

# PÉDAGOGIE A L'ÉCOLE ET A L'UNIVERSITÉ

MOHAMED GHALAMALLAH [\*]

## Pédagogie universitaire et pouvoir politique en Algérie

### Résumé :

Le questionnement de l'auteur est relatif aux performances et capacités de connaissance et de contrôle des pratiques pédagogiques à l'Université algérienne. Il analyse les raisons qui sont à la base de l'occultation de ces pratiques et explique comment elles ont été écartées par le politique.

Il propose quelques lignes directrices centrées sur la prise en compte de l'autre (l'apprenant) dans la pratique de l'enseignement.

Nous avons d'abord envisagé d'intituler notre intervention à cet atelier, «la dénégation de la pédagogie à l'université algérienne» ; ce terme psychanalytique a été retenu pour signifier à la fois le sentiment de nécessité de la pédagogie dans une institution éducative et son refoulement au niveau des instances de décision.

Nous nous interrogeons sur le paradoxe du déni pédagogique dans l'enseignement supérieur ainsi que sur les causes et les conséquences de ce déni.

Nous nous sommes demandés pourquoi l'université algérienne a renoncé à développer ses capacités de connaissance et de contrôle de ses pratiques pédagogiques, se refusant ainsi les moyens de son efficacité. Pourquoi a-t-elle évité pendant plus de deux décennies de se poser la question de sa performance, détournant son attention d'un gaspillage énorme de moyens, à la mesure du volume des ressources humaines et matérielles dont l'a dotée la société ?

Tout un spectre de raisons contribue à rendre compte, à des degrés divers, de l'occultation d'une problématique proprement pédagogique dans l'université algérienne. Mais c'est, nous semble-t-il, dans le mode d'inscription du politique dans le champ universitaire algérien que réside la raison fondamentale du refoulement de la question centrale de l'efficacité de l'enseignement supérieur. La méconnaissance de la pédagogie est liée à l'absence d'autonomie du champ universitaire par rapport au champ du pouvoir et donc à la subordination des fins pédagogiques et scientifiques aux fins politiques. Autrement dit, le développement de l'université algérienne s'est effectué de manière biaisée, contradictoire, dans les limites étroites que lui traçaient les rapports politiques. Ainsi, commençant par nous demander pourquoi la pédagogie n'a pas eu droit de cité dans l'institution universitaire, nous avons été amenés à traiter des rapports entre Pouvoir et Université, d'où le titre finalement retenu pour notre exposé.

L'histoire de l'université algérienne depuis l'indépendance est celle d'une institution qui s'efforce à l'être, qui tente à chaque fois de mobiliser ses énergies pour se reconstituer mais qui est perpétuellement déstabilisée par les crises successives. Luttant désespérément contre les forces de l'entropie et de la désorganisation

croissante, elle n'arrive pas à émerger conformément à son concept, à s'affirmer comme un sujet collectif autonome. Depuis la deuxième moitié de la décennie 80, l'institution semble avoir été complètement submergée par le flot de la démographie estudiantine qui l'a noyée dans les problèmes d'infrastructure lui faisant perdre toute force de réaction.

«L'université algérienne» était encore en gestation au sein de l'institution héritée de la période coloniale et qui s'est perpétuée jusqu'au début des années 70. Encore fragile, cette institution devait affronter à la fois la réforme de 1971 visant un bouleversement de l'ensemble de ses structures et une formidable explosion de ses effectifs d'étudiants qui ont presque doublé en deux ans, à deux reprises (entre 1969 et 1971, puis entre 1974 et 1976).

La réforme de 1971 projetait de mettre fin à une institution qui était le prolongement de l'université de l'ancienne puissance coloniale pour inventer une nouvelle identité universitaire : une institution originale enracinée dans son environnement national et conçue à partir des besoins du développement économique et culturel du pays.

Il s'agissait en même temps que de «nationaliser» l'institution, de passer d'une université traditionnelle et élitiste à une université moderne de masse, capable d'affronter la montée vertigineuse du nombre des étudiants. Mais est-il possible de réussir cette réforme et relever ce défi sans mobiliser le potentiel d'études et de créativité pédagogique et sans renforcer les capacités de gestion et d'organisation ? L'origine de tous les maux provient de ce que l'on a voulu édifier une institution inédite et la développer rapidement, sans mettre en place une infrastructure de recherche sur l'enseignement supérieur et de formation pédagogique des enseignants. On a privé l'université algérienne de l'appareil d'orientation qui aurait pu guider sa construction et sa croissance : faute de se connaître, l'institution a perdu, dès le départ, la maîtrise de son devenir ; elle n'était pas en mesure de développer une capacité de réponse aux changements qui lui adviennent de l'extérieur et qui la menacent dans son identité.

