Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 5-29.

MOHAMED GHALAMALLAH[*]

Présentation

Le présent numéro des cahiers du CREAD est le second que notre équipe de recherche publie sur la thématique de l'université algérienne. Paru en juin 2003, le précédent numéro[1] portait le titre : «Les enseignants universitaires algériens : conditions, attitudes et pratiques professionnelles».

Bien qu'ils abordent des objets d'étude divers, au champ plus ou moins large, les articles de ce numéro convergent à éclairer de façon complémentaire divers aspects de la crise multiforme qui caractérise l'université algérienne. Toutes les contributions s'accordent pour décrire les dysfonctionnements, les discordances ainsi que le faible rendement et les énormes gaspillages de ressources d'un système universitaire qui est constamment géré dans l'urgence du quotidien, au moyen des solutions conjoncturelles, elles-mêmes sources d'accumulation de nouveaux problèmes.

Pourtant, placés dans un contexte d'internationalisation et de concurrence accrues, les systèmes universitaires dans le monde sont mis au défi de se réformer et donner la preuve de leurs performances; ils «s'orientent vers le développement de méthodes managériales modernes pour maîtriser leurs dépenses et atteindre des objectifs de qualité» comme l'exprime l'un des auteurs; ils dressent des diagnostics, situent les insuffisances, proposent des correctifs; ils mettent en avant aussi bien des contraintes internes telles que l'absence de vision stratégique et la faiblesse des capacités managériales, que des contraintes extérieures à l'université, liées au statut dévolu au savoir dans la société.

En considération de l'importance des sujets traités, nous nous proposons dans cette introduction de présenter les problématiques ainsi que les principaux apports de chacune des contributions. Auparavant, nous donnerons un bref aperçu de chaque étude.

M. Mohamed Ghalamallah s'interroge sur le paradoxe d'une institution d'enseignement qui renonce à la pédagogie ; d'une institution de recherche qui étudie les autres secteurs mais omet de se connaître, se privant ainsi des moyens qui font son efficacité. Selon l'auteur, toutes les difficultés prennent leur source dans une université captive d'une structure organisationnelle pyramidale qui subordonne les fonctions d'enseignement et de recherche à la fonction politico-administrative; cette structure minore par conséquent le pédagogique et marginalise la recherche éducative rendant l'institution aveugle à elle-même,

incapable d'éclairer ses propres pratiques et de maîtriser son devenir, accumulant sur le long terme, dysfonctionnements et discordances.

Selon M. Arezki Derguini, la crise de l'université algérienne plonge ses racines dans la relation d'extériorité entre savoir et société. Il résulte de cette (non)relation, un désajustement structurel entre une offre étatique d'enseignement peu différenciée et une demande sociale éducative de plus en plus diversifiée; ce qui provoque une baisse continue des coûts unitaires et une non pertinence économique et sociale des formations. Pour l'auteur «la libération de la demande sociale et de sa qualité… sont au centre de la dynamique de production de la société».

M. Sadek Bacouche tente d'évaluer les performances de l'université algérienne à l'aide d'indicateurs récemment utilisés dans les enquêtes internationales. Son étude donne la mesure de l'ampleur des déperditions et donc celle du gaspillage des ressources résultant des dysfonctionnements de l'institution et de l'absence de rationalité dans sa gestion.

M^{me} Malika Téfiani donne les premiers résultats d'une enquête par questionnaire sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les universités algériennes. Elle se demande dans quelle mesure l'informatisation de l'université algérienne a changé les rapports traditionnels d'enseignement, induisant de proche en proche une redéfinition des structures de l'institution et une évolution des attitudes et comportements pédagogiques des enseignants.

Dans sa contribution sur l'organisation et la gestion de l'enseignement supérieur algérien, M^{me} Nacera Mézache constate que les postes stratégiques de gestion des établissements universitaires et la direction de leurs organes consultatifs sont bien dévolus aux corps des enseignants de rang magistral; malgré cela, la fonction de soutien administratif se subordonne les fonctions pédagogique et scientifique. M^{me} Mézache Nacera tente de décrire les différents mécanismes qui expliquent ce paradoxe de l'inversion dans la hiérarchie des fonctions universitaires.

La loi programme du 22 août 1998 inaugurait une nouvelle politique scientifique, créant un nouvel organe de recherche, le laboratoire, doté de l'autonomie administrative et financière. M. Amara Goutal analyse, à travers le cas de l'université d'Alger, les contraintes qui ont dévié la mise en place des laboratoires de l'objectif de décentralisation de l'activité de recherche au niveau des acteurs de base.

M^{me} Amrouni, M. Karim Khaled éclairent chacun un aspect de la crise de reproduction du corps académique universitaire algérien à travers le cas des départements de sociologie et de psychologie de l'université d'Alger. Analysant l'évolution de la situation de plusieurs cohortes d'étudiants de magister depuis le début des années 80, la première met en relief le grand déséquilibre existant, dans l'encadrement des mémorants et le rendement dérisoire de ce niveau d'étude. Complémentairement à ce travail, le second auteur analyse le discours

des étudiants sur leur rapport à leur encadrement du mémoire; Il montre que la formation en magister ne favorise pas la socialisation des étudiants au savoir, ni ne contribue à construire leur identité en tant qu'apprentis chercheurs.

Dans le premier article "L'université algérienne : genèse des contraintes structurelles, conditions d'une dynamique de réforme", M. Mohamed Ghalamallah propose un cadre d'analyse de l'histoire de l'université algérienne dans ses différentes étapes depuis l'Indépendance. Retraçant la genèse des problèmes clés qui affectent l'institution aujourd'hui, il vise à en établir un diagnostic et orienter la réflexion vers les voies de solutions possibles.

La décennie 70 a représenté un grand tournant dans le devenir de l'université algérienne. Celle-ci a connu pendant cette décennie une formidable explosion des effectifs d'étudiants qui a opéré une rupture avec le consensus élitiste sur lequel était bâtie l'institution des années 60, héritée de la période coloniale. En même temps, se mettait progressivement en place l'organisation et les logiques qui vont se développer au cours des décennies suivantes pour donner à l'institution ses caractéristiques actuelles.

La rentrée de 1969 a, en effet, marqué le début d'une démographie galopante (doublement du nombre d'étudiants en deux années entre la rentrée de 1968 et celle de 1970) qui précipitera l'adoption d'une réforme en 1971.

Le réformateur de 1971 avait pris conscience qu'un rythme aussi rapide d'augmentation des effectifs d'étudiants ne pouvait s'effectuer dans le cadre des structures demeurées inchangées de l'université élitiste traditionnelle sans impliquer une croissance en proportion des moyens de tous ordres, notamment en enseignants qualifiés *; ce qui était hors de portée des capacités du pays et vouait d'avance l'édification de l'université projetée à l'échec*. L'université ne pouvait relever le défi de la montée vertigineuse du nombre des étudiants *sans d'abord modifier l'équation traditionnelle de l'enseignement et recourir aux formules de la pédagogie rationnelle ainsi qu'aux méthodes modernes de gestion susceptibles de démultiplier les capacités d'accueil des établissements et d'action des enseignants*. Le défi démographique impliquait donc des réponses en termes de capacités pédagogique et de gestion davantage encore qu'en termes de moyens. Aussi, le concepteur de la réforme de 1971, a-t-il projeté de reconstruire l'enseignement supérieur algérien sur la base des innovations les plus performantes dans le domaine de la pédagogie universitaire afin de satisfaire à l'objectif de «formation maximale au moindre coût» de «cadres opérationnels» pour le développement du pays.

Cependant, la réforme de 1971 a été, paradoxalement, abordée par la mise en place d'une énorme machine administrative, excessivement centralisée où le ministère gère directement les universités et nomme les responsables des établissements jusqu'au plus petit échelon. La communauté universitaire a ainsi été dessaisie de sa responsabilité de gérer collégialement les activités scientifiques et pédagogiques. Le

pouvoir au sein de l'université a été concentré au niveau de l'administration centrale où les exigences politico-administratives reléguaient au second plan les exigences académiques. *La hiérarchie naturelle des fonctions universitaires a été inversée: la fonction administrative a pris la primauté sur les fonctions pédagogique et scientifique subordonnant ainsi directement au politique la gestion de l'institution*.

Un projet pertinent mais exigeant de réforme avait été conçu en 1971 ; mais, il a été mis en oeuvre dès le départ dans un cadre organisationnel autoritaire qui excluait la participation de la communauté universitaire à la gestion, impliquant par là, la relégation de la fonction d'enseignement et donc celle du pédagogique. Le réformateur n'a pas alors pu s'appuyer sur un effort de recherche et de création pédagogique pour traduire son projet de rénovation universitaire du plan théorique des intentions au plan opérationnel de nouveaux modèles de pratiques pédagogiques et aussi pour inculquer aux enseignants les attitudes et comportements liés à la pédagogie rationnelle. La réforme de 1971 n'avait abouti qu'à ébranler l'ancien système universitaire sans instaurer le nouveau, multipliant les discordances et les dysfonctionnements.

Devant la désorganisation croissante et la contestation généralisée qui en a résulté, le projet de rénovation pédagogique de 1971 sera abandonné par la «contre réforme» du début des années 80 qui a effectué un repli définitif vers les positions sécurisantes de la pédagogie traditionnelle.

Faute de parvenir à changer l'équation traditionnelle de l'enseignement et à amortir ainsi le choc démographique, l'université a dès le début de celui-ci perdu pied, se retrouvant au cours des années 70 peu à peu submergée par le déferlement des vagues successives d'étudiants qui sont passés de dix à cinquante mille entre les rentrées de 1969 et de 1976. Cet emballement des effectifs estudiantins se poursuivra pratiquement sans interruption sur plus de trois décennies sans être toujours accompagné en proportion par les moyens de tous ordres. Les déficits quantitatifs et surtout qualitatifs vont s'accumuler sur cette longue période, tout particulièrement pendant la décennie 90. Dès le milieu des années 80 d'ailleurs, l'université est décrite par la plupart des auteurs comme complètement déstructurée, noyée sous les flots d'étudiants.

La gestion administrative des flux tendait à remplacer la gestion par les normes scientifiques et pédagogiques. Le système d'évaluation des connaissances des étudiants perdait sa signification. L'ensemble du fonctionnement de l'université a fini par s'enfermer dans l'engrenage d'une logique purement quantitativiste qui façonnera les mentalités, précipitant l'érosion des valeurs académiques et la perte de crédibilité de l'institution.

Les statistiques exhibées officiellement servaient par leur caractère spectaculaire à illustrer les pas de géant réalisés par le pouvoir révolutionnaire dans la concrétisation de la «démocratisation», de

«l'algérianisation», de «l'arabisation» et de «l'orientation scientifique et technique» de l'université; il importait peu que cela se fasse au moyen de solutions de façade qui vidaient des orientations légitimes de leur contenu.

Le réseau universitaire s'est, donc, rapidement étendu au cours des trois dernières décennies, subissant des réformes successives alors que les capacités de conception et d'études pédagogiques nécessaires à la maîtrise de son fonctionnement et de son changement sont demeurées à l'état embryonnaire. *L'un des problèmes de fond de l'université algérienne provient ainsi de l'absence de valorisation du pédagogique, du peu d'intérêt pour mettre en place toute une infrastructure de recherche en éducation et en formation pédagogique qui aurait constitué tout au long des trois dernières décennies une pépinière de spécialistes et de chercheurs sur tous les aspects de l'enseignement supérieur. Il en aurait résulté l'accumulation d'un important capital d'expertise en éducation, une plus grande capacité institutionnelle et de gestion ainsi que la diffusion d'une culture pédagogique moderne dans l'institution.*

En omettant de s'étudier, l'université se privait d'un appareil efficace d'information et de références pour l'action. Rendue opaque à ses responsables comme aux acteurs de première ligne, l'institution était devenue ingouvernable, perdant la maîtrise de son devenir.

Cette paradoxale occultation du pédagogique dans une institution éducative est l'expression de l'absence de la marge d'autonomie fonctionnelle qui est nécessaire à l'université pour mener à bien ses missions; L'université à l'instar des autres institutions du pays ne pouvait tourner le dos au système de gestion politique de la société des années 70 qui subordonnait le champ éducatif comme les autres champ sociaux directement au politique. *Son pouvoir de décision en matière de gestion pédagogique et scientifique excentré, la communauté universitaire ne pouvait éclore en tant que communauté autonome et organiser l'institution en fonction de ses valeurs et de ses fins propres: celles-ci sont subverties par les fins de légitimation du pouvoir central et une politique populiste qui a pu mettre en place un important réseau universitaire mais sans réussir à construire chez ses acteurs les compétences nécessaires à la maîtrise de son fonctionnement.*

L'histoire de l'université algérienne est ainsi décrite comme celle d'une institution perpétuellement déstabilisée par des crises successives. Cette déstabilisation est multiple, non seulement d'ordre démographique mais aussi institutionnel, pédagogique, scientifique, linguistique, spatial etc.

Davantage que de pénurie en ressources humaines et matérielles, l'université souffre de la perte de maîtrise de son fonctionnement ainsi que des discordances et des dysfonctionnements qui en résultent; ce qui entraîne un énorme gâchis de ses ressources.

Tournée vers le passé, le système d'enseignement supérieur continue depuis plus d'une quinzaines d'années de reproduire, à contre-courant du bouleversement qu'à connu le pays depuis 1988, une structure d'autorité caractéristique de la période socialiste qui est négatrice des principes d'autonomie universitaire et de libertés académiques ; ce qui empêche la mise en place des conditions d'une accumulation irréversible d'expérience pédagogique, scientifique et organisationnelle.

Toutes les difficultés prennent leur source dans une université captive d'une structure organisationnelle autoritaire qui minore le pédagogique et marginalise la recherche éducative rendant l'institution aveugle à elle-même, incapable d'éclairer ses propres pratiques et de les maîtriser.

Il ne peut être mis un terme à la dérive sans fin de l'université algérienne sans rétablir la hiérarchie naturelle des fonctions de l'institution et y introduire une saine gouvernance. L'article déduit en conclusion du diagnostic établi, les conditions organisationnelles et culturelles susceptibles de développer une capacité endogène de réponse de l'institution aux multiples défis qu'elle affronte et de l'insérer progressivement dans la compétition scientifique internationale.

M. Arezki Derguini nous livre dans une contribution qui, de par sa densité n'est pas aisée à présenter, une réflexion d'ordre épistémologique où l'université algérienne est interrogée à travers l'analyse du statut du savoir dans la société qui est au coeur de la problématique du développement.

L'auteur souligne l'inadéquation des approches fragmentaires de l'université algérienne au moyen d'outils et de cadres de connaissances élaborés dans le contexte de sociétés structurellement cohérentes, caractérisées par une division du travail social avancée et par l'autonomie de leurs différents champs sociaux. Ces instruments de connaissances devront être repensés dans une approche globale pour saisir dans sa réalité l'institution universitaire d'une société "composite" aux fonctions sociales peu différenciées.

L'université est définie par l'auteur, comme l'institution privilégiée que les sociétés contemporaines se donnent pour se penser, pour éclairer leurs pratiques et maîtriser ainsi leur développement moral et matériel. Par la construction de son autonomie, l'institution s'émancipe de la tutelle directe de l'Etat et se prémunit de toute pression des pouvoirs politiques, économiques ou idéologiques; elle établit ainsi une distance avec son objet, condition de son objectivité et de sa crédibilité sociale. *Une société qui n'est pas parvenue à faire du savoir, un champ autonome, est une société qui renonce à se connaître, qui refuse de faire de ses activités un objet de connaissance*.

La volonté de construire le socialisme s'est traduite dans notre pays par l'étatisation de la société sur la base d'une économie de rente. L'université se voit ainsi imposée la mission de former des "fonctionnaires", une masse d'agents pour l'encadrement bureaucratique de toutes les sphères de l'activité sociale. L'université

est réduite à un appareil d'Etat où l'administratif se subordonne le pédagogique et le scientifique. *Les libertés académiques ne peuvent donc être produites comme "liberté de la société de se penser elle-même". La communauté universitaire ne peut émerger à l'autonomie et faire éclore une intelligence collective* ; «les processus de pensée sont maintenus dans la dispersion». «Le procès de travail pédagogique et scientifique…ne produit pas de puissance de travail, de travailleurs collectifs, il ne cherche pas à se construire autour du travail qualifié». Il en découle un appauvrissement continu de la formation; incapable de performance, l'université n'est pas en mesure de former l'élite intellectuelle à même de mener «l'activité sociale réflexive nécessaire à la constitution de la société en sujet de son activité».

M. Arezki Derguini cite l'UNESCO qui recommande pour les pays arabes «… *une libération de l'enseignement supérieur des contraintes bureaucratiques, politiques et de la gestion centralisée et autoritaire*." C'est la condition pour «produire des citoyens autonomes, informés, indépendants d'esprit, responsables, compétents … fournissant l'expertise, la perspective critique et la direction éthique à propos du développement social, de la science et de la technologie».

Dans une société composite, sans division cohérente du travail, une évaluation plus ou moins précise du champ éducatif devient impossible. *L'université s'y présente alors comme l'espace d'un marché éducatif obscur où les offres et les demandes ne peuvent par leur imprécision s'ajuster car elles résultent «de consensus implicites» et «de compromis rentiers»*. Il devient à titre d'exemple difficile de déterminer à quel niveau et dans quel domaine du système éducatif l'investissement est plus rentable.

Si le système de gestion actuel de l'enseignement supérieur algérien (et plus globalement celui du système éducatif) n'est pas réformé, les multiples défis qu'il affronte iront en s'amplifiant dans les prochaines années, exacerbant les tensions et conduisant l'institution universitaire droit dans l'impasse.

Malgré la part importante du budget de l'Etat consenti au secteur de l'éducation, l'augmentation très rapide des effectifs d'élèves et d'étudiants s'est régulièrement accompagnée d'une baisse des dépenses unitaires et donc de la qualité de la formation ; alors que le défi est justement d'élever ces dépenses unitaires pour élever le niveau de qualification de la population. D'autre part, plus l'éducation secondaire et supérieure s'ouvre massivement aux jeunes, plus elle perd de sa pertinence par rapport aux besoins économiques et sociaux et distend ses liens avec la société, se repliant sur elle-même. Face à une demande sociale d'éducation de plus en plus différenciée, l'Etat est dans l'incapacité d'y répondre par une offre et donc un financement plus diversifiés; il est captif d'une gestion «monolithique» par crainte des effets politiques d'une diversification de l'offre publique qui remettrait en cause les consensus établis et menacerait la cohésion sociale. *Le fossé ne cesse alors de s'élargir entre l'université et la société se traduisant par «une orientation générale improductive des*

flux d'étudiants, une désaffection globale vis-à-vis des études, un accroissement du chômage des diplômés».

L'Etat ne peut faire face à l'explosion des besoins de financement de l'éducation sans une plus forte implication de la société «toutes formes confondues, directe ou indirecte, marchande ou non marchande». Une plus grande participation financière de la société en commençant par la «catégorie sociale la plus aisée» sera le point de départ d'une modification de la structure des dépenses, et corrélativement de la réconciliation de la société avec le savoir. «La libération de la demande sociale et sa qualité sont au centre… de la dynamique de production de la société». La question n'est donc pas celle d'une simple imperfection des marchés qu'on peut corriger, toutes choses étant égales par ailleurs, par une amélioration de l'adéquation de l'offre et de la demande*. Le désajustement des offres et des demandes sociales traduisent un désajustement plus fondamental qui prend ses racines dans l'extériorité du savoir (et de l'institution universitaire) à la société*.

La société algérienne parviendra à se construire en tant que société contemporaine c'est-à-dire en tant que société du savoir seulement dans la mesure où elle tend à faire de l'institution éducative son institution centrale. La réforme du système éducatif est appelée à devenir un vecteur structurant pour la reconstruction d'ensemble et la démocratisation de la société; car ce secteur est «le plus à même de produire les plus grands effets de transformation sur l'ensemble, les plus grandes externalités positives, étant donné qu'il s'agit de construire une société de la connaissance». En s'insérant positivement dans le marché mondial de l'enseignement supérieur et se hissant au niveau des standards que celui-ci impose, l'université algérienne ouvrira des perspectives au retour de la matière grise expatriée ainsi qu'à l'investissement national et étranger dans la formation.

Dans l'article intitulé «Efficacité et efficience de l'enseignement supérieur en Algérie», M. Bacouche se propose dans une perspective de «diagnostic» et de comparaison internationale, de mettre en oeuvre quelques uns des indicateurs récents utilisés «universellement» pour mesurer les performances de ce palier d'enseignement. Dans le contexte d'une économie de marché mondialisée fondée sur le savoir, le degré d'efficacité dans la formation des ressources humaines représente en effet, le facteur décisif dans la compétition économique sans merci que se livre les nations.

L'étude tente de déterminer le degré de réalisation des objectifs arrêtés au niveau interne en termes de rendement et de compétences acquises par les étudiants au sein des institutions éducatives et au niveau externe en terme de contribution de ces institutions au «développement des capacités d'adaptation et de socialisation», à la «citoyenneté» et à «l'augmentation de la productivité du travail».

L'auteur souligne cependant les limites des indicateurs qui restent surtout d'ordre quantitatif et indirects. L'efficacité interne est calculée sur la base des taux d'accès à la formation, de passage à la classe

supérieure, d'obtention de diplôme. Les indicateurs évaluent les déperditions (abandons, redoublements ainsi que les gaspillages financiers qu'ils génèrent) et non pas l'efficacité en termes d'«acquisitions cognitives et non cognitifs». L'efficacité externe de l'enseignement supérieur est de même saisie à travers la progression dans le temps du niveau d'instruction de la population. M. Bacouche fait remarquer que les indicateurs utilisés ne permettent pas «de renseigner sur la qualité des enseignements reçus et encore moins sur leur adéquation aux besoins, formulés ou implicites, de la société dans son ensemble». L'auteur se contente de ces indicateurs d'une part, en l'absence d'une évaluation plus précise que celle donnée par les examens traditionnels des acquis des élèves en savoirs, savoir faire et savoir être et faute d'autre part d'une mesure fiable de l'évolution de la productivité économique*. Néanmoins, l'étude met au jour l'ampleur du gaspillage des ressources généré par les déperditions qui alourdissent les dépenses et reflètent les disfonctionnements et la faiblesse du management de l'institution universitaire. Malgré leurs limites, ces indicateurs sont aussi des instruments importants pour le pilotage des institutions universitaires, permettant de situer les insuffisances et d'aider à les corriger*. Alors que les systèmes éducatifs dans le monde, mis au défi de donner la preuve de leur performance, «s'orientent vers le développement de méthodes managériales modernes pour maîtriser leurs dépenses et atteindre des objectifs de qualité», l'enseignement supérieur dans notre pays est géré dans «l'urgence», dans «l'improvisation» faute de planification rigoureuse. Les indicateurs révèlent des déperditions importantes: le coefficient d'efficacité qui mesure le rapport de la durée réelle du cycle sur le nombre d'années élève est calculé pour l'enseignement supérieur à 16% en 2003.

L'auteur conclut : «A l'issue de cette réflexion, il s'avère que l'enseignement supérieur en Algérie dans sa quête pour atteindre ses objectifs de démocratisation, d'arabisation, d'algérianisation et de scientificité, s'est borné à ne retenir que leur dimension quantitative qui offre, certes, l'avantage d'étaler des bilans chiffrés élogieux, mais occulte la réalité de la qualité des formations et les exigences formulées autant par le secteur économique que par le système éducatif lui-même pour sa reproduction et la recherche scientifique.»

Mme Téfiani nous livre les premiers résultats d'une enquête par questionnaire portant sur «la pratique des TICE dans l'enseignement supérieur», les questionnaires ont été passés auprès d'un échantillon de 250 enseignants (5% des effectifs) dans deux établissements scientifiques (Université de Bab Ezzouar et Ecole Normale Supérieure de Kouba) et dans deux établissements spécialisés dans les lettres et sciences sociales (Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Bouzaréah et Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah).

Les technologies de l'information et de la communication constituent pour les universités un facteur essentiel de performance et donc une condition nécessaire pour la formation de ressources humaines compétitives. Elles appellent, cependant, une autre manière

d'enseigner et d'apprendre, de faire de la recherche et de gérer l'université. *Leur intégration ne peut réellement s'effectuer sans entraîner de proche en proche une révolution de l'ensemble des structures du système universitaire qui doivent être redéfinies en fonction de ces nouveaux médias. Les TICE introduisent ainsi dans l'université de «nouveaux rapports au temps, à l'espace, au pouvoir et au savoir*». Mme Téfiani se demande ainsi dans quelle mesure la politique d'introduction de l'informatique dans l'université algérienne est parvenue à préparer *«les étudiants au travail en réseau et les intégrer à la société de l'information dans laquelle la connaissance constitue la ressource fondamentale pour le développement économique et social*». Quel est le degré de pénétration de l'informatique ? Cette pénétration s'effectue-t-elle comme un simple outil dans les limites du cadre de l'enseignement traditionnel ou, au contraire, entraîne-t-elle une dynamique d'évolution de celui-ci, changeant progressivement les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants ?

L'exploitation des premières données de l'enquête suggère à l'auteur un certain nombre de tendances.

La majorité des enseignants interrogés répondent qu'ils disposent de matériel informatique; 65% parmi eux déclarent posséder un ordinateur à la maison et 40% avoir accès à un poste de travail individuel dans l'établissement.

Les enseignants se sont généralement initiés à l'informatique de façon informelle, sur le tas, sans recevoir de formation systématique. Une minorité seulement maîtrise réellement la plupart des logiciels de traitement de texte et sont capables de les utiliser de façon autonome. Les enseignants des disciplines scientifiques sont beaucoup plus souvent équipés que les enseignants de lettres et de sciences sociales et ont plus fréquemment que ces derniers des attitudes positives vis-à-vis des TICE ainsi qu'un plus haut niveau de compétence informatique. Cependant le degré de transfert des compétences acquises de l'utilisation privée vers les pratiques pédagogiques demeure faible: la fréquence d'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement varie fortement selon les disciplines, impliquant 0 à 2% des enseignants de littérature et de sciences sociales et de 10 à 15% des enseignants des départements scientifiques (biologie, électronique et informatique, physique, chimie).

Pour une majorité d'enseignants, notamment ceux des départements scientifiques, l'intégration des TICE est susceptible d'introduire une plus grande individualisation de l'enseignement et une plus grande autonomie des étudiants dans la recherche de l'information développant chez eux de nouvelles compétences cognitives; elle permet aussi de réduire les coûts. L'ordinateur est utilisé dans les sections scientifiques pour les simulations d'expérience, la gestion des notes et le calcul numérique. Certains enseignants dans ces disciplines mettent divers outils à la disposition des étudiants que ceux-ci gèrent en autonomie dans le cadre du cours.

Les enseignants de lettres et sciences sociales ainsi que les professeurs (par rapport aux autres corps d'enseignants) sont, cependant, les plus nombreux à considérer les TICE comme de simples aides facilitant, dans le cadre du mode traditionnel d'enseignement, la saisie de leurs notes de cours, la présentation des contenus et un plus grand accès des étudiants aux ressources bibliographiques.

En conclusion, malgré les efforts déployés par les pouvoirs publics, *la pénétration des TICE dans l'université algérienne reste non seulement quantitativement faible (entre 0 et 15%) mais elle s'est de plus effectuée à un niveau superficiel, dans les limites que lui impose le cadre traditionnel de l'enseignement*. Les expériences novatrices constatées dans les départements scientifiques restent marginales. Elles n'ont pas été assez significatives pour provoquer dans ces départements «des processus multidimensionnels de changements professionnels que cet usage (des TICE) suppose». Dans ces conditions, *toutes les potentialités que portent les équipements déjà installés sont loin d'être exploités, notamment dans les domaines essentiels du travail collaboratif, de l'émergence de réseaux pédagogiques et scientifiques et leur connexion aux réseaux académiques mondiaux; c'est donc toute une culture des usages universitaires des TICE qui reste à construire*. Pour l'auteur, la question de la formation des enseignants aux TICE, de leur mise en situation et de l'organisation d'un soutien logistique en vue de leur transmettre la maîtrise technique et pédagogique des dispositifs, est centrale.

Dans son étude "les enseignants universitaires et les tâches de gestion», M^{me} Mézache se propose d'analyser le mode d'organisation et de fonctionnement des établissements universitaires algériens. Partant de l'organigramme tel qu'il découle des statuts officiels, elle décrit les différentes structures et organes de l'université, les postes de responsabilité, les critères et modes de désignation pour y accéder ainsi que les prérogatives qui leurs sont liées, mettant en évidence les contradictions inhérentes à ces textes réglementaires. L'auteur tente ensuite de saisir les modalités de mise en pratique sur le terrain du schéma organisationnel officiel ainsi que la logique de fonctionnement qui en résulte. Il a recours pour cela à des entretiens avec les divers acteurs de l'université et l'examen de documents, de rapports et de procès verbaux de réunions émanant des établissements.

Les statuts reposent sur le principe de la primauté des fonctions scientifiques et pédagogiques sur les fonctions de soutien administratifs et techniques. *Sur la base de ce principe, les postes d'encadrement des établissements et de leurs structures sont dévolues aux corps des enseignants de rang magistral, c'est-à-dire aux universitaires justifiant de la plus haute compétence scientifique*. Ces enseignants de haut grade siègent aussi par voie d'élection ou de désignation au sein d'une hiérarchie de conseils (scientifiques, de direction ou d'administration) aux différents niveaux de l'université. Au plan national, par tradition, les postes stratégiques de l'administration

centrale sont confiés à des enseignants. A tous les niveaux du système d'enseignement supérieur, «Les affaires académiques sont donc bien gérées par les académiciens». Mais, la question centrale que se pose l'auteur consiste à se demander *si le fait que les enseignants dirigent les structures de gestion et président les organes de consultation constitue une garantie suffisante pour la primauté du pédagogique sur l'administratif*.

L'activité universitaire est caractérisée «par la dualité de son organisation»: les activités de gestion administrative supposent une organisation verticale d'autorité, tandis que les activités pédagogiques et scientifiques nécessitent une structure horizontale de participation.

Le dynamisme de la vie universitaire s'exprime dans les activités de création, de renouvellement continu du savoir, d'actualisation permanente des contenus et des programmes d'enseignement. De par sa mouvance, sa diversité, sa complexité, le fonctionnement universitaire nécessite la prise quotidienne d'une multitude d'initiatives et de décisions. Il implique une large décentralisation des pouvoirs dans l'institution, privilégiant les organes horizontaux de participation et de gestion collégiale par rapport aux relations hiérarchiques, verticales. «*La redynamisation de ces espaces (de participation et de concertation) et leur réorganisation à l'horizontale, en tant que centres forts d'analyse, d'évaluation et d'homologation et de proposition sont capitales pour le fonctionnement de l'université en tant qu'organisation autonome qui prend sa destinée en mains*». L'autorité dans l'université se fonde ainsi davantage sur la persuasion que sur l'injonction; elle implique, chez les dirigeants de l'institution, l'aptitude à favoriser les initiatives, à encourager la participation à la prise collective de décision, l'art d'arbitrer les débats et susciter le consensus.

Or, l'administration du système d'enseignement supérieur se caractérise par une organisation pyramidale, centralisée, qui enserre le fonctionnement des universités dans des encadrements réglementaires étroits qui ne leur laissent qu'une marge négligeable d'autonomie. Les responsables des établissements devenant de simples relais exécutant les directives de la tutelle, il entre dans la logique du système qu'ils soient désignés hiérarchiquement et non pas élus par leurs pairs. Il en résulte aussi de cette logique que la période de nomination n'est pas limitée; «si bien qu'un responsable universitaire peut occuper une fonction durant des décennies …alors que le principe d'alternance… est au coeur de la gestion universitaire». L'auteur discute, d'ailleurs, de l'opportunité de «l'expérience éphémère» d'élection de responsables pédagogiques de base entre 1989 et 1993 dans le cadre d'une organisation hiérarchique, pyramidale.

Représentant l'autorité qui les a désignés, les détenteurs des postes clés de l'université ne se sentent pas redevables devant leurs collègues qui sont traités comme des subordonnés. Leur position dans le système les contraint à privilégier des modes d'intervention autoritaires, subordonnant ainsi la logique pédagogique à la logique administrative.

M^me^ Mézache décrit les différents mécanismes qui expliquent le paradoxe de l'insatisfaction des enseignants et de leur sentiment d'exclusion de la gestion bien que leur institution soit gouvernée à tous les niveaux par des pairs.

Les relations entre les structures de gestion d'une part, entre celles-ci et les organes de concertation d'autre part, sont définies de façon trop générale par les textes. *Cela entraîne des chevauchements de prérogatives notamment entre celles du recteur et celles du doyen ainsi que la confusion entre la sphère de l'administratif et celle du pédagogique*. Les différents organes de participation et de concertation sont réduits à un fonctionnement formel. Les ruptures dans la chaîne de communication et la défaillance des fonctions de coordination et de concertation qui en découlent sont palliées par un renforcement des rapports hiérarchiques et donc des règles et procédures de gestion bureaucratiques. *Il en résulte un système cloisonné caractérisé par «l'inexistence de relations horizontales entre les facultés et les départements» et «un fossé entre l'administration d'un côté et l'enseignant et l'étudiant de l'autre*». Les enseignants appelés à des postes de direction pour lesquels ils ne sont pas préparés, «délèguent leurs pouvoirs de gestion à des agents administratifs occupant des postes intermédiaires de chefs de service ou de section» qui n'ont pas une vision pédagogique de leur fonction. «*L'université se trouve entre le fer et l'enclume : d'une part, le poids de la tutelle et le contrôle des pouvoirs publics, et d'autre part, la mainmise sur son fonctionnement par une véritable «oligarchie universitaire*»… par des groupes d'influence qui, à défaut d'une gestion effective des affaires académiques, concentrent leur attention sur la gestion de bribes de fonctions …*Paradoxalement, cet état est sous-tendu non pas par le règne d'une discipline et d'un ordre stricts mais bien au contraire par une crise aiguë d'autorité*». L'institution universitaire se trouve, en effet, en situation *de non gestion, d'absence de décision, de blocage qui stérilise son fonctionnement*. L'accumulation inextricable de problèmes qui est générée provoque dans la communauté universitaire des sentiments de découragement, de lassitude, des attitudes de désengagement, de repli sur soi.

M. Lamara Goutal présente un travail intitulé : «Particularités du cheminement de la recherche universitaire en Algérie: des équipes universitaires aux laboratoires autonomes". L'auteur analyse la nouvelle politique scientifique introduite par la loi programme du 22 août 1998. *Cette loi projetait de libérer la recherche du carcan bureaucratique pour lui insuffler une dynamique nouvelle en particulier dans les universités*. Elle créa ainsi au sein de celles-ci un nouvel organe de recherche, *le laboratoire, doté de l'autonomie administrative et financière* et qui était appelé à remplacer les équipes de recherche universitaire. Examinant l'expérience de cinq années d'application de la loi dans l'université d'Alger, M. Lamara Goutal analyse les contraintes qui ont dévié la mise en place des laboratoires de l'objectif de décentralisation de l'activité de recherche au niveau des acteurs de base.

L'auteur commence par dresser un bref historique des politiques antérieures de recherche et des problèmes que celles-ci ont posés. Il aborde ensuite les objectifs de la nouvelle loi ainsi que les institutions qu'elle préconise pour résoudre ces problèmes.

L'Organisme de Coopération Scientifique (O.C.S) mis en place, en 1967, dans le cadre des relations algéro-françaises, a représenté la première tentative de coordination et de la recherche.

Afin de rompre avec la dépendance étrangère et construire une assise scientifique et technique nationale dans le cadre de la politique d'industrialisation massive projetée par le plan quadriennal, l'Organisme National de la Recherche Scientifique (O.N.R.S) a été mis en place en 1973 en remplacement de l'OCS. Ce développement institutionnel a permis la création, en huit années, de seize nouveaux centres de recherche en plus des quatre hérités de l'OCS. L'ONRS mobilisera aussi les équipes de recherche au sein du réseau universitaire qui a connu une croissance rapide pendant la décennie 70. Le nombre des chercheurs financés par l'ONRS s'élevait, ainsi, en 1979 à 767 dans les centres de recherche et les universités et à 645 dans les secteurs économiques. *Cependant, cet organisme s'était vite caractérisé par sa bureaucratisation qui s'exprimait dans la surreprésentation des effectifs administratifs par rapport aux effectifs techniques et de recherche, ainsi que dans l'orientation de son budget*.

Une nouvelle politique de recherche plus pragmatique a été inaugurée à partir de 1983: l'O.N.R.S a été dissous en raison de sa taille et de sa lourdeur administrative. Les activités de cet organisme ont été transférées vers diverses structures nouvellement créées. La période (1984-1998) se distinguait par une grande instabilité institutionnelle du secteur de la recherche qui a connu une succession de pas moins sept tutelles différentes, chacune ayant sa vision propre de la mise en oeuvre de la politique de recherche La période se caractérisait par «ses tâtonnements et ses improvisations», par l'hétérogénéité des 14 types de structures chargées d'encadrer la recherche et qui divergeaient sur le plan de «leur statut, leur envergure, leur degré d'autonomie, leur vocation, leur régime juridique… etc».

C'est dans le but de résoudre le problème de l'instabilité et de l'hétérogénéité institutionnelles de la recherche que la loi du 22 août 1998 introduit une nouvelle organisation du secteur. Plus cohérent et fondé sur la décentralisation des activités de recherche, le nouvel édifice institutionnel serait susceptible de mobiliser les ressources humaines disponibles.

La loi reprend la méthode *de programmation de la recherche par le haut* initiée pendant la période précédente. Elle définit les domaines et les axes dans lesquels les chercheurs devront choisir leur objet d'étude. Elle éviterait ainsi les «incohérences» reprochées à la méthode de programmation par le bas où ce sont les sujets individuels proposés à la base par les chercheurs qui sont agrégés pour constituer le plan national de recherche.

La loi programme a prévu la création d'un «Organe National Directeur Permanent» (ONDP) chargé d'appliquer les orientations de la politique nationale définie par le «Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique» (C.N.R.S.T). Les commissions intersectorielles auprès de l'ONDP, ainsi que les comités sectoriels au niveau ministériel, sont chargés de la programmation et de la promotion de l'évaluation de la recherche.

Le nombre des types de structures chargées de l'exécution des activités de recherche ont été réduites à quatre ; citons parmi celles-ci essentiellement «l'établissement public à caractère scientifique et technologique» en remplacement de l'ancien centre de recherche et le «laboratoire» destiné à regrouper au moins quatre équipes universitaires (de trois chercheurs ou plus) au niveau des établissements. Ayant à sa tête un directeur élu et doté de l'autonomie administrative et financière, le laboratoire devait intégrer les anciennes équipes de recherche qui n'avaient pas de budget propre et les libérer de la bureaucratie universitaire.

L'auteur remarque les lenteurs apportées à la concrétisation des dispositions de la loi de 1998. Parmi les quatre organes chargés de l'élaboration et du suivi de la mise en oeuvre de la politique nationale de recherche, seuls, jusqu'en 2003, ont été mis en place les comités sectoriels permanents. Cependant, au niveau des structures d'exécution, 540 laboratoires de recherche ont été agréés au sein des établissements universitaires. Jusqu'au mois de mai 2003, un total de quatre mille projets a été mis en oeuvre, mobilisant 11.319 enseignants chercheurs mais, avec une très grande inégalité dans la prise en charge des domaines.

Avant la promulgation de la loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche du 22 août 1998, les structures de recherche relevant de l'enseignement supérieur avaient une gestion centralisée des ressources ; le contrôle des dépenses s'effectuait a priori, les lourdeurs bureaucratiques ont altéré la gestion financière des activités de recherche.

Le budget de la recherche scientifique n'était pas individualisé et ne représentait en 1997 que 0,18% du P.I.B. *Un effort financier considérable dans le cadre de la nouvelle loi devait porter les crédits du fonds national de la recherche à 31 milliards de DA dès l'année 2000 (1% du PNB). Mais l'auteur montre qu'une faible partie de ces crédits, seulement,ont été réellement accordés et que paradoxalement, l'effort réel par rapport au PNB était allé en diminuant jusqu'à atteindre 0,11% en 2002*.

Une grande disparité a été constatée par l'auteur dans la capacité des universités à exploiter leur potentiel scientifique en fonction de leur efficacité à accompagner la création des laboratoires. L'université d'Alger qui dispose du plus grand potentiel au niveau national a mobilisé jusqu'en 2002, uniquement 525 chercheurs dans les laboratoires (sur un corps académique de 716 enseignants de rang

magistral et 3451 enseignants permanents), soit trois fois moins, par exemple, que l'université de Constantine.

L'auteur analyse donc, plus particulièrement, le cas de l'université d'Alger pour identifier les différentes contraintes à l'application de la nouvelle politique de recherche. Il note une diminution du nombre de laboratoires annuellement créés entre 2000 et 2003 au niveau de cette université avec une concentration des chercheurs dans les facultés de sciences humaines (184 chercheurs) et de lettres (106 chercheurs) tandis que la faculté de sciences économiques n'a aucun chercheur et celle de droit à peine 56. Sur le plan du financement des programmes annuels de recherche (C.N.P.R.U.), les crédits alloués à cet établissement ont été deux fois et demi moindre en 2002 par rapport à 1998 et les crédits consommés prés de treize fois moindre (taux de consommation de 20% des crédits accordés en 2002).

L'auteur tente à travers l'exemple de l'université d'Alger *de cerner, à la lumière d'une expérience de cinq années d'application de la loi, les contraintes à la réalisation de l'objectif de libération de la recherche des pesanteurs bureaucratiques*. La loi visait à dynamiser la recherche en octroyant l'autonomie financière et administrative aux laboratoires mais ceux-ci n'ont pas bénéficié des moyens nécessaires à l'exercice de cette autonomie.

L'organisation précédente des équipes de recherche universitaires a continué à fonctionner parallèlement à la mise en place des laboratoires. Les équipes de recherche ne disposaient pas d'un budget d'équipement et de fonctionnement individualisé contrairement aux laboratoires mais leurs membres percevaient une indemnité mensuelle de recherche.

La mise en place des laboratoires a d'abord été entravée par *la lourdeur des procédures administratives* : après les délais pris pour la constitution des équipes du laboratoire, l'élaboration des problématiques de recherche et la finalisation du dossier de candidature, il fallait attendre une année en moyenne pour recevoir la notification d'agrément. Une seconde année de patience était encore nécessaire pour disposer des crédits accordés et commencer à engager les dépenses d'équipement puis de fonctionnement au moment où la période prévue pour le financement des projets de trois années est en voie de s'achever. Entre temps, les chercheurs ont, peu à peu, perdu patience et se sont démobilisés et les équipes se sont dispersées, abandonnant le directeur du laboratoire à sa solitude.

Le laboratoire ne peut pas recruter de personnel administratif et technique pour les travaux de secrétariat, de gestion financière et pour le soutien des activités de recherche sans lequel l'autonomie de cet organisme demeure formelle. Il reste ainsi dépendant en cette matière de l'administration universitaire qui a ses propres priorités. Le directeur du laboratoire se trouve obligé de cumuler, tant bien que mal, ces fonctions administratives pour lesquelles il n'a pas été préparé.

Si le laboratoire dispose d'un budget d'équipement et de fonctionnement, son directeur comme ses membres travaillent à titre bénévole et ne perçoivent pas d'indemnité pour leur activité à la différence de leurs collègues des équipes universitaires de recherche. Les laboratoires qui perdurent sont souvent ceux qui se sont constitués sur la base des équipes de recherche en exercice et ont abrité les projets de ces dernières. Leurs membres bénéficient ainsi à la fois du budget du laboratoire et de l'indemnité de recherche.

La formule des achats groupés, décidée par l'administration universitaire, a contribué à noyer dans la bureaucratie la gestion des dépenses au lieu de permettre une économie d'échelle.

Les disparités en matière de moyens entre laboratoires sont importantes : selon le dynamisme et le capital relationnel de leur directeur, certains laboratoires dépensent plus que leur budget, tandis que d'autres ne parviennent pas à disposer du leur. Lorsque des locaux sont attribués aux laboratoires, ils sont exigus et non adaptés.

Mais le plus inquiétant est que *les différentes instances d'évaluation des projets en vue de l'agrément des laboratoires comme des activités de recherche ne semblent pas avoir fonctionné* à chacun des différents niveaux : conseils scientifiques des facultés, celui de l'université, comité sectoriel. Les laboratoires paraissent avoir été agréés *sur la base de critères seulement administratifs*: nombre requis d'équipes, grade et nombre de chercheurs. L'évaluation des projets n'a pas porté sur la pertinence des objectifs scientifiques par rapport aux programmes nationaux de recherche ou sur la cohérence et la complémentarité des projets des équipes au sein d'un même laboratoire ou encore sur la faisabilité des projets. Il y a peu de coopération entre laboratoires dont les objets de recherche se recoupent et encore moins de regroupement des laboratoires en réseau autour d'un thème commun. Il en résulte que le choix des projets de recherche *reflètent davantage les préoccupations individuelles des chercheurs* qu'ils ne traduisent les programmes nationaux prioritaires qu'ils sont sensés mettre en oeuvre.

L'auteur identifie ainsi les obstacles qu'il s'agit de surmonter pour réaliser les objectifs de la loi sur la recherche de 1998.

Bien que située *au coeur du processus de reproduction du corps enseignant universitaire* et malgré la complexité des relations humaines qu'elle implique, la pratique d'encadrement des mémoires de magister et des thèses de doctorat a fait rarement l'objet d'études destinées à l'expliciter et à la penser rationnellement. Autrement dit cette *activité pédagogique a peu fait l'objet d'une pédagogie*; d'où le titre de l'article de M. Karim Khaled : «l'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement». Il tente, suite à des entretiens approfondis, d'étudier les «attitudes et représentations des étudiants de magister» à travers l'analyse du discours d'un échantillon de vingt quatre étudiants de sociologie et de psychologie de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université d'Alger. L'auteur vise à restituer le vécu des étudiants, à saisir le sens que ces derniers

donnent aux situations pédagogiques qu'ils vivent en matière d'encadrement de leur recherche. Comment ces étudiants perçoivent-ils leur expérience de préparation du mémoire de magister et leurs rapports avec leur encadreur ? Quelles attitudes et stratégies adoptent-ils dans un contexte de massification, de pénurie d'enseignants qualifiés et de faiblesse organisationnelle et réglementaire ?

L'auteur s'inspire du modèle élaboré par Richard Prégent pour approcher méthodiquement les activités de direction des mémoires.

Les résultats de l'enquête convergent à montrer que les conditions dans lesquelles s'effectue la formation en magister *ne favorisent pas la socialisation des étudiants au savoir, qu'elles ne contribuent pas à construire leur «identité en tant qu'apprentis chercheurs».*

La majorité des étudiants ont en effet insisté sur l'absence de disponibilité de leur encadreur qui, submergé par ses autres activités universitaires, a des difficultés pour assurer le suivi de leur projet de recherche. Livrés à eux-mêmes, il n'est pas étonnant que ces étudiants expriment leur sentiment d'anxiété, d'abandon, de désorientation dans leur travail. Près de la moitié des étudiants ressentent l'inutilité des séminaires qui se déroulent sous forme du rituel ennuyeux de l'exposé d'étudiant, sans donner réellement lieu à un débat scientifique. *La plupart dénoncent des rapports d'encadrement autoritaires qui les infantilisent et les empêchent de s'exprimer librement*; certains font part d'intimidations, d'atteintes à leur dignité, voir de la «terreur» que leur inspirent quelques enseignants; ils se sentent démunis de tout recours devant l'arbitraire qu'ils subissent. Par contre, un tiers des étudiants de l'échantillon se disent satisfaits sur le plan de la qualité des relations humaines avec leur encadreur mais, avouent-ils, cela ne signifie pas que celui-ci les aide, sinon moralement, à progresser sur plan scientifique.

Tout se passe, selon l'auteur, comme si dépassés par la situation, l'enseignant comme l'étudiant entrent dans une relation de complicité dont ils ne sont pas dupes et où chacun ne pouvant assurer son rôle tente du moins d'en donner l'apparence. Le «faire semblant» constitue pour l'étudiant une «stratégie de survie» qui lui permet à défaut de recevoir une formation crédible à la recherche, d'avoir à la longue, par l'usure, quelque chance de décrocher un… diplôme.

La réalité exprimée par le discours étudiant semble refléter comme en négatif les cinq principes prônés par Richard Prégent d'«organisation méthodique» de l'encadrement, d'«initiative, d'engagement, de responsabilité de la part de l'étudiant à l'égard de son projet de recherche», d'«optimisation du temps et des énergies», de «communication transparente et claire entre l'encadreur et l'étudiant», enfin et surtout de «création chez l'étudiant d'un sentiment d'appartenance à une communauté scientifique». L'étude de M. Karim Khaled contribue, ainsi, à éclairer un aspect de la crise de la reproduction des corps d'enseignants chercheurs de l'université algérienne.

M^me^ Amrouni Bahdja se propose dans sa contribution de construire des indicateurs pour analyser l'«Encadrement et (le) rendement du magister» à travers les «cas des départements de sociologie et de psychologie de l'Université d'Alger». Elle s'est d'abord heurtée à l'absence de données aussi élémentaires par exemple que le nombre de diplômes de magister soutenus chaque année qui n'étaient pas directement accessibles. Elle a donc dû revenir aux informations consignées dans des documents administratifs non uniformisés, souvent lacunaires et qui étaient établies en fonction de la gestion plus ou moins improvisée, changeante et opaque dans chacun des départements. *L'absence d'une gestion rigoureuse et d'une normalisation des documents et des procédures administratives dans la perspective de construire une base de données homogènes, comparables rend difficile l'élaboration d'indicateurs fiables aux fins d'analyser l'existant*. L'auteur a donc osé, dans ces conditions, se livrer à un travail fastidieux, complexe et risqué de reconstitution du parcours individuel de chacun des étudiants de plusieurs cohortes depuis le début des années 80. Il a en effet pour cela recoupé les informations de divers documents administratifs notamment les registres d'inscription et des soutenances ainsi que les dossiers d'étudiants dans les archives, cherchant à contourner les difficultés et à agréger les données en des séries aussi complètes que possibles.

M^me^ Amrouni commence par retracer l'évolution des textes juridiques relatifs au magister depuis sa création par le décret de 1976 et à en faire une analyse comparative quant aux objectifs plus ou moins ambitieux dans le temps qui lui ont été assignés et à différents aspects de l'organisation des études. Nous nous limiterons à présenter, ici, quelques uns des résultats parmi les plus importants obtenus par l'auteur.

Le nombre de licenciés en sciences sociales s'est rapidement élevé pendant les deux dernières décennies. Devant la dévaluation de leur diplômes sur le marché du travail et la rareté des débouchés professionnels, ces licenciés seront de plus en plus nombreux à vouloir continuer, faute d'alternative, leurs études au niveau du magister. Malgré le barrage représenté par un concours d'accès extrêmement sélectif qui filtre moins d'un candidat sur dix (tableaux 3 et 4*), la massification des études en graduation a fini par s'étendre à celles de postgraduation dès le début des années 90*.

Le nombre moyen d'étudiants inscrits annuellement au département de sociologie passera de 17 dans la période séparant la rentrée de 1982 de celle de 1988 à 57 durant la période 1989-1996 (tableau n°1 et 2). Les effectifs étudiants sont devenus presque quatre fois plus importants, alors que le corps a progressé beaucoup plus modérément. Le taux de féminisation des études de magister en sociologie s'est amélioré passant de deux étudiants pour une étudiante pendant la première période à la parité pendant la seconde. En psychologie les étudiantes représentaient 66% des effectifs du magister pendant la période 2002-2004.

Théoriquement, *le nombre de postes de magister autorisé chaque année par le ministère était sensé se traduire par un bon rapport d'encadrement*; celui-ci aurait dû être, pendant les années 90, d'un enseignant pour moins de quatre étudiants en sociologie et d'un enseignant pour moins de deux étudiants en psychologie. Mais, d'une part, les enseignants de rang magistral s'impliquaient très inégalement dans la direction des mémoires: environ un tiers en moyenne parmi eux ne participaient pas à l'encadrement des mémorants pendant chacune des années de la période 1990-1996 dans les deux département; pour illustrer ces inégalités par un exemple, l'auteur note que «*durant l'année 1993-1994 deux enseignants dirigeaient 64% des étudiants*» dans un département (tableau 6). Mais, c'est surtout, d'autre part, l'allongement indéfini, bien au delà de la période légale de la durée de préparation du mémoire qui va aggraver à l'extrême, à la fois le déséquilibre dans l'engagement des enseignants dans la direction des recherches et le taux d'encadrement. *Une minorité seulement d'étudiants parmi ceux de deuxième année de magister étaient parvenus pendant les deux dernières décennies à soutenir leur mémoire après cinq à six années en moyenne de préparation au lieu d'une seule officiellement*. Les étudiants des promotions successives *vont s'accumuler d'année en année inégalement chez chacun des enseignants*. L'auteur a calculé, en s'arrêtant à six années de 1991 à 1996, *une accumulation de 81 étudiants chez un même professeur* (tableau n°7). *Moins du tiers de ceux-ci parvenaient à obtenir leur diplôme et cela avec une durée de préparation variant de quatre à douze années*.

En sociologie, pour les cohortes de 1984 à 1996, le nombre d'étudiants qui réussissent au magister dans les délais réglementaires de deux années est nul*; le rendement est de 15% après quatre années; il s'élève cependant à plus de 25% en 1998 et 1999* (tableaux 9; 10; 11). Le rendement du magister semble augmenter sensiblement depuis la fin des années 90 avec l'entrée en vigueur du nouveau régime des études. Mais n'est-ce pas sous la poussée incompressible d'une démographie accumulée et avec un niveau d'exigence scientifique moindre? Ce qui tendra à mettre progressivement fin à la relative rareté du diplôme par une dialectique de banalisation dépréciation de ce titre, tant sur le plan scientifique que professionnel, dans le sillage des titres de graduation depuis la décennie 80.

Notes

[*] Chef du projet de recherche - Enseignant au Département de Sociologie - Université d'Alger - Chercheur associé au CREAD.

[1] Numéro double 62/63- 4ème trim. 2002 - 1er trim. 2003.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 31-52.

MOHAMED GHALAMALLAH[*]

L'université algérienne : genèse des contraintes structurelles, conditions pour une mise à niveau

L'élaboration d'une stratégie de réforme de l'université algérienne susceptible de répondre aux défis posés par la mondialisation et l'émergence de la société de l'information prend comme point de départ l'analyse de la situation actuelle de cette institution.

La situation actuelle de l'université algérienne est le produit de son passé; aussi, nous proposons-nous un survol de l'histoire de cette institution depuis l'indépendance afin de retracer la genèse des problèmes clés qui l'affectent aujourd'hui.

Nous insisterons davantage sur la décennie 70 qui a représenté un grand tournant dans le devenir de l'université algérienne et pendant laquelle ont été mis en place l'organisation et les logiques qui dominent le fonctionnement actuel de l'institution. L'université demeure en effet jusqu'à ce jour solidaire dans ses structures du contexte socio-politique de cette époque malgré le bouleversement qu'a connu la société algérienne depuis 1988. Par ailleurs, la décennie 70 a vu aussi la mise en oeuvre d'une réforme qui n'est pas sans rappeler les problèmes que posent actuellement l'introduction du LMD.

L'histoire de l'université algérienne se présente comme celle d'une institution qui, malgré ses tentatives de se construire conformément à ses principes, a été perpétuellement déstabilisée par des crises successives. Cette déstabilisation est multiple: elle est non seulement d'ordre démographique mais aussi institutionnelle, pédagogique, scientifique, linguistique, spatiale etc.

L'université algérienne n'est pas parvenue jusqu'à nos jours à s'affirmer comme une collectivité relativement autonome mettant en place les conditions d'une accumulation continue d'expérience pédagogique, scientifique et organisationnelle.

C'est, en effet, une université encore fragile et naissante qui connaîtra à la fin des années 60 une formidable explosion des effectifs d'étudiants ; celle-ci finira par mettre fin au consensus élitiste sur lequel était bâtie l'institution héritée au lendemain de l'Indépendance. L'explosion démographique a en effet commencé par un brusque doublement, en l'intervalle de deux années, du nombre des étudiants qui est passé de dix mille à vingt mille entre la rentrée de 1968 et celle de 1970.

Cet emballement des effectifs estudiantins se poursuivra pratiquement sans interruption sur plus de trois décennies sans être toujours accompagné en proportion par les moyens en enseignants qualifiés, en personnel administratif, en infrastructures et en équipements pédagogiques. Les déficits quantitatifs et surtout qualitatifs vont s'accumuler sur cette longue période et tout particulièrement pendant la décennie 90.

La plupart des auteurs[1] s'accorderont pour décrire une université complètement déstructurée, submergée par les flots d'étudiants dès le milieu des années 80, c'est-à-dire au moment où le pays ne tardera pas à connaître de graves crises financière puis sécuritaire qui feront sombrer davantage l'institution pendant la décennie suivante.

1 - LES ANNÉES 60 : LA SURVIVANCE PROBLÉMATIQUE D'UN MODÈLE EXOGÈNE D'UNIVERSITÉ

L'université algérienne maintiendra, au lendemain de l'Indépendance, de 1962 jusqu'en 1971, les structures de l'institution transplantée pendant la période coloniale; et cela, au moment où cette institution, remise en cause en France même, a été une première fois réformée en 1966 puis complètement refondue en 1968. Ainsi a été reproduite pendant presque une dizaine d'années, la superstructure générée par l'histoire d'une société autre, différente par la langue, par l'appartenance civilisationelle de même que par l'orientation et le niveau de développement économique ; l'institution héritée était de plus à contre-courant des grands choix politiques d'un Etat se définissant comme une république démocratique et populaire et projetant de construire le socialisme. L'université algérienne continuait d'importer ses structures institutionnelles, de même que sa langue et ses programmes d'enseignement, ses enseignants, jusqu'à ses diplômes qui étaient reconnus de plein droit par l'Etat français comme s'ils étaient délivrés dans le propre territoire de celui-ci.

Le problème se pose pour la nouvelle société indépendante de s'approprier une université exogène, de la recentrer sur ses exigences propres de restauration et d'actualisation de la langue et de la culture nationales ainsi que de formation de cadres pour le développement; d'où les grands axes de la politique éducative adoptée: algérianisation, démocratisation, arabisation, orientation scientifique et technique. Les trois premiers axes ont surtout concerné pendant les années 60 les enseignements primaire, moyen et secondaire qui ont connu une croissance spectaculaire de leurs effectifs et dont les conséquences se manifesteront dans l'enseignement supérieur dès le début de la décennie suivante. L'impératif d'une réforme de l'université léguée par la période coloniale était régulièrement proclamé dans les discours officiels pendant cette décennie, mais il ne donnera lieu dans les faits qu'à quelques aménagements apparemment mineurs. En particulier, des embryons de sections arabophones seront implantés parallèlement aux enseignements francophones, notamment en droit, philosophie et en histoire au cours de la deuxième moitié des année 60. Ainsi, se sont greffés sur l'institution héritée les germes d'une autre tradition universitaire porteuse d'un autre rapport au savoir et à la pédagogie et

qui se développera plu tard pour devenir hégémonique dans les disciplines des sciences sociales.

L'université héritée était dénoncée pour son élitisme malthusien: c'était une institution prestigieuse qui maintenait des standards élevés au niveau international, mais au prix de fortes déperditions. On lui reprochait son académisme, ses programmes abstraits et théoriques, son mépris de la formation professionnelle. La contribution, aussi bien quantitative que qualitative de cette université à la formation des cadres dont la pénurie constitue la première contrainte au développement du pays, est jugée négligeable, sans commune mesure avec les besoins. L'université qui ne comptait en effet que moins de trois mille étudiants en 1962 en accueillait dix mille en 1968-1969, soit une progression moyenne d'un millier par an.

2 - LE TOURNANT DES ANNÉES 70 : LE DÉFI DÉMOGRAPHIQUE

Cette décennie peut être considérée comme une décennie charnière où se mettent en place les processus qui ont provoqué une rupture avec la logique élitiste de fonctionnement de l'université de la période précédente et qui sont allés en s'approfondissant au cours des périodes suivantes pour donner à l'institution ses caractéristiques actuelles.

La rentrée de 1969 marquera, en effet, le début d'une formidable explosion démographique qui précipitera l'adoption d'une réforme en 1971 et ne cessera pas jusqu'à ce jour de représenter le lieu nodal des problèmes de l'université algérienne.

