

Relation pédagogiques et de recherche. Examen critique d'une pratique, à partir de l'enseignement d'économie.

Mohamed Lakhdar BENHASSINE

. Introduction et position du problème.

L'Université algérienne a plus de trente ans d'âge. Pendant cette période, elle a connu beaucoup de changements, mais aussi beaucoup de transformations. Des rencontres nombreuses jalonnent ce parcours :

Rencontres entre les enseignants et les institutions universitaires ; entre celles-ci, les étudiants, et entre aussi, ces derniers et les enseignants. Ce sont ces trois constituants qui animent, chacun à sa manière, la vie de l'Université.

Chaque Université, de par le monde, a pour fonction de dispenser une formation, mais aussi, elle contribue, avec d'autres institutions, à la transmission du savoir, de la culture et de la science.

Cette transmission se fait en partie, par la pratique de la relation pédagogique et de la relation scientifique de recherche.

Qu'entendons-nous d'abord par ces deux termes ?

1. Qu'est-ce que la relation pédagogique ?

C'est le processus qui lie l'enseignant et l'étudiant et qui permet une transmission de connaissances, de savoir-faire, de formation spécialisée, de savoir, en général, et de science.

Une relation qui reste déterminée par trois composants essentiels :

1. L'étudiant collectif, en entendant par-là, l'ensemble des étudiants concernés par cette relation. La relation pédagogique, dans son déroulement concret, s'exerce sur cet étudiant collectif dans un espace et pendant une durée déterminée qui n'échappent pas aux rapports sociaux propres à la société.

2. L'enseignant collectif, qui a pour fonction de faire aboutir ce processus de transmission des connaissances à l'étudiant collectif, dans un cadre régi par l'institution universitaire, représentative des institutions de pouvoir et de souveraineté. Ce sont là, les deux pôles principaux de la relation pédagogique. Chacun est porteur d'une charge spécifique du processus de transmission et de réception des connaissances. Mais, ce sont deux pôles qui ne peuvent pas agir avec une autonomie libre ou absolue. Ils entrent en relation entre eux, par l'intermédiaire du troisième composant de cette relation, à savoir l'institution universitaire.

3. Celle-ci est - du point de vue de la politique de formation mise en place - un moyen d'expression des attitudes du pouvoir, de ses différentes volontés, des changements de ces volontés et de ce qu'il veut faire de cette institution dans le proche, le moyen et le long terme. Ce mode divers d'expression des volontés du pouvoir peut ne pas s'exprimer directement ou clairement.

L'institution universitaire, avec tout son ensemble superstructurel, est donc un composant important et décisif du fonctionnement de la relation pédagogique. Elle encadre la relation pédagogique, peut lui donner sa couleur politique et idéologique et déterminer ses orientations générales.

Il faut distinguer entre relation pédagogique individuelle, celle qui fonctionne dans un module, dans un groupe de travaux dirigés et la relation pédagogique collective, celle qui englobe l'ensemble des relations pédagogiques individuelles dans un institut, dans une université ou dans l'Université algérienne. Vue sous cet angle collectif, elle se confond un peu avec le processus de formation qui se fait dans l'institution universitaire prise comme un tout.

Dans les développements qui suivront, il sera question, surtout, de ces trois déterminants de la relation pédagogique.

Mais, c'est la disposition concrète de chacun de ces déterminants et les liens qu'il organise avec chacun des deux autres, qui donne à la relation pédagogique ses particularités, à telle ou telle étape de l'évolution de l'Université.

Est-ce qu'il y a, cependant, un déterminant moteur qui déclenche le fonctionnement et l'évolution de la relation pédagogique ?

Nous pensons que c'est l'institution universitaire, avec l'ensemble de ses capacités - en entendant par là le : Ministère, les Rectorats, les Instituts - qui déclenche le mouvement de la relation pédagogique et lui donne un sens, une signification et une finalité, et ce, malgré toutes les déficiences qui peuvent amputer le fonctionnement de cette relation, les causes de ces déficiences pouvant être nombreuses et avoir plusieurs origines.

Si nous répétons que la relation pédagogique a pour tâche de transmettre le savoir et la science, il faut bien admettre que le support de cette relation repose sur la science, sur la discipline que cette relation pédagogique se propose de transmettre aux étudiants par l'intermédiaire de leurs enseignants.

Toute relation pédagogique, comme toute relation scientifique de recherche, est liée au passé de la science ou de la discipline qu'elle transmet. Et de ce point de vue donc, les différentes universités du monde sont productrices de savoir et de science ; elles sont consommatrices de savoirs, de sciences et de découvertes développées par ailleurs.

En un mot, il y a un patrimoine scientifique et culturel de l'humanité qui peut être à la disposition du fonctionnement de ces deux relations.

Tout dépend alors, de la manière dont ce savoir et cette science sont assumés par la relation pédagogique.

2. QU'EST-CE QUE LA RELATION SCIENTIFIQUE DE RECHERCHE ?

La recherche scientifique est un processus de connaissance et d'explication du réel qui a pour but de pénétrer les phénomènes de ce réel pour en saisir et découvrir l'essence. Toute activité scientifique se propose de découvrir des lois qui nous font comprendre le fonctionnement d'une réalité du monde. Pour cela, il y a une démarche, des instruments et des procédés d'expérimentation et de vérification qui confrontent le réel aux résultats de cette recherche.

La relation scientifique de recherche est constituée aussi par trois composants :

1. Le chercheur individuel ou collectif,
2. La matière ou le domaine de recherche.
3. L'institution qui encadre le processus de recherche, et qui dans ce cas, peut-être l'Université ou un centre de recherche. Le résultat de cette recherche scientifique est l'extension du domaine de la science, une connaissance et une maîtrise plus grandes du réel étudié par telle ou telle science.

Y-a-t-il des liens entre relation pédagogique et relation scientifique de recherche ?

Un premier lien entre l'institution du pouvoir et les deux relations.

Les liens sont ou peuvent être intimes. En effet, les relations pédagogiques et de recherche sont généralement coordonnées par la même institution, c'est-à-dire, par l'ensemble politique et idéologique qui assure la marche, les orientations et les finalités des activités spécifiques de formation et de recherche. Les approches de ces deux activités par le pouvoir institutionnel peuvent être nuancées, ou différentes dans la forme. Mais le contenu et les finalités des injonctions ou des orientations sont généralement les mêmes.

C'est dire qu'il y a un premier tronc organique commun, une matrice commune aux deux relations qui est la nature du pouvoir, avec toutes ses contradictions, ses inconséquences, ou aussi ses ignorances de la chose, et qui façonne à sa manière, les comportements et les modalités de fonctionnement des relations pédagogique et scientifique.

