

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE CIENTIFIQUE
UNIVERSITE MENTOURI CONSTANTINE

Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Département de Psychologie et des Sciences de l'Education

N° d'ordre : 129/TE/2007

Série : 16/PSC/2007.

Thème

L'ORIENTATION A L'ENTREE A L'UNIVERSITE
ET SON IMPACT SUR LA VIE DE L'ETUDIANT DE PREMIERE ANNEE

Etude comparative entre les étudiants de la faculté des sciences médicales
et les étudiants de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales.

Thèse présentée pour l'obtention du
DIPLOME DE DOCTORAT D'ETAT

Option : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par :

SEDRATI - BOULKOUR Chafika

Sous la direction du Docteur :

OUKACI Lounis

Maître de conférence

Soutenue devant les membres du jury :

- Kouadria Ali - Professeur - Président - Université de Skikda.
- Oukaci Lounis - Maître de conférence - Rapporteur - Université Mentouri Constantine.
- Loukia El hachemi - Professeur - Examineur - Université Mentouri Constantine.
- Chelbi Mohamed - Professeur - Examineur - Université Mentouri Constantine.
- Djaber Nacer Eddine - Professeur - Examineur - Université de Biskra.
- Hamadèche Nawelle – Maître de conférence - Examineur - Université Mentouri Constantine.

Année universitaire : 2006-2007

REMERCIEMENTS

Ce travail aussi modeste qu'il soit, n'a pu aboutir que grâce à l'aide inestimable de mes collègues et aux encouragements incessants de mes amis et de ma famille, aussi je tiens à les remercier vivement.

Mes remerciements vont tout d'abord à mon encadreur et collègue Oukaci Lounis, pour sa compréhension, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je remercie également tous les membres du jury, qui ont bien voulu m'accorder un peu de leur temps et honorer de leur présence la soutenance de cette thèse.

Toute ma reconnaissance pour Madame Laurence Masse de l'université Paris VIII, qui a mis en marche l'analyse statistique des données de l'enquête.

Je n'oublie pas tous mes amis et collègues, pour leur soutien moral et pour leur aide technique : Je citerais Ouarda, Fatima, Nawelle, Zakia, Abla, , B.Zine eddine, H.Moussa et S. Mehdi. Ceux que je n'ai pas cité se reconnaîtront certainement.

Une pensée très forte pour tous les étudiants, qui sont le socle de notre enquête et sans lesquels, nous n'aurions pas pu atteindre notre objectif.

Je termine par les membres de ma famille et particulièrement, par mon mari et compagnon de 30 ans, Abdelkrim pour son soutien durant les moments difficiles, par mes sœurs Fella, Zazou, Naïma et Lamia et mes frères Kamel et Yasser, pour les encouragements prodigués tout au long de ce travail, sans oublier Sabah qui a participé gentiment et activement à la réalisation de cette thèse.

Et enfin je dédie ce travail à la mémoire de mes défunts parents, à mon bien aimé père et à ma mère adorée.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	1
Objectifs de travail.....	6
Problématique	7
Hypothèses de travail.....	17

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I

Orientation et société

Introduction.....	20
1- L'orientation et le déterminisme social.....	20
2- L'orientation et l'organisation sociale.....	21
3- Institutionnalisation de l'orientation.....	22
3-1 Les différentes étapes de l'évolution de l'orientation.....	23
3-2 L'orientation à l'éducation.....	25
Conclusion.....	25

Chapitre II

Les nouvelles pratiques en orientation

Introduction.....	28
1- Changement des pratiques d'orientation.....	28
1-1 Les différents cadres de l'évolution des pratiques en orientation.....	29
1-1-1 Cadres idéologiques.....	29
1-1-2 L'organisation du travail.....	29
1-1-3 L'organisation de l'école et de la formation.....	30
2- Aspect ponctuel de l'orientation.....	32
Conclusion.....	33

Chapitre III

Les principales approches de l'orientation

Introduction.....	35
-------------------	----

1- L'approche éducative de l'orientation.....	35
1-1 Le conseiller d'orientation.....	37
1-2 L'éducation à l'information.....	40
2 L'approche sociologique de l'orientation.....	43
2-1 L'école enjeu de l'orientation.....	43
1-1-2 De l'orientation à la sélection.....	45
Conclusion.....	46

Chapitre IV

L'étudiant à l'université

Introduction.....	48
1- L'étudiant face au monde universitaire.....	48
1-1 L'expérience sociale étudiante.....	49
1-2 Le passage du lycée à l'université.....	50
1-2-1 La rupture entre le lycée et l'université.....	50
1-2-2 La rupture pédagogique.....	51
1-2-3 L'acquisition d'un nouveau statut.....	52
1-3 L'université matrice de socialisation.....	53
1-4 L'université comme lieu de socialisation restreinte.....	56
Conclusion.....	61

Chapitre V

Evolution de l'orientation en Algérie

Introduction.....	64
1- L'orientation avant l'accès à l'université.....	64
2- Evolution de l'orientation scolaire.....	65
2-1 L'orientation avant l'indépendance.....	65
2-2 L'orientation après l'indépendance.....	66
2-2-1 L'orientation avant la mise en place de l'EFP.....	67
Conclusion.....	70

Chapitre VI

L'école fondamentale polytechnique

Introduction.....	72
-------------------	----

1- L'école fondamentale polytechnique.....	72
1-1 Les missions de l'EFP.....	73
1-2 Les procédures d'orientation dans l'EFP.....	74
1-2-1 Les procédures d'orientation au niveau du premier palier.....	74
1-2-2 Les procédures d'orientation au niveau du deuxième palier.....	76
1-2-3 La fiche de vœux..	77
1-2-4 Le rôle du conseiller d'orientation.....	78
2- Les réformes d'orientation au niveau du premier palier	80
3- L'orientation au niveau du deuxième palier.....	87
3-1 Présentation du deuxième palier.....	87
3-2 Les procédures d'orientation au deuxième palier.....	88
Conclusion.....	90

Chapitre VII

Réalité de l'orientation en Algérie

Introduction.....	91
1- Le conseiller d'orientation entre instructions officielles et pratique.....	91
1-1 Spécificité du travail du conseiller d'orientation.....	92
2- L'orientation comme unique service rendu à l'élève.....	93
2-1 L'orientation « pont » entre le lycée et l'université.....	94
3- Problèmes posés par le choix de la filière.....	95
3-1 Place de l'enseignement technique dans la société.....	96
4- La dernière réforme de l'école algérienne.....	99
Conclusion.....	105

Chapitre VIII

L'orientation à l'université

Introduction.....	107
1- Bref historique sur l'université algérienne.....	107
2- L'orientation à l'université au lendemain de l'indépendance.....	109
2-1 L'orientation durant la période qui a précédé la RES.....	110
3- La RES et les premières dispositions d'une mise en place d'une orientation à l'entrée à l'université.....	111
3-1 Nouvelle organisation de l'enseignement supérieur.....	112
3-2 Résultats de la RES.....	114

4- Les nouvelles mesures de la carte universitaire et de la réforme de 1984.....	115
5- Le système LMD.....	117
Conclusion.....	122

PARTIE PRATIQUE

Chapitre IX

La pré-enquête

Introduction.....	125
1- La pré-enquête.....	125
1-1 Objectifs de la pré-enquête.....	125
1-2 Population de la pré-enquête.....	125
1-3 Cadre institutionnel de la pré-enquête.....	128
1-4 Méthode de réalisation de la pré-enquête.....	129
1-5 Techniques d'analyse des données de la pré-enquête.....	130
1-6 Résultats de la pré-enquête.....	135
Conclusion.....	146

Chapitre X

L'enquête

1- Des conditions de la pré-enquête à celles de l'enquête.....	149
2- L'échantillonnage.....	149
2-1 Le calcul des strates.....	150
2-1 Procédé du tirage au sort des étudiants qui composent l'échantillon.....	152
2-3 Problèmes rencontrés.....	153
2-4 Le choix de l'échantillon.....	154
5- Cadre institutionnel de l'enquête.....	154
6- Limite géographique de l'enquête.....	156
7- Choix du moment de la passation du questionnaire.....	158
8- Présentation de l'enquête.....	159

Chapitre XI

Analyse des résultats de l'enquête

1- Présentation de la population d'enquête.....	169
---	-----

1-1 Situation pédagogique de l'étudiant.....	169
1-2 Milieu social de l'étudiant.....	180
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 1 ».....	191
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 1 ».....	213
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 2 ».....	213
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 2 ».....	232
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 3 ».....	234
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 3 ».....	247
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 4 ».....	249
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 4 ».....	262
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 5 ».....	263
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 5 ».....	273
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 6 ».....	274
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 6 ».....	289
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 7 ».....	191
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 7 ».....	299
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 8 ».....	300
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 8 ».....	307
- Analyse de l'hypothèse intermédiaire « 9 ».....	308
- Conclusion de l'hypothèse intermédiaire « 9 ».....	317
Conclusion générale.....	319
Suggestions.....	335
Bibliographie.....	336

ANNEXES

- Questionnaire en français
- Questionnaire en arabe
- Liste des tableaux qui n'ont pas figuré dans la partie « analyse des données ».

Le jeune étudiant est un vieil écolier, voué lorsqu'il accède à l'université à devenir ce que son passé scolaire prédétermine de son avenir professionnel.

J.-P.Molinari

INTRODUCTION GENERALE

L'accès à l'enseignement supérieur est l'une des questions fondamentales de l'éducation, c'est dans une large mesure par les conditions fixées pour cet accès, que se traduisent les politiques nationales, en matière d'enseignement supérieur et à certains égards en matière d'éducation en général.

Dans tous les pays, le souci de s'appuyer sur des critères prédictifs d'une bonne réussite dans la filière abordée est manifeste et les notes obtenues à l'examen du baccalauréat sont considérées, comme les plus valables dans ce contexte.

Ainsi dans les pays de l'Europe occidentale, la tradition donne à tous les diplômés de l'enseignement secondaire, le droit d'accéder aux études universitaires. Contrairement à cela en grande Bretagne et aux USA, ce sont les établissements de l'enseignement supérieur, qui disposent de la liberté d'admettre à leur guise les étudiants.

Les universités britanniques défendent leurs procédures très personnalisées d'accès, avec entre autre des recommandations écrites de tel ou tel professeur et la prise en compte de toute «l'expérience de vie» du candidat.

Aux USA où la sélection est de règle depuis longtemps, c'est le jeu de l'offre et de la demande, qui détermine l'admission et les candidats, ont alors à déployer des stratégies complexes, pour parvenir à entrer dans les établissements de leur choix. La recherche d'informations est essentielle et les écoles cherchent à évaluer de manière précise, non seulement le niveau scolaire du candidat, mais aussi la personnalité du candidat avant de l'admettre en son sein.

Au Japon la surenchère d'exigences scolaires, a en effet entraîné le recours à des institutions privées de «bachotage ».

Certains pays comme la Grèce – dans un souci de démocratisation – prévoient à côté de l'examen d'entrée à l'université (le baccalauréat) une prise en compte, des notes obtenues de l'enseignement secondaire.

Cela dit, une tendance générale à une sélection à l'entrée à l'université, liée au souci de contrôler les flux des candidats, est à l'œuvre un peu partout dans le monde.

En Algérie a été mis progressivement en place, une manière indirecte de régler le problème, des critères d'accès à l'enseignement supérieur : Elle consiste à diversifier les filières de l'enseignement secondaire, qui donnent accès à des filières aussi diversifiées de l'enseignement supérieur. Le fait de créer ainsi des itinéraires fortement «balisés » qui mènent à des séries de baccalauréat bien distinctes, présente un double avantage : D'une part il permet de canaliser les ambitions et les aspirations des jeunes scolarisés, dans les différentes filières de l'enseignement secondaire et d'autre part, il permet de restreindre l'hétérogénéité scolaire des nouveaux étudiants, amenés avec tel ou tel baccalauréat à s'inscrire dans telle ou telle filière de l'enseignement supérieur.

Cette pré-orientation, permet de répondre aux exigences institutionnelles (carte scolaire et carte universitaire) et permet également d'atténuer les tensions à l'entrée à l'enseignement supérieur, en orientant le jeune bachelier vers la spécialité qui convient le mieux à son profil scolaire : Donnant ainsi à l'étudiant l'illusion d'une auto-sélection et à l'orientation un caractère méritocratique.

Mais en réalité, ce principe du droit de s'inscrire librement, pour tout étudiant souhaitant s'engager dans une certaine filière, est détourné par ces mêmes procédures qui tentent avant tout de réguler les flux d'étudiants. Cette action aboutit à une sélection drastique (avouée) au niveau des filières fermées et de certaines facultés, comme celle des sciences médicales et à une sélection masquée (inavouée) au niveau des facultés à filières ouvertes, comme la faculté de droit ou la faculté des sciences humaines et des sciences sociales. Car «Orienter sera toujours dans une mesure plus ou moins grande, refuser à certains les sections qu'ils demandent ». A. Prost (1985, p. 86).

Devant cet état de fait, l'entrée à l'université devient pour beaucoup de jeunes bacheliers - qui ne peuvent accéder à la filière de leur choix - synonyme de renoncement à leur projet initial.

Le détournement de leur projet initial et de sa non réalisation, sont souvent vécus comme une atteinte à la liberté de choix. Et comme le choix de la filière entretient des liens privilégiés avec la réussite, nous pouvons donc présumer, que la réussite de l'étudiant dépend - au moins dans un premier temps - d'une orientation centrée essentiellement sur le sujet (sur ses aspirations, sur ses besoins et sur ses capacités).

Or dans la pratique algérienne de l'orientation à l'entrée à l'université, cette dimension humaine est pratiquement absente et l'introduction de la machine ou de l'ordinateur, pour le traitement des dossiers de candidatures - dans un souci d'une plus grande objectivité et d'un gain de temps assez conséquent : 3 minutes pour chaque dossier, selon les propos d'un responsable - en est la principale cause.