Les principes de la réforme de 1971

C'est dans un climat de radicalisation politique que le réformateur de 1971 projetait de mettre fin à une institution jugée étrangère et archaïque pour jeter les fondements d'une université nationale, moderne et engagée dans la révolution sociale en cours dans le pays.

Plus performante, l'institution projetée serait en mesure à la fois de concrétiser à un niveau supérieur les grands choix de la politique éducative et d'assurer une formation massive et rapide de cadres au moindre coût. Le réformateur de 1971 avait ainsi bien vu que le rythme vertigineux d'augmentation des effectifs ne pouvait s'effectuer dans les structures demeurées inchangées de l'université traditionnelle conçue pour une élite restreinte. Sinon, il impliquerait une croissance en proportion des moyens de tous ordres, notamment en enseignants qualifiés, qui était sans rapport avec les capacités du pays.

L'université ne pouvait relever le défi de la montée vertigineuse du nombre des étudiants sans d'abord modifier l'équation traditionnelle de l'enseignement et recourir aux formules de la pédagogie rationnelle, permettant de démultiplier les capacités d'accueil des établissements et d'action des enseignants. Le défi démographique

se traduit donc en un défi d'ordre pédagogique et institutionnel plus qu'en un défi en terme de moyens.

Autrement dit, l'augmentation rapide des effectifs demandait certes des moyens supplémentaires considérables ; mais elle impliquait aussi et surtout de développer la capacité à adopter et maîtriser des modes plus performants d'organisation et de gestion de ces moyens.

Aussi, le concepteur de la réforme a-t-il projeté de reconstruire l'enseignement supérieur algérien sur la base des innovations les plus performantes dans le domaine de la pédagogie universitaire. Il s'est proposé des objectifs ambitieux et exigeants qui ne pouvaient être réalisés sans développer la capacité d'expertise pédagogique de l'université et sans mettre en place les conditions d'une puissante mobilisation des différents acteurs de l'institution.

Afin d'assurer selon la formule utilisée «une formation maximale au moindre coût» de cadres opérationnels pour le développement du pays, le réformateur avait opté pour :

- La reconversion de tous les anciens programmes académiques en programmes de formation correspondant à des profils de postes de travail.
- Un modèle d'université intégrée et pluridisciplinaire, composée d'instituts dotés de l'autonomie administrative et financière
- Une organisation modulaire et semestrielle des études et de la progression avec orientation progressive des étudiants
- Des méthodes actives d'enseignement et le contrôle continu des connaissances
- La participation des enseignants et des étudiants à la gestion.

LA BUREAUCRATISATION DE L'UNIVERSITÉ

Paradoxalement, la réforme de 1971 a été abordée par la suppression des restes d'éléments d'autonomie de l'université: élection des doyens des facultés et de leurs assesseurs, ainsi que des chefs de sections. Le syndicat libre des étudiants, l'UNEA, ne tarda pas à être dissous.

Une énorme machine administrative a alors été mise en place où le ministère gère directement les universités au moyen d'une réglementation nationale rigide et vétilleuse et nomme tous les responsables des établissements jusqu'au plus petit échelon. *La communauté universitaire a ainsi été dessaisie de sa responsabilité de gérer collégialement ses activités scientifiques et pédagogiques. Le pouvoir au sein de l'université a été concentré au niveau de l'administration centrale où les préoccupations politico-administratives prennent le pas sur les préoccupations académiques. La hiérarchie des fonctions universitaires a été inversée : la fonction administrative s'est subordonné les fonctions pédagogique et de recherche au lieu de les servir; corollairement, les finalités extra universitaires ont pris le dessus sur les finalités universitaires.*

La porte a, dès lors, été grande ouverte et est restée ouverte à toutes les instrumentalisations politiques et idéologiques de l'institution, à toutes sortes de dérives, d'atteintes aux valeurs académiques et à l'éthique universitaire. Ce sont les anti-valeurs de la société qui vont se répandre dans l'université et non l'inverse.

Les responsables de l'université élus par leurs pairs et donc mandatés pour promouvoir les intérêts et les valeurs de la communauté académique ont été remplacés par des responsables hiérarchiquement nommés et évalués en fonction de leur docilité à appliquer des décisions prises par l'administration centrale; c'est-à-dire à un niveau où les impératifs d'ordre politique priment sur les critères pédagogiques et scientifiques. Les nouveaux responsables sont enclins, pour se faire valoir, à orienter les investissements vers les aspects les plus visibles et les plus facilement quantifiables comme les constructions de locaux et l'acquisition d'équipements plus que sur les aspects plus qualitatifs et moins tangibles qui définissent l'université dans son essence. Ils portent moins d'intérêt à la recherche sur l'enseignement supérieur et au perfectionnement pédagogique des enseignants et plus généralement aux conditions d'une formation de qualité dont les effets ne se manifestent qu'à plus long terme. Les réalisations de grandes infrastructures, la montée vertigineuse du nombre des étudiants, la rapide croissance du nombre des enseignants nationaux ainsi que celle de la proportion des effectifs d'inscrits dans les sections arabophones et dans les filières des sciences et de la technologie servaient à illustrer par leur caractère spectaculaire les pas de géant effectués par la révolution culturelle en marche dans la voie de la «démocratisation», de «l'arabisation», de «l'algérianisation des corps académiques» et de «l'orientation scientifique et technique» de l'université. C'était le temps des certitudes politiques, de l'unanimisme populiste ; les études évaluatives sur l'enseignement supérieur étaient jugées inutiles, voire même suspectes politiquement puisque par leur intention critique, elles tendent à rechercher les contradictions et les déséquilibres; elles soulignent les écarts entre les objectifs proclamés et les réalités et donc toutes les insuffisances jugées conjoncturelles et que «la révolution» ne tarderait pas selon ses promoteurs à surmonter. Continuellement interpellée dans l'urgence, l'université était soumise à des demandes politiques, sociales et économiques qu'elle n'était pas en mesure de satisfaire dans l'immédiat sans précipiter l'érosion des critères et des valeurs académiques; elle ne pouvait apporter que des réponses qui vident ces demandes de leur contenu.

LA CONTRADICTION ENTRE L'ATTITUDE ET L'INSTITUTION PROJETÉE

Les institutions pédagogiques que la réforme de 1971 a tenté de mettre en place reposent sur les principes de la pédagogie moderne qui opère un renversement des perspectives de la pédagogie traditionnelle; l'une est centré sur l'enseignant, l'autre sur l'étudiant.

L'introduction des institutions préconisées par la réforme de 1971 supposait la capacité à opérer une profonde reconversion des attitudes

pédagogiques des enseignants. L'attitude définit l'institution dans ce qu'elle a d'essentiel, dans son incorporation par les hommes. Elle conditionne l'applicabilité de l'institution prise dans sa définition juridique. L'application d'un projet moderniste de réforme supposait le renforcement des structures démocratiques de gestion de l'université dans le but de mobiliser les étudiants et les enseignants afin d'en faire les véritables acteurs du changement ; elle supposait complémentairement la mise en place d'institutions de formation et de recherche efficaces pour inculquer aux enseignants de nouveaux cadres de références et de nouvelles attitudes pédagogiques.

Le développement de la recherche représentait, en effet, une condition préalable au changement des attitudes des enseignants. La recherche permet en effet de s'informer sur les nouveaux savoirs pédagogiques, de les repenser en fonction des problèmes de l'enseignement supérieur algérien pour enfin les diffuser largement. Plus généralement, le succès de la réforme est conditionné par la créativité pédagogique dont on fait preuve pour imaginer le futur et donc par la capacité à organiser et à mobiliser le potentiel de recherche sur l'université.

Mais, la fonction d'enseignement étant minorée dans l'université et subordonnée à la fonction politico-administrative, ces deux conditions de reconversion des mentalités et de recherche pédagogique, préconisées pourtant avec insistance par le réformateur, sont demeurées à l'état de voeux pieux.

Le réformateur avait conçu un projet cohérent et séduisant sur le plan théorique des orientations politiques et des principes directeurs organisant l'institution nouvelle, mais il l'a appliqué :

- au moyen d'un cadre organisationnel incompatible avec ses principes de départ
- sans s'appuyer sur la recherche pour traduire ces orientations et ces principes du plan théorique vers le plan opérationnel des pratiques pédagogiques
- et donc sans pouvoir faire évoluer les anciennes mentalités demeurées traditionnelles et qui continuaient à orienter les comportements.

Les meilleures idées éducatives ont été prônées par le réformateur, mais elles ont été dénaturées par la machine administrative qu'il a mise en place et réinterprétées dans la logique de l'ancien système pédagogique. Sous l'apparente rénovation du système universitaire, la réforme de 1971 n'avait abouti qu'à ébranler l'ancien système sans instaurer le nouveau, multipliant les discordances et les dysfonctionnements.

Les choix rationnels et idéaux sur le papier que le décideur central, isolé des réalités par une chaîne hiérarchique infinie, a effectués, allaient sur le terrain se révéler les pires parmi tous les choix possibles.

Le système de progression modulaire et semestriel qui constituait le coeur du dispositif institutionnel instauré par la réforme de 1971 et qui a été adopté comme la solution idoine pour réaliser «l'objectif de formation maximale au moindre coût» sera appliqué sous une modalité qui généralisera les déperditions, contribuant au contre objectif de «formation minimale au coût maximal».

Dans les rapports d'évaluation de la réforme effectués en 1977, l'on s'étonnait que même dans les formations où le taux de succès aux examens dans chaque module avait atteint 90%, plus de 80% des étudiants avaient des dettes dès la fin de leur second semestre et que celles-ci allaient vite s'accumuler tout au long de leur parcours. La réglementation aurait abouti, si elle avait été rigoureusement appliquée, à complètement paralyser la progression des étudiants.

Devant la désorganisation croissante et la contestation généralisée, ce système a été supprimé par la contre réforme du début des années 80 qui a effectué un repli définitif vers les positions sécurisantes de la pédagogie traditionnelle[2].

UNE COURSE POURSUITE DÉSESPÉRÉE

Faute de réussir à introduire une pédagogie performante et changer ainsi l'équation de l'enseignement, les pouvoirs publics se sont trouvés engagés dans une course poursuite désespérée derrière le rythme explosif d'augmentation des effectifs qui sont passés de dix à cinquante mille entre les rentrées de 1969 et de1976.

Le ministère fera procéder à un recrutement massif de tous les candidats fraîchement licenciés à un poste d'assistant ; le nombre des assistants passera ainsi de 225 en 1969 à 1509 en 1975 ;

Le nombre des assistants coopérants étrangers augmentera de 420 en 1969 à 2781 en 1977.

Le taux d'encadrement pédagogique a pu être maintenu et même amélioré, mais au prix d'une baisse du niveau de qualification des enseignants algériens et d'une plus forte dépendance étrangère.

Par ailleurs, les importants retards accusés dans les programmes de construction des grandes universités prévus par les deux plans quadriennaux (1970-1973 et 1974-1977) ont fait que les effectifs supplémentaires d'étudiants attendus seront accueillis soit dans des établissements encore en chantier et dépourvus d'équipements pédagogiques (bibliothèques, laboratoires, salles de T.P.) soit pour le reste dans des locaux de fortune (casernes désaffectées, écoles, lycées..) aménagés à la hâte, à la veille de chaque rentrée. *Ainsi, à la place des programmes prévus par les deux plans quadriennaux, c'est une série de mesures conjoncturelles qui ont imprimé au développement du réseau universitaire une direction inattendue*[3].

L'ENFERMEMENT DANS LA LOGIQUE QUANTITATIVISTE

Constamment débordés par le surnombre, et recevant des lycées eux-mêmes en difficulté, des étudiants moins bien préparés pour l'enseignement supérieur, les enseignants universitaires tendaient naturellement à ajuster leur enseignement au niveau de leur public, abaissant année après année leurs critères d'exigence. Sous la pression de l'arrivée des nouvelles promotions toujours plus nombreuses, ils étaient tenus sous peine d'engorger les cursus de faire réussir un maximum d'étudiants. Le système d'évaluation des acquis de ces derniers avait perdu dans ces conditions toute signification.

L'obsession des responsables des établissements était d'assurer avant tout une place physique aux étudiants. Faute de leur accorder les conditions minimales d'étude, ils étaient prêts à toutes les concessions pour maintenir la paix sociale à l'université.

La gestion administrative des flux tendait à remplacer la gestion par les critères scientifiques et pédagogiques*. L'ensemble du fonctionnement de l'université a fini par s'enfermer dans l'engrenage d'une logique purement quantitativiste qui façonnera les mentalités, précipitant l'érosion des valeurs académiques et la perte de crédibilité de l'institution.*

Les responsables institutionnels étaient sommés de faire du chiffre, de caser coûte que coûte des étudiants chaque année en sureffectif croissant, de les inscrire en plus grand nombre encore dans les sections arabophones et dans les filières de la science et de la technologie.

La croissance spectaculaire des effectifs et des constructions universitaires avait d'abord pour fonction de frapper les imaginations, d'illustrer la capacité du régime politique à apporter des réponses révolutionnaires aux demandes sociales. Il importait peu que les progressions statistiques en matière de «démocratisation», «d'arabisation» et «d'orientation scientifique et technique» de l'université se fassent au moyen de solutions de façade qui vidaient ces orientations de leur contenu. Les aspects les plus visibles, les plus quantifiables et politiquement plus rentables à court terme ont ainsi été privilégiés aux dépens des aspects pédagogiques et scientifiques; bien qu'ils donnent leurs significations aux premiers et définissent l'université dans son essence, ces derniers aspects sont moins tangibles et ne donnent leurs effets qu'à moyen ou long terme.

LA NÉGATION DU PÉDAGOGIQUE

Sous la pression des sureffectifs et des contraintes idéologiques et politiques, les responsables aux différents niveaux du système étaient dans l'incapacité d'adopter une approche stratégique. Ils étaient trop obnubilés par les problèmes du jour pour pouvoir penser à prévoir ceux de demain et consacrer ne serait-ce qu'une part minime (5% par exemple) des ressources universitaires aux études évaluatives et prospectives. C'était un luxe pour eux que d'accorder de l'intérêt à la recherche sur l'enseignement supérieur, au perfectionnement pédagogique des enseignants ou aux autres conditions d'une formation

de qualité dont les effets ne se manifestent qu'à terme. Au temps des certitudes politiques et de l'unanimisme populiste, les études évaluatives sur l'enseignement supérieur étaient d'ailleurs jugées inutiles, voire suspectes politiquement par leur intention critique.

Le réseau universitaire s'est rapidement développé, changeant d'échelle pendant la décennie 70, mais les capacités de conception et d'études pédagogiques nécessaires à la maîtrise de son fonctionnement sont demeurées à l'état embryonnaire. L'université algérienne ne s'est pas simplement étendue ; elle a également connu des réformes incessantes et contradictoires tout au long des années 70 et 80 nécessitant des besoins sans cesse accrus en études et recherches pédagogiques pour résoudre les problèmes de plus en plus complexes qui se sont posés. L'action de réforme se définit, en effet, par la capacité de dépassement du présent vers un avenir à inventer; son succès est conditionné par la créativité pédagogique dont on fait preuve pour imaginer le futur, pour dégager une claire vision des étapes à parcourir, ainsi que des méthodes et moyens à mettre en oeuvre. *L'un des problèmes de fond de l'université algérienne provient ainsi de ce que l'on ne s'est pas préoccupé de mettre en place, au cours du lancement d'une réforme qui se veut radicale, de toute une infrastructure de recherche en éducation et en formation pédagogique qui au cours des trois dernières décennies aurait constitué une pépinière de chercheurs et de spécialistes dans tous les domaines de l'enseignement supérieur. Il en aurait résulté une plus grande capacité institutionnelle et de gestion qui fait défaut aujourd'hui ainsi que la diffusion chez une masse critique d'enseignants d'une culture pédagogique moderne.* La plus grande maîtrise individuelle et collective par ces derniers de leurs pratiques aurait permis un approfondissement de la dimension qualitative de leurs actions et entraîné de l'intérieur un développement continu du système universitaire.

L'INSTRUMENTALISATION POLITIQUE DE L'INSTITUTION [4]

Privé d'un appareil efficace d'information et de références pour l'action, aveugle à elle-même, l'institution s'était condamnée à naviguer à vue, perdant la maîtrise de son devenir. On peut s'interroger sur le fait paradoxal d'une institution éducative qui renonce à la pédagogie; elle se refuse les moyens de son efficacité, comme si elle se désintéressait de ses propres fins. Cette négation sur le long terme de la pédagogie est à rapporter au système institutionnel d'un pays où, les pouvoirs politiques, économiques, culturels et éducatifs de la société sont centralisés au sommet de l'Etat, et où le champ universitaire, en l'occurrence, est directement subordonné au champ politique. Ce mode de gestion globale de la collectivité nationale prive l'université comme les autres champs sociaux de l'autonomie relative qui leur est nécessaire pour fonctionner conformément à la rationalité et aux valeurs propres à chacun. *Son pouvoir de décision en matière de gestion pédagogique et scientifique excentré, la communauté universitaire ne pouvait éclore en tant que communauté autonome et organiser l'institution en fonction de ses fins propres : celles-ci sont subverties*

par les fins de légitimation du pouvoir central et une politique populiste qui a pu mettre en place un réseau universitaire étendu mais sans réussir à construire chez ses acteurs les compétences nécessaires à sa maîtrise.

LA PROGRESSION DE L'ARABISATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES SCIENCES SOCIALES PENDANT LES ANNÉES 70

La part des étudiants arabophones progressera rapidement au cours de la décennie 70 passant de 8% en 1971 à près de 26% de l'ensemble des inscrits en 1978. Ces effectifs se concentreront surtout dans les sciences humaines, économiques, juridiques et politiques. Initialement limités à quelques disciplines, les sections arabophones seront étendues en 1971 à toutes les formations de sciences sociales; représentant 18% dans celles-ci, en cette dernière année, les étudiants arabophones y deviendront majoritaires par rapport aux francophones dés 1978. D'autre part, les sections francophones d'histoire et de philosophie seront fermées à la rentrée de 1971, provoquant dans celles-ci une rupture d'accumulation après une dizaine d'années de fonctionnement. La grande majorité des diplômés des promotions francophones successives qui ont acquis pendant la décennie précédente une solide formation préparant à la recherche dans ces disciplines vont déserter celles-ci.

L'université des années 70 a ainsi reproduit, en l'élargissant, la fracture de l'élite intellectuelle algérienne produite par la période coloniale ; cette élite était dichotomisée en deux groupes profondément opposés : un groupe acculturé, formé à l'école publique française et l'autre, formé dans le système originel périphérisé d'enseignement à caractère littéraire et religieux.

La maîtrise exclusive de l'une ou de l'autre langue est ainsi liée à deux procès de socialisation familiale et scolaire et donc à deux rapports au savoir et à la pédagogie ; à deux visions antagonistes de la société en concurrence pour s'assurer l'hégémonie de l'école, l'une privilégiant les aspects identitaires et l'autre plus ouverte aux valeurs de la modernité. Les bilingues formés dans les anciennes médersas publiques et susceptibles de réaliser la synthèse entre la spécificité et l'universalité ou entre l'authenticité et la modernité sont trop peu nombreux pour servir de groupe modérateur entre les deux autres groupes; ils sont conduits à choisir l'un des deux camps. L'Etat s'appuie sur ces deux groupes fonctionnellement complémentaires pour satisfaire les demandes sociales d'identité et de développement.

En cette période développementaliste des années 70, le groupe arabophone était pédagogiquement et professionnellement dominé. Les enseignements de sciences sociales dispensés en arabe faisaient figure de parent pauvre à l'université : moins bien encadrés qualitativement et quantitativement que les francophones, les arabophones étudiaient dans des conditions plus précaires (manque de documentation notamment) et leur formation était tronquée. Devenus plus nombreux que les francophones, ils étaient encadrés par deux à quatre fois moins d'enseignants dans la plupart des disciplines. Surtout,

l'enseignement des mêmes programmes officiels en sciences sociales était dispensé dans un esprit très différent selon la langue d'enseignement. Par ailleurs, le secteur économique et la plupart des administrations fonctionnant en français, les perspectives de travail s'amenuisaient devant des diplômés arabophones devenus plus nombreux à la fin des années 70. L'antagonisme linguistique et culturel tempéré auparavant par l'assurance de l'emploi pour les deux parties de l'élite finit devant cette impasse professionnelle des étudiants arabophones par s'exacerber et déboucher sur un conflit ouvert: ces derniers interpelleront le pouvoir politique au cours de la grève de 1979, exigeant une arabisation immédiate des enseignements universitaires enseignés en français.

Obnubilés par les problèmes d'infrastructure et d'équipements et gérant au jour le jour l'institution, les décideurs ne semblent pas avoir pris conscience des risques que le dérapage du conflit linguistique représenterait pour l'avenir de l'université et de la société ainsi que des enjeux qui le sous-tendent; les sections arabophones ont ainsi été abandonnées pendant les années 70 à leur propre sort. L'on se préoccupait peu de réduire le dangereux fossé entre les deux groupes linguistiques, en organisant une formation intensive et adaptée à la langue nationale pour les enseignants francophones et en les encourageant à s'investir dans les sections arabophones; et réciproquement, en incitant les arabophones à apprendre le français en tant que langue d'ouverture. Le renforcement pendant la décennie des formations en langue nationale en enseignants plus nombreux et par le développement de la traduction des ouvrages scientifiques aurait permis l'absorption progressive par ces formations et sans trop de heurts des étudiants francophones et donc l'unification progressive de la langue d'enseignement.

3 - LA DÉCENNIE 80 : LA POLITIQUE DES FAUX-SEMBLANTS OU L'APPROFONDISSEMENT DE LA «DÉSINSTITUTIONALISATION»

Les mécanismes mis en place pendant les années 70 vont monter en cadence pendant la décennie suivante. Outre la continuation de l'augmentation vertigineuse du nombre des étudiants, celle-ci se singularise par la contre réforme, l'arabisation totale des sciences sociales et la forte progression des effectifs en technologie.

Une université pléthorique

L'explosion démographique amorcée dès la rentrée de 1969 va se poursuivre amenant des effectifs d'étudiants chaque année plus importants et des déficits accentués. De 50.000 à la rentrée de 1978 le nombre d'inscrits passera à 100.000 en 1984-1985 puis à 200.000 pendant l'année universitaire 1990-1991, soit une progression annuelle moyenne de 8.500 étudiants en première période et de 16.500 en seconde période. En raison de la crise financière qu'a connue le pays en cette dernière période, le rythme d'augmentation des déficits de tous ordres jusque-là plus ou moins freiné par des investissements

importants va rapidement s'aggraver, enfonçant davantage l'institution dans le marasme.

L'arabisation totale de l'enseignement des sciences sociales

La décennie 80 se caractérisera également par l'arabisation totale à la rentrée de 1980 des premières années des sciences humaines, économiques, juridiques et politiques et donc par la mise en extinction des filières francophones dans ces disciplines. Le nombre des étudiants arabophones s'accroîtra de 15.000 en 1979 à presque 60.000 en 1989[5]. La plupart des enseignants francophones qui représentaient la grande majorité du corps académique dans ces formations vont se retrouver sur la touche. Pour les remplacer, il sera procédé au recrutement d'une masse d'assistants arabophones vacataires qui viennent tout juste d'obtenir leur licence. *L'enseignement des sciences humaines et sociales sera ainsi doublement affecté à la fois par l'emballement des effectifs et par une arabisation hâtive, mal préparée. La prépondérance de l'élite arabophone dans ces formations tend à y faire prévaloir le sentimentalisme et la nostalgie passéiste sur l'analyse objective et la réflexion critique. Les conditions dans lesquelles s'est effectuée l'arabisation des enseignements fondamental et secondaire ensuite du secteur des sciences sociales à l'université, conjuguées à l'effondrement, à la fin des années 80, du «modèle algérien de développement» expliquent l'émergence d'une nouvelle sensibilité collective dominante notamment chez la jeune génération. Cette sensibilité imprègnera la vie politique du pays au tournant des années 90.*

La croissance artificielle des effectifs en technologie

Comme pour contrebalancer l'avancée d'un mouvement d'arabisation des sciences sociales jugé porteur de valeurs traditionnelles, le planificateur mettra l'accent sur le développement rapide de la technologie, alors enseignée en langue française pour former les cadres du secteur socio-économique. Les filières de technologie qui accueillaient 14% de l'ensemble des étudiants en 1979-1980 en recevront 40% en 1989-1990, soit un bond spectaculaire de 60.000 unités. En comparaison, la part des effectifs arabophones ne progressera que de six points passant de 26% en 1978 à 32% en 1989. Paradoxalement, malgré l'arabisation totale des sciences sociales pendant la décennie 80, l'augmentation des arabophones sera moindre en proportion que pendant la décennie précédente où leur taux a progressé de près de vingt points.

Cependant, l'ouverture d'instituts de technologie, en particulier dans les villes moyennes du pays, s'effectuera sans les conditions minimales requises en encadrement pédagogique qualifié et en équipement.

«L'exode des cerveaux»

La décennie se caractérise enfin par un effort considérable d'envoi d'étudiants et d'enseignants chercheurs à l'étranger pour une formation doctorale, notamment en France, et spécialement dans les disciplines

scientifiques et technologiques. Cependant, une faible minorité retournera au pays à la fin de ses études. La formation à l'étranger semble avoir eu pour conséquences de préparer la «fuite des cerveaux» qui s'accélérera la décennie suivante pour se transformer en une véritable «hémorragie» contribuant à vider le pays et l'université en particulier d'une partie importante de ses meilleurs cadres.

Dans sa fuite éperdue en avant, l'université algérienne n'a pu concrétiser les options politiques de «démocratisation» (confondue avec la massification), «d'arabisation» et «d'orientation scientifique et technique» de l'université, sinon de façon formelle, les vidant de leur substance.

4 - LES ANNÉES 90

La décennie sera marquée par la continuation de l'explosion de la démographie estudiantine dans un contexte de crise financière et de politique d'ajustement structurel aggravées par une crise sécuritaire qui menaça l'Etat d'effondrement. La priorité des pouvoirs publics était placée ailleurs qu'à l'université qui a connu une forte dégradation des conditions de vie et de travail de ses enseignants et de ses étudiants; et c'était déjà une gageure que celle-ci conserve ne serait-ce qu'une apparence de fonctionnement.

Le nombre d'étudiants s'élèvera de 200.000 en 1990-1991 à 543.000 en 2000-2001; pendant la deuxième moitié de la décennie l'université accueillera une moyenne annuelle de 60.000 étudiants supplémentaires alors que le volume des constructions pédagogiques nouvelles a baissé. Si les effectifs d'inscrits ont augmenté de 220%, celui des enseignants n'a progressé que de 20%.

La création de places pédagogiques dans les disciplines scientifiques et techniques étant plus onéreuse, c'est surtout dans les sciences humaines et sociales que les effectifs sont venus s'entasser. La part des étudiants dans ces dernières formations passera de 30% en 1989-1990 à 52% de l'ensemble des inscrits en 1999-2000. En une dizaine d'années, la part respective des inscrits arabophones et des inscrits francophones va s'inverser : représentant un tiers des étudiants de l'université en 1989-1990, les étudiants arabophones en regrouperont les deux tiers (52% en sciences sociales et 10% en biologie, sciences exactes et technologie, soit un taux de 62% pour l'ensemble) en 1999-2000.

L'enclavement de l'université algérienne s'est accentué pendant la décennie ; l'institution s'est coupée d'une science internationalisée et en explosion continue en raison de la rareté de la documentation spécialisée, de celle des échanges avec les universités des pays avancés, ainsi que de l'insuffisante maîtrise des langues étrangères ; la formation comme la recherche y sont en conséquence devenues largement obsolescentes, spécialement dans les disciplines de sciences sociales et humaines ainsi que dans les sciences économiques, politiques et juridiques.

La désorganisation des cadres de travail collectifs de l'université fait de celle-ci un univers anomique, atomisé, caractérisé par le laisser aller ; chacun est replié sur lui-même, n'étant soumis à aucune exigence, sinon la sienne propre. *Isolés, désorientés et déstabilisés dans leur travail, la grande majorité des enseignants chercheurs ne sont pas en mesure de mener une activité de recherche qui est nécessaire pour actualiser leurs cours. Ils transmettent indéfiniment le même stock de connaissances obsolètes et en dégradation continue d'une année à l'autre. Il en résulte une déprofessionnalisation des universitaires qui fait entrer l'institution et ces derniers dans «une mort lente». L'université ne semblait pas avoir d'autre finalité que son autoreproduction élargie, approfondissant son propre sous-développement. Elle a perdu le sens de l'acte éducatif en même temps que celui de sa vocation sociale.*

L'enclavement est aggravé par une véritable «hémorragie» des cadres de l'université vers l'étranger que le ministère estime à un millier d'enseignants chercheurs pour les seules années 1991 et 1992, en grande majorité dans les formations médicales, scientifiques et techniques.

CONCLUSION

L'université algérienne a négligé, pendant les trois dernières décennies, de mobiliser son potentiel d'études et de recherche pédagogiques sur l'enseignement supérieur. Les décideurs se sont ainsi privés d'un appareil d'information et de références pour l'action; il n'était pas en conséquence possible de développer chez les enseignants, la maîtrise individuelle et collective de leurs pratiques par une formation pédagogique continue fondée sur la recherche. Rendue opaque à ses responsables comme aux acteurs de première ligne par l'absence d'un système fiable de références et d'informations, l'institution était devenue ingouvernable et ne pouvait assurer le contrôle de son devenir.

Davantage que de la pénurie en ressources humaines et matérielles, l'université souffre de la perte de maîtrise de son fonctionnement ainsi que des discordances et des dysfonctionnements qui en résultent; ce qui entraîne un énorme gâchis de ses ressources. Autrement dit, l'université souffre d'abord du déficit pédagogique, du désintérêt des décideurs pour la recherche en éducation, de la faiblesse pendant les trois dernières décennies du développement des capacités institutionnelles et de gestion ainsi que des compétences pédagogiques des enseignants.

Cette paradoxale occultation du pédagogique dans une institution éducative est l'expression de l'absence de la marge d'autonomie fonctionnelle qui est nécessaire à l'université pour mener à bien ses missions; elle est la conséquence du système institutionnel bureaucratique de gestion de la société des années 70 qui subordonne le champ éducatif comme les autres champ sociaux au champ politique. La fonction de légitimation du pouvoir révolutionnaire prend le pas, au sein de l'université, sur les fonctions proprement académiques,

tendant à les pervertir. Tournée vers le passé, le système d'enseignement supérieur continue de reproduire une structure d'autorité caractéristique de la période socialiste ainsi que les processus qui en découlent; il se situe ainsi à contre-courant du bouleversement qu'à connu le pays depuis 1988 et illustre les difficultés de la réforme de l'Etat et des institutions publiques dans la transition vers le pluralisme politique et l'économie de marché. La réussite du processus de démocratisation de la société est lié à la volonté et à la capacité des décideurs au plus haut niveau de l'état à soutenir les efforts de chacun des différents champs professionnels et sociaux pour s'auto-organiser et fonctionner de façon autonome selon sa rationalité propre; le pouvoir central se limitera aux fonctions essentielles de définition de politiques, d'évaluation et de régulation de l'ensemble du système économique et social.

Une forte implication du politique au plus haut niveau est indispensable pour faire prendre conscience à tous que le statut quo condamne le secteur public de l'enseignement supérieur à la disparition et que la communauté universitaire doit se mobiliser avec l'énergie que seule donne la volonté de survie afin de relever les défis imposés par la mondialisation et l'émergence de la société de l'information. La problématique de l'enseignement supérieur se définit désormais en rapport avec la transformation sociale globale qu'implique le processus d'intégration du pays dans ses environnements régionaux et mondial (en particulier l'adhésion à l'OMC et l'accord d'association avec l'union européenne). L'enseignement supérieur se retrouve au centre de tous les enjeux sociétaux puisque la formation de ressources humaines compétitives constitue, notamment pour les pays du Tiers-Monde, la clé de la survie matérielle dans le contexte d'une économie mondialisée, fondée sur le savoir et où les nations se livrent une concurrence sans merci. Sous peine d'être marginalisé dans son propre pays, le secteur public d'enseignement supérieur devra se mettre à niveau en créant notamment des centres d'excellence qui serviront de référence au reste du système universitaire; il se préparera ainsi à s'insérer positivement dans le champ de la compétition scientifique internationale ; l'université algérienne est appelée à affronter les menaces que représentera l'installation prochaine dans le pays des institutions privées étrangères de formation supérieure qui lui disputeront ses meilleurs étudiants et ses meilleurs enseignants.

Plus de quarante années après l'Indépendance, le corps enseignant permanent de l'université est, par rapport à la norme internationale, dans sa grande majorité sous-qualifié puisqu'il ne compte que 15% de titulaires d'un doctorat. L'université se doit en plus d'affronter le défi d'une réforme profonde de son organisation et de sa culture institutionnelle en même temps qu'une expansion rapide de ses effectifs. En effet, une part d'à peine 10 à 15% d'une classe d'âge accède à l'enseignement supérieur face à plus de 50% pour les pays développés. Ce nécessaire développement quantitatif et qualitatif de l'université ne pourra pas s'effectuer sans une augmentation sensible du financement par l'Etat de ce secteur stratégique. A charge pour

l'université de donner la preuve de sa capacité à améliorer ses performances, à faire mieux et plus à quantité égale de moyens.

Le premier problème, celui qui conditionne la solution de tous les autres est de parvenir à libérer l'enseignement supérieur des pesanteurs bureaucratiques d'un système hiérarchisé, replié sur lui-même, imperméable à tout changement, qui enferme le fonctionnement de l'université dans la routine et le stérilise. Les changements même indispensables et liés aux acquis de l'expérience universitaire internationales des deux dernières décennies ne peuvent pas être introduits dans une organisation close, inerte, non préparée à les accueillir sans provoquer des résistances et des dysfonctionnements superposant de nouveaux problèmes à ceux qu'on se proposait de régler. Les graves conséquences de l'échec de la réforme de 1971 que nous avons évoquées illustrent une fois de plus qu'on ne peut transformer par décret, autoritairement, une organisation humaine complexe comme l'université *; l'on ne peut changer une organisation sans changer les hommes qui la font fonctionner*. Il n'existe pas de panacée, de solution miracle, mais la voie difficile de responsabiliser et de sensibiliser les acteurs chargés d'appliquer la réforme sur le terrain. Les projets a priori les plus rationnels de l'administration centrale ou les recommandations apparemment les plus légitimes des organisations internationales (celles de l'UNESCO par exemple) ne peuvent être imposés de l'extérieur à l'université comme s'ils représentaient des solutions toutes faites, des recettes à appliquer mécaniquement. *Il est question de mettre en place les conditions organisationnelles et culturelles à même de développer une capacité endogène de réponse de l'institution aux défis qu'elle affronte*. Il s'agit de mobiliser le potentiel d'étude et de formation pédagogiques pour transmettre aux responsables et aux enseignants les outils leur permettant d'analyser par eux-mêmes et de résoudre les problèmes qui se posent à eux. Les corps universitaires devront ainsi avoir la capacité de s'adapter continuellement, d'assimiler les solutions et les bonnes pratiques éprouvées ailleurs en les réinventant en fonction du contexte d'accueil.

Il ne peut être mis un terme à la dérive sans fin de l'université algérienne sans revoir les structures d'autorité du système d'enseignement supérieur afin d'y introduire une saine gouvernance et une gestion démocratique dans les universités. Dans cette perspective, l'administration de tutelle devra progressivement se délester des missions de contrôle a priori par voie réglementaire du fonctionnement interne des établissements qui la détournent de ses véritables prérogatives; celles-ci sont d'ailleurs devenues impossibles à assurer à ce niveau, en raison de la multiplication des universités et de la complexité de leur gestion. Le ministère se recentrera sur ses activités stratégiques d'orientation et de coordination d'ensemble du système universitaire, d'évaluation et de prospective. Il sera accordé davantage d'autonomie en matière d'organisation interne et de fonctionnement aux établissements qui seront pilotés a posteriori par l'administration de tutelle, sur la base de leurs résultats. L'autonomie a ainsi pour corollaire la mise en place d'un système d'évaluation des

établissements. Les universités deviendront alors de véritables lieux de décision, des partenaires qui entretiennent des relations contractuelles avec les institutions de l'Etat et avec les entreprises économiques. La nouvelle gouvernance de l'université se fondera sur l'autonomie et la responsabilisation des personnes et des collectifs mobilisés autour de projets.

Les responsables des établissements auront moins à administrer, c'est à dire à appliquer des directives de la tutelle dont ils seraient de simples relais, qu'à gérer, à optimiser l'utilisation de leurs moyens ; ils susciteront et soutiendront les initiatives, encourageront la participation de tous aux décisions et favoriseront l'insertion des universitaires dans les réseaux scientifiques internes et externes. C'est donc une mutation en profondeur de l'administration de l'enseignement supérieur qui doit être mise en oeuvre progressivement, impliquant la diffusion d'une nouvelle culture organisationnelle et la création de compétences nouvelles chez les dirigeants et les différents acteurs de l'université. La réussite de cette mutation institutionnelle est une condition pour que l'université algérienne déploie toutes ses potentialités et s'assurent les meilleures chances de s'insérer positivement dans le système international d'enseignement supérieur et de recherche.

Annexe

Troisième conférence nationale de la formation supérieure ; document de travail de la commission sur l'arabisation. Ministère de l'Enseignement Supérieur (P. 4) ; juillet 1987.

Taux d'utilisation de la langue nationale

	1979-1980	1985-1986
Sciences Sociales, Lettres et Langues.	56 %	100 %
Sciences Juridiques et Politiques.	67,2 %	100 %
Sciences Economiques et Commerciales.	22,4 %	100 %
Sciences Biologiques et de la terre	13,2 %	36,2 %
Sciences Exactes	20 %	26 %

Evolution des effectifs en Langue Nationale

	1979-1980	1985-1986
Graduation :	13.994	40.178

Notes

[*] Enseignant au département de sociologie de l'Université d'Alger. Chercheur associé au CREAD.

[1] Kadri A. *Le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit*. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales ; Paris ; 1992.
- Maîri L., *Faut-il fermer l'université ?*, Enal, 1994, Alger.
- Ghalamallah M. «Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie», in *Les Cahiers du CREAD*, n°42, 3éme trim. 1997, p. 141 à 158.
- Guérid J. (sous la dir. de), *L'université aujourd'hui*, actes du colloque, CRASC, 1998, Oran.
- Bénoune M., *Education, culture et développement,* Tome 2, Marinoor-Enag, 2000, Alger.
- Chitour C*. Le système éducatif algérien*, Marinoor, 2000, Alger

[2] Kadri A.- Le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit.- Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1992.
Ghalamallah M. : «Les significations possibles de la récente réforme des études universitaires : réforme alternative ou contre-réforme ?» ; annales de l'université d'Alger; n° 2 ; 1987-1988 ; Alger.

[3] Ghalamallah M. : «La carte universitaire à l'horizon 2000 : présentation critique» ; revue de l'Institut de sociologie de l'Université d'Alger ; n° spécial ; 1986 ; Alger.

[4] Ghalamallah M. : «Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie» ; communication à la Conférence annuelle du CREAD juin 1995 ; publiée in : *les Cahiers du CREAD* ; n° spécial ; 3éme trim. 1996.

[5] Voir en annexe le tableau statistique sur la progression de l'arabisation de l'enseignement universitaire entre 1979 et 1985.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 53-78.

AREZKI DERGUINI[*]

Vers quelle cohérence et quelle différenciation du système de l'enseignement supérieur ?

I - SAVOIR ET SOCIÉTÉ

Dans une société émergente comme la nôtre, où systèmes, structures, champs et éléments n'ont pas atteint une certaine maturation, une certaine abstraction, la démarche qui emprunterait dans la boîte à outils scientifique moderne ses instruments d'analyse sans faire l'effort de penser le contexte de leur production et de leur usage (la notion de capital humain produite dans le cadre d'une théorie de la demande d'éducation est un bon exemple), reproduirait une approche qui raterait son objet parce que propre à une société aux champs constitués. Plutôt que de viser directement à une démarche sectorielle puis intersectorielle (évaluation d'une organisation de l'enseignement, de l'efficacité des dépenses, des rendements puis d'une contribution de l'éducation à la croissance par exemple) qui prendrait comme donné un ensemble de cadres et d'outils, il faut accepter de repenser les partages entre ce que la science constituée considère comme donné et ce qui ne l'est pas. Il faudrait établir donc les diverses pertinences d'une démarche globale plutôt que de croire ou prétexter qu'elles nous sont données par une science constituée par ailleurs indépendamment des pratiques que l'on en a et qui la déterminent.

On évalue traditionnellement l'efficacité de l'action d'éducation et de formation par rapport à des objectifs généraux et particuliers, explicites et mesurables dans une démarche cohérente. Dans notre cas, de tels objectifs sont inexistants, et tout se passe comme si les choses n'étaient pas mûres, ne se laissaient pas découper comme elles se laissent faire ailleurs, n'obéissaient pas aux mêmes pentes que les mots qui servent à les désigner. Tout se passe comme si nous étions en présence d'une dynamique aveugle d'un côté et d'un discours flottant de l'autre, qui ne peut dire ce qui se passe ou se trame, davantage préoccupé par un certain nombre de considérations politiques, peu soucieux d'éclairer, d'expliciter et de nourrir cette dynamique. Grosso modo, on peut supposer que notre système éducatif lutte contre une certaine marginalisation internationale de notre société sans en posséder la démarche.

Pour comprendre ce que réalise le système éducatif, sans pouvoir s'appuyer sur des objectifs explicites, il faudrait tout d'abord pouvoir se situer sur la bonne échelle : celle où les choses sont déterminées, celle où elles entrent en cohérence, fonctionnent et prennent sens. Il ne faudra donc pas présupposer un fonctionnement de l'ensemble tel que prévu

par les textes et les normes, et tel qu'on peut l'emprunter à d'autres formations. Il faut accepter de découvrir des combinaisons de pratiques, d'objectifs, de mécaniques et de consensus qui s'apparentent certes à une démarche empruntée quant à la forme (le politique ne peut reconnaître sa vanité, ni une position hors cadre), qui reste imprécise et approximative et comme submergée par le cours des choses, guidée par ce que l'on ne peut faire plutôt que par ce que l'on doit faire, mais qui restitue tout de même l'activité sociale. Car on ne peut s'arrêter au constat négatif des écarts entre les objectifs déclarés et les réalisations, on ne peut admettre que l'université, le système éducatif ne participent pas, à leur corps défendant ou consentant, de la construction d'un système social, d'une certaine insertion de la société dans le monde, d'une certaine mise en ordre. On ne peut pas admettre que la société, ses membres, soient absents. Que l'université ne participe pas clairement de la construction d'un système social et inversement, cela souligne l'indétermination et l'inefficience sinon le caractère inavoué d'une démarche politique qui accompagne certaines dynamiques mondiales et sociales plutôt qu'elle n'influe sur elles. Cela signifie que la démarche théorique et expérimentale ne peut prendre appui sur un projet social et politique explicite, qu'elle ne peut supposer une dynamique sociale et économique, mais qu'elle doit par contre repartir d'une approche globale pour rendre leur cohérence aux différentes pratiques, trouver les réelles dynamiques, les réelles partitions et leur fonctionnement, pour pouvoir espérer ensuite participer à la mise en oeuvre d'une certaine expérimentation.

EXTÉRIORITÉ DE L'UNIVERSITÉ À LA SOCIÉTÉ, DISPERSION DES PROCESSUS DE PENSÉE

A sa naissance l'université algérienne est coloniale, solidaire du monde, elle a un rapport d'extériorité avec la société indigène : il s'agit de penser celle-ci et l'Empire dans le monde du point de vue de la société occupante. Elle participe donc de la société coloniale, d'une division du travail impériale. A l'Indépendance, l'université est orpheline, elle n'a pas d'identité sociale, dans le sens où son rapport à la société reste à construire[1]. Une croissance démographique qui déstabilise et submerge les structures traditionnelles qualifiées, un projet socialiste de société qui transforme et érige en politique la tendance de la société traditionnelle à conjurer la différenciation sociale, un développement des besoins sociaux sans rapport avec celui des moyens de les satisfaire, tout cela va participer à la fixation d'un certain nombre de ses caractères sans remettre en cause cependant son rapport fondamental d'extériorité.

Dans la démarche post-coloniale, l'université de l'indépendance sera là pour relever le taux d'encadrement étatique de la population et de l'activité, fournir à l'Etat les cadres qui lui font défaut, comme pour empêcher la société de retourner à un état antérieur. Le souci de la construction de l'Etat informe les besoins de la société dominante, anime le mouvement social et économique, appelle une fonction de l'université. L'autonomie du champ du savoir est exclue, les pratiques

de ses hiérarchies ne sont pas interrogées quant à leur profondeur sociale et culturelle, quant à leur performance, elles sont combattues comme un obstacle au développement de l'étatisation et sont peu informées de ses objectifs. Elles sont comme d'un temps révolu, d'une autre temporalité. Leur développement n'est pas conçu comme un nouvel enracinement pour une réelle expansion (l'arabisation qui aurait dû avoir un effet dans ce sens, va être un moyen supplémentaire de laminage de l'institution), l'occasion d'un redéploiement de la problématique du rapport de la société au savoir. Le rapport de subordination du pédagogique et du scientifique à l'administratif s'installe, il traduit la pression des besoins dominants qui se rapportent à la construction étatique. De manière générale on peut reprendre la thèse selon laquelle le procès de travail pédagogique et scientifique ne sera pas différent de celui du procès de travail en général : il ne produit pas de puissances de travail et de travailleurs collectifs, il ne se construit pas autour du travail qualifié[2], il étatise la société, il intègre dans un processus de distribution et d'anti-production.

Avec la transformation des besoins (non pas celui fondamental d'un encadrement efficient de la population, mais ceux du marché du travail), avec une saturation des besoins de l'Etat, un affaiblissement de ses ressources d'une part et un développement des besoins sociaux d'autre part, se produit comme une séparation des dynamiques économique et sociale qui met le système en crise. Le chômage (l'absence d'emplois alternatifs aux études), une certaine valorisation sociale des études (une alternative à l'enfermement), le chômage croissant des diplômés conduisent à un grossissement des flux et à leur accumulation au sein d'une université publique qui se désubstantialise[3] davantage: la qualité de l'enseignement baisse continuellement (impertinence croissante de la formation face à un marché du travail inerte), la désaffection vis-à-vis du savoir s'accroît. Nous sommes en présence de mécaniques floues entre l'offre publique et les demandes sociales, de compromis sociaux et politiques justifiés dans le cadre d'une économie de rente. Ces mécaniques et compromis sont dans des états et des configurations tels que ne peuvent s'engager, d'un point de vue local, des dynamiques de transformation de l'activité sociale de formation.

L'identité de l'Université est établie par les objectifs que lui confère la société et qu'elle accepte d'assumer. Dans la division du travail traditionnelle, pour faire saillant, on peut dire que l'université en tant que centre du savoir représente la société se pensant elle-même, réfléchissant, évaluant son activité. Bref elle constitue un de ses pôles réflexifs majeurs. Or on pourrait dire que c'est cette unité de la société et de l'université qui est perdue avec la fin de l'université de l'Empire colonial. Après que la société indigène ne put jouir de la faculté de penser son activité, qu'elle fut privée de la capacité de construire son identité de sujet pensant ses activités, l'Etat post-colonial ne transforme pas ce rapport de la société et du savoir et c'est à d'autres centres qui ne peuvent réellement s'en donner les moyens que revient cette activité nécessaire. C'est cette distance qui s'établit à la suite de l'université coloniale, que l'absence de confiance du politique à l'égard de l'activité intellectuelle, comme activité autonome de pensée, traduit et conforte.

L'université est maintenue hors de la société comme pour garantir son efficience : les débats, les problèmes posés par les mouvements sociaux de libération, les difficultés sociales n'y sont pas portés, n'y sont pas éclairés, la mémoire sociale, la démarche sociale ne s'y construisent pas, n'y sont pas instruites. Dès lors la liberté académique ne peut être produite à sa place comme un aspect de la liberté de la société, liberté de se penser elle-même, d'opérer ses choix, de rationaliser son activité, pour construire son autonomie, sa cohésion. Tout juste est-elle bonne à produire des auxiliaires, des agents de contrôle technique, des machines appendices sur lesquelles ne peut reposer une dynamique globale de rationalisation de l'activité sociale. Car produire des fonctionnaires, répondre à une demande publique, là n'est pas le problème quand ils expriment une demande sociale réelle. Il est dans le fait que ces cadres, tout comme l'université dont ils sont issus, ne participeront pas de cette activité sociale réflexive nécessaire à la constitution de la société en sujet de son activité. Il en est à peu près de l'administration comme il en est de l'université: elle a un rapport d'extériorité vis-à-vis de la société qui sera reconduit. On peut donc affirmer qu'avec la période post-coloniale nous ne sommes pas sortis, du point de vue du savoir, de la problématique coloniale de l'Etat contre la société.

Si une société ne peut être empêchée de penser et de se penser, une telle propension naturelle peut être entravée. Elle peut être contrainte à s'exprimer dans certaines formes plutôt que d'autres, à évoluer au ras de l'activité plutôt que de se projeter au devant d'elle. Elle peut être empêchée de fonctionner régulièrement, comme de s'institutionnaliser dans ses lieux convenus. On peut agir sur ses processus, les nier, les contenir dans une certaine dispersion, même si on ne peut en finir avec eux. On l'empêchera ainsi de penser ses cadres d'activité, on l'empêchera de se constituer en sujet de sa pensée. C'est sur cette absence de sujet, de fondement que repose l'université algérienne depuis son indépendance. La question qui pense quoi est continuellement éludée. Il est donc nécessaire de distinguer entre une histoire de l'institution, comme lieu par lequel il est donné aux sociétés de se penser, de répondre à certains de leurs besoins, et une histoire de la liberté de penser par laquelle la société voudrait se penser et chercherait à le faire en toute souveraineté, dans la plénitude de son sujet. C'est donc dans un même mouvement que la société se construit et construit ses pôles réflexifs et c'est dans ce mouvement que se construit l'unité de son activité et du savoir qu'elle en a.

Plutôt que d'accueillir les débats de la société, de construire ses expérimentations, ses consensus rationnels et raisonnables, de servir de lieu d'accumulation, d'autonomisation d'un savoir en mesure de servir de référence à une expérimentation sociale libre, l'espace public universitaire en a été protégé pour fournir des outils médiocres, des cadres subalternes à une administration qui ne possédait plus elle-même la maîtrise de son activité, qui avait renoncé à évaluer son activité, sa pertinence et son inscription sociale. De ce fait, l'administration, l'université se retrouvent sans référents autonomes, sans les présupposés d'une libre expérimentation, ne pouvant disposer

des moyens de construire leur activité consciente et autonome selon une division du travail cohérente. L'administratif et le pédagogique ne s'opposant pas de par eux-mêmes mais au sein d'un dispositif qui en vérité les assimile.

Cependant plutôt que de regretter un tel développement historique que l'on a pas su éviter, plutôt que de rester dans une certaine extériorité à l'égard du processus historique, il faudrait se demander comment il a pu se dérouler dans le prolongement colonial, comment a-t-on pu y participer et comment pourrait-on en sortir. La réponse provisoire que j'apporterai ici sans l'étayer de manière indépendante, est que l'on a méconnu les moyens de la domination coloniale ainsi que les exigences de la construction d'une société efficiente. J'avancerais ici que *la reconduction du rapport d'extériorité de l'université à la société est le résultat d'une incapacité de la nouvelle société à venir à bout d'un dispositif colonial et précolonial d'étêtement dont elle est l'objet et qu'elle reproduit dans son rapport au monde*. On verra plus loin de quel ordre relève une telle incapacité. Chaque institution, chaque liberté, chaque société a son histoire. Pour y prendre part et ne pas continuer à la subir tout simplement, pour l'éclairer de près et de loin, il faut distinguer ce que cette histoire porte comme ouvertures et comme contraintes et comment la société peut les transformer en promesses ou en catastrophes. Il faut de plus se rappeler que cette histoire de soi n'est pas séparable de celle du monde, qu'en son sein elle peut rester confuse, elle peut avoir du mal à émerger plutôt qu'elle ne pourra dominer.

De l'histoire de l'université européenne on peut rappeler très sommairement que l'université est le produit d'une division du travail au sein de la société dominante (de la société guerrière : gens d'armes et gens de robe, puis de la société marchande). Cette dernière exprime ainsi son pouvoir de transformer, de penser le monde et ses constructions, cela grâce donc à une certaine mise en forme du travail social, à une formation de hiérarchies spécialisées. C'est cette unité de la société dominante que la société française au travers de son système d'enseignement supérieur français tente de conserver jusque dans l'université de masse[4]. L'Etat indépendant algérien, la société qui le porte et s'identifie à lui à sa naissance, n'ayant pas eu de projet autonome, que celui de se défaire de l'emprise coloniale et donc de son université, n'aura pas sa hiérarchie du savoir, ses "grandes écoles". Par contre, dans son effort pour conjurer le spectre d'une société sans Etat, elle ne s'empressera pas de revoir l'expérience coloniale de l'Etat[5] : on aura recours au savoir faire de ses fonctionnaires tout en les privant par méfiance du droit de penser, de rendre compte de leur activité. *La société dominante n'ayant pu atteindre le degré de cohérence nécessaire à la différenciation de son activité,* refusant de faire de son expérience (et de celle d'autrui par conséquent) l'objet du savoir, refusant de faire du savoir un champ spécifique, elle *récusera l'opposition de l'université et de son héritage colonial, n'y fera pas engager le débat, bloquant ainsi l'émergence des conditions de son autonomie.* A la lumière des sociétés européennes, ces refus tiendraient donc d'abord au fait que la société

dominante s'apparente à une société composite plutôt qu'à une société cohérente; ensuite et de ce fait, cette société ne pourra pas accepter en son sein, et au-delà, le développement d'une division sociale cohérente du travail, d'une différenciation de ses champs d'activité. Tout se passe comme si, l'indifférenciation sociale restait la condition, le substrat nécessaire, de la cohésion de cette société dominante, que nous avons dite composite, aux contours, au centre de gravité incertains.

DISPERSION NÉGATIVE DES PROCESSUS DE PENSÉE DE LA SOCIÉTÉ

La crise qui touche l'université concerne donc fondamentalement la capacité de la société à se penser elle-même dans le monde d'aujourd'hui. Elle se traduit par une impertinence, un appauvrissement de la formation, une désaffection, toutes choses qui empêchent une institution active d'émerger. Cette crise remet en cause le consensus implicite qui définissait sa fonction réelle (produire des fonctionnaires et non pas construire et encadrer l'expérimentation sociale, l'activité sociale et son sujet de pensée) et la séparait de la liberté de penser, d'explorer, de dialoguer avec le monde et la nature pour construire ses choix. Par conséquent, *ce que l'on pourrait exprimer comme une séparation négation du sujet par rapport à son activité ou une indifférenciation*[6] *du sujet par rapport à son objet, s'exprimera aussi par une dispersion négative des processus de pensée de la société, une incapacité de l'université et des autres espaces réflexifs, à produire une mémoire commune et les consensus sociaux et scientifiques nécessaires à la stabilité et à la progression sociales.* Ainsi, au lieu d'être un pôle majeur du savoir social, qui instruit les offres et les demandes sociales, l'université se présente comme l'espace de rencontre entre des offres et des demandes mal déterminées, telle une demande sociale pressante mais passive, car largement déterminée par l'action de forces inconscientes internes (dont la plus évidente est celle démographique avec ce qu'elle porte comme expectation vis-à-vis du monde) autant qu'externes (que l'on peut globalement désigner comme étant celles de la modernité et du marché mondial), telle une offre publique plus soucieuse de gérer un certain nombre de consensus implicites, de compromis rentiers.

LE CONTINUUM DU SAVOIR

Afin de rétablir l'unité de la société et du savoir, il faut reconstruire l'unité des milieux naturels, techniques et sociaux, rétablir le continuum du savoir et de ses supports sociaux, techniques et naturels. La société savante ne peut être qu'un pôle majeur par lequel la société dans son ensemble expérimente, pense son activité rationnelle, un pôle que l'on ne peut juger que par sa capacité de diffusion dans un milieu technique, social et naturel. L'histoire de chaque révolution technologique est celle de la formation d'une certaine unité entre l'individu social et son milieu (séparation, transformation et articulation des deux termes). Chaque révolution peut transformer le milieu jusqu'à une certaine profondeur et tout milieu correspondre finalement à un certain nombre de strates qui traduisent chacune, une certaine emprise de la société, de l'homme sur

le milieu et inversement. Toutes les révolutions n'ont pas les mêmes prises sur tous les milieux sociaux et naturels. Il est clair pour notre part que les déplacements des centres de gravité de la vie matérielle dans le monde ont quelque chose à voir avec ce dernier point. A titre d'exemple, l'impact de la révolution industrielle, avec son noyau agro-sidérurgique, ne pouvait être indifférent au milieu géographique, ne pouvait avoir les mêmes effets au sud et au nord de la méditerranée. Suivant Fernand Braudel en cela, on pourra dire que si tous les métiers ont été inventés au Sud et dans les anciennes civilisations, c'est l'Europe qui les mécanisera.

A partir du moment où un individu est séparé et exclu des échanges avec le milieu naturel dans lequel il vit, quelle prise peut-il avoir sur celui-ci et quelle unité est-il en mesure de construire avec lui? L'expropriation de l'individu de son milieu n'a pas pris fin avec la colonisation, elle s'est poursuivie ensuite, le dénudant, le séparant toujours davantage de ses moyens d'expression. Parce que l'Etat et la société qui le porte, n'ont pas adopté le point de vue de la société sur le monde, parce qu'ils ont continué à adopter une disposition anti-sociale, la séparation n'a pas été le prélude d'une réappropriation sur la base des nouvelles conditions de production, l'individu social ne s'est pas transformé avec la transformation qu'il a opéré sur son milieu : tout comme son milieu, il a continuellement subi les transformations, qui se trouvaient en réalité animées d'ailleurs. On le savait déjà, certaines sociétés ont investi le monde et ont cherché à le construire à leur image, alors que d'autres ont été dépossédées de leur milieu d'origine, ont été ensauvagées. C'est cette unité plus large du savoir et de la société qui est en mesure de donner et de garantir une certaine unité à la dynamique sociale, matérielle et culturelle. Un savoir largement partagé qui construit l'unité de l'individu et de ses milieux, est la base sans laquelle ne peuvent s'élever les hiérarchies, les directions sociales nécessaires à la construction des riches échanges entre les milieux sociaux, techniques et naturels.

Cette unité du savoir et de la société, de la nature et de la technique, suppose une activité de la science définie comme une exploration, un dialogue expérimental et non plus comme une activité de domination [7] : la société expérimente avec elle-même, la nature et le reste du monde ; elle éprouve l'efficience, la fertilité matérielle et symbolique d'un certain nombre d'échanges et de constructions. La société savante de ce point de vue se présente comme un pôle de l'expérimentation sociale, une de ses têtes chercheuses.

EMERGENCE ET MUTATION SOCIALES

L'université comme institution sociale, émerge donc d'une certaine activité sociale: l'effort d'une société à se penser elle-même, à rationaliser son activité matérielle et symbolique. Comme institution active elle fait partie du dispositif institutionnel que met en oeuvre une société pour se constituer en sujet de son activité, autrement dit, pour se constituer en société à parler rigoureusement et non plus métaphoriquement.

La Déclaration de Beyrouth (1998) affirmait que : "les études supérieures devraient avoir pour but de produire des citoyens autonomes, informés, indépendants d'esprit, responsables, compétents, qualifiés et professionnellement capables, en mesure de satisfaire aux besoins sociaux dans tous les secteurs et à tous les niveaux, fournissant l'expertise, la perspective critique et la direction éthique à propos du développement social, de la science et de la technologie. Les diplômés d'université sont attendus pour anticiper les problèmes sociaux et contribuer à les résoudre."[8] En 2003, il fallait le rappeler et en 2006 encore davantage. Comme on peut le constater, l'Université ne produit pas des citoyens - mode sur lequel la société s'affirme comme une construction sociale et historique, elle accumule des déracinés, des désoeuvrés, "qui apprennent non pas pour comprendre mais comme pour ne pas penser"[9], car penser y est comme mis hors champ, pourrait-on dire.