L'université est en effet une institution sociale qui entretient par ses multiples facettes des rapports d'interdépendance avec les autres institutions de la société. Traversée de part en part par les contradictions de la collectivité nationale, elle est entraînée par la dynamique globale de celle-ci. Portée ou plutôt emportée par le mouvement de la société dont elle n'a pas su déceler le sens, l'université algérienne n'était pas prête à y faire face et accueillir des changements pourtant indispensables. Incapable de prévoir les forces sociologiques qui orientaient sa dynamique de l'extérieur comme de l'intérieur, elle ne pouvait pas les canaliser, subissant ainsi leurs pleins effets destructeurs.

Rendue myope à elle-même, navigant à vue, sans appareil d'orientation, l'université algérienne a dérapé par rapport aux défis que lui a pose la société. Elle s'est développée de manière désordonnée, heurtée, anarchique. De dérives en dérives, à force d'infidélités à ses

principes, elle a fini par être complètement dénaturée. L'accumulation des discordances et des dysfonctionnements au fil du temps, l'a rendue captive d'un désordre pédagogique inextricable.

Ce qui surprend à première vue lorsque l'on analyse l'université algérienne, ce sont les contradictions et les aberrations, si bien que l'on arrive à se demander : comment on en est arrivé à perdre à ce point le sens des évidences ? Il est pour le moins étonnant qu'une institution d'enseignement renie la pédagogie, qu'elle renonce à se poser la question de son efficacité (malgré sa désorganisation) comme si elle accordait bien peu d'intérêt à sa propre finalité. Le second paradoxe est celui d'une institution dont la vocation est d'éclairer les autres secteurs de la société sur leurs pratiques afin de les aider à mieux les maîtriser, mais qui ne juge pas utile de retourner sur soi ses propres lumières.

Dans un pays où la pénurie des cadres constituait l'handicap principal, l'Etat algérien avait fait de la mise en place et du renforcement du système de formation et de recherche, le moteur du développement économique et social. Il avait ainsi consenti un sacrifice financier énorme au profit de l'éducation qui a régulièrement bénéficié de plus du tiers du budget national de fonctionnement. L'Etat a ainsi édifié avec une remarquable rapidité un imposant complexe universitaire qui étend son réseau à travers tout le pays et compte actuellement près de quinze mille enseignants-chercheurs et environ trois cent cinquante mille étudiants. Mais entravé par la désorganisation et les dysfonctionnements, cet important potentiel d'enseignement supérieur n'a donné lieu qu'à un volume de production scientifique et pédagogique [1] sans commune mesure avec sa taille : la montagne a accouché d'une souris !

Qu'est-ce qui explique que l'on a neutralisé ce potentiel ? Pourquoi a-t-on refusé à l'université, considérée pourtant comme la clé de la stratégie globale de développement du pays, les moyens de son efficacité, c'est-à-dire le renforcement de sa capacité d'étude et de maîtrise des pratiques d'enseignement supérieur et de recherche ?

Nous entendons par pédagogie aussi bien la micro (psychopédagogie) que la macro-pédagogie, c'est-à-dire, l'étude des systèmes éducatifs et de leurs relations avec l'environnement. L'université a pour fonction d'analyser les besoins du développement économique social et culturel du pays afin d'y répondre dans le cadre de sa compétence spécifique. Le progrès accéléré du savoir scientifique et technologique ainsi que les changements continuels de la société la placent devant un défi pédagogique : l'université doit se renouveler perpétuellement pour s'adapter dans ses finalités et ses objectifs, dans ses structures organiques et administratives, ses méthodes d'enseignement et d'évaluation. L'institution ne peut survivre qu'en se réinventant sans cesse et en développant pour cela une capacité de création permanente de formes pédagogiques nouvelles.

Ayant pour mission de former la jeune génération pour le monde de

demain, l'université est prospective par essence ; elle prévoit à travers

les grandes tendances à l'oeuvre dans la société actuelle, la société de demain et s'y prépare par anticipation. Mais dans l'université algérienne, la formation et la recherche pédagogique n'ont pas été prises en charge.

La recherche en éducation a été abandonnée au hasard des penchants individuels des universitaires ; les personnes qui s'y intéressaient travaillaient isolément dans l'ignorance des résultats des études de leurs collègues et sans soutien institutionnel.

Les tentatives de coordonner, d'orienter et d'encourager les études sur l'enseignement supérieur, n'ont généralement pas dépassé le stade de la déclaration d'intention. La seule exception est représentée par la mise en place du CNDRP [2] au début des années 80. Celui-ci a réussi à polariser à un niveau national les études sur l'enseignement supérieur. Il leur a imprimé un véritable élan, vite retombé avec la suppression précoce de ce centre. Ce dernier a quand même réussi à faire tenir à Alger en 1983, un congrès international sur la pédagogie universitaire. Les communications des chercheurs nationaux ont convergé pour constater «une négation institutionnelle» de la pédagogie dans l'université algérienne [3] (à l'exception de la médecine).

