

Les significations possibles de la récente refonte des études universitaires : “réforme alternative” ou “contre-réforme”

*GHALAMALLAH Mohamed
Chargé de cours - Institut de Sociologie*

L'université algérienne a pendant la première moitié de décennie 80 opéré une refonte complète du système pédagogique mis en place par la réforme de 71 ; l'organisation modulaire et semestrielle des études que celle-ci a instaurée pour répondre à l'objectif de “formation maximale au moindre coût” a cédé la place à un système de progression et d'organisation annuelles des enseignements ; ce dernier n'est pas sans analogies avec le régime des études en vigueur avant 1971. Aussi présenterons-nous les interprétations qui ont été effectuées de manière explicite ou non de ce changement ; s'agit-il d'une “réforme dans la réforme”, d'une “contre-réforme” ou encore d'une “réforme” ? nous tenterons chemin faisant, d'éclairer les termes de notre interrogation en précisant notamment le sens utilisé du mot réforme.

Cependant, il nous semble prématuré d'arrêter une interprétation définitive pour un mouvement de refonte dont le sens est encore en suspens dans l'avenir. Nous ne pouvons que le situer par rapport au passé et montrer qu'il est issu du développement des contradictions de la réforme de 71 comme une tentative de réaliser par d'autres voies les objectifs même de celle-ci. L'identification des obstacles qui ont détourné cette réforme de ses intentions, nous orientera sur les conditions à mettre en place pour que cette nouvelle refonte prenne la signification d'une véritable réforme alternative et ne regresse pas vers des solutions anciennes, revêtant alors le sens d'une contre-réforme. La seconde partie de la présente étude illustrera par l'exemple de l'évolution du système de progression les analyses précédentes.

I

Les principales interprétations de la refonte : “réforme de la réforme”, “contre-réforme”, “nouvelle réforme” ou “réforme alternative” ?

Les participants de la première conférence nationale de la formation supérieure tenue en juillet 1980 s'étaient demandés s'il fallait conserver un système modulaire et semestriel dont le fonctionnement n'a pas cessé d'être perturbé, faute des moyens importants qu'il implique; ils s'étaient, en majorité, prononcé en faveur du maintien de ce mode d'organisation des études qu'ils tenaient pour supérieur en soi; celui-ci devrait seulement recevoir quelques aménagements susceptibles de

l'harmoniser avec les capacités de gestion et d'encadrement de l'université algérienne. Les participants ont ainsi préconisé de conjuguer l'organisation modulaire et semestrielle des enseignements avec un mode de progression annuel. En touchant à un élément essentiel du système pédagogique, en application des recommandations de la conférence, on a entraîné progressivement, en quelques années, par la prise de mesures corrélatives, une refonte de l'ensemble du système qu'on voulait initialement renforcer.

La seconde conférence réunie en juillet 1987 a rétrospectivement consacré ce mouvement de refonte, qu'elle s'était proposé de parachever; les documents introductifs aux débats de la conférence présentés par le ministère reconnaissent que les changements apportés à l'université depuis 1980 représentaient "une rénovation totale du système d'évaluation, de progression et d'organisation pédagogique";

(Note I : "état d'application des recommandations de la première conférence de la formation nationale" juillet 87, P 31) ailleurs les documents affirmaient aussi que ces changements visaient "la mise en place d'un système universitaire nouveau dans son contenu, dans son organisation, et dans ses structures".

(Note II : "quelques données sur l'enseignement supérieur 79-87", juillet 87, P. 1). Ainsi, des changements initiés par la première conférence dans une perspective d'aménagement du système existant, ont en fait inauguré une seconde refonte pédagogique de l'institution universitaire.

(Note III : l'auteur du document cité en note II projette rétrospectivement sur les textes de la première conférence une intention de refonte pédagogique alors que ceux-ci expriment sans ambiguïté l'intention de perpétuer le système pédagogique de 1971; on y lit en P./I que l'objectif de "mise en place d'un système pédagogique nouveau" était inscrit au programme élaboré par la première conférence).

Tout en insistant sur le caractère systématique et profond du changement intervenu, les textes de la seconde conférence s'abstiennent d'utiliser le terme "réforme" lui préférant celui de "refonte"; cela peut sembler paradoxal lorsque l'on sait que dans de nombreux pays on s'empresse de qualifier abusivement de réforme même des modifications éducatives mineures; confrontés au défi de s'adapter sans cesse aux changements multiformes et accélérés de la société contemporaine, les systèmes d'enseignement sont depuis, particulièrement, les années 60 entrés dans une ère de réforme permanente; la capacité de se réformer de façon ininterrompue représente un impératif et un signe de vitalité pour l'institution enseignante; le besoin de changement est si fort qu'on le recherche parfois pour lui-même. Nous sommes donc en droit de nous interroger sur cette réticence de vocabulaire dans des textes présentés à la deuxième conférence nationale, occultant le terme "réforme"; proposons en ici une première hypothèse explicative; il est possible que l'on ait été surpris par l'ampleur inattendue du changement résultant de simples mesures d'adaptation; la refonte a ainsi été menée comme une opération à caractère exclusivement technique relevant uniquement des compétences du ministère de l'enseignement supérieur; il était difficile de la présenter après-coup, comme une véritable réforme; le terme réforme aurait attribué au changement une dimension politique plus marquée et intéressé de larges secteurs de la société; cela aurait dû ainsi impliquer des procédures plus lourdes de concertation et des prises de décision au niveau le plus élevé du pouvoir. La solution de compromis avait consisté à parler de refonte, de mise en place d'un système universitaire radicalement nouveau sans prononcer le terme réforme comme en 1971.

Quelles interprétations a-t-on proposées des modifications intervenues ces dernières années à l'université ? Enseignants et étudiants n'ont cessé de réclamer une application plus souple et plus réaliste de la réforme tout au long des années 70; ils avaient revendiqué selon la formule utilisée "une réforme de la réforme", c'est-à-dire une réforme dans la réforme; il ne saurait être question pour eux comme ils l'ont exprimé pendant la première conférence de la formation supérieure que d'apporter des aménagements à l'organisation pédagogique existante.

Nous avons cependant vu que ces modifications en réalité marquent une rupture dans le système d'organisation pédagogique. Il reste à s'interroger sur le caractère progressif ou régressif de celle-ci. Le terme "réforme" désigne le passage à un système pédagogique supérieur; il implique une amélioration, un changement positif. Or le système instauré rappelle sous de nombreux traits l'organisation des études des années 60; d'aucuns ont été tentés de parler d'un retour au système antérieur à 1971. Dans ce cas d'un repli vers une étape dépassée, on serait autorisé à parler d'une "contre-réforme".