L'incapacité structurelle du système de gestion social et politique à produire une université conforme à la fin qui est la sienne (ce par quoi la société se pense et pense son activité), à produire des demandes et des offres de savoir et de formation efficientes, à produire un discours, une vision en mesure d'éclairer la réalité actuelle du monde arabe dans celles du monde et les moyens de la transformer, est encore là. Alors que le monde arabe n'a pu relever le défi de l'éducation pour tous, alors que "les réalisations accomplies dans le passé en matière de réduction de la pauvreté pourraient ne pas durer", il doit relever un second genre de défis, celui d'une demande de formation tout au long de la vie, celui de l'employabilité d'une population active jeune à croissance rapide et celui d'une offre mondiale offensive. Le système de gestion étatique continue à développer des stratégies défensives à quelques rares exceptions près.

En vérité, à la tâche de la construction de l'Etat, que le socialisme comme idéologie d'une formation précapitaliste avait érigé en fin quasi-ultime, doit être substituée la tâche de la construction de la société: on soutiendra que la construction de l'autonomie de l'Etat ne peut être produite qu'au sein d'un processus d'auto-construction de la société[10]. La société doit pouvoir construire ses demandes de telle manière à ce qu'elles puissent servir son autonomie plutôt que sa dépendance. Autrement dit, elle doit pouvoir construire ses offres et ses demandes de telle manière que s'établisse entre elles le cercle vertueux nécessaire au développement. La demande publique n'étant plus en mesure d'animer l'offre universitaire, il faut rétablir la demande sociale dans sa centralité, construire son autonomie. Voici, à notre sens, une seconde dimension de l'autonomie sociale, de la souveraineté: la construction d'une demande sociale autonome est un des réels défis que le monde pose à chaque société souveraine.

Malheureusement c'est ici, dans cette perspective constructiviste, que réside une de nos difficultés qui durent: les populations algériennes ont du mal à se constituer en tant que société du fait de leur long divorce avec le Droit. Elles ont échoué à le faire avec le projet de société industrielle, parce que l'industrialisation urbanisante (plutôt

qu'industrialisante) a été pensée comme le moyen d'une étatisation de la société, elle-même conçue comme une militarisation[11] et non pas comme construction d'une société de droit avec une formation de réelles directions ou hiérarchies sociales conduisant la transformation sociale de l'activité. Aujourd'hui, pour éviter une marginalisation mondiale croissante, un déclassement, la société algérienne doit s'envisager, non plus en tant que société industrielle, c'est déjà trop tard et son handicap initial est bien trop lourd, les bas salaires ne pourraient seuls y suffire, mais en tant que société du savoir, nouvelle modalité historique de la formation sociale[12]. La difficulté est donc quelque peu générale, car la mutation mondiale de l'activité sociale n'épargne aucune formation, elle met à l'épreuve la performance des différents types de sociétés[13].

Il apparaît de plus en plus clairement avec la société du savoir, que la société doit développer une propension plus grande à se considérer comme une structuration permanente de l'activité et de l'habitus social et politique[14]. Le "corps" de la société de la connaissance doit être pensé car il ne peut être confondu avec celui de la société industrielle. Toutes les sociétés ont plus ou moins du mal à concevoir leur stabilité en dehors des structures qui les marquent, elles ont plus ou moins du mal à gérer la transformation des diverses temporalités qui les animent. L'aptitude au changement tient à des dispositions générales, dont celles que permettent l'autonomie sociale et la plasticité des structures. Le handicap sera d'autant plus grand que la dynamique de changement se heurtera aux dispositions et structures sociales, c'est-à-dire que la société ne consentira pas aux changements car ne pouvant pas penser les cadres de l'activité en général pour y déployer la sienne.

Le défi de la construction de la société algérienne comme société contemporaine, place l'enseignement et son niveau supérieur au coeur de l'édifice et le définit comme secteur structurant de l'activité. Mais pour pouvoir jouer un tel rôle, les anciennes structures éducatives et de formation sont un étroit corset pour le secteur. Voici notre hypothèse : la réforme de l'éducation dans le monde arabe (l'échelle est d'importance, elle est ici celle des éventuels marchés et celle d'un système de gestion social et politique commun), est indissociable d'une réforme globale qui placerait la libération de l'éducation (et non pas l'industrialisation mécanisation d'une activité matérielle issue par ailleurs d'une certaine distorsion des milieux et qui ne concerne aujourd'hui qu'une partie mineure de l'activité sociale) comme vecteur prioritaire de la construction du système social et de son système de gestion. L'émergence de la société comme construction historique régulière est à ce prix, car elle ne peut émerger qu'en tant que société de la connaissance, une autre ambition la condamnant à son héritage. La libération du secteur de l'éducation aurait ainsi un double objectif : produire d'une part un "pluralisme raisonnable"[15] nécessaire à la stabilité de son système de gestion social et politique, et d'autre part une éducation à l'échelle du monde en mesure de donner une cohérence interne à son activité. L'on soulignera que ces productions sont toutes deux nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, à l'existence d'une société autonome.

Selon le document préparé par le Bureau régional de l'Unesco pour le monde arabe, les appels pour une réforme concernent: Le besoin d'utiliser la réforme comme un point de départ pour réformer le système, ainsi que le besoin de développement social et humain des sociétés arabes,… l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des programmes basés sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication, comme un moyen de formation et de transformation des mentalités,… une libération de l'enseignement supérieur et des institutions des contraintes bureaucratiques, politiques et de la gestion centralisée et autoritaire. [16]

Mais alors que le document semblait loger ces points de vue disparates comme des points de vue opposés d'experts dans une sorte de multiplicité irréductible (dans la dimension des besoins et des opinions), il faudrait relativiser une telle opposition et même défendre son caractère fonctionnel. Etant donné le souci de cohérence et l'approche limitée de chacun, la division, le pluralisme sont inéluctables. Ils sont le résultat de la rigueur humaine, de l'étroitesse du cheminement de l'expérience humaine. En se divisant ainsi, ils créent et conservent une certaine autonomie sans laquelle nulle évaluation ne serait possible, alors que la diversité permet de couvrir un champ significatif. Il est donc important de rappeler que le pluralisme est un aspect majeur de la condition humaine. L'ordre de leur unité ou opposition est donc ailleurs : il est dans le champ de l'expérimentation, dans le contexte social et politique qui les réunit. On posera donc que la libération, la construction de la demande sociale autonome, sera expérimentation sociale. Comme l'affirme la suite du document[17] : la réforme doit être globale alors qu'elle ne peut partir que de points particuliers (multiples et convergents). Une saine gouvernance, la promotion de la qualité, de la responsabilité, de la compétence, ne sont pas des valeurs spécifiques à un champ d'activité, même si elles peuvent très bien trouver dans celui repensé de l'éducation et de l'université un milieu pertinent, car le plus à même de produire les plus grands effets de transformation sur l'ensemble, les plus grandes externalités positives, étant donné qu'il s'agit de construire une société de la connaissance.

II - SYSTÈME DE GESTION, INVESTISSEMENT SOCIAL ET STRUCTURE DES DÉPENSES

Dans les prochaines années, les défis qui attendent l'université algérienne en particulier et l'éducation en général s'amplifieront. Le système de gestion de l'éducation doit faire face à des pressions internes et externes dus à une accumulation de déclassés, une élévation du niveau de la demande sociale, différenciée et indifférenciée, ainsi que de l'offre mondiale. Elle devra donc à nouveau faire face à la crise de sa relation avec la société dans des conditions plus tendues. En effet, force est de constater que plus l'éducation secondaire et supérieure s'ouvre à la société, plus elle perd de sa pertinence, plus son lien avec la société se distend, plus elle s'enferme sur elle-même ou obéit à l'on ne sait quoi. L'université se désinstitutionnalise[18], pour reprendre l'expression du professeur Issa

KADRI. Elle perd sa fonction de centre de production et de diffusion du savoir, de centre de régulation de la mobilité sociale et se transforme en centre d'accumulation clos et instable.

La direction retenue pour la décennie semble aller vers une stabilisation de la population estudiantine à un niveau donné qui permettrait à la fois d'amortir la pression démographique, de fixer certaines aspirations sociales et de freiner la croissance de l'écart avec les pays développés, en matière d'inscriptions et de rendements. Il s'agit d'une stratégie passive de rattrapage du retard accumulé lors des deux décennies antérieures, elle ne traite pas du problème du financement de l'éducation qui résume le véritable défi auquel est confrontée l'éducation, la pertinence étant comprise ici comme un de ses versants. La question du financement est d'autant plus délicate que la formation est impertinente, que la société peut avoir besoin d'ouvriers spécialisés plutôt que de main d'oeuvre hautement qualifiée. L'Etat s'expose à une démystification de la démocratisation de l'enseignement.

La massification de l'éducation s'accompagne d'une tendance à la baisse des coûts de formation unitaires au moment où il s'agit précisément de les augmenter. Comment l'université pourra-t-elle participer à une élévation profitable du niveau général de formation de la société si de telles dépenses baissent, et comment la demande sociale pourra-t-elle réagir face aux effets combinés et contradictoires d'une dynamique interne de différenciation et d'une politique qui tend à subsumer les différences ? La réponse des autorités mondiales au problème est connue, il s'agit de diversifier le financement et l'offre. Du point de vue de l'ensemble de la société algérienne, ces diversifications nécessaires butent sur la structure des dépenses (et des recettes) de l'Etat et de la société algérienne. On peut constater que rien ne prépare la société dans son ensemble à restructurer ses dépenses, son effort d'investissement alors que l'Etat craint les effets politiques d'une telle diversification, différenciation. Tout se passe comme si l'Etat ne pouvait pas renoncer à une gestion publique monolithique de la demande sociale de crainte que celle-ci soit soumise à des effets qui menaceraient la cohésion sociale. Si cela s'avérait exact, il serait impossible de pouvoir enclencher une dynamique sociale et économique vertueuse autour des secteurs des services dont ceux de l'éducation et de la formation par une incorporation plus grande du savoir dans l'activité sociale. Car comme on essayera de le développer, la libération de la demande sociale, sa qualité sont au centre du processus, de la dynamique de production de la société. La production des besoins étant au coeur d'une activité sociale autonome.

Le système de gestion actuel de l'éducation qui ne semble donc pas être préparé à une mutation de la structure des dépenses et de l'effort d'investissement social en faveur de l'éducation, pourrait répondre à une demande suffisamment pointue, d'autant plus que celle-ci et lui-même sont interpellés par les transformations de l'environnement international, la réforme et les besoins du système d'enseignement européen, ainsi que par l'apparition d'une offre d'enseignement

supérieur et d'échanges de services éducatifs transfrontières qui font entrer l'éducation dans l'économie mondiale en la soumettant à de nouvelles régulations. Il ne sera pas possible de maintenir un système d'enseignement indifférent aux appels du monde et des nouveaux partenaires étant donné la différenciation de la demande interne, les nouveaux marchés mondiaux et leurs nouvelles offres, sauf à conjurer cette différenciation par une exportation. Comme l'affirme un document de l'UNESCO, différents exemples démontrent que les nouveaux prestataires privés et publics peuvent, si certaines conditions (habilitation, accréditation internationales) sont réunies, améliorer la capacité à répondre à la demande d'enseignement supérieur non satisfaite dans les pays où les budgets nationaux sont en baisse[19]. Une demande sociale étant donnée, il ne sera plus possible de la tenir en captivité à l'intérieur d'un marché national, de la séparer d'une offre mondiale. L'enseignement est devenu un marché international "concurrentiel" : il faut choisir sa ligne de conduite, ou l'on refait l'expérience de la fermeture d'un marché national introverti ou l'on opte pour une stratégie active d'insertion en meilleure mesure de défendre le marché national, comme le montre les expériences mondiales de développement. Opter pour le développement, c'est donc opter pour une inscription dans une perspective qui considère que la nouvelle économie des services est une nouvelle chance pour le développement des sociétés émergentes.

Le statu quo en matière d'éducation va continuer à soumettre la société algérienne à une exportation de ses capitaux, une perte de ses meilleurs enseignants et étudiants, un appauvrissement de sa société civile. Il ne sera pas suffisant de développer une simple stratégie défensive qui permettrait au système de gestion actuel d'absorber la nouvelle demande grâce à une certaine différenciation du système public ou para-public pour maintenir celle-ci dans la plus grande indifférenciation possible.

Si l'on peut dire que le système d'enseignement a tout de même permis une certaine élévation du niveau général de formation (étant donné le niveau de formation initial que l'on a trop souvent tendance à oublier) sans laquelle il ne pouvait pas être possible d'envisager une certaine continuité sociale du savoir ainsi que la formation de hiérarchies sociales socialement enracinées ; s'il a permis la formation d'une demande sociale de savoir désormais significative, son maintien dans un état indifférenciée ne peut plus se justifier.

Une réponse à la différenciation actuelle émergente de la demande par le moyen d'une nouvelle offre du système de gestion actuel, n'engagerait pas une démarche en mesure d'offrir une meilleure qualité de la formation à la majorité, une formation plus adaptée aux besoins de la société, une vision plus claire en matière de développement. Elle ne réduirait pas l'élargissement du fossé entre l'Université et la société que manifeste une orientation générale improductive des flux d'étudiants, une désaffection globale vis-à-vis des études, un accroissement du chômage des diplômés. Elle serait d'un rapport onéreux pour la communauté, parce que le capital qu'elle investirait

pour conserver à l'éducation une certaine attractivité serait inéquitable et impertinent : il bénéficierait à la partie privilégiée de la société pour laquelle il constituerait un investissement de base, et il n'assurerait pas à la société le retour de son investissement. Ce capital n'acceptant de s'investir que pour mieux s'expatrier (inquiétude actuelle qui plane sur tout investissement), préférant le déclassement externe au déclassement interne que lui réserve le système de gestion actuel.

Cependant, il faut admettre qu'une telle démarche locale pourrait être intégrée dans une perspective plus large (transformation du système de gestion) et que son sens dépendrait alors plus de cette insertion, que de son appréciation en tant que telle, toutes choses étant égales par ailleurs. Il pourrait s'agir alors de déterminer les conditions de la formation d'un capital humain, à partir de quoi le problème de financement pourrait trouver une inscription convenable à sa résolution.

Dans une optique d'initiation au changement, de dynamisation de la compétition sociale et de transformation de la structure des dépenses sociales, des établissements étrangers pourraient garantir des services de formation de qualité internationale en réponse à une demande sociale. Et l'Etat pourrait garantir des crédits de formation aux étudiants qui ne pourraient financer de par eux-mêmes de telles études en même temps qu'il aiderait les établissements qui favoriseraient un recrutement national pour son encadrement. Plutôt que d'exporter ses meilleurs enseignants et ses meilleurs étudiants, la société les emploierait et bénéficierait des effets multiplicateurs d'un tel emploi. Resterait à voir comment cette différenciation de la demande serait significative de la construction d'une nouvelle cohésion sociale et à quelle demande de travail pourrait correspondre la production qui s'ensuivrait. Faut-il considérer une demande nationale ou mondiale ou la réponse ne doit-elle pas être apportée dans le cadre d'une stratégie qui les articulerait dans le temps et l'espace ?

UNE PLUS FORTE PARTICIPATION DE LA SOCIÉTÉ

Le politique va donc être confronté au problème de la nature de la réponse à apporter : une politique de gestion, par laquelle il visera à contenir, absorber l'actuelle différenciation de la demande sociale mais qui laisserait en suspens les autres problèmes, ou une politique de réforme, par laquelle il visera à redéfinir les données et la dynamique des marchés dont celui de l'éducation.

Du point de vue de la mobilisation des ressources, une amélioration de la qualité ne pourra avoir lieu sans une augmentation des dépenses par élève ou étudiant, une diversification des sources, conséquentes à leur restructuration. Il est clair aujourd'hui que l'Etat, riche ou pauvre, ne peut faire face à une telle croissance sans une plus forte participation de la société, sans un réel investissement social. Les pays qui ont les meilleurs systèmes (que l'on peut définir comme des systèmes efficaces à dépense éducative élevée) sont ceux qui bénéficient d'une grande participation sociale globale, toutes formes confondues, directe ou indirecte, marchande ou non marchande.

Une plus grande participation de la société, point de départ d'une modification de la structure des dépenses, de la propension à l'épargne et de son affectation, s'inscrit dans une dynamique globale qui concerne la disposition générale vis-à-vis du changement (en faveur de la société plutôt que contre elle), de nouvelles "préférences sociales relatives au temps" pour parler comme Keynes (dont une plus forte propension à épargner, une faible préférence pour la liquidité) et une transformation de la relation de la société au savoir.

Ceci étant (les rapports fondamentaux de la société au temps, au savoir et au pouvoir), le système éducatif pourra alors émerger, se structurer, s'autonomiser et avoir pour objectif réel la construction d'une structure cohérente de production et de diffusion du savoir. Il pourra étant donné un état du savoir et des compétences sociales (une certaine dispersion) viser un état supérieur, possible et souhaitable (de mise en cohérence), qui pourrait la rapprocher de l'objectif. La performance de la structure de diffusion relèvera de sa célérité à augmenter le niveau de formation général. La structure de diffusion du savoir dépendra donc du niveau de productivité générale et des écarts des productivités particulières qu'il veillera à mettre en cohérence puis à déplacer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur ainsi que de la mise à niveau des contenus de savoir des différentes consommations et productions. C'est cette problématique qui donne sa cohérence, sa pertinence à la différenciation du système éducatif. La différenciation, la compétition avec la justice, sont les dimensions de la dynamique de croissance du corps social et économique. C'est ce qu'elles doivent être pour le système éducatif, le niveau de savoir, de formation et de productivité de la société : des dimensions de sa dynamique.

Il faut donc admettre que l'épargne, l'investissement ne pourront se développer au départ que chez la catégorie sociale la plus aisée de la population, la mieux disposée à accueillir le monde, à l'investir pour l'ensemble de la société et non pas à le subir ou le rejeter. On pourra ensuite poser les conditions qui permettront à cette catégorie de s'élargir, d'épargner et d'investir d'autant plus dans l'éducation, qu'elle aura la liberté de le faire selon ses convictions dans le cadre d'un consensus, d'une dynamique auxquels elle aura participé et qui ne lui seront pas dictés. Il faut admettre aussi que les dispositions de la société dans son ensemble, s'en trouveront modifiées si le comportement de cette catégorie pouvait être "contagieux", porteur, en adéquation avec le milieu social dans son ensemble et une compétition claire et honnête. Toutes choses qui dépendent grandement des catégories aisées mais pas d'elles seules, elles peuvent et doivent se développer par le moyen de "consensus par recoupement"[20] qui partiraient d'elles pour s'étendre à l'ensemble de la société.

Il s'agirait ainsi de réconcilier la société avec le savoir, le pluralisme et d'en finir avec la peur du monde, la négation de la différenciation et de la compétition qui ne servent plus qu'à justifier une politique de l'autruche. Pour élever le niveau de formation, il faut que la différenciation et la compétition puissent fonctionner dans le cadre

d'une justice consentie, pour porter les niveaux d'équilibre à des niveaux supérieurs, créant des écarts puis les dépassant.

Une augmentation des dépenses en faveur de l'éducation suppose donc un système de gestion social et politique qui libère la demande sociale, encourage une large participation sociale, développe une nouvelle propension à épargner et dépenser, stimule des offres et des demandes nouvelles et croissantes, cohérentes au monde d'aujourd'hui, en mesure d'être gérées par la société. On retrouve le défi auquel nous sommes réellement exposé: la construction d'un secteur performant de l'activité sociale n'est pas dissociable d'une construction de la société comme construction régulière, marchande et non marchande. Il faut cesser d'opposer sans intégrer nation et monde, Etat et marché, lois sociales et lois marchandes. Il faut produire leur synthèse, leur complémentarité.

COMPÉTENCES FONDAMENTALES, FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET PARTENARIATS ÉCONOMIQUE ET SCIENTIFIQUE

Toutes ces relations que nous avons envisagées ne s'inscrivent pas dans un ordre théorique hiérarchique, du fondamental au superficiel, du culturel à l'économique. Elles forment un tout qui ne fait pas encore système, qui se développera comme il peut, des parties séparément ou simultanément, étant donnés le jeu des acteurs, les contingences, les opportunités et leur combinaison.

Le seul obstacle majeur, il me semble, est cette faille au sein de la société et de l'Etat, le manque de confiance de la société et de l'Etat (société dirigeante et société dirigée) en eux-mêmes, qui confine la décision dans un contrôle a priori (critère d'appartenance) ou établit la sanction à partir d'une évaluation flottante. Dans un tel état d'esprit, plutôt que d'être construit progressivement, par réajustements successifs, à partir d'un certain nombre de règles, le tout social s'apparente à une construction difforme.

Il est difficile de dire quel est l'investissement le plus rentable en matière d'éducation dans un contexte où éducation et société, offres et demandes d'éducation sont imprécises, passives et séparées, s'ajustent de manière obscure. La Banque Mondiale qui soutenait en 1995, "que les investissements ont en général des taux de rentabilité sociale plus élevés dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur"[21], est revenue sur ce point de vue en l'an 2000[22]. Les tendances mondiales enregistrent une plus grande participation de la société au niveau supérieur. L'exigence de cohésion sociale qui est à l'origine de l'enseignement obligatoire, a généralisé la gratuité de l'enseignement primaire. La participation sociale est indirecte et la relation de formation est soustraite au marché. Mais il faut voir que l'opposition participation directe ou indirecte n'est ni nécessairement simple, ni nécessairement radicale. Que les excès de l'une ou de l'autre sont tout aussi préjudiciables. La définition, la production de la citoyenneté n'est pas un simple fait d'Etat ou de droit, elle n'est pas un statut, elle est le fait de producteurs, elle relève de la

cohérence de l'activité sociale et de la distribution d'autonomies qu'elle confère. Le système éducatif ne produit pas de l'autonomie[23], il faut être plus précis, il produit les compétences nécessaires à son exercice étant donné sa relation au système social. En Afrique et dans le monde arabe, l'enseignement obligatoire n'est pas synonyme de production des compétences fondamentales nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, il se dégrade en contrôle de la demande sociale. Les coûts de production de ces compétences peuvent excéder largement les capacités marchandes de la société, ce qu'a pu longtemps cacher l'idéologie nationaliste. A ce titre, l'UNESCO suggère une participation de la communauté universitaire à l'éducation primaire qui bute sur le système de gestion de l'éducation. L'étatisme de l'obligation ne peut cacher une crise de la relation (marchande et non marchande) de l'éducation et de la société. Ce qu'il conviendrait d'appeler aujourd'hui éducation "primaire" permet d'assurer les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté politique requise mais non pas celles nécessaires à l'autonomie individuelle.

L'élévation du niveau général de la formation, étant présentement fort dépendante du niveau des formations primaires et secondaires, l'Université, en ce qui concerne la qualité de l'input universitaire, devra faire pendant un certain temps avec les données actuelles. Une certaine différenciation sociale s'effectuera selon un critère discriminant quant à la capacité de pouvoir se former tout au long de la vie (qui est aussi celle de passer les frontières nationales) : la possession ou non des compétences fondamentales. Ce qui ne pourrait se rattraper, c'est l'écart qu'on laisserait se creuser entre les étudiants qui disposent de compétences fondamentales et pourront continuer de se former tout au long de la vie et "ceux qui auront terminé d'apprendre". Il est urgent pour l'université publique arabe et africaine de faire de l'acquisition des compétences fondamentales la première priorité, pour pouvoir faire ensuite de la formation tout au long de la vie, une réalité concrète, tant du point de vue de l'offre que de la demande. Elle est le moyen d'éviter un déclassement définitif de la majorité des étudiants de l'université et un exode de sa partie qualifiée qui n'ont pas toutes deux, pour des raisons différentes, les moyens d'apprendre. Un retard réel peut être ici rattrapé.

Dès lors que la réforme de l'université peut s'effectuer sur cette base (garantir des compétences fondamentales pour l'ensemble des étudiants), il est possible d'envisager un deuxième palier, une différenciation raisonnable qui servirait sa cohérence d'ensemble en même temps que son principe. Il faudrait, pour que la partie qualifiée ne s'expatrie pas sans perspective de retour, que se mette en place une autre relation de l'éducation et de la société, du savoir et du pouvoir. Une vision claire et suffisamment consensuelle du développement, une stratégie adéquate d'économie émergente, sont ici nécessaires. Un partenariat économique et scientifique doit être mis en place qui donne aux formations une réelle qualification et permette aux diplômés qualifiés de trouver du travail, dans le pays ou hors de celui-ci. Et c'est là la seconde priorité de l'université : former dans la perspective d'un emploi national, non plus à court terme mais à moyen terme. Si le

nouveau produit universitaire (cadre ou entrepreneur) doit acquérir une certaine confiance en lui-même pour insérer son activité à l'échelle du monde, il ne faut pas redouter qu'il y fasse son apprentissage, tout au contraire. Dans les stratégies privées et publiques, la perspective internationale doit donc être un terme nécessaire. L'Etat doit pouvoir en donner la condition : l'échelon supérieur de l'université nationale doit pouvoir préparer à une réelle confrontation internationale.

Selon le rapport "Enseignement supérieur, leçons de l'expérience" 1995 de la Banque mondiale[24], un objectif prioritaire de la réforme de l'enseignement supérieur, au regard duquel les programmes peuvent être mesurés, consiste à accroître la réceptivité de l'enseignement supérieur aux demandes du marché du travail[25]. Il ajoute que la présence de représentants du secteur privé dans les conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur public et privé peut contribuer à garantir l'adaptation des programmes aux besoins. Or les représentants attendus existent-ils ? Et ceux existants qu'apportent-ils ? La question n'est pas celle d'une simple imperfection des marchés, mais tout autant celle de leur libération, de leur formation, l'université apparaissant pour ce qu'elle est, une partie de l'administration, partenaire d'autres parties de cette même administration, séparée de la société, et le marché un marché public. L'université est donc conçue dans un rapport d'extériorité à la société et ne s'inscrit pas dans une dynamique sociale.

Les partenaires attendus ici ne peuvent en réalité n'être que du genre de ceux qui apportent un rapport positif et non pas de négation, entre la formation et l'emploi. L'université algérienne pour pouvoir servir les besoins de la société algérienne, un peu comme toute entreprise aujourd'hui, doit être du monde. Le partenariat avec l'étranger et ses capitaux est donc une condition nécessaire au développement de l'université algérienne. Nous voyons deux types de partenariat: un premier du genre normalisant (français et américain), un second du type innovant (pays émergents tel l'Inde, la Corée, la Chine, le Brésil, l'Afrique du sud et d'autres). Ce dernier type étant seul en mesure d'établir un lien pertinent entre l'université et le marché du travail comme institutions émergentes. Les pays dominants ayant tendance à prendre le marché national tel qu'il est, non pas à transformer sa position.

On peut ainsi prévoir deux situations. Une première qui conserverait l'environnement du système d'enseignement supérieur et son système de gestion inchangés. Nous aurions alors une tendance tirant le système par le haut, par lequel l'Etat et la coopération étrangère pourraient continuer à maintenir le système de gestion actuel de l'éducation, entretenir une certaine cohésion sociale tout en offrant un aménagement du système par le haut à l'égard d'une demande publique différenciée. Et une autre tendance tirant par le bas, qui continuerait de confier au secteur public une demande indifférenciée et aux partenaires non universitaires une demande spécialisée.

Une seconde situation porterait sur une modification simultanée du système de gestion et de son environnement. Dans ce contexte, il s'agira de transformer la participation sociale, la structure des

dépenses de la société et de l'Etat algériens en faveur de l'éducation et on fera de son champ, un champ privilégié et structurant de l'investissement et de la compétition sociale. Pente raide, mais seule façon de raccorder notre société au monde, de donner une priorité effective aux ressources humaines et de ne pas être contraint à une stratégie défensive gérant la croissance des écarts avec le monde.

Il s'agit de remettre l'éducation au coeur de la société, de permettre à ses acteurs de hisser la société au niveau de formation qui rend possible l'exercice de la citoyenneté, de se hisser au niveau mondial du marché de la formation. Il pourra alors être question d'un retour de la matière grise expatriée, de donner la perspective suffisante à l'investissement, national et étranger, dans la formation.

Le secteur de l'éducation doit donc être conçu de la manière la plus moderne qui soit, il doit avoir une place active et non pas passive dans le système de production. Il doit former les futurs entrepreneurs pour faire face à la plus forte croissance mondiale de la demande d'emplois [26].

La demande d'emplois qualifiés et l'offre de formation mondiales prévisibles étant en forte croissance, il ne faut pas rater la chance de faire de l'éducation nationale un vecteur du développement, un ensemble et un marché dynamiques, un angle de transformation démocratique de la société dans son ensemble, un angle de modernisation de la relation pédagogique (incorporant de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des programmes basés sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication) et un moyen de libération de l'enseignement supérieur et des institutions des contraintes bureaucratiques, politiques et de la gestion centralisée et autoritaire[27]. Le secteur de l'éducation doit pour cela rattraper son retard et être associé aux marchés mondiaux émergents.

Une plus grande participation sociale, une stratégie qui inscrit l'éducation dans celle des pays aux marchés éducatifs émergents, pourront donner une plus grande efficacité et une meilleure gouvernance au secteur public, un développement du secteur privé accompagné d'une forte création d'emplois, une éducation à l'échelle du monde, la réalisation d'une parité hommes-femmes[28].

Il y a dans ce texte tout un programme qui comme il nous arrive souvent ne pourra pas probablement être mené à son terme étant donné les moyens dont nous disposons. Il reflète une activité d'autodidacte à laquelle le sort nous a un peu condamné. Si il n'y a pas vraiment d'autodidacte comme l'affirmaient des hommes de science austères et célèbres, il représente pour nous cet effort de penser, généreux, auquel on ne peut renoncer sans abdiquer.

Notes

[*] Enseignant en sciences économiques – Université de Sétif. Ancien secrétaire national de l'information du Conseil National des Enseignants du Supérieur.

[1] Pour une comparaison des universités coloniale et post-coloniale on conseillera la lecture du livre de Aissa Kadri, "De l'université d'Alger à l'université algérienne", II° partie, à paraître chez Karthala. L'auteur parle d'extranéité de l'Etat par rapport au système d'enseignement. Ma réflexion s'est développée avant d'avoir pris connaissance du travail du professeur Kadri.

[2] Christian Palloix, Industrialisation, désindustrialisation et formes de mise au travail, Revue Tiers - Monde 1987 - Tome 28 - n° 110 et D. Glassman, J. Kremer, *Essai sur l'université et les cadres en Algérie*, *une technocratie sans technologie*.

[3] Aissa Kadri parle de désinstitutionalisation.

[4] Pierre Bourdieu parle de noblesse d'Etat, Max Weber a parlé de noblesse spirituelle.

[5] Bon nombre des problèmes que continuent de rencontrer les sociétés post-coloniales sont dus au fait que les Etats sont à la mesure d'autres besoins que ceux des sociétés autochtones. Problèmes qui contribuent à compliquer largement la problématique des droits de l'homme.

[6] Il est remarquable d'observer un trait majeur chez la majorité des sujets sociaux: ils "savent sans penser" ce qu'ils savent. Le savoir social intuitif domine, celui démonstratif apparaît vain.

[7] Voir I. Prigogine et E. Stengers, La nouvelle alliance, Paris, éditions Gallimard, 1986, auteurs dont j'adopterai la définition de la science.

[8] *Higher education in the Arab Region 1998-2003*, UNESCO, Introduction p. 3.

[9] Parce que l'Université ignore le rapport de la société au savoir : elle ne se donne pas celui existant et celui à construire.

[10] Je soutiendrai par conséquent et logiquement que l'endettement des pays du Tiers-Monde s'explique principalement par l'ignorance d'une telle dynamique : l'Etat est alors surfait et correspond à des besoins externes projetés sur la société.

[11] On distinguera la militarisation de l'entreprise de celle de la société. Voir la notion de despotisme d'usine, l'entreprise comme territoire féodal, dans les travaux de Jean Paul de Gaudemar. On pourrait expliquer par cette confusion, le fait que l'entreprise ne pourra conquérir son autonomie.

[12] Nous laisserons ici de côté la question des "noyaux" industriels. Pour le moment disons que l'industrie doit maintenant se concevoir au sein d'une

économie du savoir. Le développement industriel ne passera plus par les anciennes phases de développement.

[13] Il n'est qu'à rappeler les problèmes de restructuration, de mutation que doit envisager une puissance industrielle telle que l'Allemagne.

[14] Il n'est pas certain que cette propension ne soit pas contrariée par des tendances réelles. Mais c'est là un autre problème.

[15] J'emprunte cette notion à John Rawls : Libéralisme politique, Presses universitaires de France, 1995, p. 63. Le savoir n'étant qu'une dimension de la culture, la société de connaissance suppose un rapport particulier de sympathie au monde. Connaître sera aussi connaître la culture des autres. Le pluralisme raisonnable devra donc être résolument installé à l'échelle du monde.

[16] *Higher education in the Arab Region 1998-2003*, Unesco. Introduction pp. 2-3.

[17] Qui poursuit : "Ce qui semblait manquer à la région dans son ensemble, ce sont des systèmes qui assurent une saine gouvernance de l'éducation dans son ensemble et de l'enseignement supérieur et de ses institutions en particulier et qui garantiraient la qualité, assureraient la responsabilité, et poseraient des standards de performance pour les programmes, ainsi que pour les enseignants et les étudiants." (Introduction pp. 2-3).

[18] Cité par Mohamed Ghalamallah, in *Cahiers du CREAD* n° 62/23 4° trim. 2002 & 1° trim. 2003, "Les enseignants universitaires algériens. Conditions, attitudes et pratiques professionnelles" sous la direction de Mohamed Ghalamallah, p. 6.

[19] L'Enseignement supérieur dans une société mondialisée. Note de position de l'UNESCO sur l'éducation. 2003

[20] J'emprunte cette notion à John Rawls, ibid. p. 171 et suivantes et dont j'use ici avec quelques libertés.

[21] Le Développement à l'oeuvre. L'Enseignement supérieur. Les leçons de l'expérience, Banque Mondiale, 1994-1995. Résumé analytique, p. 4.

[22] Enseignement Supérieur dans les Pays en développement : Périls et promesses, mars 2000, p. 13.

[23] Et non plus forcément de la cohésion sociale. Il peut échouer à produire de l'unité, de la "foi sociale". Dans la production de citoyens, il faut voir les conditions

dans lesquelles l'école réussit à produire de la "foi sociale". Elle semble aujourd'hui y faillir parce qu'on lui demande de donner ce qu'elle n'a plus. La figure de l'instituteur soldat de l'Etat républicain, héritier du moine comme soldat de l'Eglise, vecteur de la socialisation est en crise jusque dans les sociétés "laïques". Il faudrait peut-être voir que l'opposition du croyant et du citoyen recouvre une autre opposition plus fondamentale : brièvement dit, la loi féodale et la loi démocratique. Si le soldat instituteur en opposition au moine soldat, a pu être porteur de droit, d'autres acteurs peuvent l'être et non plus seulement un type, à condition d'être les acteurs de la construction d'une société autonome.

[24] Pp. 13-14.

[25] On ne distinguera pas entre marché mondial et marché national, contrairement à la Banque mondiale qui pense ici à une cohérence interne de offres et demandes. Mais on peut déjà signaler que le problème réel est celui de leur articulation et non pas celui de leur opposition.

[26] Il faut des opportunités pour une population active jeune à croissance rapide. La Région MENA qui connaît déjà les taux de chômage les plus élevés au monde, doit également relever le plus grand défi de toutes les régions, qui consiste à créer des possibilités d'emploi pour les nouveaux entrants sur le marché. Le taux de croissance moyen de la population active entre 2000 et 2010 devrait être de 3 à 4% l'an, deux fois plus que dans toutes les autres régions en développement". Selon la Banque Mondiale, 2002, Note Stratégique Région Moyen-Orient et Afrique du Nord, p. 5.

[27] Voir le rapport Higher education in the Arab Region 1998-2003, UNESCO, p. 3.

[28] Quatre des cinq tâches que s'est prescrite la Banque mondiale pour la région MENA, voir Note Stratégique Région Moyen-Orient et Afrique du Nord, p. 9.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 79-95.

SADEK BAKOUCHE[*]

Efficacité et efficience de l'enseignement supérieur en Algérie

INTRODUCTION

La globalisation de la production et des marchés aura, entre autres, comme conséquences de rendre inéluctable l'évolution des systèmes productifs vers un modèle caractérisé par la différenciation et la qualité des produits, associées à une utilisation poussée des nouvelles technologies de communication pour atteindre la satisfaction d'un client de plus en plus exigeant et volatile. Ceci se traduit, concrètement, par le basculement de la notion de qualification à celle de compétence de la force de travail. En effet, les qualifications constituées de capacités techniques de degrés différenciés, selon le poste de travail à pourvoir, ne suffisent plus ; il faudra dorénavant doter le facteur travail d'aptitudes résolutoires pour affronter des situations spécifiques, voire inédites et aboutir à des solutions adaptées.

Dans une optique d'adéquation emploi-formation, une réforme profonde des systèmes éducatifs, en général, et celle de l'enseignement supérieur, en particulier s'avère, de ce point de vue, nécessaire pour répondre à l'évolution des besoins du secteur économique.

Cette question d'adéquation a suscité une profonde réflexion largement entamée afin de préparer les réformes des systèmes éducatifs, parfois dans le silence et en absence de débats, sans association des parties concernées (enseignants, étudiants, syndicats,…). Dans cette optique, ces réflexions ont pour objet principal le management des établissements et structures de formation, et les méthodes de pilotage susceptibles d'assurer leurs efficacité et efficience.

En Algérie, cette réflexion est loin de prendre corps alors que l'urgence d'une réforme profonde se fait, pesamment, sentir eu égard à l'état de l'organisation, du fonctionnement et des performances de l'université algérienne.

Cet article qui s'inscrit dans une contribution au diagnostic de l'université algérienne, se propose d'évaluer l'efficacité et l'efficience de l'enseignement supérieur en Algérie, à travers quelques indicateurs de performances, universellement utilisés.

La problématique de l'évaluation des systèmes éducatifs, en général, renvoie à celle des modalités de délimitation du champ d'étude à

évaluer d'une part, et au choix de la méthodologie la plus appropriée, celle qui reflète le mieux la réalité à décrire, d'autre part.

En effet, si cette évaluation s'attache à faire ressortir les performances d'un système éducatif en général ou de l'enseignement supérieur en particulier, selon une grille objective et rationnelle, au double plan interne et externe, la question subséquente sera : comment mesurer ces performances ?

Cette question a fait l'objet d'une littérature abondante[1] tendant à cerner son champ d'intervention et les méthodes mises en oeuvre dans ce cadre précis. Partant de l'évaluation des institutions de formation qui peut se définir, de manière globale, comme une somme d'actions visant à recueillir des informations, sous une forme plus ou moins élaborée, pour rendre compte de son rendement par évaluation d'une ou de plusieurs de ses composantes, nous retiendrons, pour éviter de déborder sur le cadre initialement tracé à cet article, que traditionnellement l'évaluation portait, soit sur la quantification des performances individuelles des apprenants, soit sur celle de l'efficacité des programmes.

Une conception nouvelle apparaît ; elle assimile, en substance, les institutions de formation à une unité de production de savoir, et en conséquence tente de leur appliquer, par extension, la même démarche et les mêmes méthodes utilisées pour l'entreprise : l'évaluation se fera par rapport aux objectifs qui lui sont assignés (Jarousse, J. P, 1999). C'est cet esprit qui a présidé à la mise en place de systèmes nationaux d'évaluation de rendement du système éducatif.

Ces indicateurs sont censés mesurer la réalité du fonctionnement et des résultats de ces systèmes, en relation avec les objectifs arrêtés et des moyens mis en oeuvre. Ainsi, à côté des indicateurs classiques qui mettent en valeur l'ampleur du phénomène de scolarisation (taux de scolarisation, nombre de diplômés, déperditions scolaires,...) apparaissent de nouveaux indicateurs qui viennent s'ajouter, depuis quelques années, à ceux issus pour l'essentiel de travaux entamés soit au niveau des institutions internationales (BIRD, OCDE,…) qui se positionnent, désormais, en partie prenante de l'éducation, ou des organismes spécialisés dans ce domaine (UNESCO, Institut international de la planification de l'éducation -IIPE-, Centres de recherche, Universités,..), traditionnellement, acteurs de l'éducation.

Le but ultime recherché est la mise à la disposition des responsables de l'éducation d'outils d'évaluation à même de saisir deux critères importants de la performance : l'efficacité et l'efficience.

On assiste ainsi à l'émergence de méthodes tendant à la confection d'indicateurs qui doivent servir tout autant à l'évaluation des systèmes éducatifs que d'instruments de pilotage pour les responsables de l'éducation. Les pays de l'OCDE, à titre d'exemple, font participer dans leur projet IEM[2] (indicateurs de l'éducation dans le monde) des pays qui ne sont pas membres de leur organisation, essentiellement des pays émergents; les Etats-Unis mettent sur pied un programme intitulé NAEP

(National Assesment of Education Progress), le Canada confectionne le PIRS (Programme des Indicateurs de Rendement Scolaire).

Cette nouvelle vision est apparue à la faveur d'une réflexion globale, dans un cadre plus large, menée sur le rôle de l'Etat à qui il est demandé de restreindre son intervention à des secteurs où le marché ne peut intervenir et d'optimiser les ressources allouées aux secteurs publics. Cette remise en cause du rôle de l'Etat touche non seulement le fonctionnement actuel des services publics en général, et ceux de l'éducation en particulier, mais au-delà, la finalité même du service public. Il est exigé désormais, au même titre que l'entreprise, des résultats économiques et un équilibre financier, conformément aux sacro-saints principes de l'orthodoxie économique, notamment ceux du marché. Les raisons invoquées pour justifier cette nouvelle tendance convergent sur la rareté des ressources financières qui impose une lutte contre le gaspillage, d'une part et la recherche de la qualité de l'éducation à dispenser, d'autre part.

Ce raisonnement en terme de rentabilité économique est porteur de risques en ce sens qu'il va faire de la formation professionnelle et l'enseignement technique des secteurs de l'éducation où le financement est légitimé et justifié par leur forte contribution directement à la productivité par dotation de qualifications, par exemple, et en ce qu'ils affichent des taux de rendement élevés dans les pays en développement où les difficultés à la mobilisation des ressources financières pour financer l'éducation sont difficilement surmontables.

Ces nouvelles préoccupations vont reposer de manière fondamentale la problématique du financement de l'éducation : qui va financer l'éducation ? Est-ce l'Etat ? Les particuliers ? Les associations ? Et dans quelles proportions ? Toutes ces questions vont constituer la pierre d'achoppement lors des débats, souvent houleux, engagés sur les priorités à accorder dans le financement des systèmes éducatifs, et s'imposer à l'ordre du jour dans un environnement international dominé par la logique de déréglementation des services et l'intégration des Etats dans l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) qui vise à terme la "marchandisation"[3] des services comme le stipule expressément l'un de ses plus importants accords (l'accord AGCS) [4].

Pour évaluer l'enseignement supérieur en Algérie dans une optique de rendement, et afin de tester son efficacité et son efficience, nous allons faire appel à ces indicateurs synthétiques pour évaluer l'ampleur du mouvement de scolarisation et le niveau de rendement atteints. Ces indicateurs vont porter, selon des modalités qui leurs sont propres, aussi bien sur les aspects quantitatifs que qualitatifs. Il faut noter, ici, que les indicateurs quantitatifs utilisés présentent un caractère universel et sont, invariablement, utilisés dans les systèmes d'information scolaires pour évaluer le niveau de réalisation d'objectifs arrêtés par les pouvoirs publics, et/ou l'effort qui reste à fournir pour les atteindre.

Dans cet article nous aborderons l'évaluation de l'enseignement supérieur en Algérie selon deux approches : une approche en termes d'efficacité interne et externe qui s'intéressera, au plan quantitatif, aux

performances observées, et une approche en termes de coûts pour situer aussi bien l'effort financier consenti que les gaspillages générés par les déperditions scolaires.

1- L'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ALGÉRIE

Cette section s'attellera à déterminer l'efficacité de l'enseignement supérieur, tant au niveau interne qu'au niveau externe.

L'efficacité est évaluée par rapport à la réalisation des objectifs arrêtés. Elle peut être interne en prenant en considération les résultats au niveau interne, c'est-à-dire l'ensemble des acquisitions en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir- être que permettent de saisir les différents contrôles et évaluations pédagogiques (examens, tests,...), ou externe en tenant compte de l'adéquation des formations aux besoins exprimés ou non du système de production.

1.1 - Efficacité interne

L'efficacité interne peut être définie comme la capacité pour une organisation de formation de parvenir aux objectifs d'acquisition de connaissances qu'elle s'est fixés pour les apprenants dans les différents programmes arrêtés. L'efficacité interne peut s'apprécier sur trois (03) critères de base :

- Possibilité d'accès à la formation pour une période donnée;
- Le taux de passage à une classe supérieure et le nombre de diplômés;
- Acquisitions cognitives et non cognitives.

1.1.1 - Quelques indicateurs de performance[5]

a - Le taux d'encadrement au niveau de l'enseignement supérieur, reste encore faible: le taux d'encadrement global est d'un enseignant pour 27,5 étudiants en 2003-2004. Ce chiffre en fait cache une répartition très déséquilibrée par grades. Ainsi, le taux d'encadrement est de un professeur pour 430,8 étudiants, un maître de conférences pour 68,4 étudiants et presque autant pour les maîtres assistants: un pour 68,6 étudiants.

En comparaison internationale, le Maroc présente un taux d'encadrement global meilleur: un pour 18 dans le supérieur[6]. La Tunisie affiche un résultat moins bon: un pour 20. En France, le taux d'encadrement est de un pour 16. A Cuba, par exemple, ce taux d'encadrements se situe à un pour 8. En moyenne, il est de 12 pour les pays de l'OCDE.

b - Le taux de scolarisation atteint 21%, nettement supérieur à celui du Maroc (11%) et de l'Indonésie, (16%) mais en deçà du taux de la Tunisie (27%) ou de la Thaïlande (38%).

Le taux moyen dans les pays de l'OCDE est de 32%.
c - L'analyse entrée-sortie permet de faire ressortir le nombre d'année-élève donné par le produit du rapport de l'effectif entrant (nouveaux

inscrits) sur l'effectif sortant (diplômés) et de la durée réelle du cycle considéré. Le nombre d'année/élève est une moyenne de durée passée dans un cycle de formation donnée. L'efficacité, par construction, est optimale lorsque le nombre d'année/élève est équivalent à la durée réelle du cycle.

Tableau n°1 : Analyse entrée-sortie dans l'enseignement supérieur - Année 2003 –

Effectif entrant	668052
Effectif sortant	77972
Nombre d'année/élève	102,8
Indicateur entrée-sortie	6,43

***Source** : M.E.R.S - Annuaire statistique n° 33 - 2004.*

L'analyse entrée-sortie pour l'année 2003 fait ressortir un nombre d'année-élève de 102,8 pour une durée théorique de 16 années[7] : cela veut dire qu'en moyenne, il faut 102,8 années pour terminer avec succès le parcours de 16 années depuis le cycle du fondamental.

Le rapport du nombre d'année-élève à la durée réelle du cycle de formation est un indicateur entrée-sortie de l'effort supplémentaire pour amener un étudiant à terminer son cycle avec succès. Ainsi un diplômé de l'enseignement supérieur va nécessiter presque 5 fois et demie plus d'efforts. Ces ressources supplémentaires ont pour origine les abandons et les redoublements, deux sources majeures qui influent négativement sur l'efficacité du système éducatif.

L'analyse entrée-sortie offre l'avantage de déterminer le nombre d'année-élève qui entre dans le calcul du coefficient d'efficacité.

1.1.2 - Le coefficient d'efficacité

Le coefficient d'efficacité est le rapport de la durée réelle du cycle sur le nombre d'année-élève. En Algérie, le coefficient d'efficacité pour l'enseignement supérieur atteint 16% en 2003[8]. Ceci montre l'importance des déchets scolaires et universitaires à travers les redoublements et les abandons qui gonflent le nombre d'année-élève et le gaspillage des ressources par l'allongement au-delà du nombre d'année retenu pour le cycle de la scolarité et des parcours universitaires.

1.2 - Efficacité externe ou niveau d'instruction de la population

L'efficacité externe représente la capacité d'un système éducatif, pris au sens large, à s'adapter aux besoins du système productif. Elle fait, en cela, référence au développement des capacités d'adaptation, de socialisation, à la citoyenneté et à l'augmentation de la productivité du travail. L'efficacité externe peut être saisie par le biais du niveau d'éducation de la population.

Une des formes d'expression externe de l'efficacité d'un système éducatif est repérable par le niveau d'instruction atteint par la population. Une progression du niveau d'instruction générale de la population signifie que l'un des objectifs de base du système est réalisé.

Cette progression, cependant, ne peut pas de renseigner sur la qualité des enseignements reçus et encore moins sur leur adéquation aux besoins, formulées ou implicites, de la société dans son ensemble. En l'absence d'indicateurs sur le niveau de productivité et de maîtrise de l'outil de production au sens large (production industrielle, technologique, scientifique, artistique,…) nous nous contenterons de cet indicateur pour apprécier l'efficacité externe du système éducatif algérien, en général, et de l'enseignement supérieur, en particulier.

Tableau n°2 : Niveau de formation de la population – 1987-2002

Année	Alphabétisé	Prim.	Moy.	Second.	Supér.	Sans instruction
1987	1,8	27	12,3	6,4	1,9	33,7
1998	0,9	30	20,7	13,4	4,3	30,1
2002*	0,6	32,3	22,2	13,8	4,6	26,5

***Source** : RGPH 1998 et Enquête algérienne sur la santé de la famille 2002 –*
The pan arab project for family health- 2004.*

Sur la période 1987-2002, la proportion des bénéficiaires de l'éducation a positivement évolué pour les niveaux moyen et secondaire (respectivement +7,4 points et +10 points) et, dans une proportion moindre, pour le primaire et le supérieur (respectivement + 5,3 points + 2,6 points). En contrepartie, la population sans instruction a connu un léger fléchissement (-7,2 points).

Ces points glanés, aux différents niveaux d'éducation, sur l'ignorance, constituent un accroissement du stock de capital humain et des capacités productives de la population active. L'enseignement supérieur a permis d'augmenter de 2,7 points la proportion de la population dotée d'une formation supérieure, en 2002.

Ces gains enregistrés doivent être, toutefois, relativisés; car s'ils sont à hauteur des pays arabes, ils restent forts éloignés de ceux présentés par les pays émergents comme la Thaïlande (avec 10% de la population qui possède un niveau d'études supérieur et seulement 5% de la population sans instruction).

2 - L'évaluation selon l'approche en terme de coûts du système éducatif algérien

Dans cette section nous analyserons, en premier lieu, les coûts d'éducation, puis nous nous intéresserons ensuite à l'évaluation de l'efficience du système éducatif algérien.

2.1 - Les coûts d'éducation et le financement de l'éducation en Algérie

Le coût est, généralement, défini comme l'ensemble des dépenses effectuées sur une période déterminée pour élaborer ou acquérir des biens et des services. Le coût permet de saisir l'effort accompli pour produire, en l'occurrence former ou éduquer un ou des individus.

Il peut être, par ailleurs, une comparaison des performances entre différents systèmes éducatifs. On distingue deux types de coûts, en général :

- Les coûts supportés par le secteur public et liés aux salaires des enseignants et du personnel de l'administration, les achats divers pour le fonctionnement ordinaire, la documentation, ...
- Les coûts privés, composés des droits d'inscription, ouvrages, habillement, transport, repas,...

La première source de financement des dépenses d'éducation en Algérie provient du budget de la Nation. Le financement de l'éducation et de la formation, en Algérie, est du ressort essentiellement du secteur public; cependant, plusieurs institutions y contribuent à des degrés divers, mais aussi les particuliers. Outre l'Etat qui intervient par le budget de fonctionnement et d'équipement, les collectivités locales (Wilayas, Communes -APC-), les entreprises (publiques et privées) et les particuliers participent à l'effort d'éducation et de formation.

Le financement de l'éducation est consigné dans le budget de l'Etat, sous différents postes (Education Nationale, Enseignement Supérieur et recherche scientifique, Formation Professionnelle).

Tableau n°3 : Indices d'évolution des budgets de l'Etat et de l'éducation- base 100 = 1990

	Indice d'évolution		Part de l'éducation		
Années	Education nationale	Etat	Fonction.	Equipement	Total
1990	100	100	24,8	8,1	21,1
1991	121	139	29,7	6,7	18,2
1992	180	234	25,8	7,4	16,2
1993	232	295	21,6	9,8	16,6
1994	271	324	19,0	7,8	17,6
1995	336	524	21,6	4,1	13,5
1996	414	606	19,8	5,2	14,4
1997	438	653	19,5	6,5	14,1
1998	490	698	17,4	9,7	14,8
1999	505	785	16,2	7,4	13,6
2000	525	897	15,7	7,6	12,3
2001	567	894	13,8	7,2	13,4
2002	618	1144	16,4	4,4	11,4
2003	687	1222	15,0	5,1	11,8

***Source** : Tableau confectionné à partir des données fournies par le M.E.N .*

Le budget de l'éducation constitue une part importante du budget de l'Etat; il représentait quelques 16,3% budget de l'Etat en 1966, pour le

volet fonctionnement, alors que l'équipement se voit allouer une part congrue (1,7%). Il est vrai qu'à l'époque la demande sociale d'éducation était contenue et les efforts déployés en infrastructures scolaires étaient à venir. Depuis, face à l'augmentation de cette demande sociale d'éducation générée par une démographie galopante, les charges de l'Etat en matière de financement s'alourdirent tant pour le fonctionnement que pour l'équipement.

A partir des années 1990, dans un contexte difficile marqué par une crise politique majeure, et des difficultés financières qui amèneront l'Algérie à signer avec le FMI les accords portant sur le programme d'ajustement structurel et le rééchelonnement de la dette extérieure, le budget de l'éducation va connaître une baisse relative de son rythme d'évolution par rapport au budget de l'Etat (graphique I) : indice 1222 pour le budget de l'Etat, en 2003, contre indice 687 pour l'éducation (base 100 en 1990). Le budget de l'éducation ne représente plus que 11,8% du budget de l'Etat (respectivement 15,0% et 5,1% pour le budget de fonctionnement et d'équipement) alors qu'il atteignait 21,1% en 1990 (respectivement 24,8% et 8,1%).

En chiffres absolus, le budget de l'éducation affiche une croissance moyenne annuelle de près de 16%, tandis que celui de l'Etat atteignait 21%. Tout en demeurant le premier poste d'importance dans le budget de l'Etat, l'éducation nationale a vu sa part grignotée par une redistribution des quote-parts des différents secteurs dans le budget de l'Etat (près de 28% pour la défense et l'intérieur et 9,4% pour les moudjahidines), dictée il est vrai par une situation sécuritaire difficile.

Figure n°1 : Indices d'évolution des budgets de l'Etat et de l'éducation- base 100 = 1990

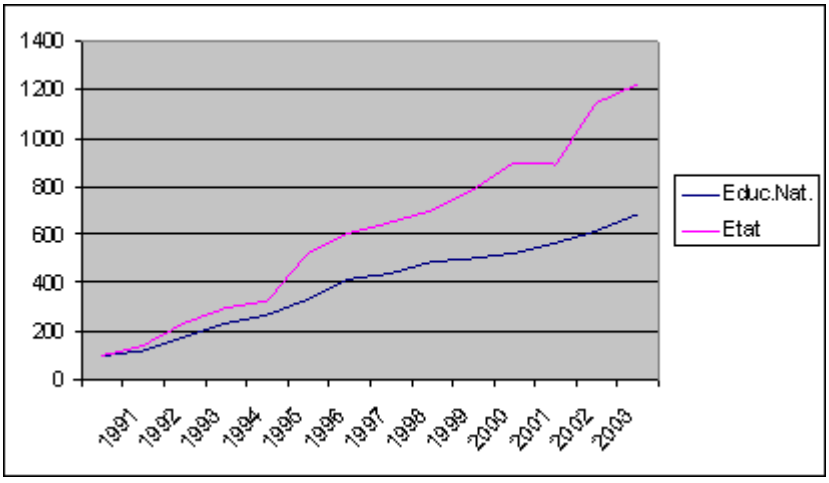


Tableau n°4 : Evolution comparée du budget de l'éducation et de la PIB -1989-2003 Million DA

Années	Budget éducation	Indice	PIB	Indice	BE/PIB
1990	29504	100	862133	100	3,42
1991	35624	121	1074696	125	3,31
1992	53195	180	1189725	138	4,47
1993	68589	232	1487404	173	4,61
1994	79888	271	2004995	233	3,98
1995	99080	336	2570029	298	3,86
1996	122158	414	2780168	322	4,39
1997	129294	438	2830491	328	4,57
1998	144468	490	3238198	376	4,46
1999	148947	505	4123514	478	3,61
2000	154758	525	4260811	494	3,63
2001	167213	567	4537691	526	3,68
2002	182285	618	5264186	611	3,46
2003	202568	687	4719214	547	4,29

***Source** : Confectionné à partir des données de l'ONS et du M.E.N.*

Comparé au produit intérieur brut, le budget de l'éducation a suivi une meilleure évolution : en 2003, il affiche l'indice 687 contre 547 pour le PIB (indice 100 en 1990), ce qui situe la part du PIB consacré à l'éducation à 4,29%, dans le sillage la moyenne mondiale, autour de 5%. A noter toutefois qu'un niveau élevé des dépenses ne signifie pas forcément une qualité élevée; il peut tout aussi traduire une grande incurie, faite de gaspillage de ressources sans que la société en tire bénéfice: la corrélation entre les performances du système éducatif et les budgets de l'éducation n'est pas probante, et reste à prouver.

Le financement de l'éducation représente une lourde charge pour le budget de l'Etat qui doit assurer, bon an mal an, la prise en charge des flux importants des enfants arrivés en âge scolaire. La baisse relative de la part de l'éducation dans le budget de l'Etat ne reflète pas la croissance du budget de l'éducation qui supplante celle du PIB (indice 687 contre indice 547).

Par ailleurs, afin d'éviter les biais générés lors des comparaisons internationales par l'utilisation de la conversion des monnaies locales, même lorsqu'il est fait appel, c'est souvent le cas, aux parités de pouvoir d'achat, une méthodologie de calcul des dépenses d'éducation est adoptée au niveau international. Elle consiste à ramener les dépenses en proportion du PIB. Ainsi cette présentation en valeurs relatives, moyennant quelques précautions dans l'interprétation des données, rend les comparaisons internationales plus fiables.

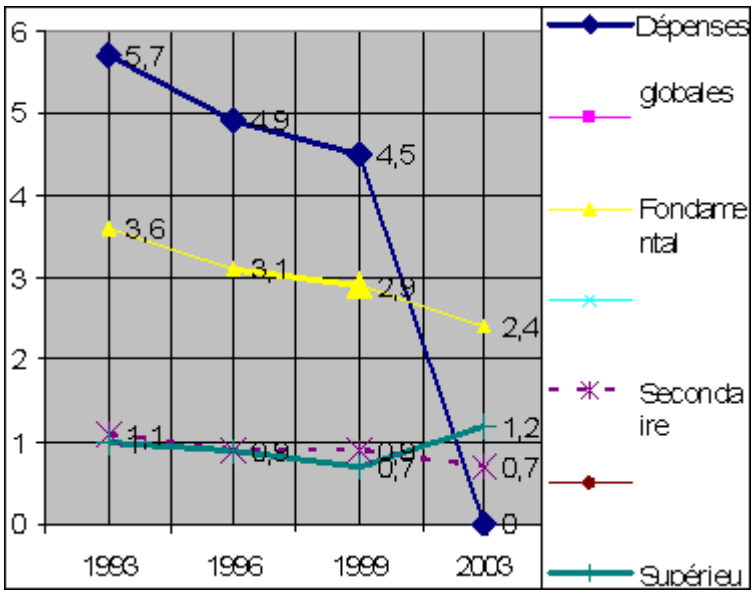
Tableau n°5 : Evolution des dépenses par niveau en % du PIB

	1993	1996	1999	2003
Dépenses globales	5,7	4,9	4,5	4, 3
Fondamental	3,6	3,1	2,9	2,4
Secondaire	1,1	0,9	0,9	0,7
Supérieur	1,0	0,9	0,7	1,2

***Source** : Tableau confectionné à partir des données fournies par le M.E.N et le MERS.*

Les dépenses publiques, comme nous l'avons précédemment souligné, se situent, actuellement, aux alentours de 5% du P.I.B dans l'ensemble des pays. L'Algérie, qui a toujours consacré une part importante de son PIB à l'éducation, a vu cette part s'infléchir de 5,7% en 1993 à 4, 3% en 2003. A titre de comparaison, les Etats-Unis et la Tunisie consacrent, respectivement 3,8%, et 5,4% de leur PIB à l'éducation alors que la Jordanie et la France allouent 4,1% de leur PIB à l'éducation.

