

MOHAMED GHALAMALLAH

Introduction

Les articles du présent volume présentent les résultats des travaux entrepris de septembre 1999 à la fin 2002 par l'équipe de chercheurs associés du CREAD chargée du projet intitulé : «Les enseignants universitaires algériens: condition, attitudes et pratiques professionnelles».

Madame Malika Téfiyani qui est responsable d'un projet complémentaire au nôtre et relatif à l'introduction de pratiques pédagogiques innovantes dans l'université a bien voulu faire part de l'état de ses recherches dans le présent numéro des cahiers du CREAD.

Ces travaux abordent tous l'étude des enseignants chercheurs de l'université qui constituent l'acteur central de l'institution et qui y passent toute leur vie professionnelle. Ils contribuent à la connaissance d'un domaine stratégique qui a été peu étudié.

Dans un premier groupe de quatre articles, les auteurs effectuent une analyse critique des cadres juridiques qui réglementent la carrière et les activités des universitaires. Ils soulignent les insuffisances dans l'élaboration de textes réglementaires, pourtant fondamentaux, révélant ainsi la faiblesse des capacités institutionnelles du secteur; ils décrivent les discordances et les dysfonctionnements que ces textes introduisent dans le système universitaire.

Le cinquième article qui trace un tableau des principaux traits de la condition enseignante constitue une bonne introduction à un second groupe de cinq contributions présentant des enquêtes sur le terrain qui visent à saisir les attitudes et les comportements professionnels des enseignants chercheurs. Ces enquêtes visent notamment à restituer le vécu des universitaires, leurs motivations et la perception subjective qu'ils ont de leur condition sociale et professionnelle. Les enseignants du supérieur jouissant d'une grande liberté dans la définition de leurs activités, leurs pratiques professionnelles sont davantage orientées par leurs représentations du métier que par la réalité objective de celui-ci.

Nous souhaiterions, pour situer ces études dans une problématique plus globale de l'université algérienne, commencer par retracer brièvement la genèse de cette problématique, en esquissant un survol de l'histoire de l'institution.

1. L'histoire de l'université algérienne depuis l'Indépendance est celle d'une institution continuellement en gestation, en «projet», qui s'efforce sans cesse de naître, de se construire conformément à son principe mais qui est perpétuellement déstabilisée.

C'est une université encore fragile qui affrontera, dès la fin des années 60, une formidable explosion démographique de ses effectifs d'étudiants qui se prolongera en disproportion croissante avec les moyens jusqu'à nos jours. Entre la rentrée de 1967 et celle de 1978, sur près d'une dizaine d'années le nombre des étudiants sera multiplié par six. L'université a dû en conséquence procéder durant la décennie 70 à des recrutements massifs de tous les candidats qui se présentaient pour un poste d'enseignant, sans autre exigence qu'une licence fraîchement acquise. Une nouvelle catégorie d'enseignants universitaires a été improvisée hors statut, celle des «assistants contractuels». *Le cumul d'une année sur l'autre des déficits qualitatifs et quantitatifs finira vers le milieu des années 80 par noyer l'institution dans les problèmes d'infrastructure. L'université est alors désarticulée, captive d'un désordre institutionnel, pédagogique et scientifique inextricable qui la rend ingouvernable; monsieur Kadri Aïssa parlera à ce propos d'une «désinstitutionnalisation» de l'université(1).* Les responsables des établissements s'essouffent en pompiers volants à gérer dans l'urgence du quotidien une université submergée par le nombre. Ils épuisent leurs énergies à «caser» les surplus d'étudiants à défaut de pouvoir leur assurer une formation et de se préoccuper des domaines pédagogiques et scientifiques. L'université tourne ainsi, de plus en plus, le dos aux normes et valeurs académiques et finit à force d'infidélités à ses principes par complètement se dénaturer.

Portée ou plutôt emportée depuis la fin des années 60 par la dynamique sociale globale, l'université était asservie à des logiques qui lui étaient étrangères. Les fins académiques étaient subverties par des fins politiques de légitimation du pouvoir. Les réalisations universitaires par leurs aspects quantitatifs spectaculaires contribuent à illustrer la bonne conduite de la Révolution algérienne. L'essentiel est de frapper les imaginations, de convaincre le «peuple» d'une prise en charge exceptionnellement efficace de ses aspirations sociales; peu importe que cela se fasse au moyen de réponses faciles, de façade, et non pas par des solutions de fond. Le recours à une idéologie populiste et unanimiste était vital à la reproduction d'un régime politique monopartisan non issu par des voies démocratiques à partir de la base. La dérive démagogique donne lieu à un emballement des effectifs universitaires, une fuite éperdue en avant, un «train fou» lancé à toute vitesse selon l'expression de monsieur Chams Eddine Chitour (2) que personne n'a le courage ou le pouvoir d'arrêter.

Aveugles au mouvement structurel de la société amorcé dès la fin des années 60 et à toutes ses conséquences sur l'université, les décideurs du secteur n'étaient pas en mesure de prévoir celles-ci et de mettre en œuvre les réformes rendues indispensables par la mutation en cours. Leurs actions ont conduit, en contrariant ce mouvement, à exacerber les tensions, à multiplier les dysfonctionnements et les discordances.

Incapables de dresser un diagnostic de la situation, ils ne pouvaient administrer les remèdes adéquats aux déséquilibres et aux distorsions entraînés par une démographie estudiantine galopante; ils ont ainsi provoqué des maux bien plus graves qui se superposent à ceux qu'ils étaient censés traiter.

L'université algérienne souffre d'abord de se méconnaître, de ne pas s'estimer assez pour s'intéresser à soi; elle néglige de s'étudier et porter sur elle-même ses propres lumières, se condamnant ainsi à errer dans l'obscurité.