Inversement, les textes introductifs aux débats de la seconde conférence, qualifient positivement le changement; il constitueraient une "rénovation totale du système pédagogique". Bien que le changement n'ait pas initialement procédé d'une intention délibérée, d'un projet explicite, l'on pourrait de par son envergure et son caractère novateur le désigner comme "une réforme".

Le défi universitaire :

Simple aménagements dans le cadre de la réforme de 71, contre-réforme, réforme, telles sont, nous semble-t-il, les principales interprétations des changements récents apportés à l'université. Comment nous situer par rapport à celles-ci ? La refonte des années 80 ne peut être saisie que comme une tentative de pallier les difficultés d'application de la réforme de 71; celle-ci n'a pas bénéficié des conditions favorables à sa mise en œuvre; les institutions qu'elle avait préconisées n'ont pas été suffisamment intégrées en profondeur de façon à constituer une force d'entraînement de l'ensemble du système universitaire; ainsi les principales innovations introduites par la réforme ont-elles constitué des greffes mal assimilées par l'organisme universitaire et condamnées, par suite de graves perturbations provoquées dans le fonctionnement de l'université, à être rejetées. Les mesures prises depuis 1980, sur la base d'un large consensus de la communauté universitaire paraissent avoir été inévitables pour mettre fin aux discordances et rétablir la cohérence du système pédagogique. Il en a résulté le rétablissement d'une organisation des études proche de celle existant avant 71; ce recul vers une situation antérieure indispensable pour mettre fin aux faux-semblants et au phénomène de fuite en avant, s'imposait comme une condition de tout progrès ultérieur de l'université. Ce repli vers le passé n'aurait un caractère régressif que s'il représentait une solution de facilité et la recherche d'un refuge définitif sur les positions sécurisantes de la pédagogie traditionnelle; l'université ne sortirait alors de la confusion que pour se figer dans un système peu viable, condamné à l'avance par sa faible efficacité; le changement apporté en 1980 signifierait dans ce cas la démission pédagogique d'une université moribonde, qui, écrasée par la pression démographique est aussi incapable de sauvegarder les critères académiques qui la définissent que de

répondre aux exigences du développement. Perdant définitivement confiance en soi, l'institution universitaire renoncerait à tout l'effort de rénovation pédagogique nécessaire pour relever le défi vital d'un bond qualitatif et quantitatif.

Les mesures prises après 1980, pourraient aussi manifester la vitalité d'un élan réformateur pour lequel ce repli provisoire permettrait de préparer les conditions qui élèveront l'université à une étape supérieure de son développement; ces mesures constitueraient alors les prémices d'une réforme alternative qui reprenant en charge les objectifs mêmes de la réforme de 71 tenterait de les réaliser par d'autres voies. Ce repli serait salutaire dans le cas où il ne sortirait l'université de la confusion que pour lui fournir un point d'appui à un nouvel élan; à cette fin, il faudrait d'abord tirer profit de l'expérience de la réforme de 71 en réfléchissant sur les raisons qui en ont dévoyé l'application.

En résumé, la refonte universitaire des années 80 constitue-t-elle une régression, un retour définitif à une étape dépassée ou au contraire annonce-t-elle un progrès dans la mesure où l'on recule pour mieux sauter? Il est trop tôt pour se prononcer de façon définitive sur la signification d'un changement encore ambigu et que seule l'action des hommes dans l'avenir pourra infléchir dans un sens ou dans l'autre. Ce choix devant lequel se trouve l'université n'en est pas un puisque l'on ne peut opter pour autre chose que la survie; encore faudrait-il prendre conscience que c'est l'existence même de l'institution universitaire qui est en jeu pour réagir avec l'énergie que seul permet l'instinct de conservation.

Nous nous proposons donc ici d'identifier les obstacles sur lesquels a buté la réforme de 71 ainsi que les contractions qui en sont issues, nous demandant quelles sont les conditions à réaliser pour que la refonte actuelle constitue l'amorce d'une réforme alternative.

L'objectif de la réforme : l'édification d'une université nationale.

Le type d'université légué par la période coloniale était incompatible au plan de ses méthodes et de ses structures pédagogiques avec les besoins du pays; le schéma d'une université malthusienne perpétuant l'idéal aristocratique d'une culture désintéressée constituait un obstacle majeur au développement d'une société handicapée par une grave pénurie de cadres. Ainsi, dès l'indépendance, la réforme, voire la "révolution" de l'université était à l'ordre du jour dans les discours officiels; l'impératif de refonte d'une université étrangère, transplantée pendant la période coloniale, en une université nationale intégrée à son environnement économique, social et culturel était de plus en plus vivement ressenti tout au long des années 60; malgré cela, le modèle de l'université coloniale devait encore perdurer presque une dizaine d'années après l'indépendance.

Les projets de réformes se sont succédés parfois en s'enchevêtrant; à peine ébauché chacun d'eux était dépassé par les événements puis repris et refondu en un nouveau projet; le dernier de ces projets a même reçu un début d'exécution pendant l'année universitaire 1968-69 consistant en des mesures transitoires assouplissant le système existant; cependant l'application de ce projet a été suspendue pour qu'il soit réétudié par la commission nationale mise en place en décembre 1969; les travaux de celle-ci furent eux-mêmes interrompus par la création d'un ministère de l'enseignement supérieur en 1970. Celui-ci a élaboré appliqué dès la rentrée de 1971 un projet de réforme.

La réforme de 1971 s'était proposé le changement radical d'une université

incompatible avec les missions qui lui étaient assignées; le projet de réforme visait moins un changement au niveau des orientations de la politique éducative et des finalités de l'enseignement supérieur qu'à celui des voies et moyens adéquats pour les réaliser. L'on a tenté de mettre en place un système universitaire rationnel, susceptible de mettre fin aux inadaptations et aux déperditions du système traditionnel pour accomplir à un niveau supérieur les multiples missions de l'enseignement supérieur; c'est au niveau de l'accomplissement de sa fonction économique que les distorsions les plus graves existaient; la contribution de l'université à la formation des cadres pour le développement était dérisoire; la tâche première de la réforme était de mettre fin au divorce intolérable dans un pays à planification impérative, entre l'université et l'appareil de production; l'université élitiste de culture devra donc céder la place à une institution capable de répondre à l'énorme déficit en personnel qualifié, par une formation massive et rapide de cadres. Sur le plan qualitatif, l'université devra adapter ses profils de formation aux profils des postes de travail dans les différents secteurs d'activité; sur le plan quantitatif, elle devra réaliser "l'objectif de formation maximale au moindre coût"; grâce à l'utilisation optimale de ses ressources humaines et matérielles, l'institution transmettra au plus grand nombre possible d'étudiants un maximum de compétences dans les délais les meilleurs.