La situation de face à face, entre le consultant (le futur étudiant) et le conseiller d'orientation, est pratiquement inexistante. Le jeune bachelier se présente à l'université, non pas en tant qu'individu mais en tant que «note » ou «chiffre » - moyenne et mention du baccalauréat et/ou moyennes de certaines matières dites principales - et le conseiller pédagogique est remplacé par l'ordinateur. Ainsi, l'action d'orientation (qui consiste avant tout en une aide psychologique et pédagogique) est réduite à une simple opération technique. Les seules personnes présentes dans la longue démarche de l'orientation, ou plus exactement dans la démarche de l'inscription aux études supérieures, sont des agents de l'administration détachés (pour la circonstance) pour guider et informer les jeunes bacheliers - souvent accompagnés par leurs parents - dans leur quête d'indices, pouvant les aider à faire des choix plus ou moins satisfaisants. Les services offerts par cette cellule, appelée «cellule d'information » sont exclusivement d'ordre administratif (comment remplir une fiche de vœux et quels documents fournir, pour la constitution du dossier d'inscription).

Face à une pareille situation, est-il juste de parler d'une pratique d'une orientation visant essentiellement l'épanouissement du futur étudiant dans la filière choisie ?

La réponse est évidente, car la conception de la fiche de vœux qui comporte 10 choix aboutit - dans la majorité des cas - à des «choix négatifs » P. Merle (2000) et l'utilisation de l'ordinateur (comme principal outil de traitement des dossiers d'inscription) ne peut remplacer la présence tant précieuse du conseiller d'orientation, auprès du jeune bachelier qui a besoin d'être rassuré et de s'assurer de la réalisation de son projet.

Ce dernier est livré à lui-même, d'autant plus que durant ses études secondaires, il n'a pas été préparé à affronter ce nouveau monde, qu'est l'université. Le manque de conseillers au niveau de l'éducation nationale et le nombre très élevé d'élèves, empêchent de donner à

chaque élève, la chance de se découvrir et de découvrir plus particulièrement le monde universitaire.

Les études sociologiques, qui se sont penchées sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, montrent que cette transition ou ce passage, est un moment marqué par plusieurs ruptures dans les conditions d'existence, dans la vie affective, dans le changement de vie familiale (surtout pour les résidents) et surtout dans la relation pédagogique : Le rapport au temps change, celui à l'espace aussi, mais c'est particulièrement le rapport aux règles et au savoir qui est bouleversé. Ce qui domine à l'entrée à l'université selon A. Carpentier (1988, p. 84) « c'est le désarroi, la solitude et le manque de repères » qui se traduisent par un malaise, chez l'étudiant de première année, qui affiche la plus part du temps, un manque de motivation exprimé de diverses manières : Non-participation aux activités pédagogiques sauf si elles sont obligatoires, absentéisme et parfois isolement total au niveau des groupes restreints (travaux dirigés ou travaux pratiques).

Ce malaise que nous constatons en début de chaque année, ainsi que nos collègues enseignants – au niveau des différents départements de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales – a été pour nous le point de départ de ce travail, il est la motivation première de cette recherche, par l'intermédiaire de laquelle nous allons tenter de comprendre, les effets de ce départ difficile sur l'expérience sociale étudiante.

En d'autres termes est-ce que ce départ est ressenti par l'étudiant comme un frein, qui viendrait entraver son intégration dans la vie pédagogique et sociale de l'université ?

Ou bien, est-ce que ce départ ne représente qu'une étape, dans son apprentissage du métier d'étudiant et dans ce cas, il n'a pas une grande répercussion sur sa vie universitaire, riche de divers stimuli ?

Et comme le choix de la filière constitue «un point d'ancrage des premiers pas dans l'enseignement supérieur » G. Felouzis (2001, p. 11), nous avons opté pour une comparaison entre deux types d'étudiants, qui n'ont pas eu à subir les mêmes contraintes (orientation) pour le choix de leur filière. Ces étudiants qui constituent notre échantillon, appartiennent à des filières choisies, de manière à offrir certains contrastes, tant du point de vue de leurs débouchés professionnels, que des critères d'excellence des parcours dans l'enseignement secondaire, qu'elles supposent et qui vont se répercuter sur leur manière d'accéder à l'enseignement supérieur : Les étudiants de la faculté des sciences médicales, vont choisir (plus ou moins) librement leur filière, par contre les étudiants de la faculté des sciences humaines et sciences sociales, vont se voir imposer (dans beaucoup de cas) une orientation

qui ne répond pas à leurs aspirations. Cette forme de sélection à l'entrée à l'université sera vécue, comme une limite de l'autonomie de chacun et comme une limite à son droit de faire ce qu'il sent et ce qu'il veut.

Nous pensons donc qu'avec des conditions de vie universitaire, presque identiques pour les deux facultés, la relégation d'une partie de la population estudiantine, à travers le système d'orientation peut avoir des effets différenciés, sur nos deux populations, tant au niveau de la transition du secondaire au supérieur, qu'au niveau de la qualité de vie pédagogique et sociale

Dans ce modeste travail, notre intention est de nous enquérir de l'expérience sociale des étudiants de première année, en partant de l'idée que pour beaucoup d'étudiant, l'inscription dans certaines filières, est un choix par défaut. Et la comparaison entre les étudiants de deux facultés qui n'ont pas la même valeur sociale, va nous permettre de rendre compte du poids de l'orientation pratiquée à l'entrée à l'université, sur la construction de l'expérience sociale étudiante.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le passage du lycée à l'université est certes une étape transitoire, mais nous ne pouvons négliger son impact sur la vie universitaire de l'étudiant de première année, surtout si l'on considère que l'orientation scolaire – antérieure à l'enseignement supérieur - ne joue pas pleinement son rôle, dans la préparation du futur bachelier à affronter le nouveau monde de l'université. Aussi il nous a semblé intéressant de nous pencher sur les divers aspects de l'expérience sociale étudiante, pour mieux comprendre comment évolue l'étudiant algérien dans le milieu universitaire, considéré (à tort ou à raison) par certains étudiants comme un milieu hostile.

A cet effet nous nous sommes fixé pour objectifs de :

- Comprendre comment se structurent les comportements des bacheliers ?
- Comprendre comment se construit l'expérience sociale de l'étudiant de première année, dans et par l'université. Ceci nous renvoie directement à la confrontation des stratégies individuelles et du système universitaire.
- Expliquer les mécanismes qui donnent son unité au groupe étudiant.
- Et enfin proposer quelques modestes suggestions, qui pourraient aider les nouveaux étudiants à mieux vivre leurs premiers pas dans l'université.

PROBLEMATIQUE

Les études qui portent sur la socialisation des étudiants, se regroupent dans deux approches diamétralement opposées.

Les tenants de la première approche, dont les précurseurs sont les auteurs des « héritiers » : P. Bourdieu et J.-C. Passeron, pensent qu'il n'y a pas d'identité étudiante, car le rapport qu'entretient l'étudiant avec ses études, exprime le rapport fondamental que sa classe entretient avec la société globale. Ces auteurs pensent également qu'il n'y a pas de sociabilité étudiante, car les inter connaissances entre filières sont très faibles et reposent essentiellement sur des liens sociaux extérieurs (telle l'origine géographique). Cette analyse classique des héritiers se base essentiellement sur la distance prise, avec son statut étudiant et donc par le fait de s'éprouver comme personne autonome.

Dans cette même approche, l'enquête qualitative de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992) donne quant à elle une nouvelle image de l'étudiant : Celle de l'étudiant de masse désocialisé. Cette recherche qui s'appuie sur une confrontation, de la subjectivité étudiante (approche interne) et l'objectivité du système universitaire (approche externe de la réalité étudiante) montre que l'université, n'offre pas d'espace à la vie étudiante ou d'institution d'intégration. Pour les auteurs de «campus blues » devenir étudiant, est pour un jeune bachelier «une expérience de désocialisation » (1992, p. 29).

Partant de ces constats, ils concluent que l'université n'est pas une matrice de socialisation.

Les tenants de la deuxième approche qui voient dans l'université un univers propice à la socialisation, présentent une analyse, où il est question de «consistance sociale » du groupe étudiant.

Alors que P. Bourdieu et J.-C. Passeron la rattachent à l'origine sociale, des auteurs tels que, G. Beaudelot, R. Benoliel, H. Cherowicz et R. Establet (1981) pensent que la consistance sociale du groupe étudiant, dépend essentiellement du statut partagé par tous ces jeunes universitaires : C'est à dire le fait de poursuivre des études supérieures.

Le temps des études permet en effet, au groupe étudiant d'échapper un peu aux contraintes sociales, en s'abritant derrière une éventuelle identité étudiante.

L'analyse de O. Galland converge vers cette thèse. Pour ce chercheur le milieu étudiant existe, même s'il se construit plus en dehors de l'université, il pense que la vie étudiante est propice au développement d'une « sociabilité amicale informelle » (1994, p. 110) qui permet aux étudiants, de se retrouver régulièrement entre amis. Il est vrai que l'université est une

institution faible du point de vue de l'engagement et de la participation des étudiants, mais elle constitue néanmoins un cadre commun sur le plan disciplinaire. La majorité des étudiants s'auto définissent en priorité par la qualité d'étudiants, ils ne se définissent plus par un caractère qui les décrit individuellement (que ce soit par le rapport aux études ou par leur façon de vivre) mais plutôt collectivement. O. Galland et M. Oberti (1996, p. 18).

Mais si nous nous référons à la définition de la socialisation de J.-M. Berthelot, nous serions tentés d'opter pour la problématique, de la non socialisation de l'étudiant, surtout celle de l'étudiant de première année. Selon l'auteur la socialisation est simultanément « enculturation, apprentissage de systèmes symboliques d'usages, de règles de savoirs et de savoir-faire. Cette enculturation a un triple aspect : Elle se réalise dans un groupe donné et par conséquent, mobilise la culture de ce groupe ; par-là elle constitue d'une part, l'initiation de l'individu à ce que le groupe considère comme son patrimoine, tout en étant la matrice au sein de laquelle il éclot à l'humanité. » (1983, p. 241).

Et comme notre enquête a eu lieu bien avant la fin de l'année universitaire - juste après la fin du premier semestre – c'est à dire, avant que les étudiants de première année, aient le temps de former des groupes de référence - d'autant plus que durant leurs débuts à l'université, ces derniers se mêlent rarement aux étudiants des niveaux supérieurs - nous jugeons que le temps - en terme de durée équivalente à 4 mois sans plus – passé à l'université par notre population d'enquête, ne lui permet pas d'atteindre ce stade de la socialisation, qui est l'enculturation.

Malgré cela - qu'il y ait socialisation des étudiants ou non, que cette socialisation se fasse à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université - nous pensons qu'il existe réellement toute une vie étudiante, très riche par la diversité de la population étudiante et cela à tous les points de vue.

La notion de vie étudiante qui repose, sur l'idée qu'il existe une relation forte entre les études et le genre de vie que mènent les étudiants, recouvre à la fois des niveaux de vie et des conditions de vie. C'est à dire un ensemble de contraintes matérielles (en l'espèce de lieux d'études, des lieux de résidence de l'étudiant et de sa famille) et de contraintes chronologiques (en l'espèce un emploi du temps particulier, un calendrier dominé par l'opposition entre les vacances et le temps fort des examens).

Dans cette recherche notre intérêt se porte particulièrement sur cette vie étudiante, qui se reflète dans l'expérience sociale des étudiants et qui consiste en des stratégies d'organisation et de rationalisation, visant un but bien défini : La réussite dans les études.

La vie étudiante repose donc sur l'expérience de chacun et cette expérience étudiante ne se limite pas uniquement à la construction des atouts de l'insertion au milieu universitaire et de la réussite, elle n'est pas seulement une stratégie, elle est un mode de vie. Ce mode de vie reflète la spécificité de chaque étudiant indépendamment des autres, même si un dénominateur commun l'unie à ses camarades : Celui du statut « d'étudiant ».

En partant de la spécificité des étudiants qui composent notre population de travail, nous allons essayer de comprendre, comment se constitue cette « expérience sociale étudiante » dans et par l'université et / ou en dehors de l'université ?

Pour répondre à cette question, nous tenons compte du fait qu'il y a des façons très diversifiées d'être étudiant : Selon l'appartenance sociale, le sexe, l'origine géographique et surtout selon la filière, qui représente la variable principale de ce travail.

En réalité, tous ces facteurs ne sont pas indépendants, bien au contraire, ils entretiennent des relations de cause à effet et l'influence de chaque facteur sur l'étudiant, déclenche automatiquement l'influence des autres facteurs ; l'individu étant un tout indissociable et il agit et réagit en tant que tel.

Les recherches sur le monde des étudiants, ont depuis les années « 60 » fait jouer l'origine sociale, comme le déterminant premier de l'expérience sociale étudiante. Car on ne peut comprendre le choix des étudiants, leur orientation, leurs conditions de vie et leur mode de vie, sans les mettre en relation avec leurs caractéristiques d'origine et les éléments biographiques antérieurs, à leur entrée à l'enseignement supérieur. Et la socialisation commune opérée tout au long de la scolarisation, est loin d'effacer totalement les oppositions qui lui préexistent. Cette socialisation est donc loin « d'homogénéiser les préférences culturelles » bien au contraire !

Parmi ces oppositions, la « profession parentale » est souvent citée comme un indicateur synthétique, qui renvoie à la fois à des traits culturels (la sociabilité de l'atelier diffère de celle du bureau) à la distance à la culture « savante » dispensée par l'école, au revenu et à la position dans la hiérarchie sociale, dont dépend le sentiment d'appartenance à une classe (catégorie sociale).

Ainsi « la hiérarchie sociale, la hiérarchie culturelle et la hiérarchie économique des types d'études, des établissements et des disciplines se recouvrent largement », G. Grignon et co-auteurs (cahier n° 1, p. 19).

A la profession parentale s'ajoute « le niveau des études des parents » qui est également considéré, comme un indicateur de l'héritage culturel et du degré de familiarité des parents, avec l'institution scolaire et la culture scolaire : Les diplômes obtenus par les parents, jouent un rôle déterminant dans la répartition des étudiants entre les différentes disciplines.