A la fin de la première décennie de l'Indépendance, la nécessité de la refonte du modèle universitaire légué par la période coloniale, en vue de mettre sur pied une institution complètement nouvelle, moderne dans ses structures pédagogiques et de gestion, et le brusque changement d'échelle de l'université ont posé des problèmes complexes dont la prise en charge passait par la mobilisation de tout le potentiel de l'enseignement supérieur en recherches pédagogiques, en études évaluatives et prospectives. *L'institution a alors manqué de la mise en place de toute une infrastructure de recherche en pédagogie universitaire qui, au cours de ces trente dernières années, aurait formé toute une pépinière de spécialistes et de chercheurs sur tous les aspects de l'enseignement supérieur. Le développement sur cette longue période des capacités d'études et de conception était la condition de l'accumulation des capacités organisationnelles et de gestion comme de celle des compétences pédagogiques des enseignants. Les plus grandes difficultés proviennent moins d'une insuffisance des moyens que de l'incapacité à les gérer efficacement comme le répètent d'ailleurs les enseignants interrogés dans notre enquête.*

La modernisation de l'université suppose le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie rationnelle, à une autre façon d'aborder l'acte même d'enseigner et celui de gérer. L'université ne peut, sans se doter de dispositifs favorisant la créativité collective, répondre aux défis d'un environnement en changement perpétuel et se réinventer sans cesse dans ses objectifs, ses structures et ses méthodes.

Ainsi, en refusant de mettre en place les moyens de s'étudier, l'université s'est privée des instruments de son efficacité. Faute d'éclairer ses décisions, elle s'est condamnée dès l'origine à naviguer à vue, perdant la maîtrise de son devenir et se développant de façon anarchique. Dans l'université, les prises de décision s'effectuent à partir de préoccupations socio-politiques, aux dépens des normes et valeurs académiques; les aspects qualitatifs plus essentiels, liés à l'identité même de l'institution, sont sacrifiés, pour raison de faire-valoir politique, aux aspects plus visibles et plus facilement quantifiables.

Entamant son expansion sans avoir assuré au préalable son fondement, l'université s'est toute entière organisée (ou plutôt désorganisée) autour d'une logique quantitative qui a précipité la dégradation de l'institution au rythme de sa croissance.

Le fonctionnement de l'université s'est ritualisé, vidé de sa signification; telle une machinerie tournant par inertie, l'institution ne semble plus avoir d'autre finalité que son autoreproduction élargie, développant son propre sous-développement. La crise économique à partir du milieu des années 80 jusqu'à aujourd'hui, et ses conséquences, n'ont fait qu'enfoncer davantage l'institution dans le marasme dans lequel elle se trouvait déjà et lui ôter tout espoir de se relever: investissements dérisoires par rapport à l'augmentation rapide des effectifs sur toute la période, dégradation des conditions de vie et de travail des enseignants, absence de débouchés pour les diplômés; le tableau doit être complété par l'instabilité chronique des équipes en charge du secteur et la situation sécuritaire du pays.

La recherche sur l'enseignement supérieur a été abandonnée au hasard des initiatives individuelles, faute d'être organisée et encouragée. D'ailleurs, les quelques études déjà réalisées ne semblent pas présenter beaucoup d'intérêt pour les responsables dans la prise de décisions qui s'effectuent sur la base de critères autres qu'académiques. *Nous nous sommes pour notre part, interrogés ailleurs(3) sur le paradoxe d'une institution pédagogique qui renie la pédagogie, d'une institution de recherche qui tente d'éclairer les pratiques des autres champs sociaux mais refuse de voir les siennes.* Les ouvrages publiés durant la dernière décennie (4) convergent pour décrire une université en pleine déliquescence. Nous nous limitons à citer deux références significatives. Dans son livre au titre volontairement provocateur: *«Faut-il fermer l'université ?»*, monsieur Lies Maïri laisse éclater son indignation devant l'état d'une université qu'il ne reconnaît plus une dizaine d'années après l'avoir quittée. S'appuyant sur des études minutieuses effectuées sur le terrain, il dénonce surtout l'absence d'éthique universitaire et l'institutionnalisation de la «médiocrité». L'auteur accuse les traits négatifs, n'hésitant pas à choquer pour secouer les esprits engourdis par une longue léthargie et à les inciter au débat. Mettant le doigt sur les causes du mal délibérément grossi, il indique les voies de solution. Comme faisant écho à ses analyses, les enseignants interrogés dans l'enquête que nous présentons, ici, sont unanimes à insister d'abord sur les atteintes quotidiennes à la déontologie. Le CRASC a, de son côté, publié sous le titre: *«l'université aujourd'hui»*, les actes du colloque tenu à Oran en 1996 et où une vingtaine d'enseignants chercheurs nationaux ont présenté des interventions plus critiques les unes que les autres sur l'enseignement supérieur. L'institution semble ainsi, après qu'elle eut un temps donné l'illusion du savoir, avoir ensuite perdu son crédit dans la société et au sein de la collectivité universitaire elle-même.

2. Le décor étant ainsi planté, nous pouvons reprendre une à une, pour les présenter, les diverses contributions. *Le premier groupe de quatre études illustre bien la désorganisation du secteur qui place les décideurs dans une incapacité structurelle de maîtriser le fonctionnement et le devenir de l'institution universitaire.*