Ceci n'est pas propre à l'université algérienne. Les lois sociologiques générales régissent les mouvements des superstructures idéologiques et politiques et retrouvent leurs messages ou leurs injonctions sous d'autres formes, dans des profils d'activités scientifiques, pédagogiques, intellectuelles et autres.

Ceci ne veut point dire que la relation pédagogique et scientifique perde de son autonomie et se trouve comme coincée ou rigidement déterminée par le mouvement des institutions du pouvoir. Il s'établit, toujours, un certain rapport qui ménage les jeux nuancés et parfois subtils, si nécessaires au fonctionnement, au comportement souvent délicat, fragile des relations pédagogique et scientifique.

En prenant en compte cet état de plasticité et de fragilité de ces deux relations dans leurs liens avec les institutions du pouvoir, il faudrait aussi rappeler que ces liens avec leurs significations, se trouvent, à leur tour, rattachés aux systèmes qui régissent le monde de nos jours, avec toutes les complexités des rapports de force qui émergent sous les ordres et les contraintes des processus de régionalisation, d'internationalisation et de mondialisation des relations scientifiques.

Ceci étant dit, pour que nous sachions qu'il est difficile d'enfermer une relation pédagogique et scientifique collective dans une vision linéaire ou seulement étroitement nationale.

Il y a par contre, une hiérarchie qui s'établit entre ces relations avec leurs particularités de comportements et de fonctionnement. En entendant par-là, les activités propres à ces relations.

Un deuxième lien qui existe entre relation scientifique et relation pédagogique.

C'est la relation scientifique de recherche qui commande par son contenu, par son volume de connaissances la relation pédagogique.

La relation scientifique de recherche, détermine la relation pédagogique, dans la mesure où tout enseignement est une transmission d'une partie des connaissances, ou de la science acquise. L'Economie Politique, par exemple, est devenue progressivement une science, elle s'est développée et se développe de nos jours. Toute relation scientifique de recherche et toute relation pédagogique dans le domaine de l'économie se réfèrent, avec des approches différentes, à ce fonds scientifique commun. Dans les conditions concrètes de l'université algérienne, il y a comme trois situations qui se sont établies :

1. Le responsable du cours fait une recherche dans le domaine qu'il enseigne directement.

2. Le responsable du cours fait une recherche dans un domaine voisin du module ou du cours enseigné.

3. Le responsable du cours ne fait pas de recherche du tout.

Ainsi, l'activité ou le fonctionnement de la relation pédagogique est différent selon que l'on se trouve dans l'une des trois situations mentionnées ci-dessus.

La situation normale du lien qui s'établit entre les deux relations, est dans les premier et deuxième cas qui génèrent des activités, un fonctionnement, un mouvement normal de la relation pédagogique, à l'opposé de la troisième situation, où la relation pédagogique ne se renouvelle pas.

Or, dans l'université algérienne, il semblerait que ces deux situations où la relation scientifique de recherche nourrit, dynamise par ses apports successifs nouveaux la relation pédagogique, soit une situation relativement rare.

L'orientation nécessaire, pour donner à ce lien prioritaire de la recherche sur la pédagogie, ou bien de "commandement" moteur en quelque sorte, de la recherche scientifique sur l'activité pédagogique, semble avoir échappé complètement à l'institution du pouvoir qui a la charge de la gestion de ces problèmes.

On s'est fourvoyé ou on a voulu se fourvoyer et on se fourvoie peut-être encore, sur ce que l'on appelle, toujours, la contradiction entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée.

Si la situation de l'enseignant, qui ne fait pas de recherche du tout, est la plus répandue au sein de l'université, la relation pédagogique, dans son fonctionnement répétitif, aboutit rapidement à une impasse qui génère des expressions de crise au sein de l'étudiant et de l'enseignant collectifs. Le corps théorique et scientifique ainsi transmis, au fil des années, s'étirole, se fane et est envahi rapidement par l'usure et l'obsolescence scientifiques.

Par ce type d'activité, l'université reproduit l'enseignant répétiteur. Si le corps du répétiteur collectif grandit, s'accroît en nombre, il peut y avoir "péril dans la demeure". Tout dépend de son poids relatif par rapport à l'ensemble, c'est-à-dire par rapport à l'autre corps de chercheurs, pour pouvoir affirmer ou non si l'université, vue du point de vue du fonctionnement de ces deux relations, se trouve dans un état d'obsolescence ou non.

Il faudrait, alors, savoir assumer les conséquences d'une telle situation qui a été favorisée par l'ignorance ou le refus de se référer à des principes scientifiques universellement reconnus, et pris en compte par ailleurs, dans d'autres pays, pour assurer la rigueur dans l'orientation, le suivi et le contrôle de la part des institutions qui ont la charge de faciliter l'action de la pédagogie et la transmission de la science.

Quels peuvent être, alors, les effets d'un fonctionnement "solitaire" de cette relation pédagogique ?

Lorsque celle-ci est coupée de son cordon ombilical, de son cordon de vie, c'est-à-dire sans liens organisés avec un effort soutenu de recherche, de grands "dégâts" se produisent silencieusement dans l'institution universitaire. Le corps qui subit ces effets négatifs est l'étudiant collectif. Puis, c'est l'enseignant collectif qui se trouve dans des situations similaires ou comparables.

A la longue, se produisent les détériorations dans les niveaux de formation et de qualification. On parle souvent d'hétérogénéité des niveaux des élèves et des étudiants. La cause initiale d'un tel phénomène est d'abord, dans ce déficit de formation. Ce processus devient inadéquat, obsolète, dépassé par les avances de la réalité et l'apparition de problèmes non maîtrisés par ceux qui ont été fraîchement formés. Ainsi, se constitue une somme d'obstacles qui deviennent un état structurel de sans fonction qui bloquent le développement des forces productives. La crise est là. La solution à la crise est dans une nouvelle recombinaison du processus. Une nouvelle mentalité, politique pédagogique et scientifique, celle qui obéit aux normes du travail et de la science.

Il ne s'agit pas par-là de « jeter la pierre » aux acteurs immédiats et directs de la relation pédagogique. Nous traitons du lien : entre relation scientifique et relation pédagogique, et où la part des institutions dans l'aggravation de ce déficit est grande, sinon décisive.

