

## ATTITUDES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES ALGERIENS<sup>1</sup>

Mohamed GHALAMALLAH\*

### INTRODUCTION

Nous nous proposons d'effectuer une synthèse des résultats d'une enquête par questionnaire sur les pratiques et attitudes professionnelles des enseignants universitaires.

Notre intention était de décrire les tâches et activités effectuées par les enseignants, d'évaluer la charge de travail que celles-ci représentent ainsi que la part de cette charge relative à chacune des trois fonctions d'enseignement, de recherche, et de gestion. Nous projetons notamment de décrire, chez les enseignants du supérieur, leurs motivations ainsi que leurs représentations du métier et de la carrière. Leurs fonctions étant définies sur le plan juridique de manière très générale, les universitaires jouissent d'une grande liberté de déterminer en volume et en qualité le travail qu'ils ont à fournir. C'est parce qu'il revient, en grande partie, à chacun de définir son rôle que les motivations et les représentations que l'enseignant se fait de sa profession, de ses fonctions et de ses conditions de vie et de travail, prennent plus d'importance que leur réalité objective.

En fonction de sa stratégie de carrière, de ses dispositions et performances dans chacune de ses fonctions, des conditions plus ou moins favorables d'exercice de cette fonction et des incitations morales et matérielles qui lui sont attachées, chaque universitaire articulera, selon des modalités différentes, ses trois rôles d'enseignant, de chercheur et de gestionnaire, construisant son propre système d'activités; il s'investira plus ou moins dans chacune de ses fonctions d'enseignement, de recherche, de gestion et éventuellement dans des activités extra-universitaires, cherchant à valoriser au mieux ses compétences.

---

\* Chargé de cours au département de sociologie, chercheur associé au CREAD.

<sup>1</sup> Cette enquête est le fruit d'un travail de l'équipe de recherche sur le thème «les enseignants universitaires» et qui est composée de M. Ghalamallah Mohamed, chef du projet, de Mme Amrouni Bahja, de M. Bensedik Aïssa, de Mme Hamiche Kahina, de M. Khaled Karim, de Mme Mézache Nacera et de M. Zebdi Nasser Eddine.

Les divers systèmes de motivations et d'activités qui sont caractérisés, chacun, par une stratégie d'investissement différentiel dans chacune des fonctions, définissent des profils d'enseignants. Ce sont ces différents profils que nous souhaitons esquisser dans leurs grands traits tout en nous interrogeant sur leurs déterminants.

La présente enquête constitue le premier volet de notre étude sur les enseignants universitaires; elle concerne les corps des assistants et des maîtres assistants (y compris les chargés de cours) qui représentent plus de 80% de l'ensemble du personnel académique et qui prennent en charge presque entièrement les enseignements de graduation; ces corps cristallisent l'essentiel des problèmes se posant aux enseignants, notamment ceux liés à la carrière. Les corps de rang magistral, ceux des professeurs et des maîtres de conférences feront l'objet d'une enquête complémentaire et constitueront le second volet de notre étude.

Nous avons distribué au mois de mai 1999, 250 questionnaires aux enseignants de six instituts de l'Université des sciences sociales d'Alger et de deux instituts nationaux; 60 questionnaires seulement nous ont été retournés dont 50 étaient exploitables. Le faible taux de restitution (20%) s'explique à la fois par la longueur du questionnaire (108 questions) et par sa passation au moment des examens de fin d'année quand les enseignants sont débordés de travail. Si 25 questionnaires ont été récupérés au niveau de l'Institut de sociologie, touchant la moitié de la population visée, deux à cinq questionnaires seulement, ont été retournés par chacun des autres établissements. Certains enseignants de sociologie se sont sentis interpellés par le questionnaire, écrivant même sur le verso des feuilles de celui-ci pour préciser leur opinion; mais si l'on a pu obtenir un taux de réponse relativement élevé auprès des enseignants de sociologie, c'est grâce à une sensibilisation quasi quotidienne et insistante par les enquêteurs qui se trouvent être leurs collègues à l'Institut.

Cette enquête possède d'abord un caractère exploratoire: sur un plan qualitatif, elle vise à identifier les problèmes, à décrire les stratégies professionnelles des enseignants et tenter de dresser une typologie de ces derniers. Sur un plan quantitatif, dans la mesure où les réponses des enseignants sont largement convergentes, elles peuvent être représentatives et refléter les tendances lourdes de la population concernée.

### 1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON

Notre échantillon est composé de 25 enseignants de sociologie et de 25 enseignants de diverses disciplines: 5 en sciences juridiques et aussi en sciences politiques, 4 en psychologie et de même en sciences économiques, trois en statistiques et deux en philosophie et en sciences du sport.

Selon le sexe, l'échantillon comprend 32% d'enseignantes en sociologie et 36% dans les autres disciplines soit, en moyenne, une enseignante pour deux enseignants.

Les enseignants de l'échantillon se répartissent selon les tranches d'âge avec les fréquences suivantes :

Tableau 1 : Tranches d'âge par fréquences.

Tranches d'âge	Sociologie	Autres disciplines
39 ans et moins	32%	36%
40 à 49 ans	56%	48%
50 ans et plus	12%	16%

Tableau 2 : Situation familiale.

Situation familiale	Sociologie	Autres disciplines
Célibataires	5-20%	6-24%
Maré(e)s	18-72%	19-76%
Divorcé(e)s, veuf(ve)s	2-8%	0

Tableau 3 : Nombre d'enfants.

Nombre d'enfants	Sociologie	Autres disciplines
ou 2	11-55%	9-47%
3	7-35%	4-21%
et plus	2-10%	6-32%

Si dans l'ensemble une famille d'enseignants sur deux possède un ou deux enfants, les autres disciplines se singularisent par une famille nombreuse (quatre enfants et plus) sur trois.

Les conjoints de toutes les enseignantes exercent une activité professionnelle; par contre, les épouses de 9 enseignants sur 15 (60%) en sociologie travaillent et seulement 3 sur 14 (22%) dans les autres disciplines.

Tableau 4 : Période de recrutement.

Période de recrutement	Sociologie	Autres disciplines
1970 à 1974	0	1
1975 à 1979	2	1
1980 à 1984	11	6
1985 à 1989	4	6
1990 à 1994	2	2
1995 et plus	6	5

C'est au cours de la décennie 80 que la majorité des enseignants ont été recrutés : 60% en sociologie et 57% dans les autres disciplines.

Tableau 5 : Type de diplômes et grade au moment du recrutement.

Diplôme	Sociologie	Autres disciplines	Grades
Licence	1	7	Assistant
Maîtrise	1	0	Assistant
D.E.A	7	2	Assistant
Master	4	3	Maître assistant
Magister	11	8	Maître assistant
Doctorat de 3 <sup>e</sup> cycle	1	2	Maître assistant

## 2. INTERPRÉTATION D'ENSEMBLE DES RESULTATS DE L'ENQUÊTE.

Les sujets de l'enquête semblent, dans leur grande majorité, avoir embrassé la profession d'enseignants chercheurs par amour d'un métier jugé prestigieux, valorisant, et auquel ils s'identifiaient. Ils répondent avoir choisi cette profession, par idéal, pour les satisfactions morales que sa pratique promet d'offrir, davantage que pour les rétributions financières qui lui sont liées. Ils espéraient se réaliser dans leur personnalité profonde à travers les activités d'enseignement et de recherche et s'enrichir continuellement sur le plan intellectuel au sein d'un milieu stimulant, grâce aux échanges avec les étudiants et les collègues. Ayant une haute conception de leur métier, ils se préparaient à contribuer à une fonction sociale majeure, celle de formation des élites de la nation. En contrepartie, ils ont pleinement conscience de s'être engagés dans une profession qui exige, pour être correctement assurée, de grandes aptitudes intellectuelles, beaucoup de sacrifices et une somme écrasante de travail librement consenti. C'est un métier passionnant, mais stressant, qui met sans cesse leurs



capacités créatives à l'épreuve et les place devant des défis auxquels ils ne peuvent répondre sans une forte motivation intrinsèque.

Cependant, avec l'expérience, s'approfondit chez les sujets de l'enquête la déception de se retrouver confrontés avec les réalités d'un métier dénaturé qu'ils ne reconnaissent plus et qui leur renvoie l'image inverse de celle attendue. Ils se heurtent à des cadres de travail institutionnel, moral et matériel, qui contrecarrent leurs efforts et inhibent les activités académiques. Ce qui constitue le dénominateur commun à la base des attitudes de presque tous les enquêtés et structure leurs jugements, c'est l'immense frustration d'être entrés dans le métier par amour mais de voir celui-ci contrarié par des conditions qui en pervertissent l'exercice, et détournent la profession de ses valeurs. Les réponses des enseignants convergent pour stigmatiser le désordre institutionnel, la gestion irrationnelle et les atteintes à l'éthique. Ils expriment le sentiment de vivre une situation anormale, dans une université vidée de son concept, allant à l'encontre des évidences et, selon les termes d'un enseignant, «où tout ne se passe pas comme dans les autres universités». Constamment déstabilisés dans leurs activités par la précarité des conditions de vie et des moyens de travail, la majorité des enseignants ne peuvent faire de projection d'avenir et inscrire leurs actions dans la durée; ils s'efforcent de s'adapter au jour le jour. Or, les activités universitaires, que ce soit l'élaboration d'un cours ou le traitement d'un thème de recherche, supposent un travail continu, mené progressivement sur le long terme. La gravité des problèmes sociaux, les difficultés de la gestion de la vie familiale pèsent lourdement sur le moral de la plupart des enseignants et amputent considérablement leur temps de travail; ces derniers insistent notamment sur l'inexistence ou l'exiguïté du logement qu'ils disent être le lieu où s'effectue une grande partie de leur travail. Dans une université désorganisée, surchargée par les effectifs d'étudiants, ils sont quotidiennement harcelés par une multitude de tâches alors qu'ils ne disposent ni des moyens ni du temps nécessaire pour les mener à bien. La plupart des universitaires s'efforcent de parer au plus pressé, avec le sentiment de faire dans l'improvisation et le «bricolage». Les réponses de la majorité des sujets expriment un univers déstructuré, un milieu éclaté caractérisé par un individualisme extrême et le repli sur soi; chacun se sent abandonné à lui-même, faisant face, isolément, dans un milieu contrariant, à toutes sortes de problèmes: «il n'existe pas de culture de staff, chacun ne peut compter que sur lui-même», «les enseignants

ne constituent pas une communauté universitaire». L'université ne constitue pas un milieu d'entraide et de stimulation réciproque où chacun peut bénéficier du savoir et de l'expérience de tous les autres et leur donne en retour le meilleur de soi. Les enseignants, surtout les débutants, ne sont pas pris en charge, orientés, soutenus dans leurs tâches d'enseignement et de recherche par l'institution qui semble se désintéresser de ses propres objectifs et de leur sort.

Subissant les effets de trois décennies d'explosion des effectifs d'étudiants en disproportion croissante avec les moyens, l'Université algérienne était sous le poids de ce cumul des déficits de tous ordres sur le long terme, devenue depuis longtemps ingérable, complètement déstabilisée sur le plan institutionnel. Si elle ne fournit pas aux enseignants les conditions sociales de vie et les moyens organisationnels et matériels favorables ou même indispensables à l'exercice de leurs activités professionnelles, l'Université les laisse en contrepartie mener celles-ci comme bon leur semble, sans aucun contrôle; l'enseignant jouit d'une totale liberté dans sa classe et n'a de compte à rendre à personne de son travail; l'institution ne le soumet à aucune norme ou exigence, sinon celle d'occuper quelques heures par semaine les étudiants qui lui sont confiés. Cette liberté est synonyme d'irresponsabilité, d'absence d'évaluation formative et d'isolement de chaque enseignant. Celui-ci ne peut insérer son action dans des activités collectives coordonnées. Les universitaires souffrent, à travers le modique traitement qu'ils perçoivent, et la misère de leurs conditions de travail, de la dévalorisation d'une profession pourtant reconnue officiellement comme stratégique pour le développement de la société; certains rapportent la situation qu'ils vivent non pas à des conditions sociales objectives mais vont jusqu'à la lier à une volonté délibérée des pouvoirs publics d'étouffer, afin de perdurer, toute réflexion intellectuelle dans le pays.

Les enseignants universitaires avaient choisi un métier où ils aspiraient à se réaliser et se développer intellectuellement. Or, les conditions dans lesquelles ils exercent leur profession ne leur permettent pas, le plus souvent, de se découvrir à eux-mêmes et aux autres dans leurs potentialités et de révéler la pleine mesure des capacités qui sommeillent en eux. C'est le ressort même de leur activité qui est ainsi atteint. A cause du niveau modeste et de la passivité des étudiants, ils ne sont pas incités à renouveler leurs connaissances dans leurs tâches d'enseignement devenues routinières. Ils ne peuvent non plus déployer leurs compétences en s'engageant

véritablement dans une activité de recherche vu la modestie des capacités de direction d'étude et le manque de moyens en cette matière. Quelques sujets de notre échantillon sont désorientés et finissent à la longue par devenir complètement démotivés; ils connaissent une profonde désaffection pour un métier jugé auparavant attrayant. Une enseignante de sociologie définit ainsi, par une formule caricaturale, l'université comme «une garderie pour adultes et un boulot alimentaire pour les enseignants».

Mais le défaitisme rédhibitoire demeure marginal dans notre échantillon; même si chez la quasi-totalité des enseignants le pessimisme est dominant, il n'est pas exclusif; leur discours n'est pas dénué d'ambiguïtés et de contradictions. Leurs conditions décevantes de vie et de travail inclinent les universitaires à mettre au devant les récriminations et les critiques radicales, mais celles-ci doivent être tempérées, relativisées. Lorsque par exemple, il est demandé aux enseignants s'ils ont développé leurs compétences à l'occasion de l'exercice de leur métier, presque tous répondent positivement, même s'ils ajoutent que cela s'est effectué à un rythme ralenti. Ils avouent ainsi s'être réalisés au moins dans une certaine mesure dans leur métier. La grande majorité des universitaires disent, malgré leurs conditions défavorables, trouver leurs activités plutôt stimulantes. Certains enseignants affirment éprouver du plaisir lorsqu'ils réussissent à secouer l'apathie des étudiants et les intéresser à une question ou quand ces derniers leur manifestent de la reconnaissance. Les universitaires se plaignent de l'absence d'échanges d'expériences entre eux, et de ce que chacun ignore ce que fait l'autre dans le secret de la salle de cours; mais cet individualisme qu'ils dénoncent, n'est-il la face négative des libertés dont ils affirment jouir dans le cadre de leur enseignement? Presque tous les universitaires répondent choisir librement le module enseigné, les contenus et les méthodes pédagogiques, sans aucun contrôle ou regard extérieur. Mis à part quelques exceptions gagnées par le défaitisme, la grande majorité des enseignants s'efforcent de ramer à contre-courant dans un environnement défavorable; certains parviennent à le remonter plus ou moins lentement, compensant le manque de moyens par un surcroît d'efforts. Si tous ou presque tous tentent de préparer une thèse de doctorat, la grande majorité, faute d'orientation, se cherchent encore depuis de longues années et n'ont pas réellement entamé leur travail. Ces enseignants sont amenés à douter d'eux-mêmes, à s'interroger sur leur identité professionnelle puisque c'est la recherche qui est au

fondement de celle-ci et qui assure la qualité de leurs autres activités, notamment celle de l'enseignement. Cependant, un peu plus du quart des enseignants de sociologie de notre échantillon (28%) sont parvenus, après plus d'une dizaine d'années d'errements, à trouver leur voie et se mobiliser autour d'un projet à long terme, recherche de fond ou préparation effective d'une thèse; ils ne sont pas néanmoins certains que leurs efforts leur ouvrent des perspectives de carrière, puisqu'ils pensent que la promotion n'est pas basée sur le mérite et n'est pas fondée sur une évaluation objective de la compétence et du travail des universitaires. Ce sont ces universitaires les plus actifs qui formulent les jugements les plus sévères sur la situation de l'Université; s'ils sont les plus indignés, c'est qu'ils sont les plus exigeants et les plus sensibles aux atteintes aux valeurs de l'institution. *Bien qu'ils vivent dans le malaise leur métier, les universitaires expriment un réel attachement à celui-ci. Chacun guette une opportunité individuelle ou collective qui lui donnerait l'occasion de mettre ses capacités à l'épreuve. Un important potentiel intellectuel captif du désordre institutionnel est mobilisable pour peu que les conditions deviennent moins défavorables, notamment sur les plans éthique et organisationnel.*

Après cette présentation d'ensemble du discours enseignant, nous nous proposons de reprendre chacun des thèmes les plus importants de notre enquête avec plus de détails, en restituant le plus souvent possible dans leur formulation même les réponses des universitaires. Nous commencerons par aborder l'attitude des sujets de notre enquête vis-à-vis des problèmes d'éthique universitaire.