Il est donc clair, que la pluralité des expériences sociales étudiantes se réfère en premier lieu à l'origine sociale, qui détermine « l'origine scolaire ». Cette dernière peut être également considérée, comme un facteur déterminant la position de l'étudiant dans la hiérarchie des études supérieures. En effet il a été démontré que « le point d'entrée dans l'enseignement supérieur dépend étroitement du point de sortie de l'enseignement secondaire », G. Grignon et L. Gruel (1996, p. 127) : En Algérie les mentions « bien » et « très bien » obtenues au baccalauréat, sont des conditions sine qua none pour l'inscription au niveau de la faculté de médecine.

Ainsi le niveau et l'endroit (la section) où l'on sort de l'enseignement secondaire, commandent directement le niveau et l'endroit où l'on accède à l'enseignement supérieur. Il n'est donc pas étonnant, de constater que la répartition des inscrits entre les établissements et les disciplines, est fortement marquée par la série et surtout par la mention du baccalauréat. La hiérarchie des types d'études supérieures se superpose donc, à la hiérarchie des séries et de la valeur des baccalauréats.

Et dans la mesure où le type de baccalauréat est lié au sexe (caractère sexué des itinéraires scolaires, qui continue à correspondre à la division traditionnelle des aptitudes entre les sexes) et à l'origine sociale, nous pouvons dire que ceux-ci commandent donc, doublement à la fois directement et indirectement, l'accès aux études supérieures.

Autrement dit, la série du baccalauréat n'est pas seulement le résultat d'une orientation disciplinaire (littéraire, scientifique ou technique), mais elle est aussi l'indicateur d'une position dans un système d'enseignement hiérarchisé. La conclusion de l'enquête OVE. 2000 – réalisée dans ce domaine – qui déclare que le type d'études est « à l'espace de l'enseignement ce que la catégorie socioprofessionnelle, est à l'espace social dans son entier » représente pour nous un résumé très pertinent de cette analyse.

Combinés, ces deux facteurs (origine sociale et origine scolaire) contribuent à différencier le choix disciplinaire et jouent fondamentalement :

- Sur la probabilité très inégale d'accès à l'enseignement supérieur en général.
- Sur la probabilité très inégale d'accès aux différents secteurs (types d'études).

- Sur la probabilité très inégale de mener des études longues.

Ce qui signifie que ces facteurs pèsent d'un poids très lourd, en amont de l'expérience étudiante – proprement dite – c'est à dire, au moment du choix de la filière ou du type d'établissement.

Ainsi l'impact (très fort) de ces facteurs sur l'expérience sociale universitaire de l'étudiant, devient en quelque sorte « une contrainte » méthodologique pour celui qui s'inscrit dans cette optique de recherche et pour nous également. Nous devons les prendre en considération, car à travers notre objectif de travail, nous allons tenter d'expliquer comment se structurent les comportements des bacheliers ou des jeunes étudiants, d'abord au début de leurs études et ensuite durant le premier semestre de l'année universitaire et c'est ce qui représente l'expérience sociale (considérée comme l'aval de la vie) des étudiants de notre enquête.

En aval de la vie étudiante, les principes d'identification et de la construction des expériences étudiantes, doivent être recherchés dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes et dans ce contexte la notion d'expérience étudiante se définit selon F. Dubet (1994) à partir de trois dimensions qui sont :

- Le projet, qui est la représentation subjective de l'utilité des études, par un acteur capable de définir les objectifs, d'évaluer des stratégies et leur contenu et qui sépare ceux qui sont motivés par une profession future et ceux qui n'ont aucune idée de leur avenir professionnel. Dans notre cas il s'agit des filières de deux facultés (la faculté des sciences médicales et la faculté des sciences humaines et sociales) qui diffèrent soit, par la clarté de leurs débouchés soit, par le flou qui entoure la finalité des études.

- Le degré d'intégration dans la vie étudiante qui distingue, grandes et petites universités, nouveaux et anciens étudiants. Pour notre part nous ramenons cette dimension, à la valeur sociale de la filière poursuivie et au niveau des études supérieures, c'est à dire les étudiants en première année universitaire.

- La vocation, qui renvoie à l'intérêt intellectuel accordé aux études au sens éducatif et personnel, que chacun leur attribue et qui représente la motivation première, de la plupart des étudiants en dehors de tout projet professionnel. Cette dimension est très présente dans notre travail, car la nature et la spécificité des filières sur lesquelles nous travaillons, sont la source ou non d'une forte motivation et d'une grande satisfaction, du moins au début des études universitaires.

La prise en compte de ces trois dimensions, justifie d'une part le choix de notre échantillon et d'autre part, nous permet de faire ressortir ses diverses particularités (malgré le

fait, que toute notre population appartienne à la même institution) et leur influence sur la qualité de la vie étudiante.

Les études sociologiques se rapportant à ce sujet, ont montré qu'à conditions de vie égales et identiques – manque de préparation durant les études secondaires, anonymat des amphithéâtres, transport, restauration, manque de documentation et administration trop loin des étudiants – il reste tout de même, un point positif pour les étudiants des filières fermées ou sélectives : L'avantage d'être dans des filières à forte valeur sociale et professionnelle.

On pourrait même dire qu'à situation humaine et matérielle défavorable, celle-ci est d'autant mieux tolérée, que le statut d'étudiant a un sens plus élaboré pour le sujet. En d'autres termes, les conditions d'existence sont d'autant mieux ressenties, que la liaison entre le présent des études et l'avenir de l'insertion professionnelle est plus forte : Ainsi être étudiant en faculté de médecine, permet d'avoir des projets clairement définis et permet d'accéder à un certain nombre de professions socialement reconnues telles que : Médecin, pharmacien ou chirurgien dentiste.

En revanche, les études des sciences humaines et sociales – par exemple – ne sont pas spontanément associées à des trajectoires professionnelles, identifiées clairement et nettement valorisées socialement. Pour les étudiants qui suivent ce type d'études, il est question de « projet contraint », selon l'expression de P. Rayou (2000) : N'ayant qu'une faible visibilité de leur avenir, les étudiants s'enferment dans des projets « d'attente ». Le sens de leur présence à l'université n'est pas lié à ce qu'ils sont censés y faire et apprendre, mais à la cause qui permet de passer d'un niveau à un autre et de pouvoir prétendre à un métier, à une vie meilleure que celles de leurs parents. Loin d'être dans une position d'adhésion à l'institution ils sont donc à l'université dans une logique du « niveau » voire du « cheminement », sans aucun lien avec la logique de formation et de l'engagement.

Autrement dit, les étudiants ne s'intègrent à l'institution qu'à proportion des attentes qu'ils placent dans les filières considérées.

Mais quoiqu'il en soit – de la spécificité des expériences individuelles – tous les étudiants en s'inscrivant à l'université, sont confrontés à un univers pédagogique et administratif, à un ensemble de règles et de normes, totalement nouveaux qui vont bouleverser – en quelque sorte – leurs habitudes et leur manière de vivre.

L'entrée en première année, suscite de multiples questions chez les étudiants. Ces questions émanent des conditions dans lesquelles ils étudient et de la nature de l'institution

universitaire. Le sentiment le plus partagé, est sans doute « l'incertitude » en même temps, que la perception confuse que le monde universitaire est « étrange » et que les choses que l'on croyait évidentes ne le sont pas vraiment.

Et ce qui semble frapper le plus les nouveaux étudiants, dans la nouveauté du premier contact, est essentiellement la découverte que les règles de l'université sont très différentes de celles qu'ils connaissent jusqu'alors : Non seulement les règles formelles d'inscription, mais aussi les règles d'orientation et de vie en générale.

Le passage du lycée à l'université, peut aussi être vécu comme un moment de crise plus ou moins important, selon à la fois le degré de rupture pédagogique et les dispositions scolaires des étudiants.

Tout le monde s'accorde à dire que la rupture pédagogique est radicale, lors du passage à l'université : Devant la disparition de l'assiduité obligatoire et l'absence de programmes de connaissances relativement balisés par les manuels scolaires – qui permettent de savoir ce que l'on doit apprendre et s'y préparer – les étudiants doivent se constituer, une capacité d'auto contrainte au travail scolaire.

G. Felouzis (1997, p. 94) compare les premiers pas à l'université à un parcours du combattant, tant l'organisation universitaire est implicite.

Face « au labyrinthe des règles administratives, à l'opacité des exigences pédagogiques et à l'anonymat ambiant, ne peuvent survivre que ceux qui arrivent à décoder avant les autres, la cohérence générale de l'institution et des cursus ». Et ce décodage nécessite une certaine familiarité qui est d'autant plus rare, que l'on débute dans le « métier d'étudiant » selon l'expression de A. Coulon.

Compte tenu de l'angle d'approche retenue dans notre recherche, la thèse d'A. Coulon sur l'expérience étudiante « le métier d'étudiant » représente pour nous, un travail particulièrement incontournable. Sa problématique fondée sur l'idée « d'affiliation » est pour nous d'une grande portée méthodologique, car elle peut être utilement transposée à la thématique spécifique de l'expérience sociale de l'étudiant de première année, avec cependant quelques différences : Le temps que l'étudiant de première année, passe à l'université est insuffisant pour assurer son entière affiliation.

A partir du cadre théorique qui est celui de l'éthnométhodologie, A. Coulon, introduit un certain nombre de notions qui s'avèrent tout à fait opératoires : Il pose d'emblée le fait d'être étudiant comme « un métier » ce qui à priori peut passer pour un paradoxe, eu égard à

la durée relative de l'expérience. L'acquisition du métier s'accompagne de mécanisme d'affiliation. Pour A. Coulon cette affiliation va plus loin que la simple intégration, elle est l'apprentissage de l'autonomie par la participation à une tâche collective, elle transforme le monde universitaire étrange en un monde familier. L'affiliation c'est donc « naturaliser en les incorporant, les pratiques et les fonctionnements universitaires », A. Coulon (1997, p. 80).

Pour notre part, nous n'allons pas aborder cette « naturalisation » qui nécessite un certain temps (une année universitaire au minimum), car la limite temporelle de notre recherche, qui porte essentiellement sur le premier semestre, n'est pas assez suffisante pour nous permettre de rendre compte de l'accomplissement de cette affiliation. Aussi nous estimons qu'il serait complètement erroné de parler de « naturalisation » dans notre travail.

Pour cette raison, nous allons nous limiter tout simplement à « la vie universitaire » des étudiants de première année ou plus exactement à leur « expérience sociale » comme objet d'étude et ce en rapport avec leur orientation à l'entrée à l'université. Cette orientation détermine définitivement la filière qui constitue (pour les étudiants) un point d'ancrage de leurs premiers pas dans l'enseignement supérieur. Et parce que les études constituent le critère essentiel et presque unique, qui va contribuer à déterminer l'avenir des étudiants, il est donc évident que le choix d'une orientation, soit si important et engage autant la personne.

Etant donné la particularité de l'orientation à l'entrée à l'université algérienne, il s'avère que pour beaucoup de nos étudiants, le choix de la filière devient un choix par défaut (10 choix pour une fiche de vœux) qui risque de limiter leur ambition en les détournant – involontairement – de leur projet initial.

Ce départ « négatif » de l'étudiant dans l'université, nous incite à nous interroger sur les effets de cette orientation sur l'expérience sociale étudiante, qui recouvre trois aspects essentiels : L'aspect psychologique, l'aspect pédagogique et l'aspect social.

- Autrement dit, comment le jeune bachelier appréhende ses études et est-ce que l'état psychologique de l'étudiant à son entrée à l'université, reflète sa satisfaction vis à vis de sa filière ? Est-ce que cette satisfaction dépend de la valeur sociale de cette filière ? Ou bien est-ce que cette satisfaction est tout simplement liée, au fait de faire des études supérieures.

- Et comme la satisfaction intense vis à vis de la filière, favorise l'élaboration d'un projet d'études longues, nous nous demandons si les étudiants des filières dites ouvertes, vont avoir les mêmes perceptions de leur avenir que les étudiants des filières sélectives ? Par ailleurs, nous nous interrogeons sur la manière dont est perçue l'université : Est-ce que cette

perception est liée à l'orientation des étudiants ? Ou est-ce que cette perception dépend des conditions (humaines et matérielles) dans les quelles évoluent les étudiants ?

- L'aspect pédagogique de l'expérience étudiante est-il aussi lié à l'orientation des étudiants ? Ou bien est-ce qu'il dépend d'autres facteurs ? La perception que les étudiants, ont de leurs rapports avec leurs enseignants, est-elle identique pour tous ? Ou bien elle diffère selon le type d'études suivies. La question se pose également en ce qui concerne les rapports qu'entretiennent les étudiants avec leurs pairs : Est-ce que les étudiants sont solidaires ? Ou bien est-ce qu'à l'université c'est chacun pour soi ? Les étudiants se définissent-ils collectivement ? Ou est-ce que d'autres critères entrent en jeu, quand il s'agit de définir l'identité étudiante ? Et enfin est-ce que les jugements portés sur les études, sont en relation avec la nature de la filière ? Ou bien ils dépendent de la motivation des étudiants et de l'intérêt qu'ils portent à leurs études.

- L'aspect social de la vie étudiante est-il lié à l'orientation des étudiants ? Ou bien existent-ils d'autres facteurs, qui influent sur l'organisation et la qualité de cette vie sociale ? Est-ce que l'engagement associatif et syndical a un rapport avec la filière suivie ? Les étudiants auraient-ils des loisirs différents, selon la nature de leur filière ? Ou est-ce que ces loisirs dépendent de ce que l'université et son environnement socioculturel offrent comme lieux et moyens de loisir ? L'étendue du réseau d'amitiés des étudiants a-t-il un lien avec la spécificité des études ? Les amis des étudiants font-ils partie du public universitaire ? Ou est-ce qu'ils viennent d'horizons différents ? Et enfin, est-ce que la vie sociale des étudiants se passe dans l'enceinte de l'université ? Ou bien elle se déroule en dehors de l'université.

Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre par l'intermédiaire des hypothèses, qui vont suivre et que nous comptons enrichir (lors de l'analyse des résultats) par des croisements de variables, jugées pertinentes.

Grâce à l'exploitation maximale de ces variables, nous comptons tirer profit de toute la diversité de notre population d'enquête et nous espérons faire ressortir des aspects de l'expérience sociale étudiante, qui nous auraient échappé lors de notre questionnement.

HYPOTHESES DE TRAVAIL

Hypothèse générale I

L'orientation à l'entrée à l'université influe sur l'aspect psychologique de l'expérience sociale des étudiants de première année.

Hypothèse intermédiaire « 1 »

La préparation des étudiants de première année avant leur entrée à l'université influe, sur leur manière d'appréhender les études supérieures.

Hypothèse intermédiaire «2 »

La satisfaction intense vis à vis de la filière, favorise chez les étudiants de première année, l'élaboration d'un projet d'études longues.

Hypothèse intermédiaire « 3 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine leurs perceptions de l'université.

Hypothèse générale II

L'orientation à l'entrée à l'université, influe sur l'aspect pédagogique de l'expérience sociale des étudiants de première année.

Hypothèse intermédiaire « 4 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

Hypothèse intermédiaire « 5 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

Hypothèse intermédiaire « 6 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature de leurs comportements vis à vis leurs études.

Hypothèse générale III

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, influe sur leur vie sociale à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.

Hypothèse intermédiaire « 7 »

La fréquentation des lieux de travail par les étudiants de première année, dépend du type d'études suivies.

Hypothèse intermédiaire « 8 »

Selon le type d'études suivies, les étudiants de première année n'utilisent pas leur temps de loisirs de la même façon.

Hypothèse intermédiaire « 9 »

L'étendu du réseau d'amitiés des étudiants de première année est liée au type d'études suivies.

Les variables qui vont servir à la vérification de ces hypothèses sont assez variées, car pour aborder l'expérience sociale étudiante, nous avons jugé utile de faire prévaloir des

variables, se rapportant à différents domaines de la vie universitaire de l'étudiant : Une présentation détaillée sera présentée dans la partie méthodologique.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

ORIENTATION ET SOCIETE

Introduction

- 1- L'orientation et le déterminisme social
- 2- L'orientation et l'organisation sociale
- 3- L'institutionnalisation de l'orientation
- 3-1 Les différentes étapes de l'évolution de l'orientation
- 3-2 L'orientation à l'éducation

Conclusion

ORIENTATION ET SOCIETE

Introduction

L'existence de l'orientation plonge ses racines, dans les débuts de la vie de l'homme en société. En effet depuis que l'homme a commencé à vivre en communauté et qu'une division du travail s'est imposée pour le maintien du groupe, l'orientation est apparue. Certes elle n'avait pas la forme qu'on lui connaît aujourd'hui, mais elle répondait tout de même aux besoins de chaque société.

1 - L'orientation et le déterminisme social

Le déterminisme social marque en premier lieu l'existence de l'orientation, au niveau le plus élémentaire, deux conditions sont nécessaires : Qu'il y ait une personne autonome et qu'il y ait une société organisée en fonction d'une division du travail, mais ces deux conditions ne sont pas toujours réunies, comme le remarque l'approche ethnologique. En effet dans les sociétés dites primitives, la personne n'est pas encore individualisée et se confond avec le corps social et les correspondances qui existent entre les membres d'une peuplade et l'environnement, déterminent leur activité.

Dans certaines sociétés le travail de la terre (cueillette d'écorces ou de racines) est réservé exclusivement aux femmes ; non pas que la femme soit considérée comme plus compétente dans cette activité, mais parce que ce travail, est symboliquement lié à la richesse de la terre et par conséquent il est lié à la fécondité de la femme.

En ces temps là, chaque type de travail se définissait « en rapport avec les fonctions techniques-magiques ou en fonction des rapports de souveraineté ou de dépendance », P. Naville (1945, p. 5).

Lorsque la personne est constituée et que des fonctions différentes sont attribuées aux divers membres d'un groupe, l'organisation sociale et les cloisonnements qu'elle comporte (castes, classes ou ordres) peuvent être à l'origine d'un déterminisme, suffisamment étroit pour être compatible avec tout choix personnel.

Le déterminisme social « peut jouer seul et de façon absolue », A. Caroff (1987, p. 16), le cas de l'esclavage qui est souvent cité, n'est pourtant pas le seul au cours de notre histoire, le transfert des populations rurales vers les manufactures urbaines, au milieu du 19^e siècle, a certainement tenu compte du facteur humain.

La sélection en fonction des tâches exigées, a toujours été de mise mais, c'est la société qui choisit l'individu. Cité par A. Caroff, Montaigne rapporte que dans l'antiquité, une méthode de sélection des esclaves, consistait à leur demander de faire des fagots. Nous pouvons dire que c'est là sans doute, l'un des premiers tests d'intelligence pratique, utilisé pour la sélection des individus et leur « orientation » vers le métier qui leur convient. De manière générale, les talents manifestés par les esclaves ont été utilisés, avec un grand souci de leur mise en valeur à Athènes comme à Rome.

Pour Pascal, le choix du métier se situe hors de tout déterminisme, puisque le « hasard » en dispose. Mais en réalité, il s'agit d'un hasard de naissance, à la fois de milieu et de classe sociale qui détermine le choix du métier, soit parce qu'il s'impose à toute une population, soit par l'influence de la culture, c'est à dire des valeurs et des attitudes culturelles de la société.

Et c'est ainsi qu'on s'est passé d'orientation, tant que le monde et la vie ont connu une certaine stabilité où le « destin » était déterminé – si l'on peut dire – du dehors : Par sa naissance, son origine familiale et sociale. L'individu naissait fils d'artisan, de paysan, de commerçant ou de noble et de ce fait son destin était tout tracé : Il n'avait qu'à suivre « la volonté sociale comme une sorte de prédestination incontestable », R. Gall (1946. p. 10).

2 - L'orientation et l'organisation sociale

Toute conception globale de la société, suppose une prise de position à l'égard du problème de répartition des individus, en fonction des nécessités de la vie collective.

Le constat de mauvaises utilisations des capacités des individus, en fonction des besoins de la société, n'apparaît que tardivement : Lorsque les contraintes économiques globales commencent à se manifester. Mais si la préoccupation collective est tardive, le souci d'une meilleure adaptation de l'homme au travail est fort ancien.

Platon, souvent considéré comme le « père » de l'orientation, décrit dans la « république » sa conception d'une société idéale, fondée sur la justice. Cette cité est fondée sur le principe de la division du travail et de la spécialisation des fonctions. Dans cette société on peut distinguer trois classes : La classe dirigeante, qui correspond à la raison, la classe des gardiens, qui correspond au courage et celle des artisans, qui correspond au sens.

A cette tripartite, se relie une éducation différenciée : Par exemple pour la catégorie suprême «des philosophes rois » l'éducation est à tel point poussée, que les bénéficiaires ne deviennent opérationnels, qu'à l'approche de la cinquantaine. Le système proposé par Platon, est donc complet et comporte une doctrine de l'orientation.

Mais l'orientation en tant qu'institution, doit attendre la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle pour apparaître.

3 - Institutionnalisation de l'orientation

L'orientation en tant qu'institution, a pris corps dans la période qui s'étale de 1880 à 1930 dans la plupart des pays européens. Cette convergence résulte de la réunion de facteurs, qui ne se trouvent que dans les pays industrialisés et sans lesquels l'émergence de la notion d'orientation eut été inconcevable.

Pour R. Gall (1946, p. 27) la révolution industrielle explique tout, car sans elle « la part de l'agriculture des populations actives, serait demeurée de l'ordre de 80%, ne laissant au hasard ou à l'aventure individuelle, qu'une marge de liberté statistiquement réduite ».

En tant qu'institution, l'orientation est donc née, de l'accroissement de la division du travail et de la crise qui frappa le début du 20^e siècle. Avec la hausse du chômage, une baisse des débouchés, le manque de main d'œuvre qualifiée et de mauvaises conditions d'insertion

des jeunes dans la vie active, le mouvement d'orientation va naître. Il va naître de la « rencontre entre les problèmes socio-économiques et la psychologie naissante », ACDF (1989, p. 119).

Les pionniers de ce mouvement étaient principalement des psychologues, à la fois expérimentalistes et différentialistes. Ils étudiaient en laboratoire les différences qualitatives (différences de mémoire ou d'attention) existant entre les individus. Et le développement de leurs travaux fut favorisé par une demande sociale croissante, à savoir une demande de critères fiables pour une orientation professionnelle.

3-1 Les différentes étapes de l'évolution de l'orientation

L'évolution de l'orientation s'est faite, en trois grandes périodes.

Première période

En France le décret de 1922 qui marqua l'institutionnalisation de l'orientation, la définit comme « l'ensemble des opérations qui précèdent, le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes, physiques, morales et intellectuelles », Ministère français de l'éducation (novembre. 2000).

Dans cette période, l'orientation se trouvait « justifiée » :

- 1° Socialement : L'orientation est plus juste, car elle substitue les aptitudes au privilège social.
- 2° Economiquement : L'orientation, permet une utilisation rationnelle de la main d'œuvre.
- 3° Techniquement : L'orientation, met en œuvre des tests comme moyens de sélection. J. Senelat (1998, p. 21).

Cette approche place l'orientation dans une conception déterministe, car on se croyait capable – à l'aide d'observations diverses – de déterminer les aptitudes des élèves (qui terminaient leurs études obligatoires) et de définir leur profil, en fonction des « dominantes » de leur état physique et psychologique. Ensuite et une fois cette première étape achevée, on essayait d'ajuster le profil dégagé avec un métier ou une branche de métier.

Dans cette vision « scientifique » de l'orientation, les décisions s'imposaient aux familles qui n'avaient aucun pouvoir de recours, car issues pour la plupart de couches défavorisées.

Mais cette conception de l'orientation, est petit à petit battue en brèche et cela pour plusieurs :

1° Elle repose sur une vision « fixiste » de la personne, selon l'expression de S. Boursier (1989, p. 13) et met l'accent sur l'inné plutôt que sur l'acquis : Le profil du jeune demandeur d'emploi, n'étant pas sensé évoluer.

2° Elle correspond à une vision stable de la société : Il s'agit d'intégrer un individu à la structure stable de la société (en termes d'intérêts et d'aptitudes) et à un monde socio-économique relativement lisible et prévisible.

Cette forme d'intervention vise essentiellement, l'adaptation en milieu conçu comme déterminant des procédures d'affectations sociales et dans ce cadre là, la pratique de l'orientation « suit fidèlement les nécessités économiques (...) d'où incontestablement, prédominance sur l'orientation de facteurs complètement extérieurs aux aptitudes des sujets » P. Naville (1945, p. 31) et en même temps écarte les familles du « processus » de décision et les déresponsabilise, ce qui leur donne le sentiment que les choses se décident en dehors d'elles.

3° Et pour conclure, elle (l'orientation) est dénoncée, comme étant un outil de la reproduction sociale.

Deuxième période

Plus tardivement, dans les années « 60-70 » va se développer une nouvelle philosophie de l'orientation, qui repose essentiellement sur trois piliers :

1° Des filières adaptées à l'emploi.

2° Une bonne information.

3° Une bonne prise de décision, reposant sur le dialogue avec les familles.

Sous l'influence du « counseling non directif Rogérien » est naît l'orientation centrée sur la personne. Le counseling, est une relation d'aide en situation : Sa première caractéristique est d'apporter une aide, une médiation à un groupe ou à une personne dans son contexte propre. Le counseling s'exerce dans l'ici et maintenant de la réalité sociale et ce, dans tous les domaines de la vie personnelle, professionnelle et collective.

Ce déplacement du choix, au sujet a été interprété par S. Boursier (1989, p. 36) comme « le passage du mythe de la psychométrie à celui du « counseling ».

Dans cette nouvelle perspective, le conseiller d'orientation va aider le jeune à reconnaître son désir et à l'actualiser dans un choix professionnel.

Mais, si ces nouvelles procédures équilibrent les pouvoirs entre les partenaires, elles présentent aussi des insuffisances :

1° Elles s'inscrivent dans une planification « adéquationniste » qui s'inspire encore de la relation formation – emploi.

2° Les responsables ont trop misé sur l'information, mais celle-ci n'a pas joué son rôle. Le milieu d'où l'on vient peut jouer pour ne pas la recevoir, car n'offrant pas les mêmes avantages pour tous, surtout que dans ce cas il faut que la personne concernée, puisse trier cette information et la hiérarchiser. Car par définition s'orienter, c'est apprendre à croiser les sources, à trouver des critères pertinents et à traiter les informations dans le bon sens d'un projet. Donc tous les élèves ne profitent pas (qualitativement) de la même façon des informations qui leur sont fournies.

Troisième période

A partir des années « 70 » on tente un déplacement d'une conception, que l'on qualifiait de « diagnostique – pronostique » vers une orientation qui se veut éducative, mais qui intègre tout de même dans son action, les apports incontournables de la psychologie. L'idée de cette conception, est fort simple dans son principe : S'il est devenu difficile de maîtriser la relation « formation – emploi » parce que faite d'incertitudes et de complexité, il faut miser davantage sur les capacités d'adaptation des individus. Ce qui nous mène directement à « l'orientation à l'éducation ».

3-2 L'orientation à l'éducation

L'orientation à l'éducation postule, que l'individu n'est pas seulement le produit de la société – comme ont pu le laisser croire, les tenants de la reproduction sociale – et qu'il n'est pas non plus totalement affranchie de ses déterminants : Il est l'acteur de sa propre biographie, il possède une certaine marge de manœuvre qui lui permet de faire des choix et de peser sur les choix de la société elle-même.

Dans cette perspective, on passe d'un déterminisme social à un déterminisme individuel, qui s'explique par le changement des pratiques en orientation.