L'Université, jugée sur son produit, devient, alors, objet de plaintes qui lui sont adressées par la société, telles que l'inadaptation de ceux qu'elle forme, aux problèmes et aux tâches de gestion de l'économie. Ou, encore, l'université forme, dit-on, des chômeurs. Argument fallacieux. Comme s'il appartenait à l'université et non à la société et à l'économie, de répondre et de satisfaire la demande sociale de travail.

Ce ne sera pas non plus le marché et tous les programmes qui traiteront de ce marché qui contribueront à trouver une solution au cœur de la crise. Tous les programmes d'enseignement de l'économie qui se sont succédés depuis trois décennies ont traité, ont approché le marché, son fonctionnement et ses institutions. A moins que ce ne soit autre chose ?

Il semble qu'il se dessine, progressivement, un ensemble de rapports hiérarchiques entre ces composants du processus de formation.

Les relations pédagogique et scientifique sont impliquées dans une hiérarchie

1. Le sommet de cette hiérarchie est occupé par les institutions politiques et idéologiques du système politique dominant qui agit dans les domaines de la science, du savoir, de la technique et de la technologie, à travers ses superstructures mondiales, internationales et régionales. Ce système, relayé par ses sous-systèmes, maintient à l'aide de liens ombilicaux, des flux scientifiques et culturels qui traversent ou occupent des espaces des superstructures politiques et idéologiques de l'institution chargée de réguler l'université.

2. Sous ce niveau, l'institution, qui gère la pédagogie et la recherche, doit transformer ces messages ou ces exigences scientifiques et culturels en un ensemble de tâches et d'orientations qui tiennent compte aussi des problèmes spécifiques de la société, des pressions que cette société exerce sur le pouvoir, et de la demande sociale de formation, de science, de savoir et de culture. En un mot, ce que la société attend de l'université. Tout ceci trouve sa traduction dans les programmes, les cours et tout ce qui est nécessaire pour que la communauté universitaire accomplisse la tâche qui lui est assignée.

3. Sur le terrain, c'est la relation scientifique de recherche qui devrait être la base continue de référence de la relation pédagogique. Si ce lien n'est pas établi, la relation pédagogique puise, pour son maintien et son fonctionnement, dans l'ensemble des connaissances scientifiques propres à la discipline. Il y a transmission de connaissances,

de savoir et d'expériences. Mais, tout dépend alors comment tout ceci est maîtrisé et transmis.

Cette disposition hiérarchique de l'ensemble des relations peut nous aider à faire ressortir un certain nombre de critères méthodologiques qui serviront aux autres parties de cet exposé.

Il n'y a pas de relation pédagogique ou scientifique neutre. La nature de ces relations peut être saisie dans leur fonctionnement concret. Cette nature peut être dévoilée aussi en recourant à une analyse de l'arrière-scène, c'est-à-dire chercher à dégager la signification des textes et des messages idéologiques, politiques, juridiques et autres qui régissent le fonctionnement et qui lui sont adressés par de multiples canaux.

Un autre aspect des critères peut être saisi, si on analyse les types de forces productives et les types de qualifications qui sont projetés par le fonctionnement des relations pédagogique et scientifique.

L'université est une partie de la société. Elle n'est, ni en dehors, ni à côté de cette société. Elle réagit, à sa manière, aux soubresauts de la société et nous ne croyons point qu'elle soit indifférente ou peu concernée par ce qui s'y passe.

Il est tout à fait normal qu'elle réagisse d'une façon contradictoire, parce qu'elle est faite d'une population qui s'est constituée pendant des étapes différentes d'évolution de la société.

Le fond du problème qui sera examiné successivement, concerne le processus du travail intellectuel, des conditions de sa mise en place, de son évolution ou de son déclin.

Autrement dit aussi, quel type d'intensité de travail est exigé par les relations pédagogiques et de recherche ?

Travailler pour apprendre à réfléchir ou travailler pour apprendre à penser ? Telle est, à notre avis, la tâche à laquelle l'université n'a pas pu, n'a pas su ou n'a pas voulu répondre ?

La réponse à une telle question exige de plus grands développements. Même, si une réponse exhaustive n'est pas faite, il est important de la poser.

Cependant, des éléments de réponse vont se trouver dans l'exposé suivant de la situation de l'université pendant les trois décennies de ses activités.

II. L'évolution de l'université et ses répercussions sur les relations pédagogique et scientifique.

Il est nécessaire, maintenant, de montrer les étapes d'évolution, d'avance et de recul de l'université pour voir comment ces deux relations vont réagir, vont se comporter.

1. Les étapes d'évolution de l'université algérienne.

Les trois décennies passées peuvent être classées dans trois étapes d'évolution de son évolution.

1962-1971 est l'étape pendant laquelle on discute sur le profil de l'université algérienne, toujours par référence, au profil de l'université léguée par la domination française. La réforme de 1971 sera l'aboutissement de ce processus. On conçoit que cette université doit former des cadres dont le pays a un grand besoin. On critique et on prépare les arguments pour remettre en cause le profil d'une université qui garde ses attaches avec une conception académique française de la formation. On envisage, à travers la future refonte des programmes et des textes, de diminuer de l'importance et de l'impact de la formation théorique approfondie dans le domaine de l'économie, au

profit d'une structure bicéphale du programme - une sorte de faux compromis entre matière dites théoriques et matières dites instrumentales.

Ce qui conduira, en fait, à la réduction au strict nécessaire du profit théorique fondamental de la formation. En un mot, les quelques modules qui restent de l'ancien programme de licence seront mis au « service » d'une formation qui se veut spécialisée, et allégée, si possible, du poids de la théorie et de la vision fondamentale des problèmes...une approche qui se veut soucieuse d'un traitement pragmatique des questions, par le futur économiste, et qui peuvent être approchées à l'aide d'un ensemble de recettes et de calculs économiques.

N'y a-t-il pas, la confusion entre formation théorique économique et formation théorique comptable ?

Mais, le fait est qu'il y a là, comme une inversion contre-nature. En effet, c'est la compréhension théorique et approfondie des problèmes qui se posent à l'économie, qui permet de proposer des solutions, des recettes et d'effectuer des calculs économiques. Surtout, dans une société aussi complexe que la société algérienne.

Les concepteurs de la réforme pensaient que, par l'introduction de filières de spécialités, on allait mieux former et mieux armer les étudiants. Comme si, la formation théorique large et approfondie pouvait empêcher les cadres d'être opérationnels sur le terrain.

Ce sont là, des interprétations résumées des discussions préparatoires à l'application des programmes de la réforme.

La deuxième étape d'évolution de l'institution universitaire se situe entre 1971 et 1988.

