

MOHAMED GHALAMALLAH[*]

Présentation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notes

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

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