Dans le premier article sur *«le statut de l'enseignant universitaire»*, madame Mézache analyse dans ses différents volets le statut

particulier des travailleurs de l'enseignement supérieur de 1989 toujours en vigueur et le situe dans son cadre législatif et réglementaire plus global. Ce texte n'a de «particulier» que son intitulé puisqu'il est le fidèle reflet du statut général de la fonction publique de 1966 et surtout du statut-type des travailleurs des institutions et administrations publiques de 1985 pris en application du SGT. Ayant été abrogé, ce dernier texte devait être remplacé par un nouveau statut de la fonction publique qui tarde à voir le jour; l'auteur décrit les «anachronismes» qui découlent de cette interminable transition. Abordant une analyse comparative, l'auteur remarque une similitude «presque totale» entre les statuts particuliers des enseignants universitaires des trois pays maghrébins et celui des universités françaises. A cette différence près que les statuts des autres pays (Maroc, Tunisie, France) sont assouplis par des dispositions dérogatoires à la fonction publique, tandis que le statut algérien rencontre des difficultés pour se débarrasser de sa rigidité. Le statut français va jusqu'à donner aux universités la liberté (impensable chez nous) de recruter et titulariser des «non fonctionnaires» et même des «non nationaux» dans le but de s'enrichir de l'apport des spécialistes des différents secteurs et des compétences étrangères. Par ailleurs, le statut algérien révèle, par comparaison, une insuffisante maîtrise de son élaboration au niveau de la forme (présentation), de la définition des obligations de service d'enseignement qui reste assez vague ou encore au niveau du statut ambigu des universitaires de rang magistral situé en porte-à-faux à l'intérieur de la Fonction publique et dont on ne sait dans quelle mesure ils relèvent des fonctions supérieures de l'Etat.

- Dans son second article: «*présentation du modèle organisationnel de l'enseignement supérieur*», madame Mézache décrit un «modèle bureaucratique classique», «centralisé», «concentré». La fonction administrative se subordonne et étouffe les fonctions pédagogiques et scientifiques. L'auteur montre toutes les difficultés d'un modèle refermé sur lui-même à se réformer.

Le Ministère a bien tenté de mettre en place les Académies comme un niveau hiérarchique intermédiaire entre lui et les établissements pour coordonner les activités des universités à l'échelle régionale. La déconcentration de la tutelle à cette échelle devait constituer une étape dans la décentralisation progressive de certaines prérogatives de gestion du Ministère vers les universités; l'exercice de ces prérogatives par le Ministère détournent celui-ci de ses missions stratégiques de prospective et de planification, d'évaluation et de régulation globale. L'expérience des Académies ayant tourné court, le schéma organisationnel du secteur revient aux deux niveaux hiérarchiques antérieurs: celui de l'administration centrale et celui des universités. Madame Mézache analyse les organigrammes de ces deux niveaux ainsi que leurs effets sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur. L'auteur laisse penser qu'il n'y a en réalité qu'un niveau hiérarchique unique concentré au sommet de la pyramide organisationnelle de l'enseignement supérieur et qui gère directement des universités dessaisies de toute marge d'initiative. Les hésitations et l'instabilité organisationnelle du secteur sont des révélateurs de la

faiblesse des capacités institutionnelles. Le ministère a adopté son dixième organigramme en 1999, mais celui-ci, comme les précédents change en fonction de décisions externes, «au gré des changements de gouvernement» ; la succession des organigrammes ne procède pas d'une évolution logique interne, d'une accumulation d'expérience institutionnelle.

Les universités sont prises dans le carcan d'une réglementation étroite qui ne leur laisse presque pas de liberté pour adapter leur organisation et leur fonctionnement en vue d'exploiter de façon optimale leurs ressources humaines et matérielles. Des universités très diverses par leur ancienneté, leur taille, leur potentiel scientifique et pédagogique, sont contraintes de se conformer à un statut-type leur imposant un schéma organisationnel «unique et uniformément appliqué». Le contrôle financier à priori les soumet à «un plan de gestion des moyens à suivre dans le détail». Une organisation pyramidale, très hiérarchisée, qui privilégie les relations verticales sur les relations horizontales de concertation et de coordination, entraîne la dilution des responsabilités, le conflit de compétences et une inflation de textes réglementaires «superbement ignorés» par les acteurs de base, les enseignants et les étudiants.

L'actuelle expérience d'instauration de facultés jouissant de l'autonomie de gestion au sein des universités, avec le recentrage des activités autour des départements qui sont les véritables unités opérationnelles, soulève des problèmes qui ne sont pas sans rappeler ceux rencontrés par la mise en place des Académies régionales ou par l'application de la loi sur le statut des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel, dans l'enseignement supérieur.

L'intention de procéder à une décentralisation de la gestion de l'enseignement supérieur est une constante dans le discours officiel; *mais le principal facteur de blocage des réformes du système organisationnel se situe au niveau de mentalités façonnées dans le moule bureaucratique et fossilisées depuis trois décennies.* Il ne sert à rien de tenter de changer les textes si l'on n'essaie pas de faire aussi évoluer les attitudes. L'article nous rappelle que l'institution existe dans les textes, mais elle existe aussi et surtout par son incorporation dans l'homme. Le principe de l'université réside dans l'intensité de la réflexion intellectuelle et la créativité des personnes et des équipes de base ainsi que dans la qualité des échanges entre elles. Ce principe suppose une organisation largement décentralisée et une gestion des moyens au plus près du terrain. En effet, rien n'est plus fluide, plus changeant, plus divers que les activités académiques et rien n'est plus incompatible avec l'exercice de celles-ci qu'une gestion bureaucratique. Pour des mentalités accoutumées à la passivité, à l'exécution de règles uniformes, l'idée même de décentralisation paraît inconcevable. Un système autoritaire, hiérarchisé, où tout est prévu à l'avance, prédéterminé par des règles et n'admettant aucun écart, est aux antipodes d'un système ouvert aux initiatives individuelles, géré au moyen de la négociation et du consensus, évalué à posteriori sur l'efficacité de ses résultats et non sur sa conformité au règlement. Le

passage du premier système d'organisation au second suppose un renversement des perspectives, une révolution de pensée. Un projet d'autonomie des universités a bien été, en 1989, proposé par le Ministère à la discussion des enseignants; mais ceux-ci, peu préparés à l'accueillir, l'ont unanimement rejeté dans toutes leurs tendances, chacune de celles-ci pour des raisons diverses. Selon l'auteur, la décentralisation ne dépend pas seulement de «la volonté de la tutelle » de se dessaisir des activités de gestion mais aussi de «la volonté de l'université de les assumer». C'est dire que l'introduction d'un style de gestion démocratique c'est d'abord la mise en place des conditions d'un apprentissage collectif, d'une mutation culturelle.