Il a bien entendu été instauré des licences en sciences de l'éducation au sein des instituts universitaires de psychologie mais la formation dans ce domaine reste dominée par l'académisme ; l'enseignement se limite aux généralités abstraites et décontextualisées des manuels. Nous entendons par pédagogie une science inséparablement théorique et pratique située au carrefour de plusieurs disciplines. Elle soumet les pratiques éducatives à une analyse et à un questionnement permanents en vue de leur amélioration constante. C'est justement l'insuffisance quantitative et qualitative des recherches sur des situations concrètes qui fait que l'enseignement des sciences de l'éducation se réfugie dans le formalisme académique.

Abordons maintenant les raisons que l'on peut avancer pour expliquer la dénégation de la pédagogie dans l'Université ! La raison la plus souvent évoquée du rejet de la pédagogie dans les universités relève de ce que nous appellerons «l'illusion de la transparence». Nous appliquons à notre sujet cette expression que Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron [4] utilisaient pour désigner un obstacle essentiel à la connaissance objective du social. Traditionnellement tenue pour un ensemble de recettes utilisées pour faciliter l'apprentissage des enfants, la pédagogie n'aurait pas de place dans l'enseignement secondaire et à fortiori, supérieur. Il suffit qu'une personne domine un champ de connaissance pour qu'elle soit à même de le transmettre à autrui : la possession d'un savoir impliquerait la capacité de le communiquer.

«Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement» selon le fameux vers de l'art poétique de Boileau. Un cours, bien structuré et clairement exposé est supposé transparent pour l'étudiant. La conception traditionnelle de l'enseignement est ainsi centrée sur l'enseignant. Elle fait l'impasse sur

l'enseigné qui est «censé comprendre». Elle confond la logique de la science au centre de laquelle se place l'enseignant et la logique de l'apprentissage ; l'apprenant construit de manière progressive dans le temps, par esquisses, le champ du savoir qu'il étudie selon son propre style d'apprentissage et à partir de ses acquis. La conception traditionnelle méconnaît ainsi la dimension didactique de la science et le travail de transformation des catégories scientifiques en catégories didactiques.

La pédagogie moderne opère un renversement de la perspective traditionnelle: ce n'est pas l'apprenant qui doit être fait pour l'enseignement mais celui-ci qui doit être conçu en fonction de celui-là. La performance d'un enseignement n'est pas mesurée sur le niveau de compétence de l'émetteur ou sur la «clarté» en soi du message transmis, mais sur les progrès d'apprentissage effectivement réalisés par l'apprenant. La pédagogie moderne est centrée sur l'apprenant. L'échec d'un cours n'est pas à expliquer par le manque de «don» ou par une inaptitude intellectuelle de l'enseigné, mais à chercher dans les lacunes d'un enseignement mal adapté.

La vision traditionnelle de l'enseignement est en affinité avec la définition aristocratique de la culture où celle-ci est conçue comme l'apanage d'une minorité d'«élus». La culture est affaire de «don» et la pédagogie ne peut y suppléer. La pédagogie moderne au contraire postule que l'enseignement supérieur est accessible au grand nombre. Elle implique une conception démocratique de l'enseignement supérieur.

Le désintérêt pour la pédagogie rationnelle proviendrait donc de son ignorance : la personne formée dans le modèle de l'université traditionnelle est naturellement portée à considérer le modèle comme achevé, immuable, naturel, faute de pouvoir imaginer un modèle concurrent. L'obstacle principal à l'introduction de la pédagogie à l'Université serait d'ordre rationnel. Il suffirait alors d'informer les enseignants sur des modes pédagogiques plus performants pour les convaincre de les utiliser. En réalité, les enseignants n'adoptent pas de méthodes nouvelles sur la simple persuasion intellectuelle mais s'ils y trouvent aussi un avantage psychologique (satisfaction plus grande, estime de soi), un gain d'effort, et une plus grande efficacité dans le travail ou un profit social et matériel (système de rétribution symbolique et financière encourageant).

La conception traditionnelle de l'enseignement était d'autant plus prégnante dans les esprits qu'elle était solidaire de l'ensemble des structures de l'université, en particulier du système de normes et de valeurs et du système de sanctions et de récompenses. Par exemple l'universitaire était promu au grade supérieur uniquement sur la base de ses travaux de recherche sans prendre en considération ses activités d'enseignement comme si celles-ci étaient un sous-produit de la recherche, tout bon chercheur était supposé être un bon enseignant-. C'est donc l'ensemble des institutions de l'université traditionnelle qui se renforcent mutuellement et forment un système pour s'opposer à la pédagogie rationnelle. Au niveau individuel, l'adoption des perspectives

pédagogiques nouvelles suppose un changement du rôle traditionnel de l'enseignant, la modification de ses relations interpersonnelles, de ses attitudes, et non pas une modification d'ordre rationnel seulement.

Les universités de la première moitié de ce siècle étaient peu différenciées et de taille restreinte ; elles accueillait un petit nombre d'étudiants d'origine sociale et de passé scolaire homogènes. Le problème pédagogique ne s'y posait pas avec force. Mais la montée brusque des effectifs étudiants, qui est un phénomène mondial, dès le début de la décennie 60, va provoquer une crise profonde au sein de ces universités conçues pour une élite.