Cette étape voit l'application de la réforme, mais aussi, le passage dans une deuxième phase de la même étape, à un autre système linguistique de transmission des connaissances, par l'introduction de la langue arabe, comme langue d'enseignement en Sciences Sociales.

1971 à 1988, étant une étape relativement homogène pendant laquelle s'expriment des tendances nouvelles et mûrissent les contradictions portées par la réforme.

Les relations pédagogique et de recherche vont être porteuses, chacune selon ses particularités, d'une évolution de plus en plus marquée par le rythme d'accroissement soutenu du nombre des étudiants.

1989 - 1996...étant la troisième étape dont nous sommes les témoins et les acteurs. Faut-il attendre un certain recul du temps pour en parler, ou faut-il fixer les moments significatifs de cette fraîche évolution ?

Cette étape commence à exprimer et à libérer l'ensemble des contradictions qui se sont accumulées et auxquelles précédemment, on n'a pas cherché, on n'a pas pu, ou n'a pas voulu trouver de solutions, à savoir :

- 1. La place et les fonctions de l'Université au sein de la société.**
- 2. La participation de l'Université à l'intégration de la science, du savoir, de la culture au sein de la société.**
- 3. Le problème de l'expression démocratique du message scientifique et culturel au sein de cette institution.**
- 4. L'intégration de l'Université dans la réflexion nationale pour le développement et non, sa consultation « BIAISEE » épisodique et souvent sélective.**

5. Une politique de formation et de recrutement de pédagogues et de chercheurs basée sur le mérite, l'effort et les résultats scientifiques des enseignants.

Quelques chiffres peuvent nous éclairer sur l'état de la relation pédagogique.

2. Les étudiants et leur nombre :

Si nous examinons successivement les trois étapes, 1962 - 1971, 1971 - 1988, et 1989 - 1995...nous avons les données suivantes qui indiquent un rythme élevé de progression du nombre des étudiants.(source ONS, cahier n° 35,p,23)

Unité : Milliers.

1962-1963	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69	69-70
2,8	3,8	4,7	6,5	8,4	9,2	10,8	13,8
70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78
19,3	24,3	27,1	30,7	37,1	43,5	52,4	54,5
78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86
53,8	61,4	71,3	78,0	95,9	110,3	111,9	132,1
86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94-94-95
154,7	173,8	180,8	195,3	207,8	236,2	243,4	239,2-233,0

Entre 1962 et 1971, qui correspond à la première étape de l'activité de l'université algérienne-selon la subdivision adoptée par nous : le nombre des étudiants a augmenté d'un peu moins de 7 fois. Pour la deuxième étape, entre 1971-1972 et 1987-1988, leur nombre s'est accru aussi d'un peu plus de 7 fois.

Pour la troisième étape, qui s'étend entre 1988-1989 et 1994-1995..., ce nombre a augmenté d'un peu moins de 1,3 fois.

Ce que nous voulons saisir, à travers ces données, est l'évolution quantitative d'un des composants de cette relation pédagogique, à savoir l'étudiant collectif.

Comment les rythmes d'accroissement rapide de la population estudiantine peuvent-ils agir sur le fonctionnement de cette relation pédagogique ?

Nous serons, cependant, définitivement fixés sur cet aspect, lorsque nous aurons examiné l'évolution d'autres données, entre autres, celles du corps enseignant et les relations quantitatives qui s'établissent entre étudiants et corps enseignant, compte tenu de ces rythmes d'évolution.

Quelles sont les caractéristiques de cette évolution à l'intérieur de chaque étape ?

1962-1971/72 se caractérise par une accélération du rythme d'accroissement des étudiants en fin de période. Ceci est explicable par l'arrivée progressive des étudiants de plus en plus issus de l'Ecole algérienne. Si nous supposons que la moyenne d'âge d'accès

à l'université se situe autour de 18-20 ans, ce sont les étudiants qui sont nés dans les années cinquante et après, qui commencent à y accéder.

Une autre tendance qui s'affirmera, encore plus, pendant les deux autres étapes qui suivent, est le caractère massif de l'accès à l'université, malgré les taux d'échecs importants au baccalauréat. Une exigence saine de changement de la part de la société algérienne qui voit dans l'école, un moyen de s'arracher à l'analphabétisme et à la misère héritée de la domination coloniale française.

En effet, tandis qu'en 1963, l'université a 2.800 étudiants, en 1972, elle aura 24.300. En grandeur absolue, et indépendamment des sorties, il y a déjà 21.500 étudiants.

Pendant la deuxième étape, 1971-72/1988, le caractère massif des entrées à l'université devient un processus continu et régulier, si ce n'est un léger fléchissement entre 1976 et 1979. Les accélérations des rythmes d'accroissement sont nettement supérieures à ceux de la première période, avec des pics d'accroissement très élevés qui se situent autour de vingt mille étudiants nouveaux qui entrent chaque année à l'université.

Il suffit d'examiner les chiffres du tableau ci-dessus, relatifs aux années 81-82 & 82-83, ou encore 84-85 & 85-86 à 87-88 inclus.

Si nous faisons le calcul de la moyenne annuelle des entrées des étudiants, en ayant à l'esprit que les sorties sont beaucoup plus lentes, compte tenu des taux d'échecs élevés et des mesures laxistes de la part de l'administration universitaire, il ressort que chaque année, l'université accueille 9300 étudiants en graduation seulement. Ce qui fait que, pendant ces dix-sept années, le nombre des étudiants qui se sont inscrits a été de 157.900. Nous ne prenons pas en considération les instituts périphériques et les étudiants de post-graduation.

Pour la troisième étape, de 1988-1989 à 1994-1995...notre appréciation de l'évolution de la tendance mentionnée ci-dessus, doit être très relativisée. D'une part, l'accroissement accéléré et massif continue jusqu'en 1991-1992, pour, d'autre part, amorcer, à partir de 1993, une tendance à la baisse des effectifs. Il y a lieu dans ce cas, de constater seulement l'évolution. C'est la suite, pendant les années à venir, qui confirmera ou infirmera la tendance.

Le nombre total des étudiants atteindra 250.000, selon d'autres sources du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Ce qui est un chiffre élevé, non pas tellement par sa grandeur absolue, mais par le rythme accéléré de ses augmentations pendant une période de temps relativement courte.

L'une des incidences directes sur la relation pédagogique est que ces rythmes d'accroissement sont aussi une charge d'inertie très lourde dans le fonctionnement de la relation pédagogique. Charge qui va ralentir les rythmes de formation et allonger les périodes d'examens, si, l'institution qui gère, n'accroît pas le nombre des encadreurs et des infrastructures.