Conclusion

Malgré son institutionnalisation relativement tardive, l'orientation demeure une action qui s'est toujours pratiquée – volontairement ou involontairement – avec la division sociale du travail. La notion a certes évolué à travers le temps, mais son essence est – pratiquement – identique à elle-même, car il s'agit toujours de trouver une harmonie entre le travail et la personne qui effectue ce travail.

CHAPITRE II

LES NOUVELLES PRATIQUES EN ORIENTATION

Introduction

1- Changement des pratiques en orientation

1-1 Cadres de l'évolution des pratiques en orientation

1-1-1 Le cadre idéologique

1-1-2 L'organisation du travail

1-1-3 L'organisation de l'école et de la formation

1-2 Aspect ponctuel de l'orientation

Conclusion

LES NOUVELLES PRATIQUES EN ORIENTATION

Introduction

Aujourd'hui les pratiques en orientation, sont à la fois sensiblement différentes et beaucoup plus diversifiées et elles ne se limitent plus à la simple question, de transition de l'école à l'emploi. Aujourd'hui on parle d'un processus d'orientation continue et d'une orientation qui accompagne l'individu, tout au long de la vie.

1 - Changement des pratiques en orientation

Dans ce nouveau contexte, l'orientation est conçue comme un ensemble de pratiques visant à aider - sur le plan psychologique, éducatif et aussi professionnel - le jeune et l'adulte lors de transitions, qui marquent le cours de leur vie. Ainsi les pratiques en orientation, ne s'adressent plus seulement aux groupes sociaux de milieux modestes (comme c'est le cas pour l'orientation appliquée auparavant) elles s'adressent à tous, sans distinction et à tous les milieux sociaux, car ayant plusieurs objectifs : Son champ d'action étant nettement élargi.

Ces nouvelles pratiques sont moins directives, le sujet n'est plus considéré comme objet d'un conseil, mais comme acteur de son projet, d'où l'importance accordée à la notion de responsabilité. Le sujet est appelé «consultant » et il est considéré comme un individu en développement, tout au long de sa vie.

Pour palier les conséquences du chômage technique et trouver une issue favorable pour le consultant, certaines de ces pratiques (au niveau de l'orientation dite professionnelle) ont pour objectif d'aider l'adulte à repérer les compétences, qu'il a construit antérieurement – c'est à dire lors d'activités professionnelles antérieures – et à définir dans lesquelles, il voudrait se perfectionner pour s'orienter vers une autre profession.

Cette évolution dans la pratique de l'orientation, n'est pas le fruit du hasard, elle est le résultat de l'influence de plusieurs facteurs dont la nature est aussi variée que leur nombre.

1-1 Cadres de l'évolution des pratiques en orientation

L'histoire et l'évolution de l'orientation nous apprennent, que les différents développements des pratiques observées, semblent être déterminées par l'évolution de la situation dans laquelle elles s'effectuent.

Cette évolution est directement liée au cadre idéologique, à l'organisation du travail et de la formation, ainsi qu'à l'organisation de l'école.

1-1-1 Le cadre idéologique

Tout le monde s'accorde à dire que dans le cadre idéologique, on est passé d'une conception « holiste » (le primat de la totalité sur les individus) à une centration sur l'individu. La centration sur l'individu, s'explique certainement par la force de l'idéologie actuelle, qui considère chaque individu, comme un sujet autonome et responsable : D'où le slogan « découvre qui tu veux être et construit toi, toi-même ».

Cette nouvelle conception de l'orientation, est également déterminée par des interrogations relatives à notre capacité d'anticiper l'avenir – souvent conçu de nos jours comme incertain et instable – à l'inverse de la conception déterminisme de l'orientation.

1-1-2 L'organisation du travail

Les pratiques en orientation, ne sont pas seulement influencées par le cadre idéologique dans lequel se pratique l'orientation, les contextes liés à l'organisation du travail, ont aussi une grande part dans le changement et l'évolution, qu'elles ont enregistré.

Dans un article publié en 1955, A.Tourraine dénombre trois formes d'organisation du travail :

- Il y a eu d'abord le « système professionnel » fondé sur une orientation professionnelle basée sur les aptitudes, comme nous l'avons vu précédemment. Dans cette forme d'organisation, le conseiller d'orientation à l'aide d'examens psychologiques ou psychotechniques, se limite à la recherche des compétences exigées, pour l'exercice d'un métier précis. Et l'individu n'est reconnu que par le métier qu'il exerce.

2- Ensuite, il y a eu l'organisation Fordiste du travail, inspirée de F.Taylor avec le travail à la chaîne. Cette forme d'organisation fit perdre à la notion de « compétence » toute sa valeur, car le travailleur est considéré comme un simple opérateur et ce sont les spécificités de la machine et du travail, qui déterminent la qualification de son poste.

Dans cette perspective, l'orientation est axée sur des notions relatives à la personnalité telles que, la motivation ou l'intérêt que porte l'individu à son travail. Quant à l'outil le plus utilisé par le conseiller d'orientation, c'est le « questionnaire d'intérêts » élaboré à la fin des années « 20 » par E. Strong.

3- La troisième forme d'organisation, est le « système technique du travail » qui demande certaines compétences, liées essentiellement au « savoir être » du travailleur. Celui-ci est perçu comme détenteur de compétences, telles que la sociabilité, l'esprit d'initiatives ou la prise de responsabilité. Et comme outils de travail, le conseiller d'orientation utilise surtout les techniques de bilan des compétences.

4- A ces trois formes d'organisation du travail, est venue s'ajouter une nouvelle forme d'organisation du travail, qui est la mondialisation de l'économie accompagnée de la division mondiale du travail et du développement de l'emploi précaire, impliquant des « transitions professionnelles qui ne correspondent pas au développement d'une carrière », J. Guichard et M. Huteau (2001, p. 12).

Cette dernière forme d'organisation du travail nécessite des pratiques nouvelles d'orientation, dont le principal objectif est celui d'aider l'individu (surtout sur le plan psychologique) afin qu'il puisse faire face « au mieux » aux situations difficiles rencontrées tout au long de sa vie.

Sur le terrain, nous pouvons rencontrer toutes ces formes d'organisation du travail, ce qui implique des pratiques d'orientation différentes selon les situations dans lesquelles elles s'appliquent.

1-1-3 L'organisation de l'école et de la formation

Les contextes liés à l'organisation de l'école et la formation déterminent aussi les questions en orientation. Ainsi de la spécificité de chaque système éducatif (finalités et objectifs) va dépendre la spécificité des pratiques en orientation ou du système d'orientation.

Par exemple dans un système éducatif diversifié, comme celui de l'Allemagne, la première orientation officielle a lieu à un âge très précoce (à partir de 10 ans). Les élèves sont

répartis sur trois types d'écoles secondaires, dans lesquelles l'enseignement technique occupe une place prépondérante.

Dans ce système éducatif, la formation technologique et professionnelle ne relève pas de l'école, mais de l'entreprise grâce au partenariat qui lie les deux parties. Ainsi, l'orientation va se retrouver au carrefour de l'école – ou de l'enseignement général – et de la formation professionnelle en entreprise.

En Algérie dans le système éducatif unifié, où la première orientation se fait à la fin de la neuvième année de l'enseignement moyen, on ne prend pas en charge l'orientation des élèves vers la formation professionnelle. Cependant la nouvelle réforme de l'enseignement, compte ouvrir des voies d'accès vers ce domaine.

Dans ce type de système éducatif, les procédures d'orientation consistent à confier l'essentiel du pouvoir en matière d'orientation (entendre comme répartition) à des commissions administratives. Ces dernières fonctionnent en se référant en partie, aux jugements des enseignants des établissements d'origine, pour une infime partie des élèves soit 5% et 10% de l'effectif global, mais de manière quasi exclusivement, aux nombres de places pédagogiques disponibles dans les établissements d'accueil (lycée ou technicum) pour le reste des effectifs.

Une pareille organisation, peut avoir deux conséquences sur le sens de l'orientation : Elle réduit l'orientation à une simple action, de répartition d'effectifs sur les différentes filières de l'enseignement secondaire et en même temps, elle transforme les questions d'orientation scolaire en question d'orientation professionnelle. Les plus « chanceux » des élèves éjectés du système éducatif, se dirigeront automatiquement vers la formation professionnelle, qui ne peut d'ailleurs satisfaire la demande croissante dans ce domaine.

Il en résulte donc, qu'en Algérie la question n'est plus de déterminer quelle profession convient le mieux au jeune, mais de savoir si son niveau scolaire lui permet de suivre des études dans telle ou telle filière et dans le cas contraire, il est livré à lui-même.

En conclusion, nous pensons que dans les deux cas de figure l'orientation, n'est pas cette action continue ou ce processus qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarité, mais elle est plutôt une action ponctuelle, qui décide à une étape donnée de la scolarité, quel chemin doit suivre l'élève, d'où son organisation sous forme de paliers.

2 - Aspect ponctuel de l'orientation

Dans beaucoup de pays comme en Algérie, l'orientation se présente comme une organisation arborescente où chaque embranchement constitue un palier d'orientation, au niveau duquel se pose le problème des règles de passage, dans l'une ou l'autre des ramifications ultérieures.

Cette organisation peut être formalisée par un schéma très simple que propose M. Berthelot (1993, p. 92) : $P = E (F1 F2 F3 \dots)$

- 1- P : Représente un palier quelconque d'orientation.
- 2- E : Représente l'embranchement attaché à ce palier.
- 3- F1 et F2 : Représentent les diverses filières existantes.

Dans ce schéma l'orientation se réduit à une sélection ou à une simple affectation autoritaire, qui place à un moment donné, un individu dans une situation scolaire ou professionnelle donnée.

La situation scolaire n'est autre, que la voie réellement suivie par le jeune empruntant le système scolaire, afin d'accéder ultérieurement à une profession.

L'orientation scolaire pratiquée au niveau des divers paliers du système éducatif, est souvent le résultat d'une évaluation « bilan ». Celle-ci consiste en un simple traitement d'informations « objectives » - comme les tests, les entretiens et les observations dans les meilleurs cas – ou d'évaluations ponctuelles – représentées par les résultats scolaires – portant exclusivement sur l'aspect intellectuel de l'élève : D'où son caractère ponctuel.

Dans ce type d'orientation, il s'agit de réfléchir en terme de placement global des flux massifs d'élèves, d'une étape à une autre du système éducatif, plutôt qu'en terme de trajectoires individuelles.

M. Berthelot (1993) compare cette gestion – où la dimension collective, l'emporte sur la prise en compte du cas particulier – à un «procès de répartition d'individus » dans lequel ce sont souvent, les caractéristiques externes (résultats scolaires) qui l'emportent sur les caractéristiques internes, telles que les attitudes et les motivations : Dans cette pratique de l'orientation, l'individu est soumis aux exigences de l'offre et de la demande.

En outre, penser l'orientation comme une décision ponctuelle à un palier donné, implique une « attitude réductionniste qui prive de toute l'information sur la succession des événements et des décisions, qui ont déterminé les conditions et les contraintes de la situation étudiée », A. Ruffino (1994, p. 115). Ainsi, non seulement l'élève est considéré comme un

objet d'étude, mais il est privé de faire valoir des capacités, autres que ses capacités intellectuelles, qui sont souvent le simple produit de jugements, émis par ses enseignants.

Et la frustration ressentie par l'élève, est la première conséquence de ce type d'orientation qui est plus subie, que voulue et qui est «épreuve plus, comme limitation et comme renoncement que comme un choix libre », J. Drévilion (1974, p. 305).

Dans cette forme d'orientation, l'aspect institutionnel (critères de sélection) prend le dessous sur l'aspect humain (le choix autonome) et la somme des aspirations individuelles, coïncide rarement avec les contraintes de la carte scolaire. Rappelons qu'en Algérie, seuls les 10% et les 5% des effectifs – de la neuvième année de l'enseignement moyen et des effectifs de la première année de l'enseignement secondaire – peuvent choisir librement leur filière, le reste des effectifs est ventilé, en fonction de la disponibilité des places pédagogiques au niveau des établissements secondaires d'accueil.

Dans ce procès de répartition d'individus, l'orientation devient un lieu de conflit et de compromis, où le choix et la demande des élèves s'opposent aux contraintes et aux déterminants institutionnels.

Dans cette optique, le rôle du conseiller d'orientation va se limiter à un travail d'intégration, à un système social (qui est loin d'être fiable) des élèves, plutôt qu'à leur accompagnement tout au long du processus d'orientation.

Conclusion

Nous remarquons que la problématique de l'orientation, mérite d'être un peu plus approfondie et c'est ce qu'ont fait beaucoup de chercheurs : Certains ont étudié l'orientation en tant que processus, qui accompagne l'individu tout au long de sa vie - surtout scolaire - et d'autres se sont penchés sur l'orientation, en tant que produit - qui n'est autre que l'individu - d'un système bien rodé.

CHAPITRE III

LES PRINCIPALES APPROCHES DE L'ORIENTATION

Introduction

1- L'approche éducative de l'orientation

1-1 Le conseiller d'orientation

1-2 L'éducation à l'information

2 L'approche sociologique de l'orientation

2-1 L'école enjeu de l'orientation

2-2 De l'orientation à la sélection

Conclusion

LES PRINCIPALES APPROCHES DE L'ORIENTATION

Introduction

L'ensemble des études portant sur l'orientation, comme action menée sur et avec l'individu, ainsi que sur l'orientation comme produit de cette action, peuvent être regroupées dans deux grandes approches :

1° L'approche éducative, dans laquelle l'accent est mis sur l'amélioration de l'orientation, en tant que processus intégré à la vie de l'individu, considéré comme l'acteur de sa propre biographie.

2° L'approche sociologique, dans laquelle l'accent est mis sur l'analyse de l'orientation, en tant que phénomène crucial dans nos sociétés, car elle détermine en quelque sorte la qualité de la vie de chacun.