Pour satisfaire à cet objectif de productivité, la réforme a préconisé un système universitaire fondé sur les acquis les plus récents de la pédagogie: université intégrée et multidisciplinaire, finalisation des formations, organisation modulaire et semestrielle des études, méthodes actives d'enseignement, évaluation continue des connaissances, participation des enseignants et des étudiants.

Les raisons de l'application précipitée d'une réforme radicale.

La création d'un ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique avait été décidée en juillet 1970; après la mise en place de ses structures, le ministère s'était attaché à élaborer un projet de réforme; à peine défini dans ses grandes lignes, celui-ci fut officiellement annoncé en juillet 1971 et appliqué deux mois plus tard; à la rentrée de septembre la nouvelle organisation des études entra en vigueur pour la promotion des étudiants de première année. La rapidité surprenante avec laquelle le projet fut élaboré et appliqué tranche avec la prudence et la lenteur extrêmes qui ont marqué les projets précédents. On peut même s'étonner que le modèle universitaire français qui, contesté dans pays d'origine où il a été remanié en 1966, puis rejeté deux ans après, ait survécu en algérie, sans grand changement, jusqu'en 1971. Ce sont les retards antérieurs qui se sont accumulés jusqu'à la limite du possible, exacerbant les contradictions internes et externes de l'université, qui expliquent la précipitation avec laquelle une réforme radicale a été mise en œuvre.

L'explosion démographique qui, par suite de l'extension de l'enseignement secondaire, a entraîné presque un doublement du nombre des étudiants, en deux années, a en accentuant les contradictions internes de l'université, contribué à hâter l'adoption d'une réforme. La continuation prévisible de cette formidable montée des effectifs avait menacé, de l'intérieur, d'un effacement prochain l'institution élitiste, si elle n'adaptait pas rapidement ses structures à ce changement d'échelle.

L'application du premier plan quinquennal implique une profonde réforme de l'enseignement supérieur; la formation y constitue la clé de voûte de la stratégie de développement adoptée; cependant, le projet de réforme de 71 qui se proposait d'ouvrir l'université aux réalités économiques du pays n'entra en vigueur que pendant la deuxième année d'exécution de ce plan et n'aura de conséquences que sur les plans suivants. Il apparaissait donc clairement que l'on ne pouvait ajourner davantage l'application de la réforme sans aggraver aussi les déséquilibres de ces plans. L'urgence de l'impératif d'une double adaptation sous peine de périr, d'une part, au grand nombre et d'autre part, à l'appareil de production a eu raison des hésitations devant les bouleversements qu'impliquera pour l'université une réforme radicale.

La réforme de l'enseignement supérieur avait été adoptée presque simultanément avec la charte de la réforme agraire et l'ordonnance concernant la gestion socialiste des entreprises dans une conjoncture de radicalisation politique et d'enthousiasme révolutionnaire. C'est la révolution algérienne toute entière qui dans chacun de ses trois secteurs agricole, industriel et culturel s'exprime et se met en cause. Cette conjoncture d'accélération de l'histoire et de ruptures au niveau des fondements économiques, sociaux et culturels de la société n'a pas manqué de marquer de son empreinte la réforme de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, cette réforme a constitué le premier aboutissement concret de l'intention proclamée dès l'indépendance de refonte de l'institution héritée et d'édification de l'université algérienne; aussi a-t-elle été souvent identifiée à l'effort d'inscrire dans la réalité les orientations d'une politique éducative qui fait l'unanimité et qui est enracinée dans l'histoire du pays. C'est parce que cette réforme apparaissait comme étroitement solidaire de la révolution algérienne et de ses choix, qu'il était difficile de parler à propos de la refonte du système universitaire des années 80 d'une nouvelle réforme qui rend caduque l'ancienne.

En réalité nous avons vu que la réforme de 71 a représenté une rupture au niveau des moyens seulement et non pas à celui des objectifs; le système universitaire qu'elle avait mis en place était destiné à subir l'épreuve de la réalité et à être éventuellement rectifié ou complètement transformé au nom même des ces objectifs; c'est ce qui est arrivé en 1980. Le terme réforme peut s'appliquer aussi bien au processus à très long terme d'élaboration d'une université algérienne ou à une étape seulement de ce processus. Si l'on a renoncé à parler pendant la seconde conférence de la formation supérieure de "réforme", c'est probablement en raison de l'ambiguïté du terme; cela aurait pu prêter à confusion et signifier un changement au niveau des objectifs de la politique éducative.

L'incompatibilité entre l'institution universitaire projetée et les mentalités.

La réforme de 1971 voulait organiser le système universitaire sur la base des données les plus récentes de la pédagogie moderne; celle-ci se définit en opposition avec la pédagogie traditionnelle dont elle renverse les perspectives; l'application de cette réforme suppose donc une profonde reconversion pédagogique des enseignants. L'on a cependant tenté de développer et d'appliquer le projet d'une institution universitaire radicalement nouvelle sans se préoccuper de changer les

mentalités anciennes qui sont le support des relations pédagogiques traditionnelles. C'est cette incompatibilité entre le modèle d'institution projeté et l'homme chargé de le mettre en œuvre qui constitue la source des principales contradictions de la réforme; la priorité a été accordée à la mise en place de l'institution dans l'attente que celle-ci secrète, après un temps d'adaptation, les attitudes qu'implique son fonctionnement. Or l'attitude définit l'institution dans ce qu'elle a de fondamental, dans son support humain, elle délimite les conditions de possibilité de l'institution prise dans sa réalité juridique; un trop grand écart entre celle-ci et l'attitude la réduirait à une existence purement formelle, à une fiction. Les transformations institutionnelles de la réforme n'ont entamé qu'à son niveau le plus superficiel l'ancien système universitaire; ce dernier s'est perpétué en profondeur à travers la permanence des valeurs et des attitudes traditionnelles qui continuent à orienter les comportements. C'est ce qui fait que les principes novateurs de la réforme ont été réinterprétés dans la logique de l'ancien système pédagogique et dénaturés donnant ainsi lieu à des institutions hybrides et discordantes; sous l'apparence de rénovation du système universitaire, l'application de la réforme 71 n'a abouti qu'à multiplier les dysfonctionnements et aggraver les contradictions de l'ancien système au lieu de les supprimer. Le rétablissement de la cohérence ne pouvait s'établir que de deux façons; on pouvait opérer une transformation au niveau fondamental des attitudes, c'est-à-dire à celui de l'incorporation de l'institution dans l'homme, et les harmoniser ainsi avec l'aspect juridique de l'institution; ou alors on ne pouvait que revenir à la pédagogie ancienne et mettre ainsi l'aspect juridique et organisationnel de l'institution en conformité avec son aspect humain, c'est-à-dire avec des attitudes demeurées traditionnelles. Faute d'avoir réuni les conditions nécessaires pour une reconversion des attitudes pédagogiques des enseignants, l'on n'a pu mettre fin à la confusion en 1980 qu'en revenant à une organisation et des méthodes pédagogiques proches de celles existant avant 1971.