Figure n°2 : Evolution des dépenses par niveau en % du PIB



Au niveau de l'enseignement supérieur, l'évolution des dépenses par niveau en % du PIB montre une relative baisse dans les années 1990 (passant de 1,0% en 1993 à 0,7% en 1999) et une légère reprise en 2003 (1,2% en 2003) rejoignant ainsi la moyenne des pays émergents (Indonésie, Malaisie, Thaïlande,…), mais loin derrière la Jordanie (1,9%).

Cette baisse sensible touche, aussi, les dépenses unitaires rapportées en % PIB par habitant, alors qu'en absolu elles augmentent. Cette tendance à la baisse relative, amorcée dans les années 1990, du financement n'est pas contrebalancée par des financements privés notables; seuls les parents d'élèves ont dû faire des efforts pour s'acquitter des droits d'inscription et des fournitures scolaires qui évoluent à la hausse. Une des conséquences de cette baisse des dépenses publiques va être la compression des coûts unitaires.

2.2 - Indicateur d'efficience

L'indicateur d'efficience est le rapport de la proportion d'élève terminant leur cycle sur le coût unitaire en % du PIB par tête d'habitant.

Tableau n°6 : Indicateur d'efficience en dinar constant

Années	Supérieur
1993	0,16
1996	0,14
1999	0,10
2003	0,22

***Source** : Tableau confectionné à partir des données fournies par le M.E.R.S.*

L'indicateur d'efficience calculé pour l'Enseignement Supérieur, en 2003, a positivement évolué pour atteindre 0,22 ; cette évolution positive est le résultat combiné de l'augmentation du nombre de diplômés qui a plus que doublé (2,2 fois) par rapport à 1999, d'une part et de la baisse relative des coûts unitaires en % PIB per capita en dinars courants.

Ce résultat sur l'efficience de l'enseignement supérieur doit être appréhendé avec beaucoup de précaution, car la baisse du coût unitaire qui se traduit par l'augmentation de l'indicateur d'efficience n'est point le résultat d'une quelconque maîtrise des dépenses d'éducation du fait de leur rationalisation, mais plutôt celle de coupes effectuées dans les budgets alloués à l'éducation, d'une manière générale, dont l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons dire que les systèmes éducatifs, dans un contexte dominé par une recherche effrénée de rationalisation, imposée par des accords multilatéraux à l'échelle de la planète, s'orientent vers le développement de méthodes managériales modernes pour maîtriser leurs dépenses et atteindre des objectifs de qualité.

Les indicateurs calculés confortent l'idée de la faiblesse du système éducatif algérien, en général et de l'enseignement supérieur, en particulier: faible efficacité interne relevée par des déperditions scolaires importantes, notamment les abandons. Les difficultés rencontrées aussi bien dans la qualité que dans la quantité de l'encadrement a un impact négatif sur son coefficient d'efficacité. La persistance de l'analphabétisme et le niveau relativement faible de la population (81,8% ne dépassent pas le niveau moyen d'éducation : cela rend l'efficacité externe faible). Il en est de même pour l'indicateur d'efficience qui est biaisé par la baisse relative des coûts unitaires. Ainsi, cette baisse relative des coûts unitaires par élève en % PIB per capita, en dinar constant, sur la période 1993-2003, qui traduit des tentatives de maîtrise des dépenses publiques, repérées par la baisse relative dans le budget de l'Etat des dépenses d'éducation, se répercute sur les résultats des indicateurs d'efficience calculés à partir des coûts unitaires. L'explication réside dans la faiblesse du quotient de la proportion des dépenses d'éducation dans le PIB ; ce qui signifie la faiblesse relative des dépenses d'éducation dans le PIB et non pas, comme cela semble le suggérer cet indicateur, le résultat d'une meilleure maîtrise des dépenses d'éducation.

Au niveau de l'efficacité externe, les résultats de la structure de la population par niveau d'instruction où près de 82% des individus possèdent, au mieux, un niveau d'instruction inférieur au niveau secondaire n'autorisent pas à parler de contribution au développement du système productif, sans compter les 17% de jeunes analphabètes, âgés de moins de 20 ans et qui représentent près de 2,4 millions en 1998, issus, paradoxalement, du système scolaire.

Le système d'enseignement et de formation se trouve éparpillé entre différents départements ministériels, ce qui empêche une vision globale du processus éducatif dans sa dynamique. Cette vision globale est nécessaire à la cohérence du système et à sa fluidité. Les ministères enferrés dans des logiques sectorielles et d'appareil n'ont pas la flexibilité suffisante pour s'insérer dans une démarche d'ensemble. A cela s'ajoute l'absence d'une planification de l'éducation, qui par son instrument privilégié, la carte scolaire, permet la régulation du système. Les incohérences nées du chevauchement des réformes, en amont, pour les cycles fondamental et secondaire, et les velléités visant à rectifier des faiblesses constatées dans la pratique, sans référence à une conception et une vision globale, laissent penser que le système est géré en «mode d'urgence» : l'improvisation a suppléé à une planification sérieuse. L'algérianisation du corps enseignant n'a pu se faire faute d'une relève qui a tardé à venir, à cause principalement du blocage du passage de maître assistant à maître de conférences pour de nombreuses raisons (problèmes des équivalences avec les diplômes étrangers, faiblesse de l'encadrement des thèses, lourdeurs diverses, ….). Les conditions de travail aussi bien des enseignants que des étudiants se sont progressivement dégradées, et que l'afflux massif des nouveaux bacheliers à lui tout seul ne peut expliquer.

L'autre problème pendant de l'université reste l'inadéquation des formations dispensées par rapport aux besoins du secteur économique : problème du manque de débouchés pour les sortants de l'université, confrontés au chômage.

A l'issue de cette réflexion, il s'avère que l'enseignement supérieur en Algérie dans sa quête pour atteindre ses objectifs de démocratisation, d'arabisation, d'algérianisation et de scientificité s'est borné à ne retenir que leur dimension quantitative qui offre, certes, l'avantage d'étaler des bilans chiffrés élogieux, mais occulte la réalité de la qualité des formations et les exigences formulées autant par le secteur économique que par le système éducatif lui-même pour sa reproduction et la recherche scientifique.

Note de calcul :

1- Le nombre d'année-élève : $\frac{668052}{77972} \times 12 = 102,8$

2- Le nombre d'année-élève : $\frac{102,8}{16} = 6,43$

3- Coefficient d'efficacité : $\frac{16}{102,8} = 16\%$

Références bibliographiques

ALLAL, L. 1994, «Efficacité, efficience et processus de régulation», *in Crahay, M., évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et analyse, collection pédagogies en développement*, *De Boeck Université, Bruxelles.*

ARESTOFF, F. 2000, «Taux de rendement de l'éducation sur le marché du travail d'un pays en développement», *in DIAL (développement et insertion internationale), Centre de recherche européen en économie du développement. (France), Paris-Dauphine.*

DE LA FUENTE, A. ET CICCONÉ, A., 2002, «Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance», *Rapport final pour la CEE, Mai 2002.*

EICHER, J. C., 1999, «Le coût et le financement de l'éducation», *in Paul, J. J., administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF, Paris.*

JAROUSSE, J. P., 1999, «Evaluer les systèmes éducatifs», *in Paul, J. J., administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF, Paris.*

MASSICOTE, G. 1993, «Les indicateurs en milieu universitaire. Problématique et mise en oeuvre*», in IGLU, Revue interaméricaine de gestion universitaire, n°4, p. 23-33, avril 1993.*

MINGAT, A. ET SUCHAUT, B., 2000, «Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative», *collection pédagogie en développement, De Boeck et Larcier s.a, Bruxelles.*

OCDE 2000, «Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'Ocde», d'enseignement et compétences, Paris.

ORIVEL, E. ET F., 1999, «Les comparaisons internationales de l'efficience interne des systèmes éducatifs», ESF, Paris.

RASERA, J. B., [1999], «L'économie de l'éducation et la question du développement», *administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatif : une encyclopédie pour aujourd'hui, ouvrage dirigé par Paul, J.J, ESF éditeur, Paris, p. 319 -350.*

Notes

[*] Maître de Conférences à l'Institut National du Commerce, Alger.

[1] Notamment L. Allal (1994) et J. C. Eicher (1999).

[2] IEM (indicateurs de l'éducation dans le monde) est un projet de l'OCDE en collaboration avec l'Unesco dans lequel participent des pays autres que ceux de l'OCDE :

Argentine, la Chine, la Fédération de Russie,…
La Jordanie est le seul pays arabe à y participer.

[3] Ce terme est attribué par les «Altermondialistes» opposants farouches à la mondialisation qui se manifestent parfois avec violence lors des réunions du G8 ou de l'OMC.

[4] AGCS est l'acronyme de l'accord général sur le commerce et les services.

[5] Source : M.E.R.S - Annuaire statistique n° 33 - 2004.

[6] Annuaire statistique de l'Unesco-2004.

[7] Cf. Note de calcul.

[8] Idem.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 97-111.

MALIKA TEFIANI[*]

La pratique des T.I.C.E. dans l'enseignement supérieur : (l'exemple des établissements de la wilaya d'Alger)

Les TICE sont considérées comme un catalyseur des changements dans la mesure où elles conduisent à aborder différemment le temps, l'espace, le pouvoir mais aussi le rapport au savoir. En effet, les TICE conduisent à reconsidérer les outils théoriques, les méthodes d'analyse, les scénarii et les pratiques pédagogiques, les modes d'enseignement et d'apprentissage par les nouvelles représentations qu'elles conduisent à construire à travers les modes de présentation et de traitement des contenus. Depuis quelques années, le discours officiel tant au ministère de l'Enseignement Supérieur qu'au ministère de l'Education, met l'emphase sur l'importance et sur le rôle que les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE) sont appelées à jouer en pédagogie universitaire. La création de laboratoires a permis à plusieurs équipes de chercheurs d'être subventionnées par l'Etat afin de moderniser le parc informatique et développer des applications spécifiques à la pédagogie universitaire. Mais dans le réseau universitaire, plusieurs professeurs, chargés de cours et maîtres-assistants n'ont acquis que depuis peu une familiarité minimale avec les outils électroniques pouvant avoir une utilité sur le plan didactique.

Si certains considèrent que la saisie de leurs notes de cours, ainsi que le recours à l'électronique ou au projecteur laser peuvent et doivent faire partie de l'instrumentation didactique minimale de l'enseignement, nombreux sont ceux qui en sont encore à se familiariser avec l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte ou avec le courrier électronique. Les disparités sont grandes et l'intégration des TICE difficile

Les TICE sont-elles de simples outils ou bien leur intégration est-elle favorable à la modification des pratiques d'enseignement ?

Une enquête portant sur les pratiques et représentations des TICE est menée auprès d'enseignants :

- de l'Université scientifique et technique Houari Boumedienne de Bab Ezzouar :
- de la Faculté des Sciences Sociales et humaines.
- de deux Ecoles Normales Supérieures : l'ENS de Kouba et l'ENS de Bouzareah.

I. LE DISCOURS SUR LES T.I.C.E ET LES COURANTS MAJEURS EN MATIÈRE DE LEUR INTÉGRATION DANS LA PÉDAGOGIE

Les médias et leurs usages exigent des apprenants de nouvelles stratégies cognitives de traitement de l'information, et le développement de nouvelles compétences.

La démonstration de l'ordinateur comme catalyseur potentiel de changements pédagogiques avec les résistances qu'il peut induire, s'observe dans «les tentatives de neutralisation» dont il est l'objet. La technologie est souvent dénoncée comme peu performante, les machines en nombre insuffisant pour que tous les étudiants puissent les utiliser dans de bonnes conditions, le soutien logistique étant inexistant. En outre, l'ordinateur ne favoriserait pas le conflit socio-cognitif, les logiciels seraient peu performants, l'ordinateur consommateur de temps.

Les TICE conduisent à reconsidérer «les outils théoriques, les méthodes d'analyse, les scénarii pédagogiques, les modes d'apprentissage du point de vue des nouvelles représentations qu'elle conduisent à construire à travers «les modes de présentation et de traitement des contenus, à travers les supports textuels, iconiques et sonores, le rapport entre le texte, les images et le son»[1].

D'autre part, les TICE obligent à des apprentissages spécifiques par la construction de nouvelles représentations des rapports entre les trois univers en présence: l'univers technique, l'univers relationnel et l'univers sémiotique.

L'intégration des TICE suppose un changement fondamental de perspectives dans le rapport au savoir et dans les processus de son acquisition. Il faudrait mettre l'apprenant au centre du dispositif.

Le premier courant, socio-constructiviste, analyse cette intégration comme vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement.

Le second courant de type néo-comportementaliste et pragmatique considère les TICE comme de simples outils compatibles avec un enseignement traditionnel.

De nombreux enseignants identifient l'intégration des TICE comme contexte favorisant la modification des pratiques d'enseignement dans une perspective épistémologique et socio-constructiviste :

- 16 % des enseignants de l'Université de Bab-Ezzouar.
- 20 % des enseignants de l'E.N.S de Kouba.
- 10 % de l'ENS de Bouzaréah.
- 9 % de l'université de Bouzaréah

Un autre courant, plus pragmatique, considère que l'intégration des TICE en pédagogie universitaire ne sera pas associée à la modification des pratiques pédagogiques et n'affectera pas en soi la posture épistémologique des praticiens. L'enseignement demeurera traditionnel: les technologies de l'information remplacent simplement, en tant que matériel didactique, le tableau, la craie, l'imprimé.

- 84 % à Bab-Ezzouar.
- 80 % à L'ENS de Kouba.
- 91 % à l'Université de Bouzaréah.
- 90 % à l'ENS de Bouzaréah.

Sans faire varier la stratégie d'intervention éducative par rapport à l'approche universitaire traditionnelle, les enseignants intègrent la saisie électronique de leurs notes de cours. Certains prennent en considération la dimension ¨apprentissage¨ de la relation pédagogique, et mettent à la disposition des étudiants divers outils dont ils gèrent seuls l'utilisation dans le cadre de leur cours académique (Bab-Ezzouar, ENS de Kouba).

Le recours à l'informatique ne met en cause ni les stratégies d'intervention éducative ni le rapport au savoir ainsi qu'à sa construction qu'entretient l'enseignant.

I.1 - L'alphabétisation informatique

L'alphabétisation informatique se situe autour d'un certain nombre de compétences ou d'habiletés, identifiables en tant que comportements «ouverts». Ces caractéristiques sont les suivantes (Bradley, 1996) Raid (1197) :

- l'enseignant sait comment utiliser un logiciel de traitement de texte, un logiciel de courrier électronique et un fureteur lorsqu'il navigue sur internet.
- il est capable d'enregistrer ou de télécharger des informations sur une disquette (ou quelque autre unité de sauvegarde externe) afin de récupérer et d'imprimer ces dernières ailleurs.

A ces «compétences» comportementales, nous pouvons ajouter chez certains une dimension cognitive. Il s'agit de l'habileté à utiliser les technologies de l'information pour identifier et retrouver de façon efficace des informations spécifiques, dans le but de bâtir ou de s'approprier de la connaissance.

Parfois les étudiants ont souvent un niveau d'alphabétisation informatique supérieur à celui de leurs professeurs: ils se forment le plus souvent dans des écoles d'informatique afin de trouver un emploi dans le secteur privé.

Très peu d'enseignants ont acquis une familiarité minimale avec les outils électroniques pouvant avoir une utilité sur le plan didactique.

Nombreux sont ceux qui estiment que le recours au micro et à l'Internet doivent faire partie de l'instrument didactique minimal de l'enseignement tout en maintenant les pratiques traditionnelles (95%) (Question posée : «les TICE doivent-elles être combinées à d'autres pratiques lesquelles ?»).

D'autres en sont encore à se familiariser avec l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte ou avec le courrier électronique. Les disparités sont grandes (citons l'exemple des biologistes et des physiciens de l'Université Houari Boumedienne et l'ENS de Kouba).

Souvent les enseignants universitaires maîtrisent certaines compétences informatiques mais le transfert de ces dernières sur la phase d'une didactique des TICE ne se réalise pas.

I.2 - Méthodologie

Du mois de novembre 2004, au mois de juin 2005 nous avons réalisé une enquête par questionnaire diffusé auprès de 250 enseignants (professeurs, chargés de cours, maîtres-assistants).

Dans un deuxième temps nous avons réalisé 20 entretiens semi-structurés.

Notre objectif était d'identifier le niveau d'alphabétisation informatique, les habitudes au regard des TICE et les pratiques d'intégration des outils électroniques de soutien à l'enseignement.

Le mode d'échantillonnage adopté est simple. Nous avons sélectionné aléatoirement 5% des enseignants dans chaque établissement, le motif de l'échantillonnage était d'ordre économique.

L'instrument d'enquête utilisé est un questionnaire à structure de questions fermées et ouvertes, divisé en trois parties principales, outre la rubrique d'identification du sujet. L'ensemble des variables retenues sont: le rang professoral, l'Université scientifique ou littéraire, le sexe, la langue de formation.

Les questions de la première partie portent sur le type d'équipement détenu par les enseignants et leur profil de compétence au regard de l'utilisation de divers environnements informatiques.

La seconde partie comporte des items centrés sur leurs pratiques d'utilisation de ces outils, de leurs pratiques pédagogiques, de leurs attitudes au regard de l'informatique.

La plus forte représentation de femmes se trouve au sein de deux catégories: les chargées de cours et les maîtres-assistantes, elles sont en général plus jeunes que les hommes, la différence étant imputable à la représentation quasi exclusive des hommes au sein de la catégorie des professeurs.

La majeure partie de l'échantillon est constituée d'enseignants de près de 15 ans d'expérience professionnelle. Les professeurs se distinguent de l'ensemble de l'échantillon avec une expérience moyenne de 20 ans.

LES ENTRETIENS ET ENTREVUES

Le questionnaire d'enquête incluait des rubriques permettant aux enseignants de répondre à certaines questions qui sont parus parfois embarrassantes ou mal comprises, ce qui nous a poussée à organiser des entretiens (20) pour compléter certaines réponses aux questions suivantes :

- «les TICE, bouleverseraient les modèles pédagogiques antérieurs des formateurs et opteraient pour une nouvelles pédagogie plus soucieuse de la personne qui se forme».
- «Les TICE bousculent les modes d'organisation antérieurs de l'enseignant ».
- «l'usage d'outils multimédias dans les situations pédagogiques oblige le formateur à considérer autrement la manière de construire les connaissances».
- «les TICE peuvent être un élément déclencheur à ces changements».
- «en quoi les TICE modifient-elles les rapports entre savoir et pouvoir, les rapports d'échanges de dominance culturelle entre les pays ? »
- «l'usage des TICE par les étudiants est-il révélateur de leurs rapports aux études ou modifie-t-il ce rapport ?»

Il n'est pas toujours facile de s'entretenir avec les enseignants: manque de disponibilité, éloignement, problème de transport.

II - LE RECOURS À L'INFORMATIQUE EN PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Dans le questionnaire, des rubriques étaient dédiées à l'identification de l'intégration de l'ordinateur, de l'Internet, du courrier électronique ou d'environnements resautés dans le cadre de la pratique d'enseignement des étudiants.

Nous constatons que le nombre d'utilisateurs est restreint.

Les résultats montrent clairement que, pour les enseignants âgés et ayant un statut de professeur, l'intégration des TICE transforme peu l'enseignement traditionnel ; ils montrent par contre l'émergence, chez les enseignants plus jeunes, d'une intégration des TICE qui vise une plus grande autonomie des apprenants dans l'accès aux informations, et repose sur de nouvelles compétences métacognitives. La majorité des enseignants des deux Universités et des Ecoles Normales Supérieures possèdent un ordinateur tant dans le lieu de travail qu'au domicile.

A l'Université et dans les deux Ecoles Normales Supérieures, 40 % des répondants déclarent avoir accès à un poste de travail individuel alors que 65% d'entre eux possèdent un ordinateur à la maison. Ce sont surtout les chargés de cours qui disposent d'un ordinateur. Les enseignants sont principalement des utilisateurs de logiciels de bureautique et de traitement de texte. La majeure partie recourt aussi au courrier électronique

L'ordinateur est rarement utilisé sauf dans les sections scientifiques en physique et biologie : simulations d'expérience, gestion des notes, calcul numérique. La prédominance de l'intégration de ces technologies existe surtout dans les Universités Scientifiques..

Les enseignants pensent que plusieurs conditions doivent être remplies pour que les enseignants universitaires intègrent les «nouvelles technologies» à leur instrumentalisation didactique :

- ils doivent avoir atteint un niveau minimal d'alphabétisation informatique.
- bénéficier d'un soutien logistique adéquat
- avoir vécu des situations leur permettant de constater, in vivo, les avantages pédagogiques du recours aux TICE.

En général, les enseignants des sections littéraires ont une attitude négative à l'égard du recours à l'informatique. Cette attitude est plus positive sur le plan individuel que sur celui de la pratique d'enseignant.

A la question: pensez-vous que les TICE seraient la panacée qui permettrait :

- d'individualiser la formation,
- de la rendre plus efficace,
- de diminuer les coûts,
- de se passer partiellement des formateurs,
- de rendre l'apprenant autonome,
- de favoriser l'auto-formation,
- de favoriser l'auto-évaluation.

L'analyse réalisée sur le discours des enseignants au regard de l'utilité et des avantages de l'implantation des TICE en pédagogie universitaire, fait ressortir un certain nombre d'énoncés partagés par la majorité : L'intégration des TICE permet une certaine individualisation et une certaine flexibilité de l'enseignement, elle permet de réduire les coûts.

L'enquête montre aussi l'émergence chez les enseignants de physique et de biologie d'une intégration des TICE fondée sur de nouvelles relations au savoir, de l'autonomie des apprenants et de développement de nouvelles compétences cognitives.

Peu de professeurs utilisent les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de leur enseignement : 22 % seulement des répondants déclarent utiliser l'informatique en pédagogie universitaire.

35 % des utilisateurs réguliers proviennent des facultés scientifiques alors que dans les facultés de lettres ou de sciences humaines la proportion d'utilisateurs se situe entre 0 % et 2 %.

Le pourcentage de professeurs qui utilisent les TICE en tant que soutien didactique à leur enseignement demeure généralement faible et varie entre 2 % et 15 % (Université Houari Boumediène, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, ENS de Bouzareah, INC).

Dans les pays européens le pourcentage varie entre 5 % et 45 % (UNESCO).

53 % sont des utilisateurs réguliers selon la même enquête réalisée par l'UNESCO.

Les TICE sont considérés comme un catalyseur des changements dans la mesure où elles conduisent à aborder différemment le temps, l'espace

et le pouvoir, mais aussi le rapport au savoir.

A la question «Pensez-vous que les TICE seraient la panacée qui permettrait de se passer partiellement des formateurs», les enseignants sont unanimes pour répondre négativement : la majeure partie pense que l'on ne peut pas se passer du formateur ; l'enseignant n'aime pas tout ce qui pourrait se substituer à sa parole, tout ce qui pourrait laisser entendre qu'il n'est pas l'unique dépositaire de la connaissance. Les enseignants redoutent à travers la présence de tout nouveau contenant d e savoir, une perte d'identité possible, l'informatique étant acquise de façon informelle.

Voici d'autres résultats portant sur les fréquences d'utilisation des soutiens informatiques.

II.1- Les fréquences d'utilisation

Un bref regard à la partition des fréquences d'utilisation de l'ordinateur dans le cadre de l'enseignement de la physique, de la biologie, de la chimie permet de constater là encore une «prédominance» de l'intégration des TICE dans ces départements. Inversement, c'est dans les matières littéraires et en langue que l'ordinateur est le moins intégré aux pratiques d'enseignement en tant qu'outil didactique.

Tableau n°1 : Pourcentage des fréquences d'utilisation des soutiens informatiques

Pourcentage instrument	N'utilise pas	Utilise
Courier électroniques	95%	5%
Conférences électroniques		
Internet	90%	10%
Ordinateur	90%	10%
Ordinateurs reliés en réseau	96%	4%

- 15 % des biologistes et des enseignants en électronique et en informatique intègrent l'ordinateur dans leur enseignement.
- 14 % des physiciens,
- 10 %des chimistes.
- Quant aux littéraires, le taux est de 2 % environ.

II.2 - Pourcentage des répondants par département et par statut

Nous rencontrons les mêmes résultats que précédemment dans les différents départements, le tableau 2 le confirme :

Tableau n°2 : Intégration de l'ordinateur à l'enseignement. Pourcentage des répondants par département

Pourcentage département	N'utilise pas	Utilise
Littéraire	98%	2%
Histoire	99%	1%
Géographie	98%	2%
Biologie	85%	15%
Electronique et informatique	85%	15%
Physique	86%	14%
Chimie	90%	10%

L'utilisation de l'ordinateur pour des fins pédagogiques est très significativement associée à certains profils. Ainsi ce sont les enseignants des départements de physique, de biologie, de chimie, d'électronique et évidemment d'informatique qui utilisent de façon systématique les ressources de l'ordinateur dans leur enseignement (exercices de simulation, les logiciels de simulation sont surtout utilisés en physique et en biologie par exemple, les visioconférences…)

Le rang professoral de l'enseignement s'avère significativement associé avec le fait d'utiliser ou non l'ordinateur en tant qu'outil didactique. Ce sont surtout les maîtres de conférences, les maîtres-assistants qui intègrent les outils informatiques de façon beaucoup plus systématique que les professeurs.

Tableau n°3 : Répartition de l'échantillon par statut professionnel selon le pourcentage des fréquences d'utilisation de l'ordinateur pour des fins didactiques

Statut professionnel	N'utilise pas	Utilise
Professeurs	92%	8%
Maîtres de conférences	96%	4%
Chargés de cours	95%	15%
Maîtres-assistants	98%	2%

Ainsi 15 % des chargés de cours intègrent l'ordinateur dans leur enseignement et seulement 8 % des professeurs.

L'analyse du discours des enseignants (entretiens) concernant l'utilité et les avantages de l'implantation des TICE en pédagogie universitaire, fait ressortir un certain nombre d'énoncés stables représentant les opinions partagées par de nombreux enseignants. Au coeur de cette représentation, on retrouve deux concepts-clés : l'intégration des TICE permet une certaine individualisation et une certaine flexibilité de l'enseignement, notamment grâce à la dimension de télé accessibilité. D'autre part, l'intégration des TICE permet d'améliorer l'accessibilité à un matériel didactique de qualité, tout en réduisant les coûts. L'analyse permet de dégager aussi, un *parcours* de type normatif sur le plan pédagogique provenant des professeurs plus âgés. Leur discours restreint, essentiellement, l'intérêt pédagogique des TICE à la dimension d'outils didactiques secondaires. Dans ce sens le rôle des TICE sur le plan pédagogique est strictement considéré sous l'angle de leur contribution à l'augmentation des ressources bibliographiques auxquelles les étudiants peuvent avoir accès.

Un autre discours parvenant d'enseignants plus jeunes, identifie essentiellement les avantages de l'implantation des TICE en tant qu'instrument permettant d'augmenter la fréquence et la qualité des interactions entre le professeur et l'étudiant. Pour ces enseignants, le recours aux TICE présente aussi l'avantage de favoriser l'autonomie dans l'organisation de la pensée chez l'étudiant.

La nature éclatée de la distribution de l'information, notamment sur l'Internet, favoriserait le développement de stratégies de recueil d'information et de résolution de problèmes plus ¨créatives¨ Bref. le recours aux TICE favoriserait la métacognition.

CONCLUSION

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication transforment la façon de gérer le système éducatif mais elles transforment d'abord la façon d'apprendre et d'enseigner, elles constituent une chance de nous obliger de rompre le statu quo et à penser le présent à la lumière de l'avenir. L'une des exigences de base de l'Ecole du futur est de préparer les élèves, les étudiants au travail en réseau et les intégrer à la société de l'information dans laquelle la connaissance constitue la ressource fondamentale pour le développement économique et social. L'Institution éducative est contrainte d'adapter sa pédagogie et son enseignement. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à transformer l'apprentissage et l'enseignement et à rendre l'ensemble des systèmes éducatifs capables d'évoluer et de répondre aux défis. En effet, ces défis et en particulier, les défis provoqués par la mondialisation ne touchent seulement pas l'économie. Ils touchent l'ensemble des structures de la société, mais aussi l'ensemble des sociétés impliquées dans l'ensemble des systèmes éducatifs, non seulement du point de vue des contraintes économiques et budgétaires, mais encore du point de vue de l'efficacité et des performances de ces systèmes. Or les nouvelles technologies, l'enseignement à distance, l'apprentissage collaboratif se développent si rapidement et sur une telle échelle que toutes des structures éducatives sont touchées par les bouleversements qu'ils provoquent et de nouveaux indicateurs sont à concevoir à partir d'approches plurielles.

Les résultats de l'enquête tendent à suggérer que très peu d'enseignants du Supérieur ont atteint un niveau d'alphabétisation informatique minimal leur permettant d'utiliser de façon autonome la plupart des fonctions utilitaires des principaux logiciels de bureautique. Ils sont surtout en mesure d'utiliser le courrier électronique ainsi que de naviguer sur l'Internet. Par contre, on constate une variation importante du niveau de compétence informatique atteint selon les Universités et les Ecoles de formation des enseignants: inégalité du rythme de développement tant de l'alphabétisation informatique que du transfert des compétences technologiques acquises sur le plan de la pratique didactique.

Par ailleurs nos données tendent à mettre en lumière une situation préoccupante. Il s'agit de la faible pénétration du recours à l'informatique et à la télématique, tant sur le plan privé que sur celui de l'enseignement

chez les répondants des Universités et Ecoles Normales à tendance littéraire. Très peu d'enseignants ont accès à un soutien logistique, l'intégration des TICE à l'enseignement est laissée à l'initiative individuelle. Cette dernière dépend en partie du degré d'alphabétisation informatique acquise de façon informelle par chaque membre du corps enseignant. La probabilité de transfert de compétences du domaine privé vers la pratique enseignante demeure aussi faible à l'Université de Bouzaréah et à l'Ecole Normale Supérieure de la même localité que dans les autres départements.

Un autre problème: les enseignants de rang magistral intègrent moins systématiquement les TICE à leur enseignement. Nos données suggèrent que le développement de pratiques pédagogiques intégrant les TICE ne signifie nullement pour les enseignants, la modification des profils ou des modèles d'intervention éducative qu'ils appliquent. Une telle modification des pratiques d'un modèle classique, *néo-comportementaliste,* vers un profil d'intervention socioconstructiviste utilisant des stratégies d'enseignement coopératif ou collaboratif implique à la fois l'existence d'un débat épistémologique en pédagogie universitaire que celle d'un leadership en matière de formation à l'utilisation de modèles d'intervention éducative consistants avec ces approches. Les données dont nous disposons suggèrent l'existence de deux tendances:

- d'une part les professeurs, les maîtres de conférence plus âgés intègrent moins systématiquement les TICE à leur pratique pédagogique.
- ce sont d'autre part, les plus jeunes enseignants des universités scientifiques qui intègrent plus fréquemment les TICE à leur intervention éducative, et sont aussi vecteurs d'un discours qui associe les TICE à un contexte d'enseignement visant le développement de compétences métacognitives chez l'apprenant (physiciens, biologistes, chimistes, informaticiens). Par ailleurs ces enseignants développent aussi un discours centré sur les avantages que les technologies des réseaux présentent en tant que contexte d'apprentissage favorisant potentiellement le développement d'une certaine autonomie intellectuelle.

L'intégration des TICE suppose un changement fondamental de perspectives dans le rapport au savoir et dans les processus de son acquisition. Concernant les étudiants, ce qui est en jeu avec les TICE est une mutation de l'apprendre davantage orienté vers leurs activités et leur réflexion critique. Les enseignants devraient eux aussi bénéficier d'une formation centrée sur l'usage des TICE et leur adaptation aux changements multidimensionnels que cet usage suppose.

La question de la formation des enseignants apparaît centrale. Encore faut-il que celle-ci soit adaptée aux enjeux et ne se borne pas à l'acquisition d'une maîtrise technique des dispositifs, vision qui a fait la preuve de son insuffisance.

Sans l'appui logistique et la mise en situation, il est peu probable que les

enseignants développent un sentiment d'efficacité personnelle au regard

de l'informatique, caractéristique nécessaire à l'utilisation didactique durable des TICE.

Les résultats partiels de l'enquête montrent qu'une minorité des enseignants a atteint un niveau d'alphabétisation informatique minimal. Le niveau de compétence varie selon les universités (scientifiques ou littéraires).

A la Faculté des Sciences Sociales et Humaines et à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzareah, le recours à l'informatique dans l'enseignement est faible et presque inexistant : l'intégration des TICE est laissée à l'initiative individuelle et dépend du degré d'alphabétisation informatique.

Références bibliographiques

BARBIER, R. (1997). *Approche transversale, l'écoute sensible aux sciences humaines*. Paris : Editions Economica, 1997.

BASSINAC, S. (1994). Etude préliminaire sur les technologies de l'enseignement à distance, résultats de l'enquête à l'Universlté de Lausanne et à l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, sous la direction de Wentland M.

BRADLEY, D (1996). *Intégration of information technique into teaching and learning*. South Australia : Canberra University.

LÉVY, P (1990). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique.* Paris - La Découverte.

PERAYA, D. (2000). Internet, dispositif de médiation des savoirs et des comportements. *Actes des journées d'études «Eduquer aux médias à l'heure du multimédia», Conseil de l'Education aux médi, 8 et 9 décembre 1999, Bruxelles*.

PERAYA, D. (1995). «Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ?» *In Jonson, S., Schurch, D., La formazione a distanza. La formation à distance, Peter Lang*.

LAROSE, F. (1998). Le recours de la communication en pédagogie universitaire. *Réflexion sur la réalité des étudiantes et aux étudiants de 1ère année en formation initiale à la profession enseignante au primaire*. Sherbrooke : Université, Faculté d'éducation, Rapport de recherche présenté au vice-rectorat à l'enseignement.

LAROSE, F., DAVID R., DIRANT, J. M., ET ROY, G. R. (1998). Rapport de recherche portant sur le profil d'utilisation des TIC en pédagogie universitaire à sherbrooke. *Rapport de recherche présenté au vice-rectorat à l'enseignement.*

LARSE, F., ET LENOIR, Y. (1998). Pratiques interdisciplinares chez des enseignants du primaire au Québec : résultats de recherches. *Revue des Sciences de l'Education, Québec XXIV (1).*

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., ET BOUTIN, G. (1997). *La recherche qualitative, fondements pratiques*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

GHIGLIONE, R., LANDRÉ, A, BROMBERG, M. ET MOLETTE, P. (1998) *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Durrond.

LEBARD, L., SALEM, A. (1994) *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.

HUBERMAN, A. M., ET MILES, M. B. (1991) Analyse des données qualitatives. *Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.*

COLLECTIF DU MOULIN. (2002) *Intégrer les formations ouvertes*. Paris - L'Harmattan.

MAISON, A., CARRÉ, P. (SOUS LA DIRECTION) (2002) *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris - L'Harmattan.

CHARLIER, B., ET PERRAYA, D. (2003) *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.

LEBRUN, M. (2002) Des *technologies pour enseigner et apprendre.* 2ème édition. Bruxelles : De Boeck Université

Notes

[*] Professeur en sciences de l'éducation - Université d'Alger - Directeur de recherches au CREAD et Experte en éducation.

[1] Paraya, D., Runchermann, R., Lombard, F., (1999). Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements (voir bibliographie).

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 113-127.

NACÉRA MEZACHE[*]

Les enseignants universitaires de rang magistral et les tâches de gestion

Ce que prévoient les textes et commentaires

En plus des tâches d'enseignement et de recherche, les enseignants universitaires de rang magistral sont appelés à assurer des missions de gestion et d'administration de la pédagogie. Ils occupent, pour cela, des postes d'encadrement de structures ou organes relevant de l'université et sont membres de conseils et commissions sectoriels.

Au vu des missions qui leur sont statutairement confiées, ce sont des postes clefs de responsabilité et de prise de décision directe pour les uns, et participative pour les autres :

- quels sont ces postes ?
- quelles sont les prérogatives qui leur sont fixées ?
- quel degré de responsabilité leur incombe ?
- comment s'opère la désignation à ces postes ?
- quels critères président à cette désignation ?

L'activité universitaire est caractérisée par la dualité de son organisation, administrative d'un côté, pédagogique et scientifique, de l'autre.

L'organisation administrative obéit à un schéma classique d'organigramme hiérarchique classant des postes de travail distincts, hiérarchisés et cloisonnés.

L'organisation pédagogique repose, elle, sur un schéma de type horizontal pour permettre à l'ensemble des acteurs de l'université de participer à la gestion collégiale de celle-ci ; La pédagogie devant constituer le noyau central auquel viendraient se greffer les structures de soutien administratif et technique. Les rôles et responsabilités des participants à la gestion sont censés être répartis selon cette logique.

Les textes qui régissent le secteur public de l'enseignement supérieur réservent des missions de responsabilité dans la gestion des établissements aux enseignants, la priorité étant accordée à ceux qui détiennent les grades les plus élevés. Ce principe est énoncé dans le statut de l'établissement aussi bien que le statut de l'enseignant. Il vise la participation des enseignants ayant fait leurs preuves au plan scientifique, à l'ensemble des décisions relatives au fonctionnement de

l'université, aux côtés des politiques, qui en tracent les objectifs globaux et aux administratifs, qui les mettent en oeuvre.

I - POUVOIR DE DÉCISION DES ENSEIGNANTS ET GESTION COLLÉGIALE

Le statut de l'université qui définit les structures et composantes de celle-ci, précise les postes de responsabilité, exclusivement réservés aux enseignants chercheurs. «La double casquette» que portent les enseignants désignés à ces postes les destine aussi bien à la gestion collective en siégeant au conseil d'administration, au conseil de direction et aux conseils et comités scientifiques, qu'à la gestion directe individuelle de structures d'administration et de gestion.

Au niveau de l'université, les postes d'encadrement de structures et organes suivants sont réservés aux enseignants :

- recteur
- vice recteur
- doyen et vice doyen de faculté
- directeur et directeur adjoint d'institut
- chef de département et chef de département adjoint
- directeur d'unité de recherche
- directeur de laboratoire de recherche

Par ailleurs, les postes de présidents et membres d'organes scientifiques et pédagogiques d'université sont naturellement confiés aux enseignants, qui y accèdent par voie d'élection.

C'est ainsi que le conseil d'administration, organe délibérant, est en principe composé à majorité d'enseignants désignés es qualité ou élus : des enseignants élus représentant chaque faculté et institut, le recteur, les vice recteurs, les doyens de faculté, les directeurs d'instituts et d'annexes, le président du conseil scientifique. L'université comptant en moyenne cinq(5) facultés et instituts, on peut estimer le poids du corps enseignant au sein de cet organe de décision.

On constate que, hormis les postes de secrétaire général, de directeur de bibliothèque et de chef de service, tous les postes administratifs d'encadrement de structures et organes de l'université sont confiés à des enseignants. Les affaires académiques sont donc bien gérées par les académiciens.

Dès lors, le pouvoir de ceux qui président aux destinées de leur université est large d'autant plus que le même enseignant, appelé à occuper un poste de responsabilité à la tête d'une structure doit assurer, en cette qualité, un rôle au sein des organes de l'université.

C'est ainsi que :

- le recteur est président du conseil scientifique de l'université ;
- les vice-recteurs, les doyens de facultés, les directeurs d'instituts, directeurs d'annexes et directeurs d'unités de recherche sont membres du conseil scientifique d'université ;

- le doyen de faculté en est président du conseil ;
- les chefs de départements, les directeurs d'unités et de labora-toires de recherche sont membres du conseil de faculté,
- le doyen, les vice-doyens, les chefs de département, les directeurs d'unités et de laboratoires de recherche sont membres du conseil scientifique de faculté ;…

En plus des organes propres à l'établissement, il existe différents autres organes d'enseignement supérieur par l'intermédiaire desquels l'enseignant universitaire participe à la gestion collégiale des affaires académiques. Il s'agit de missions pérennes fixées par des textes :

- la coordination à l'échelle nationale (conférence nationale des universités composée des chefs d'établissements) et à l'échelle régionale (conférence régionale des universités composée des chefs d'établissements de la région).
- l'élaboration des programmes d'enseignement par les comités pédagogique nationaux ;
- la promotion des enseignants par la commission universitaire nationale ;
- la reconnaissance des diplômes par la commission nationale d'équivalence ;
- la protection de la profession par le conseil d'éthique et de déontologie.

De plus, il est permis au ministre de l'enseignement supérieur de faire appel aux enseignants en créant autant de commissions et autres organes que son programme le nécessite, et ce, sur simple arrêté ministériel.

Nous constatons bien donc qu'en plus de leurs charges en tant que responsables des structures, les enseignants universitaires sont animateurs principaux de conseils délibérants ou consultatifs, commissions techniques et divers autres organes. Détenteurs du pouvoir de décision au titre de leurs responsabilités administratives, la qualité des travaux des commissions et autres conseils dont ils font partie dépend en grande partie de leur esprit de collaboration et de leur capacité à partager l'information qu'ils détiennent.

Par nature, l'activité universitaire requiert des espaces de travail collectif latéraux, favorisant les relations en dehors des statuts et de la hiérarchie verticale des postes. Ces cadres de concertation pédagogique et scientifique sont sensés être des lieux privilégiés pour le renforcement de la présence des enseignants dans le processus de prise de décision. La conception de tels espaces reposerait sur des relations de travail transcendant la hiérarchie de type bureaucratique.

Le statut de l'université décrit des relations fonctionnelles entre le rectorat et le conseil d'administration, le rectorat et le conseil scientifique, le conseil d'administration et le conseil scientifique, le conseil scientifique de faculté et le doyen, le conseil scientifique de faculté et le conseil de direction de faculté, le conseil scientifique de

faculté et le comité scientifique de département, le département avec l'unité ou le laboratoire de recherche…

Les travaux de ces organes sont censés être complémentaires et assurer le partage de pouvoir de décision, à l'exemple de la relation fonctionnelle établie entre le conseil d'administration et le conseil scientifique quant à la responsabilité partagée dans l'élaboration, l'adoption et la mise en oeuvre des plans d'enseignement et de recherche de l'université ; l'avis conforme du second est requis pour que le premier puisse délibérer.

Si les relations entre les organes sont plus ou moins définies par le statut de l'université, par contre celles qui relient les organes aux structures de gestion n'y sont pas suffisamment décrites. Seuls quelques passages obligés sont fixés. Les textes relatifs au fonctionnement de chacun des organes ne renseignent pas plus sur ces relations.

La raison de ce manque de liens organiques formels est sans doute liée au fait que les relations fonctionnelles se conçoivent difficilement au préalable; elles s'établissent sur le terrain en réponse à un besoin réel, sédimentent par la pratique quotidiennes, en tenant compte des spécificités locales pour enfin être codifiées dans des textes internes. En l'absence de règlement intérieur propre à chaque université, les relations entre ses organes et entre ses structures et organes sont enfermées dans une codification textuelle générale et uniforme.

En plus de la forte représentation des enseignants, dans le construit organisationnel interne de l'université, ceux-ci sont également consultés en dehors de leur établissement et collaborent aux travaux d'organes régionaux et nationaux ou à l'organisation et l'animation de manifestations scientifiques nationales et internationales. D'un autre côté, par tradition, les postes clés de l'administration centrale du ministère de l'Enseignement supérieur sont confiés à des enseignants universitaires.

Ils sont également sollicités par les politiques pour des études et expertises à l'effet de les éclairer dans leurs décisions. A titre d'exemple, la composante de la dernière commission nationale de réforme du système éducatif, instituée par la Présidence de la République est composée dans sa quasi-totalité d'enseignants universitaires.

Par cette large représentativité à tous les échelons de l'organisation universitaire, on peut déduire que le pouvoir des enseignants universitaires dans la prise de décision est large. Cependant, la simple présence de l'enseignant dans les structures et organes de l'université signifie-t-elle pour autant qu'il participe réellement à la direction de celle-ci ?

L'efficacité de ces organes et la portée d'application des décisions qu'ils entérinent dépendent moins des modalités de leur fonctionnement

que de la qualité des relations fonctionnelles qui les relient à l'administration de leur université et, au-delà, à la tutelle.

La redynamisation de ces espaces et leur réorganisation à l'horizontale, en tant que centres forts d'analyse, d'évaluation et d'homologation et de proposition sont capitales pour le fonctionnement de l'université en tant qu'organisation autonome qui prend sa destinée en mains.

II - DE QUELLES MISSIONS SONT CHARGÉS LES ENSEIGNANTS GESTIONNAIRES ?

Le statut de l'université répartit les missions entre les structures et organes ; les responsables des structures sont expressément chargés de tâches de direction, alors que les enseignants, présidents ou membres d'organes délibérants ou consultatifs participent aux sessions que tiennent ces derniers et émettent des avis sur les dossiers qui leur sont confiés ; ces derniers touchent aussi bien à la gestion administrative (finances et moyens) qu'à la gestion scientifique et pédagogique. Selon le cas, leurs avis et recommandations sont consultatifs ou conformes.

Les enseignants gestionnaires sont tenus directement responsables de leurs décisions et actes et exercent un pouvoir hiérarchique sur les personnels d'exécution :

Responsable du fonctionnement général de l'université, le recteur est ordonnateur des budgets qui sont alloués à son université, représente celle-ci à l'égard des tiers et en justice, préside le conseil scientifique, exerce l'autorité hiérarchique sur tous les travailleurs de l'université, passe les marchés, est responsable du maintien de l'ordre et de la discipline dans l'université…

Le recteur occupe un poste stratégique puisqu'il dispose d'un avantage informationnel qu'il tient de sa situation intermédiaire entre la tutelle et la base ; ce qui le met en position d'orienter les décisions des conseils de l'université.

Pour la gestion courante de l'établissement et afin qu'il puisse se consacrer à la vie scientifique et pédagogique de son établissement, il délègue certains pouvoirs de gestion administrative et financière à ses collaborateurs, notamment le secrétaire général, le directeur de la bibliothèque centrale, les doyens de facultés, les directeurs d'unités ou laboratoires de recherche relevant de l'université.

Les doyens de facultés et directeurs d'institut, d'annexe, d'unité ou de laboratoire de recherche sont ordonnateurs secondaires des crédits de fonctionnement qui leur sont délégués.

Le doyen est responsable du fonctionnement de la faculté ; il en assure la gestion des moyens humains, financiers et matériels.

Le chef de département est responsable du fonctionnement pédagogique et administratif de celui-ci et exerce le pouvoir

hiérarchique sur le personnel placé sous son autorité.

Les enseignants activant au sein des organes de l'université agissent dans un cadre de gestion collégiale dont le rôle est d'éclairer les centres de décision au niveau du rectorat et de la tutelle.

Les conseils délibérants du rectorat, de la faculté, de l'institut et du département, que président et animent, exclusivement ou en partie, les enseignants en tant qu'élus ou es qualité, assument des missions qui ne sont pas de moindre importance.

Cependant, la responsabilité de ces enseignants est diluée ; ce qui est dû notamment au fait que, à l'exception du conseil d'administration, organe délibérant dont les avis sont revêtus d'un pouvoir décisionnel, les avis et recommandations des autres conseils et organes ont un caractère consultatif, la décision finale étant du ressort du rectorat ou de la tutelle, selon la nature des questions à l'ordre du jour.

Quoique la technique de l'avis conforme ne revête pas un caractère directement exécutoire, la décision de la tutelle étant requise en dernier ressort, elle donne néanmoins de l'importance aux recommandations émises par les organes puisque la prise de décision par les premiers responsables du secteur s'y appuie et ne saurait passer le plus souvent outre.

Dans certains pays, ce «passage obligé» est largement exploité par les enseignants pour faire entendre leurs voix.

De ce qui précède, il découle qu'il y a nécessité de veiller à ce que les champs d'intervention des enseignants agissant dans les espaces de gestion collégiale (organes) soient tracés de manière à ce qu'ils n'entravent pas les initiatives des responsables investis d'un pouvoir exécutif. A contrario, il importe de veiller également à ce que les avis des enseignants, exprimés au sein des organes soient pris en considération dans la prise de décision.

Dés lors, la répartition des rôles et tâches au sein de l'organisation universitaire est plus qu'une simple énumération statutaire des prérogatives; c'est un véritable partage des pouvoirs.

Nous reviendrons plus en détails sur cette question dans un prochain article.

III - COMMENT LES ENSEIGNANTS ACCÈDENT-ILS AUX POSTES DE RESPONSABILITÉ AU SEIN DES STRUCTURES DE L'UNIVERSITÉ ?

Les conditions de nomination aux postes clés de l'organisation universitaire sont fixées dans le statut de celle-ci :

- Le recteur est nommé par décret présidentiel parmi les enseignants ayant grade de professeur ou à défaut de maître de conférences.
- Le vice-recteur et le doyen de faculté sont nommés par décrets sur proposition du ministre de tutelle et avis du recteur parmi les

enseignants ayant grade de professeur ou maître de conférences.
- Le vice doyen est nommé par arrêté du ministre de tutelle, sur proposition du doyen de faculté et avis du recteur d'université, pour trois années, parmi les enseignants de grade le plus élevé.
- Le chef de département est nommé par arrêté du ministre de tutelle sur proposition du doyen et avis du recteur, pour trois années, parmi les enseignants permanents, de grade le plus élevé.

III.1- Mode de désignation

A travers cette liste qui n'est pas exhaustive, nous relevons que les autorités pourvoient directement aux postes clés de décision au sein de l'université, alors que l'un des principes fondamentaux de l'autonomie institutionnelle énonce que le choix des responsables se fasse par leurs pairs.

Une première tentative de désignation par voie d'élections a bien été testée en 1989, à la faveur de l'ouverture du champ politique général.

Une relecture des statuts avait alors permis d'admettre le choix par les enseignants, réunis en assemblée générale, parmi les candidats à certains postes d'administration pédagogique, du directeur d'institut (actuellement doyen de faculté) et du chef de département. Ce choix devait être entériné par les autorités hiérarchiques.

C'est ainsi que l'arrêté du 05 avril 1989 décide que : «les titulaires des postes d'administration pédagogique sont désignés par leurs pairs et nommés par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, pour une durée de trois années… Pour chaque poste, il est procédé à la désignation de trois candidats par le collectif enseignant parmi lesquels le ministre nomme le titulaire du poste.»

Cet arrêté a été appliqué jusqu'en 1993, année de son annulation pure et simple (par arrêté du 27 juin 1993). L'expérience des élections aura donc duré quatre années. Comment a-t-elle pu être abandonnée sans susciter de réactions notables de la part des enseignants, d'habitude si prompts à défendre leurs acquis ? Même si l'on peut avancer que bon nombre d'enseignants estime que les principes démocratiques n'étant pas bien établis à l'université, la voie à une surpolitisation des élections a été ouverte, il n'en demeure pas moins qu'une enquête autour de cette expérience éphémère mais intéressante, s'impose.

Comme conséquence à cela, les enseignants gestionnaires étant nommés par les autorités responsables d'un établissement public et, n'étant pas élus, il ne se sentent pas tenus par un engagement politique vis-à-vis de la base qui les a choisis et donc ne sont pas sensés intégrer cet engagement dans les décisions qu'ils prennent.

III.2 - Critères de désignation

Ces critères reposent essentiellement sur le grade d'enseignant chercheur le plus élevé et l'avis du responsable hiérarchique direct. Il n'est nulle part fait référence aux exigences en matière d'aptitudes à diriger et à administrer, comme il n'est pas indiqué non plus la

nécessité de soumettre les candidats à des programmes de formation et d'adaptation à des postes de responsabilité administrative pour lesquels ils n'étaient pas initialement destinés. Enfin, la période de désignation à ces postes n'est pas limitée, si bien qu'un responsable universitaire peut occuper une fonction durant des décennies.

Dans les systèmes d'enseignement supérieur où la pratique des élections aux postes de responsabilité de gestion universitaire est ancrée, l'enseignant élu par ses pairs présente généralement un double profil: celui de l'enseignant chercheur estimé pour sa carrière et ses travaux et celui de gestionnaire qui a déjà fait ses preuves à différents niveaux de responsabilités. L'enseignant qui accède à la fonction de direction générale devrait avoir déjà occupé d'autres responsabilités et effectué une période d'apprentissage en matière de gestion aussi bien que sur les aspects politiques du fonctionnement de l'organisation universitaire, dans différents postes intermédiaires. La voie des élections offre, à travers cette double garantie, des chances de voir accéder à ces responsabilités. Par ailleurs, s'agissant de mandats limités dans le temps, le principe de l'alternance ou de la discontinuité dans l'occupation des responsabilités est au coeur de la gestion universitaire. Ce mandat valable généralement pour une période de cinq ans, le détenteur n'est pas rééligible dans les cinq autres années qui suivent son mandat.

Dans ce cas, l'exercice des missions n'est pas non plus aisé puisque le président doit user d'adresse pour ne pas être l'otage de la majorité qui l'a élu et garder l'indépendance nécessaire pour assurer ses responsabilités de gestionnaire d'un service public.

En un mot, la mission du recteur élu est bien plus complexe car il est contraint à un jeu d'équilibre entre ses engagements envers la base qui l'a choisi, d'un côté et les autorités publiques dont il est gestionnaire des deniers et donc contraint aux principes du service public, d'un autre côté.

De façon générale, il est reconnu que les responsables des institutions publiques ont une autonomie toute relative. Ils sont soumis à un système normatif restrictif et à des contraintes tutélaires imposées en contrepartie des moyens, notamment financiers, qui leur sont accordés. L'exercice des responsabilités est encore plus orienté lorsque le responsable est directement désigné par les autorités qui accordent ces moyens. Par la force des choses, il est le représentant du bailleur de fonds avant d'être celui de la communauté universitaire envers laquelle il ne se sent pas nécessairement redevable. Doublement isolé, par rapport à la base et à la tutelle, il est souvent amené à prendre des décisions seul et à user des avantages liés à sa position pour orienter les décisions des conseils aux travaux desquels il participe.

IV - DU PRINCIPE DE PRIMAUTÉ DU PÉDAGOGIQUE SUR L'ADMINISTRATIF

Mais la participation des enseignants à la gestion universitaire n'est pas limitée aux seuls départements pédagogiques ; ceux-ci occupent

les postes clés de direction générale de l'établissement. La question de la primauté de la pédagogie sur l'administratif semble ainsi, à priori, garantie par le fait que les organes de décision et les structures en dépendant ainsi que les organes consultatifs soient dirigés ou présidés par des enseignants;

De tout ce qui précède, on est tenté de déduire qu'étant donné l'occupation des postes clés de gestion de l'université par les enseignants, ces derniers privilégient l'acte pédagogique qui est leur activité d'origine et la raison d'être de leur institution et qu'ils veillent à soumettre l'administration à leur logique. Or, l'une des critiques récurrentes au fonctionnement de l'université dénonce la dominance de l'administration sur la pédagogie. Cela semble à première vue paradoxal mais,

Le statut de l'université définit :
- le rectorat comme structure de direction et de coordination
- la faculté comme unité d'enseignement et de recherche
- le département comme structure de base de gestion pédagogique au niveau d'une spécialité ou d'une filière.

Les prérogatives de chaque niveau de gestion sont définies dans une logique de complémentarité dans l'exercice de la responsabilité et la prise de décision et de l'instauration d'un type de relations fondées sur la fluide circulation de l'information de haut vers le bas et vice versa, mais, en réalité, il y a confusion dans les rôles.

Les enseignements tirés de l'examen de différentes sources auxquelles nous avons pu avoir accès (entretiens avec acteurs universitaires, documents, rapports et procès verbaux de réunions émanant des établissements) font état :

- de chevauchements des prérogatives,
- de manque de communication entre l'ordonnateur principal qu'est le recteur et l'ordonnateur secondaire qu'est le doyen de faculté, entre ces deux responsables et le chef de département et, enfin entre les organes de concertation et les structures de gestion ;
- du dépouillement des organes scientifiques du département et de la faculté de la plupart de leurs prérogatives ;
- de la non structuration du département, lieu de déroulement des activités pédagogiques, qui ne dispose pas de moyens humains compétents en matière de gestion.

Cet état a conduit au remplacement forcé des fonctions de coordination que devait instaurer le rectorat par le biais de la redynamisation des espaces de gestion collégiale, par des liens d'autorité directe réduisant toute stratégie de communication et de concertation entre les acteurs de l'université. Les relations de type hiérarchique se sont renforcées et avec elles, les règles formelles de gestion bureaucratique. Paradoxalement, cet état est sous-tendu non pas par le règne d'une discipline et d'un ordre stricts mais bien au contraire par une crise aigue d'autorité.

Comme conséquence à cet état, il est ressenti un net recul des pouvoirs des enseignants occupant des postes de responsabilité aussi bien que composant les différents conseils, relégués au rang de simples exécutants soumis au poids de l'autorité administrative. Ils se sentent marginalisés dans la prise de décision autour des affaires académiques alors qu'ils sont formellement représentés à tous les niveaux de postes décisionnels de gestion et de consultation.

Les trois espaces scientifique, pédagogique et administratif n'étant pas soigneusement délimités, il s'ensuit :

- le recul des pouvoirs des enseignants au profit des administratifs, y compris les enseignants occupant des postes administratifs, qui ont accès à l'information émanant aussi bien des échelons supérieurs qu'inférieurs ;
- le renforcement de l'autorité hiérarchique et son corollaire, le développement de règles formelles et de procédures de gestion bureaucratique.
- l'inexistence de relations horizontales entre facultés, départe-ments, enseignants ;
- position indéfinie de l'étudiant dans le système.

Concrètement, ceci se manifeste par un fossé entre l'administration d'un côté et l'enseignant et l'étudiant, de l'autre côté, par la dépersonnalisation de ces relations réduisant le rôle de l'enseignant à celui de simple employé soumis à une autorité administrative qui détermine tout le processus de travail, et l'étudiant a un rôle de simple usager d'un quelconque service public.

Faute d'un système d'information et de communication efficace, les fonctions de coordination et de concertation sont remplacées par des liens d'autorité directs, à l'exemple de celles qui existent entre l'administration du rectorat et celle de la faculté et entre la faculté et ses départements.

Par la force des choses, le recul du pouvoir des enseignants au sein de l'organisation, a un effet direct sur le fonctionnement des organes de décision qui est réduit à un simple faire valoir.

A titre d'exemple, l'organe principal de propositions en vue de la décision, le conseil d'orientation de l'université commence à peine à fonctionner.

Afin de le réhabiliter dans ses véritables missions, la loi de 1999 sur l'enseignement supérieur en fait un conseil d'administration. Cependant, la dénomination n'implique pas à elle seule la réhabilitation.

Le conseil devrait être apte à déterminer la politique de son établissement en matière d'enseignement et de recherche en proposant notamment : la création de nouvelles filières et laboratoires de recherche, le vote du budget de l'établissement et la répartition des crédits de fonctionnement et crédits de recherche entre les différents facultés et départements sur la base de paramètres pédagogiques et

scientifiques, les créations et répartitions de postes d'enseignants, de personnels administratifs, techniques et de service, les modalités d'exercice du pouvoir disciplinaire à l'encontre des personnels et des étudiants…

Actuellement, cependant, le pouvoir de décision pour la gestion des fonctions essentielles de l'université et qui peut en faire un véritable conseil d'administration, lui échappe complètement puisque :

- les enseignants et les autres membres du personnel de l'université sont sélectionnés, payés et promus en fonction de normes établies par l'administration centrale en relation avec le ministère des finances et la fonction publique ;
- la gestion financière de l'université, fortement institutionnalisée, est loin de dépendre de ses délibérations ;
- les modalités de désignation de ses membres, en majorité non élus, (contradiction avec plus haut) ainsi que celle de son président, représentant du ministre et désigné par celui-ci, empêchent ce conseil de fonctionner en tant que véritable conseil d'administration, indépendant du centre souverain dans sa prise de décision.

Dans ce modèle de fonctionnement, les enseignants se sentent marginalisés dans la prise de décision. Ils sont pourtant omniprésents sur le terrain, à tous les niveaux des postes décisionnels de gestion et de consultation. Parallèlement, ils sont régulièrement consultés par les décideurs, en marge des structures, lors de séminaires, colloques…

En effet, le schéma organisationnel du secteur intègre à tous les échelons et à tous les centres de décision notamment des représentants de la profession académique.