- Dans l'article intitulé «*la crise des carrières des enseignants universitaires*», nous retraçons l'histoire, depuis l'Indépendance à nos jours, des avatars de la réforme du statut particulier des enseignants du supérieur et du statut de la post-graduation, en tant que textes structurant la gestion des carrières universitaires.

Nous mettons en évidence les dysfonctionnements et les discordances découlant de l'enchevêtrement de réformes successives contradictoires menées dans l'opacité; la faible capacité de l'administration centrale à concevoir et promouvoir une politique cohérente des carrières ainsi qu'à arbitrer les conflits sur la base d'une claire vision des enjeux, a fait que le terrain de la décision était abandonné aux issues aléatoires des luttes sourdes entre les intérêts catégoriels qui s'affrontent dans la confusion et la méfiance réciproque. La passion, les visions partielles et les préjugés sur la valeur des titres détenus par autrui, ont contribué à brouiller une situation déjà complexe, à multiplier les incohérences, noyant l'essentiel dans l'accessoire.

Le corps enseignant des universités algériennes était jusque vers le milieu de la décennie 70 dominé majoritairement par les coopérants étrangers, notamment dans les grades supérieurs; minoritaires, les enseignants nationaux occupaient pour les trois quarts d'entre eux le poste temporaire d'assistant. Dans le but de hâter le développement des corps algériens de maîtres assistants et de maîtres de conférences, une réforme du régime français de post-graduation hérité de la période coloniale a dû être entreprise: le décret de 1976 supprima en particulier le doctorat d'Etat dont la préparation se prolongeait jusqu'à l'approche de la retraite; il mit en place le «magister» et le «doctorat es sciences» sur le modèle anglo-saxon du master et du PHD qui devenait prévalant au niveau international. Mais la prégnance dans les mentalités du régime précédant était telle dans l'université algérienne que la réforme a été détournée de son sens et le doctorat nouveau, créé en 1976, bloqué dans son application. En 1984 l'université française adopta alors, construction européenne oblige, une réforme qui allait dans la même direction d'un alignement sur les normes internationales; elle finit ainsi, après une longue résistance, par se résigner à supprimer à son corps défendant sa traditionnelle et prestigieuse institution du doctorat d'Etat. Dans l'université algérienne, plus royaliste que le roi, on ne se contentera pas de geler le doctorat créé en 1976; remontant à contre-courant d'une évolution mondiale, on

réussira même la gageure d'une contre réforme, rétablissant expressément dans le décret de 1987 le «doctorat d'Etat» alors supprimé dans son pays d'origine quelques années plus tôt! La perpétuation du modèle traditionnel de post-graduation et l'échec d'une réforme pertinente mais décidée d'en haut, sans que ses promoteurs ne sensibilisent la communauté universitaire à ses enjeux, se sont traduits par la stagnation quasi généralisée des enseignants algériens dans les postes subalternes sans perspectives d'avenir pendant près de trois décennies: en 1989, à peine trois pour cent (hors médecine) de l'ensemble des enseignants nationaux occupaient un poste de rang magistral!

La situation étant devenue intenable, le Ministère balancera d'une politique jusque-là prohibitive à la pratique laxiste des années 90 caractérisée par l'octroi quasi systématique de l'équivalence du doctorat d'Etat algérien aux diplômes étrangers de type PHD ou doctorat unique français. Même ces méthodes artificielles ne permettront pas d'améliorer substantiellement le déséquilibre de la structure des qualifications puisqu'on ne parviendra au début du millénaire que difficilement à atteindre le seuil de 15% d'enseignants de rang supérieur. On a ainsi amalgamé ce dernier type de doctorats avec le doctorat d'Etat, bien que ces deux types de diplômes diffèrent par leurs objectifs, la durée et l'ampleur du travail de thèse et en dernière analyse par les prérogatives qu'ils confèrent et le rang du corps universitaire auquel ils donneront l'accès. En effet, le PHD ou le doctorat français, obtenus en général à un âge relativement jeune, représentent la première production importante de leur détenteur et attestent de leur capacité à mener des recherches de manière autonome mais non pas, à ce stade, de diriger les recherches d'autrui; les titres de ce niveau permettent l'entrée dans la carrière, dans le premier corps universitaire. C'est ensuite, après une longue pratique de la recherche et généralement au cours de la deuxième moitié de leur carrière, que les titulaires de ces titres postulent pour le doctorat d'Etat ou pour les titres analogues à celui-ci (l'habilitation française ou allemande par exemple); seuls ces derniers titres qui consacrent le plus haut degré de maîtrise scientifique autorisent l'accès au rang magistral et à la direction des thèses. Paradoxalement les détenteurs de PHD ou du doctorat français, pour citer les titres les plus fréquemment détenus chez nous, abordent leur carrière dans l'université algérienne par son sommet; fraîchement diplômés, ils sont propulsés à un rang magistral et se mettent à diriger des thèses de doctorat d'Etat c'est-à-dire des titres de niveau supérieur à celui qu'ils possèdent. Ils sont devenus très vite majoritaires dans les corps de maîtres de conférences et de professeurs de nombreuses disciplines et décident ainsi, de la reproduction de l'institution universitaire. L'article cite un second exemple d'aberration: l'université française restructure en 1984 le doctorat de 3^{ème} cycle en doctorat unique et attache à ces deux titres les mêmes droits professionnels (accès à la maîtrise de conférences) et scientifiques (candidature à l'habilitation à diriger les recherches); bien que l'université qui les délivre considère ces deux titres comme analogues, l'université algérienne est la seule dans le monde à opérer

une discrimination entre eux; elle refuse de reconnaître l'un l'assimilant au magistère et accorde à l'autre l'équivalence du doctorat d'Etat!