Cette période suscitera une floraison de recherches sur l'enseignement supérieur qui, prenant les problèmes à la racine, proposeront des solutions pour la reconstruction de l'institution sur de nouveaux fondements. Un nouveau domaine s'ouvre aux sciences pédagogiques qui s'y développent rapidement pour favoriser la mutation des universités élitistes traditionnelles en universités de masse. Les transformations quantitatives dans l'institution seront accompagnées de changements qualitatifs.

L'université «tour d'ivoire», repliée sur elle-même, devra s'ouvrir sur son environnement social, repenser entièrement ses missions, diversifier ses profils et niveaux de formation ; elle aura à s'adapter à de nouvelles catégories d'étudiants caractérisés par la variété de leur origine sociale, de leur passé scolaire et de leurs aptitudes, de leurs motivations et aspirations.

Avec le nombre, la fonction d'enseignement tendra à prédominer sur la fonction de recherche. Il deviendra nécessaire, pour développer celle-ci, de créer des institutions nouvelles exclusivement consacrées à la formation doctorale et à la recherche.

Devenant de plus en plus complexes et géantes, les universités passeront du mode de gestion artisanale à celui plus rationnel des grandes organisations. Le coût de ces universités et la part de plus en plus importante du budget de l'Etat qui leur est consacrée, pose le problème de l'utilisation optimale des ressources.

Devenant une condition de la maîtrise du fonctionnement l'université, la recherche sur l'enseignement supérieur et la formation pédagogique des enseignants tendront à s'institutionnaliser. L'université est entrée en effet, dès le début de cette moitié de siècle dans une ère de réforme permanente ; elle devra développer sa créativité pédagogique et se réinventer sans cesse pour s'adapter au renouvellement accéléré du savoir et aux besoins d'une société en perpétuelle évolution.

Il ne suffit plus d'être compétent dans un domaine du savoir pour être capable de l'enseigner ; il devient nécessaire pour l'universitaire d'apprendre son métier de formateur, d'acquérir une méthodologie qui l'aide à analyser et questionner sans cesse sa pratique d'enseignement, et qui rende sa participation à la gestion collective de l'université plus efficace.

Mais cette transition des universités traditionnelles d'élite vers les universités de masse ne se fera pas sans heurts, sans conflits, sans résistances. L'attachement aux modèles anciens de l'université n'est pas seulement l'expression du traditionalisme conservateur, il peut également exprimer la résistance à des changements qui menacent des pouvoirs et des situations acquises.

La massification de l'université entraîne une multiplication du nombre des enseignants du supérieur et donc une dégradation de leur «image» dans la société. Les universitaires, surtout ceux formés et recrutés selon les anciennes normes plus rigoureuses, tendent à y réagir en se réfugiant dans «l'académisme» et donc dans la pédagogie implicite. De même, les représentants des professions libérales, comme plus généralement les détenteurs des différentes catégories de diplômes universitaires, surtout les plus prestigieux, sont enclins à faire pression pour imposer un *numerus clausus* dans les formations supérieures qui les concernent et à défendre ainsi la rareté de leurs titres et donc leurs valeurs sur le marché de l'emploi.

Le malthusianisme dans ses différentes formes favorise un repli vers le formalisme académique et la méfiance envers la pédagogie rationnelle qui est virtuellement démocratique.

Nous avons évoqué divers obstacles, relevant de différents ordres, à l'introduction de la pédagogie à l'université.

Agissant dans l'université traditionnelle, ces obstacles se sont ensuite atténués avec les progrès de la transition vers l'université de masse. Celle-ci s'étant imposée sur un plan mondial depuis deux décennies, ces obstacles peuvent rester plus ou moins influents là où l'augmentation des effectifs n'a été que partiellement accompagnée d'une modification des institutions traditionnelles et dans les formations demeurées élitistes.

Les différentes entraves psychologiques et sociales que nous avons citées et auxquelles nous ajouterons d'autres, contribuent à des degrés divers à empêcher l'institutionnalisation de la pédagogie dans l'Université algérienne. Mais elles nous semblent insuffisantes à rendre compte du refoulement sur le long terme par l'université algérienne de ce qui s'impose avec évidence comme l'instrument de la maîtrise même de son fonctionnement. La cause profonde du refus de la pédagogie nous paraît devoir être recherchée dans un mode global de gestion de la société algérienne qui prive l'université de toute autonomie et la subordonne au champ politique. Le pouvoir de décision pédagogique et scientifique échappe à l'université ; il est situé en dehors d'elle. Son pouvoir excentré, l'université ne peut organiser son fonctionnement autour de ses fins et de ses valeurs propres. Les finalités éducatives et scientifiques de l'institution sont subverties par des fins qui leur sont étrangères. L'université exerce une fonction apparente de formation qui est subordonnée à la fonction latente de reproduction du système politique et la dissimule. L'on n'accorde de l'importance à la pédagogie que dans la mesure où l'on cherche à promouvoir l'enseignement considéré comme la mission première de



l'institution. D'autre part et en même temps, le rejet de la pédagogie rationnelle et le recours à la pédagogie implicite traditionnelle permet d'éviter de se poser clairement la question de l'efficacité de l'enseignement et de mettre au jour la fonction cachée de l'université. Analysant le champ universitaire, nous y avons rencontré la trace du politique.