Un projet inachevé, complété dans l'improvisation

Les exigences incompressibles que nous avons citées précédemment ont précipité la mise en œuvre de la réforme avant même que son projet n'en fût mûri; celui-ci a été prématurément appliqué alors que l'université à construire était seulement définie au niveau des principes, sans que fût mené à terme le développement de ceux-ci en règles concrètes régissant la pratique pédagogique. Alors bousculé par les événements, on a dû, pour combler le vide laissé par la suppression de l'ancien système pédagogique, improviser au dernier moment, programmes et méthodes d'enseignement; les programmes censés être "finalisés", chacun de leur élément étant conçu et agencé en rapport avec tous les autres, ont été élaborés de manière discontinue, partie par partie; c'est pratiquement à la veille de chacune des premières rentrées universitaires que le programme pour l'année est arrêté; il appartenait aux responsables des institutions universitaires d'organiser dans les délais records les enseignements prévus; les étudiants de la première promotion de la réforme s'engageaient ainsi dans une formation sans que les contenus des années à venir ou même les modalités d'évaluation de l'année en cours ou de progression vers l'unité supérieure ne soient encore définis. Les textes tombent assez souvent inextrémis au moment où une activité est sur le point de cesser :

Note IV/le 25 août 1971 ont été signés la quasi totalité des arrêtés fixant les programmes de 1^{er} année à quelques jours de la rentrée; pour la psychologie et la sociologie par exemple, les programmes de chacune des années successives n'ont été arrêtés qu'environ un à deux mois avant chaque rentrée).

L'administration centrale avait fourni un effort considérable en renouvelant toute la réglementation universitaire; cependant, elle se trouvait confrontée à une tâche sans rapport avec sa composition humaine et les moyens dont elle disposait. Elle n'avait bénéficié ni du recul nécessaire, ni de l'appui indispensable d'équipes de spécialistes en pédagogie et en didactique des disciplines pour éclairer ses décisions. En effet, l'université se trouvait devant une situation originale qui impliquait des solutions inédites; il aurait fallu mobiliser et organiser tout le potentiel de recherche pédagogique représenté par les enseignants car il ne s'agissait pas moins que d'inventer à partir des principes arrêtés, une université nouvelle.

Une réforme enlisée dans la bureaucratie.

Faute de cet effort créatif, les principes de la réforme n'ont pas été projetés fidèlement sur le plan de la pratique pédagogique; la réforme a été détournée de ses intentions premières. A chaque passage du plus général au plus particulier et du plus abstrait au plus concret, en descendant la hiérarchie des niveaux de décision, les principes s'obscurcissaient davantage dans les règlements et finissaient par se traduire par des modes d'activités qui leur étaient opposés; l'on en était arrivé ainsi à justifier au nom d'une pédagogie novatrice, la reproduction des méthodes et techniques de la pédagogie traditionnelle.

La réforme a été abordée par la mise en place d'un appareil hiérarchique extrêmement centralisé qui a appliqué d'une manière mécanique et autoritaire des règlements discordants. Des textes même émanant de l'administration centrale régissaient dans le détail, de manière rigide et uniforme des situations très variées sur tout le territoire national. Les circulaires ministérielles relatives au contrôle continu des connaissances par exemple définissaient les types des épreuves d'évaluation, leur nombre, leur coefficient ainsi que la forme de la notation; elles n'abandonnaient aux collectifs d'enseignants que l'initiative d'en élaborer un calendrier. D'ailleurs même lorsque les textes nationaux ménageaient quelque possibilité d'adaptation, ils ne manquaient pas d'être complètement rigidifiés par les notes d'application prises aux différents niveaux des administrations universitaires. Les enseignants universitaires étaient ainsi, dessaisis de toute liberté pédagogique par un corps d'administrateurs qui les réduisaient à un rôle d'exécution; on en était paradoxalement vu à dicter à un spécialiste mieux placé que quiconque pour conduire les affaires de sa spécialité, le déroulement dans le détail de ses activités pédagogiques. Imposer une méthode pédagogique à un enseignant qui n'en percevait pas l'intérêt pour son cours, ne peut que le pousser à ruser avec le règlement, au cas où il se soucie de l'efficacité de son action ou pire, à l'appliquer docilement sans se tenir pour responsable des conséquences qui en découleront. A quelque degré que ce soit de l'enseignement, l'autonomie pédagogique de l'enseignant est incontournable. La rénovation pédagogique préconisée par la réforme ne pouvait être adoptée autrement que par la sensibilisation et le perfectionnement des enseignants à la pédagogie moderne. Il s'agissait d'entraîner leur libre adhésion par la mise en place dans chaque institut universitaire d'une structure de formation et de recherche pédagogique; par cette institutionnalisation, on aurait pu mener une action continue qui au delà de la diffusion de simples recettes à appliquer aurait reconverti en profondeur les attitudes pédagogiques des enseignants; la transmission à ceux-ci des éléments théoriques et pratiques d'une méthodologie ration-

nelle de l'enseignement aurait développé leur aptitude à utiliser de manière critique les méthodes et techniques et stimulé leur créativité pédagogique. Il aurait fallu opérer la conversion d'un nombre suffisant d'enseignants pour constituer "une masse critique" susceptible d'entraîner vers l'avant l'ensemble du système universitaire.

Un système éducatif ne se réforme pas par "décret", on ne peut imposer d'en haut, au moyen de règlements coercitifs une certaine quantité de changements à un système social qui n'est pas prêt à l'assimiler sous peine d'accumuler les contradictions et de se condamner à plus ou moins brève échéance à revenir au point de départ; l'on risque de plus de provoquer des résistances et de renforcer les archaïsmes, entraînant des conséquences contraires aux effets attendus. Il ne s'agissait pas d'imposer un changement mais de prendre conscience, d'évaluer le potentiel de changement que recélait le système éducatif; c'est dans la mesure où l'on serait arrivé à libérer une quantité suffisante d'énergie et à l'orienter que la transformation du système éducatif aurait été effective. Le changement est fonction d'une part de l'efficacité des structures mises en place pour modifier les valeurs et les attitudes pédagogiques des enseignants, d'autre part, de la capacité des responsables aux différents niveaux de l'université d'animer les structures de participation et de susciter l'adhésion de tous de façon à faire des enseignants et des étudiants les véritables agents de la réforme.