### 3. L'ABSENCE D'ETHIQUE UNIVERSITAIRE

C'est quasi unanimement que les enseignants de notre échantillon déplorent une situation de violation permanente des règles de l'éthique universitaire. La question a été ainsi formulée: «l'Université est d'abord un être moral fondé sur les valeurs de rigueur et d'excellence. Est-ce que ce sont ces valeurs académiques ou les contre-valeurs de laxisme et d'abstentionnisme qui y prédominent?».

Sur les 42 sujets de notre échantillon qui ont répondu (8 non réponses), 93% ont opté pour les contre-valeurs et 7% pour les valeurs :



Tableau 6 : **Opinion des enseignants sur le respect de l'éthique.**

Discipline	Valeurs	Contre-valeurs	Total
Sociologie	0-0%	22-100%	22-100%
Autres disc.	3-15%	17-85%	20-100%
Total	3-7%	39-93%	42-100%

En sociologie, tous les enseignants ont coché la case des contre-valeurs; deux des trois enseignants qui se sont abstenus de répondre l'ont justifié par leur refus du caractère dichotomique de la question qui ne leur permet pas d'exprimer une position intermédiaire : «la réponse est entre les deux et non pas noir ou blanc»; «il y a des enseignants qui font le max. et d'autres dépourvus de sens moral».

Les enseignants des autres disciplines ont exprimé presque aussi massivement la même opinion que ceux de sociologie : sur les 20 qui ont répondu (5 non réponses), 85% ont choisi les contre-valeurs et 15% les valeurs. Cependant, les réponses données à la question explicative par les trois personnes qui ont choisi les valeurs, montrent qu'en réalité, ils partagent l'attitude de leur collègues mais de façon moins exclusive : «certains enseignants sont dignes de respect»; «cela existait pendant les années 70 et disons 80, mais régression ces dernières années».

Les réponses apportées à la question explicative (23 en sociologie et 14 dans les autres disciplines) permettent de classer sur un plan théorique les manquements à l'éthique en trois catégories, difficilement dissociables en pratique :

- Les atteintes aux valeurs proprement académiques caractéristiques de l'esprit scientifique (amour de la science, probité intellectuelle, objectivité, esprit critique etc.)
- L'absence de conscience professionnelle («absentéisme», «irresponsabilité», «négligence».)
- La corruption ordinaire («passe-droit», «pot de miel», «piston»).

Les jugements les plus sévères sont le fait des universitaires qui s'investissent le plus dans leurs activités professionnelles et donc les plus attachés à l'éthique. La plupart des réponses citent plus d'une forme de violation de l'éthique, mais c'est dans la grande majorité des cas, les passe-droits, l'irresponsabilité et l'absentéisme qui sont cités et mis en avant.

Citons un échantillon de réponses typiques:

- «Involution de la courbe des valeurs; aux échelons les plus élevés de l'Université on accorde des passe-droits et des avantages en



logements et en réduction d'horaires d'enseignement; absence de rigueur intellectuelle et d'honnêteté morale» (C.C. en sociologie, 44 ans, responsabilité pédagogique au niveau national).

- «Ni valeurs académiques, ni conscience, ni morale. L'enseignant fait ce qu'il veut, arrive rarement à l'heure, surtout à 8h.30; absences répétées sans contrôle ni sanctions. Laxisme de l'administration. Quel modèle donnons-nous à nos étudiants?». (Maître-assistante en socio-logie, 43ans).

- «On trouve tout dans l'Université sauf les valeurs académiques et la conscience professionnelle. Clochardisation, démission des enseignants, harcèlement sexuel par les enseignants et les agents administratifs etc...» (C.C. en socio, 38 ans, responsable d'un département pédagogique).

- «Je peux citer trois exemples symptomatiques de l'état de déliquescence de l'université: de nombreux enseignants cèdent à la pression des étudiants et renvoient leurs notes après les délibérations du jury; l'administration laisse faire un agent administratif inscrit frauduleusement à l'Université de la formation continue, a pu faire une licence et s'apprête à soutenir un magistère; un enseignant de rang magistral n'a pas le bac.» (C.C. en sociologie, 45 ans, fils d'enseignant).

Fortement interpellés par les problèmes d'éthique, les enseignants de sociologie ont, dans leur grande majorité, débordé sur l'espace réservé à la réponse et adopté un style télégraphique pour exprimer un maximum de jugements; quelques uns ont donné des réponses brèves, mais qui sont d'autant plus expressives:

- «Les règles minimales d'éthique sont quotidiennement violées» (C.C., 57 ans, thèse d'Etat déposée).

- «Il n'y a pas d'université» (C.C., 46 ans, responsable d'un institut universitaire).

Les enseignants des autres disciplines insistent également sur les passe-droits et le laisser-aller dans des termes analogues à ceux de leurs collègues de sociologie avec cette différence que leurs réponses sont plus laconiques :

- «Anarchie dans tous les domaines» (enseignante en sc. éco, 33 ans)

- «Les intérêts, la politisation de l'Université, la falsification, le régionalisme» (enseignant de sc. po., 36 ans, conjoint universitaire).

- «Marchandage des notes, harcèlement sexuel» (enseignant de sc.po., 34 ans)

- «On met le bon et le mauvais enseignant dans un même couffin sans évaluation ni sanction» (enseignante de psycho., 34ans)

Huit réponses (cinq en sociologie et trois dans les autres disciplines) notent la faiblesse d'une institution universitaire qui n'arrive pas à affirmer ses propres valeurs et qui est perméable aux valeurs négatives dominantes dans la société :

- «Après la décennie 70, l'Université ne forme plus l'élite du pays, elle est influencée par l'environnement économique et social avec pots de vin, corruption, laisser-aller, piston, incompétences des dirigeants» (enseignant de socio, 46 ans)

- «Ce sont les contre-valeurs qui caractérisent la société algérienne qui se sont imposées à l'Université et non l'inverse» (enseignant de droit, 53 ans)

Dans la même optique d'une explication par le social, trois réponses notent que l'Université est délaissée par l'Etat et par la société :

- «L'Etat n'accorde aucune considération à l'Université» (maître assistante en psycho, 34 ans)

- «Le travail des enseignants est considéré comme peu important dans la société, absence d'encouragement» (enseignant de socio, 43 ans).

Enfin, trois enseignants insistent sur les atteintes aux valeurs proprement académiques :

- «Enfermement dans des schémas idéologiques, absence de tolérance, d'esprit critique» (M.A. en socio, 53 ans)

- «Valeurs négatives, jugements de valeur, méconnaissance des compétences» (M.A en socio, 44 ans)

- «Mépris des enseignants de haut grade pour les jeunes enseignants, pas de valeurs chez les étudiants» (M.A. en socio, 37 ans)

#### 4. ATTITUDES RELATIVES A LA CARRIERE ET A LA PROMOTION

##### 1. LA PROGRESSION DANS LA CARRIERE

Les sujets de notre enquête souffrent d'être indéfiniment bloqués dans les postes subalternes d'assistants et de maîtres assistants sans perspectives d'avenir quelles que soient leurs compétences et le travail fourni. Ils incriminent en premier lieu un système de promotion sur l'unique critère du doctorat, jugé dévoyé dans sa mise en œuvre et dénoncé pour son caractère malthusien et arbitraire. La procédure perd de vue la valeur scientifique du contenu de la thèse pour s'attacher au

formalisme du diplôme. A défaut de récompenser l'enseignant selon le mérite, sur la base d'une évaluation objective de l'ensemble de ses travaux de recherche et de ses activités d'enseignement, le système de promotion décourage l'effort continu; il ne fonctionne pas comme le puissant stimulant du travail qu'il devrait être: «souvent les plus compétents ne sont pas promus et ceux qui ne sont pas compétents le sont». Ces critiques sont récurrentes et reviennent en réponse à diverses questions en rapport avec la carrière.

Deux enseignants sur trois en sociologie et trois sur quatre dans les autres disciplines ont répondu négativement à la question ainsi formulée: «Estimez-vous que la progression de votre carrière universitaire se déroule normalement?». La minorité des enseignants qui ont répondu positivement, entendaient exprimer par là, la conformité du déroulement de leur carrière à la réglementation; ce qui ne les empêche pas de remettre aussitôt en cause celle-ci: «Oui selon le règlement mais il est injuste de ne pas grimper par ses publications; publish or perish». C'est donc quasi unanimement que les enseignants ne sont pas satisfaits de la manière dont leur carrière est gérée.

L'on pouvait s'attendre à ce que les universitaires recrutés depuis quatre années ou moins ne se sentent pas concernée par la question, vu leur courte expérience; ou qu'ils répondent positivement puisque leur titularisation comme maîtres assistants, voire même leur accès au poste de chargé de cours, s'effectuent généralement dans des délais minimaux. Sur 14 enseignants de cette catégorie, quatre se sont en effet abstenus («nouvelle, depuis huit mois») tandis que trois ont répondu affirmativement, exprimant leur réelle satisfaction sur le déroulement de leur carrière; il est cependant curieux que sept enseignants de cette catégorie de jeunes enseignants ont répondu négativement, anticipant sans doute des blocages futurs de leur carrière si les conditions demeurent en l'état.

Si presque tous les enseignants qui ont répondu à la question, à l'exception de trois d'entre eux, mettent en question le déroulement de leur carrière, quelles en sont les raisons ?

Dans leurs réponses à la question explicative, le critère de la promotion par le doctorat est cité dix fois, le climat démotivant huit fois, la faiblesse de l'encadrement est mentionnée six fois, et les conditions sociales de vie quatre fois.

La procédure de promotion basée sur le doctorat d'Etat est caractérisée comme malthusienne, bureaucratique, injuste et démobilisatrice:

- «Peu d'enseignants sont promus depuis 12 années que je suis à l'Institut; je me demande sur quelle base? où est leur production et quelle est sa qualité? 5 à 10% des personnes promues ont les compétences requises» (C.C de socio., 40 ans)
- «Le diplôme de doctorat est de valeur inégale; il est préparé dans la plupart des cas pour régler une situation administrative plutôt que pour faire avancer la science» (C.C de socio, 44ans)
- «Le diplôme n'est pas un critère chez nous où le doctorat est l'acte de décès de la recherche» (C.C de socio, 38 ans)
- «Le savoir ne se mesure pas uniquement au diplôme, s'inspirer des autres universités européennes ou canadiennes» (C.C. de socio, 46 ans)

Citons enfin la longue et assez complète réponse d'un maître assistant de sociologie: «les critères d'avancement à l'université sont absurdes, démotivants, démotivants, car ils sont surtout liés au diplôme; ce qui conduit un certain nombre d'enseignants à utiliser des méthodes peu orthodoxes pour les obtenir; alors qu'il s'agit de trouver des formules encourageant l'effort, la réflexion, l'actualisation des connaissances, par le biais d'équipes de recherche ouvertes à tous, par les journées d'étude et les interventions régulières aux colloques. Ce sont autant de moments forts pour juger des compétences de chacun au lieu de l'unique critère du diplôme obtenu dans la clandestinité et la précipitation, surtout ceux obtenus à l'étranger (Moyen Orient et pays anglo-saxons). Il faut cependant pallier aux difficultés de se faire publier ou d'organiser des journées scientifiques. La léthargie qui sévit dans notre université n'y incite pas».

Donnons quelques exemples de réponses relevant des autres raisons :

- «Ambiance d'inertie, d'immobilisme, pas de confiance aux jeunes enseignants».
- «Manque de considération à l'enseignant, indifférence à la compétence».
- «Pénurie d'encadreurs (de thèses) et bas niveau de l'encadrement existant».
- «Salaire insuffisant»; «difficultés des conditions de vie».

## **2. PERCEPTION DE LA COMPETENCE DES ENSEIGNANTS DE RANG MAGISTRAL.**

Les règles du jeu étant faussées et les critères d'accès à la maîtrise de conférences jugés subjectifs, on peut se demander quelles en sont



les conséquences sur le niveau de compétence des enseignants de rang magistral promus dans ces conditions ?

Les enseignants de notre échantillon ont tous ou presque tous soutenu un mémoire de D.E.A ou un magister puis tenté de préparer une thèse de doctorat; ils ont donc une expérience directe, sinon indirecte de l'efficacité de leurs directeurs d'étude à les guider dans leurs recherches. Nous les avons interrogés sur la proportion des universitaires promus maîtres de conférences et quelques années plus tard professeurs et qui possèdent effectivement les qualifications requises pour diriger les mémoires de magister et les thèses de doctorat.

Les enseignants de rang magistral semblent jouir auprès de nos enquêtés de bien peu de considération scientifique : 69% des personnes de notre échantillon qui ont répondu à la question (20 enseignants sur 29) situent entre 0 et 30% la proportion de ceux qui, promus maîtres de conférences possèdent les compétences requises par leur fonction; 14% seulement (4 sur 29) estiment cette proportion à plus de 50%.

Les enseignants de sociologie sont d'une plus grande sévérité que leurs collègues des autres disciplines, puisque 75% parmi eux (12 sur 16) évaluent entre 0 et 20% la proportion des enseignants de rang supérieur réellement compétents.

Le taux de non réponses est particulièrement élevé : 42% (21 sur 50); la plupart des enseignants récemment recrutés ne se sont pas crus qualifiés pour répondre («ne sait pas», «je n'ai pas d'informations») et une partie des autres universitaires ont hésité à répondre à une question jugée «inconvenante», «gênante». Notons que deux, parmi les quatre enseignants qui ont émis un jugement favorable, estiment que 100% des maîtres de conférences sont compétents; ils ont sans doute effectué cette estimation extrême qui va à contre-courant de l'opinion générale par réaction à une question suspectée de malveillance puisqu'ils la contredisent ensuite dans diverses autres réponses.

Selon nos sujets, on accède à la maîtrise de conférences le plus souvent de manière indue, par des artifices. Il en résulte que la hiérarchie des corps universitaires ne reflète pas une hiérarchie de compétence. Diminués dans leur prestige, les corps supérieurs présentent moins d'attrait pour les enseignants de rang subalterne et la promotion dans l'échelle professionnelle perd donc de sa force de motivation pour dynamiser la recherche académique (préparation de mémoires et de thèses). Ces enseignants ne disposent pas de modèles



légitimes auxquels ils s'identifieraient pour s'accomplir dans leur carrière. Le discours des personnes enquêtées révèle ainsi une profonde crise de confiance dans les enseignants qui exercent leur monopole sur la collation des plus hauts grades universitaires (magisters et doctorats) et contrôlent de ce fait la reproduction même de l'institution.

Mais quelles modifications devra-t-on apporter aux modalités de sélection des enseignants pour le rang magistral afin de promouvoir une véritable élite scientifique et remédier à la situation actuelle?

### 3. MODALITES SOUHAITEES DE PROMOTION

89% des enseignants qui ont proposé un ou plusieurs critères de promotion (soit 24 sujets sur 27) ont opté pour l'évaluation «des activités et de la production scientifiques»; 37,5% parmi eux (soit 9 enseignants sur 24) ont cité ce seul critère, tandis que 50% (soit 12 sur 24) l'ont associé aux «activités et à la production pédagogiques»; l'association de ces deux critères constitue la modalité de promotion la plus fréquemment souhaitée par les enseignants.

15% des enseignants ayant répondu (4 sur 27) se sont exprimés pour le maintien du doctorat comme exigence de base, assortie d'autres conditions, notamment «les publications»: «diplôme + publications + photocopies + ancienneté».

Enfin, le «doctorat» et «les activités et la production pédagogiques» ont, chacun, été cités une seule fois comme unique critère.

Certains enseignants rappellent, en proposant des critères de promotion, les précautions à prendre pour éviter les déceptions éventuelles. Une enseignante de sociologie, craignant que l'on ne sacrifie l'enseignement au profit de la recherche, si celle-ci est prise comme c'est le cas actuellement comme unique base de promotion répond: «évaluer d'abord les activités d'enseignement et ensuite seulement la production scientifique». Un autre enseignant attire l'attention sur la qualité des publications à évaluer et l'engagement des universitaires en priorité au sein de leur propre institution: «des publications reconnues, participation active pédagogique et scientifique dans l'institut même».