3. Le corps enseignant.

Les sources statistiques du Ministère nous donnent les effectifs d'enseignants suivants, pour la période considérée :

Tableau des effectifs enseignants par corps :

Effectifs	1962-63	1969-70	1971-72	1975-76	1982-83	1988-89
Professeurs	-	-	46	95	260	362

M. de Conf	-	-	46	82	150	330
M.Assistants.	-	-	271	315	2863	7336
Assistants	-	-	402	1409	5625	4719
Collab.techniq ues	-----	-----	-----	-----	-----	-----
-----	---	---	---	---	---	---
----	93	445	856	2001	8898	12747
TOTAL.....						

D'autres données complémentaires pour les années qui suivent :

	1989-90	1992-93	1993-94	1994-95
Enseignants (tous corps confondus)	14167	14379	14180	14475

L'examen global de toutes ces données nous permet de faire quelques remarques qui restent valables, compte tenu des trois étapes de croissance de l'université.

De 1962 à 1971-72, il y a eu un accroissement, par paliers successifs, du corps enseignant. La politique de recrutement ne semble pas soumise à de grosses tensions, surtout au niveau du corps professoral et des maîtres de conférence. En faisant remarquer cependant que ce sont les disciplines médicales qui ont une avance dans le recrutement, comparées aux autres disciplines, celles des sciences sociales et humaines particulièrement. De plus, le rythme d'accroissement des maîtres-assistants et des assistants est plus grand que celui des enseignants responsables des cours magistraux.

S'il y a des comparaisons à faire entre les rythmes d'accroissement du nombre des étudiants d'une part, et d'autre part, celui des enseignants - pour saisir les tendances d'évolution de ces deux acteurs de la relation pédagogique, nous constatons, en examinant les deux tableaux ci-dessus, que l'accroissement des effectifs des enseignants se situe aux périodes d'accroissement accéléré du nombre des étudiants.

Il s'agit surtout, des périodes entre 1982-83 & 1988-89. La période précédente 1971-72 concerne, avec un moindre degré d'accélération, le corps des maîtres-assistants et celui des assistants.

La signification de ces augmentations réside, d'abord, dans la mise en place de la relation pédagogique entre 1962 et 1970, son maintien, puis son renforcement pendant les années de la réforme de l'université, processus, dont la durée est de moyen terme, puisque les étudiants et les enseignants doivent parcourir ensemble un cycle de quatre à cinq ans pour commencer à voir et à saisir le profil de cette réforme.

De plus, c'est une relation pédagogique qui a fonctionné avec une forte participation d'enseignants de pays différents engagés dans le cadre des contrats de coopération. Nous ne savons pas ce que les institutions responsables de l'université ont fait entre 1962 & 1970, en matière de formation des formateurs.

Etait-il alors possible de prévoir et d'entreprendre, à l'avance, une formation massive d'enseignants du Supérieur pour pouvoir mieux maîtriser la relation pédagogique et lui donner plus de cohérence dans son fonctionnement ?..

Ou bien, la vision de la réforme, par l'institution universitaire qui la gère, a-t-elle consisté à chercher à résoudre les problèmes les plus immédiats et les plus urgents que la vie révèle au fur à mesure de l'apparition des problèmes ?

Il y a un fait. Le recrutement important d'enseignants par l'université est entrepris, statistiquement parlant, après 1976 et, encore plus, pendant les années 80. Peut-être pas pour toutes les disciplines. Celles des Sciences Exactes ayant pris du retard à cause de l'orientation initialement empruntée par l'Ecole Algérienne entre les années soixante et soixante-dix.

De plus, l'examen de ce point reste insuffisant, tant qu'une analyse critique du déroulement de la post-graduation n'a pas été faite.

Nous ne pouvons pas développer cet aspect qui aurait sans doute complété nos appréciations de la relation scientifique de recherche.

En rappelant cependant, que les retouches ou les ajustements de la post-graduation ont été faits plus tard, beaucoup plus pour s'adapter à la réforme de la graduation ou pour prendre en compte les pressions qui s'exerçaient de la part de la communauté universitaire.

Est-ce à dire alors que la réforme de 1971 a été incomplète dans ses applications ?

Oui, incomplète, parce que la logique d'une réforme qui se voudrait cohérente et ayant des cibles stratégiques de long terme, commence, ou doit commencer par la réforme de la post-graduation.

Celle-ci étant la partie du processus de formation qui reproduit, ou est censée reproduire le corps enseignant et le corps des chercheurs, c'est à dire que sa place est décisive dans l'organisation et la stabilité du fonctionnement de la relation pédagogique et de recherche.

Examinons, encore, d'autres aspects du comportement, du fonctionnement de la relation pédagogique. Par exemple, les quotas d'encadrement des étudiants par les différents corps donnent une idée de ce fonctionnement.

Nous obtenons les résultats suivants en divisant le nombre d'étudiants par le nombre d'enseignants pour les mêmes années ou les mêmes périodes.

Les professeurs encadrant les étudiants pendant les années ou périodes :

1971-72 : 1 professeur encadre 528 étudiants.

1975-76 : 1 professeur encadre 458

1982-83 : 1 professeur encadre 368 étudiants

1988-89 : " " 500 "

Les taux d'encadrement par les maîtres de conférences sont sensiblement les mêmes que ceux des professeurs. Par conséquent, ils ne changent pas sensiblement les taux d'encadrement de ce corps.

Par contre, il est intéressant de faire le calcul des taux d'encadrement par les maîtres-assistants :

1971-72 : 1 maître-assistant encadre 160 étudiants.

1975-76 : 1 maître-assistant encadre 138 étudiants.

1982-83 : 1 maître-assistant encadre 33 étudiants.

1988-89 : 1 maître-assistant encadre 25 étudiants.

Pour les assistants, respectivement pour les périodes successives, nous avons : 1 assistant pour 60, 31, 17 et 38 étudiants.

Il y a eu, sans doute, un gros effort de recrutement pour encadrer un nombre d'étudiants de plus en plus grand, et progressant, comme nous l'avons constaté, à des

rythmes accélérés d'accroissement, l'université étant le débouché unique pour l'accès à une formation supérieure.

Mais, cet effort de recrutement et d'encadrement reste très inégal et déséquilibré. Ce qui aura des conséquences négatives sur le processus de formation et pourra être à l'origine, entre autres, de blocages dans la formation d'un grand nombre d'étudiants de qualité.