Toute réforme éducative est action de dépassement du présent vers l'avenir; tirant son sens du futur, elle suppose la faculté de le prévoir ou plutôt de l'inventer. Le degré de réussite d'une réforme est fonction de la créativité dont on a fait preuve pour imaginer et développer un projet novateur, dégagant ainsi une claire vision de l'action à accomplir dans ses étapes, ses voies et ses moyens. Le projet de réforme de 71 était prématurément entré en vigueur alors qu'il n'avait pas encore développé ses grandes orientations pédagogiques sur un plan opérationnel; l'on n'avait pas donné de plus à l'application d'un projet inachevé un caractère évolutif et expérimental, et recouru ainsi pour le corriger et le développer à la mobilisation du potentiel de recherche de l'université ainsi qu'à l'encouragement de la participation créatrice des enseignants et des étudiants. S'enlisant dans la bureaucratie et le formalisme, la réforme n'a pu compléter son projet qu'en reproduisant les solutions traditionnelles et se détournant à travers son application de ses intentions premières, elle a fini par user l'enthousiasme de ses plus fervents partisans et entraîné leur des illusions.

Le système pédagogique instauré par cette réforme a ainsi été supprimé sans rencontrer de grande opposition et même en recueillant l'approbation de la grande majorité des étudiants et des enseignants.

Pour illustrer les difficultés rencontrées par la réforme de 1971 et montrer le caractère inévitable des mesures des années 80, nous analyserons les contradictions du système de progression modulaire et semestriel qu'elle a introduit; il s'agit d'un exemple privilégié puisque le système de progression est directement lié au rendement et que la réforme de 71 avait pour objectif premier de maximiser celui-ci. Nous montrerons par quels mécanismes, le nouveau système de progression a contre toute attente constitué un facteur générateur de déperditions.

Le réformateur a bien perçu les multiples avantages qui pouvaient découler d'une organisation modulaire et semestrielle des études; il ne semble pas qu'il ait par contre envisagé celle-ci sous l'angle des ressources qu'elle implique et tenté une évaluation du rapport coûts-bénéfice. La semestrialisation intégrale des enseignements suppose un accroissement des moyens qui peuvent atteindre jusqu'au double de ceux que nécessite un système annuel. Le réformateur ne paraît pas avoir prévu toutes les contradictions résultant de l'insertion d'un mode coûteux d'organisation des études dans le contexte d'une université marquée par une grave pénurie de moyens de tous ordres. C'est l'épreuve de la pratique qui dévoilera clairement peu à peu toutes ces contradictions. Faute de disposer de toutes les ressources nécessaires au fonctionnement du nouveau système, l'on mettra en place une organisation intermédiaire, mi-semestrielle mi-annuelle qui posera plus de difficultés qu'elle n'en résoudra. Au lieu de la maximisation prévue du rendement de l'université, le système de progression a au contraire aggravé les déperditions et cristallisé contre lui une contestation étudiante permanente.

Pour beaucoup, la réforme de 1971 était identifiée à l'organisation modulaire et semestrielle des enseignements qui en a constitué la manifestation la plus visible. Le premier avantage de cette organisation est d'unifier le régime des études qui auparavant, variait d'une faculté à l'autre, tout en étant basé sur un découpage annuel. L'on avait opté pour un cadre pédagogique qui en favorisant l'intégration des enseignements était susceptible de mettre fin aux déperditions massives et d'assurer une rentabilisation optimale des moyens de formation.

Chacun des programmes était divisé selon la durée de la formation en un nombre variable de semestres successifs; chaque semestre d'études se composait de cinq à neuf modules; les modules constituaient des unités fondamentales d'enseignement qui, isolables les unes des autres étaient à la base d'une organisation intégrée des moyens de formation : le contenu de chaque module est délimité de façon à représenter un ensemble cohérent de connaissances et à entrer dans la composition d'un maximum de programmes. Ainsi, l'on pourrait effectuer le regroupement des étudiants relevant de différentes formations dans des enseignements communs et éviter la dispersion des moyens, réalisant une économie d'échelle.

La modulation des enseignements favoriserait aussi l'adaptation continue des programmes à l'évolution des besoins en formation des secteurs utilisateurs et à celle du savoir : l'on pourrait mettre en place à moindre frais des profils nouveaux de formation en combinant différemment des modules existants ou en y ajoutant un ou quelques modules à créer. Du point de vue de l'étudiant, la modulation des études permettrait une orientation souple et graduelle grâce à l'organisation d'enseignements qui, communs d'abord à un très large éventail de disciplines se ramifieraient ensuite progressivement en branches de plus en plus fines repoussant le plus tardivement possible un choix définitif; l'étudiant aurait même la possibilité de revenir sur celui-ci à moindre frais, et retourner à l'un des précédents points de bifurcation pour se reconvertir dans une autre formation tout en bénéficiant des modules communs acquis.

Enfin la conséquence la plus importante de l'adoption d'un cursus modulé et semestriel est d'améliorer en favorisant la fluidité de la progression, le rendement de l'université. L'étudiant n'aura pas comme dans l'ancien régime à redoubler toute l'année pour une note insuffisante dans une seule matière; l'étudiant progressera dans le nouveau système module par module; il réparera au semestre suivant d'abord ses échecs aux modules du semestre précédent, tout en suivant un certain nombre de modules de celui-ci. Si en fin de formation il a encore cinq ou six modules non obtenus, il ne prolongera la durée normale de celle-ci que d'un semestre.

La nouvelle organisation des études implique un mode de pression modulaire; l'étudiant qui progressera d'un semestre à l'autre, se réinscrit en priorité aux modules qu'il n'a pas acquis du premier, tout en s'inscrivant à des modules du semestre suivant, de façon à ce que le nombre total de modules suivis ne dépasse pas le nombre de modules que comporte ce dernier semestre. Exceptionnellement le comité pédagogique l'autorisera à suivre un module supplémentaire. Une telle progression suppose que les échecs aux modules d'un semestre donné puissent être réparés au semestre suivant et donc que l'ensemble des modules d'une formation soient assurés pendant chacun des deux semestres d'une année universitaire. Cela signifie qu'une organisation modulaire semestrielle implique un doublement des horaires d'enseignement par rapport à une organisation annuelle et donc une augmentation proportionnelle du nombre des enseignants, des locaux et des équipements.