Le seul enseignant à avoir proposé la procédure actuellement en vigueur du doctorat comme unique critère, y ajoute cependant une condition de qualité: «la thèse, si elle est magistrale, suffit»; mais en réponse à une question précédente, il affirmait qu'aucun enseignant promu au rang magistral n'est compétent; il ne remet pas en cause le

critère en vigueur mais une perversion de son application qui se contente de la possession formelle du titre négligeant d'évaluer son contenu scientifique.

## 5. AMBITION PROFESSIONNELLE ET ESPERANCE DE PROMOTION

### 1. NIVEAU D'ASPIRATION ET NIVEAU D'ESPERANCE

Deux tiers des enseignants, toutes disciplines confondues (30 sur 45), affirment envisager leur promotion au corps de maître de conférences au cours de leur carrière comme un objectif «important» ou «plutôt important»; à l'inverse, pour un tiers des sujets cet objectif est jugé «sans importance» ou «peu important». La proportion des enseignants peu ambitieux pour leur carrière est plus élevée en sociologie (43,5%) que dans les autres sciences sociales (23%). Cette proportion d'un tiers des universitaires de notre échantillon qui s'affirment peu soucieux de leur promotion est relativement importante, si l'on considère que l'assistant ou le maître assistant ne se définit pas par sa réalité actuelle mais par son avenir; il est virtuellement un professeur, appelé à s'actualiser en tant que tel ou, plus simplement, un professeur en formation. Il se renie dans son identité professionnelle s'il renonce à se projeter dans cet avenir.

A la question sur l'espérance de promotion, un enseignant sur deux en sociologie (48%) et un sur trois dans les autres disciplines (33%) estiment n'avoir que des chances nulles ou faibles d'accéder à la maîtrise de conférences au cours de leur carrière. Par contre, 38% des universitaires dans les autres disciplines et 13% en sociologie disent avoir des chances élevées d'avancer dans leur carrière. Le reste des sujets jugent avoir des chances moyennes (entre 40 et 60 chances sur cent) de s'élever à un grade magistral. Moins ambitieux que leurs collègues des autres disciplines, les enseignants de sociologie estiment également avoir nettement moins de perspectives d'avenir.

La majorité des enquêtés ont évalué leurs chances de progression dans la carrière en fonction de l'état d'avancement de leur thèse (15 réponses à la question explicative); 9 enseignants ont cité les modalités d'évaluation de la thèse et la procédure de soutenance; neuf autres ont évoqué les difficultés de la recherche et enfin trois ont donné des explications diverses. L'espérance de promotion, qu'elle soit faible, moyenne ou élevée, est le plus souvent évaluée à partir du travail de thèse déjà réalisé et de la probabilité estimée de le mener à bonne fin :

- «ayant avancé seulement de 20% depuis onze années dans ma thèse et vu qu'il me reste sept à huit années de pleine validité...» (Chances estimées 20%, C.C de socio, 44 ans)
- «la matière de la thèse est prête, reste à la mettre en forme» (chances estimées à 60%, chargée de cours de socio, 48ans).

Une partie des enseignants qui ont bon espoir de surmonter toutes les difficultés de la préparation de la thèse et de la mener à son terme appréhendent cependant une évaluation subjective de celle-ci par un jury peu qualifié et plus ou moins bien intentionné :

- «50% des chances dépendent de mon travail, je l'assumerai et le reste dépend des autres, surtout les problèmes d'injustice des soutenances» (chances estimées 50%, C.C de socio, 38 ans)
- «l'obstacle réside dans l'encadrement et la soutenance de thèses» (chances estimées à 60%, C.C de socio, 38 ans)
- «vu la manière dont se passent les soutenances, je refuse de m'inscrire» (chances estimées à 0%, chargée de cours de socio, 45 ans, pourtant active en matière d'enseignement et de recherche).

Les autres réponses concernent les difficultés de la recherche :

- «manque de moyens pour la recherche et surtout de temps»
- «60% des efforts effectués sont fournis pour compenser le manque de moyens»

Enfin parmi les trois réponses diverses, citons celle d'un titulaire de doctorat de troisième cycle qui pense avoir de bonnes chances d'être promu (80%) :

- «titulaire d'un doctorat de 3<sup>e</sup> cycle qui doit en principe donner droit à la maîtrise de conférences puisque des titulaires d'un diplôme de niveau analogue, le P.h.d, ont été régularisés».

## 2. L'ESPERANCE DE PROMOTION : UN DETERMINANT DU NIVEAU D'ASPIRATION

Nous nous sommes interrogés sur les rapports qui lient, d'une part, l'espérance de promotion c'est-à-dire les chances estimées d'obtenir le doctorat et de s'élever dans la carrière et, d'autre part, le niveau d'aspiration c'est à dire l'ambition professionnelle ou encore l'importance accordée à la promotion.

Nous formulons l'hypothèse que le niveau d'aspiration tend avec le temps à s'ajuster à l'espérance de promotion. Les enseignants s'investissent d'autant plus dans un travail de thèse qui demande beaucoup d'efforts et de sacrifices sur le long terme, qu'ils estiment avoir des chances élevées de le mener à bien; il devient donc un objectif

important. Inversement les enseignants qui ont moins confiance en leurs chances de faire aboutir leur thèse finiront par se désengager de celle-ci et se désintéresser en conséquence de la promotion. A première vue, les deux tableaux croisant les réponses des enseignants de l'ensemble de notre échantillon puis de ceux de sociologie aux deux questions sur les chances estimées d'être promu et le degré d'importance accordé à la promotion semblent conforter notre hypothèse.

Tableau 7 : Ensemble des enseignants.

Promotion jugée Chances de promotion	Peu ou pas importante	Importante ou plutôt importante	Total
Nulles ou faibles (0 à 30%)	11 - 69%	5 - 31%	16 - 100%
Moyennes ou élevées (40% et +)	3 - 22%	22 - 88%	25 - 100%
Total	14 - 34%	27 - 66%	41 - 100%

Tableau 8 : Enseignants de sociologie.

Promotion jugée Chances de promotion	Peu ou pas importante	Importante ou plutôt importante	Total
Nulles ou faibles (0 à 30%)	7 - 78%	2 - 22%	9 - 100%
Moyennes ou élevées (40% et +)	3 - 25%	9 - 75%	12 - 100%
Total	10 - 48%	11 - 52%	21 - 100%

Remarque : Aucune réponse entre 30 et 40%

La corrélation statistique est forte entre les chances subjectives de promotion et l'ambition de carrière. Mais cette corrélation exprime-t-elle dans tous les cas, une détermination à sens unique du niveau d'aspiration par l'espérance de promotion ? Comment expliquer les cas minoritaires atypiques associant un bas niveau d'aspiration à des chances élevées de promotion ou inversement des chances élevées de promotion avec une faible ambition ?

Nous tenterons d'illustrer la variété des cas de figure qui se présentent en prenant des exemples sur les enseignants de sociologie.

78% des enseignants de sociologie (soit 7 sur un total de 9) qui estiment avoir de faibles chances de promotion n'accordent que peu ou pas d'importance à celle-ci. Ce groupe d'enseignants illustre trois cas de figures dont le troisième va à l'encontre de notre hypothèse.

Le premier cas de figure concerne deux enseignants, l'une en début de carrière et l'autre à la fin: une maître assistante de 37 ans, recrutée depuis quatre années, qui trouve «trop difficile le doctorat», ne s'accordant qu'une chance sur cent de bénéficier d'une promotion et



se désintéresse donc de celle-ci; et un maître assistant de 53 ans qui a développé depuis son entrée en fonction, une attitude de retrait; peu intégré pour des raisons linguistiques (non maîtrise de la langue d'enseignement) dans le milieu professionnel qu'il juge «intolérant et fermé au libre débat», il ne s'est pas inscrit à une thèse et estime nulles ses chances de promotion.

Le second cas de figure est représenté par trois chargés de cours possédant une ancienneté d'une quinzaine d'années, qui avaient en début de carrière une forte ambition et s'étaient engagés avec optimisme dans la préparation d'une thèse; mais devant des difficultés de tous ordres, leur travail a traîné en longueur et ils ont fini par y renoncer et se désintéresser de la promotion.

Dans le troisième cas de figure représenté par deux chargés de cours, la relation de causalité s'inverse par rapport aux deux cas précédents et à notre hypothèse : c'est au contraire le peu d'importance accordée au doctorat et à la promotion qui explique les faibles chances d'accéder à celle-ci. Il s'agit d'enseignants parmi les plus productifs sur le plan scientifique qui préfèrent s'adonner à leurs publications scientifiques plutôt que de sacrifier au formalisme de la thèse d'Etat. L'un des deux enseignants, qui a à son actif une thèse de troisième cycle ainsi que la publication de deux ouvrages et de nombreux articles, répond : «j'ai 100% de chances d'être promu si je veux en faire (du doctorat d'Etat) un objectif à court terme».

Parmi le groupe des neuf enseignants de sociologie qui disent avoir des chances faibles ou nulles, deux personnes représentent un cas atypique, puisque contrairement aux sept autres, ils continuent à accorder de l'importance à la promotion. Il s'agit de personnes qui ont été plus profondément imprégnées dans leur milieu familial par la valeur de l'éducation : l'un, âgé de 45 ans est «fils d'enseignant» et l'autre âgé de 55 ans est «fils et petit fils d'enseignants qu'il admire». Malgré leur lucidité sur leurs faibles perspectives d'avenir, ils conservent une ambition dont ils savent qu'ils n'ont pas les moyens. Faute de pouvoir ajuster leurs aspirations à leur niveau d'espérance, ils semblent vivre leur condition professionnelle dans le malaise et le sentiment de dévalorisation de soi.

Abordons le groupe des douze enseignants de sociologie qui affirment avoir des chances moyennes ou élevées de promotion; neuf membres de ce groupe jugent important ou plutôt important leur accès à la maîtrise de conférences, tandis que trois autres membres se désintéressent de celle-ci.



La première catégorie de neuf enseignants recouvre trois cas de figure. Le premier cas est représenté par quatre enseignants récemment recrutés; encore sous l'influence de leur succès au diplôme fraîchement acquis de magister, ils souhaitent poursuivre sur leur lancée. Cette assurance de l'avenir est caractéristique des enseignants en début de carrière (à une exception près, celle de l'enseignante citée précédemment) :

- «je ne veux pas m'arrêter à mi-chemin, je veux arriver le plus haut possible» (maître assistante, 35 ans, s'accorde 90 chances sur 100 d'être promue)
- «je compte soutenir le plus tôt possible ma thèse» (maître assistante, 30 ans, inscrite depuis une année en thèse, se donne 90 chances sur 100 d'être promue)

Le second cas de figure de la première catégorie d'enseignants concerne quatre universitaires. Il s'agit de personnes fortement engagées dans la profession, en fonction depuis une quinzaine d'années et ayant fait progresser leur thèse de façon significative. Si les avancées successives de leur thèse confortent leur ambition, celle-ci à son tour soutient leur effort de recherche dans un processus de causalité circulaire.

Le dernier cas de figure de la catégorie est représentée par un chargé de cours en exercice depuis une dizaine d'années et âgé de 38 ans; malgré les difficultés rencontrées dans la préparation de sa thèse qu'il n'a pas encore réellement fait décoller, il reste assez ambitieux pour sa carrière et plutôt confiant dans ses capacités futures à venir à bout de tous les obstacles : il se donne 50 chances sur 100 d'y réussir.

La catégorie des trois enseignants atypiques qui, parmi le groupe de ceux qui estiment leurs chances de carrière moyennes ou élevées, disent accorder peu d'importance à la profession comporte à son tour deux cas de figure.

Le premier cas est, par certains aspects, très voisin du dernier cas de figure de la catégorie précédente; il est représenté par deux chargés de cours âgés de 38 et 40 ans, en fonction depuis une dizaine d'années et qui affirment ne pas accorder de l'importance à une maîtrise de conférences devenue moins crédible. Mais ils s'attribuent des chances moyennes (60%) de surmonter les obstacles jugés essentiellement «subjectifs» et «artificiels» (problèmes d'évaluation de la thèse et des soutenances) rencontrés dans la préparation du doctorat.

Le neuvième et dernier cas de figure est représenté par une chargée de cours de 48 ans qui dit s'intéresser peu au doctorat (et donc à la

promotion) pour se consacrer à des thèmes porteurs de recherche et à la publication; mais s'apercevant qu'elle a ainsi indirectement assemblé la matière d'une thèse, elle n'écarte pas l'éventualité de la mettre en forme à titre d'objectif secondaire. Elle estime avoir 60 chances sur 100 d'être promue.

## 6. LES ACTIVITES DE RECHERCHE

### 1. RAPPORT A LA THESE

Malgré toutes les réserves émises, la grande majorité des enseignants se sont inscrits au doctorat ou déclarent leur intention de le faire: 35 universitaires de notre échantillon (deux non réponses) disent s'être inscrits et 13 répondent ne pas s'être inscrits; 9 parmi ces derniers projettent cependant de le faire.

15 enseignants ont pris leur première inscription il y a 9 années ou plus et forment la catégorie la plus nombreuse; 12 personnes l'ont prise il y a trois à cinq années et huit depuis moins de trois ans (aucune réponse entre cinq et neuf années).

Presque tous les membres de notre échantillon ont tenté de préparer une thèse ou souhaitent le faire. Mais le plus souvent cette préparation traîne en longueur: faute d'être guidés, soutenus par un encadrement de post graduation assez qualifié et disponible et d'un environnement moral et matériel favorable à la recherche, chacun doit se frayer son propre chemin dans un espace non balisé. Après bien des errances et de longues années de désorientation, une partie des universitaires parvient à se fixer sur une problématique et à arrêter une méthodologie, entamant ainsi véritablement leur recherche. Les autres continueront à tâtonner, maintenant un semblant d'activité de recherche et végétant dans l'attentisme. Ils renouvelleront leur inscription année après année, certains finiront par se lasser et décrocher. Mais il ne s'agit pas, pour la plupart de ces derniers d'une démission irréversible; ils se disent disponibles pour se réinscrire si des conditions plus favorables se présentent.

Un maître assistant de sociologie dans ce cas répondra: «... les conditions favorables à la recherche n'existent pas dans le pays; un détachement à l'étranger est nécessaire pour cela».

Les enseignants qui, malgré l'absence d'une direction effective d'étude, ont fini par trouver leur voie devront encore surmonter bien des obstacles susceptibles de ralentir leur recherche; ceux-ci sont soit inhérents à la recherche (moyens de recherche, notamment les difficultés de documentation, isolement de la communauté scientifique

internationale) soit extérieurs à celle-ci (manque de temps laissé par une lourde charge d'enseignement, problèmes sociaux etc.). Malgré les multiples entraves, ils feront avancer tant bien que mal leurs travaux dans un climat plein d'incertitudes. Ils ne sont pas au bout de leur peine une fois leur thèse achevée : ils appréhendent les expertises de leur travail par des non spécialistes qui peuvent se traduire par des refus. Nous avons cité un enseignant qui, se posant comme ses collègues la question de l'instance d'évaluation (qui doit juger qui ?) écrit que son obtention du doctorat dépendra pour «50%» de son travail et pour «50%» du jugement suspecté de subjectivité des «autres». Nous avons également vu qu'une partie des universitaires les plus actifs en matière de recherche ont fini par se détourner de la thèse pour se consacrer à leurs publications.

Nous avons proposé aux sujets de l'enquête de classer par ordre d'importance quatre sortes de difficultés susceptibles d'affecter la préparation de leur thèse; un cinquième item «autres difficultés» leur permet de compléter l'énumération des types de difficultés rencontrées. Les enseignants ont placé dans les deux premières positions :

- la lourdeur de la charge d'enseignement 21 fois (dont 14 en première position)
- le manque de documentation 20 fois (dont 11 en première position)
- la faible motivation pour le sujet 8 fois (dont deux en première position)
- l'absence d'orientation et de soutien dans la recherche 8 fois (dont une en première position)
- autres difficultés cinq fois.

Il apparaît que l'item «faible motivation intrinsèque pour le sujet» est lié à «l'absence d'orientation dans le choix du sujet» et donc les deux items ne doivent pas être comptés séparément. Nous en déduisons que la lourdeur de la charge d'enseignement est citée le souvent (34% des réponses) en première ou en deuxième position d'importance, suivie de près par la pénurie de documentation (32% des réponses) puis viennent l'absence d'orientation et la faible motivation intrinsèque pour le sujet (26%), enfin les réponses «autres» (8%).