La plupart des enseignants estiment que les avis et recommandations qu'ils émettent lors de séminaires ne sont pas, ou alors sont mal, prises en charge*. Ce point de vue mérite d'être approfondi en observant le processus de décision qui distingue en effet entre les avis de principe, les avis intermédiaires et les décisions finales. Y a-t-il forcément un lien entre eux ? d*e toute évidence, les enseignants sont sollicités pour des avis de principe et intermédiaires, en empruntant la chaîne de commande jusqu'au sommet, ces avis sont dilués et ne sont pas pris en compte pour la prise de décision finale.*

Un autre raisonnement soutiendrait que c'est dans la pratique qui s'est instaurée dans le milieu universitaire qu'il faut rechercher les carences du système de décision.

Quelle est donc la cause du sentiment d'exclusion de la profession enseignante du processus de prise de décision et qui, par réaction, reçoit mal les orientations du centre perçues comme des directives la démotivant dans le processus de mise en oeuvre ?

Il s'agit, pour répondre à une telle question, de traquer les noeuds où s'opère la fracture.

Le constat est que même si les avis des enseignants sont pris en compte dans la décision, le processus de mise en oeuvre qui emprunte le chemin retour est dénaturé.

Dans un cas comme dans l'autre, c'est la chaîne qu'emprunte l'information pour la décision en aller comme en retour, dont les maillons sont séparés les uns des autres, qui semble provoquer cette rupture de communication entre différentes sphères de décisions.

Sur le terrain, on constate une confusion totale entre le champ de décision propre aux activités purement pédagogiques et scientifiques et les activités purement administratives. Les pratiques apparues, en raison du non-exercice des prérogatives et du chevauchement des compétences sur le terrain, ont conduit à une prédominance de l'acte administratif.

Les enseignants appelés à des postes administratifs, non préparés à ce type de fonctions, ‘délèguent' leurs pouvoirs de gestion à des administratifs occupant des postes intermédiaires de chefs de service ou de section, qui, débordés par une telle responsabilité démesurée vont se muer en bureaucrates zélés. Au lieu d'une gestion professionnelle de fonctions importantes, nous avons affaire le plus souvent à de l'improvisation, tenant le public le plus loin possible pour mieux masquer la situation de non-gestion : enseignants et étudiants venus nombreux s'inquiéter sur les différents blocages qu'ils rencontrent sont mal reçus, la qualité de la prestation qui leur est offerte est médiocre et, découragés, ils abandonnent le plus souvent.

L'université se trouve entre le fer et l'enclume: d'une part, le poids de la tutelle et le contrôle des pouvoirs publics, et d'autre part, la main mise sur son fonctionnement par une véritable «oligarchie universitaire». Le mandarinat qui a fait son temps à l'université, est remplacé par des groupes d'influence qui, à défaut d'une gestion effective des affaires académiques, concentrent leur attention sur la gestion de bribes de fonctions qui leur sont concédées: la gestion des examens et concours, la gestion des dossiers des enseignants candidats aux stages, rencontres scientifiques… à l'étranger et au recrutement des enseignants vacataires.

Ces trois dossiers sont d'ailleurs en passe de devenir de véritables phénomènes annonçant le péril en la demeure.

Ces actions fragmentaires ne donnent pas plein pouvoir sur l'ensemble du processus opératoire, mais attribuent un pan de pouvoir dont l'utilisation excessive a des répercussions néfastes sur ce processus.

Ces groupes ont transféré le pouvoir inhérent aux postes qu'ils occupent vers ces seules actions et ont concentré toute leur énergie dessus. Agissent-ils rationnellement pour autant ? Auquel cas, l'expérience pourrait servir et être élargie aux autres fonctions.

Note

[*] Enseignante en Sciences Economiques – Chercheuse associée au CREAD.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 129-143.

GOUTAL LAMARA[*]

La recherche universitaire en Algérie : des équipes de recherches aux laboratoires période 1962-2003 : particularités d'un cheminement

Pendant les premières années de l'indépendance de notre pays, la recherche était demeurée en continuité avec la période coloniale, déterminée dans ses thèmes privilégiés par les choix scientifiques individuels des chercheurs. L'Algérie ne possédait en effet qu'une seule université en 1963 et le nombre de diplômes délivrés par celle-ci durant cette année ne dépassait pas, toutes disciplines confondues, la centaine. L'organisme de coopération scientifique (O.C.S) qui a été créé en 1967 pour assurer la coordination et l'animation de la recherche, fonctionna pendant cinq années.

L'année 1970 a représenté le début d'une période de réflexion sur la réforme de la recherche et de l'université. Le projet de société du pouvoir commença à s'inscrire dans la réalité, l'université devait participer à sa réalisation par la formation de cadres en nombre suffisant. La réforme de l'enseignement supérieur (R.E.S) promulguée en 1971 comme ensemble de choix inséparablement politiques, idéologiques et pédagogiques s'imposa comme tentative de rupture avec «les mentalités rétrogrades et les visions élitistes» de l'université héritées de la période coloniale.

L'organisme national de la recherche scientifique (O.N.R.S) remplaça en 1973 l'organisme de coopération scientifique dans la gestion des 4 centres de recherche : l'institut d'études nucléaires, l'institut de météorologie et de physique du globe, le centre de recherche anthropologique préhistorique et ethnographique et l'institut océanographique. L'inauguration quelques années auparavant de l'université de Constantine après celle d'Oran avait entraîné l'élargissement régional du tissu universitaire. Ce développement institutionnel avait permis la mise en place et la multiplication des équipes de recherche par l'O.N.R.S. au sein des universités. En 1979, le nombre des chercheurs était estimé à 767 dans les centres de recherche de l'ONRS et les universités et à 645 dans les secteurs économiques. Les équipes de recherche financées par l'ONRS passaient de 66 en 1979 à 81 en 1980[1]. Le discours officiel sur la recherche avait une vision ambitieuse au milieu des années 70 :

«*Nous devons jeter les bases de notre indépendance scientifique et technologique pour qu'à l'orée de la prochaine décennie nous occupions une place de choix dans la production scientifique et*

technologique… Des efforts gigantesques seront consentis pour qu'au cours des années 80, nous marquions que nous avons rattrapé le retard accumulé en ce domaine et que nous sommes présents au rendez-vous de l'histoire»[2]

Mais, confronté aux problèmes posés par les réalités de l'enseignement et de la recherche, le discours s'est fait quelques années après plus modéré :

«*Notre impatience d'atteindre rapidement nos objectifs s'est quelques fois traduite par une précipitation peut être un peu trop grande qui nous a fait négliger des aspects parfois fondamentaux de notre évolution sociale … faute d'une expérience préalable et même d'une connaissance précise de nos besoins et de nos possibilités ces objectifs traduisaient des intentions généreuses, plus que des engagements précis et reflétaient des ambitions sans doute légitimes mais pas toujours réalistes ni réalisables.*»[3]

Les efforts de mise en place d'infrastructures de recherche se sont traduits par la création de :

- 6 centres de recherche en 1974
- 2 centres de recherche en 1976
- 1 centres de recherche en 1978
- 4 centres de recherche en 1980
- 3 centres de recherche en 1981

Cependant, ces efforts infrastructurels expriment davantage une bureaucratisation du secteur de la recherche qu'un développement des activités de recherche. Le tableau relatif à l'évolution des effectifs du personnel de l'ONRS montre clairement une surreprésentation du personnel administratif :

Tableau : Evolution des effectifs du personnel de l'ONRS

	1975	1976	1977	1978	1979
Personnel technique	217	326	618	665	838
Personnel administratif	205	279	602	652	815
Personnel chercheur (Y compris les étrangers)	236	404	509	655	767

Source : Recherche scientifique, bilan et perspectives, Alger, Mai - juin 1981

«*Le rapport personnel technique/personnel chercheur est en général proche de 1. De même pour le personnel administratif/personnel chercheur. C'est insuffisant pour le personnel technique puisqu'on considère que la norme optimale est en moyenne de deux techniciens pour un chercheur, et c'est effectivement trop pour le personnel administratif. C'est déjà la confirmation de ce qui était, en s'en souvient, l'une des craintes des universitaires, à savoir, avec la multiplication des centres de recherche, le développement plus du*

potentiel administratif que du potentiel scientifique avec des risques de bureaucratisation qui en découlent»[4]

Les conséquences des lourdeurs administratives que nous venons de montrer brièvement ont eu un impact direct sur le budget de la recherche :

«*Les dépenses de fonctionnement représentent 93% des dépenses totales de la période 1974-1979 (dépenses de fonctionnement +investissements–paiement des effectifs). C'est un rapport très élevé aux dépens des investissements surtout si l'on sait que les dépenses d'investissement ont consisté pour l'essentiel en la construction de nouveaux locaux pour les services centraux de l'ONRS et des centres de recherche, et non en l'achat d'équipements scientifiques*»[5]

La période 1984-1998

L'ONRS a été dissous en 1983 et ses activités transférées vers d'autres structures nouvellement créées comme le commissariat à la recherche scientifique et technique (C.R.S.T) mis en place en 1984 et dépendant du premier ministère. Une nouvelle politique de recherche plus pragmatique a été inaugurée. La recherche dite sensible comme la recherche nucléaire ou les énergies nouvelles seront privilégiées ; ainsi le commissariat aux énergies nouvelles (C.E.N) fut créé. La nécessité de rendre la recherche opérationnelle et innovante amena les animateurs de la nouvelle politique de recherche, à créer un organe de centralisation et de coordination appelé comité intersectoriel de coordination et de planification. Des groupes de concertation furent constitués afin de dégager les premiers programmes nationaux prioritaires.

Ces programmes avaient pour principal objectif d'adapter l'offre à la demande dans un marché de recherche naissant. Des axes de recherche furent définis dans 20 principaux domaines (mines, phosphates, métallurgie, électronique, agronomie, santé, éducation).

C'est d'une véritable recomposition du champ de la recherche dont il a été question au niveau :

a) de la programmation de la recherche : On remplace la programmation par le bas par une programmation par le haut. Les projets de recherche proposés à la base par les chercheurs ne formeront plus les éléments constituants d'un plan dit «programme national de recherche». On reproche à cette méthode son manque de cohérence; les chercheurs doivent impérativement choisir leurs objets de recherche dans les axes préalablement délimités par les programmes nationaux.

b) institutionnel : Le manque de cohérence des structures chargées d'encadrer la recherche a donné lieu a une pluralité d'entités de recherche différentes les unes des autres de par leurs statuts, leurs envergures, leur degré d'autonomie, leur vocation, leur régime juridique… etc. Le réseau national de recherche était constitué des types :

- Agence Nationale de Développement de la Recherche.
- Centre de Recherche Scientifique et Technique d'après le décret 83-521.
- Centre de Recherche et de Développement d'après la loi 88-01.
- Unité de Recherche d'après le décret 83-455.
- Unité de Recherche et / ou de développement ayant un statut hybride avec une autonomie de fonctionnement
- Les Instituts Nationaux de Recherche.
- Les Départements Pédagogiques et de recherche au sens de l'arrêté du 2 novembre 1986.
- Les stations Expérimentales.
- Les Laboratoires Universitaires.
- Les Laboratoires d'Entreprises sans statut juridique.

La promulgation de la loi d'orientation et de programmation à projection quinquennale (1998) a mis fin à une période de recherche caractérisée par son pragmatisme, mais surtout par ses tâtonnements et improvisations. Durant cette période (1984-1998) malgré le discours très prometteur sur le rôle stratégique de la recherche, l'organisation mise en place se distinguait par son instabilité et son inadaptation, d'où la succession de sept tutelles qui ont tenté chacune à sa manière et souvent en rupture avec celle qui la précède de mettre en oeuvre la politique nationale de recherche. Il s'agit du ministère délégué à la recherche, à la technologie et à l'environnement (1991) ; du secrétariat d'Etat à la recherche auprès du ministre des universités et de la recherche scientifique (février 1992) ; du secrétariat d'Etat à la recherche auprès du ministère de l'éducation nationale (octobre 1992) ; du ministère délégué aux universités et à la recherche scientifique (1993) du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (1994); du ministre délégué auprès du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, chargé de la recherche scientifique (2000).

La loi d'orientation et de programmation à projection quinquennale de 1998

La loi 98-11 du 22 août 1998 introduit une nouvelle organisation de la recherche. Elle se proposait d'apporter une solution à l'instabilité institutionnelle du système national de recherche, mettre fin à l'hétérogénéité des structures constitués de 14 types différents, de décentraliser à la base la gestion des activités de recherche.

L'édifice institutionnel proposé par la loi programme se voulait «cohérent, harmonieux» capable de mobiliser les ressources humaines disponibles.

1- Les organes chargés de l'élaboration et du suivi de la mise en oeuvre de la politique nationale de recherche se présentent comme suit :

- Le Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique (C.N.R.S.T) présidé par M. le chef du gouvernement. Il est chargé de définir les grandes orientations de la politique nationale de recherche.

- *L'Organe National Directeur Permanent* chargé d'exécuter la politique nationale définie annuellement par le C.N.R.S.T
- *Les commissions intersectorielles,* placées auprès de l'organe national directeur permanent, chargées de la programmation, de la promotion de l'évaluation.
- *Les comités sectoriels,* créés auprès de chaque département ministériel concerné par les activités de recherche. Il est présidé par M. le ministre.

2 - Les structures d'exécution des activités de recherche se composent de :

- *L'établissement public à caractère scientifique et technologique.*
- *L'unité de recherche scientifique et technique sectorielle ou intersectorielle.*
- *Le laboratoire de recherche propre ou associé.*
- *L'équipe de recherche mixte ou associée.*

Une lecture superficielle de la structure institutionnelle proposée par la loi programme 98-11 nous renseigne sur la volonté des animateurs de la nouvelle réforme de la recherche de mettre un peu plus d'ordre dans le champ de la recherche qui se caractérisait par l'éparpillement de ses efforts, la pluralité de ses structures, dont certaines sont depuis longtemps inopérantes (on passe de 14 types d'entités à 4 types d'établissements).

La concrétisation partielle des dispositions contenues dans la loi 98-11 a permis la promulgation en novembre 1999 des décrets exécutifs des structures de base du nouvel édifice institutionnel. Parmi les organes chargés de l'élaboration et du suivi de la mise en oeuvre de la politique nationale de recherche, seul les comités sectoriels permanents ont été mis en place.

Un bilan partiel de la mise en oeuvre des nouvelles dispositions nous permet de recenser :

- La mise en place de 21 comités sectoriels sur les 27 départements ministériels concernés.
- au niveau des structures d'exécution, 540 laboratoires de recherche ont été agréés au sein des établissements d'enseignement et de formation supérieure.

Leur classement par domaines de recherche nous donne la répartition suivante :

• les sciences fondamentales et technologie de l'information	163
• Les matières premières et technologie	111
• Agriculture et ressources en eau	39
• Aménagement du territoires et environnement	37
• Construction, urbanisme et habitat	29
• Santé	49
• Economie, droit et société	61
• Education, culture et communication	51

Une mobilisation effective de 11319 enseignants-chercheurs recensés au mois de mai 2003 et la mise en oeuvre des 30 programmes nationaux de recherche, définis à l'article 10 de la loi programme a permis la prise en charge de 4000 projets répartis comme suit :

• *1382 projets retenus de type A (soumis à avis d'appel et domicilié auprès de 15 organismes pilotes chargés du suivi de leur exécution)*
• *2000 projets de type B (régis par le comité national d'évaluation et de programmation de la recherche universitaire C.N.E.P.R.U.)*
• *500 projets de type C (projets propres aux centres et unités de recherches relevant du secteur de l'enseignement supérieur.)*
• *130 projets de type D (projets de coopération)*

Le taux de réalisation des objectifs fixés par la loi de programmation quinquennale en terme de projets est estimé a 50% environ. La différence entre le nombre de projets prévus (6000) et celui réalisé (4000) est dû d'après les animateurs de la nouvelle réforme au faible nombre d'appels d'offres lancés (4) par rapport à celui projeté (10).

Le tableau ci-dessous, relatif à la consistance thématique et au taux de couverture des programmes de recherche, en cours d'exécution pour l'année 2002, retenus comme exemple, nous renseigne un peu mieux sur les champs couverts par ces programmes :

Nous constatons en premier lieu une périodisation particulière des programmes :

- Les programmes de l'année 1996 s'élèvent à 13 et les domaines privilégiés sont : l'agriculture, les matières premières, la santé, qui cumulent 3363 projets prévus sur un total de 4142.
- Les programmes de l'année 1999 sont au nombre de 7 dans les domaines suivants: les sciences fondamentales, l'économie, l'histoire, la préhistoire et l'archéologie (1431 projets prévus sur un total de 2439).
- Les programmes de l'année 2001 sont au nombre de 10 dont 3 PNR non élaborés; les domaines privilégiés couvrent: le droit et la justice, les sciences humaines, la langue arabe, (1656 projets prévus sur un total de 2364).

Le tableau que nous venons de lire nous renseigne sur l'importance du potentiel humain dans chaque domaine de recherche ainsi que de ses capacités à se mobiliser pour répondre à l'offre de recherche.

Nous constatons :

- La forte présence de la recherche dans le domaine de la technologie de l'information et de l'informatique. Le nombre projets prévus (36) représentent un peu plus de la moitié par rapport aux nombres projets proposés (63). Le taux de 92% représente les projets retenus comparés aux projets prévus et met en valeur la forte capacité des chercheurs à répondre à la demande officielle.
- La recherche sur l'agriculture et l'alimentation est quant à elle doublement privilégiée, autrement dit elle est privilégiée par la programmation nationale (419 projets prévus) mais aussi et surtout elle

a réussi à mobiliser un potentiel humain important (334 projets soumis) soit 80% de projets soumis par rapports aux projets théoriques.
- La recherche médicale : malgré l'importance de sa légitimation officielle (2250 projets prévus), nous, constatons une sérieuse faiblesse à prendre en charge cette demande (210 projets retenus)
- La recherche sur l'exploration et l'exploitation des matières premières (hydrocarbures inclus) souffre elle aussi d'un déficit humain significatif (555 projets prévus, 110 projets soumis, 80 projets retenus)

Le financement

Jusqu'à la promulgation de la loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche du 22 août 1998, les structures de recherche relevant de l'enseignement supérieur avaient une gestion centralisée des ressources; le contrôle des dépenses s'effectuait a priori, les lourdeurs bureaucratiques ont altéré la gestion financière des activités de recherche.

Le financement de la recherche présentait les caractéristiques suivantes :

- Le budget de la recherche scientifique n'était pas individualisé et ne représentait en 1997 que 0,18% du P.I.B.
- Le degré d'exécution des autorisations de programme variait d'un secteur à l'autre, mais dans l'ensemble il restait globalement inférieur à 40%.

Près de 85% des subventions allouées au titre des budgets de la recherche scientifique servaient au paiement des salaires.

Pour la période 1999-2002, le Fonds national de la recherche scientifique a été crédité de 18,9 milliards de DA ; c'est un effort financier considérable comparé à titre indicatif à seulement 375,5 millions de DA réservé à la recherche universitaire en 1996.

Tab : Budget du Fonds national de la recherche scientifique, 1999-2002

	Année 1999		Année 2000		Année 2001		Année 2002	
	Montant 109 DA	% P.I.B.	Montant 109 DA	% P.I.B.	Montant 109 DA	% P.I.B.	Montant 109 DA	% P.I.B.
Montants prévus par la loi 98-11	21,147	0,68%	31,209	1%	33,663	1%	36,377	
Crédits réellement alloués	5,1	0,14%	4,1	0,13%	5,1	0,13%	4,6	0,11%

Source : Rapport du MDRS février 2003

Les éléments d'informations financières contenus dans le tableau que nous venons de proposer à la lecture nous renseignent sur les efforts fournis mais aussi sur l'écart entre les prévisions et la réalité. L'effort de 1999 va progressivement en diminuant (5,1 milliards de DA en 1999 et

4,6 en 2002). Les pouvoirs publics hésitent toujours à tenir leur promesse de réserver à la recherche 1% du P.I.B.

Les Laboratoires

La loi programme 98-11 du 22 août 1998 tout en exprimant la volonté de libérer la recherche du carcan bureaucratique en octroyant la personnalité morale et l'autonomie financière aux laboratoires a insufflé une dynamique nouvelle dans certaines universités où l'administration a préparé et accompagné la création de laboratoires. L'exemple de l'université d'Oran est intéressant à plus d'un titre: le vice-rectorat chargé de la recherche a créé une structure pour assister sur le plan technique, administratif et financier les laboratoires afin de leur faciliter les procédures d'agrément, d'acquisition du budget et de l'équipement. Le résultat de cette démarche positive a permis à l'université d'Oran d'occuper la seconde place par le nombre de laboratoires créés.

Les neuf universités que nous venons de classer dans le tableau ci-dessous disposent de 65,96% (343 sur 520) des laboratoires créés dans les 33 universités, écoles, instituts nationaux dépendant du ministère de l'enseignement supérieur.

Tableau : Récapitulatif mais non exhaustif des universités ayant 20 laboratoires et plus agréés durant la période juillet 2000 à mai 2002

	Nombre de Laboratoires	Nombre de Chercheurs
Université de Constantine	69	1500
Université d'Oran	56	1022
USTHB	49	1414
Université de Annaba	39	1159
Université de Sétif	34	600
Université de Tlemcen	29	540
Université d'Alger	27	525
Université de Sidi Bel-Abés	20	375
USTO	20	376
Total	343	7511

Source : Guide de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 2002/03

L'exemple de l'université d'Alger est intéressant à suivre dans le champ de la recherche: L'importance de ses effectifs enseignants permanents (3451) et étudiants (101025), la qualité de son encadrement magistral (476 ont le grade de professeur et 240 celui de maître de conférences, comparativement aux autre universités, lui donnent des atouts sérieux pour être prédominante au niveau national. Enfin de compte les dures contraintes du réel pédagogique, matériel, institutionnel, des enseignants ont depuis longtemps annihilé les points de forts dont disposait cette université. Les éléments d'informations statistiques contenus dans le tableau ci-dessous illustre peut-être un peu mieux ce que nous venons de dire

Tableau : Répartition des équipes de recherche par faculté

Facultés	Equipes	Enseignants			
		Prof	M.C	C. C	M.A
Droit et sciences administratives	07	03	04	08	02
Sciences économiques	00	00	00	00	00
Littératures et langues	20	06	09	23	09
Sciences sociales	21	11	12	28	13
Sciences humaines	11	04	03	17	09
Total	59	24	28	76	33

Source : Université d'Alger, vice-rectorat chargé de la post-graduation et de la recherche, 2005.

Seulement *4,66% des enseignants permanents de l'université d'Alger font partie d'une équipe de recherche en 2005. La recherche en sciences économiques est inexistante*. Les sciences économiques ont pourtant été fortement légitimées par le discours officiel et l'activité de recherche y a pourtant été active durant les années soixante dix. Mais il semble y avoir eu depuis une rupture dans l'accumulation des savoirs dans cette discipline.

Les promesses contenues dans la loi programme d'août 1998, de démocratisation de la recherche, d'autonomie financière et de contrôle a posteriori des dépenses n'a pas transformé notablement le champ de la recherche à l'université d'Alger. Le tableau que nous proposons à lire montre le peu d'empressement de l'institution à démarrer la mise en place des laboratoires; malgré ce retard, les enseignants sont peu nombreux à y accéder en 2000, (174 chercheurs soit 0,17% des enseignants permanents que compte l'université d'Alger).

Tableau : Les laboratoires créés (2000/2003)

Année	Création des laboratoires	Nombre d'équipes	Chercheurs
2000	9	46	174
2001	6	27	106
2002	6	28	99
2003	4	17	54
Total	25	118	433

Source : Université d'Alger, Vice-recteur chargé de la Post-graduation et de la recherche, 2005.

Il est significatif de constater que les effectifs mobilisés dans les laboratoires ne se sont même pas stabilisés; au contraire, le nombre de ces chercheurs décroît significativement jusqu'à atteindre sa plus simple expression, c'est-à-dire 54 en 2003, soit après plus de cinq années de mise en application de la loi programme de 1988.

La répartition des chercheurs par faculté nous montre la prédominance de la recherche en sciences sociales (11 laboratoires sur 23). La recherche en économie est toujours absente, le nouveau cadre institutionnel qu'est le laboratoire n'a pas eu d'effet déclenchant dans cette discipline.

Tableau : Répartition des laboratoires par faculté

Facultés	Laboratoires créés	Equipes	Chercheurs
Droit	2	11	46
Economie	0	00	00
Sciences sociales	11	56	184
Information et sc. Politiques	3	13	60
Langue et littérature	7	30	106

Source : Université d'Alger, vice-rectorat chargé de la post-graduation et de la recherche 2005.

Nous venons de montrer la faible mobilisation du potentiel humain pour dynamiser l'activité de recherche dans la nouvelle structure qu'est le laboratoire. Nous allons tenter de montrer maintenant comment le financement de la recherche a évolué à l'université d'Alger.

Tableau : Montant global des crédits pour l'exécution des travaux de recherche effectués dans le cadre des programmes annuels de recherche propres à l'établissement (période de 1998-2002) projets B (C.N.P.R.U.)

Année	Montant global	%
1998	15.043.000	100
1999	8.000.000	53
2000	5.000.000	33.23
2001	7.700.000	51.12
2002	6.000.000	39.88
Total	41.743.000	

Source : Université d'Alger, vice-rectorat chargé de la post-graduation et de la recherche 2005.

A la lecture des données contenues dans le tableau ci-dessus, nous constatons un manque de constance dans les sommes alloués à la recherche. Autrement dit nous ne percevons aucune logique dans la fluctuation des budgets réservés à la recherche. D'un budget initial de plus de quinze millions de dinars en 1998 pour un effectif de 88 chercheurs on le réduit de plus de 60% en 2002 avec près de trois fois plus d'enseignants chercheurs (210) .

Tableau : Montant global des crédits consommés pour l'exécution des travaux de recherche effectués dans le cadre des programmes annuels de recherche propres à l'établissement (période 1998-2002) projets B (C.N.P.R.U.)

Année	Montant consommé	%
1998	14.995.019.79	99.68
1999	7.938.320.00	99.22
2000	4.655.640.00	93.11
2001	1.867.800.00	24.25
2002	1.177.120.00	19.61
Total	30.633.999.00	

Source : Université d'Alger, vice-rectorat chargé de la post-graduation et de la recherche 2005.

Nous constatons que malgré la réduction de près de 50% du budget consommé par les chercheurs entre l'année 1998 et 1999, la tendance à la consommation de presque la totalité du budget est constante pendant cette période. Par contre pour les années 2001 et 2002 le peu d'argent consacré à la recherche n'a été que très faiblement consommé. Nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour expliquer ce phénomène, la poursuite de nos investigations nous permettra peut être de lever un peu le voile.

Après plus cinq ans (2000-2005) de mise en oeuvre pratique de la loi programme sur la recherche, des contradictions ont été constatées entre l'énoncé des textes réglementaires et la pratique des acteurs de recherche à l'université d'Alger. Ces contraintes sont d'ordre :

a) Administratives

- Les lourdeurs administratives, les habitudes héritées de la gestion des unités de recherche à l'université d'Alger ont sérieusement compliqué la mise en place du système des laboratoires. Une seule personne est chargée de suivre administrativement les laboratoires au sein du vice rectorat chargé de la recherche et de la post-graduation à l'université d'Alger. Il en résulte un allongement des délais quelquefois plus d'une année entre la finalisation du dossier de constitution et la notification de l'agrément.
- Le temps passé dans les procédures administratives pour obtenir l'agrément du laboratoire et l'équipement effectif de celui-ci dépasse dans beaucoup de cas deux années, alors que la durée de réalisation d'un projet est de trois ans. Les acteurs de la recherche finissent par se lasser, se démobiliser et le laboratoire par se vider pour n'être représenté que par une seule personne : son directeur
- Les directeurs des laboratoires de l'université d'Alger cumulent plusieurs fonctions à cause de l'inexistence du personnel administratif pour accompagner la recherche. L'épuisement se fait vite sentir d'autant plus qu'ils ne sont pas encouragés par une indemnité conséquente. Les laboratoires qui perdurent sont souvent constitués d'éléments qui activent parallèlement dans des équipes de recherche en dehors du laboratoire afin de percevoir la prime des équipes de recherche de l'université.

b) Matériels

- Les disparités en matière de moyens entre laboratoires sont importantes. Certains dépensent plus que leur budget, d'autres ne parviennent pas à disposer de celui-ci; c'est selon le poids relationnel du directeur du laboratoire. Ainsi certains laboratoires dépensent excessivement dans les carnets de bons d'essence ou l'acquisition de mobilier, d'autres n'arrivent pas à acquérir des réactifs pour leurs expériences.
- Le problème de locaux est un problème commun aux laboratoires de l'université d'Alger. Quant ils sont disponibles ils sont bien souvent inadaptés à l'activité de recherche (exigus, non sécurisés).
- L'inexistence du personnel d'accompagnement indispensable à l'activité de recherche a fortement handicapé le développement des

laboratoires. Le directeur se retrouve ainsi contraint d'assurer la permanence, de répondre au téléphone, de s'occuper du courrier.
- Les chercheurs des laboratoires ne perçoivent pas d'indemnité de recherche comme leurs homologues des équipes de recherche. Le bénévolat des premiers moments disparaît progressivement. L'enseignant au lieu de faire de la recherche se retrouve à faire des heures supplémentaires. Nous avons remarqué que finalement les laboratoires qui ont fonctionné sont des laboratoires dont les chercheurs activent dans les équipes de recherche et perçoivent ainsi la prime de recherche.
- La formule des achats groupés décidé par le rectorat était a priori intéressante pour ses possibilités d'économie d'échelle afin de réduire les coûts. Mais cela a entraîné une bureaucratisation de la gestion des dépenses.

c) L'évaluation

- Les différentes instances d'évaluation des activités de recherche ne semblent pas avoir fonctionné tant au niveau des conseils scientifiques des facultés qu'à celui de l'université. Les laboratoires paraissent avoir été agréés sur la base de critères administratifs seulement : nombre requis d'équipes, de chercheurs. L'évaluation des projets n'a pas porté sur la pertinence des objectifs scientifiques par rapport aux programmes nationaux de recherche, sur la cohérence et la complémentarité des projets des équipes au sein d'un même laboratoire ou encore sur la faisabilité des projets.
- Un premier examen des intitulés de laboratoires montre que ces intitulés demeurent trop généraux et ne se limitent pas comme le précise le décret de création à un «domaine précis de recherche ». Malgré cela certaines équipes traitent un sujet extérieur au thème du laboratoire. Il semble que les laboratoires se sont constitués par juxtaposition d'équipes éparses alors que celles-ci sont censées approfondir des aspects complémentaires d'un thème précis.
- Il y a peu de coopération entre laboratoires dont les objets de recherche se recoupent et encore moins de regroupement des laboratoires en réseaux autour de thèmes communs. Il en résulte que le choix des projets de recherche reflètent les préoccupations individuelles des chercheurs au lieu de traduire les programmes nationaux prioritaires qu'ils sont censés mettre en oeuvre.

Notes

[*] Enseignant au département de sociologie de l'Université d'Alger, Chercheur associé au CREAD.

[1] ONRS, l'Organisme National de la Recherche Scientifique en quelques chiffres, Alger février 1982.

[2] M. S. Benyahia, ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, allocution prononcée à la

1er session du CNR, 9 janvier 1975, in «l'Université», revue du MERS, n° 2, Alger, juin 1975.

[3] A. Rahal, ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, discours prononcé à la 4eme session du Conseil National de la Recherche, in «l'Université», Revue du MESRS, n° 9, Alger, novembre 1978.

[4] Labidi Djamel : Science et pouvoir en Algérie, Alger Office des Publications Universitaires 1993 Tome 2.

[5] Labidi Djamel : Science et pouvoir en Algérie, Alger, Office des Publications Universitaires, 1993 Tome 2.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 145-182.

KARIM KHALED[*]

L'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement. Attitudes et représentations des étudiants de magister

«Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre». A. EINSTEIN.

INTRODUCTION :

La post-graduation assure la production-reproduction des corps enseignants chercheurs de l'université. Notre objectif est d'étudier les pratiques de formation par la recherche pour la recherche dans l'université algérienne au niveau du magister.

La massification des études de graduation pendant ces trois dernières décennies a, bien que contenue un moment par un concours sélectif d'entrée, fini par s'étendre aux études de post-graduation[1]. Les effectifs étudiants en magister n'ont pas cessé de croître plus rapidement que le nombre des enseignants[2], des équipements et des moyens pédagogiques. Les études de magister en sciences sociales dans l'université algérienne, se caractérisent notamment par des délais d'obtention du diplôme excessivement longs qui représentent le triple du délai fixé par la réglementation[3].

Nous nous proposons d'étudier les représentations des étudiants concernant leur formation en magister. A cette fin, nous avons réalisé des entretiens approfondis avec un échantillon de vingt quatre étudiants de sociologie et de psychologie de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université d'Alger pendant le dernier trimestre 2005. Nous avons analysé les contenus du discours des étudiants afin de restituer le vécu de leur expérience. Nous livrons dans le présent travail, les résultats du volet de nos entretiens concernant les représentations des étudiants sur les pratiques d'encadrement du mémoire.

Malgré leur importance dans la reproduction du champ académique, les pratiques d'encadrement des étudiants dans leur préparation de mémoire de magister, demeurent peu étudiées.

L'encadrement des mémoires et des thèses n'est pas une pratique qui va de soi. C'est une relation humaine complexe qui doit être réfléchie et analysée. Or penser et rendre intelligible les pratiques d'encadrement des mémoires n'a jamais été au centre des problématiques académiques malgré les problèmes qui s'y posent. Comme le souligne Richard Prégent[4] «*L'encadrement des étudiants au supérieur est*

une situation pédagogique et cette situation pédagogique exige des gestes didactiques planifiés et organisés de la part du directeur, loin de l'improvisation ponctuelle et du manque d'organisation».

L'encadrement présente deux dimensions fondamentales : une dimension organisationnelle et une dimension relationnelle.

La première dimension concerne notamment la maîtrise de la planification du temps dans l'élaboration, le suivi et la réalisation finale du mémoire de magister. Dans ce cas là, on a faire, à un encadrement *pédagogique actif* de la part de l'enseignant-encadreur.

La seconde dimension de l'encadrement se rapporte à l'aspect humain de l'interaction qui vise l'établissement d'un contrat moral concerté déterminant les droits et les devoirs de chacune des deux parties.

A titre de référence pour notre enquête, nous présenterons le modèle d'analyse des pratiques d'encadrement des mémoires de thèses élaboré par Prégent Richard[5]. Celui-ci définit un modèle d'encadrement pédagogique cohérent et considéré comme un processus, où chaque étape est reliée d'une manière systématique à l'autre. Ce modèle se fonde sur cinq principes pédagogiques et cinq activités pédagogiques successives : «*Durant la rencontre, on présentera et discutera cinq activités pédagogiques, pouvant permettre à chaque directeur d'encadrer ses étudiants de façon personnalisée, mais aussi de façon structurée et efficace*».

a - Les cinq principes pédagogiques :

Il s'agit d'un ensemble d'engagements partagés à la fois par l'encadreur et l'étudiant. Les deux partenaires s'entendent sur :

1/ Une organisation méthodique avec le respect des échéances.
2/ L'initiative et l'engagement de responsabilité de la part de l'étudiant à l'égard de son projet de recherche.
3/ Une optimisation du temps et des énergies de l'encadreur et de l'étudiant dans un but d'efficacité des rencontres.
4/ Une communication transparente et claire entre l'encadreur et l'étudiant.
5/ Création chez l'étudiant d'un sentiment d'appartenance à une communauté scientifique.

b - Les cinq activités pédagogiques successives :

Il revient à l'encadreur d'actualiser ces principes pédagogiques par :

1/ l'établissement d'un accord d'encadrement ;
2/ l'exigence de la rédaction d'un carnet de recherche par l'étudiant ;
3/ l'exigence d'une démarche continue de rédaction et d'exposés par l'étudiant ;
4/ la réalisation d'évaluations formatives trimestrielles ;
5/ la préparation à la soutenance.

Richard Prégent a ainsi mis en relief l'importance d'une analyse méthodique des principes et des activités d'encadrement des mémoires qui conditionne la qualité de cet encadrement. Or l'encadrement des mémoires de magister au sein de l'Université algérienne, se caractérise par l'improvisation de la part des enseignants et l'abandon des étudiants à eux-mêmes: "c'est la règle de la débrouille".

Nous nous sommes demandés comment les étudiants de magister évaluent-ils leur propre expérience en matière d'encadrement de mémoires au sein de l'université ? Comment perçoivent-ils leur encadreur ?

1/ Présentation de l'échantillon et de la démarche méthodologique de l'analyse de contenu

Notre échantillon de vingt quatre étudiants a été choisi en «boule de neige». Il se compose de quatorze étudiants de sociologie (douze filles et deux garçons) et dix étudiants de psychologie (sept filles et trois garçons).

Les étudiants de notre échantillon ont entre vingt cinq et trente cinq ans; ils passent de trois à dix ans pour la préparation de leur mémoire de magister qui est officiellement censée durer une année. Il s'agit d'étudiants qui ont déjà obtenu leur première année de magister dans les délais, mais qui ont pris beaucoup de retard dans la préparation de leur mémoire.

Les interviewés ont été soumis à un entretien de type *semi directif*, structuré autour de six thèmes composés chacun de sous thèmes, et abordant leur vécu de l'encadrement pédagogique. L'objectif des entretiens est d'analyser *le sens* que les étudiants donnent à leurs pratiques. Maurice Angers[6] définit l'entretien, comme «*une technique directe utilisée pour interroger des individus isolément, mais aussi, dans certains cas, des groupes, de façon semi directive, qui permet de faire un prélèvement qualitatif en vue d'une connaissance en profondeur des personnes rencontrées …on vise de plus, par ce moyen, non seulement à établir des faits, mais à saisir les significations données par les personnes aux situations qu'elles vivent*».

La durée moyenne des entretiens individuels que nous avons réalisés est de deux heures.

Nos entretiens avec ces étudiants nous ont permis de collecter une masse d'informations, dont nous avons analysé et quantifié le contenu.

La quantification du contenu des discours est systématiquement une démarche en soi, puisqu'elle obéit aux différentes étapes d'analyse, notamment le codage des réponses, la catégorisation (Catégories d'analyse) qui consiste aussi, à regrouper des catégories d'analyses homogènes[7] c'est à dire «des rubriques significatives en fonction desquelles le contenu sera classé et éventuellement quantifié»[8].

Cette homogénéisation de catégories d'analyse a pour objectif de déconstruire et reconstruire à la fois les discours des étudiants. Notre démarche consistait ensuite, à remplir les catégories par des unités d'enregistrement. L'unité d'enregistrement est un «segment déterminé de contenu que l'on caractérise en le plaçant dans une catégorie donnée. Elle est de taille variable; le mot, le thème ou l'item»[9]. Pour notre cas, nous avons fait référence au thème qui est un «fragment significatif, correspondant à l'idée que recouvre une des catégories»[10]. Notre dernière étape de l'analyse de contenu, consiste à calculer les fréquences et les pourcentages des unités d'enregistrement.

A travers les questions posées, les étudiants ont été amenés à un retour réflexif sur leur propre expérience et à l'expliciter pour eux-mêmes et pour l'enquêteur.

2/ Processus du choix de l'encadreur

Le choix de l'encadreur est révélateur des représentations que les étudiants tissent par rapport au savoir et à leur propre objet de recherche. Le choix est une pratique signifiante de stratégies individuelles que les étudiants mènent au cours de la préparation et l'élaboration de leur mémoire de magister. Ces représentations et stratégies individuelles ne sont pas des faits du hasard, mais un produit a la fois, d'habitus de recherche que possède chaque étudiant et des pratiques qui dominent le champ universitaire.

L'encadrement pédagogique des étudiants dans leur préparation de mémoire est une expérience scolaire, socialisant l'étudiant avec des attitudes et des pratiques de recherche scientifique.

Dans cet ordre d'idées, quelles sont les attitudes et les représentations des étudiants de magister en rapport avec leur propre expérience d'encadrement du mémoire ? Et comment vivent-ils la dynamique du processus de cet encadrement ?

2.1 - Le choix des encadreurs.

Les modalités du choix de l'encadreur expriment la nature de la culture dominante chez les étudiants et les stéréotypes qui caractérisent celle-ci.

Selon les réponses, près des deux tiers des étudiants de notre échantillon (65.38%) ont connu leur promoteur pendant leurs études de licence ou pendant les cours et séminaires de première année magister (unité n°01, tableau 01) : «*Mon encadreur était mon enseignant en première année magister*» (H, 27 ans, étudiante en 6eme année magister, sociologie).

D'autres étudiants (23%) cherchent à s'informer auprès de leurs aînés sur leur encadreur. Cette modalité de choix de l'encadreur (unité n°03, tableau 01), est liée à la *culture* ambiante partagée par les étudiants. Cette culture véhicule des stéréotypes, des perceptions et des

jugements de valeurs, construisant à la fois des *images types et des identités* attribuées par les étudiants, a chacun des enseignants : «*On juge les enseignants à travers les séminaires, mais il y a autre chose, les anciens étudiants nous informent sur les bonnes ou mauvaises qualités des enseignants, notamment en ce qui concerne, la rigueur dans le travail, leur disponibilité et leur autorité dans l'institut qui est importante au moment de la soutenance*» (R, 27 ans, 3ème année magister, sociologie).

Ceci explique l'importance des *groupes de références* chez les étudiants dans le choix de leur encadreur, et aussi dans leur processus de socialisation au sein du champ universitaire. Les étudiantes s'informent en particulier sur la moralité des enseignants : «*Nous nous renseignons auprès de nos amies des promotions antérieures pour savoir surtout si cet enseignant n'a pas de comportements immoraux, on trouve des enseignants qui abusent de leur situation vis-à-vis des étudiantes (…) ; j'ai appris d'une de mes amies qu'un enseignant a même été renvoyé par l'administration pour l'harcèlement de son étudiante !*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Le choix de l'encadreur est une question difficile et déterminante selon les étudiants qui se réfèrent aux expériences de leurs camarades qui les ont précédés dans les études : «*Quand j'étais étudiante en première année magister je faisais le tour des différents séminaires pour évaluer les enseignants et choisir en connaissance de causes un encadreur ; je cherchais quelqu'un de sérieux, respectant les rendez-vous, car il n'est pas évident de trouver quelqu'un de disponible ; ils sont tout le temps en déplacement ; d'autres ne lisent pas le travail des étudiants… donc j'ai été obligée de me renseigner aussi au niveau de mes aînées, mais chacune d'elles a sa propre version ; j'ai finalement trouvé une enseignante de ma spécialité qui me convient*» (A, 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Trois étudiants de notre échantillon (11.53%) affirment ne pas avoir choisi leur promoteur. Cette attitude (unité n°02, tableau 01) est la résultante d'un choix dicté par la lassitude, devant les difficultés rencontrées (les obstacles administratifs, l'indisponibilité des enseignants contactés, l'absence d'informations, etc.) : «*Non ! Je ne l'ai (l'encadreur) pas choisi…. (Silence) je l'ai choisi ? Je n'avais pas le choix, car j'avais déjà sollicité quelques enseignants, qui m'ont tous répondu qu'ils ne pouvaient pas me diriger*. (K, 27 ans, étudiante en 4e année magister, sociologie).

Cependant remarquons que même la connaissance préalable de leur enseignant ne prémunit pas les étudiants (unité n°01 tableau 01) d'un choix qui s'avèrera décevant, comme le montrera leur insatisfaction manifestée dans leurs réponses aux questions liées à l'évaluation de leur expérience ultérieure de l'encadrement.

Tableau n°1 : Les étudiants et leur choix d'encadreur

Catégorie d'objet :	Comment les étudiants choisissent leurs encadreurs.		
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	L'étudiant a connu son encadreur pendant la licence et la première année magister.	17	65.38
02	Choix obligé de l'encadreur.	03	11.53
03	L'étudiant se réfère à ses pairs.	06	23.07
Total		26	100

2.2 - Les motivations du choix

David G. Myer, spécialiste en sciences de l'éducation; définit la motivation comme «un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but»[11]. Or, la majorité des étudiants de notre échantillon se trouvent au cours du processus de l'encadrement pédagogique dans une situation de désorientation, qui explique leur tendance au découragement et leur faible niveau d'investissement dans la réalisation du mémoire de magister.

Les étudiants qui ont choisi un encadreur pour ses compétences scientifiques supposées, pourront être déçus par son manque de pédagogie dans l'encadrement. Les deux compétences sont censées être complémentaires dans le processus d'encadrement, mais elles ne se rejoignent pas toujours chez un même enseignant.

Le quart des étudiant de notre échantillon (26.66%), ont choisi leur promoteur pour ses compétences scientifiques, dans l'espoir d'être accompagnés dans leur recherche (unité n°01, tableau 02) : «*Il (l'encadreur) jouit d'une bonne réputation au sein de l'institut et en même temps il est très sérieux et ponctuel dans son travail. Il y a aussi, le fait qu'il est très compétent en statistiques et c'est la le problème majeur rencontré par les étudiants…. Pour moi, ce problème est réglé, puisque je compte sur son aide*» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

D'autres étudiants (21.66%) sont davantage attirés par la compétence pédagogique de leur encadreur notamment sa capacité de communication : «*j'apprécie beaucoup sa compétence, non seulement il en a dans la tête, mais il sait surtout transmettre les connaissances en les illustrant par des exemples concrets. Des amies m'ont dit qu'il est un bon promoteur qui aide ses étudiants dans le choix de leur sujet et dans l'élaboration de leur bibliographie*». (G, 30 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Une autre catégorie de réponses s'est exprimées, celles du choix d'un encadreur non spécialisé dans le domaine (20%). Cette attitude (unité n°03, tableau 02) est liée à un choix éloigné des critères scientifiques habituels (la spécialité de l'encadreur, le champ d'intérêt des enseignants,….) : «*Tellement on n'avait pas le choix, nos critères de choix se sont pas objectifs ; on se dit tiens il y a cet enseignant qui n'a pas beaucoup de monde. Donc on choisit des enseignants selon des modules enseignés. Mais normalement tous les encadreurs doivent faire des séminaires spéciaux pour exposer leur spécialité et leurs*

centres d'intérêts scientifiques et ce n'est pas le cas dans notre institut». (Kahina, 27 ans, étudiante en 4e année magister, sociologie).

Une autre étudiante, nous exprime sa déception par rapport à son choix : «*Mes amies m'ont conseillé de travailler avec un enseignant (mon actuel encadreur) et déconseillé un autre (sans citer le nom), car ce dernier n'a pas une bonne réputation sur le plan moral. Mais après avoir commencé à travailler avec mon encadreur pendant une année, j'ai été déçue, car il ne m'a pas corrigé un travail que je lui avais donné ; il a même pris tous les chapitres sans me les rendre. Donc j'ai senti que c'est impossible de continuer à travailler avec lui, ce qui m'a obligé à voir un enseignant que je connaissais pour me recommander un autre encadreur. J'ai pu ainsi trouver un encadreur qui a accepté …mais par la suite, j'ai fini par comprendre que l'encadreur n'est qu'une simple formalité administrative*». (Houria, 29 ans, étudiante en 6ème année, sociologie).

Ces exemples de pratiques pédagogiques, confirment à quel point les étudiants connaissent de multiples déceptions au cours de la dynamique d'encadrement (étudiants livrés à eux-mêmes, démotivations, abandons….).

D'autres discours nous révèlent une autre tendance d'ordre moral, celle du respect de l'éthique professionnelle (16.66%). Les réponses (unité n°05, tableau 02), expriment à la fois la recherche par les étudiants de *qualités humaines* chez les encadreurs (valeurs de respect, acceptation de l'échange pendant les rencontres…) ; cette recherche n'est pas sans *inquiétude chez* les étudiantes notamment : «*Puisque j'ai pris la décision de changer d'encadreur, j'ai pensé au troisième, mais cette fois ci, j'ai été voir mes enseignants de licence pour bien m'informer d'un enseignant qui a de bonnes qualités morale, car ce qui est important pour moi ce sont les qualités morales de l'enseignant*». (Rabia, 27 ans, 3ème année magister, sociologie).

Une autre étudiante donne également la primauté aux valeurs morales sur les compétences scientifiques de son encadreur : «*J'ai une amie étudiante en cinquième année de magister dont j'ai choisi l'encadreur et comme dit le proverbe populaire : dis-moi qui tu fréquentes je te dirai qui tu es ; puisqu'elle ne se plaint pas de lui, il doit être bien sur le plan moral ; quant à sa compétence scientifique, je l'avais découverte pendant mes cours en première année magister*.» (F, 26 ans, 3ème année magister, psychologie).

Ces attitudes posent la problématique de l'éthique au sein du champ universitaire. Ceci dit l'université est avant tout, par définition un être moral où règnent les valeurs d'universalité, d'échanges, de respect de la dignité de l'Homme, le respect de la différence et la liberté de penser.

D'autres étudiants choisissent des encadreurs qui ne sont pas spécialistes dans le sujet (15%). Il s'agit dans ce cas d'une entente (unité n°04, tableau 02) entre l'étudiant et l'encadreur pour un encadrement *pédagogique formel,* purement administratif. Un étudiant nous révèle : «*En toute sincérité, je n'ai* pas d'encadreur*, puisque lui même, m'a*

avoué de ne pas trop compter sur lui et il m'a conseillé de consulter d'autres enseignants en cas de difficulté puisqu'il n'est pas spécialiste dans mon domaine». (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, Psychologie).

D'autres étudiants optent pour des encadreurs non spécialistes, pour mieux préserver leur autonomie et échapper à toute forme d'influence extérieure qui risque de les désorienter : «*J'ai refusé de travailler avec les enseignants de la spécialité organisation et travail, parce qu'après discussion avec eux, ils voulaient que je change de sujet; donc, j'ai choisi un encadreur qui n'est pas spécialiste pour traiter mon sujet initial. Je cherche seulement un encadreur pour une aide méthodologique; tout ce qui m'intéresse c'est l'accord de mon encadreur sur le plan de travail et la méthodologie et que je reste ensuite libre de travailler à ma guise*» (F, 30 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).

Cette diversité de motivations et de stratégies des étudiants constitue autant de réponses aux conditions dans lesquelles ils effectuent leurs études.

Tableau n°2 : Les motivations du choix

Catégorie d'objet :	Les motivations du choix de l'encadreur.		
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Compétence scientifique	16	26.66
02	Compétence pédagogique.	13	21.66
03	Encadreurs non spécialistes.	12	20
04	Encadreur désengagé.	09	15
05	Encadreur respectant l'éthique.	10	16.66
total		60	100

2.3 - Le dérèglement du processus d'encadrement pédagogique

Le *dérèglement* de l'encadrement pédagogique se manifeste dans chacune de ses étapes. Cette constatation rappelle la fameuse *théorie des dominos* inspirée des travaux de spécialistes en science politique, selon laquelle l'ensemble des éléments constituants sont attachés systématiquement les uns aux autres, et, si l'un des éléments se détache des autres, les autres suivent. Cette illustration est systématiquement similaire à l'encadrement comme un processus pédagogique, nécessitant une liaison entre l'ensemble des différentes étapes de l'encadrement de mémoires.

L'encadrement en tant que processus pédagogique est apparu comme une dynamique déréglée, connaissant des contradictions et des anomalies exprimées de manière plus ou moins explicite par le discours des étudiants.

Se sentant pris dans une situation piégée, les étudiants vivent leur rapport à l'encadrement comme expérience pédagogique négative, vidée de son sens.

2.3.1 - L'évaluation de la méthode de travail

L'évaluation est un jugement de valeur qui nous renvoie à la représentation des situations objectives. Cette représentation «est socialement élaborée et partagée, elle se constitue à partir de nos expériences et des informations, savoirs, modèles de pensée reçue et transmis par tradition, l'éducation et la communication sociale».[12] D'autre part, Martin Sanchez[13] pense que les représentations sociales «sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité». Ces définitions nous poussent à transposer nos propos précédents sur l'encadrement pédagogique ; l'évaluation par les étudiants de leur encadrement reflète les réactions de ces derniers à une *situation pédagogique* qu'ils réinterprètent et reconstruisent.

Du point de vue d'une majorité d'étudiants (66.66%), la méthode de travail de leur encadreur est celle du *laisser faire* systématique. Cette tendance (unité n°01, tableau 03) est révélatrice de ce *dysfonctionnement* dans le processus de l'encadrement pédagogique des étudiants de magister au point où ceux-ci se sentent abandonnés dans leur *aventure* de recherche ; «*Je me sens toute seule, presque sans encadreur, cent pour cent seule. Il n'a pas de méthode; sa méthode c'est "débrouilles-toi tout seul" au point où je doute de mon mémoire. Puisque je sais qu'il n'aide pas, je suis obligée d'aller vers d'autres profs …. (Silence), moi je préfère que, ce soit lui qui m'aide au lieu de perdre mon temps ailleurs et aller chercher des solutions chez d'autres profs*». (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie).

Un autre étudiant nous expose son expérience d'attentes répétées dans le but de rencontrer à tout prix son encadreur, «*sincèrement, mon encadreur est très compétent, mais sur le plan des conditions de travail, il n'a ni le temps, ni un lieu pour rencontrer ses étudiants ; je le vois dans la rue et on discute de mon mémoire en marchant ; pour le trouver, je dois le guetter à la sortie de ses cours*». (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

Parlant du début de *sa* recherche, une étudiante nous explique comment elle est restée pratiquement sans encadreur, vue la multiplicité des activités de celui-ci. Face à cette situation, l'étudiante est obligée de se référer à son ancienne promotrice de mémoire de fin de licence, «*En toute franchise, mon encadreur n'est pas la, il donne des cours a l'université de Tamanrasset. Donc, il n'a même pas pu voir mon avant projet, ce qui m'a poussée à consulter d'autres enseignants, notamment ma promotrice en licence que j'apprécie beaucoup*». (K, 25 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

Ces représentations illustrent dans leurs différentes modalités les dysfonctionnements du processus d'encadrement.

Cependant un tiers des étudiants (33.33%) expriment leur satisfaction pour la disponibilité de leur encadreur (unité n°02, tableau 03) : «*Sa méthode ? Elle est bonne, quand j'ai besoin de lui, je le contacte même à la maison ; j'ai son téléphone fixe et mobile*». (G, 30 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie). Cette disponibilité de l'enseignant laisse l'étudiant confiant en lui même et en son travail, ce qui le rend motivé. Un autre sujet apprécie la méthode de travail de son enseignant qui cherche à développer la capacité d'autonomie de ses étudiants : «*La méthode de l'encadreur est bonne car après avoir donné ses premières orientations relatives au cadre général du sujet, il pousse l'étudiant à compter sur lui-même».* (N, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, psychologie).

Cette attitude d'autonomisation est considérée comme une pratique pédagogique qui favorise le processus de construction de soi et de son savoir par l'étudiant.

Tableau n°3 : Les conditions de l'encadrement d'après les étudiants

Catégorie d'objet :	L'évaluation du rapport à l'encadreur.		
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Etudiants s'estimant livrés à eux-mêmes.	28	66,66
02	Etudiants s'estimant encadrés.	14	33,33
Total		42	100

2.3.2 - L'évaluation des connaissances

L'évaluation des connaissances des encadreurs par les étudiants, est en soi révélatrice de deux dimensions de l'encadrement ; l'une est d'ordre déontologique et relative au respect de la *spécialité* et l'autre liée à la compétence *scientifique*.

Ces deux dimensions se révèlent dans les *stratégies pédagogiques* des deux partenaires du processus d'encadrement ; en l'occurrence, l'étudiant qui développe une *logique de recherche du diplôme à tout prix*, et celle de l'encadreur qui recherche le plus *grand nombre* d'étudiants à encadrer en tant que critère de notoriété.

Ces deux pratiques reflètent la problématique de la massification de l'université et l'absence de la charte universitaire, régulant les pratiques de ses acteurs. Cette absence d'instance régulatrice a transformé le champ universitaire en un espace où la *spécialité* n'est respectée (le cas de notre échantillon) ni par les enseignants ni par les étudiants ; les deux partis s'engagent dans une stratégie *de survie* dans une «université submergée par le nombre».[14]

Les deux tiers des étudiants de notre échantillon (65.51%) ont avoué que leur encadreur ne leur apporte pas de nouvelles connaissances sur leurs sujets de recherche en magister. Ce constat (unité n°02, tableau 04) est effectué par ces étudiants pour différentes raisons ; une

étudiante nous expose les stéréotypes sur son encadreur : «*J'ai bien dit qu'il propose des choses, mais pour vous dire qu'il me transmet de nouvelles connaissances, non!*» (Y, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie). Cette pratique démotive automatiquement les étudiants dans leur travail de recherche.

Une étudiante dénonce la méthode autoritaire des enseignants et leur mépris de l'étudiant : «*Non, l'encadreur ne m'indique pas de nouvelles orientations, il répète des conseils trop classiques… (Silence) il nous ordonne de faire des choses sans être convaincant et sans nous laisser les discuter; moi je souhaite qu'ils nous laisse nous exprimer librement même si nous disons des bêtise, car nous sommes des étudiants en magister*» (K, 27 ans, étudiante en 4e année magister, sociologie).

D'autres étudiants soulèvent par contre le cas des enseignants passifs : «*Moi ? non rien, parce qu'il dit rien de mon sujet, et à chaque rencontre avec lui, il me dit seulement que c'est bien et ne m'a même pas aidé pour ma bibliographie*». (H, 27 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).

Certains étudiants rencontrant des difficultés pour trouver un encadreur finissent par en choisir un qui n'est pas de leur spécialité : «*Dommage et c'est regrettable que mon encadreur n'ait pas de connaissances sur mon sujet puisqu'on est pas de la même spécialité ; lui, il est spécialiste en sociologie du travail et moi en sociologie culturelle. C'est lui qui tire profit de mon travail*» (R, 27 ans, étudiante en 4ème année, sociologie).

Pour les étudiants de cette catégorie, les enseignants sont mis dans une situation d'incapacité d'assumer leurs tâches pédagogiques d'encadrement de mémoires de magister.

Une autre catégorie d'étudiants plus chanceux, reconnaissent dans leur discours (24.13%) que leur enseignant les aide efficacement en matière d'orientation théorique et méthodologique, de bibliographie et d'apport de connaissances nouvelles (unité n°01, tableau 04). Il s'agit d'enseignants qui assurent activement leurs tâches pédagogiques, comme le rapporte une étudiante : «*oui, moi j'ai appris beaucoup de choses avec lui, parce qu'il a des connaissances dans le domaine, donc il me donne des informations intéressantes sur mon sujet*». (G, 30 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Une autre étudiante abonde dans le même sens : «*oui, bien sûr parce qu'il a inspiré le choix de mon actuel thème de recherche et même, en parlant avec lui, je sentais qu'il est connaisseur et au courant de l'actualité, il m'a aussi donné une liste bibliographique*». (Fatiha, 30 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).

Une troisième catégorie d'étudiants de notre échantillon (10.34%) pensent que les enseignants n'apportent aux étudiants qu'une aide limitée à l'un des aspect de la recherche (unité n°04, tableau n°4) : «*mon*

encadreur n'est pas spécialiste en violence scolaire…. Il m'a seulement donné des orientations pour élaborer la problématique et les hypothèses.» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

Un étudiant regrette que son encadreur ne maîtrise pas la technique du SPSS : «*non, non il n'a pas de nouvelles connaissances, par exemple, j'avais besoin de savoir comment utiliser le SPSS et il n'a rien pu faire pour moi ; je savais qu'il ne connaît pas cet outil*.» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie).

Le dysfonctionnement pédagogique dans le processus d'encadrement met les deux partenaires dans une situation *de "mise en scène"* et de "*faire semblant*", comme l'a bien exprimé cette étudiante en sociologie : «*disons, il a seulement modifié une hypothèse, lui en homme se voulant de terrain vous oblige de vérifier les choses dans le terrain. C'est une bonne chose, je fais semblant de vérifier pour lui*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Le discours des étudiants évaluant leur encadreur, nous dévoile à la fois, les différentes catégories de schèmes de pensées au sein de la communauté estudiantine et aussi leur type de rapport au savoir.