Un groupe d'anciens dirigeants de la guerre de libération a réussi à asseoir, à la fin de la décennie 60, son monopole sur le pouvoir politique, au nom de la continuité révolutionnaire. Hostile à la démocratie libérale, il tente de réorganiser, à partir du sommet, les institutions de l'Etat tout en assurant la promotion d'une démocratie de participation. Celle-ci mobiliserait le peuple afin d'en faire le véritable artisan d'une triple révolution culturelle, industrielle et agraire. Le citoyen deviendrait un acteur de la vie politique au sein des assemblées populaires communales et de wilaya ; le travailleur serait associé à la gestion des entreprises socialistes. A l'université, ce sont les comités pédagogiques de coordination qui sont appelés à constituer l'instance de participation à la base, des enseignants et des étudiants. Ces comités étaient destinés à devenir la cheville ouvrière de la réforme conçue par le ministère en 1971.

L'on s'est d'abord préoccupé de centraliser au sommet tous les pouvoirs de la société et de procéder à l'encadrement bureaucratique de la vie politique, économique, sociale, éducative et culturelle du pays. L'université n'y faisait pas exception. Le reste de tradition de gestion collégiale et d'élection des responsables a été supprimé pour laisser la place à une lourde machine administrative dont la chaîne hiérarchique sans fin était occupée à chaque échelon par des personnes nommées. Le ministère ne se limitait pas à décider des orientations stratégiques mais gérait directement les universités, réglementant même dans ses aspects mineurs, la vie de ces institutions.

Dessais de toute autonomie pédagogique, les enseignants-chercheurs étaient réduits à l'état de simples exécutants. La circulaire ministérielle sur l'évaluation continue des connaissances en constitue un exemple significatif : elle fixe uniformément, pour l'ensemble des formations, de toutes les universités, le type, le nombre et le coefficient des épreuves pour chaque matière. Aux enseignants-chercheurs qui sont mieux placés pour juger des formes pédagogiques les plus appropriées aux contenus de leur enseignement et aux conditions de celui-ci, la circulaire abandonne la prérogative d'établir, en association avec les étudiants, un calendrier pour ces épreuves. Vidés de tout pouvoir de décision, les comités pédagogiques de coordination ont vite fini par être désertés et disparaître. Faute d'une remontée de l'information, l'administration centrale ne pouvait pas se corriger en fonction de ses erreurs et laissait les contradictions se développer jusqu'à la limite du tolérable.

Isolé des réalités, le réformateur de 1971 ne s'est pas demandé quelle stratégie universitaire permettait de contourner les contraintes, de tirer le meilleur profit de ressources mobilisables politiques, éducatives du pays. Se situant sur un plan utopique, il cherchait l'institution idéale,

celle qui serait la plus digne des ambitions de la révolution algérienne. Il agissait comme s'il était libre d'imaginer n'importe quel projet et comme si la réalité ne lui opposerait aucune contrainte. Les décideurs du ministère ont ainsi opté pour les innovations pédagogiques d'avant-garde dont certaines étaient encore à l'état expérimental : modèle d'université interdisciplinaire et intégrée, finalisation des programmes de formation, modularisation et semestriellisation des cursus, méthodes actives d'enseignement, contrôle continu des connaissances, participation à la gestion des enseignants et des étudiants. Le modèle d'organisation modulaire des études et de la progression constituait le point de focalisation de l'ensemble du système institutionnel projeté et apparaissait comme la solution idéale au problème des déperditions massives dont souffrait l'université.

Il semblait la réponse parfaite à l'objectif de «formation maximale au moindre coût» et au défi de l'explosion des effectifs. Les décideurs semblent avoir été séduits par les avantages de la pédagogie nouvelle au point d'omettre de se poser le problème de son applicabilité à la réalité algérienne. Mais la solution parfaite sur le papier, rationnelle dans l'abstrait, s'est révélée être aussi illusoire que dangereuse sur le terrain. Nous avons montré ailleurs par quels mécanismes la progression modulaire était déviée de son objectif de fluidité et générait une aggravation des déperditions en même temps que la désorganisation des cursus [5].

Le choix effectué dans l'absolu, et supposé le meilleur possible, a en réalité constitué, relativement aux modes de progression les plus divers expérimentés dans l'université algérienne depuis l'indépendance (annuel, semestriel et mixte), la pire des solutions.

Retournant la formule précédente, nous pouvons dire que l'organisation modulaire a servi le contre-objectif de « formation minimale au coût maximum ».