Trois parmi les cinq réponses «autres» font référence aux problèmes sociaux : «charge familiale lourde à gérer dans le quotidien» (enseignante de socio, 48 ans). Un quatrième sujet rappelle les conditions sécuritaires : «je n'étais pas particulièrement motivé

pour soutenir une thèse d'Etat au moment où les intellectuels se faisaient canarder entre 1993 et 1997. Les enseignants rasaient les murs et cachaient leurs documents dans des sacs en plastique». Enfin, le dernier sujet répond: «la recherche est dévoyée en Algérie, l'encadrement peu qualifié et les diplômes octroyés peu crédibles».

Dix enseignants disent avoir cessé de s'inscrire. Huit sujets en ont donné les raisons. Quatre parmi eux citent les conditions sécuritaires de façon directe («situation sécuritaire») ou indirecte («fuite de mon directeur de thèse», «mon sujet est devenu tabou, je traite de l'islamisme politique») comme la cause ayant déterminé leur abandon. Deux enseignants inscrits en France évoquent l'éloignement: «éloignement de l'université d'inscription. La vie professionnelle et familiale laisse peu de temps à la recherche qui demande qu'on lui consacre toute son attention. Les conditions favorables à la recherche n'existent pas dans le pays, un détachement à l'étranger est nécessaire pour cela». Enfin deux enseignants répondent «perturbations de la vie privée» et «environnement familial».

## 2. LES ACTIVITES DE RECHERCHE

Nous avons demandé aux enquêtés si, en plus des tâches de recherche visant la constitution des contenus de leurs enseignements, ils menaient des activités de recherche spécialisée: préparation de thèse, programmes universitaires de recherche, recherche personnelle etc. 36 enseignants ont répondu affirmativement et 12 négativement (2 non réponses). Parmi les premiers, 10 personnes disent consacrer en moyenne à la recherche un volume horaire hebdomadaire situé entre une et quatre heures, 8 de cinq à neuf heures, 9 de dix à quinze heures et sept plus de quinze heures. Deux réponses ne sont pas précises: «variable», «indéterminé».

Les résultats de ces activités semblent bien modestes en nombre de publications par personne.

Tableau 9 : Nombre d'enseignants ayant publié.

Nombre d'enseignants ayant publié	Sociologie	Autres disciplines
Au moins un ouvrage ou quatre articles	3	5
Deux articles	8	0
Un article	4	3
Aucune publication mentionnée	10	17
Total	25	25



Un peu plus de la moitié des enseignants (27 sur 50) de notre échantillon ne semblent avoir obtenu aucun résultat tangible en matière de recherche pendant leurs années d'exercice de la profession.

Comment les enseignants évaluent-ils les recherches menées à l'Université ?

Sur le plan quantitatif, la recherche est jugée :

- «insuffisante» ou «plutôt insuffisante» par 71% des enseignants (32 sur 45)
- «moyenne» par 9% des enseignants (4 sur 45)
- «importante» ou «plutôt importante» par 20% des enseignants (9 sur 45)

Sur le plan qualitatif, la recherche est jugée :

- «insuffisante» ou «plutôt insuffisante» par 17% des enseignants (8 sur 40)
- «moyenne» par 60% des enseignants.
- «importante» ou «plutôt importante» par 9% des enseignants.

Utilisant un indice global combinant les réponses sur les aspects quantitatif et qualitatif, nous avons constaté que, sur les dix enseignants de sociologie qui ont porté un jugement défavorable sur la production scientifique, neuf ont au moins à leur actif deux publications; inversement, sur les quatre enseignants qui l'ont évalué favorablement, trois sont en fonction depuis moins de quatre années. La même tendance est observée chez les universitaires des autres disciplines où les huit enseignants qui ont au moins effectué une publication ont exprimé une opinion défavorable. Ainsi, paradoxalement, ce sont ceux qui ne publient pas qui évaluent positivement la recherche et ceux qui publient qui la jugent insuffisante. Or, ces derniers, qui ont une expérience de la recherche, sont les plus qualifiés pour porter un jugement en connaissance de cause.

Nous avons justement interrogé les enseignants sur les causes des insuffisances de la recherche. Ils ont classé dans les deux premières positions selon leur ordre d'importance :

- l'insuffisance des moyens en équipement et documentation, 35% des réponses (cité 24 fois dont 10 en première position).
- la pénurie d'universitaires ayant les capacités de concevoir des problématiques et d'encadrer les jeunes chercheurs, 27% des réponses (cité 19 fois dont 15 en première position)
- la désorganisation et la mauvaise gestion, 26% des réponses (cité 18 fois dont 16 en première position)
- autres, 12% des réponses (cité 8 fois).



Trois réponses «autres» se rapportent en fait au facteur «désorganisation et mauvaise gestion» : «faiblesse de l'organisation et des cadres gestionnaires», «absence d'une politique claire de recherche». Trois réponses expriment le désintérêt des pouvoirs publics pour la recherche qui peut être une explication du manque de moyens accordés à celle-ci : «peu d'intérêt porté à la recherche par l'Etat, surtout en sciences sociales». Deux réponses sont diverses : «confusion du diplôme et du grade en recherche, le diplôme sert à régler les problèmes de carrière», «la recherche ne peut évoluer que dans des labo regroupant des chercheurs de haut niveau avec de jeunes chercheurs»; cette dernière réponse se réfère à la fois aux trois aspects, organisation, équipement et encadrement de la recherche.

Curieusement, ces réponses «autres» proposées par les enseignants, n'évoquent pas la lourdeur de la charge d'enseignement alors que celle-ci a été citée comme la première contrainte à la préparation de la thèse; probablement parce que les enseignants l'ont déjà citée.

En conclusion, les universitaires mettent en cause d'abord l'insuffisance de compétences d'une part, en matière de conception d'une politique de recherche, d'organisation et de gestion (26%des réponses) et, d'autre part, en encadrement de jeunes chercheurs (27% des réponses); cependant, la pénurie en moyens matériels et en équipement est citée un peu plus souvent que chacun des deux facteurs humains précédents (31% des réponses). Le plus important est que ces facteurs exercent leurs effets de façon cumulative, se renforçant les uns les autres, et pesant lourdement sur les activités de recherche qu'ils déstabilisent sans cesse.

## **7. LES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT**

### **1. LA CHARGE D'ENSEIGNEMENT DES UNIVERSITAIRES**

La charge totale de travail représentée par une heure d'enseignement est variable selon la forme pédagogique adoptée (cours, travaux dirigés, travaux pratiques, séminaires, encadrement de mémoire, suivi de stage etc.) et selon le nombre d'étudiants (quelques dizaines ou quelques centaines); cette charge est plus ou moins importante notamment en temps de préparation, de correction des examens, de gestion et de coordination.

Comme plusieurs enseignants ou même chacun parmi eux peuvent assurer plusieurs formes d'enseignement à un nombre plus ou moins élevé d'étudiants, nous avons dû arrêter des normes de conversion des principales formes d'enseignement en équivalent en travaux dirigés;

nous avons supposé, par exemple, qu'une heure de cours en présence de moins d'une centaine d'étudiants est équivalente en charge de travail à une heure et demie de travaux dirigés ou de séminaire et à deux heures de travaux pratiques; si le nombre d'étudiants est supérieur à cent, l'heure de cours équivaldra à deux heures de travaux dirigés et si ce nombre dépasse deux cents, elle équivaldra à deux heures et demie de travaux dirigés. Partant de ces critères, nous avons classé les enseignants selon que leur charge de travail est supérieure au service dû (9. ou 10 heures hebdomadaires d'enseignement), égale ou inférieure à celui-ci.

Tableau 10 : Horaire hebdomadaire en équivalent T.D.

H. hebdomadaire	Sociologie	Effectifs	Autres disciplines	Effectifs
		%		%
Plus de 10 heures	9	36	11	68,75
9 ou 10 heures	9	36	1	6,25
8 heures	4	16	4	25
5 ou 6 heures	3	12	0	0
Total	25	100	16	100

72% des enseignants en sociologie effectuent, selon les réponses données, un volume d'enseignement en équivalent en T.D. égal ou supérieur au service réglementairement dû; 16% font une charge de travail légèrement inférieure à ce service, tandis que 12% assurent une demi charge. Il s'agit, pour ces derniers, de deux enseignants assumant en parallèle des responsabilités de gestion d'un département pédagogique, ainsi que d'une enseignante récemment recrutée qui assure quatre séances hebdomadaires de T.D d'une heure et demie. On peut s'interroger sur la validité des réponses des enseignants des autres disciplines; d'une part, le taux de non réponses est relativement élevé (36%) et d'autre part le nombre de ceux qui disent effectuer plus de dix heures hebdomadaires est beaucoup plus important que celui de ceux qui affirment faire des heures supplémentaires, les uns ne correspondant pas aux autres; de plus certains enseignants donnent des charges excessives (30 heures hebdomadaires).

Les réponses portant sur le volume horaire hebdomadaire moyen consacré à la préparation des cours sont classées dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Horaire hebdomadaire moyen à la préparation.

H. hebdomadaire Prépa.	Sociologie	Autres disciplines
10 heures et plus	8-36 %	5
5 à 9 heures	9-41 %	3
Moins de 5 heures	5-23 %	2
Total	22-100 %	10

En sociologie, ont été données deux réponses imprécises («variable») et une non réponse.

Dans les autres disciplines le taux non réponses est élevé (60%).

Il existe, en sociologie, pour chacun des enseignants, une proportionnalité entre le volume déclaré d'enseignement et le volume horaire de préparation sauf dans quatre cas: trois enseignants expérimentés disent consacrer moins de cinq heures hebdomadaires à la préparation des cours alors qu'ils assurent un plein service; sans doute répètent-ils les mêmes cours d'année en année; au contraire, l'enseignant qui assure une demie charge en plus de sa responsabilité administrative et qui dit consacrer dix heures aux préparations doit probablement élaborer un cours nouveau pour lui.

## 2. LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS

Les sujets de l'enquête ont été conviés à se prononcer sur la qualité de l'enseignement dispensé : «vous estimez que la formation donnée dans votre discipline est: mauvaise, médiocre, moyenne, assez bonne ou bonne?». Cependant, la traduction en arabe (15 questionnaires sur 25 en sociologie et 16 sur 25 dans les autres disciplines) en a été : «vous estimez que la formation donnée à vos étudiants dans la matière que vous enseignez est...»; comprise comme une évaluation par les universitaires de leur propre enseignement, cette question n'a pas manqué de susciter des réactions d'autojustification.

Tableau 12 : Qualité de la formation.

Qualité de la formation	Sociologie	Autres disciplines	Total
Mauvaise ou médiocre	10-40	2-9 %	12-25 %
Moyenne	13-52	10-43 %	23-48 %
Assez bonne ou bonne	2-8	11-48 %	13-27 %
Total	35-100 %	23-100%	48-100 %

Selon le tableau les enseignants semblent dans l'ensemble trouver la formation très moyenne; en effet, la moitié des enseignants (48%) la jugent moyenne tandis que les proportions de ceux qui l'estiment

«assez bonne» ou «bonne» (27%) et de ceux qui la trouvent «médiocre» ou «mauvaise» (25%) sont proches. Il y a cependant une divergence de jugement entre les deux groupes d'enseignants: en sociologie l'évaluation de la formation est plutôt négative puisque 40% des enseignants jugent celle-ci «mauvaise» ou «médiocre», contre 8% qui l'estiment «assez bonne» ou «bonne»; l'évaluation est par contre franchement positive chez les enseignants des autres disciplines (48% des opinions); mais curieusement, ceux qui ont jugé «assez bonne» ou «bonne» la formation expliquent leur jugement comme s'il était négatif: «manque de support documentaires et de temps pour la préparation des cours», «grand nombre d'étudiants, nombre insuffisant d'heures d'enseignement», «pas d'actualisation des cours alors que le savoir se renouvelle rapidement». A fortiori, ceux qui ont jugé moyenne la qualité de la formation sont aussi critiques: «à cause du niveau médiocre des enseignants», «faible niveau des étudiants et manque d'intérêt»,

Ainsi sur 22 réponses explicatives en sociologie :

- 5 mettent en cause les enseignants
- 3 mettent en cause les étudiant
- un enseignant s'interroge : «est-ce l'enseignement qui au départ est mauvais ou bien est-il bon mais il n'aboutit pas par inaptitude de l'étudiant?».
- 3 réponses incriminent l'absence de documentation
- 4 enseignants renvoient pertinemment pour la réponse aux étudiants ou aux résultats des examens; «question à poser directement aux étudiants», «selon les examens, quelques étudiants sont bons, la majorité moyens»
- 5 enseignants s'autojustifient; ainsi, à titre d'exemple, deux universitaires jugeant la formation médiocre dégagent leur responsabilité : «20 ans d'ancienneté, je suis donc compétent pour enseigner», «moi, je présente ce qu'il y a de mieux aux étudiants». Un enseignant explique la médiocrité de la formation par la massification de l'Université

Nous avons demandé aux sujets de l'enquête qui jugeraient la qualité de la formation insuffisante d'ordonner selon leur importance les facteurs de cette insuffisance. La question a reçu 22 réponses en sociologie et 24 dans les autres disciplines, ce qui confirme bien qu'il y a consensus sur la faiblesse du niveau de formation. Parmi les six facteurs proposés en plus du choix ouvert «autres facteurs», les enseignants ont classé dans les deux premières positions :



Tableau 13 : Raison des insuffisances.

Raison des insuffisances	Sociologie	Autres disciplines
La démotivation des enseignants	7 fois dont 6 en 1 <sup>o</sup> position	13 fois dont 5 en 1 <sup>o</sup> position
La faiblesse pédagogique des enseignants	7 fois dont 4 en 1 <sup>o</sup> position	2 fois dont 1 en 1 <sup>o</sup> position
La faiblesse scientifique des enseignants	7 fois dont 3 en 1 <sup>o</sup> position	2 fois en 1 <sup>o</sup> position
Gestion désorganisée	9 fois dont 3 en 1 <sup>o</sup> position	8 fois dont 3 en 1 <sup>o</sup> position
Niveau des étudiants	8 fois dont 3 en 1 <sup>o</sup> position	9 fois dont 3 en 1 <sup>o</sup> position
Les moyens matériels et en équipements	6 fois dont 4 en 1 <sup>o</sup> position	8 fois dont 4 en 1 <sup>o</sup> position
Autres facteurs	4 fois en 1 <sup>o</sup> position	0 fois

Quatre enseignants, tous de sociologie, ont mentionné d'autres facteurs que ceux proposés; trois réponses concernent le statut dévalorisé de la discipline : «le plus important, c'est le statut social peu valorisé de la discipline, les moyens matériels sont secondaires et en dépendent»; la quatrième réponse relève «des programmes dépassés sans liens avec le monde socio-économique».

En sociologie comme dans les autres disciplines, ce sont les caractéristiques des enseignants qui sont le plus souvent citées parmi les deux causes les plus importantes de l'insuffisante formation des étudiants (21 fois en sociologie et 17 fois dans les autres disciplines). Cependant, si dans le premier groupe d'enseignants, chacune des caractéristiques, la faiblesse pédagogique, la faiblesse scientifique et la démotivation, est citée 7 fois, dans le second groupe, celle-ci est mentionnée à elle seule 13 fois contre deux fois pour chacune des deux autres caractéristiques.

Les autres facteurs, «gestion désorganisée», «niveau des étudiants», «moyens matériels», sont cités entre 6 et 9 fois dans chacun des deux groupes.

En sociologie, le couple «qualification scientifique-qualification pédagogique» apparaît à 7 reprises aux deux premiers rangs; la «démotivation» est liée dans les deux premières positions, 3 fois au «niveau des étudiants», et autant de fois avec «la désorganisation» ainsi qu'avec «les moyens».

Dans les autres disciplines ce sont les couples «démotivation-étudiants» et «démotivation-moyens» qui sont le plus souvent classés aux deux premières positions (5 fois) suivis par le couple «désorganisation - niveau des étudiants» (4 fois).