Tableau n°4 : L'évaluation des connaissances des encadreurs

Catégorie d'objet :	L'évaluation des connaissances des encadreurs.		
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Encadreurs apportant de nouvelles connaissances à l'étudiant.	07	24.13
02	Encadreurs ne transmettant pas de nouvelles connaissances à l'étudiant.	19	65.51
03	Encadreurs apportant des aides partielles.	03	10.34
Total		29	100

2.3.3 - L'évaluation de l'animation des séminaires

Les séminaires favorisent l'*appropriation du savoir par le groupe, ainsi que la* socialisation des étudiants en tant que futurs enseignants - chercheurs. Cet apprentissage collectif est une forme de régulation créant une dynamique d'apprentissage, dans une perspective d'échange actif entre l'enseignant et les étudiants d'une part et les étudiants entre eux d'autre part. Ceci explique que les «*fonctions d'animation sont des façons de prévenir les obstacles ou de répondre aux appels d'énergie d'entretien qui surgissent spontanément dans le système-groupe à mesure que les membres participent dans la poursuite d'une cible commune et communiquent entre eux*»[15]. Or la présence aux séminaires est considérée par la moitié des étudiants comme une perte de temps (52.27%), c'est-à-dire comme une expérience vidée de son objectif et de son sens pédagogique.

Les séminaires se déroulent sous la forme d'un "*rituel académique" représenté par les* exposés des étudiants : «*pendant les séminaires, c'est les exposés (silence)…; un étudiants expose et après vient le débat entre nous; c'est classique et répandu presque chez tous les enseignants*». (H, 27 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).

Cette "*monotonie pédagogique"* est vécue comme une perte de temps par les étudiants : «*Moi je sens que je perds du temps avec lui (l'encadreur) puisque j'ai l'impression qu'il répète des choses vues pendant la 2e année licence ; il passe continuellement son temps à expliquer seulement ce qu'est l'hypothèse*». (B, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie culturelle).

Dans le même ordre d'idées, une autre étudiante dénonce une *pratique pédagogique qu'elle a endurée* tout au long de sa trajectoire d'étude : «*je ne sais pas ! Car je n'ai pas d'autre critères pour comparer, puisque depuis le primaire c'est la même chose ; ils (les enseignants) viennent, ils posent leurs affaires, ils parlent plus d'une heure et le dernier quart d'heure ils nous disent si nous avons des questions à poser ; et comme nous n'avons pas compris, nous ne posons pas de question ; par la suite ils en profitent pour critiquer les étudiants*» (K, 27 ans, étudiante en 4e année magister, sociologie).

Ces représentations sont le produit d'une reconstruction de toute une trajectoire scolaire, d'une étudiante qui reconnaît consciemment être le produit d'un système éducatif qui ne lui a pas suffisamment donné la chance de s'exprimer.

Ce manque d'échanges entre l'enseignant et les étudiants qui caractérise la pédagogie utilisée est vécue amèrement par les étudiants qui revendiquent une communication véritable dans les deux sens : «*Il (l'encadreur) fait semblant de nous donner la liberté d'expression, mais à chaque fois qu'on donne notre point de vue, il nous "engueule"*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Un autre étudiant dénonce aussi l'inutilité des cours et des séminaires en raison de la pédagogie autoritaire : «*Il ne se passe rien dans les séminaires et on n' y transmet rien de nouveau ; les exposés sont monotones, vidés de leur importance méthodologique ; l'animation est nulle, contrairement à ce qui se passe ailleurs en Occident où l'enseignant s'intéresse beaucoup aux méthodes de raisonnement de l'étudiant ; ici on ne respecte pas les étudiants, au point où ils n'ont pas appris à s'exprimer*». (S A, 30 ans, étudiant en 7ème année magister, sociologie).

Pour la moitié des étudiants le séminaire représente une perte de temps, ils disent qu'ils y assistent *passivement* juste pour la "*forme",* quelques uns arrivent à boycotter ce type d'enseignement (4.54%) ; une étudiante commente avec ironie son expérience : «*Sourire !... moi je n'assiste pas aux séminaires car pour moi, ce type de séminaires, qui*

consiste à venir et à faire des exposés et où l'encadreur oriente seulement, n'est qu'une perte de temps et je me sens comme une étudiante de licence ; rien de nouveau» (R, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Une catégorie d'étudiants n'ont pas de séminaires (11.36%). Le séminaire est remplacé par (unité n°03, tableau 05) des rencontres individuelles entre l'enseignant et chaque étudiant, dans différents espaces de rencontres pédagogiques (la salle des profs, les couloirs de l'instituts, au parking, les classes…) : «*On n'a pas de séminaires et aucun prof n'organise de séminaires, donc comme je l'ai déjà dit, ils nous reçoivent individuellement et parfois au hasard*» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

Une autre étudiante confirme les dires de ses camarades : «*Nous n'avons pas de séminaires, nous avons des rencontres à titre individuel avec notre promotrice*» (S, 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Par contre, une autre catégorie d'étudiants expriment leur *satisfaction à propos des séminaires* (31.81%). Cette satisfaction (unité n°02, tableau 05) est liée à la "*convivialité pédagogique*" et à l'interactivité positive : «*oui, il y a de l'échange notamment pendant les séminaires*.» (S, 34 ans, étudiante en 10ème année magister, sociologie).

Ainsi ces étudiants trouvent que l'animation des séminaires est une source de motivation, comme le souligne explicitement un étudiant en troisième année magister : «*En général, moi j'aime les séminaires organisés par notre encadreur, ce qui me motive de travailler davantage avec lui*» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie).

D'autres étudiants, expriment leur satisfaction par rapport à la richesse des connaissances communiquées par l'enseignant : «*Je trouve que les séminaires sont une bonne chose, puisque notre encadreur se casse la tête pour nous communiquer de nouvelles connaissances ; il est dynamique et capte l'attention des étudiants*.» (F, 30 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).

Tableau n°5 : Comment les étudiants évaluent-ils l'importance des séminaires ?

Catégorie d'objet : La nature de l'animation des séminaires.

N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Les exposés perte de temps.	23	52.27
02	Des exposés interactifs motivants	14	31.81
03	Etudiants sans séminaires.	05	11.36
04	Etudiant boycottant les séminaires	02	4.54
Total		44	100

2.3.4 - Le respect des opinions des étudiants par les enseignants

Comment les étudiants caractérisent-ils la communication pédagogique ? Y a-t-il selon eux interactivité dans les séminaires ? Ou une communication unilatérale de l'enseignant vers les étudiants ? Alors que le séminaire est une forme pédagogique qui par définition favorise les échanges.

Les deux tiers des étudiants (64.10%) nous ont révélé que leur encadreur accepte l'échange et la communication pendant les séminaires (Unité n°02, tableau 06) : «*Oui mon encadreur est bien, car il permet la discussion et accepte nos critiques, il communique avec nous* (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Les pratiques d'échanges sont jugées satisfaisantes : «*Oui il y a respect et échanges de points de vues dans le groupe ; sincèrement, je me sens vraiment une étudiante avec mon encadreur et j'apprend des choses*». (N, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, psychologie). Cette satisfaction des étudiants est cependant ambiguë et recouvre deux sens contradictoires; d'une part, elle témoigne de la convivialité qui existe dans le groupe : «*Moi, en toute sincérité j'aime mon encadreur, il a le sens de communication ; nous échangeons nos réflexions sur des sujets différents avec lui.*» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie). Mais, d'autre part, la convivialité ne signifie pas toujours efficacité de la communication scientifique et peut être synonyme de simple *bavardage*.

Les échanges créent une *dynamique d'intégration* dans le groupe et une *confiance en soi* chez l'étudiant, notamment lorsque les cours font référence à des questions d'actualité qui les touchent directement : «*Oui, elle respecte les opinions des étudiants, et nous transmet de nouvelles connaissances tout en les reliant à l'actualité.*» (A, 23 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

Les étudiants portent davantage d'intérêt à l'analyse des situations qu'ils vivent et notamment aux questions liées à la triade défendue (la religion, la politique et la sexualité). Un étudiant lie la motivation de ses pairs et leur implication dans les échanges à la nature des thèmes traités : «*Tout dépend des sujets ; si les sujets touchent les étudiants, la religion notamment, dans ce cas, les étudiants réagissent, et il y a débat*». (G, 30 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie). Ces attitudes nous confirment que l'interaction est liée à la pertinence des contenus pédagogiques. Ceci illustre dans certaines situations la confrontation entre le *pragmatisme* des étudiants *par rapport à certaines questions liées à leurs propre vécu,* et le "*ritualisme pédagogique*"[16] *lassant et routinier (exposés, thèmes imposés, monopole de la parole par les enseignants, connaissances non actualisées…)* des enseignants non adapté au contexte de groupes. Ce ritualisme pédagogique est souvent considéré comme l'une des sources de la présence passive des étudiants pendants les cours et les séminaires.

Pour près d'un tiers (35.89%) des étudiants de notre échantillon, l'enseignement se réduit cependant au monologue de l'enseignant (unité n°01, tableau 6). L'attitude monopolisatrice de la parole limite la relation pédagogique entre l'étudiant et l'enseignant : «*Non ! Le prof ne te laisse pas parler ; chaque fois que j'annonce à mon encadreur que je veux travailler sur les intellectuels, il commence à me parler de ça sans me laisser placer un mot ; moi, je me sens perdu, à force de l'entendre trop parler, j'ai l'impression que je ne connais rien du sujet ; malgré des tentatives répétées, je ne pouvais pas expliquer mes intentions alors j'ai laissé tout tomber*». (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie urbaine). Une étudiante en sociologie culturelle témoigne : «*l'enseignant ne nous laisse pas parler (silence), il parle tout seul et il ne nous laisse pas nous exprimer et communiquer nos idées. Pendant les séminaires, l'enseignant est l'acteur principal ; il monopolise la parole, il pose et y répond aux questions. Donc, moi personnellement je ne peux ni parler ni participer et si vous essayez de faire le bilan de tous les séminaires pendant toute l'année, vous trouverez qu'on a seulement fait deux à trois séances utiles*». (B, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie culturelle).

Une étudiante parle des intimidations subies par ses pairs : «*L'encadreur a, une fois, posé une question à une étudiante qui n'a pas pu répondre ; il l'a faite sortir de la classe avec des propos insultants. Cet enseignant possède des connaissances mais ne respecte pas les étudiants et les intimide*». (W, 7 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Ce type de relations *pédagogiques contribue à infantiliser l'étudiant.* Donner la parole à l'étudiant permet par contre à celui-ci de se construire tout en construisant son savoir, de se donner "une image positive de lui-même et de se percevoir compétent à accomplir une tâche."[17]

Tableau n°6 : Comment les étudiant évaluent-ils leurs encadreurs en termes d'échange et de respect des opinions ?

Catégorie d'objet : La capacité des encadreurs en termes d'échange et de respect des opinions. Avec leurs étudiants.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	L'encadreur monopolise la parole.	14	35.89
02	L'encadreur accepte l'échange.	25	64.10
Total		39	100

2.3.5 - La ponctualité des enseignants

La ponctualité se traduit notamment par le respect des rendez-vous avec les étudiants ainsi que du *calendrier pédagogique.* Or la massification des études supérieures et le nombre élevé des étudiants pour chaque enseignant rend difficile la gestion du temps pédagogique par celui-ci.

Un peu plus de la moitié des étudiants jugent leur encadreur ponctuel (54.76%); il assure régulièrement ses séminaires mais pas toujours efficacement (unité 01, tableau 7) : «*Oui, il vient chaque mercredi, mais pour bavarder; on assiste pour rien car il parle beaucoup pour ne rien dire ; c'est une façon pour lui de nous signifier notre ignorance et notre dépendance de son savoir*». (Bahia, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie).

Une autre étudiante constate : «*Oui, il fait les séminaires régulièrement et respecte les rendez vous mais il passe son temps à parler à lui-même*». (B, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie culturelle).

D'autres enseignants donnent cependant à leur disponibilité un contenu : «*Il est très ponctuel et efficace mais c'est une exception*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Une autre étudiante exprime sa satisfaction pour son suivi par l'encadreur : «*Ma promotrice est toujours à l'heure et elle me ramène toujours mon travail soigneusement corrigé*». (H. 29 ans, étudiante en 6ème année, sociologie).

La ponctualité et la disponibilité de certains enseignants peuvent ainsi cacher leur incompétence.

Pour une seconde catégorie d'étudiants (40.47%) leurs encadreurs ne sont pas ponctuels (unité n°02, tableau 7) : «*Non, non, pas trop parce qu'il est tout le temps occupé ; il n'a jamais le temps et reporte à chaque fois les rendez vous*». (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie). Une autre étudiante nous parle avec amertume de son aventure d'attentes répétées en vain de son encadreur : «*Non, non, elle ne respecte pas les rendez vous, même quand c'est elle qui les fixe ; il nous arrive de l'attendre toute la journée pour rien*». (S. 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Certains encadreurs peu disponibles en informent leurs étudiants ; généralement, dès le début du processus de l'encadrement, ils ont un "*contrat"* implicite ou explicite avec leurs mémorants : «*Ecoutez, pendant toute la durée de la thèse, je n'ai pu le rencontrer que deux fois ; une fois pour lui proposer mon sujet et une autre fois le jour de la remise de mon travail fini.*» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

Quelquefois l'encadreur fuit ses étudiants : «*Non, non, parce que des fois, elle n'aime pas qu'on lui demande un rendez vous pour nous recevoir.*» (A, 23 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

Une autre étudiante reproche à son encadreur de manquer à ses engagements pédagogiques : «*non, il ne respecte pas les rendez vous et malgré ses promesses de restituer notre travail dans un délai de quinze jours, il nous fait patienter jusqu'à un mois.*» (Hocine, 27 ans, troisième année magister, psychologie).

Ces pratiques de manquements à la ponctualité et aux engagements pris socialisent négativement l'étudiant dans son rapport au temps et donc à la *rigueur scientifique* et au *savoir.*

D'un autre coté certains étudiants reconnaissent leur propre non disponibilité (4.76%). Il s'agit d'étudiants exerçant en parallèle une activité professionnelle en raison de conditions sociales défavorables ou de contraintes culturelles : «*Oui, mon encadreur est sérieux, mais c'est moi qui ne venait pas, surtout à partir de ma troisième année, puisque j'ai commencé à travailler; mon travail m'a pris beaucoup de temps aux dépens de ma thèse.*» (S, 34 ans, étudiante en 10ème année magister, sociologie).

Il se pose ainsi le problème de *l'optimisation du temps et des énergies* qu'il est difficile de réaliser dans le cadre d'un enseignement massifié.

Tableau n°7 : L'évaluation de la ponctualité des encadreurs

Catégorie d'objet : L'évaluation de la ponctualité des encadreurs.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Encadreurs ponctuels.	23	54.76
02	Encadreurs non ponctuels.	17	40.47
03	Etudiants non disponibles	02	04.76
Total		42	100

2.3.6 - La ponctualité pédagogique des enseignants

Etre disponible c'est veiller à la *continuité des tâches pédagogiques* (respecter les délais de correction des travaux, laisser des traces d'une bonne correction, l'écoute active, une bonne reformulation de tout ce qui est dit par l'étudiant..) au cours du processus d'encadrement. Ceci dit, la disponibilité est un *engagement actif,* loin de toute forme de la mise en scène d'un encadrement superficiel et formel. La disponibilité c'est aussi un *art de faire sentir* à l'étudiant l'importance accordée à son projet de recherche. Est-ce le cas des étudiants de notre échantillon ?

Malgré l'importance extrême de la disponibilité de l'enseignant dans le processus d'encadrement, une grande partie des étudiants (56.25%) affirment que leur encadreur n'est pas disponible (unité n°02, tableau 08) : «*Lui même m'a dit qu'il n'est pas disponible ; il m'a même avertie dès le départ qu'il était très occupé et m'a conseillé de changer d'encadreur si l'occasion se présente ; mais, moi, je ne peux faire cela sans tomber dans le cercle vicieux d'une recherche sans fin d'un autre enseignant*». (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Face à ces situations, les étudiants "adoptent" de multiples *stratégies d'adaptation* ; un étudiant qui a perdu la confiance dans son encadreur et remis en cause sa sincérité dans la correction de ses travaux répond : «*Non, non, ça n'existe pas, je suis en train de travailler seul et même*

le travail que je lui donne pour être corrigé m'est rendu tel quel, sans aucune trace de correction ; Malheureusement pendant les soutenances, ils responsabilisent uniquement l'étudiant» (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, psychologie).

D'autres sont écoeurés et révoltés contre le mépris manifesté par certains enseignants : «*C'est injuste parce que, d'une façon indirecte, bien que tu sois en magister, tu restes toujours un rien !! Même si tu as des capacités intellectuelles, il ne te donne pas l'occasion de te découvrir ou d'exposer tes idées ; en résumé il n'a pas la culture de dialogue*». (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie).

Si certains dénoncent la pédagogie autoritaire de leur encadreur, d'autres étudiants reconnaissent en même temps la situation objective que vivent les enseignants en assumant leur charge d'enseignement et de recherche : «*Il me suit convenablement car à chaque fois que je lui donne le travail, il me le remet corrigé avec des propositions, mais des fois je ne donne pas d'importance à ses propositions car je sais qu'il n'a pas compris mon travail puisqu'il n'est pas spécialiste et en plus il est dépassé par son travail notamment d'enseignement et de recherche dans le labo*» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

Cette situation d'enseignants submergés par leurs activités pédagogiques et de recherche a laissé les étudiants relativement compréhensifs vis à vis de leurs encadreurs, comme le reconnaît une étudiante qui souligne le nombre excessif d'étudiants encadrés par chaque enseignant, «*Non jamais ! Les profs ? jamais, parce qu'ils sont surmenés ; on donne plus de dix étudiants chaque année pour chaque prof, l'enseignant ne peut pas le suivre, c'est impossible*». (K, 27ans, étudiante en 4^{e} année magister, sociologie).

Une autre étudiante défend la cause de son encadreur avec ironie mais aussi avec réalisme : «*(Sourire)….Pour moi, il n'est pas disponible. Mais, je comprends ses conditions, le fait qu'il enseigne aussi dans une université du Sud, car il a besoin d'améliorer ses conditions matérielles.* (K, 25 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

Ayant exprimé leur compréhension par rapport aux causes de la non disponibilité de leurs encadreurs, ces étudiants en souffrent. Ce dérèglement du processus d'encadrement des étudiants, a causé de longs retards dans l'achèvement de leur mémoire et par conséquent une accumulation systématique du nombre d'étudiants d'une année sur l'autre rendant l'enseignant de plus en plus indisponible.

Ayant été abandonnés à eux-mêmes, sans orientation ou évaluation de leur travail, les étudiants sont souvent angoissés et ont notamment besoin de l'aide de leurs encadreur pendant les périodes de finalisation de leur mémoire : «*Non, non il n'est pas disponible notamment pendant ma dernière étape de réalisation de mon mémoire de magister, puisque lorsque que paniqué, je lui téléphone pour un*

rendez-vous urgent il le reporte à chaque fois à l'autre semaine» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie).

D'autre étudiants ont par contre exprimé leur satisfaction (34.37%) à propos de la disponibilité de leur encadreur (unité n°01, tableau 8). La première raison de satisfaction concerne le soin *porté à la correction des travaux* par l'encadreur : «*Oui, avec lui il y a de la continuité dans le suivi du travail de l'étudiant qu'il corrige et rend toujours à temps ; en cas de force majeure, il s'excuse de ne pouvoir ramener le travail*». (R, 27 ans, étudiante en 4ème année, sociologie).

Un autre étudiant nous confirme aussi : «*Oui, généralement, il suit le travail de l'étudiant qu'il lit soigneusement et rend assez rapidement*». (S. A, 30 ans, étudiant en septième magister, sociologie).

Le deuxième motif de satisfaction est relatif à l'écoute attentive pendant les rencontres : «*Oui, il est disponible car il reste trois heures et plus dans le boxe à nous écouter*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Et enfin, les étudiants apprécient l'enseignant qui leur laisse ses coordonnées personnelles (téléphone et le fax.…) *:* «*Des fois, il n'est pas disponible, donc je le rejoins par téléphone pour fixer d'autres rendez vous, mais je n'ai pas de problème sur ce plan avec mon promoteur*». (G, 30 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Une autre catégorie d'étudiants (6.25%) n'accordent pas beaucoup d'importance à la disponibilité de leur encadreur; autonomes, ils comptent sur eux-mêmes (unité n°04, tableau 8) : «*En toute franchise, moi je ne me mets pas dans une situation de dépendance vis à vis de mon encadreur; je compte sur moi même*». (N, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, psychologie).

Une autre étudiante se contente seulement d'une rencontre avec son encadreur, notamment au début pour fixer des objectifs : «*Moi je n'attends pas tout de mon encadreur; l'essentiel c'est qu'il me donne des orientations et un encouragement, le reste c'est mon affaire.*» (F, 30 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie).

Dans la même logique mais pour des raisons déférentes, une étudiante (un cas significatif) exprime sa non disponibilité (unité n°3, tableau 8) en raison des conditions économiques défavorables de sa famille : «*En toute sincérité, puisque je m'absente pour travailler afin d'aider mon père, j'en assume les conséquences sur mes études*». (F, 26 ans, 3ème année magister, psychologie). Ces cas sont nombreux, puisque l'étudiant en post-graduation vit des pressions sociales en parallèle à ses études. Ces pressions varient selon notamment la difficulté des conditions socio-économiques de la famille et le sexe et sont plus ou moins compensées selon le degré de motivation à la recherche.

Tableau n°8 : Comment les étudiants sont-ils suivis dans leurs réalisations de mémoires de magister par leurs encadreurs ?

Catégorie d'objet : Les conditions de suivis pédagogiques des étudiants.

N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Encadreurs disponibles.	11	34.37
02	Encadreurs non disponibles.	18	56.25
03	Etudiants non disponibles.	01	3.12
04	Etudiants comptant sur eux mêmes	02	6.25
Total		32	100

2.3.7 - L'orientation pédagogique des étudiants

Si la majorité des étudiants ont soulevé le problème de non disponibilité de leurs encadreurs dans le suivi de leurs projets de recherches, il n'est pas étonnant qu'ils se sentent abandonnés, livrés à eux-mêmes (52.63%) dans leur travail de recherche (unité n°05, tableau 9) : «*L'orientation ? Non, c'est à chacun d'apprendre à "nager tout seul".* (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie urbaine).

Un autre étudiant nous exprime ses angoisses à cause de l'absence d'orientation par son encadreur : «*Il ne m'oriente presque jamais ; ça m'angoisse puisque il ne me dit rien à propos des ouvrages disponibles et ne me conseille pas de lire tel ou tel ouvrage ; tout se passe comme si nos enseignants se mettent en garde de nous orienter de peur peut-être d'être taxés d'appartenance à telle ou telle idéologie*». (S.A, 30 ans, étudiant en septième magister, sociologie).

L'absence d'orientation en matière de bibliographie ou de méthodologie, provoque une perte de temps considérable chez les étudiants : «*Non il (l'encadreur) ne m'oriente pas, même pas dans la lecture de nouveaux ouvrages. Certes c'est à moi des faire des efforts, mais n'étant pas orientée, je perds beaucoup de temps*». (Y, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

Certains étudiants pensent que leur encadreur a d'autres priorités que de les diriger : «*Non, jamais puisque même moi je ne le contacte pas parce que je sais au préalable qu'il ne va pas me lire*». (B, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie culturelle).

D'autres étudiants les jugent tout simplement égoïstes, refusant de transmettre leur savoir à leurs étudiants : «*Notre encadreur nous oriente à quarante pour cent, il a la capacité de faire mieux, mais c'est un égoïste*» (N, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, psychologie). Dans les discours s'exprime la méfiance, le sentiment d'abandon chez cette catégorie d'étudiants livrés à eux-mêmes.

Une autre catégorie d'étudiants sont orientés essentiellement dans un des aspects seulement de leur recherche : en bibliographe (18.42%), sur le terrain (10.52%), en méthodologie (13.15 %) ou encore sur le plan des orientations générales au début de préparation du mémoire de magister (5.26%).

Certains étudiants sont aidés sur le plan bibliographique : «*Oui pour ça j'apprécie beaucoup mon encadreur car il m'oriente pour consulter des ouvrages*» (R, 27 ans, étudiante en 4ème année, sociologie).

Une étudiante nous répond de même : «*Oui, elle m'oriente pour consulter des études traitant mon thème et pour consulter des documents au ministère en me recommandant à des personnes*» (A, 23 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

D'autres étudiants sont aidés pour l'accès au terrain d'enquête : «*Oui, comme je vous l'ai dit avant; elle nous recommande de voir de sa part telle ou telle personne sur le terrain*» (A, 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

En matière d'orientation méthodologique (unité n°03, tableau 9), certains encadreurs se contentent de conseiller leurs étudiants sur les méthodes pertinentes à utiliser pour traiter leur sujet et les ouvrages qui les abordent : «*Oui il m'a orienté notamment sur le plan de la méthode de mon travail et m'a même exigé de lire Bourdieu et d'autres livres qui traitent mon sujet portant sur l'éducation.*» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie).

Si certains étudiants ont eu l'opportunité d'être partiellement orientés dans l'un des aspects de la recherche, d'autres (unité n°04, tableau 9) sont livrés à eux-mêmes. Pour ces étudiants, l'orientation se résume à la répétition de propos généraux connus de tous : «*L'orientation ? au début, c'était des orientations générales qui ne sont d'aucune aide concrète pour le sujet de l'étudiant.*» (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, psychologie).

Une étudiante en dixième année magister, considère que les orientations de son encadreur sont trop théoriques et abstraites : «*Oui, il nous oriente, mais il reste très abstrait et théorique*» (S, 34 ans, étudiante en 10ème année magister, sociologie).

Ces jugements confirment davantage le *dérèglement du processus de l'encadrement pédagogique* que vivent systématiquement les étudiants de postgraduation. Tout se passe comme s'il y avait une complicité entre les deux partenaires (l'encadreur et le mémorant) liée à une stratégie de survie que chacun adopte pour assurer son rôle et jouer le jeu face à une situation piégée où le suivi personnalisé de chaque étudiant est rendu sinon impossible du moins difficile par la massification des études supérieures.

Tableau n°9 : Modalités d'orientations des étudiants pendant la réalisation de leur mémoire

Catégorie d'objet : Les modalités de l'orientation pédagogique des étudiants.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences.	%
01	Orientations bibliographiques.	07	18.42
02	Aide à l'accès au terrain.	04	10.52
03	Orientations méthodologiques.	05	13.15
04	Orientations générales au début du travail de mémoire.	02	5.26
05	Etudiants livrés a eux-mêmes	20	52.63
Total		38	100

2.4 - L'encadreur idéal selon les étudiants

Les aspirations à des situations données ne sont que des "*tentatives"* individuelles ou collectives pour la réalisation d'une ou des situations déjà souhaitées par les acteurs sociaux. Ainsi que le souligne Chombart de Lauwe[18] : «Les aspirations comprennent toute une gamme de possibilités depuis les désirs proches jusqu'à une lointaine espérance. Elles peuvent être égoïstes, personnelles ou collectives».

S'exprimer sur des situations lointaines ou faire des projections dans l'avenir, c'est s'exprimer sur des situations qui sont loin d'être vécues par les acteurs. Ici il s'agit des aspirations pédagogiques des étudiants à partir des situations de dérèglement du processus d'encadrement qu'ils vivent.

2.4.1 - La compétence scientifique des encadreurs

Les étudiants mettent l'accent en premier lieu sur la compétence scientifique des enseignants-encadreurs (30.68%) et sur leur attente à recevoir des connaissances nouvelles pour eux (Unité n°01 tableau 10) : «*On doit apprendre de nouvelles connaissance de lui, or les encadreurs ont failli à cette tâche*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie). «*Il doit être compétent dans le sujet traité par l'étudiant.*» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie*).* Mais que signifie être compétent d'après les étudiants ?

Les étudiants ont tendance à chercher chez leur encadreur une "*sécurité pédagogique*", un *tutorat* qui les rassure dans leur recherche : «*L'encadreur doit avoir un bon bagage théorique et pratique afin qu'il puisse aider à trouver des solutions aux difficultés théoriques et pratiques des étudiants.*» (Sonia, 34 ans, étudiante en 10ème année magister, sociologie).

Une autre étudiante met l'accent sur la maîtrise de la méthodologie et l'outil statistique : «*L'encadreur doit maîtriser bien la méthodologie et l'outil statistique*». (S, 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Certains étudiants insistent davantage sur la spécialité : «*J'aimerais bien avoir un encadreur spécialiste dans mon sujet, un connaisseur dans le domaine.*» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

Cette aspiration révèle implicitement la reconnaissance d'un "échec" des étudiants dans le choix de leur encadreur.

La compétence scientifique souhaitée par les étudiants nous mène à poser la problématique de la *division du travail académique* au sein de l'université algérienne. Le problème ne se pose pas en terme de compétence mais de gestion de cette compétence ; c'est-à-dire une réglementation permettant l'instauration de nouvelles pratiques académiques assurant le respect de cette division du travail académique par les deux partenaires de l'encadrement pédagogique et par l'ensemble des acteurs du champ universitaire. Certains des étudiants sont conscients de cette anomalie dans la pratique pédagogique au sein de l'université : «*Les sujets proposés par les étudiants doivent être distribués selon la spécialité de l'enseignant.*» (F, 26 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

L'université algérienne se trouve depuis plus de deux décennies en face d'un dilemme, celui de la démocratisation de l'enseignement et l'insuffisance en matière d'encadrement pédagogique hautement qualifié; ce qui explique l'émergence d'un encadrement *pédagogique souvent formel.*

4.2.2 - La ponctualité active dans la réalisation de tâches pédagogiques

D'autres centres d'intérêts font surface chez les étudiants notamment en matière de ponctualité et de disponibilité (26.13%). Ces souhaits (unité n°02, tableau 10) des étudiants ont un rapport avec l'optimisation du temps et des énergies notamment des mémorants : «*J'aime que l'encadreur donne de l'importance à la correction dès la remise partie par partie du travail, comme ça l'étudiant ne perd pas de temps à refaire la totalité du travail*». (R, 27 ans, étudiante en 4ème année, sociologie).

Les étudiants exigent d'avoir une attention particulière et une correction rigoureuse du travail : «*La moindre des choses est que l'encadreur lise sérieusement le travail de ses étudiants*» (K, 25 ans, 2ème année magister, psychologie).

D'autres étudiants mettent en priorité l'accent sur la ponctualité et l'organisation des encadreurs : «*Moi, j'apprécie un encadreur qui soit ponctuel et très organisé*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie). «*J'aime qu'il soit aussi ponctuel avec ses étudiants en respectant les rendez vous et qu'il rende le travail dans les délais*». (G, 30 ans, 3ème année magister, sociologie). «*L'encadreur doit respecter les rendez vous*» (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

La ponctualité indique que l'enseignant est sérieux et prend en considération le travail de l'étudiant : «*L'encadreur doit respecter les*

rendez vous, car le respect des rendez vous est un signe de sérieux». (S, 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Les étudiants souhaitent un enseignant qui assure un suivi continu de leur travail :

- «L'enseignant *doit travailler avec son étudiant et respecter les rendez vous, il doit accompagner l'étudiant dans sa recherche.*» (A, 25 ans, étudiant en 2ème année magister, psychologie). «*L'encadreur doit être rigoureux sur le plan du travail ; ça veut dire qu'il donne un échéancier à ses étudiants pour terminer.*» (H, 27 ans, étudiant en troisième année magister, psychologie).

Certains étudiants insistent sur la réduction de la taille du groupe qui empêche l'enseignant d'être disponible pour l'accompagnement personnel de chaque étudiant : «*Le nombre d'étudiants doit être réduit afin que l'encadreur puisse suivre convenablement ses étudiants.*» (F, 26ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

2.4.3 - Rapport pédagogique basé sur le respect mutuel

Les étudiants souhaitent restaurer une relation de respect de la dignité du mémorant :

2.4.3.1 - Eviter les intimidations :

Certains étudiants dénoncent des pratiques d'intimidations par certains enseignants pendant les cours et les séminaires en présence de leurs camarades de groupe. Les étudiants craignent particulièrement ces humiliations lorsque certains parmis les enseignants les interrogent. Cette crainte se manifeste dans leur description de «l'enseignant idéal» : «*L'encadreur ne doit pas intimider l'étudiant*» (S, 34 ans, étudiante en 10ème année magister, sociologie).

2.4.3.2 - Ecouter sans imposer ses idées

Les étudiants souhaitent avoir un encadreur qui les écoute pour cerner leurs besoins, qui respecte leur personnalité et n'essaie pas d'imposer à tout prix ses idées : «*Un bon encadreur est celui qui vous oriente mais sans vous imposer ses idées, ses tendances.*» (R, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, sociologie). «*L'encadreur ne doit pas imposer ses positions aux étudiants, mais il doit plutôt prendre en considération leurs points de vue et accepter la discussion*» (T, 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie).

2.4.3.3 - Créer des relations interpersonnelles horizontales

Les étudiants souhaitent tisser des relations horizontales avec leur encadreur tout en respectant le statut supérieur de celui-ci. Ils aimeraient être considérés par les enseignants comme de futurs collègues et non pas comme de simples élèves : «*L'encadreur doit vous faire sentir une relation de respect mutuel comme futur collègue.*» (K, 25 ans,

étudiante en 2ème année magister, psychologie). «*L'encadreur doit briser le sentiment d'infériorité développé par les étudiants envers lui.*» (A, 23 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

2.4.3.4 - Accorder du temps à l'écoute

Certains étudiants de notre échantillon recherchent l'écoute intéressée de la part de l'encadreur et sa compréhension : «*L'encadreur doit réserver un temps de parole suffisant à ses étudiants, et les écouter.*» (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

Cette attention portée au discours de l'étudiant est un signe de tolérance et de respect de la part de l'enseignant.

2.4.3.5 - Créer des espaces de rencontres aux enseignants

Les lacunes en matière d'espaces de rencontres (box, bureaux ou salles de classe) pour les enseignants et les étudiants sont *amèrement* vécues par nos sujets. On assiste à une forme de "*vagabondage",* les étudiants passant des heures à attendre leurs encadreurs, dans les couloirs et même à l'extérieur des instituts : «*Il nous faut un bureau spécial où on puisse rencontrer l'encadreur, moi personnellement je ne peux pas parler avec mon encadreur qui me dit : parlez je vous écoute tout en marchant dans les couloirs*». (B, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie culturelle). «*L'encadreur doit disposer d'un lieu de rencontres où il peut recevoir ses étudiants*. (F, 29 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie.» Dans ces conditions, la communication ne peut être que superficielle.

2.4.4 - Compétences dans la pédagogie de l'orientation

"La manière de donner vaut mieux que ce qu'on donne", disait Voltaire. C'est dans cette logique, qu'on peut assimiler le mot pédagogie à l'art de transmettre le savoir. Mais comment s'exprime cette pédagogie d'orientation d'après les étudiants ? (unité n°04, tableau 10).

2.4.4.1 - Donner de l'importance à l'écoute active :

Vu le monopole de la parole de certains enseignants pendant les séminaires et les rencontres individuelles, les étudiants souhaitent avoir un encadreur qui ait une capacité d'écoute : «*Qu'il (l'encadreur) limite son temps de parole pour écouter ses étudiants*». (B, 27 ans, étudiante en troisième année magister, sociologie). «*L'encadreur doit manifester son intérêt pour le travail des étudiants qui doivent se sentir accompagnés*». (R, 27 ans, étudiante en 4ème année, sociologie). «*Un bon encadreur pour moi, c'est celui qui oriente bien ses étudiants en échangeant des idées.*» (G, 30 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

2.4.4.2 - Le respect de l'autonomie de l'étudiant

Les étudiants souhaitent avoir une part de liberté dans le choix de leur sujet et dans leur démarche de recherche : «Silence….. j'aimerais avoir

un encadreur qui m'oriente, qui me donne des repères et me laisse ensuite travailler seule». (H, 27 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie). «*L'encadreur ne doit pas influencer l'étudiant dans le choix du thème ; le thème c'est la marge de liberté de l'étudiant*». (W, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie).

2.4.4.3 - Orienter les activités de recherche

Les étudiants aspirent à avoir un encadreur qui sache les orienter sur le plan théorique (problématique et hypothèses...), méthodologique et technique : «*La mission principale de l'encadreur, c'est bien l'orientation de la recherche notamment en matière de problématique, de construction des hypothèses ainsi que sur le plan des techniques*» (H, 27 ans, étudiant en 3ème année magister, psychologie).

D'autres mettent l'accent sur la méthodologie et la bibliographie : «*Pour moi, un bon encadreur est celui qui oriente l'étudiant dans la constitution de la bibliographie et surtout en méthodologie de recherche*». (N, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, psychologie).

C'est en ces termes que les étudiants souhaitent avoir un *encadrement cohérent dont l'*objectif est de les aider à la construction de leur objet de recherche : «*L'encadreur doit bien orienter ses étudiants notamment dans la bonne définition de son objet d'étude, puisque l'étudiant trouve des difficultés au départ pour se situer et maîtriser son sujet*». (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

2.4.4.4 - Saisir le mode de raisonnement de l'étudiant

Les étudiants souhaitent que l'enseignant commence par comprendre leurs intentions et leur manière de voir les choses pour les aider à les reformuler et à avancer; ils souhaitent être respectés dans leur personnalité et ne pas se voir imposés les points de vue de l'encadreur : «*C'est celui qui crée le futur enseignant mais pas sa photocopie !*»(R, 27 ans, étudiante en 4ème année magister, sociologie).

Comme le suivi personnel de chaque étudiant est rarement possible étant donné la disproportion entre le nombre des mémorants et celui des encadreurs[19], certains étudiants trouvent dans leur famille et/ou dans leurs relations des personnes susceptibles de comprendre leur démarche et de la discuter avec eux : *«J'aime quand il y a échanges et débat, car j'aime être rassurée et qu'il (l'encadreur) prenne la peine de comprendre ma façon de raisonner et non pas seulement le résultat de mon travail; malheureusement mon encadreur n'a pas cette qualité. Donc mon père et mes amis se sont substitués à lui pour remplir le rôle de l'encadreur*». (H, 27 ans, étudiante en 6ème année magister, sociologie). Un autre étudiant ajoute : «*L'encadreur doit penser avec l'étudiant, car l'étudiant est un apprenti, et c'est à l'enseignant de l'orienter et non l'évaluer en se basant sur des futilités; eux, ils ont la chance d'avoir étudié ailleurs et acquis un savoir qu'on ne possède*

pas, mais ils ne le transmettent pas puisqu'ils ne publient pas (S.A, 30 ans, étudiant en septième année magister, sociologie).

Actuellement, l'encadreur n'est le plus souvent pour les étudiants qu'«une formalité administrative», et ils se sentent victimes des conditions de leur encadrement[20].

2.4.4.5 - Motiver pour bien travailler

L'enseignant est en mesure de mieux aider l'étudiant s'il comprend son raisonnement et par conséquent lui donne confiance en lui-même et le motive : «*L'encadreur doit motiver ses étudiants afin de les pousser à travailler*». (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

2.4.5 - Encadreurs ayant des qualités humaines

Certains étudiants souhaitent rencontrer une compréhension empathique de leurs conditions sociales et psychologiques de la part de l'encadreur (difficultés personnelles conjoncturelles) : «*L'encadreur doit comprendre les conditions sociales et les prendre en considération ; il doit gérer ses relations pédagogiques selon les conditions sociales de chaque étudiant*»(T. 28 ans, étudiant en 3ème année magister, sociologie).

Cette compréhension permet aux enseignants *d'agir plus efficacement* et d'atténuer les effets des contraintes externes des étudiants. Une partie des étudiants aspirent ainsi à des relations pédagogiques plus «humaines» (07.95%) : «*L'encadreur doit être humain dans ses rapport avec les étudiants.*» (S, 25 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

«*L'encadreur doit avant tout comprendre humainement ses étudiants.*» (A, 23 ans, étudiante en 2ème année magister, psychologie).

2.4.5.1 - Le soutien moral

Cette compréhension humaine et le soutien moral de l'enseignant aide l'étudiant à surmonter les obstacles d'ordre méthodologique ou épistémologique qu'il rencontre : «*L'encadreur doit être humain. C'est mon cas par exemple quand j'ai fait le terrain, j'ai trouvé un appui de mon encadreur qui m'a soutenue moralement*». (Y, 27 ans, étudiante en 3ème année magister, sociologie). «*J'aimerais avoir un encadreur humain, qui motive et encourage les étudiants pour travailler*». (R, 27 ans, étudiante en 4ème année, sociologie).

L'encouragement s'exprime en particulier par de simples approbations de l'enseignant tout au long des séances de travail qui donnent confiance à l'étudiant en ses capacités.

2.4.5.2 - L'expression faciale

En matière de communication, nous sommes d'abord *vus*, puis *entendus* et peut être après *compris.* Les expressions faciales

expriment en premier l'état d'âme de l'enseignant et conditionnent dès le départ le climat psychologique de la relation : «*Je souhaiterais avoir un encadreur avenant, détendu lorsqu'il reçoit ses étudiants et non pas une personne nerveuse qui me fait peur*». (N, 29 ans, étudiante en 3ème année magister, psychologie).

L'image que donnent les étudiants de l'encadreur idéal est ainsi le reflet inversé des pratiques pédagogiques dominantes; elle nous renseigne sur les difficultés rencontrées dans la réalisation de leur mémoire.

Tableau n°10 : L'encadreur idéal selon les étudiants

Catégorie d'objet : L'encadreur idéal selon les étudiants.			
N° d'unité	Unités d'analyse.	Fréquences	%
01	Encadreurs ayant une compétence scientifique.	27	30.68
02	Encadreur disponible et ponctuel.	23	26.13
03	Encadreur respectant la dignité de l'étudiant.	17	19.31
04	Encadreur compétent en matière de pédagogie de l'orientation	14	15.90
05	Encadreur ayant des qualités humaines.	07	7.95
Total		88	100

CONCLUSION

LA CRISE DE LA REPRODUCTION DES CORPS D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DANS L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE

A travers l'analyse des attitudes et représentations des étudiants de magister, nous nous sommes proposés d'identifier les types de difficultés auxquels ces derniers se heurtent en matière d'encadrement de leur mémoire dans un contexte de massification, de pénurie d'enseignants qualifiés et de faiblesse réglementaire.

Les conditions dans lesquels s'effectue la formation en magister ne favorisent pas la socialisation des étudiants par rapport au savoir et donc la construction de leur identité en tant qu'apprentis chercheurs.

La majorité des étudiants ont en effet insisté sur l'absence de disponibilité de leur encadreur submergé par ses autres activités universitaires, pour assurer le suivi de leur projet de recherche. Une fois le premier contact établi avec leur encadreur qui leur donne des orientations de départ et les formalités d'inscriptions accomplies, ces étudiants sont ensuite livrés à eux-mêmes ; il n'est pas étonnant que ces derniers expriment leur sentiment d'anxiété, d'abandon, de désorientation dans leur recherche. Vidé de son sens pédagogique, l'encadrement des étudiants devient une simple formalité administrative.

La présence aux séminaires est considérée pour près de la moitié des étudiants comme une perte de temps puisqu'ils se déroulent sous la

forme du rituel de l'exposé des étudiants. Une partie des étudiants avouent boycotter les séminaires. La plupart dénoncent une pédagogie autoritaire qui les infantilise et les empêche de s'exprimer et de débattre librement ; ils font part d'intimidations, d'atteintes à leur dignité, voir de la «terreur» que leur inspirent quelques enseignants. Ils se sentent démunis devant tout arbitraire, comme s'ils ne jouissaient d'aucun droit. Cependant, un tiers des étudiants de notre échantillon sont satisfaits des séminaires; mais, ajoutent-ils, c'est davantage en raison de la qualité des relations humaines que des bénéfices scientifiques qu'ils en retirent.

Tout se passe comme si dépassés par une situation où le suivi personnalisé du travail de l'étudiant est sinon impossible du moins difficile, les deux partenaires de la relation pédagogique (l'encadreur et le mémorant) tentent de donner l'apparence de jouer leur rôle ; complètement désorientés, angoissés, la grande majorité des étudiants disent "faire semblant de travailler" ; à défaut de bénéficier d'une formation crédible, ils adoptent une stratégie de survie susceptible de leur permettre de décrocher leur diplôme.

Les résultats de notre enquête illustrent ainsi un aspect de la crise de la reproduction des corps d'enseignants chercheurs de l'université algérienne.

Références bibliographiques

ANGERS M. 1997. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah édition, Alger.

BERTRAND Y. 1998. Théories contemporaines de l'éducation. Editions nouvelles, 4ème édition, Canada.

BENARAB A. : Le financement de l'enseignement supérieur algérien. Quel choix pour le 21eme siècle ? Communication présentée, lors du colloque international sur les Universités maghrébines et les défis de la mondialisation. Alger, le 25/26 mai 2005.

CHOMBART DE LAUWE P. H. 1961. Pour une sociologie des aspirations. Ed, Denoel, Paris.

DAVID G. M. 1998. La motivation. http://tecfa.unige.ch/etu/LME/0102/kiamouche-somma/problematique/motivation.html.Consulté le 24/05/05 à 10h.

FELOUZIS G. 1997. L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique, Paris, PUF.

GHALAMALLAH, M. 1997. «Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie». *In Cahiers du Cread*, n° 42.

GHALAMALLAH M. 2002. «Introduction : les enseignants universitaires algériens». *Cahiers du Cread*, n° 62/63.

GRAVITZ M. 1990. Méthodes des sciences sociales. Ed, Dalloz, 8ème édition, Paris.

Les représentations sociales

http://membres.lycos.fr/psychosociale/champs/champs-rs.htm. Consulté le 08/03/05 à 15h.

MARTIN SANCHEZ M. O. : Concept de représentation sociale. http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. Consulté le 08/03/05 à 10h.

PRÉGENT R. Encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Www. lpm.ucl. ac. be/ resonances/2001mai.pdf.le 19/05/04 à 10h50.

PRÉGENT R. Encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Www. Pédagogie médicale.orgN013_vp_lu_vu.pdf, p03. Consulté le 19/05/04 à 13h.

SAINT-ARNAUD Y. 1989, Les petits groupes : Participation et communication.http://w3.uqo.ca/tremfr01/uqo/PLS1333.html. Consulté le 06/06/05 à 15h40.

WIKIPÉDIA, ENCYCLOPÉDIE LIBRE : Pédagogie. http://fr.wikipedia.org/wiki/andragogie. consulté le 15/05/05 à 10h30.

Notes

[*] Chercheur au CREAD.

[1] A titre d'exemple, la rentrée universitaire 2000/2001 a enregistré 69 étudiants inscrits en première année magister dans l'institut de sociologie et 598 étudiants inscrits en première année magister en psychologie (2002/2003).

[2] L'encadrement du magister pendant les années 90 était représenté par 17 enseignants (10 de rang professoral et 7 maîtres de conférences) en sociologie et 33 enseignants en psychologie, tandis que pendant la même décennie le nombre d'étudiants avait rapidement augmenté.

[3] L'article 28 du décret 253-98 daté du 17 août 1998 limite la durée de la soutenance de mémoire de magister à deux années.

[4] Prégent (Richard) : Encadrement des travaux de mémoire et de thèse.
www. lpm.ucl. ac. be/resonances/2001mai.pdf.le 19/05/04 à 10h50.

[5] Prégent (Richard) : Encadrement des travaux de mémoire et de thèse.
www.Pédagogie médicale.org N013_vp_lu_vu.pdf, p03. Consulté le 19/05/04 à 13h.

[6] Angers (Maurice) : Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah édition, 1997, Alger, p. 140.

[7] Dans notre analyse, nous avons utilisé la catégorie d'objet vue la nature des réponses et l'objectif de notre présente recherche.

[8] Gravitz (Madeleine) : Méthodes des sciences sociales. Ed, Dalloz, 8ème édition, Paris 1990, p. 708.

[9] Op. Cit. p. 720.

[10] Op. Cit. p. 720.

[11] David (G. Myer) (1998) : La motivation.http://tecfa.unige.ch/etu/LME/0102/kiamouche-somma/problematique/motivation.html. Consulté le 24/05/05 à 10h.

[12] Les représentations sociales. http://membres.lycos.fr/psychosociale/champs/champs-rs.htm Consulté le 08/03/05 à 15h.

[13] Martin Sanchez (Marie-Odile) : Concept de représentation sociale. http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. Consulté le 08/03/05 à 10h.

[14] Ghalamallah Mohamed : Introduction, les enseignants universitaires algériens. *Cahiers du cread*, n° 62/63 - 4ème trimestre 2002 et 1er trimestre 2003, p. 06.

[15] Saint-Arnaud (Yves), 1989, Les petits groupes : participation et communication. http : //w3.uqo.ca/tremfr01/uqo/PLS1333.html. Consulté le 06/06/05 à 15h40.

[16] Felouzis Georges : L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique, Paris, Puf, 1997.

[17] Bertrand (Yves) : Théories contemporaines de l'éducation. Editions nouvelles, 4ème édition, Canada, 1998, p. 137.

[18] Chombart de lauwe (Paul Henry) : Pour une sociologie des aspirations. Ed, Dehoel, Paris, 1961, p. 60.

[19] Certains enseignants encadrent plus de soixante quatorze (74) étudiants en magister pendant une durée de six ans (le cas du département de sociologie, université d'Alger).

[20] A propos de l'encadrement pédagogique, un haut responsable du ministère de l'Enseignement Supérieur confirme officiellement que "*les étudiants sont livrés à eux-mêmes…*" (Colloque international : les universités maghrébines face aux défis de la mondialisation. Alger, le 25 – 26 mai 2005).

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 5-36 (arabe).

محمد غلام الله[*]

مقـدمة

إن العدد الحالي لدفاتر م.ب.د.ت.ت (CREAD)، هو العدد الثاني الذي تنشره فرقة البحث حول "الجامعة الجزائرية"، لقد كان العدد السابق الذي ظهر في جوان 2003 معنونا بـ "الأساتذة الجامعيين الجزائريين، الظروف والممارسات المهنية[**] ".

بالرغم من معالجة مواضيع دراسية متنوعة، وتناول ميادين مختلفة الاتساع، تجمع مقالات هذا العدد على التوضيح بصورة متكاملة مختلف جوانب الأزمة المتعددة الأشكال، التي تميّز الجامعة الجزائرية، تتفق كل المساهمات حول اللاوظيفية والتنافر التنظيمي، وكذا ضعف المردودية وضخامة التبذير لموارد النظام الجامعي، الذي هو مسيّر دائما بصورة استعجالية وبوسائل حلول ظرفية، والتي هي بنفسها مصادر لتراكم مشاكل جديدة مستقبلية.

بالرغم من تموقعها ضمن سياق دولي، وتنافس حاد، تجد النظم الجامعية نفسها في العالم أمام تحد إصلاحي، مجبرة على تقديم دليل على مردودية أدائها، وكما يعبّر أحد المؤلفين "فإن هذه النظم تتجه نحو تنمية المناهج التسييرية الحديثة، وذلك للتحكم في تكاليفها وتحقيق أهدافها النوعية".

لقد قام مؤلفوا هذا العدد، بوضع تشخيصات، يحددون فيها النقائص، ويقترحون تعديلات، كما جعلوا في الصدارة الضغوطات الداخلية، مثل غياب نظرة إستراتيجية وضعف القدرات التسييرية، وكذا الضغوطات الخارجية عن الجامعة، والمرتبطة بمكانة المعرفة في المجتمع.

ونظرا لأهمية المواضيع المعالجة، نقترح في هذه المقدمة عرض ملخص للإشكاليات، وكذا الإسهامات الأساسية لكل مقال، وقبل هذا سنقدم نظرة مختصرة عن كل دراسة.

يتساءل الأستاذ غلام الله عن التناقض الذي تعيشه المؤسسة التعليمية حينما تتخلى عن البيداغوجية، وعن مؤسسة بحث تهتم بدراسة القطاعات الأخرى، لكنّها تمتنع عن معرفة ذاتها، حارمة نفسها من الوسائل التي تشكل فعاليتها، وحسب الباحث، فان كل الصعوبات إنما مصدرها جامعة باتت أسيرة بنية نظامية هرمية، تخضع فيها وظائف التعليم والبحث إلى الوظيفة السياسية الإدارية، وتقلل بالتالي هذه البنية من قيمة البيداغوجي وتهمش البحث التربوي، جاعلة المؤسسة الجامعية غامضة للفاعلين فيها، عاجزة على تمييز الممارسات الخاصة بها، والتحكم في مصيرها، وهي بذلك تراكم اختلالات وتنافرات وظيفية حادة في المدى البعيد.

حسب الأستاذ أرزقي درقيني، تنغرس جذور أزمة الجامعة الجزائرية في خارجانية العلاقة بين للمعرفة والمجتمع، ينتج عن (اللا)علاقة هذه، خلل بنيوي عن العرض التعليمي للدولة القليل التنوع، وطلب اجتماعي تربوي متنوع أكثر فأكثر. هذا ما يخلق نقصا مستمرا لتكاليف لكل تلميذ، وعدم الملائمة الاقتصادية الاجتماعية للتكوين. حسب المؤلف "فإن تحرير الطلب الاجتماعي ونوعيته... تقع في قلب ديناميكية المجتمع"

ومن جهته يحاول السيد صادق بكوش، تقييم مردودية الجامعة الجزائرية عن طريق

المؤشرات الموظفة حديثا في الأبحاث العالمية، تقدم دراسة بكوش قياس ضخامة

التسربات والتبذير في الموارد، الناتجة عن الخلل المؤسساتي وعدم عقلانية التسيير.

أمّا السيدة تفياني، فتقدم نتائج دراسة اعتمدت على الاستمارة حول إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الجامعة الجزائرية، وتتساءل عن مدى التغير الذي يدخله الإعلام الآلي على العلاقات التعليمية التقليدية في الجامعة، مما ينجر عنها تدريجيا إعادة هيكلة شاملة لكل بنيات المؤسسة الجامعية، وتطوير المواقف والسلوكات البيداغوجية للأساتذة. في مساهمتها حول تنظيم وتسيير التعليم العالي الجزائري، تؤكد السيدة "نصيرة مزعاش" على أن المناصب الإستراتيجية لتسيير المؤسسات الجامعية وإدارة هيآتهم الاستشارية توكل إلى سلك المدرسين في رتبة الأستاذية. وبالرغم من هذا فإنّ وظيفة الدعم الإداري هي التي تتحكم في الوظائف البيداغوجية والعلمية، حاولت السيدة "مزعاش" أن تصف مختلف الآليات التي تفسير هذا التناقض المتمثل في عكس السلم الهرمي الطبيعي للوظائف الجامعية.

يرمي قانون 22 أوت 1998 إلى وضع سياسة علمية جديدة، منشئا بذلك هيئة جديدة للبحث وهي مخبر البحث الذي يملك الاستقلالية الإدارية والمالية، من خلال حالة جامعة الجزائر عمل الأستاذ "قوطال لعمارة" على تحليل الضغوطات التي عملت على انحراف التطبيق الفعلي لهذه المخابر عن هدف "لامركزية النشاط البحثي لفائدة الفاعلين المباشرين في الميدان.

لقد حاولت السيدة "عمروني بهجة" والسيد "خالد كريم" كل في محوره الخاص على توضيح أزمة إعادة إنتاج السلك الأكاديمي للجامعة الجزائرية وذلك من خلال حالة قسمي علم الاجتماع وعلم النفس لجامعة الجزائر.

من خلال تحليل تطور وضعية العديد من دفعات طلبة الماجستير من بداية سنوات 80 حاولت الباحثة الأولى إبراز عدم التوازن الكبير الموجود في تأطير المذركات والمردودية الضئيلة لهذا المستوى من الدراسة، وتكملة لهذا العمل حلل الباحث الثاني خطاب الطلبة في علاقتهم بتأطيرهم في المذكرات موضحا بأنّ التكوين في الماجستير لا يسمح بتنشئة الطلبة على المعرفة ولا يساهم في بناء هويتهم كمتمهنين في البحث.

في المقال الأول حول : "الجامعة الجزائرية، تكون الضغوطات البنيوية وشروط ديناميكية إصلاح"، يقترح الأستاذ : غلام الله محمد" إطارًا لتحليل تاريخ الجامعة الجزائرية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال، متتبعا تكون المشاكل الأساسية التي تعاني منها المؤسسة المالية، يحاول الباحث وضع تشخيص المؤسسة وتوجيه التفكير نحو طرق الحلول الممكنة.

لقد مثلت عشرية 70 منعرجًا كبيرًا في مصير الجامعة الجزائرية، حيث عرفت هذه الأخيرة خلال هذه العشرية انفجارا كبيرًا في عدد الطلبة والذي خلق قطيعة مع الإجماع النخبوي، الذي كانت قائمة عليه مؤسسة سنوات 60 الموروثة عن المرحلة الاستعمارية.

في نفس الفترة بدأ يترتب تدريجيا النظام والمنطق اللذان تطورا خلال العشريات اللاحقة مانحين للمؤسسة الجامعية مميزاتها الحالية.

لقد سجل دخول 1969 بداية الانفجار الديمغرافي (تضاعف عدد الطلبة في سنتين ما بين دخول 1968 ودخول 1970 والذي عجل تطبيق إصلاح 1971).

لقد كان القائمون على إصلاح 1971 على وعي أن مثل هذه الوتيرة السريعة لتزايد عدد الطلبة لا يمكن مواجهتها في ظل بنيات لجامعة نخبوية تقليدية، دون مصاحبتها بتنمية، وبسرعة مماثلة لمختلف الوسائل خصوصا بالأساتذة الأكفاء. إن توفير هذه الوسائل لم يكن في استطاعة قدرات البلاد ويحكم مسبقا على فشل تشييد الجامعة المنشودة.

لم يكن في ذلك الوقت بإمكان الجامعة أن تواجه تحدي التزايد السريع لأعداد الطلبة دون أن تبدأ بتحويل المعادلة التقليدية للتعليم، واعتماد صيغ البيداغوجية العقلانية والمناهج الحديثة للتسيير التي من شأنها مضاعفة قدرات استيعاب المؤسسات الجامعية، ومردود نشاط الأساتذة، لقد كان التحدي الديموغرافي يتطلب إيجاد حلول بيداغوجية وتسييرية أكثر من التزويد بالوسائل المختلفة.

ولهذا كان في نية واضع مشروع إصلاح 1971 إعادة بناء الجامعة الجزائرية على أسس اختراعات الاكثر مردودية في ميدان البيداغوجية الحديثة من أجل تحقيق هدف "أقصى تكوين بأقل تكلفة" "لإطارات وظيفية" لتنمية البلاد.

في ذلك الوقت عمل إصلاح 1971 وبصورة تناقضية على إرساء آلة إدارية ضخمة، ذات طابع مركزي كثيف، حيث تعمل الوزارة على إدارة الجامعة بصورة مباشرة، وتعيين مسؤولي المؤسسات الجامعية حتى على أسفل درجة في السلم الإداري. لقد أبعدت الأسرة الجامعية من مسؤليتها في التسيير الجماعي للنشاطات العلمية والبيداغوجية.

لقد أصبحت السلطة في الجامعة تتمركز على مستوى الوزارة حيث تطغى المتطلبات السياسية الإدارية على المتطلبات الأكاديمية. إن الهيراركية الطبيعية للوظائف الجامعية تمّ عكسها حيث أخذت الوظيفة الإدارية الأولوية على الوظيفتين البيداغوجية والعلمية مخضعين مباشرة تسيير المؤسسة للسياسي.

في سنة 1971 تمّ وضع مشروع إصلاحي ملائم ودقيق ولكنه مشروعا يتطلب التزامات وجهود معتبرة من الجميع. لقد تمّ تنفيذ هذا المشروع منذ البداية في إطار تنظيمي سلطوي مبعدا مساهمة الأسرة الجامعية في عملية التسيير مهمشا بالتالي لوظيفة التعليم لو التفكير البيداغوجي، يبدو جليا هنا بأن المصلح لم يعتمد على جهد في البحث والإبداع البيداغوجي في ترجمة مشروعه التجديدي من المستوى النظري للأهداف والنوايا، إلى المستوى الإجرائي للنماذج الجديدة للممارسات البيداغوجية ولترسيخ المواقف والسلوكات البيداغوجية العقلانية للأساتذة. لم يحقق إصلاح 1971 سوى زعزعة النظام الجامعي القديم دون إرساء نظام جديد. مضاعفا بذلك خللا وظيفيا وتنافرا نسقيا.

ومع سوء التنظيم المتنامي وأمام الاحتجاجات المعممة، تمّ إلغاء مشروع تجديد البيداغوجيا لـ 1971 وإدخال "الإصلاح المضاد" في بداية 80 والذي عمل على الرجوع النهائي للوضعيات الآمنة للبيداغوجية التقليدية.