Le réformateur ne semblait pas avoir pris conscience de toutes les difficultés auxquelles se heurterait un projet apparemment «révolutionnaire» et des réinterprétations qu'il subirait en cheminant à travers la structure des rapports humains qui caractérisait l'université. Si au niveau politique, les intentions et les grandes lignes de la réforme ont été clairement définies par le ministère, le même soin n'a pas été apporté à la traduction au plan des pratiques pédagogiques, des principes généraux de la réforme. Même là où celle-ci a été développée à un niveau opérationnel, donnant lieu à des instruments pédagogiques novateurs, ceux-ci ont été dénaturés par une application mécanique et autoritaire.

L'introduction de techniques et de méthodes modernes implique en effet, une action de reconversion des attitudes et des mentalités pédagogiques des enseignants. Elle suppose également la participation des enseignants à la redéfinition de ces méthodes et techniques en fonction de la diversité de leurs contextes et à leur adaptation créative. Mais officiellement tenue pour une condition essentielle de la réussite de la réforme, la participation des

enseignants et des étudiants était vidée de tout contenu par la tendance centralisatrice du système politique du pays.

Tout se passe comme si le réformateur avait seulement à exprimer au niveau universitaire les intentions révolutionnaires du pouvoir et le légitimer. Le ministère ne semblait pas prêter attention aux résultats de l'application de la réforme sur le terrain comme s'il ne s'en sentait pas responsable. L'essentiel est d'avoir montré la bonne voie. Les institutions de la réforme étaient supposées supérieures en soi. Sacralisées, elles devenaient une fin en soi, la manifestation du progrès de l'université et de la révolution algérienne. Il fallait coûte que coûte, quels que soient les sacrifices, les maintenir. Les difficultés rencontrées, quelle que soit leur gravité, sont passagères ; elles disparaîtront progressivement avec l'expérience et une meilleure assimilation des institutions de la réforme par les gestionnaires et les enseignants.

Mais les contradictions n'ont pas cessé de s'aggraver tout au long de la décennie 70, entraînant une contestation généralisée. Le ministère a dû se résigner finalement à supprimer très progressivement au début des années 80, l'institution centrale de la réforme de 71 : l'organisation modulaire et semestrielle des études. Il retourna à une pédagogie plus traditionnelle. Sur un plan politique, la réforme a contribué pendant les premières années à mobiliser gestionnaires, enseignants, étudiants profilant l'image idéale de l'université projetée et confortant le pouvoir dans son triomphalisme révolutionnaire ; la réalité a vite fini par s'imposer. Ebranlant l'ancien système universitaire sans arriver à mettre en place le nouveau, la réforme a complètement désorganisé le fonctionnement de l'institution superposant ses effets négatifs à ceux provoqués par le surnombre des étudiants.

Les grandes orientations de la politique éducative du pays : «Algérianisation», «Démocratisation», «Arabisation», «Option scientifique et technique» ont été réalisées de façon formelle, au prix du renoncement aux critères académiques.

La «démocratisation» par exemple, assimilée à l'augmentation des effectifs, était à la fois une réponse à la demande sociale et aux besoins massifs du pays en cadres. Mais malgré l'importance des efforts fournis, le rythme d'accroissement des moyens humains, matériels, n'a pas suivi le rythme effréné d'accroissement du nombre des étudiants. Mais surtout parce que cette montée des effectifs s'est effectuée dans le cadre resté inchangé de méthodes pédagogiques traditionnelles et élitistes, l'institution a été d'une année à l'autre davantage déstructurée jusqu'à être complètement submergée par le nombre. La «démocratisation» a signifié, en réalité, la distribution généreuse de diplômes qui ne recouvrent dans les meilleurs des cas, qu'une formation tronquée et bien modeste. Une prise en charge sérieuse de la démocratisation comme des autres options de la politique éducative, aurait supposé que l'université jouisse d'un pouvoir de décision et fonctionne selon sa rationalité propre; elle aurait alors donné une véritable réponse scientifique et pédagogique aux demandes politiques, en adoptant un mode d'organisation et des

méthodes d'enseignement et d'évaluation, qui en démultipliant l'action des enseignants et en favorisant une utilisation optimale des moyens matériels qui seraient plus susceptible de faire face au grand nombre.

L'autonomie universitaire ou selon l'expression traditionnelle «les franchises universitaires», est le prolongement, au niveau administratif des libertés académiques d'enseignement et de recherche. Il appartient à la communauté universitaire de gérer en toute indépendance les activités pédagogiques et scientifiques.

L'essence de l'université réside dans l'intensité de la réflexion intellectuelle de ses membres au sein des équipes d'enseignement et de recherche ainsi que dans la qualité des échanges entre eux. Très diverses et spécialisées, ces équipes constituent les cellules de base de l'université.