La question sur la justification des classements n'a reçu que 9 réponses en sociologie et 8 dans les autres disciplines :

- «les qualifications scientifiques des enseignants d'abord, puis leurs qualifications pédagogiques ensuite, le niveau de l'étudiant, sont les causes de la réussite ou de l'échec»
- «on peut être bon chercheur mais mauvais pédagogue»
- «la mauvaise qualification pédagogique et scientifique des enseignants est la conséquence du statut socialement dévalorisé d'une discipline qui pose des problèmes épistémologiques, l'aspect matériel en découle aussi»
- «la passivité des étudiants démotive l'enseignant, ce qui renforce à son tour la passivité des étudiants et ainsi de suite»

Certains enseignants insistent sur la mauvaise gestion:

- «surtout l'instabilité chronique des structures de gestion»
- «le mal réside dans la mauvaise gestion, non dans le manque de moyens».

D'autres enseignants donnent des explications plus globales impliquant plusieurs facteurs :

- «j'ai fait une licence pendant les années 70 avec une promo. de 30 étudiants, et avec des prof. coopérants étrangers compétents sans problème de bibliothèque, de resto etc.»
- «le niveau baisse depuis deux décennies, crise multidimensionnelle».

## 8. LE RAPPORT A LA DISCIPLINE ET A LA LANGUE

### 1. LE RAPPORT A LA DISCIPLINE

Les universitaires jugent-ils la discipline qu'ils enseignent importante pour la formation intellectuelle et/ou professionnelle des étudiants ? Cette discipline est-elle valorisée au sein de l'Université ? Dans la société ? Neuf enseignants sur dix (88%) en sociologie comme dans les autres départements semblent attachés à leur discipline qu'ils estiment «importante» ou «plutôt importante» pour la formation des étudiants :

Tableau 14 : Importance de la discipline pour la formation des étudiants.

Importance de la discipline	Sociologie	Autres disciplines
Importante ou plutôt importante	22-88%	21-88%
Moyennement importante	2-8%	1-4%
Peu importante ou sans importance	1-4%	2-8%

Trois enseignants sur quatre (78%) dans les autres départements et deux sur trois (65%) en sociologie trouvent que leur discipline est valorisée au sein de l'Université. Enfin, dans les autres départements, deux enseignants sur trois (63%) estiment que leur discipline est valorisée dans la société, tandis qu'en sociologie une moitié des enseignants (48%) l'estiment valorisée et l'autre moitié dévalorisée. Les réponses à cette dernière question qui n'est pas sans ambiguïté doivent cependant être interprétées avec précaution : la question concerne-t-elle l'importance potentielle de la discipline dans la société ou bien sa valorisation réelle dans celle-ci ? Il semble en effet que les enseignants ont compris la question dans le sens de l'importance que peut présenter la discipline pour la société plutôt que dans celui de son statut social réel.

Tableau 15 : Statut de la discipline.

Au sein de l'Université	Socio-logie	Autres discip.	Au sein de la société	Socio-logie	Autres discip.
Valorisée	15-65 %	18-78 %	Valorisée	11-48 %	15-63 %
Moyennement valorisée	1-4,5 %	3-12,5 %	Moyennement valorisée	1-4 %	2-8 %
Dévalorisée	7-30,5 %	3-12,5 %	Dévalorisée	11-48%	7-29 %

Y a-t-il un lien entre les réponses aux trois questions ?

Parmi les 21 enseignants de sociologie qui estiment leur discipline «importante» ou «plutôt importante» pour la formation des étudiants :

- 11 estiment aussi qu'elle est valorisée au sein de l'Université et de la société
- 4 qu'elle est valorisée dans l'Université mais dévalorisée dans la société
- 5 qu'elle est dévalorisée à la fois à l'Université et dans la société
- une non réponse.

Dans les autres départements, sur 21 enseignants qui jugent leur discipline «importante» ou «plutôt importante» pour la formation des étudiants :

- 14 pensent aussi qu'elle est valorisée dans l'Université et la société
- 1 qu'elle est moyennement valorisée dans l'Université et dans la société.
- 3 qu'elle est valorisée dans l'Université mais non dans la société
- 3 qu'elle est dévalorisée à la fois dans l'Université et la société.

Citons quelques réponses typiques des enseignants qui jugent importante leur discipline pour la formation des étudiants, dans l'Université et dans la société :

- «traite de l'habitat et du développement qui se pose au pays» (enseignant de sociologie urbaine)
- «la sociologie du travail est au centre de tous les changements sociaux».
- «apprend règles de droit et les jugements qui sont utiles dans la pratique quotidienne, en relation avec la vie».

Les enseignants qui trouvent leur discipline importante pour la formation et valorisée au sein de l'Université mais dévalorisée dans la société répondent par exemple :

- «quelle utilité de la méthodologie dans une société irrationnelle»
- «absence de relations avec le monde du travail» (enseignant de socio)
- «le statut social de la sociologie est ambigu; la société est en crise; elle a besoin d'analyses sociologiques et reconnaît tacitement l'importance de cette science mais la production intellectuelle est faible».

Citons quelques réponses d'enseignants qui croient à l'importance de leur discipline pour la formation mais la jugent dévalorisée aussi bien dans l'Université que dans la société :

- «la sociologie est anticonformiste, critique; elle suscite la méfiance des pouvoirs publics; quant à la société elle ne valorise que les corps de métier gratifiant socialement».
- «la société ignore l'intérêt des mathématiques qui deviennent de plus en plus difficiles pour les étudiants».
- «la psychologie est une science nouvelle méconnue dans notre société».

Donnons la réponse du seul enseignant qui est sceptique (avec un rien de cynisme) aussi bien sur l'importance de la sociologie pour la formation des étudiants que sur sa valeur dans l'Université et la société :

- «dévalorisation de l'activité intellectuelle en général dans le pays; l'Institut de socio. est un dépotoir où on entasse les exclus des autres disciplines; on y vient pour y passer 4 à 5 ans pour retarder le départ au service national pour les garçons, et pour les filles rester indépendantes loin le plus longtemps possible de leur famille».

## 2. LE RAPPORT A LA LANGUE

Une partie des enseignants, en particulier les plus âgés formés en français et qui ont commencé à enseigner dans cette langue, ont eu des



difficultés à se reconvertir après l'arabisation des enseignements de sciences sociales en 1980. Ils sont minoritaires puisqu'ils ne représentent que trois personnes en sociologie et une dans les autres sciences. Un enseignant en sociologie assure des cours de français en tronc commun tandis que les autres s'efforcent d'enseigner dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, avec toutes les difficultés que cela suppose : «je ne maîtrise pas la lecture et la rédaction en arabe» (enseignant de sociologie, 57 ans). Inversement, les enseignants formés uniquement en arabe et ne connaissant pas une langue étrangère d'ouverture sur la culture universelle, notamment le français pour notre pays, éprouve des difficultés à se documenter et actualiser leurs connaissances. C'est le cas de trois enseignants en sociologie et de sept dans les autres sciences sociales. 18 universitaires en sociologie et 16 dans les autres disciplines affirment ne pas connaître de difficultés de langue, tandis que 7 dans chacun de ces deux groupes d'universitaires disent en avoir. Une enseignante francophone explique sa situation : «l'arabisation de l'enseignement n'a pas été accompagnée d'un centre efficace d'arabisation des enseignants francophones alors plus nombreux; l'enseignement y était médiocre et démotivant et chacun devait se débrouiller comme il pouvait». Un enseignant arabophone déplore : «l'absence de formation des enseignants aux langues étrangères» et un autre répond «la documentation en arabe est insuffisante, le prix des ouvrages est trop cher sur le marché»; quelques universitaires citent : «la difficulté et les efforts supplémentaires effectués pour la traduction des sources étrangères en arabe». Enfin, une enseignante arabophone pose le problème de la terminologie technique dans la langue arabe : «il est difficile d'enseigner en arabe et ça m'énerve d'avoir à utiliser des termes en français». Cependant, dans l'ensemble, plus de deux enseignants sur trois n'ont pas de grands problèmes de langue.

## **9. LES SYSTEMES DE MOTIVATION ET D'ACTIVITES**

### **1. LA MOTIVATION AU MOMENT DU RECRUTEMENT**

Les sujets de l'enquête ont été invités à classer par ordre d'importance les raisons qui les ont décidés à s'engager dans la profession : «le goût pour l'enseignement», «l'attrait pour la recherche», «la liberté de gérer son temps de travail» et «autres».

Nous simplifierons le tableau résultant de l'exploitation des réponses à cette question en nous bornant à nous demander laquelle

des deux fonctions principales a été la plus décisive pour l'engagement dans la profession, l'enseignement ou la recherche :

Tableau 16 : **Exploitation des réponses à cette question.**

Davantage de goût pour	Sociologie	Autres disciplines
L'enseignement	11-44 %	15-71 %
La recherche	11-44 %	6-29 %
Autant pour l'un et l'autre	3-12 %	0-0 %
Total	25-100 %	21-100%

Les enseignants de sociologie se partagent à égalité entre ceux qui préfèrent l'enseignement et ceux qui préfèrent la recherche; dans les autres disciplines par contre, deux enseignants sur trois penchent davantage vers l'enseignement.

## 2. LE SYSTEME D'ACTIVITES

Nous avons interrogé les enseignants sur la manière dont ils articulent leurs différentes activités professionnelles et l'importance relative qu'ils accordent à chaque type d'activité. Nous leur avons demandé de choisir parmi une série de propositions et de justifier leur choix :

1 - «je consacre l'essentiel de mon temps de travail à l'enseignement».

J'accomplis mes obligations d'enseignement et consacre le reste de mon temps à :

2-«ma vie privée et familiale»

3-«la préparation de ma thèse»

4-«la recherche personnelle»

5-«des activités rémunérées»

6-«la gestion pédagogique».

A partir des réponses à la question, nous avons composé les configurations d'activités suivantes :

Tableau 17 : **Configurations des activités.**

Activités	Sociologie	Autres disciplines
Enseignement seulement	5	5
Enseignement plus thèse	-	-
Avec ou sans recherche personnelle	4	6
Plus gestion	8	6
Enseignement plus recherche personnelle	5	4
Plus gestion	2	0
Enseignement plus gestion	0	1
Total	24	22

Nous n'avons pas inclus dans le tableau les « activités rémunérées » et « la vie privée et familiale » pour ne pas trop compliquer celui-ci; en effet, à l'exception d'un cas (« journalisme »), les 7 enseignants de sociologie et les 8 des autres disciplines qui affirment mener des activités rémunérées, précisent qu'il s'agit d'heures complémentaires d'enseignement, de tâches de gestion pédagogiques ou de recherche qui sont rétribuées par des primes. Par ailleurs, 8 enseignants en sociologie et 8 dans les autres disciplines répondent consacrer une partie de leur temps à leur vie privée et familiale à côté de l'enseignement associé à une autre activité au moins (thèse ou recherche personnelle etc.).

Dix enseignants disent se consacrer exclusivement à l'enseignement, tandis que 24 autres (12 en sociologie et 12 dans les autres disciplines) affirment mener des activités d'enseignement parallèlement à la préparation d'une thèse, avec en plus pour certains la recherche personnelle ou des tâches de gestion (8 en sociologie et 6 dans les autres disciplines). Au total ce sont dix enseignants en sociologie et sept dans les autres disciplines qui ont exercé ou exercent des responsabilités de gestion.

### 3. SYSTEME DE MOTIVATION

La question demandant de préciser la « motivation personnelle » pour chaque type d'activité et l'ordre de priorité qui lui est accordée, a reçu douze réponses en sociologie et sept dans les autres disciplines. Malgré un taux élevé de non réponse (62%), nous esquisserons quelques uns des profils d'universitaires que nous compléterons par la suite. Ces sept enseignants des autres disciplines et huit sur douze en sociologie considèrent l'enseignement comme leur mission exclusive ou du moins comme leur fonction essentielle à laquelle ils subordonnent les autres activités; ils s'identifient d'abord comme des enseignants; l'activité de recherche a pour eux l'objectif d'actualiser les contenus de l'enseignement, et la préparation de la thèse celui de gravir la hiérarchie de la profession enseignante :

- « je me consacre de tous mes efforts à mes étudiants seul but de ma vie ».
- « par conscience professionnelle et par amour pour une discipline que j'aime partager avec mes étudiants »
- « je me préoccupe de la matière et je fais de la recherche pour mon enseignement »

- «j'aime d'abord enseigner; comme le savoir change, je dois faire de la recherche pour actualiser mes cours»
- «1°) enseignement, 2°) recherche liée à thèse pour améliorer ma carrière»
- «donne priorité à enseignement et étudiants, reste du temps: recherche libre»
- «l'enseignement d'abord pour être utile aux autres, et la recherche pour satisfaire ma curiosité personnelle».

Un enseignant semble donner autant d'importance à l'enseignement qu'à la recherche: «motivation pour l'enseignement et la recherche»; tandis que trois autres universitaires accordent la priorité à la recherche sur l'enseignement; il s'agit de deux enseignants en fin de carrière de sociologie qui focalisent sur la thèse pour ne pas rester bloqués toute leur vie dans un poste subalterne; une enseignante affirme la priorité de principe de la recherche sur l'enseignement :

- «en dépit du temps et des efforts qu'elle exige, la thèse est la voie la plus prometteuse pour débloquer la situation administrative»
- «d'abord la recherche, car sans recherche pas d'enseignement universitaire, un fossé existe entre l'enseignant et l'étudiant qui est peu curieux et veut le diplôme». Cette réponse d'une enseignante semble déplorer une secondarisation de l'enseignement universitaire et sa dissociation de la recherche.

L'ordre des préférences de ces trois derniers universitaires semble s'être déplacé d'une plus grande motivation pour l'enseignement au moment de leur recrutement à une préoccupation plus grande pour la recherche; pour deux enseignants, ce changement des préférences est dû à la priorité donnée à leur carrière, pour le troisième l'enseignement a perdu de son attrait initial par suite de la passivité et du modeste niveau des étudiants. Par contre, 5 enseignants de sociologie ont fait le chemin inverse, passant de la préférence pour la recherche au moment du recrutement à la préférence de l'enseignement; ils avaient commencé par s'investir en priorité dans la préparation d'une thèse puis devant les obstacles rencontrés, ont dû y renoncer et recentrer leur préoccupation sur l'enseignement.

#### 4. PARTICIPATION ET MOTIVATION POUR LA GESTION

Près d'un enseignant sur deux en sociologie et un sur trois dans les autres disciplines ont exercé des responsabilités de gestion pédagogique pendant une durée d'une à trois années.



Tableau 18: Exercice d'une responsabilité de gestion.

	Sociologie	Autres disciplines
Oui	13	6
Non	12	17
Total	25	23

Aucun des enseignants recrutés depuis moins de cinq années ne répond occuper ou avoir occupé un poste de responsabilité dans la gestion d'un département pédagogique; à l'exception de ces derniers, il semble que ces postes aient fait l'objet d'une rotation entre une majorité d'enseignants. Deux enseignants en sociologie disent continuer à s'impliquer depuis une longue période (une dizaine d'années) dans des responsabilités pédagogiques; ils représentent un nouveau profil d'universitaires, celui de gestionnaire, caractérisé par la prédominance des activités de gestion sur les activités de recherche et d'enseignement.

La grande majorité des universitaires refusent, surtout ceux qui en ont fait l'expérience, de mener des tâches de gestion; ainsi 23 enseignants de sociologie ne souhaitent pas prendre de responsabilité de gestion et un seul le souhaite; ce dernier, âgé de 50 ans et n'ayant jamais exercé d'activité de gestion répond : «c'est le seul moyen de savoir ce qui se passe à l'Institut». Dans les autres disciplines, 15 enseignants ne souhaitent avoir des responsabilités de gestion tandis que 5 le souhaitent.

Sur 28 réponses justifiant le refus d'exercer des activités de gestion, 13 citent les inconvénients de celles-ci, 10 les assimilent à une perte de temps et 5 réponses expriment le manque de goût pour ces activités:

-«je n'ai pas de goût pour cela»

-«travail ingrat, empêche épanouissement, mais parfois reconnaissance des collègues»

-«je ne suis pas disposé à perdre du temps et sans que mes efforts ne soient d'aucune utilité».

-«priorité à l'enseignement et à la recherche»

-«les responsabilités sont difficiles à exercer face à la dégradation de la situation universitaire»

-«après y avoir participé, je suis conscient des difficultés structurelles qui empêchent le travail d'aboutir malgré les efforts et la bonne volonté»

-«pour comprendre les difficultés de la gestion il faut l'exercer; démission des collègues et leur manque de reconnaissance».