Les contradictions proviennent de la structure binaire (et non pas ternaire) de la postgraduation algérienne qui enferme la décision en matière d'équivalence à accorder aux titres étrangers dans un dilemme, n'admettant que deux solutions aussi insatisfaisantes l'une que l'autre: faute d'un titre algérien intermédiaire, on ne peut choisir d'accorder au PHD ou au doctorat français que l'équivalence du magistère et alors de le sous-estimer ou celle du doctorat d'Etat et le surévaluer.

La solution à tous les problèmes d'équivalence était pourtant aveuglante par sa simplicité! Mais la situation a fini par devenir si obscure pour les décideurs qu'il semble qu'ils en ont perdu le sens des évidences les plus élémentaires. Le statut particulier des enseignants du supérieur de 1989 a été de nombreuses fois modifié; il eût suffi que l'un parmi les décrets modificatifs qui ont été pris, annule une des multiples prérogatives du maître de conférences, celle de diriger des thèses; la maîtrise de conférences sera ainsi découplée au plan des attributions du professorat qui restera l'unique corps de rang magistral et conservera de ce fait le monopole de l'encadrement des doctorats. La maîtrise de conférences fonctionnant ainsi comme un corps intermédiaire pourrait accueillir tous les titulaires de doctorat de type PHD ou doctorat unique français (y compris le doctorat de 3^{ème} cycle); lorsque la production et l'expérience de ces derniers en matière de recherche seront jugées suffisantes, ils accéderont au professorat. Par contre, ceux qui justifieront de titres comme le doctorat d'Etat ou l'habilitation à diriger les recherches pourront directement être promus professeurs. Les contradictions de la procédure des équivalences aux diplômes étrangers disparaîtront avec le rétablissement de la congruence entre une structure ternaire de la postgraduation (magistère, doctorat, titre habilitant à diriger les recherches) et une hiérarchie professionnelle correspondante à trois positions hiérarchiques (maître assistant, maître de conférences, professeur).

Le décret de 1998 semble aller dans ce sens et mettre enfin la postgraduation algérienne au diapason des pratiques courantes au niveau international; il restaure le «doctorat es sciences» mort-né du décret de 1976, et abrogeant ainsi le doctorat d'Etat, il crée une postgraduation à trois paliers: magistère, doctorat es sciences, habilitation à diriger les recherches. Mais ces mesures sont complétées par d'autres dispositions qui rendent le décret incohérent et inapplicable. D'une part, le texte pêche par irréalisme, faisant du doctorat es sciences ou son équivalent le titre minimal d'accès à la carrière universitaire à la place du magistère, comme s'il y avait un excès de titulaires de doctorats par rapport aux besoins en recrutement. D'autre part, le décret tombe dans une aberration juridique rédhibitoire puisque, ignorant le statut particulier des enseignants du supérieur toujours en vigueur, il relie les nouveaux titres de post graduation qu'il a créés à des dénominations fictives de corps académiques («professeur assistant» et «professeur habilité») qui ne sont mis en place par aucun texte de statut et dont la position

hiérarchique, les droits et devoirs ne sont pas par conséquent définis juridiquement.

Nous avons évoqué plus longuement «la crise des carrières universitaires» qui, par son caractère durable et conflictuel, constitue le fond des problèmes de l'université algérienne. Le statut particulier des enseignants du supérieur n'a pas constitué le puissant stimulant des activités universitaires qu'il est censé être. Il en a résulté un blocage quasi généralisé des enseignants dans les corps subalternes sans espoir d'avenir, des règles ambiguës de promotion aux corps supérieurs favorisant l'iniquité et le caractère disparate de l'ensemble des corps.

Nous avons tenté d'ouvrir des pistes de réflexion sur les solutions susceptibles de lever les blocages, de reconstituer des corps homogènes notamment au niveau du rang magistral, pour replacer la véritable élite au centre de la reproduction de l'institution

- Nous abordons dans notre second article: «*(l')analyse et (l')évaluation des activités pédagogiques des enseignants universitaires*». Nous montrons les insuffisances des différentes réglementations en matière de normalisation du service d'enseignement qui jusqu'à nos jours n'a pas changé depuis le décret de 1976, pourtant pris dans un contexte particulier. Les textes n'évaluent que l'aspect quantitatif de l'enseignement effectué en présence des étudiants. Ils fixent de manière excessive le volume hebdomadaire d'enseignement à neuf heures de cours pour les professeurs, les maîtres de conférences et les chargés de cours. Ce volume étant inapplicable dans les faits, une situation d'anarchie se développe vite, chaque institution fixant à sa façon la charge due. Sur la base des pratiques internationales, nous formulons des propositions pour une évaluation quantitative plus pertinente des activités d'enseignement et pour l'introduction d'une évaluation qualitative de celles-ci.

3. La contribution de monsieur Aïssa Bensedik: «*Le métier d'enseignant: spécificités et contraintes*», constitue une transition entre les deux groupes de travaux. L'auteur fait le point des recherches actuelles sur la condition enseignante. Selon la conception avec laquelle on l'approche, le métier d'enseignant est défini comme «un travail», «un métier», «une profession » ou «un art». C'est une profession au statut ambigu: elle jouit d'une grande considération dans la société et son importance est reconnue, mais en réalité le travail des enseignants est peu valorisé si l'on en juge par la rémunération et les conditions de travail qui leur sont consenties. C'est un métier difficile à exercer en un temps où souvent les effectifs des élèves augmentent rapidement tandis que les ressources restent limitées. Monsieur Bensedik définit le «malaise» enseignant, en indique les causes et les moyens de le combattre. Il aborde également les libertés académiques, les qualités et compétences exigées pour l'exercice de la profession, enfin les étapes de la carrière, faisant référence aux pays en voie de développement et à l'Algérie. Cette vue d'ensemble sur la profession enseignante nous introduit aux cinq études sur le terrain suivantes qui

décrivent sous des angles d'approche différents, mais qui se recourent, la condition des universitaires.