Or, dans la pratique, les modules des semestres impairs des différentes formations (S1, S3, S5..) sont enseignés de septembre à janvier et les modules pairs (S2, S4, S6..) de février à juin; le semestre n'est dans ce cas qu'une subdivision interne de l'année qui demeure l'unité temporelle de base. Comment concilier cette contradiction entre le mode de progression adopté et une organisation des études qui n'est semestrielle qu'en apparence? L'on a tenté sinon de supprimer du moins d'atténuer la contradiction par l'instauration des enseignements dits "répétitifs"; à défaut d'être en mesure d'assurer intégralement les modules des semestres impairs au second semestre de l'année universitaire (et inversement pour les semestres pairs) on a opté pour une solution intermédiaire; ces modules seront enseignés à temps réduits sous forme de séances de révision.

Ainsi l'étudiant pourra progresser du premier semestre (S1) d'une formation au second semestre (S2) et réparer ses échecs en suivant les enseignements répétitifs de S1 tout en s'inscrivant à des modules de l'enseignement normal de S2. La pénurie de moyens était telle que même cette demi-solution était difficilement applicable; les universités n'arrivaient pas toujours sinon dans quelques disciplines privilégiées à assurer les enseignements dits "normaux"; aussi ne pouvaient-elles que dans le meilleur des cas à dispenser une partie des enseignements répétitifs. Décrivons les mécanismes de progression dans le contexte de l'université algérienne en prenant la licence de sociologie pour exemple.

Supposons le cas idéal où tous les modules des semestres d'études impairs sont «répétés» au second semestre de l'année universitaire et que les modules des semestres d'études pairs au premier; l'étudiant de sociologie, par, exemple, qui échoue à trois modules en S1, s'inscrira au semestre suivant aux enseignements

répétitifs de ces modules, ainsi qu'à cinq modules sur les huit que compte le second semestre; en effet, il ne peut prendre un nombre total d'inscription supérieur au nombre de modules du semestre. Il ne pourra pas en progressant au troisième semestre suivre l'enseignement répétitif des trois modules de S2 en dette puisqu'il n'en a pas suivi l'enseignement normal au préalable; il s'y inscrira donc à son quatrième semestre d'études aux dépens de trois autres modules de ce semestre qui seront préparés une année après soit en S6; ainsi, trois échecs dès le premier semestre entraîneront un retard qui se reportera d'un semestre pair à l'autre prolongeant ainsi d'une année la durée normale de la formation. Les effets de ce mécanisme peuvent être atténués si les comités pédagogiques accordent aux étudiants de s'inscrire non pas de façon exceptionnelle comme le précise le règlement mais systématiquement la possibilité de s'inscrire chaque semestre à un module supplémentaire ($N + 1$). Dans ce cas, l'étudiant sera retardé dans ses études si le nombre de modules où il a échoué est égal ou supérieur à huit c'est-à-dire au nombre de semestres que comporte la formation; il sera également retardé s'il subit un seul échec au huitième semestre, deux au septième, trois au sixième etc... Prenons le cas de notre étudiant qui échoué à trois modules dès le premier semestre; nous avons vu qu'il pouvait rattraper son retard, mais il est peu probable qu'il réussisse ensuite à tous les modules des semestres suivants; le plus souvent l'échec présente un caractère cumulatif. Les statistiques disponibles indiquent que la majorité des étudiants échouent à au moins deux modules chaque semestre.

Agravant le mécanisme précédant, l'institution de la pré-requision va accroître la complexité de la progression et l'entraver davantage. Lorsque l'assimilation du contenu d'un module est jugée nécessaire pour aborder efficacement un autre module, le premier module est dit pré-requis par rapport à ce dernier; l'étudiant ne peut s'inscrire à un module que s'il a obtenu au préalable le module qui lui est pré-requis. Un module peut avoir un ou plusieurs pré-requis; inversement, il peut être pré-requis à un ou plusieurs modules. Ces rapports multiples entre modules vont définir des chaînes de pré-requisitions successives; l'échec à un seul module d'une chaîne peut se répercuter par un retard à tous les modules postérieurs et engendrer mécaniquement un prolongement de la formation d'une année. Prenons un exemple en sociologie; sur les quarante modules proprement sociologiques (à l'exclusion des modules relevant des autres disciplines: mathématiques, économie, langue etc..) que compte la licence, treize possèdent un pré-requis et sept plus d'un pré-requis; inversement, huit modules sont pré-requis par rapport à un module et six à plus d'un module.

Le module "sociologie I" de S1 est pré-requis à trois autres modules, deux de S2 ("sociologie II" et "sociologie culturelle") et un en S3 (sociologie politique); "sociologie II" est à son tour pré-requis à sept modules; inversement, "méthodologie sociologique" de S3 possède trois pré-requis, un en S1 et deux en S2.

"Sociologie I" est pré-requis à trois modules dont "sociologie II" qui lui est pré-requis à sept modules; "sociologie I" est donc indirectement pré-requis à ces derniers. Un échec à "sociologie I" se traduira par des retards en boule de neige à tous les modules auxquels il est lié directement ou indirectement, désorganisant ainsi toute la progression de l'étudiant. L'étudiant qui échoue en début de formation à

“sociologie I” par exemple est assuré d’achever sa formation avec une année de retard. Même si l’étudiant réussit à l’enseignement répétitif de ce module au second semestre, il ne pourra pas s’inscrire au répétitif de sociologie II auquel sociologie I est pré-requis au troisième semestre puisqu’il n’en a pas suivi l’enseignement normal; il s’y inscrira au quatrième semestre; de même, tous les modules suivants de la chaîne des pré-requisitions seront décalés, “méthodologie sociologique” de S3 en S5, techniques de recherches sur le terrain ainsi que “méthodologie I” de S5 en S7 enfin “recherche sur le terrain” et “méthodologie II” de S6 à S8. L’étudiant même s’il obtient l’autorisation de s’inscrire à un module supplémentaire en S8, ne passera son dernier module qu’à la fin du dixième semestre donc avec une année de retard.