-«pour ne pas participer à l'anarchie, la mauvaise gestion et le je m'enfoutisme»

-«cela entraîne de mauvais rapports avec les collègues quand on essaie de gérer rationnellement».

## 10. SATISFACTION ET IMPLICATION DANS LE TRAVAIL

### 1. LA LIBERTE D'ENSEIGNEMENT

La liberté d'enseignement est généralement un facteur important de la satisfaction dans le travail. Nous avons demandé aux universitaires s'ils choisissaient les modules qu'ils enseignaient ainsi que les thèmes et méthodes de leur enseignement.

Tableau 19 : Le libre choix des modules et des contenus et méthodes d'enseignement.

Liberté de choix	Sociologie		Autres disciplines	
	Modules	Contenus et méthodes	Modules	Contenus et méthodes
Oui	19	21	19	20
Non	4	2	6	5
Oui et non	2	2	-	-
Total	25	25	25	25

La grande majorité des sujets de l'enquête répondent choisir librement aussi bien les modules qu'ils enseignent que les contenus et les méthodes d'enseignement. Ce sont les *enseignants récemment* recrutés, et qui prennent les travaux dirigés des modules restants, qui ont formulé une réponse négative; une partie de ces derniers répondent également qu'ils n'ont pas non plus le choix des contenus et méthodes pédagogiques probablement parce que les contenus sont choisis collectivement par l'équipe ou par le responsable dans certains modules de tronc commun. Mais cette liberté dont jouit chaque universitaire dans le secret de sa salle de cours n'est elle pas négative, une forme de l'irresponsabilité dans la mesure où elle découle d'une absence d'évaluation par les pairs comme de tout suivi ou contrôle par l'administration? Tout se passe comme si l'institution se désintéressait de ce que fait l'enseignant, n'accordait aucune valeur au contenu de son activité pourvu qu'il assure formellement quelques heures au moins d'enseignement par semaine. L'enseignant n'est soumis à aucune exigence sinon celles qu'il se donne pour lui-même. C'est quasi unanimement que les universitaires déplorent dans leur discours le «laisser-aller», «l'irresponsabilité» et, selon l'expression de l'un d'eux, que l'on mette «dans le même couffin le bon enseignant et le mauvais». La liberté apparente d'enseignement dont les

universitaires disent jouir est aussi décrite comme la contrepartie d'un abandon, d'une absence de prise en charge de ces derniers par une institution indifférente à ses propres missions.

## 2. LES RAPPORTS INTERINDIVIDUELS

Nous avons interrogé les sujets de l'enquête sur la qualité de leurs rapports avec les collègues de même grade, de grade supérieur et les responsables administratifs immédiats.

Tableau 20 : Qualités des rapports interindividuels.

Rapports avec	Sociologie			Autres disciplines		
	Confiants	Indécis	Méfiant	Confiants	Indécis	Méfiant
Collègues de même grade	20	2	2	19	1	1
De grade supérieur	17	1	7	18	0	1
Responsables Administratifs	18	2	3	18	3	1

Les relations des universitaires avec leurs collègues de même grade ou de grade supérieur, comme avec les responsables administratifs, sont selon les réponses généralement empreintes de confiance; sept enseignants de sociologie affirment cependant se méfier des enseignants de rang magistral. L'un de ces derniers répond : «méfiant avec les collègues de grade supérieur, esprit de caste, exclusivisme non justifié, diplôme aléatoire selon pays et période». L'un des deux sujets de sociologie qui dit ne pas entretenir de rapports de confiance avec ses collègues s'explique : «la confiance suppose tolérance, échanges, esprit critique»; le seul sujet qui n'ait pas répondu, en sociologie, a tenu à se justifier : «je suis indifférent à 95% avec les collègues».

Une enseignante précise cependant que les bons rapports au plan humain ne se traduisent pas par des relations de coopération et d'entraide au plan du travail : «je n'ai pas de problèmes humains avec les collègues mais il n'y a pas de compétition scientifique, peu d'occasions d'échanges se présentent».

## 3. INDIVIDUALISME ET COOPERATION DANS LE TRAVAIL

Nous avons demandé aux sujets de l'enquête s'ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou s'ils peuvent compter sur l'aide des collègues. Nous avons déduit de leurs réponses le tableau suivant :

Tableau 21: **Coopération dans le travail.**

Collègues	Sociologie	Autres disciplines
Individualistes	14-61 %	17-74 %
Indécis	1	1
Coopératifs	8-35 %	5-22 %
Total	23	23

Malgré les rapports cordiaux entre collègues, le milieu de travail se caractérise essentiellement par l'individualisme, le chacun pour soi. Les enseignants se plaignent de la rareté des échanges entre eux sur les plans pédagogique et scientifique. Les enseignants en début de carrière représentent la majorité de ceux qui ont répondu que les collègues sont plutôt coopératifs; probablement parce qu'ils interviennent au niveau du tronc commun où, vu le grand nombre d'étudiants, certains enseignements sont pris en charge par des équipes.

#### 4. LA SATISFACTION DANS LE TRAVAIL

L'universitaire se réalise-t-il dans son travail, éprouve-t-il du plaisir dans l'exercice de ses activités professionnelles ?

Tableau 22 : **Satisfaction dans le travail.**

Activités jugée	Sociologie	Autres disciplines
Stimulantes	16 (64%)	14 (74%)
Indécis	5	3
Ennuyeuses	4	2
Total	25	19

Deux enseignants sur trois en sociologie et trois sur quatre dans les autres disciplines trouvent stimulantes ou plutôt stimulantes leurs activités professionnelles. Il semble que, malgré des conditions de travail qu'ils jugent pénibles et contrariantes, les universitaires demeurent attachés à leur profession et trouvent néanmoins quelque plaisir dans l'exercice de leurs activités.

#### 5. LE STRESS DANS LE TRAVAIL

24% des sujets de notre échantillon disent ne pas éprouver de stress ou du moins rarement; par contre, 58% répondent être de temps en temps sujets au stress et 18% assez souvent ou souvent. Pour 55% des enseignants (22 sur 40) le stress se traduit par des symptômes physiques. C'est la fatigue parfois qualifiée de «physique» qui est le



plus souvent citée (12 fois); elle est suivie par «l'énervement» (citée 10 fois), «l'angoisse» ainsi que la «migraine» (citées 4 fois chacune) et la «tension sanguine» (citée 3 fois); divers autres symptômes sont mentionnés une seule fois: «dégoût», «anémie», «insomnie», «tachycardie» et «fourmillement, gorge nouée». La plupart des enseignants ont noté plus d'un symptôme. Malgré les conditions précaires de travail et l'incertitude qui en résulte, on peut en conclure que dans leur majorité, les enseignants résistent au stress puisqu'ils ne sont touchés que de temps en temps ou pas du tout par celui-ci; néanmoins un enseignant sur cinq y est sensible et souffre assez souvent ou souvent des manifestations physiques. Le caractère stressant d'une situation de travail perpétuellement déstabilisante qui empêche la continuité des activités dans le temps et toute projection dans l'avenir est chez la plupart des enseignants atténué par l'accoutumance, la liberté d'enseigner et surtout la motivation de l'universitaire qui lui donne des satisfactions lorsque, redoublant d'effort, il réussit de temps à autre à surmonter les obstacles.

## 11. L'IMPLICATION DANS LE TRAVAIL

### 1. LE TRAVAIL EN FIN DE SEMAINE ET PENDANT LES VACANCES.

Les activités de préparation des enseignements et de recherche s'effectuent pour la plupart des enseignants des sciences sociales essentiellement dans leur domicile. Nous avons interrogé les sujets de l'enquête sur la durée et la nature des tâches qu'ils réalisent éventuellement pendant les week-ends et les vacances d'été. L'activité professionnelle interférant avec la vie familiale, empiète de façon plus ou moins importante sur le temps des loisirs et de la vie privée chez les enseignants, mesurant le degré d'implication de ceux-ci dans leur travail.

Tableau 23: Les enseignants travaillent-ils le week-end et durant les vacances d'été?

	Sociologie		Autres disciplines	
	week-end	été	week-end	été
Oui	12 (52%)	15 (75%)	7 (37%)	11 (44%)
Non	11	5	12	14
Total	23	20	19	25

En sociologie, un enseignant sur deux (52%) mène des activités professionnelles le week-end et trois sur quatre (75%) pendant les

vacances d'été; dans les autres sciences sociales, ce sont 37% et 44% des enseignants qui travaillent respectivement le week-end et l'été. Sur 12 enseignants qui ont répondu à la question sur la nature des activités effectuées le week-end, six mentionnent la préparation des cours et six autres des tâches de recherche. Dix réponses ont été données en sociologie sur le travail en été; quatre parmi celles-ci citent l'actualisation des cours et les six autres disent consacrer quatre heures par jour à leurs recherches durant toutes les vacances d'été, sauf deux semaines. Dans les autres disciplines, trois enseignants répondent s'adonner à leurs recherches deux à six heures par jour et cinq enseignants à la mise à jour, pendant une durée variable, de leurs connaissances. Donnons quelques exemples de ces réponses: «mise à jour des cours», «nouvelles connaissances qu'il est urgent d'assimiler», «littérature», «lecture libre», «lecture dans la spécialité».

Six enseignants de sociologie et deux dans les autres disciplines semblent être fortement motivés par une recherche de fond à laquelle ils sacrifient leurs week-ends et une grande partie de leurs vacances d'été. Les autres enseignants qui disent travailler une partie de l'été ont des réponses plutôt vagues sur la durée et la nature de leur travail et ne semblent pas engagés dans un projet de recherche précis.

## 2. VOLUME ESTIME DE TRAVAIL ET TAUX D'UTILISATION DES CAPACITES

Si les enseignants en sociologie estiment en majorité que le corps académique universitaire travaille peu ou assez peu, ceux des autres disciplines sont plus partagés; près de la moitié parmi eux jugent que ce corps travaille beaucoup ou plutôt beaucoup et l'autre moitié qu'il travaille peu. Nous n'avons pas trouvé de corrélation à l'intérieur de chaque groupe (sociologie ou autres disciplines), entre le volume estimé de travail et le degré d'engagement de l'enseignant; autrement dit les estimations des enseignants fortement impliqués dans leur travail ne se distinguent pas de celles des enseignants moins impliqués.

Tableau 24 : Le volume de travail des enseignants.

Les enseignants travaillent	Sociologie	Autres disciplines
Peu ou assez peu	11 (52%)	5 (38%)
Moyennement	7	2
beaucoup	3	6 (46%)
Total	21	13

Quelle part de sa capacité de travail chaque universitaire exploite-il dans l'exercice de ses activités professionnelles ? Il semble qu'une majorité d'enseignants, bien que celle-ci soit plus faible en sociologie que dans les autres disciplines, utilisent plus de 60% de leur capacité de travail; ici aussi, il n'y a pas de différence significative entre les réponses des enseignants les plus actifs en matière d'enseignement et de recherche et ceux qui le sont moins.

Tableau 25 : Taux de la capacité utilisée dans le travail.

	Sociologie	Autres disciplines
De 0 à 39%	2	0
De 40 à 60%	7	5
Plus de 60%	11-55%	12-71%
Total	20	17

### 3. LA VALORISATION DES COMPETENCES.

Nous avons demandé aux enseignants : «Durant vos années d'activité à l'université avez-vous le sentiment d'avoir développé vos compétences, d'avoir stagné ou bien d'avoir régressé?».

Tableau 26 : Valorisation des compétences.

Compétences	Sociologie	Autres disciplines
Développées	22 (92%)	14 (78%)
En stagnation	0	3
En régression	2	1
Total	24	18

Mis à part quelques exceptions, l'ensemble des autres enseignants reconnaissent avoir développé leurs compétences au cours de l'exercice de leurs activités professionnelles. Sur les 22 enseignants de sociologie qui ont dit avoir progressé, 17 ont répondu à la question demandant des précisions complémentaires : sept enseignants ont expliqué leurs progrès, sept autres ont émis des réserves quant au rythme de leur progression et enfin trois ont précisé que s'ils se sont développés, c'est en dehors du milieu universitaire :

- «j'ai développé mes connaissances grâce à l'enseignement, à la lecture et à mes recherches»
- «chaque situation pédagogique est une situation nouvelle qui demande travail et réflexion»
- «j'ai d'abord acquis une vision globale de la sociologie, ensuite j'ai mûré puis j'ai approfondi un thème»

- «si je ne peux pas dire que mon niveau de connaissance s'est dégradé, il ne s'est pas développé comme je veux»
- «j'ai progressé mais pas comme il se doit», «pas à une allure normale», «mais insuffisamment»
- «je régresse dans mes contacts avec les collègues et les étudiants, c'est dans d'autres milieux que j'ai développé mes connaissances»
- «*indépendamment de mes activités à l'université, par mes propres moyens personnels*».
- «par expérience personnelle j'ai acquis esprit de synthèse et rigueur dans la démarche».

Dans les autres disciplines, 14 enseignants qui ont répondu positivement ont précisé leur opinion; parmi eux, deux enseignants ont mentionné uniquement la recherche, deux autres ont relativisé leur progrès, deux personnes ont enfin justifié leur progrès par «...des efforts personnels» :

- «je me suis amélioré sur la longue période par l'enseignement et la recherche»
- «à travers la recherche et les séminaires»
- «l'amélioration de mes capacités se fait au ralenti»

Deux sujets en sociologie ont exprimé leur pessimisme :

- «régression totale, misère de la sociologie, enfermement dans des schémas idéologiques stériles»
- «au début j'étais motivée mais par suite de l'absence d'échanges avec les collègues et de lectures récentes, je ne peux actualiser mes connaissances».

Dans les autres disciplines quatre réponses sont négatives :

- «il y a eu au départ un développement des compétences, ensuite une stagnation»
- «la routine dans laquelle je travaille ne permet pas de développer mes compétences»
- «une perte de temps».

Les réponses des sujets de l'enquête semblent ambiguës; d'une part presque tous les enseignants admettent avoir développé leurs compétences au cours de leurs carrière - un enseignant s'étonne d'ailleurs de la question : «on ne peut que développer ses connaissances quant on fait de l'enseignement ou de la recherche»; d'autre part, une majorité représentant essentiellement les enseignants les plus anciens, disent ne pas être satisfaits du rythme de leur progression.



## 12. REVENU ET CONDITIONS SOCIALES DE VIE

### 1. LE REVENU DES ENSEIGNANTS

Le revenu et donc les conditions de vie qui en résultent expriment le statut que la société impartit au savoir et à ses détenteurs. Les enseignants relèvent de la Fonction publique; ils ont déclaré des revenus statutaires que nous avons classés en trois niveaux sans doute en rapport avec leur grade (assistants, maîtres assistants, chargés de cours), leur ancienneté et leur situation de famille :

Tableau 27 : Revenus déclarés par les enseignants.

Tranche de revenus en DA.	Sociologie	Autres disciplines
De 19.000 à 20.000	7	3
De 22.000 à 23.000	7	3
De 24.000 à 25.000	8	3
Total	22	9

Remarquons qu'il n'y a aucun revenu entre 20.000 et 22.000 dinars, ni entre 23.000 et 24.000 dinars et que les enseignants se répartissent à peu près également entre les trois tranches de rémunération; le taux de non réponses est particulièrement élevé dans les autres disciplines.

La question sur le revenu complémentaire n'a reçu que cinq réponses en sociologie et quatre dans les autres disciplines; il s'agit de primes de recherche ou d'heures complémentaires d'enseignement que les universitaires estiment entre 2.000 et 3.500 dinars soit 10 à 15% du revenu statutaire.

Aucun sujet n'a déclaré de revenu extra-universitaire, pourtant au moins un enseignant de droit a dit qu'il exerçait en parallèle la fonction libérale d'avocat.

Trois enseignants sur quatre estiment le niveau de leur revenu «insuffisant»; 19% parmi ceux de sociologie et 12,5% parmi ceux des autres disciplines le jugent «plutôt insuffisant»; seules trois enseignantes trouvent leur rémunération «plutôt correcte»; leur conjoint est «médecin privé», «commerçant» ou «professeur d'université».

Tableau 28 : Rémunération jugée par les enseignants.