1- L'approche éducative de l'orientation

Le premier motif de l'apparition de cette approche, est souvent liée à la crise du modèle psychotechnique, fondé sur une conception stable et toute relative des aptitudes et sur la distance entre les aptitudes évaluées par les tests et celles, que requièrent la formation et la profession, en rapport avec l'évolution rapide des qualifications professionnelles.

Le deuxième motif de l'apparition de cette approche, serait le développement des idées en psychologie, avec la diffusion des points de vue cognitifs (Piaget) et humanistes (Rogers) qui popularisent l'image d'un sujet actif et autonome, qui se substitue à celle du sujet plutôt passif et réactif qui était spécifiquement, l'objet de la pratique psychotechnique.

Le comité d'experts de l'UNESCO (1970) cité par F. Danvers (1992, p. 190) définit clairement les objectifs principaux de cette approche, en insistant sur la centration de toutes les actions, sur l'individu : Ainsi l'éducation à l'orientation « doit permettre à l'individu de prendre conscience de ses possibilités, de ses caractéristiques personnelles et de les développer, en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles, dans les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité ». Comme nous pouvons le constater, l'accent est mis – dans cette définition – en premier lieu sur l'individu et sur son autonomie ultérieure, ensuite sur l'interaction de cet individu avec son environnement : Ce qui reflète l'essence même de l'approche éducative, qui se caractérise par une double focalisation, sur les phases de

préparations de décisions et sur l'autonomie de l'individu, vivant dans un environnement mouvant et en constantes évolution.

Et si l'on considère l'orientation, comme un système de transition entre le sujet humain en devenir et un environnement social, on peut donc la définir comme une suite plus ou moins intégrée, de phases de préparations et de réalisations de décisions, relevant de l'individu et de l'institution.

Cette transition ne peut se réaliser que par la « quête de soi » dans laquelle, il est demandé à l'individu d'être plus actif dans un processus où l'objectif n'est pas l'orientation (en tant que choix) mais de rendre l'individu capable de s'orienter.

Il s'agit donc, d'aller au cœur même de la démarche éducative et de jeter les bases d'une véritable éducation à l'orientation, car comme le souligne A. Boissinot, l'orientation n'est pas cet outil para-éducatif qu'un spécialiste, généralement le conseiller d'orientation vient proposer aux élèves. Dans cette optique, l'individu est « le centre actif » du processus d'orientation, qui est considéré comme la maturation et l'épanouissement de la personne.

Et comme la maturation se réalise par l'expérience – dans laquelle la force de la motivation prend le pas, sur la notion d'aptitudes – il va de soi que cette expérience soit vécue par l'individu : Autrement dit, l'individu doit être acteur de son projet, il doit être sujet et non, objet d'un conseil. Passer de l'objet, au sujet en matière d'orientation, c'est offrir à la personne des activités qui lui permettent de faire « l'expérience de sa propre subjectivité, de dégager le sens de ses expériences, au regard de son histoire et des influences sociales et familiales, pour décider du sens de ses actions futures », S. Boursier et J.-M. Langlois (1993, p. 30).

Pour atteindre ce noble objectif, il faut faire comprendre à l'individu qu'il faut évoluer et l'aider à prendre conscience, moins de ce qu'il est, que de ce qu'il peut devenir en particulier.

Toutefois il faut éviter que sous prétexte de réalisme, le travail sur la connaissance de soi, ne devienne une prise de conscience de ses propres limites, vécues comme irrémédiables et inhérentes à sa personne : D'ailleurs certaines études tentent de prouver, que l'éducation à l'orientation pourrait réduire l'ambition de l'élève.

Il faut se garder de provoquer un tel phénomène, car l'élève a besoin d'ambition et parfois d'un peu de rêve pour se réaliser pleinement.

Il faut également lui montrer qu'il est capable d'apprendre, de maîtriser des savoirs et de «trouver en lui les ressorts qui le lui permettent », P. Ricaud (1996, p. 132).

Mais cela ne suffit pas, car il faut aussi aider l'élève à construire une image suffisamment positive de lui-même, pour qu'il puisse prendre «la bonne » décision et agir en conséquence. Car ce qui est bon pour lui, c'est ce qui lui permet de grandir, c'est à dire trouver pleinement sa place dans la société et d'y développer ses qualités et ses talents. Et par opposition ce qui le diminue, est au contraire tout ce qui va contribuer à le dévaloriser à ses propres yeux, comme à ceux du corps social dans lequel il évolue.

En résumé et pour simplifier cette approche, nous pensons que l'éducation à l'orientation, appelle au plus profond respect de l'élève ou de toute personne concernée par l'action d'orientation. Et dans ce respect de l'individu, le conseiller d'orientation a un grand rôle à jouer, étant donné qu'il est officiellement désigné comme le principal acteur de l'orientation.

Seulement une fois sur le terrain, l'accomplissement de son rôle s'avère être une tâche fort compliquée et cela pour des raisons très diverses : L'exercice de sa fonction dépendant de la définition des rôles, qui lui sont assignés et de l'environnement dans lequel il agit.

1-1 Le conseiller d'orientation

Par rapport à cette nouvelle optique celle, de l'orientation à l'éducation qui s'inscrit dans une conception de « l'homme dans le monde » le conseiller d'orientation se voit chargé de plusieurs tâches. Ces dernières exigent des connaissances pluridisciplinaires, puisant aux sources de la psychologie cognitive et de la psychologie de la motivation, autant qu'aux sources de la sociologie des professions, que d'autres domaines.

Le conseiller devient alors, à la fois psychopédagogue, psychologue clinicien, expert en structures scolaires et animateur. La compétence du conseiller d'orientation, qui est liée à sa connaissance du milieu local et de la vie interne de l'établissement scolaire, fait qu'il apporte de manière décisive une plus value éducative à l'acte d'orientation, dans et hors du système scolaire.

Mais ce qui prime dans toutes les fonctions, pour lesquelles il a été désigné, c'est la fonction d'accompagnement et d'écoute, qui constitue le socle de toute l'action d'orientation et dans ce contexte, l'idéal type du conseiller suppose :

1° Une non-implication personnelle dans les décisions d'orientation concrète.

2° Une capacité d'analyse dans le vécu des situations concrètes et des déterminants sociaux à l'œuvre.

3° Une capacité de position, aux acteurs les plus directement impliqués dans l'action d'orientation : J.-B. Berthelot (1993).

Et c'est justement au niveau de la troisième compétence, qu'apparaissent les véritables obstacles, à la concrétisation du rôle du conseiller.

En effet le conseiller d'orientation n'est pas un simple fonctionnaire, recruté pour assumer un rôle bien défini, sa particularité réside dans la situation qu'il occupe au sein de la société. La situation du conseiller est doublement paradoxale : C'est une situation institutionnelle au carrefour entre scolarité et insertion sociale et professionnelle, entre école et travail et au sein du système éducatif entre les différentes catégories de partenaires (jeunes, parents et enseignants).

Et cela alors que les partenaires auxquels, il a affaire lui prêtent bien souvent des pouvoirs qu'il n'a pas : Par exemple on attend de lui, qu'il participe à la démocratisation de la formation et à faire reculer l'injustice sociale. D'ailleurs il est souvent considéré comme étant un « agent de changement au niveau de l'école, de la famille et de la société », M.-D. Bellat (1988).

Mais cette définition est « entamée » par le décalage, formation-emploi et par le lien entre réussite scolaire et origine sociale (aspect que nous aborderons ultérieurement dans l'approche sociologique de l'orientation). Elle est surtout « détournée » par les contradictions qui existent entre les contenus des textes officiels – se rapportant à sa fonction – et les conditions dans lesquelles, il exerce sa fonction.

En réalité le conseiller d'orientation, ne jouie pas d'un rôle institutionnel clairement défini et n'a pas de pouvoir et de maîtrise, sur les déterminants et les processus réels des trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des jeunes : Tout se décide dans l'environnement socioculturel et socioéconomique dans lequel ils évoluent.

A cela, s'ajoute une réalité que nul ne peut contester : Non seulement – depuis les années 60 – l'orientation effective des jeunes, se joue en milieu scolaire, mais exclusivement sous la responsabilité principale des enseignants, car au niveau de l'équipe éducative, le conseiller d'orientation n'est qu'un simple coordinateur, auquel on fait appel quand on a besoin d'un supplément d'informations, surtout à propos de la personnalité de l'élève.

En réalité les pratiques de l'orientation, reposent essentiellement sur la culture de la « moyenne » qui détermine les trajectoires de chaque élève. Dans ces conditions, le conseil de classes est à juste titre comparé à un « tribunal » où l'élève est « jugé » non pas en tant qu'individu, mais en tant que « simple bilan » de résultats scolaires, dans lequel certaines matières – dites principales – sont largement privilégiées. Et les conflits entre enseignants lors des conseils de classes « laissent affluer derrière les prises de paroles et les silences éloquents les rapports de pouvoirs latents, existant entre disciplines, entre statuts et entre corps », J.-M. Berthelot (1983, p. 111).

Alors quelle est la place du conseiller d'orientation dans le système éducatif en général et dans le système d'orientation en particulier, autrement dit :

- Quel est le véritable pouvoir d'un conseiller ?
- De quelle autorité dispose t-il ?
- De quelle influence peut-il se réclamer ?

Les réponses ne sont pas aisées, car le conseiller d'orientation est ce « personnage » idéalisé par les textes et « marginalisé » par les conditions d'exercice de sa fonction.

Malgré cela, nous relevons tout de même le caractère très noble de son action, qui consiste à amener l'élève ou le jeune à prendre une décision réfléchie et fondée, qui repose entre autre sur l'acquisition et la maîtrise de connaissances pertinentes. D'où l'intérêt de « l'information », comme aspect incontournable de l'orientation.

L'information a évolué à tel point, que de nos jours, on ne parle plus de l'information comme une simple mission du conseiller d'orientation (transmission d'informations) mais plutôt « d'éducation à l'information », tant son rôle a pris de l'importance, dans la pratique d'orientation et dans l'éducation d'une manière globale.

1-2 L'éducation à l'information

Dans cette approche la notion « d'information » a fait l'objet d'une extension de sens, elle désigne à la fois un but, un moyen et un résultat. Appelée aussi « orientation à l'information » elle a pour particularité d'être impersonnelle, puisqu'elle s'adresse à tous mais paradoxalement elle est personnelle, puisqu'elle se mesure au niveau de l'individu.

Les études réalisées dans ce domaine, ont montré son impact sur la réussite ou l'échec scolaire : Ainsi par exemple l'absence d'information – qui est souvent la cause d'un choix

faiblement motivé – peut aboutir à l’abandon de la scolarité, au redoublement ou bien à une réorientation ou changement de la filière.

Au niveau institutionnel, on parle de l’information en tant que mission, des services intégrés à la problématique générale de l’orientation.

Cette mission consiste à rendre informés les élèves « en éliminant leurs erreurs et leurs incertitudes, concernant les contenus nécessaires pour fonder valablement des prises de décisions conscientes et motivées », A. Ruffino (1994, p. 116) : Ce qui signifie, qu’il n’y a information, que lorsqu’il y a réduction des incertitudes.

L’information est souvent considérée comme synonyme de connaissance, mais cette dernière ne se limite pas à la simple émission d’un message. Une donnée ne peut devenir information, que dans la mesure où il y a assimilation par l’élève : Une information est donc ce qui reste dans l’esprit de l’élève.

Généralement, les organismes chargés de cette mission, mettent à la disposition de l’élève en état de s’orienter, différentes sortes de supports (brochures, guides, prospectus) - estimant que cela est suffisant - pour que l’élève puisse faire un choix motivé. Mais en réalité c’est ainsi, que l’on tombe dans une conception simpliste et rudimentaire du rôle de l’information : Donner l’information et s’arrêter à cela. Cette façon de procéder n’assure pas toujours, une bonne réception de l’information, d’autant que cette liberté d’accès théorique à l’information, pour tous les élèves - recherchée par ces organismes - ne se double pas d’une égalité, dans l’exploitation de cette information : Le milieu d’où l’on vient peut jouer pour ne pas la recevoir.

Pour dépasser cet obstacle, des moyens didactiques sont mis en place à deux niveaux : Au niveau collectif et au niveau individuel, non seulement pour adapter le contenu au niveau de l’élève, mais aussi pour créer ce que l’on appelle une « demande d’information ».

Au niveau collectif, l’organisation de petits groupes de discussion (3 à 4 élèves) en présence des divers partenaires de l’action éducative – y compris les parents – permet des échanges nombreux et enrichissants, qui sont la source « d’interactions subtiles de dissonances productives », P. Ricaud (1996, p. 134). Ce travail est essentiel, car c’est souvent en confrontant ses propres représentations à celles des autres, que l’on provoque les ajustements nécessaires.

Pour compléter ce travail, des phases d’individualisation sont prévues, car une même information n’a pas le même degré de pertinence pour chaque élève : Certaines informations

n'apportent rien à l'élève, soit parce qu'elles sont trop proches de ce qu'il sait ou croit savoir, soit parce qu'elles sont trop éloignées.

Allant dans le même sens de cette action, M. Reuchlin (1989) propose, d'inclure « l'orientation » dans le cursus des études, comme matière à part entière. Cette matière comporterait deux volets :

- Un volet qui se rapporte aux informations relatives aux études, aux professions et sur ce qu'est la qualification scientifique ou professionnelle. Ce volet porterait également sur ce qu'entraîneraient comme satisfaction et aussi comme sacrifices, le choix « fondamental » d'une filière susceptible de conduire à un haut niveau de qualification.

- Un volet qui se rapporte aux procédures mêmes et aux problèmes de prise de décision, en insistant sur le fait que cette aide à la décision, devrait être parfaitement indépendante de toute échelle de valeur et en particulier, la décision consistant à préférer des études « douces » conduisant à des emplois modestes.

Au Québec par exemple, l'élève construit sa scolarité par une multitude de « micro-choix » basés sur des évaluations scolaires, tout en étant invité par des cours « d'éducation » des choix - inclus dans les emplois du temps - à intégrer cette contrainte de niveau scolaire, dans son processus de choix professionnel.