إن عدم القدرة على تغيير المعادلة التقليدية للتعليم وللتخيف من الصدمة الديموغرافية، وجدت الجامعة نفسها خلال 70 شيأ فشيأ مغمورة بالأمواج المتتالية للطلبة والذي مرّ عددهم من عشرة آلاف إلى خمسين ألفا ما بين دخول 1969 ودخول 1976. بقي هذا التدفق الكبير لأعداد الطلبة مستمرا وبدون انقطاع لأكثر من ثلاث عشريات دون أن يتبع بتنمية مماثلة في مختلف أنواع الوسائل. إن النقائص الكمية وخصوصا الكيفية منها استمرت في التراكم خلال هذه المدة الطويلة خصوصا في عشرية 90. مما جعل جامعة منتصف 80 توصف من قبل معظم الباحثين بأنّها جامعة مفككة بنيويا وغارقة تحت أمواج من الطلبة.

لقد حل التسيير الإداري لتدفقات الطلبة شيئا فشيئا محل التسيير بالمعايير العلمية والبيداغوجية وهكذا تمّ انهيار نظام تقويم معلومات الطلبة الذي فقد معناه، كما انتهى سير الجامعة بكامله إلى الانغلاق في دوامة منطق كمي محض، طبع العقليات وعجل من انحراف القيم الأكاديمية وفقدان مصداقية المؤسسة.

لقد استعملت الإحصائيات المعلن عنها رسميا ذات الطابع الانبهاري في إبراز الخطوات العملاقة التي حققتها السلطة الثورية في اتجاه "دمقرطة" "جزأرة" "تعريب" والتوجه "العلمي والتقني" للجامعة، لم يكن يهم في ذلك الوقت ان يكون ما تم تحقيقه مجرد حلول ظاهرية تفرغ هذه الاتجاهات المشروعة من محتواها الحقيقي،

لقد اتسعت الشبكة الجامعية بسرعة فائقة في العشريات الثلاث الأخيرة، حيث شهدت الجامعة في نفس الوقت إصلاحات متتابعة، بينما بقيت قدرات التصور والدراسات البيداغوجية الضرورية للتحكم في سيرها وتغيرها في مرحلتها الجنينية.

إن أحد المشاكل الأساسية للجامعة الجزائرية، يأتي من غياب تثمين البيداغوجية، ومن الاهتمام الضعيف لإرساء بنية تحتية للبحث في التربية والتكوين البيداغوجي، والذي كان من شأنه أن يكوّن طوال العشريات الثلاث الأخيرة، رصيدًا من المتخصصين ومن الباحثين في مختلف جوانب التعليم العالي.

لقد كان من الممكن تحقيق تراكم رأسمالي من الخبرة في التربية والتعليم، وطاقة مؤسساتية وتسييرية اكبر، بالإضافة إلى نشر ثقافة بيداغوجية حديثة في المؤسسة الجامعية. وبإهمال دراسة ذاتها، تحرم الجامعة نفسها من إقامة جهاز للإعلام وللمصادر، من أجل الممارسة الفعّالة. وبما أن الجامعة أصبحت غامضة عن مسؤوليها، وعن الفاعلين في الميدان، فلقد أصبحت مؤسسة غير قابلة للتسيير فاقدة الحكم في مصيرها.

إن تناقض التعتيم البيداغوجي في مؤسسة تربوية، هو تعبير عن غياب هامش الاستقلالية الوظيفية الضرورية لتحقيق مهام الجامعة، وعلى غرار المؤسسات الأخرى للبلاد، لم تستطع الجامعة الجزائرية أن تدير ظهرها لنظام التسيير السياسي للمجتمع لسنوات 70 والذي يخضع الحقل التعليمي ككل الحقول الاجتماعية الأخرى للتبعية المباشرة (الحقل السياسي). وبخارجانية سلطة القرار في التسيير البيداغوجي والعلمي، لم تستطع الأسرة الجامعية أن تنفتح كأسرة مستقلة، ولا ان تنظم المؤسسة حسب قيمها وغاياتها الخاصة بها. هذه الأخيرة أصبحت مضللة بسبب اتخاذها كأداة لإعطاء الشرعية للسلطة المركزية و للسياسية الشعبوية، التي استطاعت أن تضع شبكة جامعية واسعة، دون أن تنجح في خلق عند الفاعلين فيها الكفاءات الضرورية للتحكم في سيرها.

يوصف تاريخ الجامعة الجزائرية بأنّه تاريخ متميز بعدم استقرار دائم بسبب أزماتها المتتابعة، انه عدم استقرار متعدّد الأشكال لا يرتبط فقط بالعامل الديموغرافي، لكن أيضا بالجانب المؤسساتي، البيداغوجي العلمي اللّغوي المجالي... إلخ.

فاكثر من النقص في الموارد البشرية والمادية تعاني الجامعة أيضا من عدم التحكم في تسييرها ومن التفكك البنيوي والخلل الوظيفي مما يؤدي إلى ضياع كبير في هذه الموارد.

بقي نظام التعليم العالي منذ أكثر من خمسة عشر سنة ناظرا للماضي، يسير عكس اتجاه السير الجديد للبلاد منذ 1988 معيدا إنتاج البنية السلطوية المميزة للفترة الاشتراكية والتي هي منافية لمبادئ الاستقلالية الجامعية والحريّات الأكاديمية، ساعدت هذه الوضعية على منع إرساء شروط التراكم المتواصل للخبرات البيداغوجية العلمية والتنظيمية.

تنبع كل هذه المشاكل ضمن جامعة أسيرة بنية تنظيمية سلطوية والتي تقلل من البيداغوجية، وتهمش البحث العلمي، مما يجعل المؤسسة الجامعية جاهلة بذاتها، غير قادرة على إضاءة ممارستها الخاصة بها، ولا أن تتحكم فيها.

لا يمكن وضع حدّ للانزلاق الغير متناهي للجامعة الجزائرية دون الرجوع الى السلم الهرمي الطبيعي لوظائف المؤسسة الجامعية ودون إدخال حكم راشد.

ختاما : يستنبط الباحث من التشخيص الذي وضعه : الشروط التنظيمية والثقافية القابلة لتطوير القدرات الداخلية للمؤسسة حتى تواجه التحديات المتعددة وحتى تندمج تدريجيا في مستوى المنافسة العلمية الدولية.

يطرح الأستاذ أرزقي درقيني في مساهمة، ليس من السهل تقديمها بسبب كثافتها،

تفكيرا ذا طابع ابستمولوجي، يتساءل فيه عن الجامعة الجزائرية، من خلال تحليل

حالة المعرفة في المجتمع.

ينبه الباحث إلى عدم تكافؤ الاقترابات التجزيئية للجامعة الجزائرية، بواسطة أدوات وإطارات معرفية منجزة ضمن مجتمعات متجانسة بنيويا، تتميز بتقسيم عمل اجتماعي جد متطور، وباستقلال مختلف حقولها الاجتماعية.

إنّ أدوات المعرفة هذه يجب إعادة التفكير فيها في ظل اقتراب شامل، وذلك لتناول حقيقة المؤسسة الجامعية لمجتمع "متداخل" ذي وظائف اجتماعية قليلة التمايز عن بعضها البعض.

يعرّف الباحث الجامعة بأنّها المؤسسة المفضلة التي من خلالها تفكر المجتمعات المعاصرة في ذاتها، وتقوم بتوضيح ممارستها والتحكم أيضا في تنميتها الفكرية والمادية.

بتحقيق استقلاليتها، تتحرر المؤسسة الجامعية من الوصاية المباشرة للدولة، كما تحتمي من كل ضغوط السلطات السياسية، الاقتصادية والإيديولوجية وهكذا تقيم مسافة بينها وبين موضوع دراستها والتي هي شرط لموضوعيتها، ومصداقيتها الاجتماعية.

إنّ المجتمع الذي لم يصل إلى جعل من المعرفة حقلا مستقلا، هو مجتمع يرفض معرفة نفسه، كما يرفض أن يجعل من نشاطاته موضوعا للمعرفة.

إن مشروع بناء الاشتراكية في بلادنا، ترجم بدولية المجتمع على أساس اقتصاد الريع، وأصبحت الجامعة بهذا الشكل ترى نفسها مجبرة على تكوين "موظفين" أي جمهور من الأعوان للتأطير البيروقراطي لكل دوائر النشاط الاجتماعي، لقد قلصت الجامعة لتصبح جهازا للدولة، حيث يتقدم الإداري على البيداغوجي والعلمي، ومن هذا المنطلق، لم تستطع الحرّيات الأكاديمية أن تُنتج "كحرية مجتمع للتفكير في نفسه"، لم تستطع الأسرة الجامعية أن تحقق استقلاليتها، ولا أن تبرز تفكيرا جماعيا "إنّ عمليات التفكير أُبقيت مشتتة" كما أن "سير العمل البيداغوجي والعلمي... لم ينتج قدرة عمل يعني عمالا جماعيين ولم يحاول بناء نفسه حول العمل المؤهل" وهذا ما يؤدي إلى تفقير مستمر للتكوين. فالجامعة عاجزة على الأداء، وليست على مستوى تكوين النخبة الفكرية، القادرة على القيام" بالنشاط التفكيري الاجتماعي كفاعل متحكم في نشاطه : "الذي هو ضروري لبناء المجتمع".

يستشهد السيد درقيني أ، بمنظمة اليونسكو التي توصي البلدان العربية بـ ".... تحرير التعليم العالي من الضغوطات البيروقراطية، السياسية والتسيير المركزي المتسلط". وهو الشرط الأساسي لـ "إنتاج المواطنين المستقلين، الواعين، متحررين تفكيريا، مسؤولين، أكفاء... يقدمون الخبرة والبعد النقدي وبالتوجيه الأخلاقي فيما يخص التنمية الاجتماعية، والعلمية والتكنولوجية".

في مجتمع متداخل يغيب فيه تقسيم متجانس للعمل، يصعب فيه تقويم دقيق إلى درجة ما للحقل التربوي، وتقدم الجامعة هنا كأنّها مجال سوق تربوي غامض، حيث لا تتوافق العروض والطلبات لقلة دقتها، ولأنّها تنتج عن "إجماع ضمني" وعن "حلول جزئية على أساس ريعي، يصبح من الصعب على سبيل المثال تحديد على أي مستوى وفي أي مجال للنظام التربوي يكون الاستثمار أكثر مردودية.

إذا لم يتم إصلاح نظام التسيير الحالي للتعليم العالي الجزائري وبصورة شاملة للنظام التعليمي، فإنّ التحديات المتعددة التي يواجهها ستتضخم أكثر فأكثر في السنوات القادمة، مفاقمة للتوترا ات، وآخذة المؤسسة الجامعية إلى طريق مسدود.

بالرغم من ميزانية الدولة الضخمة المخصصة لقطاع التعليم، فإنّ الارتفاع السريع لأعداد التلاميذ والطلبة، يصحب دائما بضعف في التكاليف الفردية ومنه ضعف نوعية التكوين، بالرغم من أنّ التحدي يكمن في رفع التكاليف الفردية من أجل رفع درجة تأهيل السكان.

من جهة أخرى، فبقدر ما ينفتح التعليم الثانوي والجامعي بدرجة أوسع للشباب، بقدر ما يفقد ملاءمته بالنسبة للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية مبتعدًا عن المجتمع ومنغلقا على نفسه.

ومواجهة لطلب اجتماعي تربوي متميز أكثر فأكثر، تصبح الدولة عاجزة على الإجابة بعروض أو بتمويل أكثر تنوعا، فهي أسيرة تسيير "أحادي" تخوفا من آثار سياسية لتنويع العرض العمومي والذي يبطل الاتفاقات البرمة مهددا التوازن الاجتماعي القائم.

إنّ الهوّة ما بين الجامعة وبين المجتمع، لا تزال تتوّسع وتظهر في الاتجاه العام الغير المنتج" لتدفقات الطلبة، وفقدانه الشامل لمحفزات الدراسة، مع تضاعف كبير لبطالة حاملي الشهادات.

لا تستطيع الدولة أن تواجه انفجار حاجيات تمويل التربية دون مساهمة المجتمع "بمختلف أشكاله، المباشرة أو غير المباشرة سواء منها المتعلقة بالسوق أم غيرها".

وتكون نقطة البدء بمساهمة مالية أكبر للمجتمع، بدءا من "الفئات الأكثر يسرًا"، تشكل نقطة انطلاق لتغيير بنية التكاليف تصالح المجتمع مع العلم. "تحرير الطلب الاجتماعي ونوعيته، تكونا في المركز... حركية إنتاج المجتمع".

لا يكمن المشكل إذن في مجرد نقائص توازن الأسواق القابلة للتصحيح، بتحقيق المطابقة ما بين العرض والطلب".

إن عدم المطابقة ما بين العرض والطلب الاجتماعي، تعبر عن عدم مطابقة أكثر عمقا، والتي تنغرس جذورها بخارجانية المعرفة (وبالمؤسسة الجامعية) عن المجتمع.

يمكن للمجتمع الجزائري أن يبنى كمجتمع معاصر، يعني كمجتمع المعرفة عندما يجعل من المؤسسة التربوية مؤسسته المركزية. لقد كان ينتظر من إصلاح النظام التعليمي أن يصبح حاملا محوريا في إعادة البناء الشامل للمجتمع ودمقرطته، ذلك لأن هذا القطاع هو "الأكثر تأثيرا في التحول الإجمالي للمجتمع ما دام الأمر يعني بناء مجتمع المعرفة".

وباندماجها بطريقة ايجابية في السوق العالمي للتعليم العالي، وبعلوّها إلى مستوى المقاييس التي تفرضها هذه السوق يمكن للجامعة الجزائرية أن تفتح أفاقا برجوع كفاءتها المهاجرة وإلى الاستثمار الوطني والأجنبي في التكوين.

في مقال معنون بـ "فعالية ونجاعة التعليم العالي في الجزائر" يهدف السيد بكوش من منظور "تشخيصي" وبمقارنة عالمية، بعرض بعض "المؤشرات" الحديثة المستعملة "عالميا" وذلك لقياس مردودية هذه المرحلة من التعليم. وفي سياق اقتصاد سوق معولمة قائمة على المعرفة، وفي هذا السياق أصبحت درجة فعالية تكوين الموارد البشرية تمثل عاملا فاصلا في المنافسة الاقتصادية بدون رحمة، التي تتصارع عليها الأمم.

تحاول الدراسة تحديد درجة تحقيق الأهداف المسطرة على المستوى الداخلي، من خلال المردودية والكفاءات المكتسبة من قبل الطلبة داخل المؤسسات التربوية، وكذا على المستوى الخارجي، وذلك من خلال مساهمة هذه المؤسسات في : "تطوير قدرات التكيف والتنشئة الاجتماعية" وفي "المواطنة" وكذا "الرفع من إنتاجية العمل".

يشير الباحث في نفس الوقت إلى محدودية المؤشرات التي تبقى على مستوى ذي طابع كمي وغير مباشر.

تقاس الفعالية الداخلية، على أساس معدّل الالتحاق بالتكوين ومعدّل الانتقال إلى القسم الأعلى، وكذا معدّل الحصول على الشهادة. تقيم هذه المؤشرات الضياع انطلاقا من

(المتسربون، المعيدون للسنة الدراسية وكذا التبذير المالي) وليس من النجاعة "كمكتسبات معرفية وغير معرفية".

الفعالية الخارجية للتعليم العالي تم حصرها من خلال التطور مع الوقت لمستوى تعلّم السكان.

يلاحظ السيد بكوش بأنّ المؤشرات المستعملة لا تسمح "بالإطلاع على نوعية التعليم المقدم، ولا حتى على مدى ملائمتها للاحتياجات المعلنة والضمنية للمجتمع بكليته.

يكتفي الباحث بهذا النوع من المؤشرات الموظفة ، فمن جهة بسبب غياب تقويم أكثر دقة من المعطيات المقدمة من الامتحانات التقليدية لمكتسبات التلاميذ، في المعارف، والمعرفة العملية (savoir faire)، ومعرفة الكينونة (Savoir être)، ومنهجية ثانية بغياب أي قياس موثوق لتقويم الإنتاجية الاقتصادية.

مع ذلك تنبه الدراسة إلى مدى ضخامة تبذير الموارد في الوقت الحاضر، بسبب انتشار التسرّب الذي أثقل التكاليف، والذي يعكس أيضا الخلل الوظيفي، وضعف إدارة المؤسسات الجامعية.

وبالرغم من محدودية هذه المؤشرات، فهي أيضا أدوات هامة لإرشاد المؤسسات الجامعية، حيث تسمح بحصر النقائص، كما تساعد على القيام بالتصحيحات.

وفي الوقت الذي تواجه فيه النظم التربوية في العالم تحديات المردودية حيث "تتجه نحو تطوير المناهج التسييرية الحديثة من اجل التحكم في التكاليف وتحقيق الأهداف النوعية وفي غياب تخطيط محكم، فإنّ التعليم العالي في بلادنا يبقى مسيّرا بصورة "استعجالية" و"مرتجلة".

تكشف المؤشرات أيضا على الضياع الكبير، فقد تمّ حساب معامل النجاعة الذي يقيس المدّة الفعلية لدورة جامعية على عدد سنوات تكوين التلميذ بـ 16% في 2003.

يخلص الباحث و"كنتيجة لهذا التفكير" بأن التعليم العالي في طموحه لتحقيق أهداف الديموقراطية، التعريب والجزأرة، وكذا العلمية، انحصر في الاحتفاظ بالبعد الكمي لهذه الأهداف، هذا البعد الذي يقدم ميزة توسع التقارير الرقمية المسيّرة، لكنّها تخفي حقيقة نوعية التكوين ومتطلبات القطاع الاقتصادي أو النظام التعليمي نفسه، سواء لإعادة إنتاج نفسه أو للبحث العلمي.

تقدم السيدة تفياني النتائج الأولى لتحقيق اعتمد على الاستمارة، ومعنون بـ (ممارسات تكنولوجيا الإعلام والاتصال TICE على مستوى التعليم العالي).

لقد تمّ تمرير الاستمارة على عينة من 250 أستاذا (5 % من العدد الإجمالي) وذلك بمؤسستين علميتين (جامعة باب الزوار والمدرسة العليا للأساتذة بالقبة) وكذا بمؤسستين متخصصتين بالآداب والعلوم الاجتماعية (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ببوزريعة، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة).

تعتبر تكنولوجيا الأعلام والاتصال بالنسبة للجامعات عاملا أساسيا للمردودية وهي شرط ضروري لتكوين الموارد البشرية القادرة على المنافسة ولذا فإن هذه التكنولوجيا تتطلب مفهوما آخر للتعليم وللتعلم، وبممارسة البحث ولتسير الجامعة. "لا يمكن أن يكون هناك إدماج حقيقي لهذه التكنولوجيات دون القيام بصورة تدريجية بثورة شاملة تمس كل بنيات النظام التييجب إعادة تعريفها حسب وسائل الإعلام الجديدة .تعمل التكنولوجيات الحديثة للاتصال والإعلام على إدخال في الجامعة "علاقات جديدة إلى الزمن، إلى السلطة والى المعرفة"

تتسائل السيدة تفياني إلى أي مدى استطاعت سياسة إدماج الإعلام الالى في الجامعة الجزائرية تهيئة "الطلبة للعمل في الشبكة ولادماجهم في مجتمع الإعلام أين تشكل المعارف الوسيلة الرئيسية للنمو الاقتصادي والاجتماعي" ؟ ما هي درجة إدماج

الإعلام الآلي ؟ وهل يمثل هذا الإدماج مجرد أداة مستعملة في حدود التعليم التقليدي ؟ أم على العكس من ذلك هل تؤدي إلى ديناميكية تطورية، مما يسمح بالتغيير التدريجي للمواقف والممارسات البيداغوجية عند الأساتذة ؟

يوحي استغلال المعطيات الأولى لدراسة الباحثة بعدد من الاتجاهات.

معظم الأساتذة المبحوثين أجابوا بأنهّم يملكون جهاز إعلام إلى 65% صرحوا بان لهم جهاز حاسوب في البيت و40% استطاعوا أن يتحصلوا على جهاز فردي في مكان العمل.

بصفة عامة، لقد تكون الأساتذة في الإعلام الالى بصورة ذاتية ودون تلقي تكوينا نظاميا.

إن أقلية من هؤلاء الأساتذة تستطيع التحكم الحقيقي في الأنظمة لمعالجة النصوص, وهم قادرون على استعمالها بصفة مستقلة.

يتميز أساتذة التخصصات العلمية بكونهم أكثر تجهيزا من أساتذة العلوم الاجتماعية والآداب. كما أن مواقفهم بالنسبة لهذه التكنولوجيات تكون ايجابية بنسبة اكبر ولهم مؤهلات أعلى في الإعلام الالى. ولكن درجة نقل المهارات المكتسبة من الاستعمال الخاص إلى الممارسات البيداغوجية يبقى ضعيف جدا. إن تكرار استعمال اجهزة الإعلام الآلي عند الأساتذة يختلف وبشدة حسب التخصصات، أي من 0 الى 2% عند أساتذة الآداب والعلوم الاجتماعية، ومن 10 إلى 15% عند أساتذة الأقسام العلمية (بيولوجيا، الإلكترونيك، الإعلام الآلي، الفيزياء، الكيمياء).

بالنسبة لغالبية الأساتذة خصوصا أساتذة الأقسام العلمية، فان إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال من شانه تحقيق استقلالية التعليم وتكيفه حسب الحاجيات الخاصة لكل فرد واستقلالية كبيرة أيضا للطلبة في البحث حول المعلومات، منميا لديهم كفاءات معرفية. كما يعمل على التقليل من التكاليف يستعمل جهاز الحاسوب في التخصصات العلمية ليقدم تجارب افتراضية، حساب العلامات والحساب الرقمي. يضع بعض أساتذة هذه التخصصات أجهزة مختلفة تحت تصرف الطلبة لاستغلالها بكل استقلالية وحرية في إطار دراساتهم.

يعتبر أساتذة الآداب والعلوم الاجتماعية وكذا الأساتذة ذووا الدرجة العليا أكثر عددا (مقارنة بسلك الأساتذة الآخرين) الذين يعتبرون تكنولوجيا الإعلام والاتصال كمجرد معين لتسهيل في إطار النموذج التقليدي للتعليم كتابة الدروس، تقديم المحتوى، وهي أيضا المنفذ الكبير للطلبة للمصادر الببليوغرافية.

وكنتيجة لما سبق ، فبالرغم من الجهود المقدمة من السلطات العمومية فان إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الجامعة الجزائرية تبقى ضعيفة ليس فقط على المستوى الكمي (ما بين 0 إلى 15%) بل أنها طبقت على مستوى سطحي فقط. وفي الحدود التي يفرضها الإطار التقليدي للتعليم.

ان التجارب التجديدية الملاحظة في الأقسام العلمية تبقى هامشية وليست لها القوة الكافية لخلق داخل هذه الأقسام "عمليات تغيير ذات أبعاد متعددة التي يقتضيها الاستعمال المهني لهذه التكنولوجيات".

وفي مثل هذه الشروط فإن كل الإمكانيات التي تحملها الأجهزة المستعملة، تبقى قليلة الاستغلال خاصة في مجال العمل التعاوني وفي إنشاء شبكات بيداغوجية وعلمية وارتباطها مع الشبكات الأكاديمية العالمية.

لذا فان الأمر يتعلق بإنشاء ثقافة شاملة للاستعمال الجامعي لهذه التكنولوجيات .وبالنسبة للباحثة، فان مسالة تكوين الأساتذة على تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتعلمها في الميدان وتنظيم دعامة لوجيستيكية لجعلهم أكثر تحكما تقنيا وبيداغوجيا في الأجهزة هي مسالة مركزية.

في دراستها حول الأساتذة الجامعيين ومهام التسيير، تقترح السيدة نصيرة مزعاش تحليلا للنمط التنظيمي والتسييري للمؤسسات الجامعية الجزائرية، منطلقة من التنظيم المنبثق عن القوانين الأساسية الرسمية. تصف الباحثة مختلف البنيات وهيئات الجامعة، مناصب المسؤولية، مقاييس وكيفية التعيين لهذه المناصب وكذا الصلاحيات التي ترتبط بها. منبهة إلى التناقضات الملازمة للنصوص التنظيمية .تحاول الباحثة أن تتناول كيفيات التطبيق في الواقع للمخطط التنظيمي الرسمي, ومنطق السير الناتج عن هذا التطبيق.

لقد استعانت الباحثة بمقابلات مع مختلف الفاعلين في الجامعة، تحليل الوثائق، التقارير وتقارير اجتماعات المؤسسات الجامعية.

تعتمد القوانين الأساسية على مبدأ أولوية الوظائف العلمية والبيداغوجية على وظائف الدعم الإداري والتقني وعلى أساس هذا المبدأ، فإن مناصب تأطير المؤسسات وبنياتها قد أوكلت إلى سلك الأساتذة في درجة الأستاذية، يعني للجامعين المؤهلين بأعلى المهارات العلمية. يعين هؤلاء الأساتذة أيضا عن طريق الاقتراعات أو عن طريق التعيين من قبل هيراركية المجالس (العلمية ، مجالس المديرية والإدارة). في مختلف المستويات الجامعة.

وعلى المستوى الوطني وبصورة تقليدية ، توكل المناصب الاستراتيجية للإدارة المركزية للأساتذة، وعلى كل مستويات التعليم العالي. "فان كل الشؤون الأكاديمية هي إذن مسيرة من قبل اكاديمين". لكن المشكلة المركزية التي تطرحها الباحثة فهي تكمن في التساؤل عما إذا كان واقع جعل الأساتذة هم الذين يسيرون الهياكل الإدارية ويترأسون الهياكل الاستشارية يكفي لضمان أولوية البيداغوجية على الإدارة.

يتميز النشاط الجامعي بـ "ازدواجية تنظيمه" تفرض نشاطات التسيير الإداري تنظيما عموديا للسلطة، بينما تحتاج النشاطات البيداغوجية والعلمية إلى بنية أفقية للمشاركة.

تبرز ديناميكية الحياة الجامعية في النشاطات الخلاقة، في التجديد المستمر للمعرفة، وفي التجديد الدائم لمحتوى برامج التعليم. وبحكم سيولته، بتنوعه وتعقده.

يحتاج التسيير الجامعي إلى اتخاذ قرارات ومبادرات متعددة وبصورة يومية. كما يتضمن لامركزية السلطة في المؤسسات، مفضلا الهيئات الأفقية للمشاركة وللتسيير الجماعي بالنسبة للعلاقات الهيراركية العمودية. "إن إعادة إنعاش هذه المجالات (للمشاركة وللتشاور) وإعادة تنظيمها بطريقة أفقية، كمراكز قوية للتحليل، للتقويم للمصادقة وكذا الاقتراح فهي أساسية لتسيير الجامعة كنظام مستقل يتحكم في مصيره"

تؤسس السلطة الشرعية في الجامعة أيضا على الإقناع لا على الأمر، كما تتطلب هذه السلطة عند مسؤولي المؤسسة استعدادات لتشجيع المبادرات والمشاركة في اتخاذ القرار الجماعي، في الحكم بين اطراف النقاش وصنع الإجماع. لكن في الواقع فان إدارة نظام التعليم العالي هي إدارة تتميز بنظام هرمي، مركزي ,يحصر تسيير الجامعات في إطارات قانونية ضيقة، لا تسمح إلا بهامش ضئيل للاستقلالية. لقد اصبح مسؤولوا المؤسسات الجامعية مجرد منفذين لتوجيهات الوصاية، لذا يدخل في منطق النظام أن يكونوا معينين عن طريق السلم الإداري وليسوا منتخبين من طرف زملائهم.

ينتج من منطق هذا التنظيم عدم حدودية فترة تعيين المسؤولين "حيث يمكن لأي مسؤول جامعي ما ان يحتل وظيفة خلال عشرات السنين"... بينما مبدأ التناوب... هو في قلب التسيير الجامعي." تناقش الباحثة مناقشة التجربة القصيرة لانتخاب مسؤولي البيداغوجية في قاعدة السلم ما بين 1989-1993 مع التنظيم الهيراركي الهرمي.

وكخاضعين للسلطة التي تعينهم، فان أصحاب مناصب المسؤولية للجامعة، لا

يشعرون بأنهم مدنين أمام زملائهم الذين يعاملون معاملة المأمورين، لقد جعلتهم

وضعيتهم في النظام مفضلين وميالين لنماذج التدخل التسلطي، مخضعين المنطق البيداغوجي المنطق الإداري. تصف السيدة مزعاش مختلف الآليات التي تفسر التناقض بين استياء الأساتذة وشعورهم بالإقصاء وبين واقع المؤسسة المسيرة من طرف زملائهم.

تعرف العلاقات ما بين بنيات التسيير من جهة وما بينها وبين الهيئات ذات التشاور من جهة أخرى من قبل النصوص بطريقة جد عامة، ينتج عنها تداخل للصلاحيات خصوصا ما بين صلاحيات رئيس الجامعة وصلاحات عميد الكلية وأيضا الخلط ما بين المجال الإداري والمجال البيداغوجي.

لقد تم تقليص مهام مختلف هياكل المشاركة والتشاور إلى مجرد سير شكلي، إن القطيعة في سلسلة الاتصال والعجز في وظائف التشاور والتنسيق الناجمة عنها عوضت بتقوية العلاقات الهيراركية وبالتالي بالقواعد وإجراءات سير بيروقراطية. لقد نتج عن كل هذا نسق متقطع يتميز بـ "غياب العلاقات الأفقية ما بين الكليات والأقسام" وهوة ما بين الإدارة من جهة والأستاذ من جهة والطالب من جهة أخرى.

لقد تمّ تعيين الأساتذة في مناصب إدارية دون تحضيرهم لذلك "لذا يفوضون صلاحياتهم التسييرية لأعوان إداريين يحتلون المناصب الوسيطية رئيس فرع أو رئيس قسم"، وغير مدركين للبعد البيداغوجي لوظيفتهم" وهكذا تجد الجامعة نفسها ما بين المطرقة والسنداد : فمن جهة هناك ثقل الوصاية ورقابة السلطات العمومية، ومن جهة ثانية فلقد أصبح تسييرها تحت قبضة اوليغارشية جامعية "... من قبل مجموعات التأثير التي بسبب غياب تسيير فعلي للشؤون الأكاديمية، يركزون على بقايا الوظائف... وبشكل متناقض لم تعتمد هذه الوضعية على الانضباط ولا على الأمر الصارم، بل بالعكس تتميز بأزمة سلطوية حادة.

توجد المؤسسة الجامعية في الواقع في وضعية التسيير وغياب إتخاذ القرار، والتقييد الذي يعقم سيرها. إن التراكم المعقد للمشاكل خلق لدى الأسرة الجامعية إحساس بالإحباط وبالملل وبمواقف عدم الالتزام والانطواء على الذات.

يقدم السيد لعمارة قوطال في عمل معنون بـ "مسالك البحث الجامعي في الجزائر، من فرق بحث جامعية إلى مخابر مستقلة". يحلل الباحث السياسة العلمية الجديدة التي أدخلت بقانون برنامج لـ 22 أوت 1998. يهدف هذا القانون إلى تحرير البحث من القيد البيروقراطي ولمنحه ديناميكية جديدة خصوصا في الجامعات. يعمل القانون على إنشاء داخل هذه الأخيرة هياكل جديدة للبحث، تتمثل في مخابر متميزة بالاستقلالية الإدارية والمالية، والتي من شانها تعويض فرق البحث الجامعية.

من خلال دراسة خبرة خمس سنوات من تطبيق هذا القانون في جامعة الجزائر، حاول الأستاذ قوطال، تحليل الضغوطات التي حرفت انجاز المخابر عن هدف لامركزية النشاط البحثي لفائدة الفاعلين في المستوى القاعدي.

انطلق الباحث بعرض نظرة تاريخية وجيزة للسياسات السابقة للبحث والمشاكل التي اعترضتها. ليعالج بعدها أهداف القانون الجديد وكذا المؤسسات التي أنشئها لحل تلك المشاكل.

تعتبر منظمة التعاون العلمي (م. ت. ع) (O.C.S) التي أنشئت في سنة 1967 في إطار العلاقة الجزائرية الفرنسية، المحاولة الأولى لتنسيق البحث. وحتى يتم الانفصال عن التبعية الأجنبية وإرساء قاعدة علمية وتقنية وطنية في إطار سياسة التصنيع المكثف المبرمج في المخطط الرباعي، فقد تم إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي (O.N.R.S) في 1973، خلافا لمنظمة التعاون العلمي. لقد سمح هذا التطور المؤسساتي بإنشاء في مدة ثماني سنوات ستة عشر مركزا للبحث زيادة على الأربعة الموروثة من منظمة التعاون العلمي (O.C.S). عملت المنظمة الوطنية للبحث العلمي أيضا على تجنيد فرق البحث على مستوى الشبكة الجامعية والتي عرفت نموا سريعا في عشرية 70.

لقد ارتفع عدد الباحثين الممولين من طرف (م.و.ب.ع) (O.N.R.S) أيضا في 1979 إلى 767 باحثا، في مراكز البحث والجامعات، والى 645 باحثا في القطاعات الاقتصادية. لكن هذه المنظمة سرعان ما اتسمت بطابع البيروقراطية والذي ظهر بوضوح في التمثيل المفرط لإعداد الإداريين مقارنة مع إعداد التقنيين والباحثين، وكذا في توجيه ميزانيتها.

لقد تم وضع سياسة جديدة وأكثر براقماتية للبحث منذ 1983. بعد حل (م.و.ب.ع) (O.N.R.S). بسبب حجمها وثقلها الإداري. كما تم تحويل نشاطات هذه المؤسسة إلى الهيئات المختلفة التي أنشئت حديثا. لقد اتسمت فترة 1984-1998 بعدم استقرار مؤسساتي كبير لقطاع البحث والذي عرف تتابع لأقل من سبع وصايات مختلفة، ولكل واحدة نظرتها الخاصة بها في وضع سياسة البحث. لقد اتسمت هذه المرحلة بارتجاليتها وبعدم انسجام نماذجها البنيوية المكلفة بتاطير البحث والتي تختلف من حيث قانونها الأساسي وحجمها ودرجة استقلاليتها ومهامها ونظامها القانوني الخ...

وبهدف حل مشكل عدم الاستقرار وعدم التجانس المؤسساتي للبحث عمل قانون 22 أوت 1998 على إدخال تنظيم جديد للقطاع. أكثر تجانسا وقائما على لامركزية نشاطات البحث. إن الصرح المؤسساتي الجديد سيكون قادرا على تجنيد الموارد البشرية المتوفرة.

يستعيد القانون برمجة البحث المعتمدة في الفترة السابقة من الفوق. كما يقوم بتحديد المجالات والمحاور التي يمكن للباحثين اختيار مشاريع دراساتهم من خلالها كما يبتعد أيضا عن "اللاتجانسات" التي تلام عليها طرق البرمجة المنبعثة من التحت، يعني التي تنطلق من المواضيع الفردية المقترحة من قبل الباحثين. والتي تجمع لتكوين المخطط الوطني للبحث.

لقد كان يتوقع من قانون البرمجة إنشاء "هيئة وطنية، مدير دائم" (ONDP) مكلف بتطبيق توجيهات السياسة الوطنية المحددة من قبل "المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني" (CNRST). لقد كانت لجان مابين القطاعات المعتمدة لدى ONDP وكذا اللجان القطاعية على مستوى الوزارة، مكلّفة ببرمجة وترقية وتقويم البحث.

لقد تم تقليص عدد أنواع الهيئات المكلفة بتطبيق نشاطات البحث إلى أربعة، نذكر من بينها وبالخصوص "المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي". عوض المركز القديم للبحث و"المخابر"الموجهة لضم على الأقل أربعة فرق جامعية (لثلاث باحثين فأكثر) على مستوى المؤسسات. يرأسها مدير منتخب. وتتمتع هذه المخابر بالاستقلالية الإدارية والمالية ، كما كان يتوقع منها أن تدمج الفرق القديمة للبحث، والتي لم تكن لها ميزانيتها الخاصة، ولتحريرها من البيروقراطية الجامعية.

يلاحظ الباحث التباطؤ المرافق في تحقيق قرارات قانون 1998، ومن ضمن الأربعة هياكل المكلفة بإنشاء وبمتابعة تطبيق السياسة الوطنية للبحث، فقد تم ولغاية جوان 2003 إرساء فقط اللجان القطاعية الدائمة. أما على مستوى هيئات التنفيذ، فقد تم قبول 540 مخبر بحث على مستوى المؤسسات الجامعية. ولغاية شهر ماى 2003 تم تنفيذ مجموع أربعة آلاف مشروع مجندة 11.319 أستاذا باحثا، لكن بتفاوت كبير في التكفل بالميادين.

وقبل الإعلان عن قانون التوجيه والتخطيط الخماسي حول البحث لـ 22 أوت 1998. فان هيئات البحث التابعة للتعليم العالي كان لها تسييرا مركزيا للموارد، لقد شوهت المراقبة القبلية للمصاريف والثقل البيروقراطي التسيير المالي للنشاط البحثي.

لم يكن البحث العلمي يتمتع بميزانية خاصة ، ولم تمثل هذه الأخيرة في سنة 1997 سوى 0.18% من الدخل الوطني الخام. لقد كان متوقعا في لكن الباحث يكشف بان حصة ضعيفة فقط من هذا القرض تم تقديمها فعلا. وزيادة على هذا فإن الجهد الحقيقي بالنسبة لـ (د.و.خ) كان يسير نحو التناقص ليصل الى 0.11% في 2002.

ينبه الباحث إلى الضياع الكبير في طاقة الجامعات لاستغلال طاقاتها العلمية ، انطلاقا من فعاليتها في متابعة إنشاء المخابر. إن جامعة الجزائر التي تملك اكبر طاقة على المستوى الوطني، لم تجند ولغاية جوان 2003 سوى 525 باحثا في المخابر (من السلك الأكاديمي لـ 716 أستاذا في مرتبة الأستاذية و3451 أستاذا دائما)، أي 3 مرات اقل من جامعة قسنطينة.

يحلل الباحث إذن وبالخصوص، حالة جامعة الجزائر ليبرز مختلف الضغوطات على تطبيق السياسة الجديدة للبحث. يلاحظ تقلص عدد المخابر المنجزة سنويا ما بين2003-2000 على مستوى هذه الجامعة، ومع تمركز الباحثين في كليات العلوم الإنسانية (184 باحثا) وفي الآداب (106 باحثا)، لم تسجل العلوم الاقتصادية أي باحث، بينما تسجل كلية الحقوق 56 باحثا فقط. أما فيما يخص تمويل البرامج السنوية للبحث (CNPRU) فان القرض المخصص لهذه المؤسسة فهو اقل بمرتين ونصف في سنة 2002 بالنسبة لسنة 1998. بينما القرض المستهلك فهو اقل بثلاث عشر مرة (نسبة الاستهلاك هي 20% من القروض المخصصة لسنة 2002).

يحاول الباحث من خلال مثال جامعة الجزائر، ومن ضوء تجربة خمس سنوات لتطبيق القانون، حصر الضغوطات التي عرقلت تحقيق أهداف تحرير البحث من الثقل البيروقراطي. يهدف القانون إلى إنعاش البحث، وذلك بمنح المخابر الاستقلالية المالية والإدارية، لكن هذه الأخيرة لم تستفيد من الوسائل الضرورية لممارسة هذه الاستقلالية.

إن النظام السابق لفرق البحث الجامعية ، قد استمر في سيره موازاة مع انشاء المخابر. لم تمتلك فرق البحث ميزانية التجهيزات والتسيير الانفرادي، عكس المخابر، لكن أعضائها كانوا يتلقون منحة شهرية للبحث.

إن إقامة المخابر كان قد عرقل بثقل الإجراءات الإدارية : فبعد المهلة المخصصة لتكوين الفرق في المخابر، طرح إشكالية البحث وتتمة ملف المترشحين، كان يجب الانتظار سنة في المتوسط للحصول على الإشعار بالموافقة. سنة ثانية للصبر كانت هي الأخرى ضرورية للحصول على الاعتمادات الممنوحة وللشروع في سد تكاليف التجهيز والتسيير. أي في الوقت الذي تكون فيه الفترة المخصصة لتمويل مشاريع الثلاث سنوات قد أشرفت على النهاية. ويفقد الباحثون صبرهم شيئا فشيئا، ثم يسرحون مع تشتت الفرق، تاركين مدير المخبر وحيدا في عزلته.

لم يكن في وسع المخبر توظيف العمال الإداريون والتقنيون للقيام بالإعمال الإدارية و للتسيير المالي ولدعم نشاطات البحث، والتي بدونها تبقى استقلالية التنظيم شكلية. هكذا يبقى المخبر تابعا من هذا الجانب لإدارة الجامعة والتي لها اولاويات أخرى. يجد مدير المخبر نفسه مضطرا لمراكمة هذه الوظائف الإدارية إضافة لنشاطاته، والتي لم يكن محضرا لها.

وإذا كان المخبر يملك ميزانية للتجهيز والتسيير، فان مديره وأعضائه يعملون بطريقة تطوعية ولا يتلقون منحة مقابل نشاطاتهم على عكس زملائهم في الفرق الجامعية للبحث. إن المخابر التي تستمر في النشاط وتدوم، هي المخابر التي غالبا ما تنشا على قاعدة فرق البحث السابقة معتمدة على مشاريع هذه الأخيرة. ويستفيد أعضاؤها في نفس الوقت من ميزانية المخابر ومن منحة البحث.

ان عملية تجميع الاقتناءات، المعتمدة من طرف الإدارة الجامعية، ساهمت في إغراق تسيير التكاليف في البيروقراطية عوض أن تسمح باقتصاد سلمي.

يظهر الاختلاف بين المخابر كبيرا جدا، فالحصول على الوسائل يتوقف على ديناميكية والرصيد العلاقاتي لمدير المخبر، فبعض المخابر تصرف أكثر من ميزانيتها ، بينما لم تتمكن الأخرى من الحصول على ميزانيتها. وحتى المخابر التي استطاعت الاستفادة على مكاتب فهذه كانت ضيقة وغير مطابقة.

ولكن الأمر المقلق فعلا، هو أن مختلف الهيئات المعنية بتقويم المشاريع من اجل اعتماد المخابر ولتقويم نشاطاتها البحثية ، لم تقوم بدورها على مختلف المستويات : المجلس العلمي للكلية، المجلس العلمي للجامعة، اللّجنة الجهوية. وتظهر المخابر بأنّها معتمدة فقط على مواصفات إدارية، عدد الفرق المقبولة، رتبة وعدد الباحثين. بينما تقويم المشاريع فانه لم يهتم بملائمة الأهداف العلمية بالنسبة للبرامج الوطنية للبحث، أو حتى على تجانس وتكامل مشاريع الفرق داخل المخبر الواحد، وكذلك على قابلية هذه المشاريع للانجاز. هناك تعاون ضئيل ما بين المخابر التي تشترك في نفس مواضيع البحث. وليس هناك أدنى تجمع للمخابر في شبكة حول موضوع مشترك. والنتيجة لكل هذا ، تتمثل في أن اختيار مشاريع البحث ، تعكس الاهتمامات الفردية للباحثين، أكثر مما تعكس البرامج الوطنية ذات الأولوية والتي كان من المفروض ان يتم الاهتمام بها.

وهكذا يشخص الباحث هذه العراقيل التي ينبغي تفاديها للتحقيق الفعلي لأهداف قانون البحث لـ 1998.

بالرغم من تموضعها في قلب عملية إعادة إنتاج سلك الأستاذة الجامعيين، وبالرغم من تعقد العلاقات الإنسانية التي تتضمنها فإنّ عملية تأطير مذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه. قليلا ما كانت موضوع دراسة تبيينية ولم يتم تحليلها تحليلا عقلانيا، بمعنى آخر، قليلا ما كان هذا النشاط البيداغوجي موضوعا للبيداغوجيا وهو ما يعبر عنه عنوان مقال السيد كريم خالد : "التأطير البيداغوجي وبيداغوجية التأطير".

وتبعًا لمقابلات معمقة يحاول الباحث دراسة "مواقف وتمثلات طلبة الماجستير". من خلال تحليل لخطاب عينة من 24 طالبا من قسم علم الاجتماع وعلم النفس لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة الجزائر.

يهدف الباحث إلى دراسة الواقع المعاش للطلبة وإدراك المعنى الذي يعطيه هؤلاء الطلبة للوضعية البيداغوجية التي يعيشونها والمتمثلة في تأطير بحوثهم. كيف يعيش هؤلاء الطلبة تجربة تحضيرهم لمذكرات الماجستير وما هي علاقتهم بالأساتذة المؤطّرين ؟ ما هي المواقف والاستراتيجيات المتبناة في سياق تجمهر طلابي وفي نقص الأساتذة المؤهلين والضعف التنظيمي والقانوني ؟

يستوحي الباحث من النموذج المطروح من قبل Richard Pregent للتوقف بطريقة منهجية على نشاطات إدارة وتأطير المذكرات.

تجمع نتائج البحث على أن الظروف التي يتم فيها التكوين في الماجستير لا تسمح بتنشئة الطلبة إلى المعرفة كما لا تساهم في بناء هويتهم كباحثين متمرنين.

يؤكد معظم الطلبة على عدم تفرغ الأساتذة المؤطرين لهم والذين هم مغمورين بنشاطاتهم الجامعية الأخرى، وهذا يعمل على صعوبة تخصيص الوقت الكافي لضمان متابعة أعمال الطلبة. مهملون ومتركون لأنفسهم فليس من الغريب أن يعبر هؤلاء الطلبة على أحاسيسهم بالقلق وبالإهمال، وبعدم التوجيه الجيد في بحوثهم. وفي نفس السياق يرى ما يقارب نصف الطلبة بعدم جدوى ملتقيات الإشراف لأنّها ليست سوى عروض مملة للطلبة دون إعطاء الفرصة الحقيقية للمناقشة العلمية.

يشتكي معظم الطلبة من العلاقات السلطوية للتأطير والتي تعمل على تقزيم الطالب وتمنعه من التعبير الحر : بعض الطلبة يشيرون إلى التخويف الذي يتعرضون إليه والمس من كرامتهم، وحتى "الترهيب" الذي يمارسه بعض الأساتذة. بالإضافة إلى إحساسهم بالحرمان حتى من وسائل الطعن ضد أشكال التعسف التي يتعرضون إليها، ومع هذا يصرّح ثلث طلبة العينة برضاهم على نوعية العلاقات الإنسانية مع الأساتذة المؤطرين منبهين إلى أن هذا لا يعني مساعدتهم لهم من الناحية العلمية ولكن بصفة معنوية فقط.

حسب الباحث، كل شيء يسير في وضع يتجاوز الطرفين، فالأستاذ والطالب يدخلان في علاقة تواطؤ ضمني، لكن هذا لا يعبر عن عدم إدراكهما لهذا الوضع بحيث لا يمكن لأي طرف أن يقوم بدوره، فبالأقل يحاول التظاهر بذلك.

إن وظيفة التظاهر تمثل "استراتيجية البقاء" والتي تسمح له في غياب تلقيه تكوينا حقيقيا على البحث على أن يضمن ولو بعد وقت طويل على بعض الحظوظ للحصول على... شهادة.

إن الحقيقة المعبّر عنها بخطاب الطلبة تسمح بعكس الوجه السلبي المبادئ الخمس المفتوحة من قبل Richard Pregent "التنظيم المنهجي" للتأطير "والمبادرة والالتزام والمسؤولية من طرف الطالب تجاه مشروع بحته"، "ترشيد الوقت والطاقة" و"الاتصال الشفاف ما بين الأستاذ المشرف والطالب"، وأخيرا وخصوصا "خلق لدى الطالب الإحساس بإنتمائه إلى المجموعة العلمية".

وهكذا تساهم دراسة الباحث كريم خالد في توضيح جانب من أزمة إعادة إنتاج سلك الأساتذة الباحثين للجامعة الجزائرية.

تقترح السيدة بهجة عمروني في مساهمتها، بناء مؤشرات لتحليل "التاطير والمردودية في الماجستير" وذلك من خلال حالة " قسمي علم الاجتماع وعلم النفس بجامعة الجزائر". لقد اصطدمت في الأول بغياب معطيات أساسية، مثل عدد الطلبة الناجحون في الماجستير لكل سنة جامعية، والذي لم يكن سهل الوصول إليه بطريق مباشر. لقد اضطرت للرجوع إلى المعلومات المدونة في السجلات الإدارية الغير موحدة المعلومات، المليئة بالثغرات، والتي تم وضعها انطلاقا من تسير ارتجالي غير مستقر وغامض في كلا القسمين. إن غياب تسير حاسم وضبط محكم للوثائق وكذا غياب الإجراءات الإدارية لبناء قاعدة متجانسة وقابلة للمقارنة، يجعل من الصعب إنشاء مؤشرات ذات مصداقية بهدف تحليل الواقع. لقد تجرأت الباحثة إذن وفي مثل هذه الظروف إلى اللجوء إلى عمل دقيق ومعقد ومعرض لخطر إعادة إنشاء مسارات فردية لكل طالب ولعدة دفعات منذ بداية الثمانينات. لقد تطلب هذا تقاطع المعلومات من مختلف الوثائق الإدارية ومنها سجلات تسجيل الطلبة وسجلات المناقشة، وكذا ملفات الطلبة على مستوى مصلحة الأرشيف، وذلك من اجل تخطى الصعوبات وتجميع المعطيات قدر المستطاع لبناء سلسلة كاملة.

بدأت السيدة عمروني بتتبع تطور النصوص القانونية الخاصة بالماجستير منذ نشأته بمرسوم 1976. للقيام بتحليل مقارن لأهداف النصوص التي اختلفت من حيث درجات طموحها في التكوين ومن حيث بعض الجوانب التنظيمية للدراسات. وسنكتفي هنا بتقديم بعض النتائج الأكثر أهمية والمتحصل عليها من طرف الباحثة.

لقد ارتفع عدد حاملي شهادة الليسانس وبسرعة في العلوم الاجتماعية خلال العشريتين الأخيرتين. وأمام الإنقاص من قيمة شهاداتهم في سوق العمل وشحة المناصب المهنية، يقبل هؤلاء المتخرجون وبغياب البديل، بإعداد كبيرة لمواصلة دراساتهم على مستوى الماجستير. وبالرغم من الحاجز المتمثل في مسابقة جد انتقائية والتي تنتقي اقل من طالب واحد على عشرة (جدول 3 و4) لقد انتهى التجمهر التعليمي في مرحلة التدرج بالامتداد إلى مرحلة ما بعد التدرج من بداية سنوات 90.

لقد انتقل متوسط عدد الطلبة المسجلون سنويا في قسم علم الاجتماع من 17 طالبا في الفترة التي تفصل دخول 1982 وفترة 1988 إلى 57 طالبا خلال فترة 1989-1996 (جدول رقم 1 و2). كما تضاعف عدد الطلبة تقريبا بأربعة مرات، بينما تطور عدد الأساتذة بصورة طفيفة .إن معدل تأنيث الدراسة في الماجستير في علم الاجتماع عرف هو الأخر تحسنا لينتقل من طالبين مقابل طالبة واحدة في الفترة الأولى إلى التساوي في الفترة الثانية. أما في علم النفس فقد مثلت الطالبات 66% من عدد طلبة الماجستير خلال فترة 2002-2004.

نظريا، كان ينتظر من عدد المناصب المسموحة سنويا من طرف الوزارة في الماجستير أن تترجم في الواقع بمعدل تاطير جيد ؛ بحيث كان ينتظر خلال 90 معدل أستاذا واحدا لأقل من أربعة طلبة في قسم علم الاجتماع، ومعدل أستاذ واحد لأقل من طالبين في علم النفس. لكن فمن جهة لم يلتزم الجامعيون في رتبة الأستاذية بصورة متكافئة في تاطير المذكرات : وفي المتوسط فان حوالي ثلث هؤلاء الأساتذة لم يشاركوا في تاطير المذكرات خلال كل سنوات فترة 1990-1996 وفي كلا القسمين، ولتوضيح عدم التكافئ بمثال. تلاحظ الباحثة بان "خلال فترة 1993-1996 أطّرَ أستاذين 64% من الطلبة" في احد هذه الأقسام (جدول 6). لكن ومن جهة أخرى فان التمديد اللامتناهي، ولأبعد من الفترة القانونية لانجاز المذكرة هو الذي سيضخم بصفة مفرطة وفي نفس الوقت اللامساوات في التزام الأساتذة في الإشراف على البحوث وفي معدل التأطير. إن أقلية من الطلبة من ضمن طلبة السنة الثانية للماجستير استطاعت خلال العشريتين الأخيرتين أن تناقش مذكراتها بعد خمس أو ست سنوات في المتوسط من مدة التحضير عوض سنة واحدة قانونية. وكنتيجة لذلك تراكم عدد طلبة الأفواج المتتابعة سنة بعد أخرى بصفة غير متساوية عند الأساتذة وبصورة متفاوتة. سعت الباحثة مكتفية بست سنوات من 1991 إلى 1996 حساب تراكم 81 طالبا عند أستاذ واحد (جدول رقم 7). مع التوقع بان اقل من ثلث هؤلاء الطلبة تحصلوا على شهادة الماجستير، وهذا في مدة تحضير تتراوح ما بين أربعة وأحد عشر سنة.

أما في علم الاجتماع، فبالنسبة لدفوعات 1984 إلى 1996 فنسجل غياب كلي لعدد الطلبة الذين ينجحون في الآجال القانونية أي في سنتين، أما المردودية فهي 15% بعد أربعة سنوات ؛ لترتفع إلى أكثر من 25% في 1998 و1999 (جدول9-10-11) تعرف مردودية الماجستير ارتفاعا محسوسا في نهاية 90 مع تطبيق النظام الجديد للدراسات. ولكن الم يتم هذا تحت الضغط المتفاقم لديموغرافيا متراكمة وبأدنى مستوى علمي مطلوب ؟ وهذا ما يدفع بصورة تدريجية إلى الحد من الندرة النسبية لشهادة الماجستير بجدلية التكاثر والتقليل من قيمة هذه الشهادة على الصعيد العلمي والمهني شانها شان شهادات التدرج سابقا منذ الثمانينات.

الهوامش

---

[*] أستاذ في قسم علم الاجتماع ـ جامعة الجزائر- باحث مشارك بمركزالبحوث في الاقتصاد التطبيقى من اجل التنميةCREAD، رئيس مشروع بحث، ترجمة الأستاذة عمروني بهجة، أستاذة بقسم علم الاجتماع – باحثة بـ CREAD

[**] عدد مضاعف 62/63 – الثلاثي 4/2002، الثلاثي الأول، 2003.

Cahiers du CREAD n°77, 2006, pages 37-74 (arabe).

بهجة عمروني[*]

التأطير والمردودية في الماجستير : حالة قسمي علم الاجتماع وعلم النفس جامعة الجزائر

الكلمات المفتاحية :

مؤشرات المردودية - مؤشرات التأطير - نظام الإعلام لتسيير الماجستير

مقدمـة

من خلال هذه الدراسة نحاول بطريقة تحليلية عرض وضعية التأطير والمردودية في مرحلة الماجستير.

حتى وان كانت مرحلة التكوين في ما بعد التدرج هي المرحلة التي تسمح للجامعة أن تعيد إنتاج نفسها، وذلك بإنتاج الأساتذة. فان ضمان وتحقيق هذا الهدف يتوقف أولا على الظروف التي تتحكم في طبيعة التكوين. خاصة الأساتذة المؤطرين في هذه المرحلة من التكوين.

لقد عملت سياسة ديمقراطية التعليم على فتح فرص اكبر لحاملي شهادة البكالوريا للتكوين في الجامعة. وكنتيجة حتمية لهذه السياسة، شهدت الجامعة الجزائرية في سنوات السبعينات والى يومنا هذا انفجارا ديموغرافيا أدى إلى تزايد عدد الطلبة بخمس مرات وذلك فيما بين 1976 1967[1] مما عمل على خلق ضغط كبير في مرحلة التدرج، بسبب نقص الهياكل القاعدية من جهة، وضعف قدرة التأطير للطلبة من جهة أخرى وبسبب ارتفاع عدد الطلبة الحاملين لشهادة الليسانس وشحة سوق العمل فقد انتقل هذا الضغط وبسرعة إلى مرحلة الماجستير. فبالرغم من المقاييس المفروضة على التسجيل في مسابقة الماجستير، إلاّ أن الجامعة الجزائرية بقيت عاجزة على إيقاف إقبال أعداد من الطلبة للتسجيل في هذه المسابقة كل سنة جامعية.

ونظرا لأهمية هذه المرحلة من التكوين -أي مرحلة الماجستير-، سيهتم هذا المحور بواقع التكوين في مرحلة الماجستير انطلاقا مما تمليه النصوص القانونية وطبيعة الظروف التي يتم وفقها هذا التكوين.

إن تتبع ظروف وشروط التكوين في مرحلة ما بعد التدرج الأولى سيسمح بالتعرف على نسبة التأطير ومردودية التكوين في الماجستير، وذلك بتتبع بعض المؤشرات من مثل توزيع الطلبة على الأساتذة للإشراف على انجاز المذكرات، مما يسمح بالتعرف على حصة كل أستاذ من الطلبة المسجلين معه، عدد الطلبة المتخرجون لكل دفعة. ثم المدة الفعلية التي يستغرقها انجاز مذكرة الماجستير.

اعتمد هذا العمل على جملة من الخطوات منها :

- الاطلاع على الوثائق التي تتضمن مراسيم ومواد تنظيم التكوين في مرحلة الماجستير
- تتبع سجلات الطلبة، سواء منها السجلات الخاصة بتسجيل الطلبة. والسجلات الخاصة بالمناقشة.
- فرز ملفات تسجيل الطلبة، وذلك بسبب نقص في البيانات بفحوص بعض الطلبة، فقد تم الاتصال بمصلحة الأرشيف ما بعد التدرج في الجامعة المركزية، مما سمح بالوصول إلى عدّة معلومات منها :

- سنة أولى تسجيل الطلبة
- الأستاذ المشرف على الطالب
- موضوع البحث الذي اختاره الطالب والذي كثيرا ما يغيب في سجلات الأقسام.
- عدد الطلبة المسجلون عند كل أستاذ، مما يسمح بحساب حصة كل أستاذ من عدد المذكرات التي هي تحت إشرافه، ومنه حجم العمل التي يكلف بها الأساتذة في كل سنة جامعية.
- سنة مناقشة الطلبة، مما يسمح بحساب المدة الفعلية التي يقضيها الطلبة في انجاز بحوثهم، للحصول على شهادة الماجستير.
- حساب مدة تكوين الطالب في مرحلة الماجستير، سيسمح بحساب المردودية في هذه المرحلة من التكوين.

إصلاح التكوين في المرحلة الأولى لما بعد التدرّج (الماجستير)

بدأ التفكير في إصلاح التكوين في ما بعد التدرج في جانفي 1973[2] أي في الوقت الذي تمّ فيه إنشاء مؤسسة البحث العلمي ONRS ووضع مخططاته، باعتبار مرحلة ما بعد التدرج هي المرحلة التي يتم فيها تكوين الأساتذة المكونين، وكذا تكوين الباحثين الذين تحتاجهم عملية التنمية التي شهدتها البلاد في سنوات السبعينات.

ظهر نتيجة هذا التفكير في سنة 1976 قرار إصلاح التكوين في مرحلة ما بعد التدرج بموجب مرسوم 1976 أصبحت مرحلة ما بعد التدرج تضم مرحلتين :

- مرحلة الماجستير، والتي تعطي للطالب تكوينا يؤهله للتعليم في الجامعة.
- مرحلة الدكتوراه es-science والتي تخصص للبحث حول موضوع يستوحيه الطالب **من** المشاكل التي تعيشها البلاد[3].

هدف تطبيق مرسوم 1976 إلى تقليص مدة التكوين في الدراسات العليا وهو نظام مستوحى من النظام الانلو-ساكسوني والمتمثل في الـ Master والـ PHD[4]. وهو النظام الأكثر انتشارا في العالم وفي الدول التي هي أكثر تقدما في البحث العلمي.

فبعد ما كان تكوين الطالب يستغرق مدة طويلة في النظام القديم، أي في تحضير دبلوم الدراسات المعمقة (د.د.م) ليتأهل بعد ذلك لتحضير دكتوراه الدرجة الثالثة والتي تؤهله للتدريس في مرحلة التدرج. أصبح هذا التكوين في نظام الماجستير يتم في أربع سداسيات فقط.

تطبيق نظام الماجستير معناه تعويض د.د.م، ودكتوراه الدرجة الثالثة اللذان كانا يؤهلان لرتبة أستاذ مساعد.

إن تقليص مدة التكوين في الماجستير فرضتها حاجة الجامعة الجديدة، إلى عدد كبير من الأساتذة المساعدين والذين توكل لهم مهمة تكوين العدد الكبير من الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة في كل سنة.