Rémunération jugée	Sociologie	Autres disciplines
Insuffisant	16 (76%)	18 (75%)
Plutôt insuffisant	4 (19%)	3 (12,5%)
Indécis	0	1
Plutôt correct	1	2
Correct	0	0
Total	21	24

Quel pourcentage d'augmentation de leur traitement est estimé «légitime et réaliste» par les enseignants en «contrepartie du travail» qu'ils fournissent ? Nous avons classé les réponses dans le tableau suivant :

Tableau 29 : **Pourcentage d'augmentation de leur traitement.**

Pourcentage d'augmentation souhaité	Sociologie	Autres disciplines
De 0 à 30%	2	0
50%	4	3
De 70 à 80%	3	3
100%	4	6
200%	1	4
300%	1	0
Total	15	16

Le taux de réponse à la question se limite à seulement 60%; une enseignante de sociologie écrit en marge de l'espace de la réponse : «0% pour ceux qui négligent leur travail»; un autre enseignant répond sans préciser le taux : «le traitement est insuffisant mais en tous cas il doit être la contrepartie d'un travail à évaluer objectivement et à rémunérer en conséquence».

En moyenne, les enseignants souhaitent un doublement de leur traitement : en sociologie la moyenne des taux d'augmentation estimés légitimes est de 90%, dans les autres disciplines elle est de 110%.

Quelle est la part de la partie variable du traitement statutaire (primes d'enseignement, de recherche, de gestion) que les universitaires trouvent plus efficace pour encourager ceux qui fournissent le plus d'efforts ?

Tableau 30 : **Quelle est la part de la partie variable du traitement statutaire.**

	Sociologie	Autres disciplines
Moins de 20%	0	2
20 à 30%	5	5
40 à 60%	8	7
80%	1	1
Total	14	15

Si la catégorie majoritaire des enseignants est celle qui estime à 50% la part des primes pour un traitement efficace, cette part s'élève en moyenne pour l'ensemble des estimations des enseignants qui ont

répondu à la question, à 40%. Autrement dit, le revenu des universitaires varierait du simple au double, presque, selon leur degré d'engagement dans le travail.

## 2. DES CONDITIONS SOCIALES DIFFICILES.

Nous avons demandé aux sujets de l'enquête s'ils disposaient d'un logement, d'un véhicule, d'un ordinateur :

Tableau 31 : Enquête sur les conditions sociales.

Possession d'un	Sociologie		Autres disciplines	
	Oui	Non	Oui	Non
Logement	13 (59%)	9	12 (55%)	10
Véhicule	14 (61%)	9	14 (61%)	9
Ordinateur	14 (64%)	8	14 (61%)	9

Près d'un universitaire sur trois ne dispose pas de logement, c'est-à-dire d'un lieu de travail essentiel pour la profession, ni d'un moyen de transport ni d'un ordinateur.

Huit enseignants sur dix environ, aussi bien en sociologie que dans les autres disciplines, disent éprouver «des difficultés d'ordre financier ou matériel qui affectent le rendement de leur travail»:

Tableau 32 : Difficultés financières et matérielles des enseignants.

Epreuve des difficultés	Sociologie	Autres disciplines
Oui	18 (82%)	18 (78%)
Non	4	5
Total	22	23

30 enseignants (19 en sociologie et 11 dans les autres disciplines) ont précisé la nature des difficultés qu'ils rencontrent.

7 enseignants soulignent la faiblesse de leur revenu :

- «sans l'appoint du traitement de mon épouse (enseignante universitaire) c'aurait été impossible»
- «mon salaire et celui de mon conjoint ne suffisent pas pour les dépenses ordinaires»
- «mon salaire est destiné à la fois aux dépenses quotidiennes de la famille et pour ma fonction d'enseignement».

6 enseignants insistent sur la répercussion des problèmes sociaux sur le temps de travail :

- «les problèmes matériels engendrent une perte de temps et d'énergie qui auraient dû être investis dans le travail»

- «on brûle nos neurones à autre chose que le travail»
- «le revenu ne permet pas études et recherches, perte de temps et d'efforts, problème de transport pour se rendre à la bibliothèque»
- «le pouvoir met exprès les prof. dans une situation sociale qui ne permet pas une minute de réflexion»
- «pays où la science et les prof. ne sont pas respectés, leur revenu ne leur permet pas de se consacrer à leur enseignement et à leur thèse»

8 enseignants répondent que leur traitement ne permet pas d'accéder aux moyens de travail notamment à l'acquisition de la documentation :

- «ne permet pas d'acheter les ouvrages et la documentation nécessaire»
- «ne peut acheter les ouvrages, participer à des séminaires».

8 enseignants mettent en avant les problèmes de logement et de transport :

- «comment préparer un cours sans logement?»; «pas de logement pas de lieu de travail».

Certains enseignants qui disposent d'un logement le trouvent exigü : «cohabitation, manque d'espace, pas de véhicule», «problème de transport, logement étroit or lieu de travail».

Enfin, pour un enseignant de sociologie qui semble avoir des difficultés d'intégration : «le problème n'est pas financier ou matériel, il est social».

### 3. ATTITUDES DES ENSEIGNANTS SUR LE CUMUL DE FONCTIONS.

Nous avons demandé aux sujets de l'enquête s'ils étaient d'accord pour que soit permis aux enseignants chercheurs l'exercice à titre complémentaire d'une activité libérale :

Tableau 33 : Attitudes des enseignants sur le cumul de fonctions.

Avis sur le cumul	Sociologie	Autres disciplines
Oui	15 (79%)	18 (82%)
Non	4	4
Total	29	22

Huit enseignants sur dix expriment leur accord pour que les universitaires aient la possibilité d'exercer à titre complémentaire une



autre fonction. 16 enseignants en sociologie et 15 dans les autres disciplines ont donné, en réponse à la question explicative, les raisons de leur opinion. Trois parmi eux ont justifié leur refus. Deux personnes ont donné comme seul motif de leur acceptation du cumul ses effets positifs sur la société et/ou sur l'enseignement :

- «cela rendra service à la société et rendra l'enseignement moins abstrait et moins coupé de la réalité»
- «l'application des connaissances dans un activité professionnelle enrichit l'enseignement».

Six enseignants (tous dans les autres disciplines) justifient également le cumul de fonction par une raison unique mais cette fois-ci, c'est pour améliorer un revenu insuffisant :

- «salaire insuffisant surtout chez les moins gradés»; «pour lutter contre la dégradation du niveau de vie de l'enseignant»; «pour sortir de la pauvreté, l'enseignant universitaire algérien a le plus mauvais statut par rapport aux pays riverains».

Dix enseignants justifient le cumul en premier lieu pour améliorer le revenu et en second pour le service apporté à la société et/ou une plus grande pertinence de l'enseignement :

- «pour atteindre un seuil acceptable de conditions de vie et s'épanouir intellectuellement»
- «l'activité professionnelle favorise une promotion sociale et scientifique»
- «vu le bas niveau des salaires et pour mettre son expérience et ses compétences au service de la société»
- «pour le revenu et pour acquérir plus de compétences car un universitaire devrait faire du terrain».

Trois enseignants sont d'accord pour le cumul car il est déjà une réalité :

- «parce que cela régulariserait tout simplement un état de fait»
- «tous le font même si non autorisés, certains occupent des responsabilités politiques à temps plein».

Quatre enseignants ne comprennent pas qu'on empêche une personne qui peut exercer une activité complémentaire de le faire :

- «libérer les personnes dynamiques et débrouillardes des contraintes bureaucratiques et les laisser améliorer leur niveau de vie»
- «s'ils sont capables d'assurer en plus de leurs heures de cours une autre fonction, pourquoi pas?».

Enfin, trois enseignants sont d'accord sous conditions ou comme un pis-aller et trois autres expliquent leur opposition au cumul :

- «c'est une solution pour améliorer le revenu mais ce serait une catastrophe pour l'Université où les prof. ne feront que des apparitions furtives»
- «le permettre si ce n'est pas aux dépens de la qualité de l'enseignement et des étudiants»; «si c'est dans la spécialité et le respect de l'éthique»
- «va avoir des répercussions négatives sur l'enseignement qui est son activité principale»; «l'enseignant doit activer à plein temps dans son champ propre, l'Université»; «cela diminue le rendement de l'université».

En principe, il est légitime et même souhaitable qu'un universitaire puisse déployer ses compétences à l'extérieur de l'Université dans des activités qui soient dans le prolongement de ses activités d'enseignement et de recherche et se traduiraient par un service à la société et/ou par des effets positifs sur son institution. Cependant, près de trois enseignants sur quatre mettent en avant la modicité de la rémunération et non pas la valorisation des compétences des enseignants et/ou le service à la société comme première justification du cumul; celui-ci s'est d'ailleurs déjà imposé comme un fait selon certains. Seulement trois enseignants s'opposent formellement au cumul et trois autres l'acceptent sous conditions.

### **13. EN GUISE DE RECAPITULATION : PROFILS D'ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES.**

Nous avons abordé thème par thème les aspects qui nous semblent importants des pratiques et attitudes professionnelles des enseignants du supérieur et même commencé à esquisser des profils de ces derniers; nous nous proposons en guise de récapitulation de notre travail de rassembler les différentes caractéristiques traitées séparément en configurations de traits pertinents qui définissent les profils de chacune des «générations» successives d'universitaires relevées dans notre échantillon. Nous rappellerons auparavant, quelques uns des résultats essentiels de notre investigation.

Le discours des universitaires de notre échantillon relève le désordre institutionnel et pédagogique de l'Université, la dégradation de leurs conditions de vie et de travail, expression d'un statut social et professionnel dévalorisé. Nos sujets s'indignent du peu de considération que les pouvoirs publics confèrent à une institution qui a

la mission majeure de former l'élite de la nation. Ils vivent leur métier dans la perplexité, avec un profond sentiment de frustration.

Le terme «clochardisation», repris dans quelques réponses au questionnaire, revient dans les discussions spontanées de tous les jours des enseignants, comme un leit-motiv pour qualifier la profession universitaire.. C'est le vocable qui nous semble symboliser le mieux les misères des conditions de vie et de travail décrites par les enseignants, de même que les effets que celles-ci exercent à des degrés divers sur les attitudes et les pratiques de nos sujets. En effet, ces conditions imprègnent plus complètement la manière générale d'être de certains personnages qui se singularisent par leurs comportements d'auto-dévalorisation et de dépréciation de soi ainsi que de leur activité professionnelle; ces enseignants s'illustrent par une tenue vestimentaire visiblement négligée, le manque d'hygiène corporelle, leur façon relâchée de s'exprimer ainsi que par le désintérêt manifesté pour leur travail: retards et absences répétées, enseignements improvisés, notation laxiste des étudiants etc.. D'autres enseignants, tout aussi marqués par leur situation professionnelle, se distinguent par réaction à celle-ci, par l'excès inverse d'une présentation de soi très soignée qui détonne avec le milieu de travail, ainsi qu'un comportement distant, voire hautain avec les collègues. Le reste des universitaires se distribuent entre ces deux pôles qui ne sont que marginalement représentés.

Entrés par amour dans la profession et très motivés pour la plupart, ils épuisent leurs énergies à faire face à des conditions qui contrecarrent leurs efforts et déstabilisent leurs activités, ne leur permettant pas d'actualiser leurs virtualités et donner la mesure de leurs compétences; déçus par les réalités d'une Université jugée pervertie dans sa nature, contrariés dans leur vocation, ils sont freinés dans leur élan même de réalisation de soi.

Dès son entrée en fonction, le jeune enseignant doit, sans préparation et sans aide, apprendre sur le tas à faire face à la responsabilité d'effectifs nombreux d'étudiants et à assurer une multitude de tâches pédagogiques sans disposer du temps ni du minimum de moyens indispensables; débordé, désemparé dans sa pratique d'enseignement, il est encore plus désorienté dans ses activités de recherche. L'universitaire se sent abandonné, dans son isolement, par une institution censée le soutenir dans ses activités et veiller à la valorisation de ses compétences. La rareté des échanges entre enseignants et l'absence d'un système de récompenses et de

sanctions susceptibles d'encourager les plus performants et de dissuader les plus négligents, donnent lieu à un milieu anémique, incitant au moindre effort et où chacun adopte les normes qui lui conviennent. Cependant, rares sont ceux qui, dans notre échantillon, cèdent au découragement; la plupart, très motivés, déploient toutes leurs énergies réussissant à peine à remonter péniblement la pente des difficultés; une minorité seulement (7 sur 25 dans notre échantillon en sociologie soit 28%) semble parvenir, et encore vers le tard, à forcer le destin et faire réellement de la recherche. Encore que cette proportion (28%) est surestimée dans notre échantillon, puisque celui-ci n'a pas été choisi de façon aléatoire ou sur la base de quotas; ce sont les enseignants que nous avons rencontrés le plus souvent à l'Institut de sociologie et donc les plus assidus (notamment, parmi ces derniers, ceux qui se sont sentis fortement interpellés par notre questionnaire) qui sont davantage représentés dans notre échantillon. A l'inverse donc, les universitaires les moins motivés par leur travail sont sous-représentés, soit que plus souvent absents de l'Institut, nous n'avons pu les rencontrer, soit qu'ils ont reçu notre questionnaire et ne l'ont pas pris en considération : quinze questionnaires ne nous ont pas été restitués sur les quarante qui ont été distribués.

Ce sont les activités de recherche qui fondent l'identité de l'universitaire et le distinguent du professeur du secondaire; elles représentent le critère de qualité de ses activités d'enseignement; en effet, seul un enseignant qui se porte au front de la recherche internationale dans son domaine de spécialité peut préparer ses étudiants aux normes du savoir de demain. Or, les enseignants de rang magistral ne représentent que moins de vingt pour cent de l'ensemble des corps universitaires et se consacrent en priorité à l'encadrement de la postgraduation. Il revient alors aux assistants et aux maîtres assistants (y compris les chargés de cours) de prendre en charge presque entièrement les enseignements de graduation. Ces enseignants de grade subalterne sont censés être en formation, en période probatoire, et doivent faire la preuve de leurs compétences en matière de recherche en soutenant une thèse de doctorat pour être confirmés dans leur statut d'universitaires. Mais la faiblesse de la recherche dans l'Université attestée par la rareté des publications, fait que beaucoup parmi eux n'ont pas vraiment l'opportunité d'en faire et se résignent donc à végéter durant toute leur carrière dans une position inférieure. Il se produit ainsi un glissement vers la secondarisation de l'institution universitaire, vers un système qui trouve son équilibre dans un



nivellement vers le bas avec, d'une part, des étudiants peu préparés à l'enseignement supérieur et dotés d'un très modeste bagage et avec, d'autre part, un corps enseignant qui n'a pas réellement la possibilité d'effectuer de la recherche dans sa grande majorité.

Les profils de chaque génération successive d'universitaires, définie par une période de recrutement, trouvent leur fondement dans un rapport particulier à la recherche.

C'est la relation entre, d'un côté, la force de la vocation des enseignants et leurs prédispositions au métier et, d'un autre côté, la configuration des contraintes de tous ordres qui pèsent différemment sur eux qui va faire infléchir progressivement, au fil du temps, l'attitude envers l'avenir, les motivations et les stratégies de travail initiales de chacun vers l'un des divers profils d'universitaires que nous allons décrire.

• Le premier profil est caractéristique des premières années d'exercice de presque tous les enseignants universitaires. Il est représenté par cinq parmi les six enseignants de sociologie de notre échantillon qui ont été recrutés depuis moins de quatre années. Inversant le rapport entre sexes des autres groupes plus anciens, ce groupe se compose d'un enseignant et de cinq enseignantes âgés de 30 à 37 ans; quatre personnes du groupe sont célibataires et les deux autres sont, l'une mariée, et l'autre divorcée. Ces enseignants viennent de soutenir avec succès le magister dans l'Institut et sont fiers d'avoir été sélectionnés pour entrer dans une profession prestigieuse. Ils découvrent dans l'enthousiasme le métier et leurs premières responsabilités. Ils sont assurés de leur vocation et de leurs capacités à surmonter, comme dans leur passé récent, les difficultés qu'ils commencent à entrevoir. Ambitieux sur le plan professionnel, ils envisagent avec optimisme l'avenir, s'attribuant des chances élevées (90 chances sur 100) d'être promus à un rang magistral; ils sont même impatients d'y parvenir: «je travaille de toutes mes forces pour atteindre ce grade (maître de conférences), je ne veux pas m'arrêter à mi-chemin, je veux arriver le plus haut possible»; à peine inscrite au doctorat et en exercice depuis huit mois, la plus jeune enseignante du groupe répond: «je compte soutenir ma thèse le plus tôt possible».