Toute cette démarche se fait dans une structure souple et décloisonnée, qui permet une multiplicité de cheminements individuels, et ce à l'inverse de certains systèmes scolaires (comme le système algérien) où les choix se gèrent en termes de tout ou rien.

L'accomplissement d'une telle tâche, implique un long travail qui s'articule avec les pratiques évaluatives (évaluation diagnostique, évaluation sommative, mais surtout évaluation formative) qui permettent à l'élève de savoir où il en est, quels progrès il a réalisés et dans quelle direction doivent porter ses efforts. De même qu'il ne faut pas oublier, que toute évaluation portée sur l'élève, toute remarque faite, toute appréciation portée sur son travail, est une information qu'on lui donne sur lui-même.

Et c'est à partir de ce genre de matériaux, des images que les autres lui renvoient de lui-même, qu'il construit sa propre image.

Il s'avère donc, que l'information ne se limite plus à la simple collecte de données sur les différentes filières et débouchés, mais qu'elle s'est enrichie au point de se confondre, avec un acte éducatif complexe.

Suite aux nombreux changements et évolutions qu'a connu l'orientation et suite à ce qui se pratique sur le terrain, il apparaît donc, que l'orientation se présente sous deux aspects contradictoires : Dépendants et indépendants l'un de l'autre.

- D'un côté, l'orientation désigne la voie réellement suivie par les jeunes empruntant le système scolaire, pour accéder à une profession. Cette voie peut être le résultat d'un choix personnel, d'une sélection ou d'une affectation.

- D'un autre côté, l'orientation désigne les processus mis en œuvre pour aboutir à cette voie. Ces procédures se présentent comme le processus, durant lequel cette issue est préparée.

Le processus d'orientation, peut être considéré, dans ses aspects administratifs (paliers et procédures d'orientation) ou dans ses aspects éducatifs (les différentes étapes de la préparation du jeune, pour être en mesure de prendre une décision autonome).

L'élément commun à ces deux aspects de l'orientation, est la référence à une décision - à prendre ou à préparer - grâce à un travail continu, auquel participent plusieurs partenaires, telles la famille, l'école et la société.

Quant à la distinction entre ces deux aspects, elle relève selon M. Gaëtan (1984, p. 115) d'une double dichotomie :

- Le ponctuel, opposé au continu.
- Le choix et la démarche autonome, opposés aux contraintes et aux déterminants institutionnels.

Dans la réalité, c'est souvent le ponctuel et les contraintes institutionnelles, qui prennent le dessus, faisant de l'élève un simple pion que l'on déplace au gré des exigences de l'offre et de la demande : L'individu considéré, comme étant au service de la société. Et c'est ce qui nous mène directement à l'autre aspect de l'orientation, l'aspect sociologique de l'orientation.

2- L'approche sociologique de l'orientation

L'approche sociologique de l'orientation scolaire, se veut aussi partie prenante d'une sociologie du fonctionnement du système éducatif. Et un des problèmes importants, auquel les sociologues sont confrontés, est celui de la relation entre institutions et comportements individuels.

En considérant l'orientation comme étant à la fois « un reflet, une évaluation et une sanction du système éducatif auquel elle participe de manière active », M.-D. Bellat (1988, p.

10), l'approche sociologique, met l'accent sur la responsabilité du système éducatif, dans les comportements humains que nous observons autour de nous. Et si l'on entend par-là, la structure du système éducatif lui-même, ses règles et les pratiques qui affectent les élèves dans les différentes filières qu'il comporte, l'analyse consisterait à expliquer comment le système d'orientation, contribue à définir « les champs décisionnels » des acteurs ou comment affecte-t-il les décisions d'orientation.

Et comme les décisions sont souvent, le produit de l'école, c'est donc sur son rôle, que vont portées les recherches, allant dans ce sens.

2-1 L'école enjeu de l'orientation

Beaucoup de chercheurs, s'accordent à dire que la socialisation commune opérée tout au long de la scolarité, est loin d'effacer totalement les oppositions qui lui préexistent et en particulier d'homogénéiser les différences culturelles, bien au contraire, elle participe au maintien de ces dernières.

Le sociologue R. Establet (1987, p. 130) qui considère l'école comme «un morceau non négligeable » de l'appareil d'état, pense que l'école contribue à ce titre « en séparant très tôt les bons des mauvais élèves, à reproduire en la faisant passer pour naturelle, la domination de l'élite sur la masse, des intellectuels sur les manuels » : Autrement dit, l'école assure le processus de répartition des individus.

Allant dans ce sens et suite à ses recherches sur les lycéens, F. Dubet (1991, p. 197) définit l'école comme «un vaste système de répartition et de classement » et conclue que «plus les lycées s'ouvrent à de nombreux publics, plus leur fonction sélective, entre dans l'expérience scolaire ». Ce qui signifie que la réussite et l'exclusion se jouent à l'école, même si elles s'inscrivent fondamentalement, dans la situation sociale et familiale de chacun.

Ce phénomène se produit quand, l'orientation interne à l'école s'appuie uniquement sur des mécanismes purement scolaires : « Tu as de très bonnes notes en mathématique, tu iras en faire à haute dose, ton profil est scientifique ». Cette traduction automatique du niveau scolaire en aptitudes particulières et de ces dernières en spécialisation est complètement absurde. Car ainsi, transformée en sélection, l'orientation se réduit à une série d'alternatives : « Puisqu'à la fin de l'enseignement moyen, tu ne peux pas aller au lycée, tu vas vers le technicum » (le cas des élèves algériens) ou bien « Puisque ta moyenne ne te permet pas de continuer tes études, tu vas être orienté vers la vie active ou la formation professionnelle ».

Ainsi selon J.-M. Berthelot (1983, p. 293) l'école « trie sans trier, sélectionne sans sélectionner, trompe sans tromper » surtout il n'est pas nécessaire qu'elle le fasse, il suffit qu'elle organise le réseau de ses filières, de sorte qu'avec une marge de manœuvre très ample, l'espace produise les compétences nécessaires à la production du social.

Cette élimination en douce ou « cooling out » R. Establet (1987) qui assure la reproduction, s'exerce donc, dans une enveloppe méritocratique. Et même si à l'université on parle d'une orientation méritocratique « socialement neutre » puisqu'elle prétend se baser sur une estimation juste des capacités des élèves, il n'empêche que les jeux sont déjà faits, avant même l'entrée à l'université : Non seulement les notes scolaires n'appréhendent pas sans biais, les acquis réels des élèves, mais en plus les évaluations des élèves, ont de très fortes influences sur la cohérence des décisions d'orientation, qui est soumise à ce qui est appelé la culture de la moyenne.

Les notes sont en effet – dans tous les établissements scolaires – les plus déterminantes dans les décisions d'orientation où la subjectivité des enseignants, tient tout de même une place importante, au moment de décider si l'élève X, doit faire telle ou telle spécialité.

Dans l'enseignement primaire, des différences de réussites scolaires s'observent en fonction de l'origine sociale des enfants et des chercheurs ont proposé des explications de ce phénomène, statistiquement massif : Les difficultés scolaires précoces, vont se traduire par des retards scolaires qui vont s'accumuler tout au long de la scolarité de l'élève et surtout au niveau des paliers d'orientation (comme c'est le cas en Algérie) et vont influencer les décisions d'orientation, fondées essentiellement sur la valeur scolaire et l'âge de l'élève.

Autrement dit, les groupes sociaux qui ont la meilleure réussite dans l'enseignement primaire, en tirent profit dans l'enseignement secondaire et ceux qui ont le plus de retard, à l'issue du premier palier d'orientation, sont les plus fortement touchés par la sélection.

Et c'est ainsi que, l'orientation va rimer avec sélection : Une sélection qui entraîne échec et exclusion des plus défavorisés et « de mécanisme de régulateur, l'orientation devient l'agent révélateur d'une reproduction des inégalités et des privilèges sociaux », J.-M. Berthelot (1993, p. 8).

2-2 De l'orientation à la sélection

Les études sociologiques, ont montré que les mécanismes qui au-delà des inégalités de réussite, façonnent également les inégalités des parcours scolaires, font aussi apparaître des

phénomènes de sélection et d'auto-sélection, qui éclairent les fonctions de reproduction assurées par l'institution scolaire.

Dans l'analyse de ce phénomène M.-D. Bellat (1988) a montré que l'orientation, n'est plus régit par les textes et des procédures précises, mais relève principalement de l'usager lui-même, qui va décider d'être candidat à telle section ou de s'inscrire sans formalité dans les filières à accès non contrôlé. Ce comportement d'autocensure, qui reflète une « inégalité d'ambition scolaire » est selon P. Bourdieu (1989), le produit du système culturel propre à chaque classe sociale, qui tend à ajuster par avance les espérances subjectives aux chances objectives.

Cette inégalité d'ambition, accompagnée du travail d'ajustement par l'orientation, tend à maintenir un certain équilibre social, à travers le renouvellement des générations (reproduction sociale). Et les mécanismes subtils qui produisent cet équilibre, mettent en œuvre trois logiques sociales :

- Une logique de l'identité s'exprimant d'autant mieux dans l'adage connu : « Tel père tel fils ».

- Une logique du dedans et du dehors, du médiat et de l'immédiat apparaissant dès lors qu'entre la position du père et celle du fils, s'interpose la nécessité d'un passage par une tierce institution (l'école) et à laquelle s'ajoute le fait, que les modalités d'insertion sociale et professionnelle, sont largement déterminées par la scolarité que l'enfant aura effectuée.

- Enfin une logique du goût et de la contrainte, du souhaitable et du probable (une logique de la préférence) car bien souvent, ce sont les circonstances qui tranchent, alors qu'en réalité chaque choix met en jeu toute la complexité concrète d'une histoire singulière, J.-M. Berthelot (1993).

Dans l'état actuel de nos sociétés, l'orientation scolaire et professionnelle est précisément le phénomène, où s'exprime cette triple logique : Il ne s'agit pas là, de l'orientation réduite à ses formes institutionnelles, mais de l'orientation conçue comme processus, qui se prolonge tout au long de la vie de la personne.

Conclusion

Nous remarquerons donc, qu'à partir de l'analyse du fonctionnement du système scolaire, en tant qu'institution autonome et de ses rapports avec la société globale, l'approche sociologique tente de montrer la place du processus et des procédures d'orientation, dans la

génération (production) de la diversité des cheminements, autant chez l'élève que chez l'étudiant.

Et le prochain chapitre, va nous éclairer sur ce sujet et plus particulièrement sur le déroulement et l'aboutissement de ces cheminements.

CHAPITRE IV

L'ENTREE A L'UNIVERSITE

Introduction

1- L'étudiant face au monde universitaire

1-1 L'expérience sociale étudiante

1-2 Le passage du lycée à l'université

1-2-1 La rupture entre le lycée et l'université

1-2-2 La rupture pédagogique

1-2-3 L'acquisition d'un nouveau statut

1-3 L'université matrice de socialisation

1-4 L'université comme lieu de sociabilité restreinte

Conclusion

L'ENTREE A L'UNIVERSITE

Introduction

Le passage du lycée à l'université, représente pour les jeunes bacheliers un moment difficile à vivre, car dans la plupart des cas ils n'ont pas été préparés à affronter ce nouveau monde, qu'est l'université. En effet le monde du lycée et le monde de l'université sont deux mondes, qui diffèrent par les règles et les normes qui les régissent : Au lycée l'élève est bien encadré, à l'université le jeune étudiant est souvent livré à lui-même, d'où l'angoisse qui accompagne l'entrée à l'université.

I - L'étudiant face au monde universitaire

Une des conditions sine qua none, pour toute personne n'ayant aucune expérience dans le monde du travail et désirant faire des études supérieures, est l'obtention du baccalauréat : D'où l'importance qui lui est accordée, en tant que moyen d'accès à la culture de la classe privilégiée et aussi à un niveau de vie meilleur.

Le baccalauréat est plus qu'un examen, il est une institution, il représente non seulement le symbole marquant la fin de l'enseignement secondaire, mais représente également «un rite initiatique d'entrée à l'âge adulte », J.-L. Auduc (1998, p. 98) et il est souvent considéré comme « une étape de la formation initiatique d'un intellectuel achevé », R. Establet (1987, p. 20).

Il est vrai que le baccalauréat ne donne pas à l'élève, le titre de membre de l'université, mais il lui est nécessaire pour l'obtenir et pour le définir, comme ayant un niveau intellectuel convenable qui va lui permettre de mener à bien ses études universitaires.

En réalité la réussite à l'université exige plus qu'un simple niveau intellectuel « convenable » elle requiert responsabilité, initiative et volonté, qu'un examen ou un concours de fin de cycle, ne peut prétendre évaluer. Ainsi lorsqu'un bachelier demande qu'on «lui donne sa chance » il n'exprime rien d'autre, que cette préoccupation.

Pour beaucoup de bacheliers l'université s'identifie à l'espoir, espoir de trouver leur voie, de valoriser leurs capacités et pouvoir faire enfin ce qu'ils aiment. Encore faudrait-il qu'ils disposent du temps et des moyens pour réaliser tout cela : La sélection masquée pratiquée à travers l'examen du baccalauréat, agissant en tant qu'obstacle.

L'idée de sélection ouvre souvent sur un malentendu. Ce dernier n'est autre que la confusion entre compétence et capacité : La compétence est l'aptitude à faire et la capacité est l'aptitude à apprendre ; celle-là est à l'ordre du présent et celle-ci appartient au domaine de l'avenir. Juger d'une compétence est assez facile, puisque cela consiste à évaluer un savoir ou un savoir-faire. Mais juger d'une capacité est aléatoire, parce qu'il s'agit d'apprécier un «potentiel » dépendant de nombreuses qualités évolutives et difficiles à cerner : Telle que la volonté, l'imagination, la motivation et l'adaptation. Ainsi la sélection de compétences est-elle aisément perçue comme juste, car elle évalue un acquis (le niveau intellectuel) et conditionne l'efficacité. Par contre la sélection de capacités, que d'autres qualifient de sélection par le « hasard » est ressentie comme injuste, car elle représente pour beaucoup d'étudiants « un gâchis » et un pari sur leur avenir.