- L'étude intitulée: «*attitudes et pratiques professionnelles des enseignants universitaires*» présente une synthèse des résultats de l'exploitation d'un questionnaire passé, en mai 1999, à une cinquantaine d'enseignants des sciences sociales exerçant à Alger, par notre équipe de recherche. Notre enquête concerne dans une première phase les assistants et les maîtres assistants qui forment plus de 80% du personnel académique et prennent en charge presque entièrement la formation graduée; ces enseignants cristallisent les problèmes de la profession, notamment ceux liés à la carrière. Nous nous proposons dans cette étude de décrire les tâches et activités des universitaires, d'évaluer leur charge de travail globale et la part de cette charge qui concerne chacune des fonctions d'enseignement, de recherche ou de gestion. Nous nous sommes particulièrement attachés à restituer leur vécu, leurs motivations et leurs perceptions du métier et de la carrière. Jouissant d'une grande liberté dans leur travail, les enseignants du supérieur se comportent, en effet, davantage en fonction de la représentation subjective qu'ils se font de leur profession et de ses exigences que des réalités objectives de celle-ci. Notre objectif était d'esquisser les profils des enseignants caractérisés par leurs diverses modalités de s'investir différenciellement dans leur triple fonction d'enseignement, de recherche, de gestion ou dans des activités extra-universitaires; autrement dit nous nous proposons de décrire les stratégies de travail, les différents systèmes de motivation et d'activités des universitaires ainsi que leurs déterminants.

Presque tous les universitaires de notre échantillon répondent avoir embrassé par amour une profession prestigieuse où ils aspiraient à se réaliser et se développer sans cesse sur le plan intellectuel. Très motivés au départ, ils vont au cours de leur carrière épuiser leur énergie à faire face à des conditions qui contrecarrent leur effort, déstabilisent leurs activités. Le dénominateur commun à la base de leurs attitudes est l'immense frustration, accumulée au fil du temps, de se heurter à des conditions d'existence et de travail qui ne leur offrent pas l'occasion de révéler pour eux-mêmes et pour autrui leurs potentialités, de donner la preuve des capacités qui sommeillent en eux. En un mot, ils souffrent de leur vocation contrariée, de se voir brisés dans leur élan même de réalisation de soi.

Le discours des enseignants reflète le désordre institutionnel, pédagogique et notamment éthique, les misères de leurs conditions de vie et de travail. Ces derniers se font une haute conception de leur métier et s'indignent de leur statut social et professionnel dévalorisé, en contradiction avec leur rôle majeur de formation des élites de la nation.

L'université est décrite comme une institution indifférente à ses finalités, qui ne se soucie pas de définir des normes minimales de service, d'instaurer un système de sanctions et de récompenses, pour encourager les plus méritants, dissuader les plus négligents. Elle ne se soucie pas de former et soutenir les enseignants dans leurs tâches d'enseignement et de recherche. Abandonnés à eux-mêmes, les

enseignants surtout les débutants, sont désemparés devant un service d'enseignement devenu, dans l'université de masse, lourd et complexe; ils affrontent isolément des tâches pédagogiques multiples sans disposer du temps et des moyens nécessaires. Le milieu universitaire est décrit comme un univers anémique, éclaté, caractérisé par le laisser aller et où chacun est replié sur lui-même, n'étant soumis à aucune exigence, sinon la sienne propre. Il semble cependant que la majorité des universitaires de notre échantillon ne s'abandonnent pas à la tentation du moindre effort et essaient de faire de leur mieux.

La désorientation des enseignants est encore plus grande en matière de recherche. Tous ou presque s'inscrivent au doctorat, dont l'obtention est la condition de leur progression dans la carrière. Faute d'être efficacement pris en charge sur le plan scientifique, ils s'efforcent de ramer à contre-courant des conditions contraignantes, sans boussole ni repères. Malgré leur motivation et leur persévérance, la grande majorité ne parvient pas, après plusieurs années, à faire réellement démarrer leur thèse; ils finissent par se décourager d'un déploiement d'efforts inutiles et renoncent à toute recherche de fond. Se résignant à finir leur carrière dans un poste subalterne, ils recentrent leurs activités sur leur fonction pédagogique avec éventuellement l'exercice d'une responsabilité de gestion. Un quart seulement des enseignants de notre échantillon trouvent leur voie vers le tard, réussissant à faire décoller leur thèse ou à mener un travail significatif de recherche.

Les universitaires ne sont en général pas satisfaits du déroulement de leur carrière et craignent d'être indéfiniment bloqués dans un grade inférieur en raison de conditions de promotion jugées prohibitives et non fondées sur l'effort et la compétence. La grande majorité accorde peu de crédit scientifique aux enseignants de rang magistral estimant qu'une proportion située entre 0 et 30% seulement de ces derniers possède les capacités requises par leur fonction.

Beaucoup de sujets affirment la primauté de principe de la recherche sur l'enseignement: au niveau universitaire, l'activité d'enseignement est inséparable de l'activité de recherche qui lui fournit ses contenus. Or, la grande majorité des enseignants de notre échantillon n'ont pas d'activité tangible de recherche, ce qui pose le problème d'une double crise d'identité: identité d'une «université» qui glisse vers la secondarisation et identité professionnelle d'«universitaires» sensés être des enseignants chercheurs.

Le discours enseignant suggère une impression de gâchis de temps, d'énergie, de talent; gâchis psychologique d'ambitions déçues et de vocations contrariées. La situation est-elle irrémédiable?, «Faut-il fermer l'université?».

Si les enseignants sont enclins à dénoncer la condition qui leur est faite, leur discours n'est pas sans contradiction ni ambivalence: les critiques radicales laissent deviner un réel attachement à la profession et à ses valeurs. Les sujets interrogés reconnaissent que leur niveau de compétences s'est amélioré avec le temps, même s'ils jugent le rythme de leurs progrès plus ou moins lent; ils trouvent malgré tout leurs

activités professionnelles «plutôt stimulantes» et répondent jouir de beaucoup de liberté dans leurs tâches d'enseignement et qu'ils ne sont soumis à aucun contrôle ou aucune évaluation extérieurs. Presque tous les sujets qui ont renoncé à leur thèse et ne font pas réellement de la recherche se disent toujours motivés pour celle-ci et désireux de se réinscrire au doctorat si des conditions favorables se présentent.