S1	Socio I	S2	Socio II	S3	Méthodo-sociologique
S5	Techniques de recherches	S6	Recherche sur le terrain		

Exercice d’observation sur le terrain

méthodo des sciences sociales méthodo I méthodo II

(les flèches indiquent le sens des pré-requisitions)

Il suffit que l’étudiant échoue une fois à l’un des cinq premiers modules de la chaîne ci-dessus pour qu’il soit retardé d’une année dans sa formation. Remarquons enfin que la pré-réquisition concerne des modules fondamentaux comme sociologie I et II où les échecs sont les plus élevés. Plus gravement que la prolongation de la formation d’une année, ces modules par leurs rapports directs ou indirects aux autres modules constituent les nœuds de chaînes multiples de pré-requisitions où un seul échec va complètement désorganiser la progression. L’échec à “sociologie I” par exemple empêchera l’étudiant de s’inscrire non seulement aux trois modules qui lui sont liés au premier degré, mais aussi au second degré aux sept modules auxquels sociologie II est pré-requis, au troisième degré aux modules directement liés à ces derniers et ainsi de suite; l’échec à quelques modules stratégiques tend ainsi à bloquer la progression de l’étudiant jusqu’à ce qu’il les obtienne.

Les deux mécanismes décrits précédemment n’ont avec la multiplicité des modules dont nous verrons l’effet ci-dessous, qu’un effet amplificateur d’un facteur premier de déperdition que représente l’extrême lourdeur des programmes. Il n’est pas rare que l’horaire d’enseignement hebdomadaire dépasse trente cinq heures dans les disciplines de lettres et sciences humaines soit environ le double de l’horaire existant avant la réforme et de ce qui se pratique généralement à l’étranger. L’on peut considérer qu’une heure d’enseignement nécessite pour être assimilée efficacement deux heures de travaux personnels de l’étudiant; cet horaire trop élevé d’enseignement réduit au minimum le temps de travail personnel de l’étudiant qui ne peut l’assimiler sinon de façon superficielle, constituant ainsi un facteur important d’échec. Le module constituant une unité indépendante d’évaluation, la surcharge des horaires va entraîner un important accroissement de leur nombre et donc de celui des examens.

Prenons le cas d’un bon étudiant qui a 90 chances sur 100 de réussir à ses examens; s’il doit passer un examen global, sa probabilité pour progresser à l’unité

prédagogique supérieure est de 0,9; s'il est soumis à plusieurs examens indépendants pendant une même unité pédagogique, sa probabilité de réussir à l'ensemble est le produit des probabilités de succès à chacun de ces examens. Dans ce cas, notre étudiant n'aura qu'une probabilité de 0,48 (48 chances sur 100) de réussir à ses huit modules de SI de la licence de sociologie. Ainsi la moitié des bons étudiants auront un retard d'au moins un module chaque semestre. Le fractionnement de l'enseignement semestriel en unités indépendantes d'évaluation dont le nombre est doublé par la lourdeur des horaires est donc un facteur qui accroît de façon exponentielle les déperditions.

Les différentes universités dans leur rapport d'évaluation 1978, convergent pour estimer à 80% la proportion des étudiants qui ne sont pas à jour dès leur second semestre d'études dans les disciplines où la progression modulaire est appliquée. Selon les statistiques fournies par l'université de Constantine, de 1974 à 1977, en trois années 20% seulement des étudiants du second semestre n'ont pas de dettes en sciences exactes et en biologie, 21% en sciences de l'éducation. Inversement dans les disciplines où l'on effectue la moyenne des notes des modules d'un semestre, les échecs sont moins nombreux : de 1974 à 1978, sur quatre années, 50% environ des étudiants en droit et en sciences administratives progressent sans dettes. Le simple fait de calculer la moyenne semestrielle ou annuelle des modules entraîne un net accroissement de la fluidité de la progression.

Toutes les formations universitaires à l'exception de celles relevant des facultés de droit et de sciences économiques ont adopté le système de progression modulaire; elles connaissent toutes des mécanismes de progression similaires à ceux que nous avons décrits pour la licence de sociologie avec cependant des effets d'intensité différentielle. En sciences exactes et en médecine les rapports de pré-requision sont encore plus nombreux qu'en lettres et sciences sociales; il arrive que l'échec à un ou deux modules d'un semestre empêche l'inscription à la majorité des modules d'un semestre postérieur; cependant l'inconvénient d'une pré-requision plus contraignante est compensé par un nombre plus restreint de modules par semestre (4 ou 5, au lieu de 7 ou 8 en lettres et sciences sociales). Enfin la pré-requision y est moins contestée dans la mesure où elle est plus adaptée à des étapes obligées de l'assimilation des connaissances liées à la structure verticale du savoir scientifique. Par contre en lettres et sciences sociales, les rapports de pré-requision retenus dans les programmes ne reposent le plus souvent sur aucun fondement objectif et ont été remis en cause de façon permanente par les étudiants.

Il est plus difficile de modifier certaines causes directes de l'échec comme le niveau de départ insuffisant des étudiants ou la pénurie des moyens de tous ordres; par contre l'on peut supprimer plus aisément les facteurs organisationnels de l'échec, notamment le plus important parmi ceux-ci la lourdeur des programmes. La multiplicité des examens indépendants, pendant chaque semestre, le demi-solution des enseignements répétitifs enfin les chaînes complexes de pré-requision vont amplifier les effets des facteurs précédents et donner aux retards modulaires une croissance exponentielle au fur et à mesure que l'étudiant avance dans son sursus. Achever ses études dans des délais normaux relèverait de l'ex-

ception si la réglementation était strictement appliquée. C'est grâce à des facteurs antagonistes que les déperditions se sont limitées à 80% chaque semestre comme les ont estimées les statistiques citées plus haut. L'énorme pression qu'exerce sur l'université la venue de promotions de plus en plus nombreuses oblige à accélérer la progression des promotions précédentes. Pour désengorger le parcours, l'on n'a pas eu d'autres choix que d'encourager le laxisme de l'évaluation, et la multiplication des sessions d'examens. De plus, dans un contexte de sous-administration, la réglementation de la progression n'a pu être appliquée dans toute sa rigueur : les étudiants semblent être assez souvent arrivés pour débloquent leur situation à déjouer la vigilance des gestionnaires et prendre des inscriptions non réglementaires. La pénurie en personnel administratif constituait la règle même dans l'Université d'Alger qui est la moins dépourvue; en plus de multiples autres activités, l'on confiait à un seul agent dans chacune des disciplines relevant de la faculté des lettres de cette université le suivi des dossiers de quelques centaines d'étudiants; ils avaient la lourde charge de gérer notamment les inscriptions, et la progression de chaque étudiant à une cinquantaine de modules. Il n'avait pas les moyens de mettre en œuvre une réglementation complexe dont il ne saisissait que certains aspects; aussi, les étudiants tiraient-ils profit des lacunes des contrôles administratifs pour échapper aux conséquences les plus graves d'une stricte application des textes. Ils arrivaient ainsi fréquemment à s'inscrire à l'enseignement répétitif d'un module dont ils n'ont pas suivi l'enseignement normal, ou à s'inscrire à un module dont ils n'ont pas obtenu au préalable le pré-requis. L'on s'apercevait tardivement de certaines aberrations; par exemple des étudiants en fin de formation traînaient encore des dettes du tronc commun dont certains sont des pré-requis.