إصلاح مرحلة ما بعد التدرج، فرضها أيضا تطبيق مبدأ الجزأرة في سلك التعليم، كما فرضتها أيضا الحاجة إلى التخلص من التبعية الخارجية فيما يخص تكوين أساتذة التعليم العالي، حيث أن تكوين المكونين في التخصصات الأساسية، كان يتم في جامعات أجنبية مما يدعم فرض سياسة المتعاونين وإيديولوجية البلد المستقبل.

وعلى عكس ما تم بالنسبة للماجستير، لم يتم تطبيق الدكتوراه الجديد es science، بل تم الاحتفاظ بالدكتوراه الدولة بسبب معارضة أصحاب القرار والحاملين للدكتوراه الدولة.

مع إصلاح1987 وبعد عشر سنوات من إلغائها تمّ الرجوع إلى دكتوراه الدولة، أي الرجوع إلى النظام الفرنسي القديم الذي تخلت عنه فرنسا في سنة 1984.

وبحثا عن نظام أمثل للتعليم العالي وللتكوين في مرحلة ما بعد التدرج، شهدت هي الأخرى إصلاحا جديدا، لينبثق عنه مرسوم 1998، والذي بموجبه يعمل على إعادة تنظيم التكوين في مرحلة ما بعد التدرج. ويتمثل هذا الإصلاح في عدم السماح للطالب بأكثر من تسجيلين حسب المادة 27 من نفس المرسوم حيث تنص على أن "تدوم الدراسات لنيل شهادة الماجستير سنتين ويشترط فيها تسجيلان سنويان متتاليان..."

مع إصلاح 1998 تمّ إلغاء الدكتوراه الدولة، والرجوع إلى دكتوراه 76 أي دكتوراه العلوم. لقد عمل هذا المرسوم على ربط مذكرة الماجستير بالأطروحة. فالموضوع الذي تتم معالجته في الماجستير، يتم التعمق فيه في الدكتوراه. وبهذه الصيغة يبقى الماجستير شبيه بد.د.م الفرنسي في محتواه. لان د.د.م لم يكن بحث معمق كما هو الشأن في الدكتوراه، بل هو مرحلة أولى للتحضير للدكتوراه.

إضافة إلى دكتوراه العلوم، فقد عمل مرسوم 1998 على إنشاء التأهيل الجامعي وهو ما يعادل الدكتوراه الدولة. وهكذا يصبح التكوين في مرحلة ما بعد التدرج يمر بثلاث مستويات وهي: الماجستير، الدكتوراه، ثم التأهيل الجامعي.

حتّى وان كان تعدد الإصلاحات يهدف إلى جعل الجامعة تنتج العدد الكافي من المكونين وبأقل تكلفة فان هذه الإصلاحات تميزت بغياب نظرة واضحة للتكوين لما بعد التدرج 0 وكذا غياب الهد ف من التكوين، (تكوين المكونين، أم تكوين إطارات مؤهلة ذات كفاءات محددة يحتاجها سوق العمل).

أهداف الماجستير حسب المراسيم الثلاث

ينتظم سير التكوين في مرحلة الماجستير في ثلاث مراسيم، ويتفق المرسوم الأول 1976 مع المرسوم الثاني 1987 في الهدف من التكوين لإطارات مؤهلة للتعليم العالي والقيام بالبحث العلمي....

أما المرسوم الثالث 1998، فيختلف عن المرسوم الأول والثاني لكونه يربط الماجستير بالدكتوراه.

لقد أصبح الماجستير هو مرحلة أولية لتحضير الدكتوراه، لأن الطالب يتعمق ويطوّر نفس الموضوع الذي تناوله في الماجستير. كما أن شهادة الماجستير لم تعد حسب هذا المرسوم كافية لتأهيل حملتها للتدريس في الجامعة.

وإذا كان مستقبل الجامعة يرتبط بطبيعة التكوين في كل المراحل وبالخصوص في المرحلة الأولى لما بعد التدرج. هذه المرحلة التي تجعل الجامعة تعيد إنتاج نفسها، ودلك من خلال تكوين نخبة المجتمع، من باحثين يمارسون البحث العلمي الذي هو أساس تقدم المجتمع. لذا فا ن التوقف عن واقع التكوين في هذه المرحلة يرتبط بتتبع جملة من العوامل منها :

إجراءات فتح مناصب التكوين في مرحلة الماجستير

تسمح الوزارة بفتح الماجستير حسب قدرة التأطير، وهي تحدد عدد المناصب بالتناسب مع عدد الأساتذة.

تتم إجراءات فتح المناصب البيداغوجية كالآتي :

- تقدم مجالس الأقسام قدرتها على التأطير، وتطلب عددا من المناصب. توجه هذه الطلبات إلى المؤتمر الجهوي، حيث يتم التأكد مما إذا كان الطلب متناسبا مع عدد الأساتذة المؤهلين للتأطير في الماجستير وعلى أساس دراسة الطلب يصدر منشور وزاري يحدد إما :

- تمديد فتح التكوين في مرحلة الماجستير، وذلك بعد تحديد عدد المناصب البيداغوجية الخاصة بكل قسم.
- غلق التكوين أو تجميده، وذلك عند عجز القسم بالتكفل بطلبة الدفعات السابقة من ناحية التأطير والإشراف.

شروط الالتحاق للتكوين في الماجستير

بالإضافة إلى حصول الطالب على شهادة الليسانس يتوقف تسجيله في السنة الأولى ماجستير على نجاحه في المسابقة، وهي مسابقة وطنية تحددها المادة 24 من المرسوم 98، ويلا حظ هنا غياب الإشارة إلى هذه المسابقة في مرسوم 76 لكن تشير المادة 4 من نفس المرسوم إلى شرط "حصول الطالب على شهادة التدرج أو شهادة معادلة معترف بها من وزارة التعليم العالي".

تفتح مسابقة التكوين في الماجستير حسب ما تمليه المادة 24 من القرار رقم 98-254 المؤرخ في 17/08/1998، لكل المتحصلين على إحدى شهادات التدرج الطويلة المدى، مثل :

- شهادة الليسانس [مدة 04 سنوات]
- شهادة الدراسات العليا [مدة 04 سنوات] DES
- شهادة مهندس معماري [مدة 05 سنوات] ... DES

تتحدد شروط الالتحاق بمسابقة الماجستير بالنسبة لقسمي علم الاجتماع وقسم علم النفس بما يلي :

دراسة ملفات الطلبة مما يسمح بمعرفة ما إذا توفرت فيهم الشروط التالية :

- حصول الطالب على كل وحداته في الدورات العادية، أي أنه لم يلتحق. بالامتحانات الشاملة، والامتحانات الاستدراكية.

$$\frac{\text{معدل 4 سنوات + علامة الكتابي}}{2}$$

- أن يكون الطالب قد أنهى دراسته مع مناقشة المذكرة في المدة المحددة للدراسة.

$$\frac{\text{نقطة الامتحان الكتابي + نقطة الامتحان الشفهي}}{2}$$

يعفى الطلبة المتفوقون من المشاركة في المسابقة ويسمح لهم التسجيل مباشرة في السنة الأولى ماجستير وذلك حسب القرار رقم 146 المؤرخ في 17/08/98، وكذلك قرار رقم 2003-90-12 في المادة رقم07

يعفى من المسابقة أيضا المكلفون بالبحث في المكتبات[**] وكذا في مراكز البحث. وذلك حسب القرار رقم 146 لـ 22 أكتوبر 1998.

لقد عرفت شروط الالتحاق بمسابقة الماجستير بعض التغيرات في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية وتتمثل في :

- إلغاء دراسة ملفات الطلبة.
- إلغاء الامتحان الشفهي.
- إلغاء حساب معدل السنوات الأربع للدراسة.
- زيادة عدد الطلبة المتفوقون وذلك باختيار طالب متفوق على مستوى كل تخصص، عوض طالب واحد متفوق على كل التخصصات.

بعد عرض مواد المراسيم الخاصة بتنظيم التكوين في مرحلة الماجستير وكذا الشروط التي تحدد كيفية التحاق الطالب بالمسابقة. فان تتبع جملة من المتغيرات ستسمح بالتوقف عن الظروف التي يتم فيها التكوين في الماجستير من مثل.

تطور عدد الطلبة المسجلين في السنة الأولى ماجستير

لقد عرف تسجيل الطلبة في السنة الأولى ماجستير تطورا ملحوظا منذ فتح هذا التكوين إلى يومنا هذا كما توضحه الجداول الخاصة بقسم علم الاجتماع، قسم علم النفس وعلوم التربية.

جدول رقم 1: يوضح تطور عدد الطلبة المسجلين في السنة الأولى ماجستير قسم علم الاجتماع من 1982 إلى 2001

السنة الجامعية	عدد الإناث	%	عدد الذكور	%	عدد الطلبة الإجمالي	المعدل السنوي للفترة
83-82	2	29%	5	71%	7	17 طالبا
84-83	7	47%	8	53%	15	
85-84	3	23%	10	77%	13	
86-85	13	65%	7	35%	20	
87-86	7	28%	18	72%	25	
88-87	5	25%	15	75%	20	
89-88	7	35%	13	65%	20	
المجموع الجزئي	44	37 %	76	63%	120	
90-89	25	60%	17	40%	42	57 طالبا
91-90	20	31%	44	69%	64	
92-91	30	58%	22	42%	52	
93-92	24	56%	19	44%	43	
94-93	27	53%	24	47%	51	
95-94	18	47%	20	53%	38	
96-95	42	56%	33	44%	75	
97-96	52	64%	29	36%	81	
المجموع الجزئي	238	52%	218	46%	456	
98-97	تجميد الماجستير					
99-98	32	63%	19	37%	51	64 طالبا
00-99	28	37%	47	63%	75	
01-00	32	40%	49	60%	81	
02-01	23	72%	09	28%	32	
03-02	43	64%	24	36%	67	
04-03	39	50%	39	50%	78	
05-04	29	44%	37	56%	66	
المجموع الجزئي	226	%50	224	%49	450	

تسمح معطيات الجدول رقم 1 الخاص بقسم علم الاجتماع بملاحظة التزايد المستمر للطلبة المسجلين في السنة الأولى ماجستير فإذا تم تسجيل 7 طلبة فقط في سنة(83-82) وهي السنة الأولى التي تم فيها تطبيق نظام الماجستير فإن هذا العدد تزايد في السنة التي تليها أي في (83-84) إلى 15 طالبا أي بنسبة 100%.

وإذا كان عدد الطلبة يرتفع بصورة غير منتظمة فإنّه قفز بعد سبع سنوات إلى حوالي 20 طالبا وذلك في سنة (89-88) أي بمعدل 17 طالبا على السنة الأولى من تطبيق الماجستير.

وإذ سجلت سنوات الثمانينات مجموع 120 طالبا في مدة 7 سنوات ,فلقد عرفت سنوات التسعينات رقما قياسيا في ارتفاع عدد الطلبة, ليصل مجموع المسجلين فيما بين سنة (90-91) وسنة 97-96)) أى في مدة 7 سنوات إلى 456 طالبا. مع الإشارة إلى انفراد سنتين جامعيتين بأكبر الحصص لنسجل على التوالي75 طالبا في سنة 96-95 و 81 طالبا في سنة 96-97.

ومن خلال معطيات الجدول نشير إلى ارتفاع عدد الطلبة الذكور في سنوات الثمانينات لنسجل 76 طالبا مقابل 44 طالبة.

لكن الأمر ينقلب في سنوات التسعينات، ليرتفع عدد الطالبات على عدد الذكور، لنسجل في مدة 8 سنوات نسبة 52% طالبة مقابل 48% طالبا.

يفسر ارتفاع عدد الطالبات إلى ارتفاع عددهن في مرحلة التدرج من جهة، والى ارتفاع عدد المتخرجات في مرحلة التدرج أكثر من الذكور.

وبالرغم من ارتفاع عدد الطالبات على عدد الطلبة الذكور، إلاّ أن انتقاء الطالبات هو أكثر من انتقاء الطلبة. حيث لا يظهر الفرق كبيرا ما بين الجنسين لنسجل 52% طالبة مقابل 46% طالبا في التسعينات.

وكنتيجة للتزايد الكبير في عدد طلبة السنة الأولى ماجستير لكل السنوات الجامعية والذي أدى بدوره إلى تراكم[***] عدد الطلبة عند الأساتذة المؤطرين[5]، فقد تمّ تجميد[6] الماجستير في السنة الجامعية (98-97) ليعود فتحه في سنة (99-98) وذلك مع النظام الجديد[7] كما هو موضح في الجدول رقم 10.

ويعيش قسم علم النفس وعلوم التربية نفس المشكل في ارتفاع عدد طلبة السنة الأولى ماجستير لنسجل في مابين سنة (1995-1994) و(2003-2002) حوالي 835 طالبا منهم 675 طالبا تم تسجيلهم في سنة (2004-2003) كما يتوضح في الجدول التالى :

جدول رقم 2 : يوضح تطور عدد الطلبة المسجلين في السنة الأولى ماجستير لقسم علم النفس وعلوم التربية (1994-2003)

السنة الجامعية	عدد الإناث	%	عدد الذكور	%	عدد الطلبة الإجمالي	المعدل السنوي حسب الفترة
94-93	36	75%	12	25%	48	%43,66
95-94	29	72%	11	27%	40	
96-95	28	70%	12	30%	40	
97-96	38	73%	14	27%	52	
98-97	35	72%	15	3%	50	
99-98	21	70%	9	30%	30*	
المجموع الجزئي	189	72%	73	28%	262	
	تجميد		الماجستير			
00-99						
03-02	35	58%	25	42%	60	
04-03	33	72%	13	28%	46	
05-04	51	70%	22	30%	73	
المجموع	119	66%	60	34%	179	%60

يلاحظ من الجدول نفسه انخفاض عدد طلبة السنة الأولى في (99-98) إلى حوالي 30 طالبا فقط ,ويعود هذا الانخفاض إلى تجميد الماجستير في تخصص الأرطفونيا، وعلم النفس اللغوي والمعرفي. ومع استمرار الضغط في مرحلة الماجستير، فقد تم تجميد الماجستير في سنة 00-99 ليعاد فتحه في سنة (03-02) وهي السنة التي شهدت ارتفاعا في عدد الطلبة حيث وصل إلى 60 طالبا. ويعود هذا الارتفاع إلى غلق التكوين في الماجستير في 00-99. مما أدى إلى إقبال عدد كبير من الطلبة على المسابقة، مع تسجيل تفوق عدد الطالبات على عدد الطلبة في كل السنوات الجامعية بـ 2/3 العدد.

وإذا كان تزايد عدد الطلبة يعبر عن مدى إقبالهم على الدراسات العليا لتحقيق طموحاتهم المعرفية في البحث فانه يوضح جليا، انفتاح الجامعة لاستقبال أفواج كبيرة من الطلبة في مرحلة التدرج "لتنتقل من جامعة نخبوية إلى جامعة جماهيرية قادرة على أن تواجه التزايد المفرط في عدد الطلبة"[8]

لقد عمل هذا الانفتاح على انتقال الضغط من مرحلة الليسانس إلى مرحلة الماجستير خصوصا والكل يعلم مشاكل خريجي الجامعة في صعوبة الحصول على مناصب الشغل لتبقى الدراسات العليا هي الملجأ الوحيد الذي يسد فراغ الطالب الجامعي وربما يكون أكثر حظا في الحصول على منصب شغل مستقبلا[9].

إن الإقبال الكبير من قبل الطلبة على الدراسات العليا يدفع للتساؤل عن طبيعة التأطير الذي يتلقاه الطالب في مرحلة الماجستير من جهة ؟

إن محاولة فهم واقع التكوين الذي يتلقاه الطالب في مرحلة الماجستير ومعرفة الظروف التي يتم فيها انجاز مذكرات الماجستير تسمح بمعرفة الفرق مابين أهداف التكوين حسب النصوص وواقع التكوين حسب ما يعيشه كل من الطالب والأستاذ على حدى. وذلك بتتبع بعض المتغيرات التي تتحكم في ظروف تكوين طلبة الماجستير من مثل.

مسابقة الماجستير : انتقاء شديد

حتى وإن كانت الأرقام المرتفعة تعطي انطباعا حسنا عن كونها توسيع للفرص لكل أبناء المجتمع، وتساوي الحظوظ لنيل واكتساب المعارف العلمية العالية، إلاّ أن هذا الانفتاح يبعث للتساؤل عن حظوظ كل الطلبة المترشحين للمسابقة في الحصول على مقعد بيداغوجي في الجامعة، و منه التعرف على طبيعة عملية الانتقاء التي يخضع لها طلبة الماجستير.

جدول رقم 3 : يوضح عدد المناصب المفتوحة مقارنة بعدد الطلبة المترشحون لمسابقة الماجستير ـ قسم علم النفس وعلوم التربية

الدفعة	عدد الطلبة المترشحين	عدد المناصب المفتوحة		معدل الانتقاء %
94-93	347	48		14%
95-94	524	40		8%
96-95	442	40		09%
97-96	533	52		10%
98-97	622	50		8%
99-98	563	30		5%
00-99		التخصص من	تجميد	
03-02	675	60		9%
04-03	626	46		7 %

وباعتبار أن تحديد عدد المناصب البيداغوجية لمرحلة ما بعد التدرج الأولى ماجستير) يتمّ من قبل الوزارة وذلك تناسبا مع عدد الأساتذة المؤهلين للتكوين (والإشراف بالنسبة لكل قسم، فإن عملية انتقاء الطلبة للدراسة في هذه المرحلة هي عملية دقيقة وشديدة في نفس الوقت.

كما يوضحه الجدول رقم 3 الخاص بقسم علم النفس فان الفرق كبير مابين عدد الطلبة المترشحون[19] للمسابقة، وعدد الطلبة المسجلون فعلا في السنة الأولى ماجستير. فحتى وان وصلت نسبة الناجحون في المسابقة الـ 14% طالبا في سنة 94-93 فإنّها لم تتعدى الـ 10% في بقية السنوات الجامعية الأخرى.

مع تسجيل أضعف نسبة في سنة 99-98 وهي نسبة 5%. ويعود هذا الانخفاض إلى غلق بعض التخصصات بسبب تراكم الطلبة القدامى عند الأساتذة.

حتى وإن لم يقدم قسم علم الاجتماع أعداد المترشحين بصورة دقيقة لكل التخصصات، فإن حساب نسبة المقاعد البيداغوجية المتوفرة أمام عدد المترشحين لكل سنة جامعية, يعطي صورة واضحة عن ظاهرة الانتقاء في مرحلة الماجستير.

ففي سنة 2003-2002 تنافس حوالي 360 طالبا مترشح[20] لمسابقة الماجستير على 60 مـ عدا بيداغوجيا، وهي حصة قسم علم الاجتما لـ ذ السنة فكانت النتيجة نجاح ا

نسبة 17% طالبا موزعين على 6 تخصصات.

ويبقى الفرق كبيرا ما بين عدد الطلبة المترشحين وعدد الطلبة الناجحين في المسابقة لنسجل في السنة الجامعية 2005-2004 المعطيات التالية .حسب عدد من الكليات.

جدول رقم 4 : خاص بعدد الطلبة المترشحين لمسابقة الماجستير وعدد الطلبة الناجحين بالنسبة للكليات التابعة لجامعة الجزائر2004-2005

الكلية	عدد المترشحين	عدد الناجحين	النسبة*
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	2731	211	8%
كلية العلوم الاقتصادية	4753	135	3%
كلية العلوم الإسلامية	441	50	11%
كلية الآداب واللغات	1013	68	7%
كلية العلوم السياسية والإعلام	2122	90	4%

*** النسب الواردة في الجدول هي من إنتاج الباحث وتم حسابها على أساس الإحصائيات الرسمية.**

المصدر: نيابة رئاسة الجامعة للبحث العلمي والدراسات العليا, تقرير عن مسابقة الماجستير, 2005-2004

تؤكد معطيات الجدول على الانتقاء الشديد الذي يخضع له الطلبة المترشحين لمسابقة الماجستير، وحتى وان قدمت كلية العلوم الإنسانية أعلى نسبة وصلت إلى 11% بالرغم من ضعف عدد الطلبة المترشحين للمسابقة 441 طالبا. إلاّ أن بقية الكليات سجلت نسبا جد ضعيفة للطلبة الذين أسعفهم الحظ في الحصول على مقعد بيداغوجي للدراسات العليا.

وإذا كان حظ نسبة قليلة من الطلبة للتسجيل في السنة الأولى ماجستير، فإن التعرف على طبيعة ظروف تكوين الطلبة الناجحين في مسابقة جد انتقائية، تفرض هي الأخرى التعرف على عوامل اخرى من مثل.

توفر الأساتذة المؤطرين في الماجستير

توكل مهمة تكوين الطلبة في مرحلة الماجستير إلى الأساتذة الجامعيين الحاصلين على رتبة أستاذ محاضر، ورتبة أستاذ Professeur ، وهذه الفئة من الأساتذة تكون حاملة لشهادة دكتوراه دولة، أو شهادة معادلة لها، ولها أقدمية في التدريس والبحث، مما يكسبها خبرة تؤهلها لتقديم معارف و توجيه الطلبة في البحث والتفكير.

وتطبيقا لهذا الشرط يقدم كل من قسم علم الاجتماع وقسم علم النفس وعلوم التربية، عددا محدودا من الأساتذة الذين تتوفر فيهم شروط التأهيل للتأطير في الماجستير حسب ما يوضحه الجدول.

جدول رقم 5 : حول عدد أساتذة ما بعد التدرج لقسم علم الاجتماع وقسم علم النفس وعلوم التربية

السنة الجامعية / عدد الأساتذة	قسم علم الاجتماع	قسم علم النفس و علوم التربية
91-90	17	33
92-91	18	31
93-92	18	33
94-93	16	30
95-94	15	30
96-95	16	29
97-96	16	29

لا تظهر أعداد الأساتذة ضعيفة أمام عدد الطلبة المسجلين في سنة جامعية محددة، حيث لا يتعدى عددهم في الغالب الـ 60 طالبا.

إن مشكل عدم تكافؤ عدد الطلبة مع عدد الأساتذة، يطرح وبشدة عند إضافة طلبة الدفعة الجديدة إلى طلبة الدفعة السابقة، والذين لم يسعفهم الحظ في إنهاء رسائلهم ومناقشتها في الآجال المحددة.

كما أنّ إعفاء الأساتذة القدامى الحاملين لدكتوراه الدرجة الثالثة[21] 3e cycle زاد من حدّة ضعف التأطير لعدد الطلبة المتزايد في كل سنة جامعية، ممّا أثّر سلبا على مردودية التكوين في مرحلة الماجستير :

توزيع الطلبة على الأساتذة وطبيعة الإشراف

يعرَّف الإشراف بأنّه "علاقة مهنية وشخصية بين شخصين، الأستاذ والطالب"[10]

تنشأ هذه العلاقة من خلال اللقاءات المستمرة والمتكررة بين الأستاذ والطالب. ذلك أن الطالب في مرحلة الماجستير، يحتاج إلى تأطير شخصي من قبل الأستاذ، مما يلزم هذا الأخير حسب ما يمليه ميثاق الجامعات على أن "يعلم الطالب الذي يتقدّم له بطلب الإشراف بعدد الأطروحات التي هي تحت إشرافه" نظرا للجهد والوقت الكبيرين الذي يخصصهما الأستاذ لكل طالب على حدى.

وتحدد جمعية علماء الاجتماع الفرنسيين[11] على سبيل المثال عدد الأطروحات التي يمكن للأستاذ أن يشرف عليها بخمسة أطروحات لا أكثر .كما هو الحال في الجامعات الانجلو-سكسونية.

إن توزيع الطلبة على الأساتذة للإشراف في مرحلة الماجستير هو توزيع غير متعادل، ففي الوقت الذي يكتظ عدد كبير من الطلبة عند فئة قليلة من الأساتذة، تبقى الغالبية من الأساتذة إما بدون إشراف، أو تكتفي بمتابعة عدد قليل من الطلبة.

ويظهر التوزيع غير المتكافئ للطلبة على الأساتذة في قسمي علم الاجتماع وعلم النفس جليا كما يوضحه الجدولين رقم (6-5) حيث نسجل ما يلي :

جدول رقم 6 أ : نسبة التأطير قسم علم النفس وعلوم التربية

نسبة التأطير السنة الجامعية	عدد الأساتذة بدون إشراف	عدد الأساتذة المؤطرون د 1-5 طالبة		عدد الأساتذة المؤطرون د 6-10 طالبة		عدد الأساتذة المؤطرون د 11 طالبا فاكثر		عدد الأساتذة الإجمالي
91-90	13	39%	17	%51	01	3%	02	6%	33
92-91	09	29%	19	61%	01	3%	02	7%	31
93-92	10	30%	23	69%	00	0%	00	0%	33
94-93	10	33%	16	53%	04	13%	00	0%	30
95-94	09	30%	17	56%	04	13%	00	0%	30
96-95	12	41%	12	41%	05	17%	00	0%	29
97-96	09	31%	16	55%	03	10%	01	3%	29

جدول رقم 6 ب : نسبة التأطير قسم علم الاجتما

نسبة التأطير	عدد الأساتذة	عدد الأساتذة		عدد الأساتذة				عدد الأساتذة		عدد
السنة الجامعية	بدون إشراف	المؤطرون د 5 طالبا		المؤطرون د 10 طالبا		المؤطرون د 11-5 طالبا			المؤطرون أكثر من 16 طالبا	الأساتذة الإجمالي
91 – 90	07	41%	6	35%	3	18%	00	00	6%	17
92 -91	05	27%	10	56%	2	11%	00	00	5%	18
93 – 92	08	44%	8	44%	1	5%	00	00	5%	18
94 – 93	05	31%	5	31%	2	12%	2	00	00	16
95– 94	03	20%	3	20%	3	20%	1	7%	00	15
96 – 95	10	62%	10	62%	00	00	2	12%	1	16
97 - 96	04	25%	4	25%	1	6%	2	12%	1	16

سواء بالنسبة لقسم علم النفس أو قسم علم الاجتماع، فإن معطيات الجدولين تبرز ظاهرة *التوزيع غير المتساوي* لعدد الطلبة على الأساتذة.

يتمركز (عدد) نسبة كبيرة من الأساتذة في الفئة الثانية (5-1) مذكرات في السنة الجامعية الواحدة، ويظهر هذا العدد معقولا، حيث يمكن الأستاذ من متابعة الطلبة متابعة عقلانية.إن أهم ما يميز هذين الجدولين، هو بروز فئتين من الأساتذة:

الفئة الأولى: وهي التي لا تسجل أي مذكرة للإشراف، ونسجل في السنة)91-90(7

أساتذة في قسم علم الاجتماع، أي ما يعادل 41% وهم يتقاضون منحة التاطير.

أمّا في سنة (92-93) يسجل قسم علم الاجتماع 8 أساتذة بدون إشراف 44% و10 أساتذة في قسم علم النفس أي حوالي30% لترتفع في سنة (95-96) إلى 10 أساتذة أي بنسبة 62% في قسم علم الاجتماع، والى 12 أستاذا في قسم علم النفس أى بنسبة 41%.

يفسر غياب الإشراف عند هؤلاء الأساتذة إلى عوامل منها :

- غياب أعباء بيداغوجية واضحة لدى بعض الأساتذة بسبب إلتحاقهم المؤخر بسلك الأساتذة المؤطرين في الماجستير مما يجعل الطلبة لا يتعرفون عليهم.
- غياب البعض الآخر نتيجة العطل و التربصات العلمية.
- عدم إقبال الطلبة على بعض الأساتذة.

أمّا الفئة الثانية وعددها قليل، وهي فئة الأساتذة الذين يؤطرون عددا خياليا من المذكرات، ونسجّل في سنة 1994-1993 أستاذين في قسم علم الاجتماع يؤطرون ما

يعادل 64% من مجموع مشاريع البحث في مرحلة الماجستير.

بينما يسجل قسم علم النفس في نفس السنة ما يعادل 41% من مجموع الطلبة المسجلين في الماجستير، وهي نسبة معتبرة ولها تأثيراتها السلبية على طبيعة الإشراف ومتابعة الطلبة.

وهكذا ومن خلال معطيات الجدولين، فان عدد الطلبة المسجلين في كل سنة جامعية لا يطرح أي مشكل في الإشراف حيث لا يتعدى في الغالب الـ 60 طالبا. إن المشكل هو مشكل التوزيع غير العادل بين الأساتذة، يضاف إليه مشكل طول مدة تحضير المذكرة والتي غالبا ما تدوم سنوات طوال عوض سنة واحدة حسب ما تمليه النصوص.

إن طول انجاز المذكرة يؤدي بدوره إلى تراكم الطلبة سنة بعد سنة عند الأستاذ الواحد.

موقف الأساتذة من توزيع الطلبة

من خلال إجابات بعض الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلات نسجل المواقف التالية :

يقتنع فريق من الأساتذة بعدم إثقال كاهلهم بعدد كبير من الطلبة، لأن الإشراف في

مرحلة الماجستير عمل صعب، ويزيد من أعباء الأساتذة، كالتدريس في الماجستير

الليسانس[22] أو القيام بمشاريع بحث، إمّا بحوث خاصة أو تندرج ضمن مخابر وفرق للبحث.

إضافة إلى هذا فإن البعض من الأساتذة، توكل لهم مناصب إدارية لأن الإدارة الجامعية بكلّ مسؤولياتها هي من مهام الأساتذة الجامعيين وليس من مهام الإداريين.

ويؤكد أحد الأساتذة من قسم علم النفس بأن كثرة المذكرات عنده يعود إلى إقبال الطلبة عليه، فالطالب حسب رأيه "يختار الأستاذ قبل أن يختار التخصص، لأنه يريد أن يعمل وينتهي من إنجاز مذكرته في الآجال المحدّدة" المتكافىء للطلبة على الأساتذة :

إن مثل هذه الوضعيات تنشأ عنها وضعيات أخرى تؤثر سلبا على عملية التاطير وعلى قدرة الطالب في انجاز مذكرته في الآجال المحددة

ويعيش معهد علم المكتبات نفس الظاهرة في عملية التوزيع الغير العادل للطلبة على الأساتذة حيث نسجل 3 أساتذة من مجموع 14 أستاذا ينفردون بعدد كبير من الطلبة للإشراف والمتابعة في انجاز المذكرات أي بنسبة 21% من عدد الأساتذة المؤطرين في مرحلة الماجستير. ويتراوح عدد المذكرات على التوالي 10-9 لتصل إلى 14 مذكرة عند أستاذ واحد فقط.[12]

تراكم الطلبة عند الأساتذة

إن أوّل نتيجة للتوزيع غير المتكافئ للطلبة على الأساتذة، تظهر في التراكم الكبير للطلبة، حيث يصل 81 طالبا في مدّة 6 سنوات لأستاذ واحد، على سبيل المثال لا الحصر.

وبما أن المدّة المتوسطة لنفس القسم لإنجاز مذكرة الماجستير تصل إلى حوالي 6 سنوات، فقد تمّ حساب عدد الطلبة المسجلين عند أستاذ واحد لبعض السنوات الجامعية، ولمدّة 6 سنوات، ناقص عدد الطلبة المتخرجين لنفس الأستاذ لكل 6 السنوات. كما هو موضح في الجدول التالي :

من خلال القراءة الأولى للجدول يتضح مايلي :

في مدّة 6 سنوات جامعية من 92-91/ 97-96 فقد تراكم حوالي 81 طالبا عند الأستاذ الواحد. يعود سبب هذا التراكم بعدم تخرج أي طالب في السنة الثانية من الماجستير كما تحدده القوانين.

لقد تمّ تسجيل 6 سنوات لتخرج أوّل طالب سجّل في دفعة 1992-1991.

TABLEAU

جدول 7 : يوضح أعباء أستاذ واحد من خلال تراكم الطلبة للإشراف

السنة الجامعية	عدد الطلبة المسجلون عند الأستاذ	مدّة التخرج لكل طالب		معدّل سنوات التخرج لكل دفعة	عدد الطلبة المتسربون	نسبة الطلبة المتسربون
		الطلبة المتخرجون	مدة التخرج			
92-91	19	1طالب	6سنوات	8.7 سنة	15طالبا	%79
		1	7			
		1	10			
		1	12			
93-92	16	1	8	9 سنوات	13	%81
		1	9			
		1	10			
94-93	19	1	5	7 سنوات	15	%79
		1	8			
		1	7			
		1	9			
95-94	03	2	8	5.66 سنة	00	%0
		1	9			
96-95	13	1	3	6 سنوات	09	%69
		1	5			
		1	8			
		1	9			
97-96	11	1	4	6.33 سنوات	06	%54
		1	5			
		1	6			
		1	7			
		1	8			
مجموع السنوات *	81 طالب	23 طالبا			58	%72

المتسربون هم الطلبة الذين لم يناقشوا مذكراتهم في الفترة المتوسطة التي ناقش فيها طلبة دفعتهم مع متابعة الأستاذ لهم طوال هذه **الفترة.**

بينما وصلت مدة تخرج الطالب الرابع والذي سجل في نفس السنة الدراسية إلى 12 سنة.

وخلال هذه المدّة أي خلال الست سنوات لم يتوقف تسجيل الطلبة عند نفس الأستاذ

وإذا كانت نوعية التعليم واستعداد الطلبة للتعليم تتوقف بصورة كبيرة على تأهيل وشخصية وكذا شروط العمل المحيطة بالأستاذ[13] إلا أنّه يمكن اعتبار تراكم الطلبة عند نفس الأستاذ احد المعوقات للسير الحسن للتكوين والتأطير في مرحلة الماجستير.
خصوصا إذا أضفنا إلى هذا العنصر عنصرا آخر وهو انفراد فئة من الأساتذة أيضا بمناقشة عدد مذهل من المذكرات في كل سنة جامعية كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول رقم 8 : عدد مشاركات الأساتذة في لجنة المناقشة : قسم علم الاجتماع

عدد المشاركات لكل أستاذ / السنة الجامعية	0 مشاركة		1-5 مشاركات		6-10 مشاركات		11-15 مشاركات		16-20		21 و أكثر	
1991-1990	08	%50	08	%50								
1992-1991	07	%44	09	%56								
1993-1992	04	%25	12	%75								
1994-1993	05	%29	10	%59	02	%12						
1995-1994	08	%47	09	%53								
1996-1995	08	%47	09	%53								
1997-1996	09	%56	07	%44								
1998-1997	06	%37	05	%31	04	%25	01	7%				
1999-1998	05	%33	10	%67								
2000-1999	03	%20	12	%80		%14						
2001-2000	04	%25	10	%62	02	%14						
2002-2001	01	%7	12	%80	02	%13						
2003-2002	01	%7	04	%26	04	%26	03	%20	01	7%	01	7%
2004-2003	02	%13	05	%33	05	%33	01	%7	01	7%		

كما هو الشأن بالنسبة لظاهرة التوزيع الغير عادل للطلبة على الأساتذة للإشراف، نسجل ظاهرة أخرى وهى ظاهرة تراكم المناقشات عند فئة من الأساتذة دون الآخرى.

بالإضافة إلى غياب الإشراف عند بعض الأساتذة، تعرف مرحلة الماجستير ظاهرة غياب المشاركة في المناقشات عند فئة معتبرة من الأساتذة تتراوح ما بين 20% إلى 50% من مجمل الأساتذة المؤهلين لتأطير ومناقشة مذكرات الطلبة. أي بمعدل 5.7 في مدة 11 سنة. أي من سنة 1990 إلى 2001.

ومن جهة أخرى وكما جرت العادة يكتفي معظم الأساتذة بقراءة ومناقشة عدد محدود من المذكرات لا تزيد عن الـ 5 مذكرات في السنة الجامعية الواحدة وتتراوح نسبة هذه الفئة من الأساتذة ما بين 75%-80%.

ومع الضغط على طلبة النظام القديم للإسراع في المناقشة، ومع ارتفاع عدد المذكرات المطروحة للمناقشة، يظهر عدد قليل من الأساتذة الذين ناقشوا عددا كبيرا من مذكرات الماجستير في السنة الجامعية الواحدة، لنسجل على سبيل المثال أستاذا

واحدا ناقش 11 مذكرة من مجموع 75 مذكرة نوقشت في سنة 97-98 أي بنسبة 15% من المذكرات.

ونسجل أيضا وفي نفس السياق حالات استثنائية لأساتذة وصلت عدد المذكرات المقروءة والمناقشة من قبلهم الـ 18-22 مذكرة في السنة الجامعية الواحدة

والغريب في الأمر أن الأساتذة الذين سجلوا عددا كبيرا من الطلبة للإشراف عليهم، هم نفس الأساتذة الذين ناقشوا أيضا عددا معتبرا من المذكرات، مما يدفع للتساؤل عن طبيعة القراءة التي تسمح بتقييم عمل الطلبة؟ هل يمكن أن تكون قراءة معمقة التي تحتاج إلى وقت وجهد كبير؟

كيف يستطيع مثل هؤلاء الأساتذة التوفيق ما بين أعباء التدريس، الإشراف، وكذا قراءة أعمال الطلبة لتقييمها ؟

ألا يؤدى هذا التراكم إلى عدم احترام قواعد التأطير في مرحلة ما بعد التدرج؟ هذه المرحلة التي تعتبر اهم مرحلة في حياة الطالب الجامعية، حيث من المفروض أن تؤهله لتكوين طلبة التدرج. كما تسمح له في نفس الوقت على ممارسة البحث. وهو احد الأهداف الرئيسية للتكوين في مرحلة ما بعد التدرج.

تنوّع المواضيع عند الأستاذ وعدم احترام التخصص

لقد عمل ضعف عدد الأساتذة المؤطرين في مرحلة ما بعد التدرج على عدم احترام التخصص في الإشراف، فالأستاذ يجد أمامه مواضيع مختلفة حتى ولو لم تدخل في إطار تخصصه.

وعلى سبيل المثال نسجل إشراف أستاذ واحد على موضوع في الديموغرافيا، موضوع في علم اجتماع تنظيم وعمل، علم الاجتماع الثقافي.

وعلى غرار ذلك يشرف بعض أساتذة علم النفس على مواضيع تختلف من علم النفس التربوي، والارطفونيا، وحتى علم النفس تنظيم وعمل.

وإذا كان البعض من الأساتذة يراها شيء طبيعي، حيث يقتصر دور الأستاذ في هذه المرحلة في "المتابعة المنهجية" بينما المحتوى فهو من مسؤوليات الطالب فإن أساتذة آخرين يرون بأنها ظلم في حق الطالب، لأن الأستاذ الذي لا يكون متمكنا من تخصص ما فلا يمكنه أن يوجّه الطالب، ولا أن يعمّق معارفه ولا إشكالية بحثه، ولنذهب أكثر من هذا لنسجل اعتراف بعض الأساتذة بأن الإشراف على مواضيع خارج تخصص الأستاذ، غالبا ما يؤدي إلى إجراء تعديلات في المحتوى بالرغم من أن عنوان البحث يوحي بعلاقته بالتخصص، إن مثل هذه الإجراءات حسب رأي الأساتذة هي محاولة لمساعدة الطالب الذي يهرب من بعض أساتذة تخصصه، نظرا لعد م التزامهم بشروط التأطير والإشراف.

وإذا كانت هذه هي حالة الإشراف في الماجستير، فإنّها حالة تبعث للتساؤل عن طبيعة التوجيه الذي يتلقاه الطالب، سواء كان توجيها في البادئ في المنهجية أم في التوسع في إشكالية البحث؟ ألا يعني هذا أن الطالب لا يتلقى من الأستاذ سوى إمضائه على قبول تسجيل الطالب معه، بينما تترك عملية البحث لانجاز المذكرة لاجتهادات الطالب فقط.

طول مدة إنجاز المذكرة

حتى ولو كانت مواد المرسومين المحددين لشروط التكوين في مرحلة ما بعد التدرج، تؤكّد على أن مدّة التكوين لنيل شهادة الماجستير تحدد بسنتين متتاليتين بالنسبة للنظام الجديد[14]، (أربع سداسيات)[15] بالنسبة لمرسوم 76.

يستطيع الطالب وبصورة استثنائية كما تنص عليه المادة 38[16] على تمديد أقصاه 3 أشهر في مدة إنجاز مذكرة الماجستر

فان معظم الطلبة لا يحترمون المدة القانونية لانجاز المذكرة، وهي سنة واحدة فقط. وبتتبع بعض الدفعات لكل من قسم علم الاجتماع وعلم النفس، يتّضح بأن المدّة الفعلية لتكوين الطالب في الماجستير تطول بكثير على ما تنصّ عليه القوانين كما يوضّحه الجدولين رقم 7 و8.

TABLEAU

جدول 9 : المدة الفعلية لإنجاز مذ كرة الماجستير في قسم علم الإجماع

سنة أولى تسجيل	عدد المسجلين	عدد سنوات تحضير رسالة الماجستير																							
		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		13 سنة فأكثر			
		0		م س		م س		م س		م س		م س		م س		م س		م س		م س		م س	
85-84	20	0		1	%5	1	%5	4	%22	1	%7	2	%15	0		0		0		2	%18	0			
89-88	20	0		0		3	%15	3	%15	0		1	%5	0		2	%10	0		0		1	%5		
91-90	64	0		2	%3	4	%6	1	%2	1	%2	6	%11	0		0		1	%2	1	%2	1	%2		
95-94	38	0		0		1	%3	0		2	%5	1	%3	2	%6	4	%12								
96-95	75	0		2	%3	0		3	%4	3	%4	4	%6	5	%8	/									
97-96	81	0		1	%1	3	%4	2	%3	27	%36	6	%12	/		/									
98-97																									
99-98	41	0		0		12	%29	14	%35	11	%39														
00-99	75	0		1	%1	12	%16	4	%6																

تجميد التسجيل في الماجستير

م س = المردود السنوي

جدول 10 : المدة الفعلية لانجاز مذكرة الماجستير في قسم علم النفس

سنوات المناقشة و نسبة المردودية													
6		5		4		3		2		سنة أول تسجيل	عدد الطلبة المسجلون	
0		0		0		0		0		40	85-84	
0		%2	1	0		0		0		40	89-88	
0		%8	3	0	%2	1		0		40	91-90	
%3	1	%13	5	0	%2	1		0		40	95-94	
12	4	%8	3	%10	4	0		0		40	96-95	
12		%16	6	%3	1	%2	1	%2	1	52	97-96	
%39												
%13	6	%2	1	%2	1	%2	1	%4	2	50	98-97	
3		11		%4	11	%4	4	%3	1	30	99-98	
100%		%79										
											00-99	
		%41	12	%30	15	%8	4	%4	2	50	01-00	
		/		%50	2		0		0	50	02-01	

من خلال معطيات الجدولين، يمكن ملاحظة ما يلي :

- بالرغم من أن السنة الثانية من التكوين هي سنة إنجاز المذكرة ليتم مناقشتها في نهاية هذه السنة، إلاّ أننا نسجل **غياب** كلي للمناقشات في هذه السنة في قسم علم الاجتماع بينما نسجل 3 مناقشات في قسم علم النفس في سنتي 96-97/97-98 بالنسبة للنظام القديم و3 مناقشات بالنسبة للنظام الجديد99-98 .

يعتبر هؤلاء الطلبة حالات خاصة إن لم نقل شاذة، فبالنسبة للغالبية، هم طلبة أجانب، و قد أحضروا المذكرة منجزة[23] عند تقدمهم بطلب التسجيل في الماجستير.

بينما استطاع طالب جزائري واحد أن يناقش في الموعد المحدد أي في السنة الثانية، لأنه كان يدرس في تخصص آخر، وكان قد بدأ العمل في نفس الموضوع ممّا سهل له إنجاز المذكرة ومناقشتها في نهاية السنة الثانية.

تبدأ المناقشات في كلا القسمين ابتداء من السنة الثالثة وعددها ضعيف حيث نسجل 20/1 طالبا ناقش لدفعة 84-85 في قسم علم الاجتماع[24].

ومن ضمن 64 طالبا مسجلا في سنة 90-91 في نفس القسم، استطاع طالبان اثنان فقط (2/64) طالبا أن يناقشا في السنة الثالثة، أي بنسبة 3%. بينما استطاع طالب واحد من عشرة طلاّب 1/10 المناقشة في السنة الثالثة.

نفس الظاهرة يمكن تسجيلها في قسم علم النفس، حيث نسجل في السنة الجامعية 69-97 مناقشة 12/52 طالبا في السنة السادسة من تكوينهم، أي بنسبة 2%.

يفسر ارتفاع عدد الطلبة المناقشين بالضغط المفروض من الوزارة على الطلبة لإنهاء مشاريع بحثهم، وذلك من أجل الانتقال من النظام القديم إلى النظام الجديد[17]، والذي بدأ العمل به منذ سنة 98-99.

وإذ تشير هذه الأرقام إلى شيئ فإنما تشير إلى ضعف المردودية في الماجستير، حيث نسجل بعد أربع سنوات من أول تسجيل لسنة 84-85 مردود 10% من الطلبة المتخرجين.

ضعف المردودية يتضح أكثر عندما نسجل تخرج نسبة 48% من الطلبة المسجلين سنة 88-89 أي بعد 10 سنوات من التسجيل الأول.

بالنسبة للنظام الجديد، فحتى وإن لم نسجل أية مناقشة لقسم علم الاجتماع في السنة الثانية والثالثة، على عكس علم النفس إلاّ أننا نسجل عددا معتبرا من المناقشات ابتداء من السنة الرابعة حيث تخرج 41/12 طالبا، أي بمردودية 29% و29/14 طالبا في السنة الخامسة، أي بمردودية تقدر بـ 35%.

نفس الملاحظة يمكن إدراجها فيما يخص قسم علم النفس حيث يسجل عددا مرتفعا في المناقشات ابتداء من السنة الرابعة وهي كالتالي 60/12 طالبا ناقش في السنة الرابعة، و48/11 في السنة الخامسة من تكوينهم.

ويعزى عامل السرعة في إنجاز المذكرة في النظام الجديد للماجستير بعدم السماح للطلبة في أكثر من تسجيلين، بل تُمنح لهم بعد السنة الثانية ما يسمى "بشهادة إفادة"، وهي وثيقة تسمح للطلبة بالالتحاق بالمكتبات واستعارة المراجع.

لا تسجل هذه الوثيقة في مصلحة الدراسات العليا، وبالتالي لا يمكن تقدير المدّة الزمنية التي يقضيها الطالب في إنجاز المذكرة.

إن الخلاصة التي يمكن استخلاصها من مدة انجاز مذكرة الماجستير، هي ضعف المردودية بل وانعدامها تقريبا في السنة الثانية ماجستير، وهي السنة القانونية التي من المفروض أن يتخرج فيها الطلبة

وإذا كان من المهمّ أن نوضح طول مدّة تكوين الطالب في الماجستير فمن الأهم أيضا إبراز المدّة المتوسطة للتكوين بالنسبة للدفعات، وهو ما يوضحه الجدولين 9 و10.

مردودية التكوين في الماجستير

حتى وإن استطاع الجدولان (7-8) توضيح المدة الفعلية لإنجاز مذكرة الماجستير يبقى من الضروري التعرف على المدة المتوسطة للدفعات، بحيث تسمح بالتعرف على كمية الوقت الذي تستغرقه كل دفعة من الطلبة، بالإضافة إلى كمية العمل التي تتراكم عند كل أستاذ من سنة جامعية لأخرى. وبعملية حسابية بسيطة أي:

مجموع عدد سنوات التكوين لكل دفعة = المدة المتوسطة للتكوين عدد الطلبة.
عدد الطلبة المتخرجين لكل دفعة

جدول رقم 11-أ : المدة المتوسطة للتكوين في الماجستير لقسم علم النفس وعلوم التربية

الدفعات	عدد الطلبة المسجلين		عدد الطلبة المتخرجين لكل دفعة		المدة المتوسطة لتكوين كل دفعة	عدد التاركين	النسبة %
91-90	40	%100	14	%35	7 سنوات	26	%65
95-94	40	%100	19	%47	8 سنوات	21	%47
96-95	40	%100	21	%52	6 سنوات	19	%52
97-96	52	%100	29	%38	6 سنوات	11	%21
98-97	50	%100	13	%26	5 سنوات	37	%26

جدول رقم 11-ب : المدة المتوسطة للتكوين في الماجستير لقسم علم الاجتماع

الدفعات	عدد الطلبة المسجلين		عدد الطلبة المتخرجين لكل دفعة		المدة المتوسطة لتكوين كل دفعة	عدد التاركين	النسبة %
86-85	20	%100	11	%55	6 سنوات	09	%45
89-88	20	%100	10	%55	6 سنوات	11	%55
91-90	64	%100	19	%30	6 سنوات	45	%86
95-94	38	%100	10	%26	8 سنوات	28	%74
96-95	76	%100	17	%75	6 سنوات	59	%79
97-96	81	%100	39	%48	5 سنوات	43	%53

من خلال نتائج هذه العملية وكما هو موضح في الجدولين (9–10)، اتضح بأن المدة المتوسطة لمعظم الدفعات هي 6 سنوات لقسم علم الاجتماع، لترتفع إلى 8.50 لدفعة 95-94.

أمّا بالنسبة لقسم علم النفس، فيتراوح متوسط سنوات التكوين ما بين 5 إلى 6 سنوات، مع تسجيل أكبر مدّة متوسطة للدفعة 95-94 وهي 8 سنوات، ويسجل قسم علم المكتبات 11 سنة لدفعة 90-91، و7 سنوات بالنسبة لدفعة 95-96، وإذا استطعنا أن نحسب طول مدّة التكوين في الماجستير لقسم علم المكتبات والتوثيق، فان المدة المتوسطة لتخرج الطلبة تصل إلى أكثر من 14.33 سنة وهي مدة جد خيالية مقارنة مع ما تمليه قوانين التكوين في مرحلة الماجستير، هذه القوانين التي تحدد مدة التكوين بسنتين جامعتين لا أكثر كما يتضح في الجدول التالي :

جدول رقم 13 : حول المدة المتوسطة لتكوين طلبة الماجستير معهد علم المكتبات والتوثيق 1983-2005

الدفعـات	الطلبة المناقشين	المدة المتوسطة
1984-1983	5	22.2
1985-1984	6	12.33
1986-1985	7	14.6
1988-1987	3	14.33
1989-1988	4	10.25
1991-1990	3	12.66
1992-1991	3	4.33
1994-1993	5	8.6
1996-1995	5	7

المصدر : شعالة غنية، المرجع السابق ذكره، ص 48.

وتدفع بنا النتائج المتوصل إليها إلى الإشارة لنقطة في غاية الأهمية، ألا وهي مسالة *المردودية*. لنشير إلى أن تكوين الطلبة في مرحلة الماجستير يطغى عليه طابع المردودية الضعيف.

وبالرغم من أن النسب المرتفعة للطلبة المتخرجين تعطي انطباعا حسنا، حيث تتمثل أعلى نسبة لدفعة 94-95 في حوالي 75% واضعف نسبة هي 26% بالنسبة للنظام القديم

لكن بالرجوع إلى المدة المتوسطة التي يقضيها الطالب في انجاز مذكرته توحي بل

وتؤكد بأنّها نسب جد ضعيفة، نظرا لعدم احترام المدة القانونية للمناقشات. فأحسن

الطلبة تبدأ مناقشاتهم ابتداء من السنة الثالثة من تسجيلهم الأول، علما بان القانون يؤكد على أن انجاز المذكرة يتم في سنة واحدة لا أكثر

إن مثل هذه الوضعيات تؤكد على ضياع كبير لطلبة الماجستير ,حيث وبعد عشر سنوات من التسجيل الأول للطلبة أي من سنة 1985-1986 لغاية 1995-1996 تصل نسبة الطلبة التاركين إلى حوالى 79% طالبا في قسم علم الاجتماع.

إن كل ضياع في مرحلة الماجستير مهما كانت طبيعته، إنما يعود إلى ضعف توجيه الطلبة خلال مرحلة التكوين. وخصوصا في الإشراف، فالطالب كثيرا ما يعتمد على نفسه وعلى قدراته الخاصة لممارسة عملية البحث.

يعزى مثل هذا الضياع أيضا إلى عدم إدماج الباحثين الشبان في فرق أو مخابر للبحث بالرغم من أن المادة 13 من مرسوم 98 تؤكد على "ضرورة إدماج المتر شح الذي يحضر مذكرة شهادة الماجستير في مجموعة أو فريق بحث مهيكل ليقوم بإعماله ضمنه ... "

إن إعطاء مثل هذه الفرص للطالب الباحث كما تشير إليه خولة الإبراهيمي يعتبر "كإطار متين لتكوين الباحث والقضاء على عزلته الفكرية والعلمية"[18].

الخاتمة

حتى وان كانت مرحلة الماجستير، هي المرحلة التي تسمح للجامعة أن تعيد إنتاج نفسها، وذلك بإنتاج إطارات المجتمع المتخصصين في تكوين المكونين والقيام بالبحث الذي هو أساس تقدم المجتمع.

تعرف هذه المرحلة في جامعة الجزائر عجزا كبيرا في تقديم تكوين صحيح، قائم على الشروط العلمية والعالمية، لطلبة استطاعوا أن ينجحوا في مسابقة جد انتقائية.

يرجع هذا العجز إلى ضعف قدرة استيعاب الجامعة لعدد الطلبة المتزايد في كل سنة جامعية، مقابل نسبة تأطير ضعيفة, حيث يتعدى نصيب البعض من الأساتذة ال ـ 15 طالبا وربما يصل العدد إلى 20 طالبا، وهو ما يخالف القواعد الدولية للتأطير في مرحلة ما بعد التدرج. والتي تحدد عدد الطلبة لكل أستاذ بـ 5 طلبة لا أكثر.

يعمل ارتفاع عدد الطلبة عند الأستاذ على التقليل من توجيهات الأستاذ للطلبة، سواء منها التوجيهات المنهجية أو المعرفية التي تسمح بتطوير إشكالية البحث.

أضف إلى ذلك فان التكوين في مرحلة الماجستير يعيش ظاهرة غريبة ألا وهى ظاهرة تنوع المواضيع عند الأستاذ وعدم احترام التخصص، فحتى يستطيع الطالب أن ينتهي من مشكلة الإشراف يقبل التسجيل مع أي أستاذ حتى ولو كان وهذا الأستاذ بعيد كل البعد عن تخصص موضوع البحث. الأمر الذي يزيد من مشاكل الطالب التوجيهية.

إن ضعف التكوين في الماجستير هو أيضا نتيجة تقليص مدّة تدريس المواد إلى فصلين دراسيين فقط بدل 3 فصول دراسية، كما تم التقليل من القيمة العلمية لشهادة الماجستير. لتتحول رسالة الماجستير إلى ما يشبه دبلوم الدراسات المعمقة. لا تتطلب من الطالب أن يتعمق في عملية البحث. وهى مرحلة أولى لتحضير الدكتوراه، أين يتابع الطالب البحث وتطوير نفس الموضوع المعالج في مرحلة الماجستير.

إن أول نتيجة لمثل هذه الوضعيات، تتمثل في مردودية ضعيفة جدا، وضياع كبير في الكفاءات، كما توصلت إليه نتائج البحث في قسمي علم الاجتماع وقسم علم النفس. حيث تم تسجيل ترك حوالي 45 طالبا للدراسة من ضمن الـ 64 طالبا تم تسجيلهم في سنة 90-91 أي ما يقارب نسبة 86% من الطلبة المسجلين. كما سجلت سنة 95-96 حوالي 59 طالبا تاركا، أي بنسبة 79% من الطلبة المسجلين في الماجستير في قسم علم الاجتماع.

وإذا سمحت هذه الدراسة بالوصول إلى مثل هذه النتائج فإنها تبقى ولا محالة في حاجة كبيرة للتعمق فيها وذلك من خلال بحث مكمل، حول مواقف الأساتذة المؤطرون في مرحلة الماجستير، عن الظروف والشروط التي تتحكم في مهامهم التكوينية.

المراجـــع

BENACHENOU M., 1980. «*Vers l'université algérienne*», OPU, p. 118.

BENNOUN M. 1999 «*Pour une école et université moderne*» in *EL Watan*, mai.

FERROUKHI DJ. 2006. «*La Problématique de l'adéquation formation-emploi*» Cread.

GHALAMMALH M. 2003. «Analyse et évaluation des activités d'enseignement in les enseignants universitaires algériens» in *les Cahiers du cread*, n° 62.

GHALAMMALH M. 1997. «Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie» in *les Cahiers du CREAD «Espace scolaire espace domestique»*, n° 24.

LABIDI DJ. 1992. «*Science et pouvoir en Algérie*», OPU.

الهوامش

---

[*] أستاذة مكلّفة بالدروس، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، باحثة مشاركة في CREAD

[**] تمّ الحصول على المعلومات الخاصة بشروط الالتحاق بالمسابقة والتغيرات الحاصلة عليها من خلال المقابلات مع كتّاب الأقسام، وكذلك المكلف بالبحث العلمي.

[***] التراكم هو نتيجة تزايد عدد الطلبة الجدد بالإضافة قلّة المتخرجين.

[1] من 9.182 طالب سجل في 1967 قفز عدد الطلبة في سنة 1976 إلى 50.263.

[2] Labidi Djamel : Science et pouvoir en Algérie opu 1992 p. 301.

[3] Benachenou M. : «Vers l'université algérienne», opu, p. 118, 1980.

[4] Ghalamallah M. : «La crise des carrières des enseignants universitaire», in cahier du cread, n° 62/63, p. 43.

[5] أنظر ص (14) جدول (6) حول تراكم الطلبة عند الأساتذة

[6] تعليمة لغلق التخصصات واردة في 22/01/1999/ تحت رقم 341/99

[7] هو النظام الوارد في مرسوم 17/08/1998 والخاص بإصلاح الدراسات فيما بعد التدرج.

[8] Galamallah M. : «Pédagogie Universitaire et pouvoir politique en Algérie espace scolaire, espace domestique», n° 24 1997 p. 124» in /les cahiers du CREAD.

[9] وعلى سبيل المثال يشير جمال فروخي أ ن مدّة انتظار طلبة خريجي جامعة باب الزوار، تتراوح ما بين 9 و 12 شهرا قبل الحصول على أول عمل.

Feroukhi Dj., «La problématique de l'adéquation formation – emploi», CREAD, 2006, p. 68.

لمن نتمكن من الحصول على دراسة فروخي حول العلوم الإنسانية والاجتماعية.

[10] Charte des thèses : h.ttp: Cdt. Jeunes-chercheurs.org./ chartes/ frome-wels/chermont-2.hTmL le 09/05/04 page1.

[11] Association des sociologues français

[12] شعالة غنية: موقف الطلبة من التكوين في الماجستير، قسم علم المكتبات، 2005، ص 45.

[13] Ferroukhi Dj. Op cité, p. 43.

[14] المادة 27 من مرسوم 1989.

[15] المادة 6 من مرسوم 1976.

[16] المادة 38 من مرسوم 1989.

[17] تعليمة رقم 175/2000 والتي كان محتواها تنبيه الطلبة أن آخر أجل لمناقشة مذكرات الماجستير للنظام القديم هو شهر جويلية 2001.

[18] خولة الإبراهيمي، مداخلة في اليوم الدارسي حول مخابر البحث، قصر الثقافة، 2003.

[19] لم من الحصول على عدد الطلبة المترشحين في كل سنة فيما يخص قسم علم الاجتماع، انظر ص 6.

[20] معلومة مصرح بها من قبل كاتب الدراسات مرحلة ما بعد التدرج، قسم علم الاجتماع.

[21] تعليمة رقم 2000/ 18 لـ 22/9/2000، والتي تطلب من هؤلاء. الأساتذة على أن يختاروا ما بين تحويل طلبتهم إلى أساتذة آخرين للإشراف عليهم أو أن يستمروا في الإشراف، لكن لا يسمح لهم بالإشراف على طلبة جدد.

[22] بالرغم من أن قانون التدريس في الجامعة، لا يعفي أي أستاذ من التدريس في مرحلة الليسانس، إلاّ أنّ القليل من أساتذة ما بعد التدرج، لا زالوا ملتزمين بمسؤولياتهم في مرحلة الليسانس، أمّا الغالبية الأخرى فلقد تخصصت في مرحلة ما بعد التدرج من تلقاء نفسها.

[23] معلومة مأخوذة من كاتبة قسم الدراسات العليا: حيث تؤكد على أنّها حالة طالبة سعودية أحضرت المذكرة منجزة قبل التسجيل الأول في قسم علم النفس وعلوم التربية

[24] لم نتمكن من الحصول على عدد طلبة علم النفس المسجلون في سنة 84 - 85.