Ces universitaires semblent consacrer l'essentiel de leur temps de travail à l'enseignement; bien que débutants, presque tous assurent une charge complète et la moitié d'entre eux effectuent même des heures supplémentaires. La seule enseignante qui dit, à la différence des autres, être entrée dans le métier par goût pour la recherche

uniquement, assure le plus grand volume hebdomadaire d'enseignement (16 heures en équivalent T.D).

Une seule enseignante du groupe, la plus âgée s'écarte du profil général et semble avoir une vocation moins affirmée; non encore inscrite au doctorat auquel elle ne pense pas pour le moment, le jugeant «lointain», «trop difficile», elle ne se donne qu'une chance quasi nulle (une sur cent) d'accéder à la maîtrise de conférences. Elle effectue le volume hebdomadaire d'enseignement le plus léger du groupe (6 heures de T.D), ne mène pas d'activités de recherche et dit pourtant utiliser presque toutes ses capacités (90%) dans le travail. Elle estime, par ailleurs, que les universitaires travaillent beaucoup.

- Face à l'épreuve de la réalité, l'optimisme et la confiance en soi du début de carrière vont peu à peu s'atténuer avec le temps; l'attitude vis-à-vis de l'avenir évoluera, comme l'illustre l'exemple du deuxième groupe d'universitaires en fonction depuis près d'une dizaine d'années; celui-ci est composé de trois hommes, dont un seul est célibataire; âgés entre 38 et 40 ans, les membres de ce groupe peu nombreux ont été recrutés en pleine période de crise économique entre 1988 et 1991. L'Institut arrêtera ensuite les recrutements jusqu'à la rentrée de 1996. Ces enseignants sont détenteurs de titres étrangers : deux magisters obtenus en Egypte et un master en Angleterre. Ils ont été titularisés puis promus chargés de cours dans les délais minimaux. Mais, depuis, ils sont insatisfaits des lenteurs de la progression de la carrière et craignent surtout que celles-ci ne s'aggravent à l'avenir. Sur le plan social, ils se plaignent surtout du problème de logement qu'ils n'ont pas encore résolu comme l'ont fait la plupart de leurs collègues plus anciens. Ils sont frustrés par les conditions dans lesquelles ils exercent leurs activités et qui les empêchent de déployer toutes leurs compétences. Leur perplexité est surtout grande au niveau de la recherche où faute d'être orientés et soutenus, ils ne parviennent pas, malgré les efforts qu'ils tentent depuis quelques années, à se fixer sur une problématique précise et faire décoller leur travail de thèse. Un peu moins sûrs d'eux-mêmes qu'en début de carrière, leur optimisme initial s'est tempéré : ils ne s'attribuent plus que des chances moyennes d'être promus dans leur carrière à un rang magistral. Très motivés, ils redoublent d'énergie pour surmonter toutes les difficultés; et ils ont bon espoir d'achever à la longue leur thèse puisqu'ils ont leur carrière encore devant eux. Mais ils craignent surtout, en fin de course, les évaluations qu'en feront les membres du jury, et doutent de

l'intégrité et des compétences de la plupart de ces derniers. Ils sont indignés des atteintes «quotidiennes» à l'éthique et très critiques, aussi bien vis-à-vis des collègues de haut rang, que vis-à-vis de ceux de même grade, jugeant que ceux-ci ne travaillent pas suffisamment. Ils disent avoir embrassé la profession davantage par goût pour la recherche que pour l'enseignement mais celui-ci occupe en réalité la part essentielle de leur temps de travail. Un membre de ce groupe présente cependant un profil de gestionnaire puisqu'il assure depuis une longue période la responsabilité de départements pédagogiques. Malgré les contrariétés et leur perplexité devant les réalités universitaires, ils demeurent au fond attachés à l'institution : ils répondent ainsi trouver leurs activités professionnelles plutôt stimulantes et disent souffrir de temps en temps du stress et de ses symptômes physiques.

- Le troisième et dernier groupe est composé de 16 membres dont trois enseignantes; exerçant depuis une quinzaine d'années au moins, ces universitaires sont tous mariés et ont résolu leurs problèmes sociaux les plus graves, notamment celui du logement. Leur âge varie, à part quelques exceptions, entre 43 et 48 ans. Cette «génération» d'universitaires se différencie en deux grands profils selon qu'ils mènent ou non, parallèlement à leurs tâches d'enseignement, une activité significative de recherche (thèse avancée ou publications importantes).

Le premier des deux grands profils est représenté par huit enseignants et une enseignante. Ils sont titulaires d'une diversité de titres : quatre D.E.A algériens ou français, trois magisters algériens et deux masters anglais. Ils avaient, en début de carrière, envisagé avec optimisme leur avenir professionnel et tenté de préparer un doctorat d'Etat, condition de leur promotion aux grades supérieurs. Ils ne sont pas parvenus, malgré leurs efforts et leur persévérance, à faire, dans des conditions difficiles, avancer suffisamment leur travail de thèse pour qu'il soit irréversible. Leur thèse traînant en longueur sans vraiment démarrer, ils y investirent de moins en moins de temps et finirent par abandonner tout projet de recherche de fond. Il recentreront progressivement leur système d'activités sur leur fonction d'enseignement et assureront éventuellement des responsabilités de gestion pédagogique. Leur intérêt pour la recherche demeure cependant éveillé et ils sont disposés à en faire si l'opportunité de conditions plus favorables s'offre à eux. S'ils renoncent à toute

recherche d'envergure, la plupart entreprennent des études plus ponctuelles et ont quelques publications à leur actif. Ils se réinscrivent ainsi, d'année en année, pour la forme, au doctorat, dans le mince espoir d'une opportunité favorable mais sans trop se faire d'illusions : ils s'attribuent des chances faibles ou nulles d'être promus dans leur carrière et se résignent à finir celle-ci dans un grade subalterne. Tous ressentent une amère déception, un sentiment d'échec professionnel et de doute sur leur identité d'universitaires, puisque la recherche est une composante fondamentale de celle-ci. Mais leur sentiment de culpabilité est atténué du fait qu'ils attribuent cet échec moins à leur manque de dispositions pour la recherche, qu'à des conditions sociales et de travail qui ne leur donnent pas l'occasion de faire émerger leurs virtualités et de prouver leurs capacités.

Contrariés dans leur vocation, ils sont très critiques vis-à-vis de la manière dont est gérée l'Université, notamment en ce qui concerne les carrières. Ils ne s'estiment pas moins compétents que la plupart des enseignants de rang magistral; la promotion ne s'effectuant pas selon eux sur la base du mérite, les corps supérieurs ont perdu de leur prestige scientifique et sont de ce fait moins attrayants.

Les deux enseignants les plus âgés (50 et 53) qui partagent la caractéristique essentielle du profil, celle d'être avancés dans le parcours de la carrière et de ne pas mener d'activité significative de recherche, se singularisent par des traits particuliers des autres membres du groupe. Ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, le premier s'est, dès ses premières années d'exercice, marginalisé dans l'Institut, se limitant à enseigner le français en tant que langue étrangère; il décrit son expérience à l'Université comme une «régression absolue» et cherche des compensations intellectuelles dans d'autres lieux. Le second, «fils et petit-fils d'enseignants», semble très préoccupé par sa carrière; n'arrivant pas, de par sa culture familiale, à ajuster son niveau d'ambition aux réalités ou à se donner des raisons, il ressent de façon plus vive que ses autres collègues le sentiment de culpabilité et de perte d'estime de soi, du fait de rester au bas de l'échelle professionnelle et de ne pouvoir s'élever.

Le second profil de ce groupe des universitaires les plus anciens de notre échantillon de l'Institut de sociologie est illustré par les sept autres enseignants restants (dont deux enseignantes); ce profil se distingue de tous les précédents par une forte implication et des résultats tangibles dans la recherche: thèse assez avancée ou/et publications; de même que par les titres détenus, obtenus à l'exception



d'un seul dans une université étrangère: six enseignants sont titulaires d'un doctorat de troisième cycle et le septième d'un master.

Comme leurs collègues de la même tranche d'âge et d'une ancienneté comparable, ils sont passés d'une phase initiale de début de carrière caractérisée par l'optimisme à une phase d'apparition du doute et d'interrogation sur leur identité; ils ont connu, faute d'être efficacement orientés dans leurs recherches par des universitaires plus expérimentés, les années d'errance, de navigation à vue où les efforts effectués ne sont pas, le plus souvent, récompensés par l'impression d'avancer dans la bonne direction. Mais, à l'inverse de leurs collègues du même groupe qui ont fini par être gagnés par le découragement, ils sont parvenus peu à peu à se donner des repères et trouver leur chemin; ils ont sorti leur thèse de la phase exploratoire et l'ont faite «décholler»: ils ont désormais plus d'assurance que chaque effort qu'ils déploieront dans la recherche ne sera pas inutile et les rapprochera davantage du but, que celui-ci soit proche ou éloigné; quelles que soient les contraintes extérieures éventuellement rencontrées (problèmes sociaux, manque de temps etc.), ils savent que celles-ci peuvent, tout au plus, retarder ou bloquer momentanément, un travail positivement engagé dans une voie irréversible. Aussi se distinguent-ils par leur tendance à investir dans la recherche le maximum de temps disponible; ils y consacrent, aux dépens de leurs loisirs et de leur vie familiale, une grande partie de leurs week-ends et de leurs vacances d'été, à la différence des enseignants des autres profils qui répondent y travailler de temps en temps ou pas du tout.

Tous les enseignants de ce profil affirment la priorité de principe au niveau universitaire de la recherche sur l'enseignement, puisque celui-ci repose pour l'élaboration de contenus actualisés sur celle-là. Ceci posé, trois universitaires considèrent que leur mission prioritaire est pédagogique et qu'ils se doivent d'abord à leurs étudiants; ils disent leur plaisir de partager leurs connaissances avec ces derniers; s'ils dépensent plus de temps dans leurs tâches d'enseignement, ils consacrent au moins un tiers de celui-ci à la recherche (profil d'enseignant chercheur). Les quatre autres enseignants répondent avoir plus de goût pour la recherche et s'y investir davantage que dans leurs autres activités (profil de chercheur enseignant); parmi ces derniers, une enseignante qui dit être entrée dans la profession attirée d'abord par l'enseignement, répond avoir ensuite changé d'avis au profit de la recherche: selon elle, la passivité et le bas niveau des étudiants a rendu les tâches d'enseignement routinières.

Quatre enseignants préparent activement leur thèse; ambitieux pour leur carrière, ils sont modérément optimistes pour l'avenir, jugeant moyennes leurs chances d'être promus toujours à cause des incertitudes sur l'évaluation de leur thèse une fois celle-ci déposée. Parmi eux, l'enseignant le plus âgé de notre échantillon et proche de la retraite, semble avoir focalisé, durant toute sa vie professionnelle, sur la carrière et la préparation des différents titres universitaires : mémoire de D.E.A, thèse de troisième cycle, thèse d'Etat en voie d'être déposée; il ne cite qu'un seul article publié et rencontre des difficultés dans ses activités d'enseignement du fait de la non maîtrise de la langue arabe.

Les trois autres enseignants, par contre, tous également titulaires d'un doctorat de troisième cycle ne comprennent pas qu'ils aient encore à sacrifier au formalisme d'une seconde thèse; après avoir commencé à préparer celle-ci, ils se sont ravisés et ont préféré se valoriser par la publication sur les thèmes qui leur semblent les plus porteurs. Ils accordent moins d'intérêt à leur promotion à la maîtrise de conférences qui semble avoir perdu à leurs yeux en grande partie sa véritable signification qui est d'abord scientifique.

Cependant, parmi eux, une enseignante qui s'est aperçue qu'elle a rassemblé indirectement à l'occasion de ses travaux de recherche la matière d'une thèse, dit son intention de la mettre en forme comme objectif secondaire. Elle s'accorde ainsi des chances moyennes (60%) d'être promue alors que ses deux autres collègues estiment avoir des chances nulles.

Par ailleurs, les enseignants de ce profil sont très attachés aux valeurs académiques et portent les critiques les plus sévères sur la gestion de l'Université au plan de l'éthique.

#### CONCLUSION : LIMITES DE NOTRE TRAVAIL ET INTERROGATIONS.

S'appuyant sur un échantillon limité, notre étude revêt d'abord un caractère exploratoire, même si elle confirme un certain nombre de faits saillants, certaines tendances lourdes; elle demande à être complétée par d'autres enquêtes analogues susceptibles de la conforter, de l'affiner ou la corriger sur certains thèmes. Nous n'avons décrit qu'un certain nombre de profils d'universitaires et nous sommes loin de les avoir tous épuisés. L'université contemporaine offre quantité de rôles aux universitaires, diversifiant leurs systèmes d'activités et donc leurs profils. Elle leur propose en particulier de multiples rôles de

gestionnaires; citons par ailleurs, à titre d'exemple, le profil de l'universitaire «syndicaliste» ou «militant politique» plus préoccupés à défendre des intérêts corporatistes ou partisans que de s'investir dans les tâches pédagogiques et scientifiques, ce qui n'est pas toujours sans effets positifs sur ces dernières. C'est surtout dans les disciplines où l'enseignant a l'occasion de valoriser ses compétences dans des fonctions lucratives extra-universitaires (barreau, expertise comptable, bureau d'architecture, divers bureaux d'études et petites ou moyennes entreprises etc.) que celui-ci peut être tenté de modifier radicalement son système d'activités aux dépens des tâches d'enseignement et de recherche. Un problème important serait de se demander quel est, dans les disciplines les plus concernées, l'impact des activités extra-universitaires sur les activités de formation et de recherche. Nous n'avons donc fait qu'ouvrir quelques pistes de réflexion sur ce thème complexe de la description des systèmes de motivation et d'investissements différentiels dans les activités professionnelles chez les enseignants universitaires.

De l'écheveau complexe des problèmes que nous avons soulevés dans la présente étude, nous insisterons sur deux d'entre eux qui nous semblent cardinaux car directement liés aux deux fonctions centrales de l'universitaire : l'enseignement et la recherche.

L'universitaire se définit comme un enseignant chercheur, c'est-à-dire comme une personne qui fonde ses enseignements sur ses activités de recherche. Or, la grande majorité des enseignants de notre échantillon ne mènent pas d'activité significative de recherche. Seule une minorité parvient, après cependant plus d'une dizaine d'années de fonction, à entamer réellement une thèse d'Etat ou une recherche de fond. La raison nodale nous semble résider dans l'absence de prise en charge du jeune chercheur qui nécessite pendant les premières années un soutien effectif dans le choix du sujet après le test de sa faisabilité, une orientation continue sur les plans de l'élaboration de la bibliographie, de la problématique et de la méthodologie de sa recherche. Nous avons constaté que faute d'un encadrement assez directif au début (sur le modèle anglo-saxon) qui mette le pied à l'étrier au candidat et assure la mise en route de son projet, la grande majorité des universitaires sont, malgré leur motivation pour la recherche et leur persévérance dans la dépense des efforts, pendant plusieurs années dans le désarroi et finissent par abandonner. Le problème numéro un qui se pose est celui de se demander comment sortir l'Université de la secondarisation de son enseignement et de la

sous-qualification quasi généralisée de ses corps d'assistants et de maîtres assistants qui n'ont pas la possibilité de faire réellement de la recherche; comment éviter le gâchis considérable de talents, de temps et d'énergie que nous avons relevé ainsi que le gâchis psychologique des déceptions accumulées et des vocations contrariées ? Comment mobiliser efficacement tout le potentiel de formation à la recherche et d'encadrement des jeunes universitaires, de façon à donner à chacun de ces derniers l'occasion de donner la preuve de ses capacités et faire confirmer son identité professionnelle ? Etant donné le caractère limité du potentiel d'encadrement de la recherche de notre Université par rapport à l'ampleur de la tâche, le recours à la coopération internationale s'avère incontournable; celui-ci est favorisé par les nouvelles technologies de communication; comment développer de manière optimale cette coopération internationale dans le contexte actuel de la mondialisation ?

Le second problème central est celui de la formation pédagogique des jeunes enseignants qu'imposent dans l'université de masse les grands effectifs d'étudiants et la diversité de leurs attentes et de leurs aptitudes. Comment mettre fin à l'état d'abandon de l'enseignant qui se trouve sans soutien, isolé face à des tâches pédagogiques devenues complexes ? comment le préparer à la prise en charge efficace de celles-ci, en l'initiant à la méthodologie et aux techniques modernes de l'enseignement universitaire, de même qu'en lui transmettant les outils qui lui permettront de continuer par lui-même son propre perfectionnement pédagogique ?