La réglementation relative à la progression modulaire a bien que les étudiants arrivaient à se soustraire partiellement à sa rigueur, entretenu notamment dans les sciences sociales une tension croissante et généré des conflits de plus en plus grave avec les autorités universitaires qui ont fini par nécessiter l'arbitrage de l'administration centrale; cette dernière a supprimé la progression modulaire dès 1976 pour la psychologie et la sociologie et rétablit le passage semestriel qui était en vigueur à titre transitoire pendant la première année de la réforme. Donc non seulement les formations des anciennes facultés de droit et de sciences économiques sont restées à ce mode transitoire de progression et n'ont jamais accédé au système de passage modulaire préconisé par la réforme, mais encore la sociologie et la psychologie sont retournées au mode semestriel de progression qui s'est révélé un facteur de moindre déperdition. Ce pas en arrière dans l'application de l'organisation pédagogique introduite par la réforme de 71 dénote une prise de conscience des difficultés que celle-ci a entraînées et constitue ainsi une étape vers les mesures prises pendant les années 80.

La conception des programmes était centralisée au niveau d'un service au ministère qui ne disposait ni du temps ni des moyens adéquats pour mener à bien sa tâche; il était de plus trop éloigné du terrain pour évaluer à temps les conséquences de ses décisions et y apporter les correctifs éventuels. L'on a ainsi réfléchi au cours de l'élaboration des programmes sur les rapports directs de pré-requisition qu'un module pouvait avoir avec un ou plusieurs autres, sans se douter des chaînes com-

plexes que dessinaient les rapports indirects de pré-requision et de leurs effets sur la progression. Il ne semble pas que l'on ait pris conscience de la contradiction entre d'une part le passage modulaire avec la flexibilité de la progression qu'il implique et d'autre part des rapports trop contraignants de pré-requision.

Le ministère n'a pas disposé d'un organe d'études susceptible de mener une réflexion systématique sur le mode de progression adopté, d'en prévoir les implications en rapport avec le contexte particulier de l'université algérienne et enfin d'imaginer les adaptations éventuelles. A défaut d'être prévues par une analyse préalable, les difficultés de fonctionnement du mode de progression ont été rendues manifestes par la pratique avec tous les coûts que cela implique; on pouvait pourtant pallier ces difficultés par des moyens assez simples parfois même évidents; cependant l'organe de décision en la matière était trop coupé de la réalité pour concevoir des solutions ou même de les adopter lorsqu'elles sont proposées par les représentants des étudiants qui étaient très sensibilisés par les problèmes de la progression. On aurait pourtant pu au niveau de l'administration centrale comme des universités remédier par des palliatifs simples à ces inconvénients.

Par exemple si le principe consistant à éviter de disposer deux modules liés par la pré-requision dans deux semestres successifs avait été respecté lors de l'élaboration des programmes, la solution des enseignements répétitifs aurait eu sa pleine efficacité; en déplaçant ainsi sociologie II en S3 au lieu de S2, un échec à "sociologie I" aurait pu être réparé au second semestre grâce à l'enseignement répétitif de ce module, sans entraîner comme nous l'avons vu précédemment un retard d'une année de la formation. C'est toute la chaîne de pré-requision de la licence de sociologie qui serait supprimée grâce à de tels aménagements; "exercices d'observation" étant un module pratique où l'échec est exceptionnel, pouvait être interverti avec "méthodologie des sciences sociales"; seul le rapport de pré-réquision qui se justifie le moins, celui de sociologie II à méthodologie sociologie serait supprimé ou remplacé par un rapport de ce dernier avec sociologie I.

Une seconde solution aurait consisté à distinguer deux types de pré-réquision, l'une stricte et l'autre relative selon la structure du savoir dans chaque discipline; ainsi, dans la plupart des modules de sciences sociales et de lettres, l'inscription à un module serait liée non pas à l'obtention du pré-requis, mais à une note minimale (huit par exemple) à celui-ci, laissée à l'appréciation des enseignants. On autoriserait alors un étudiant assidu à sociologie I et ayant une note inférieure mais proche de la moyenne à s'inscrire à sociologie II; cela maximiserait les chances de l'étudiant de réussir simultanément deux modules qui mettent en œuvre le même type de raisonnement et présentent de multiples inter-relations.

Enfin le nombre d'inscriptions maximum que prend un étudiant chaque semestre pouvait être augmenté en considérant que deux inscriptions aux modules répétitifs équivalent à une inscription au module normal.

De telles mesures auraient également pu être prises au niveau des administrations universitaires, à titre de palliatifs lorsque le blocage des situations prenait un caractère massif; on aurait pu permettre l'inscription simultanée à un module normal et au répétitif de son pré-requis sous réserve de ne valider l'obtention du premier que si le second est acquis; on pouvait aussi tolérer l'inscription à un nombre

plus élevé de modules lorsqu'ils s'agissait de répétitifs. Cependant malgré tous les inconvénients qui en découlait, l'administration universitaire tentait d'appliquer la lettre des textes plutôt que d'en respecter l'esprit en favorisant la fluidité de la progression. Les étudiants contestaient les règlements au nom des intentions officiellement proclamées; ceux-ci perdant toute crédibilité, les étudiants réglait le plus souvent leurs problèmes en tirant profit des insuffisances du contrôle administratif.

Incapable de s'auto-corriger, le système instauré par la réforme a, par sa rigidité extrême, laissé se développer ses contradictions jusqu'à la limite du tolérable. Encore faut-il rappeler que les solutions proposées n'étaient que palliatives et visaient à supprimer ou atténuer fortement les mécanismes qui donnaient aux déperditions une croissance exponentielle. Elles nécessitaient d'être complétées par une refonte de programmes encyclopédiques et trop lourds surtout en lettres et sciences sociales et donc par la diminution du nombre des unités d'évaluation indépendantes. Plus essentiellement la maîtrise des processus pédagogiques et la perfectibilité du système universitaire sont conditionnées par l'institutionnalisation de la formation des gestionnaires et des enseignants à la méthodologie rationnelle de l'enseignement.