- Dans la seconde enquête, monsieur Aïssa Bensedik aborde l'étude des enseignants chercheurs en s'interrogeant sur les effets des conditions de travail sur leur niveau de satisfaction et de dépense des efforts. Il part également du constat que le cumul, au fil des années, des déficits en moyens par rapport aux augmentations des effectifs des étudiants a entraîné la détérioration des conditions de travail dans l'université algérienne. Il formule l'hypothèse que cette détérioration engendre l'insatisfaction des enseignants et par suite un moindre investissement de ces derniers dans leurs activités professionnelles. L'auteur fait passer en mai 1999 un questionnaire sur ce thème à un échantillon de 590 enseignants. L'enquête confirme que les mauvaises conditions de travail conduisent à l'insatisfaction des universitaires, à leur désintérêt pour leurs activités professionnelles et à la perte du goût pour l'effort. L'institution ne peut pas fournir aux enseignants le minimum de moyens de travail, aussi n'est-elle pas en mesure d'exiger d'eux des efforts: «on n'exige rien de l'enseignant»; «on ne lui demande pas de compte». Il se crée ainsi, une ambiance de laisser aller, d'irresponsabilité, favorisant les comportements négatifs. Près de neuf enseignants sur dix répondent rencontrer des difficultés dans leur fonction. Les sujets de l'enquête jugent qu'ils utilisent entre 50% et 70% de leurs capacités de travail; et 40% parmi eux disent avoir diminué leur niveau d'effort au cours des années d'exercice. Les enseignants enfreignent la réglementation sur les obligations de service sans encourir de sanctions. Trois universitaires sur quatre ne sont pas bien au courant des contenus du programme qu'ils sont sensés enseigner. Mesuré par l'horaire d'enseignement et le temps passé dans la préparation des cours, le volume des activités pédagogiques des enseignants est faible. Si deux universitaires sur trois souhaitent faire de la recherche, la plupart ne s'y investissent que très peu ou pas du tout : la moitié des sujets de l'échantillon n'ont publié aucun article et 80% aucun ouvrage. Les habitudes négatives, la tendance au moindre effort sont devenues des «normes acceptables pour l'ensemble dans un esprit de complicité». «Quelle que soit sa motivation au départ, l'individu est confronté à une situation sociale qui l'oblige au conformisme, à l'acceptation des valeurs dominantes et partagées». L'universitaire est, en principe, tenu de développer sans cesse ses compétences qui sont son seul «atout» pour renforcer son pouvoir dans l'institution. Mais, cédant à la démobilisation ambiante, il «perd tout»; il entre dans une «mort lente». Les enseignants se déprofessionnalisent et l'université voit ses capacités pédagogiques et scientifiques s'effriter.

L'interprétation de cette enquête peut sembler encore plus pessimiste que la précédente. En réalité, les résultats objectifs des deux études sont assez convergents et ce sont plutôt les paramètres de la seconde étude qui sont légèrement plus positifs. C'est au niveau de

l'interprétation des résultats que l'auteur est plus exigeant; il juge faible un taux d'utilisation des capacités de travail de l'enseignant qui atteint jusqu'à 70% malgré les conditions d'exercice: «ce n'est pas un taux à 100%». Encore que la majorité des universitaires se disent insatisfaits des efforts qu'ils déploient. On peut également voir la partie pleine du verre et dire que la moitié des sujets ont au moins publié un article et 20% parmi eux un ouvrage. Ce qui n'est pas tout à fait négligeable.

- Dans la troisième enquête que nous présentons, madame Kahina Hammache se demande dans quelle mesure les enseignants chercheurs algériens jouissent de leurs libertés académiques. Utilisant les indicateurs des libertés académiques de l'UNESCO, l'auteur fait passer un guide d'entretien en 1999, à un échantillon de 75 enseignants de grade magistral et soumet le discours de ces derniers à une analyse des contenus.

Les enseignants bénéficient d'une assez grande liberté en ce qui concerne le choix des programmes, des contenus et des méthodes d'enseignement. Certains thèmes passionnels tels que la politique ou les marqueurs identitaires (religion, histoire, culture berbère) font l'objet d'autocensure. Limitée par la censure politique avant 1988, la liberté de publication est ensuite entravée par les lois du marché. La centralisation administrative vide de son sens le droit des enseignants à participer à la gestion de leur institution. Enfin, les sujets font état de graves atteintes à la sécurité des personnes pendant les émeutes d'Octobre 1988 et pendant la décennie 90.

- Les deux dernières contributions que nous présentons sont des études sur le terrain qui se situent à une étape avancée de leur réalisation. Madame Malika Téfiyani interroge les enseignants sur leurs pratiques d'évaluation des étudiants et monsieur Nasser Eddine Zebdi s'intéresse au stress chez les universitaires.

Madame Malika Téfiyani se demande quelle est la signification des notes attribuées aux copies des étudiants, quelle valeur ces notes ont-elles dans les représentations des différents acteurs et quels sont leurs effets sur les pratiques d'apprentissage. Elle a entrepris dans le cadre d'une pré- enquête menée au sein du département de psychologie et des sciences de l'éducation, des entretiens avec un collectif d'enseignants, une analyse des notes et appréciations attribuées à 150 copies d'étudiants, puis un sondage auprès des étudiants.