Le recrutement, pendant la période considérée, s'est surtout concentré sur le corps des maîtres-assistants et des assistants. Il y a là, sans doute, un souci pour parer au plus pressé.

Faut-il alors croire en l'absence d'une vision stratégique juste et de long terme pour le développement de l'université ?

Ou, une approche qui obéît aux pressions que la croissance de cette université suscite au sein de la communauté universitaire, et / ou au sein de la société ?

Un autre constat amène, qui confirme l'analyse faite ci-dessus, est le très faible taux d'encadrement des maîtres-assistants et des assistants par les professeurs ou par les enseignants de rang magistral.

En effet, les exigences d'un fonctionnement optimal de la relation pédagogique tracent des normes, des taux d'encadrement d'un nombre déterminé d'étudiants par professeur, ou maître de conférences dans le cours magistral, dans les séances de travaux dirigés par les assistants, maîtres-assistants...Mais aussi, des taux fixent le nombre de maîtres-assistants et d'assistants pour un professeur par rapport à la discipline étudiée, ou par rapport à l'unité d'enseignement.

Selon les données fournies, le quota d'encadrement des étudiants par le professeur ou le maître de conférences, ne diminue pas. Si la tendance était à la baisse, on aurait espéré de meilleurs rendements de la relation pédagogique collective.

Les calculs que nous avons faits pour la période, donnent les taux suivants :

1971-72, nous avons 5,37 % du corps des professeurs par rapport à l'ensemble des autres enseignants.

1975-76, nous avons 4,74 % du corps des professeurs par rapport à l'ensemble des autres enseignants.

1982-83, nous avons 2,92 % du corps des professeurs par rapport à l'ensemble des autres enseignants.

1988-89, nous avons 2,83 % du corps des professeurs par rapport à l'ensemble des autres enseignants.

Les taux d'encadrement s'élèvent, si nous faisons le calcul pour professeurs et maîtres de conférence réunis :

1971-72, nous avons 10,7 %

1975-76, nous avons 8,8 %

1982-83, nous avons 4,6 %

1988-89, nous avons 5,4 %

Si nous supposons qu'entre 1990 et 1995-96, le nombre des professeurs et des maîtres de conférences est de 1300, à la suite de l'accélération des promotions des maîtres-assistants, le taux d'encadrement pour la période se situerait autour de 9 % , sur la base d'une moyenne annuelle du corps enseignant total de 14300.

Nous ne prenons pas en compte les pertes cruelles de nos collègues et l'exode des enseignants, tous corps confondus, pendant cette période de temps, et qui semblent s'être accélérés à cause de la détérioration des conditions matérielles de vie et de travail ainsi que des conditions sociales et sécuritaires.

Le Ministère et les institutions qui dépendent de lui, n'ayant pas trouvé les approches salutaires indispensables pour préserver ce grand capital spirituel que la société a accumulée avec beaucoup de souffrances et de douleurs pendant les trois décennies passées.

III. Relation scientifique de recherche et relation pédagogique, considérées comme un tout. Leur fonctionnement et leurs dysfonctionnements.

Dans les développements précédents, le lecteur a constaté que nous avons insisté sur les données quantitatives, susceptibles de nous aider à saisir le profil de cas relation pédagogique et de recherche, leurs mouvements respectifs au sein des contraintes, du nombre grandissant des étudiants, les disproportions d'encadrement que ces contraintes engendrent.

Mais, il y a d'autres aspects, ceux- là plus qualitatifs et qui dépendent de l'esprit que l'on a de la réforme, des concepteurs de cette réforme, et souvent aussi, de leurs arrière-pensées.

Car, l'autonomie de réflexion et de pensée a toujours fait problème.

De plus, et surtout, quand il y a effort de recherche dans une discipline, dans une science, l'interaction entre relation pédagogique et relation scientifique est toujours sensible aux étudiants ou au corps des enseignants chercheurs. Le mouvement devient un tout.

Aussi, des appréciations personnelles de l'esprit de la réforme peuvent jeter des éclairages intéressants pour mieux saisir les aspects qualitatifs de ces relations.

1. *De quelques indices significatifs de l'esprit de la réforme.*

L'esprit de la réforme de 1971 était empreint d'utilitarisme et de pragmatisme. Deux attitudes, dont on retrouve les traces dans le processus d'application de cette réforme: Répondre à la nécessité urgente de la mise en place de la relation pédagogique pour satisfaire une demande de formation, autant que possible, éloignée des visions théoriques qui, en Sciences Sociales, ont toujours des soubassements philosophiques, et se rapprocher, autant que faire se peut, des visions et des approches pratiques ou praticistes des problèmes économiques.

Cette touche, qui est en soi un message idéologique et politique, se retrouve, sous des tonalités différentes, dans le processus de mise en place des deux relations pédagogique et de recherche.

L'allègement du tronc commun et du programme de la licence et Economiques, la suppression de certaines matières fondamentales qui sont prématurée des filières de spécialités, a escamoté dans l'esprit dessus de maturation et de passage de l'acte de réflexion à l'acte de pensée.

Surtout, quand il y a chez l'étudiant, un déficit de culture générale et d'approche méthodologique des problèmes. L'élève n'ayant pas pu acquérir une autonomie dans le travail et dans l'étude. Et au fur et à mesure que se détériore le rendement qualitatif de la relation pédagogique collective, l'élève ne se convertit pas ou se convertit difficilement en étudiant capable d'autonomie d'étude et de réflexion critique.

C'est ce chaînon faible, c'est-à-dire, absence de culture générale, insuffisance d'autonomie de pensée et de réflexion, difficultés de l'esprit d'abstraction, d'analyse et de synthèse chez un grand nombre d'étudiants, qui forment ensemble une force d'inertie qui tire vers le bas le mouvement de la relation pédagogique. Et c'est, seulement, par une recherche continue que l'enseignant peut échapper à un processus de déqualification.

Un autre indice qui relève lui aussi du même esprit que le précédent. L'orientation volontariste de la recherche vers les domaines de l'économie appliquée, et l'exclusion ou le discrédit de la recherche théorique. Comme si en Economie, il n'y avait qu'une recherche appliquée !. Une attitude qui a fini par stériliser la relation pédagogique et la couper de ses liens nécessaires avec la relation de recherche, particulièrement la recherche théorique, fondamentale.

C'est dans ce déficit de liaison durable entre la pratique pédagogique et la pratique scientifique que vont se créer les cumuls de situations de dysfonctionnements internes de la relation pédagogique.