Source de la créativité et d'un enseignement vivant, c'est à leur niveau que l'on dispose de tous les paramètres pour la prise de décision concernant leurs activités. La nature de la création scientifique comme celle d'un enseignement sans cesse renouvelé par la recherche, donne aux réalités universitaires leur caractère imprévisible, changeant, extraordinairement complexe. Le gouvernement des universités suppose une très large décentralisation de la prise de décision. Les rapports de coopération doivent être privilégiés sur les rapports hiérarchiques. Rien n'est plus incompatible avec la nature de ces institutions qu'une administration centralisée qui étouffe, en imposant une réglementation uniforme, rigide, une vie universitaire caractérisée par la diversité et le mouvement.

L'université appelle un mode de gestion où il s'agit moins de contraindre que de coordonner, d'orienter par la persuasion et l'encouragement. Ses responsables doivent être des animateurs qui motivent et encouragent la participation à la gestion de chacun. L'art d'arbitrer les conflits, de favoriser les décisions collégiales et le consensus est une qualité essentielle pour ces responsables. Une gestion autonome collective et décentralisée de l'université, est la condition de l'exercice effectif des libertés académiques. Ainsi, créer une université, c'est par définition, créer un espace de liberté de l'esprit, de «recherche sans contrainte de la vérité» selon la formule de Kart Jaspers. C'est circonscrire et protéger un lieu de libre débat sur la société reposant sur l'approche scientifique des problèmes. Un pouvoir met en place une institution conforme à l'«idée» d'université dans la mesure où il ne craint pas le défi de la raison et cherche à promouvoir celle-ci afin de fonder sa pratique sur ses lumières. Il encourage les critiques et les remises en question qui sont les ressorts du progrès de la connaissance et de l'action humaine.

Jusqu'en 1988, le pouvoir algérien légitimait le monopole qu'il exerçait sur la politique et les autres champs sociaux par une idéologie unanimiste et populiste. Celle-ci est incompatible avec toute expression alternative de l'intérêt national et avec l'idée d'un débat pluraliste. Le pouvoir se méfiait d'une institution qui risquait de former des «intellectuels». Il demandait à l'université d'assurer l'hégémonie de

l'idéologie sur laquelle il reposait ou du moins, de se limiter à former des techniciens. L'Etat algérien entretenait ainsi un rapport ambivalent avec l'université : d'une part, il en faisait le coeur de sa stratégie de développement économique et social et mettait en place un important réseau universitaire ; il était porté, d'autre part, à contrôler l'institution, réduisant au minimum l'autonomie pédagogique et scientifique de ses enseignants. Il a ainsi créé un important potentiel universitaire mais a été incapable de le faire fonctionner.

Notre analyse peut être confortée par les recherches convergentes effectuées dans d'autres champs sociaux. Ainsi le pouvoir pédagogique échappe à l'université comme le pouvoir économique échappe à l'entreprise, réduite elle aussi, à un simple relais bureaucratique [6]. Les dirigeants des unités et des entreprises économiques ne pouvaient pas décider de la modification du prix et du volume de leur production ou du montant des salaires et des investissements afin de tirer le meilleur profit de leur environnement. Ils doivent attendre les directives des lointains bureaux ministériels. Ces dirigeants se trouvent dans la situation du pilote qui ne détient pas les commandes de son avion. Ils ne peuvent être à l'origine du déficit comptable chronique et en augmentation constante de leur entreprise.

Si l'entreprise n'est pas organisée selon la rationalité économique, c'est que sa fonction réelle est autre que la production de richesses. Elle est d'abord politique et sociale : création d'emplois pour lutter contre le chômage, offre de postes d'encadrement non en fonction de la compétence devenue inutile mais selon les relations de clan, ponctions et détournement de biens sociaux servant à entretenir les réseaux de clientèle.

L'on se soucie peu de valoriser le capital humain de l'entreprise ou de renforcer les capacités productives endogènes. La rente pétrolière est là pour importer des usines «clés» ou «produits en mains» ainsi que pour éponger les déficits provenant de la non maîtrise de leur fonctionnement. La reproduction du champ économique est subordonnée à la reproduction du champ du pouvoir et en dernier ressort sur la rente. «Le pouvoir révolutionnaire» qui se proposait d'instaurer une démocratie de participation et de mobiliser la population a contribué à généraliser la passivité, la dépendance et la perte de confiance en soi et en ses possibilités de la société. Il a suffi d'une chute brusque des cours du pétrole en 1986 pour que l'édifice politique s'ébrèche et deux années après menace de s'effondrer. C'est, depuis, l'ensemble de la société qui tente de manière dramatique et conflictuelle de se recomposer autour de nouvelles bases politiques, économiques et sociales.

Nous avons tenté de dégager les conditions qui permettent de sortir l'université algérienne du désordre pédagogique actuel et de libérer un potentiel considérable mais captif de la désorganisation. L'autonomie de l'université est une condition première pour que celle-ci puisse déployer toutes ses potentialités et apporter une contribution optimale au développement économique, social et culturel du pays. Il appartient à l'Etat d'aider l'institution à s'auto-organiser et de favoriser ainsi

l'émergence d'un «pouvoir du savoir». L'université devient alors un véritable partenaire qui coopère avec les pouvoirs publics ou les entreprises économiques et répond à leurs demandes dans la mesure où il les traduit dans le cadre de sa logique spécifique et de ses valeurs propres.