La pré-enquête révèle «l'importance excessive» accordée à la notation par les enseignants, les étudiants et les parents. Les enseignants ne s'interrogent pas sur les objectifs de la formation qu'ils dispensent ni sur la valeur des critères de leur notation. Ils évaluent la mémorisation des connaissances et rarement les démarches intellectuelles mises en œuvre par les étudiants. Même au niveau du magistère, l'enseignement ne vise pas à développer l'autonomie des étudiants, à leur transmettre des méthodes de travail personnel. La communication pédagogique est à sens unique et se caractérise comme une transmission-restitution d'informations. Le modèle traditionnel d'évaluation place l'étudiant dans une situation de dépendance complète par rapport à l'enseignant, il

minorise le rôle de l'apprenant. L'étudiant travaille pour la note qui devient une fin en soi et détourne ses motivations des véritables objectifs de formation. Madame Malika Téfiyani montre que la «notation» focalise l'ensemble des représentations et des pratiques des acteurs, reflétant les logiques sociales en œuvre dans l'institution. L'auteur élabore sur la base des données de la pré-enquête le cadre théorique ainsi que les instruments méthodologiques et techniques de son étude qui doivent être mis en œuvre sur le terrain. L'intérêt de l'enquête est «la mise en place d'une formation pédagogique qui prend appui sur des concepts opératoires d'analyse des pratiques enseignantes (qui) devient indispensable». L'auteur se propose ainsi d'analyser les différents styles d'enseignement afin d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage. Lorsque l'enseignant prend conscience de son style interactif, il sera en mesure de faire varier sa stratégie et créer des situations différenciées plus adaptées aux styles d'apprentissage des étudiants.

Monsieur Nasser Eddine Zebdi intitule sa contribution, la seule présentée en langue arabe, «*les facteurs du stress chez les enseignants chercheurs universitaires en Algérie*». L'auteur étudie la condition universitaire en tant que condition stressante. Il part des résultats d'un sondage effectué en 1998 qui révèle que 58% des enseignants interrogés (173 sur 300) disent souffrir du stress. L'universitaire algérien affronte alors qu'il a des conditions matérielles de vie difficiles, des tâches professionnelles multiples, complexes, sans avoir le minimum de moyens pour les mener à bien. Dans ses activités de recherche, il manque de documentation, de moyens pour effectuer ses enquêtes et ne maîtrise pas suffisamment les techniques d'investigation. Ayant à résoudre une équation insoluble, il vit une situation génératrice d'angoisse, de peur de l'échec, de sentiment de culpabilité et de perte de confiance en soi. Monsieur Zebdi fait le point des travaux contemporains sur le stress dont il discute les définitions; il élabore sa problématique de recherche ainsi que ses instruments de collecte de données sur le terrain, en vue d'approfondir davantage l'étude du stress chez les universitaires, de ses facteurs, et de ses effets physiques et moraux.

5. L'université algérienne est bien malade; tout le monde en convient, particulièrement ses responsables. Mais, pourrait-on ajouter avec les auteurs de ce volume, l'institution souffre d'un mal qui n'est pas incurable. Son potentiel scientifique et pédagogique est depuis longtemps tombé en grande partie dans l'obsolescence, mais il est possible de le remettre à niveau, notamment en profitant des opportunités qu'offrent les technologies nouvelles de l'information et de la communication. L'institution est en effet moins affectée par l'insuffisance de ses ressources que par un désordre organisationnel qui paralyse son fonctionnement et entraîne un gaspillage énorme de ses ressources. Si l'absence de celles-ci peut être rédhibitoire, la désorganisation est un facteur modifiable, sur lequel il est possible d'agir.

La désorganisation des cadres de travail collectifs de l'université fait de celle-ci un univers éclaté, où les enseignants chercheurs sont isolés et leurs activités déstabilisées. Les conditions d'une accumulation, au cours des années, d'une expérience institutionnelle n'ont pas été mises en place dès l'origine: l'institution était condamnée après chaque pas en avant à revenir à la case départ ou même à faire deux pas en arrière. Il en résulte un désinvestissement en capital humain, la «déprofessionalisation» des enseignants, ce qui a été caractérisé comme «une mort lente» de ces derniers et de l'institution. Même lorsque les décideurs envisagent des réformes pertinentes, ils ne peuvent les traduire dans des textes réglementaires ou, sinon, ils prennent des mesures qui s'avèreront inapplicables (les efforts de la tutelle pour décentraliser le secteur en sont une illustration). Les décideurs sont donc captifs d'une impuissance structurelle à réformer une université qui était devenue ingouvernable.

L'on a négligé depuis l'Indépendance de développer les capacités d'études et de conception en matière d'organisation et de pédagogie universitaires; il en a donc découlé la faiblesse des capacités organisationnelles et de gestion de l'université et l'absence durant ces dernières décennies d'une accumulation collective d'expérience institutionnelle. Il n'y pas d'autre voie pour reconstruire progressivement l'institution sur des fondements nouveaux que d'organiser et mobiliser à cette fin, le potentiel de recherche pédagogique de l'enseignement supérieur; le développement des capacités de recherche sera à la base de la formation des enseignants à des formes pédagogiques et de gestion plus performantes, adaptées à une université ouverte au grand nombre. C'est la condition d'une «(re)professionalisation» des enseignants chercheurs. On ne peut réformer d'en haut, par décret, une institution telle que l'université. On ne réussit à le faire que dans la mesure où l'on arrive à modifier la sensibilité collective dans l'institution, à améliorer les compétences pédagogiques et de gestion de ses acteurs. Mais il s'agit là d'un processus lent qui ne commencera à donner des résultats tangibles qu'à moyen terme et doit donc être soutenu par une volonté politique forte.

Notes

(1) Kadri A. 1992. *Le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit*. Thèse de doctorat, Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris.

(2) Chitour C. 2000. *Le système éducatif algérien*, Marinoor, Alger.

(3) Ghalamallah M. 1997. «Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie», in *Les cahiers du CREAD*, N° 42, 3° trim. pp.141 à 158.

(4) Maïri L. 1994. *Faut-il fermer l'université?* Enal, Alger.

Guérid J. 1998. (sous la coordination de), «l'université aujourd'hui», *actes du colloque, CRASC, Oran.*

Benboune M. 2000. *Education, culture et développement en Algérie.* Tome 2, Marinoor-Enag, Alger.