On veut, pour preuve, la séparation du processus de réforme entre ce qui a concerné la licence et celui concernant la post graduation. Ou encore, le déplacement de la recherche vers les Centres. Une sorte de « modus vivendi » entre la désignation de lieux différents des activités de pédagogie et de recherche.

Pour une bonne partie du corps enseignant en Sciences Economiques de l'université d'Alger, ce sont les Centres qui font la recherche ; l'Université fait de la formation.

Une sorte d'interdit qui se dit pas son nom et qui a disqualifié l'Université aux yeux de la société. Plus tard, on se décidera à permettre la création d'équipes de recherche au sein de l'Université.

Cette décision n'a pas atténué ce discrédit de l'Université, même, si on sait que très souvent, une partie de ceux qui forment les étudiants, sont ceux-là mêmes qui font de la recherche. Mais, il se trouve qu'il y a une sélection au départ qui rejette une grande partie du corps enseignant, principalement les assistants. Cette partie majoritaire du corps enseignant qui a un grand besoin d'accumulation de connaissances et d'acquisitions de méthodologie.

Une autre situation objective qui ne permettra pas la jonction entre relation pédagogique et relation de recherche, réside dans le faible poids relatif du corps professoral par rapport aux autres corps. Au meilleur cas de son évolution, il se situe entre 5% et 10,7 %, si nous incluons dans ce taux, les maîtres de conférences.

La faiblesse de ce taux de couverture signifie, pratiquement, la marginalisation du corps professoral et l'insuffisance de son impact scientifique et pédagogique sur les autres corps, si ce n'est peut-être, par le canal de formation du magister et des thèses.

L'université ne mémorise pas suffisamment son expérience poursuit?

Nous avons insisté ci-dessus sur le caractère entraînant quand les conditions sont de la relation pédagogique par la recherche. A son tour, la relation pédagogique, considérée comme une pratique de la transmission du savoir et de la science en vue de la formation, peut être un grand révélateur des problèmes de la recherche.

Ainsi, comment la relation pédagogique peut-elle éclairer la relation scientifique et comment, par l'expérience accumulée dans l'enseignement, elle peut faire économiser beaucoup de temps et d'efforts à la relation scientifique de recherche ?

Les institutions de l'Université ne se sont jamais préoccupées pour valoriser les trésors d'expériences individuelles et collectives des enseignants et des étudiants. Pourtant, les comités pédagogiques étaient le cadre, au sein duquel, cette

expérience pouvait être recueillie et analysée, afin d'améliorer les méthodes de travail, et consolider ainsi le fonctionnement des équipes pédagogiques qui sont le support humain de la relation pédagogique.

Encore une autre fois, la source première du dysfonctionnement de la relation pédagogique provient de l'absence d'application, de suivi et de contrôle effectif, réel, du processus de travail et de responsabilisation des collectifs d'enseignants pour le travail pédagogique bien fait.

Les éléments constitutifs de ce dysfonctionnement se situent dans l'Institution Universitaire, avec ses différents chaînons administratifs, et pour laquelle, la relation pédagogique réelle semble être un étrange mot.

Une autre question, non moins importante, pour clarifier ce qui vient d'être dit.

La cause de cet « abandon » du suivi réel de la relation pédagogique, est-elle due - faut-il « jeter rapidement la pierre » à la croissance démographique ? - et aux pressions nombreuses qui s'exercent de la part de cette démographie ? -, sur cette relation ?

Nous avons constaté, dans la partie sur les données statistiques, qu'entre 1962 - 1963 & 1971, l'Institution Universitaire aurait dû entreprendre un effort massif de formation de formateurs pour l'Enseignement du Supérieur. Le taux d'accroissement démographique était alors connu, et les pressions qu'il pourrait exercer sur l'Université étaient prévisibles.

Donc, les raisons sont ailleurs...

2. Le cours magistral comme moyen d'expression concret du fonctionnement de la relation pédagogique.

Le déroulement du cours n'échappe pas, dans beaucoup d'instituts, à des nuisances qui empêchent, fort souvent, le processus de concentration des étudiants.

Une infrastructure et des moyens matériels déficients de transmission du cours (éclairage insuffisant, micro en panne ou inexistant, tableau peu « accueillant » du message écrit, salles exigües et inhospitalières), alourdissent les conditions de transmission et perception du cours.

Les étudiants sont mal assis, trop serrés les uns aux autres, et les moindres mouvements font entendre des grincements de chaises, déchirant ainsi, le silence qui soutient le cours.

Tout cet ensemble de nuisances raccourcit ou atténue à la longue le processus d'attention de l'étudiant. Il accroît le degré de passivité dans le suivi du cours par l'étudiant.

Pour l'enseignant, ce sont des situations qui se répètent et accroissent les forces de frottement qui diminuent le degré d'efficacité du temps du cours.

La situation de la relation pédagogique s'est encore, à notre avis détériorée à partir du moment, où, sans préparation, une partie du corps enseignant, sans préparation et connaissance suffisante de la langue arabe, s'est vue contrainte de convertir ses enseignements dans un autre contexte linguistique, où les concepts économiques manquent souvent de rigueur et de précision.

Il s'en est suivi une insuffisance, voire une absence de rigueur conceptuelle dans l'esprit de l'étudiant, le décalage entre la formation et la réalité s'étant élargi.

D'autres difficultés, plus graves, concernent les difficultés de transmission des sources bibliographiques relatives à la matière enseignée. L'enseignant se trouvant dans une situation difficile. La bibliographie en français existe. Mais, elle est de moins en

moins lue et comprise par la plus grande partie des étudiants. L'équivalent de cette bibliographie pouvant exister ailleurs., peut-être dans les pays arabes qui s'appuient surtout sur des sources économiques anglo-saxonne... mais pas, dans la bibliothèque où sont censés travailler les étudiants !

La relation pédagogique, vue du point de vue de l'enseignant responsable du cours magistral, rencontre dans son parcours une série de goulots d'étranglement, que nous mentionnons. Les analyser, nous conduirait un peu loin par rapport aux buts de cet exposé.

La partie du corps enseignant qui a orienté son enseignement dans les filières de spécialités, après l'application de la réforme, n'a pas reçu une formation spécialisée qui réponde aux exigences de l'enseignement dans les filières. Beaucoup de nos collègues ont acquis leur formation spécialisée par leur pratique d'enseignement.