Nous avons montré qu'une université qui est privée d'autonomie de gestion c'est à dire, de l'exercice de libertés académiques devient soumise à une rationalité et à des fins qui lui sont étrangères et dérape par rapport aux défis que lui pose la société. De même une université tour d'ivoire qui jouit d'un pouvoir de décision et des libertés académiques et les utilise pour se détourner de ses responsabilités sociales et se replier sur soi, se renie dans son principe. L'université doit au contraire faire de son autonomie le moyen de son engagement social. Elle a pour dessein d'orienter ses activités d'enseignement et de recherche vers le progrès des personnes et de toutes les catégories de la collectivité nationale. Sa vocation est de fournir à la société les moyens intellectuels de son développement matériel et moral.

L'université vit au sein de la société, elle est marquée par les événements et reflète les dynamiques contradictoires et complexes de celle-ci. Aussi doit-elle faire de ses valeurs d'objectivité, d'humanisme, de solidarité sociale un moyen d'engagement dans les conflits idéologiques et politiques, économiques et sociaux en face desquels elle ne peut de quelque façon que ce soit demeurer neutre. S'ouvrant ainsi à des logiques qui lui sont étrangères, elle doit renforcer son aptitude à gérer les contradictions tout en faisant prévaloir ses valeurs. Elle a à développer ses capacités de réponse aux demandes diverses et changeantes d'un environnement en évolution.

Elle ne peut donc survivre et préserver son identité qu'en se renouvelant et en créant sans cesse des formes pédagogiques adaptées. Si notre analyse porte sur l'université d'avant 1988, ses conclusions demeurent en grande partie valables pour la période suivante. Si le pouvoir a exprimé sa volonté de concevoir et de mettre en place les mécanismes de l'autonomie de l'université, ceux-ci tardent encore à entrer dans la réalité. Nous interrogeant sur les raisons du refus de la pédagogie dans l'université algérienne, nous avons tenté de montrer que, privée d'autonomie, celle-ci était asservie à des fins et donc à des logiques qui lui sont étrangères; ne poursuivant pas principalement une fin d'enseignement, l'université se désintéresse de l'efficacité de celui-ci et donc de la pédagogie.

Ajoutons cependant deux obstacles importants qui concourent également à entraver l'introduction de la pédagogie à l'université dans la période récente : l'instabilité ministérielle et le surnombre d'étudiants. Les changements de gouvernement étant fréquents depuis 1988, chaque ministre recherche des résultats immédiats pour illustrer sa carrière politique; la mise en place d'une infrastructure de recherche et de formation pédagogique ne commencera à donner des résultats qu'à moyen et surtout à long terme. L'université, étant depuis le milieu des années 80 noyée par le nombre d'étudiants, est trop préoccupée par les problèmes d'infrastructure et d'équipement pour aborder l'aspect

qualitatif de la formation et donc considère la réflexion pédagogique comme un luxe.

Mais le surnombre d'étudiants n'existe que par rapport aux modes pédagogiques traditionnels utilisés. L'investissement, ne serait-ce que de 1 % du budget à l'université dans la recherche sur l'enseignement supérieur contribuera à la sortir du désordre actuel et l'aidera à se reconstruire sur un fondement pédagogique rationnel plus performant sur les plans autant quantitatif que qualitatif.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADDI L., *L'impasse du populisme*. Alger, ENAL, 1990.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J. C., PASSERON J. C., *Le métier de sociologue*, Paris, PUF, 1968, pp. 37 – 41.

GHALAMALLAH M., Les significations possibles de la récente refonte des études universitaires : «réformes alternatives» ou «contre réformes», in *Annales de l'Université d'Alger*, n°2, 1987 - 1988, pp. 51 - 67.

KOUIDRI A., KOULOUGHLI L., *Réflexion sur une expérience de formation pédagogique à l'Université de Constantine*. Séminaire international sur la position et l'évaluation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Alger, Décembre 1983.

## Notes

---

**[\*]** Enseignant à l'Institut de Sociologie - Université d'Alger

**[1]** Ouvrages, articles, communications, manuels, photocopiées de cours etc...

**[2]** Centre National de Documentation et de Recherche Pédagogique.

**[3]** Dr. A. Koudria et L. Kouloughli. «Réflexion sur une expérience de formation pédagogique à l'université de Constantine». Communication au Séminaire International «Position et évaluation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur» Alger - Décembre 1983.

**[4]** P. Bourdieu, J. C. Chamborderon, J.C Passeron. «Le métier de sociologue» p. 37-41, Bordas, Paris 1968.

**[5]** Gbalamallab . Mohamed: annales de l'Université d'Alger n° 2. 1987-1988, p.51 à 67.

[6] Voir par exemple ADDI. Labouari «L'impasse du populisme», ENAL. Alger 1990.