L'enseignant, au niveau du cours magistral, rencontre beaucoup de limites dans le domaine de la bibliographie. Des inadéquations successives vont comme ralentir de l'intérieur le fonctionnement normal de la relation pédagogique, celle-ci, comme se refermant sur elle-même. En effet, les sources économiques existantes et de qualité sont soit en Français, soit en Anglais. La plus grande partie des étudiants n'ont pas acquis la connaissance de l'anglais ; on leur a fait perdre cet « butin de guerre » qu'est la langue française. Leur connaissance de la langue arabe étant souvent fort insuffisante, il s'ensuit une crise de la lecture personnelle que ni les cours de terminologie, ni le séjour de l'étudiant à l'Université ne peuvent résoudre. La relation pédagogique se rétrécit et s'appauvrit, et ceci, au su des gestionnaires de cette institution. Le corps enseignant, le plus conscient des écueils et les dangers d'une telle situation n'ayant pas été écouté !.

Une autre situation, voisine de la précédente, va aggraver non seulement la relation pédagogique, mais encore plus, la relation scientifique de recherche, créant ainsi un grand désarroi au sein de la communauté universitaire qui refuse qu'on la soumette à l'indifférence, face à l'évolution de la science et le progrès des connaissances universelles.

L'arrêt des commandes d'ouvrages généraux et spécialisés a réduit, pendant longtemps, la bibliothèque de Sciences Economiques à « vivre » de dons ! Ainsi, les relations pédagogiques et scientifiques entament leur descente dans « l'enfer de l'obsolescence et de l'oubli. Mais celui qui oublie le livre, la vie l'oublie !

Nous avons voulu saisir les relations pédagogique et scientifique, retracer leur logique de fonctionnement, malgré les insuffisances documentaires.

Nous aboutissons au résultat que cette logique du fonctionnement réel des deux relations aboutit à une crise de l'Institution Universitaire, dont les racines semblent se situer dans le déroulement du processus de travail et l'organisation institutionnelle de ce processus. C'est un premier constat.

Il n'y a pas seulement le cours magistral qui permet la saisie du fonctionnement de la relation pédagogique. Les travaux dirigés ou les séminaires, sont aussi un terrain indispensable pour appréhender des aspects de ce fonctionnement que l'on peut ne pas déceler par le moyen du cours magistral.

3. Relation pédagogique et travaux dirigés

Lors de certaines prospections que nous avons faites au sein de l'équipe pédagogique, dont nous avons eu la charge, nous sommes parvenus à reconstituer le processus de formation pendant une séance moyenne, représentative du déroulement annuel des travaux dirigés d'un module d'enseignement.

Une séance normale de 90 minutes pourrait être composée de 30 minutes pour l'exposé de l'étudiant ou du groupe, de 30 minutes, pour l'intervention des étudiants et les 30 minutes restantes, c'est l'assistant qui devrait, d'abord, corriger oralement les erreurs des exposants, celles des autres étudiants et proposer un corrigé type du sujet avec proposition de sources bibliographiques complémentaires.

Dans la réalité, il n'en n'est pas ainsi. Il y a d'abord des forces d'inertie externe qui se traduisent par des pertes de temps de 15 à 20 minutes, pour les séances matinales des travaux dirigés. L'étudiant ou le groupe exposent pendant trente minutes ; les autres étudiants discutent pendant 15 minutes le sujet, si nous supposons que les étudiants ont travaillé sur le dossier qui leur a été présenté à l'avance, et dans lequel sont inclus des textes en langues étrangères, lorsque ces textes n'existent pas en langue arabe.

Il s'ensuit que la séance déborde sur le temps, d'une vingtaine de minutes. Souvent, le collègue assistant ne sachant pas maîtriser la séance et aller à l'essentiel. Le corrigé n'est pas donné à chaud ! Nos collègues n'ayant pas eu de formation pédagogique, le Ministère n'ayant pas pensé à l'organiser, malgré les suggestions qui lui ont été faites.

Durant l'année universitaire, l'équipe pédagogique ne peut assumer que 19 à 25 séances annuelles lorsque l'année n'est pas perturbée par d'autres événements. Ce qui fait pratiquement, une fourchette de temps annuelle de 28 heures 30 à 37 heures 30, ou l'équivalent de 4 mois et 3 semaines. Ce qui est très peu, le reste du temps étant gaspillé dans les attentes du démarrage, mais aussi à corriger et à faire passer des examens.

La relation pédagogique fonctionne encore de moins en moins efficacement, si, sur les résultats d'un questionnaire, on a constaté que, sur 140 étudiants de 1^{ère} année interrogés, 43 étudiants, soit 30,7 % avaient lu des livres pendant leurs trois derniers mois, une bonne partie de étudiants étant fils d'enseignants.

Il ne faudrait pas s'étonner de la baisse des rendements de l'Université et par là même, de l'accroissement des taux d'échecs, soit dans le tronc commun, soit dans les filières.

Conclusion.

Nous avons voulu dans ce qui précède saisir et retracer les mouvements propres aux relations pédagogique et scientifique, les liens qui s'établissent entre elles dans une université qui émerge, et se construit difficilement.

Ce processus d'édification de l'Université Algérienne apparaît comme un mouvement cahoteux, contradictoire, avec ses avances, mais aussi, ses grands reculs, souvent préparés par des phases de stagnations malades.

Ce mouvement exprime la lutte entre deux tendances principales. Chacune d'elles est porteuse d'une conception, d'une vision de l'Université, de son devenir, de ses fonctions et de la place qu'elle doit ou devrait avoir au sein de la société :

Une conception de l'Université liée a des activités qui versent dans le monde des affaires et capables de développer des rapports multiformes de clientélisme et de prédation.

Une conception de l'Université, capable d'organiser la recherche et la formation pour développer le pays, intégrer la Science, la Technique et la Technologie au sein de la société, pour rejoindre progressivement les grands mouvements de la pensée et du progrès universels.

C'est cette contradiction qui habite les superstructures et traverse tout le corps de l'Université, qui semble n'avoir pas eu de solution dans un sens ou dans un autre, malgré

les essais et erreurs qui se sont succédés sur le terrain des décisions et des applications pendant les trois dernières décennies.

C'est ce qui explique, à notre avis aussi, ces avances et ces reculs chargés de pathologies aux formes diverses, que nous ne pouvons pas examiner ici.

Cependant, certaines de ces pathologies se regroupent ou se retrouvent autour du processus du travail, de ses formes d'organisation dans un contexte de crise.

Une crise de la relation au travail.

Une crise du travail intellectuel, de sa place à l'Université, donc dans la société.

Une crise de l'organisation du travail, donc le développement de l'Université.

C'est, pensons-nous, autour de ce foyer principal que se situent et s'agrippent les problèmes, les obstacles qu'à rencontrés et que rencontre l'Université.