Malgré cela, le baccalauréat reste cet objectif (tant espéré) qui permet et oblige à la fois les lycéens à faire des projets. Or la réalisation de ces projets n'est pas toujours évidente, pour des diverses raisons – parmi lesquelles celles que l'on vient d'évoquer – qui peuvent la compromettre, en détournant le projet de sa nature initiale.

Et comme la réussite au baccalauréat, ne constitue que la première étape de la réalisation du projet de l'étudiant, nous allons essayer à travers ce qui va suivre de faire ressortir les diverses difficultés ou les avantages, qui marquent de leur empreinte l'expérience sociale de l'étudiant, dont dépend la qualité de son parcours universitaire.

1-1 L'expérience sociale étudiante

Nous avons délibérément opté pour cette notion « l'expérience sociale étudiante » car nous pensons tout simplement, qu'elle fait partie des différentes expériences qui marquent la vie d'un individu. C'est une expérience parmi tant d'autres, mais elle a la particularité d'être vécue dans un milieu restreint (l'université) géré par des lois et des règles, qui lui sont propres et qui s'imposent à l'étudiant s'engageant volontairement dans « l'aventure » universitaire. L'université en tant qu'institution va influencer différemment sur les expériences étudiantes, d'autant plus que nous allons avoir des publics différents : Un public qui en choisissant sa filière et l'institution, consent par avance à la subir et un public qui n'est pas libre de son choix et qui par conséquent, se voit obliger de subir et de se soumettre aux règles et aux lois de l'institution. Et c'est là toute la différence entre les deux catégories d'étudiants.

1-2 Le passage du lycée à l'université

Le passage du lycée à l'université se présente sous deux formes contradictoires : Une positive et l'autre négative.

Ce passage est souvent considéré comme un saut qualitatif pour l'heureux bachelier, qui se représente l'université, comme l'étape la plus merveilleuse de sa scolarité, car il y apprend les choses qui vont l'aider à bien vivre. En effet nombreux sont ceux qui pensent que l'université, achève la maturité du jeune et facilite son insertion professionnelle, surtout pour celui qui arrive à en sortir avec un « bon » diplôme.

Ainsi l'université est caractérisée par trois facteurs : Elle s'adresse à des adultes, c'est un enseignement terminal et son entrée est volontaire. Quant au baccalauréat, il est comparé à un « rite initiatique » J.-L. Auduc (1998). Cela implique pour le jeune bachelier

l'accomplissement d'un travail sur lui-même, qui doit le mener à la « conquête » de son indépendance et à la réussite de son cursus universitaire. La réalisation de ces deux objectifs, doit obligatoirement passer par deux types indissociables d'apprentissages : Un apprentissage intellectuel et un apprentissage social. Et c'est au niveau de ces deux apprentissages, qu'apparaît l'aspect – plus ou moins – négatif du passage du lycée à l'université et qui transforme la transition (normale) en une rupture totale, entre ce que le lycéen a vécu et ce qu'il va vivre en tant qu'étudiant.

1-2-1 La rupture entre le lycée et l'université

La transition entre le secondaire et le supérieur, est un moment qui a été peu étudié, mais tous les chercheurs qui se sont penchés sur cette partie de l'expérience sociale étudiante, s'accordent à dire que cette transition est une expérience délicate. Elle est essentiellement marquée par plusieurs ruptures : Rupture dans les conditions d'existence de la vie effective, la rupture en rapport avec le changement de la vie familiale (surtout pour les résidents) et celle de la relation pédagogique. Le rapport à l'espace – au lycée relativement petit et connu, à un espace trop grand et dépersonnalisant à l'université – et à celui du temps change aussi. Mais, c'est surtout le rapport aux règles et au savoir, qui est le plus bouleversé et c'est au niveau pédagogique que la rupture est la plus radicale.

En effet la fin de l'enseignement secondaire ne prépare pas assez, ni sur le plan méthodologique ni au plan psychologique, les jeunes bacheliers à réussir leur confrontation avec le premier cycle. A. Carpentier (1988, p. 88) considère que le lycée ne permet pas au futur étudiant d'acquérir la « capacité de réussir l'aventure universitaire ». Et l'utilisation du terme « aventure » n'est pas fortuite, bien au contraire, elle souligne combien la vie universitaire n'est pas une chose aisée.

Mais dans cette situation difficile, le lycée n'est pas le seul mis en cause, l'institution universitaire a aussi une part de responsabilité dans les problèmes rencontrés et qui entravent le bon déroulement de l'entrée à l'université du jeune bachelier et sa progression durant son cursus.

1-2-2 La rupture pédagogique

Au lycée l'élève est soumis à une assiduité obligatoire et à un contrôle régulier des connaissances, à un programme de connaissances relativement balisé par les manuels

scolaires – en Algérie nous assistons à une standardisation des programmes proposés aux élèves, à travers des fiches de cours imposées aux enseignants – qui permettent de savoir ce que l'on doit apprendre, comment on va être évalué et s'y préparer.

A l'université les jeunes étudiants affrontent une difficulté nouvelle, à savoir celle de la mise en place – le plus souvent dans un univers non académique voire même domestique – d'un contexte d'études scolaires. Ils doivent se constituer une capacité d'auto contrainte au travail scolaire. En effet sortis des emplois du temps officiels, les jeunes étudiants ont à faire face au problème de l'organisation de leur temps de travail scolaire personnel.

Et la planification de leur travail personnel, est d'autant plus impérative que le volume de travail personnel est important et elle est d'autant plus déterminante, que la réussite scolaire à l'université repose davantage, sur les travaux réalisés en dehors de tout encadrement direct et continu ou sur la recherche de connaissances supplémentaires, au contenu du programme proposé.

Mais l'aspect pédagogique, n'est pas le seul handicap qui entrave le bon départ de l'étudiant dans l'univers des études supérieures, un autre aspect tout aussi important, agit également comme frein : Celui de la conquête de son autonomie, qui est pourtant sensée être acquise automatiquement dès l'accès à l'université.

1-2-3 L'acquisition d'un nouveau statut et la conquête de l'autonomie

Le passage du lycée à l'université est une occasion, d'une transformation radicale par rapport à l'adolescence. A. Coulon (1997) pense « qu'être étudiant, c'est s'autoriser à l'être c'est une situation choisie » qui implique des changements qui sont parfois difficilement réalisables, malgré toute la bonne volonté du jeune étudiant : Les conditions dans lesquelles il évolue ne pas toujours adéquates pour ce passage.

Le jeune bachelier est confronté à une nouvelle définition de lui-même, du fait même de son passage du statut d'élève à celui d'étudiant. Ce statut est incertain, il relève dans un premier temps d'une définition administrative. Mais sa consolidation exige un travail de longue haleine, qui engage le jeune dans une quête de lui-même.

Etre étudiant c'est aussi avoir un but et lorsqu'un étudiant dit avoir un but, il exprime par-là, les perspectives des études, c'est à dire un plan d'actions en vue d'atteindre ce but. H. Becker cité par A. Coulon (1997) définit une perspective comme, un ensemble de pensées et d'actions qu'une personne utilise, quand elle a à faire face à une situation problématique et la

construction d'une perspective, nécessite la maîtrise du passé et du présent, afin de pouvoir la projeter dans le futur. La construction d'une perspective à long terme, nécessite outre une projection dans le futur, une bonne connaissance de la situation, dans laquelle on se trouve dans le présent.

Mais le cadre universitaire ne propose rien de précis, aux nouveaux étudiants, ils sont souvent livrés à eux même et c'est ce qui rend le passage du lycée à l'université, encore plus difficile. A ce propos, G. Felouzis (2001) parle de l'université, comme d'une institution «faible» : A l'université tout est flou, les cours comme les objectifs, l'institution ne propose pas de buts collectifs et clairs et ne propose pas – non plus – les moyens pour y arriver. Les nouveaux étudiants sont abandonnés et ni les enseignants, ni l'administration, ne cherchent à les sortir des impasses dans lesquelles ils se retrouvent malgré eux.

Et face au «labyrinthe» des règles, à l'opacité des exigences et à l'anonymat ambiant, le jeune étudiant devra opérer une rupture avec son passé scolaire, pour entreprendre une nouvelle expérience d'insertion. Cette insertion se fait de deux manières différentes, elle peut être individuelle, comme elle peut être collective et cela dépend de la conception, que l'on a de l'université et surtout de la nature des facteurs qui déterminent cette insertion.

Les auteurs partisans d'une insertion collective, comme T. Beaudelot pensent que l'université est une institution socialisante, étant donné qu'elle constitue un cadre commun – sur le plan disciplinaire, comme sur le plan de la sociabilité - qui fédère les jeunes qui la fréquentent.

Par contre les tenants de l'insertion individuelle, comme par exemple D. Lapeyronnie et J.-L. Marie, pensent que ce qui caractérise l'université, c'est au mieux «l'atonie» l'étudiant y vit une expérience de désocialisation à cause de sa massification, de sa désorganisation et de la dégradation des conditions de vie.

Nous avons donc, deux courants qui s'opposent dans leur interprétation de l'expérience sociale du jeune étudiant. Nous ferons d'ailleurs référence à ces deux courants, pour vérifier lequel - des deux - s'applique le plus à la situation des étudiants de notre enquête.

1-3 L'université matrice de socialisation

Nombreux sont les auteurs qui se sont penchés, sur les modalités concrètes de la socialisation des jeunes étudiants et beaucoup - pour en appréhender les étapes constitutives -

ont emprunté à l'ethnologie la notion de « rite d'initiation » ou de « passage » : L'idée centrale est la transition entre deux états ou deux statuts.

L'approche ethnométhodologique fournit également, la notion de « membre » : Devenir membre, ce n'est pas seulement devenir « l'indigène de l'organisation universitaire, c'est aussi être capable de montrer aux autres qu'on en a les allures, les compétences, qu'on possède les ethnométhodes localisées dans cette tribu ». Autrement dit, pour qu'un jeune puisse devenir étudiant, il faut qu'il acquière une partie de cette culture de sens commun (universitaire) qui lui confère, le statut de membre de la communauté universitaire.

Dans sa thèse A. Coulon (1997) appréhende l'entrée à l'université comme un « rituel d'initiation » qui s'achève par l'affiliation du jeune étudiant. Les premiers mois passés à l'université, sont considérés comme un « passage » et au sens ethnologique du terme, le passage se fait en trois temps :

1° Le temps de l'étrangeté : Ce sont des moments déstabilisants marqués, par une série de ruptures et de changements.

2° Le temps de l'apprentissage : C'est une période de latence et de mise en place de stratégies.

3° Le temps de l'affiliation : C'est une affiliation intellectuelle et institutionnelle, plus ou moins longue selon les individus. La réussite de l'étudiant (au sens de l'affiliation) dépendra à la fois, de sa capacité de faire preuve d'une assimilation des règles et des codes pédagogiques et administratifs, du fonctionnement universitaire et de sa capacité de percevoir les demandes implicites et les non-dits, de la relation pédagogique, qui demandent une certaine familiarité, qui est d'autant plus rare, que l'on débute dans le métier d'étudiant. La réussite de l'affiliation, nécessite tout un apprentissage, qui implique l'acquisition de savoirs et - surtout - de savoir-faire proprement étudiants, allant des méthodes de travail spécifiques à la révision des examens.

A. Van Gennep (1981) distingue 3 structures du rite, qui marquent ce passage :

1° La séparation d'avec le statut, dans laquelle le jeune bachelier passe du statut de lycéen à celui d'étudiant, cette structure qui correspond au « temps de l'étrange » pour A. Coulon, est marquée par la rupture brutale.

2° La phase d'ambiguïté dans laquelle le jeune bachelier n'a pas de repères, il n'a plus de passé mais pas encore de futur, il est dans l'entre deux : D'où l'anxiété observée chez beaucoup d'étudiants. Cette phase que A. Coulon appelle « marge » correspond à une période

de latence, mais s'accompagne toutefois d'un apprentissage – qui doit être investi dans la moindre pratique, la moindre interaction et le moindre aspect d'organisation sociale – et par la mise en place de stratégies, pour s'orienter dans le système et contourner les difficultés propres au fonctionnement de l'université : Par exemple, savoir utiliser la bibliothèque et en faire un usage compétent.

Ces stratégies ne sont pas indépendantes des apprentissages proprement scolaires, que l'on considère ceux-ci du point de vue «d'étudiant» ou plus généralement du «métier d'étudiant» et dont la maîtrise conditionne la poursuite des études.

3° La phase de conversion dont la durée est variable et dépend surtout de la deuxième phase, marque le passage définitif du jeune bachelier à son nouvel état. C'est le temps de l'affiliation qui « va plus loin que la simple intégration, elle est l'apprentissage de l'autonomie par la participation active à une tâche collective, elle transforme le monde universitaire – d'abord étrange en un monde familier – qui sera ensuite identifié comme tel par l'attitude naturelle ». A. Coulon (1997, p. 80).

S'affilier c'est donc naturaliser en les incorporant, les pratiques du fonctionnement universitaire : C'est se forger selon P. Bourdieu (1989) un «habitus d'étudiant», qui tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle, le système des conditions objectives dont il est le produit.

Quant à la durée de l'affiliation, elle est variable et dépend surtout de la durée de la deuxième période (la phase d'ambiguïté). Cette dernière est marquée par l'aisance, à l'égard des règles diverses et nombreuses qui organisent la vie sociale et intellectuelle de l'université. Ainsi l'étudiant est doublement affilié : Institutionnellement et intellectuellement.

- L'affiliation institutionnelle s'achève, quand l'étudiant commence à comprendre les règles et les différents dispositifs institutionnels.

- Par contre l'affiliation intellectuelle n'est jamais finie, toutefois elle prend « naissance » à la fin du premier semestre, c'est à dire après la réussite aux examens et se prolonge tout au long du cursus universitaire.

Les examens et les diverses formes de contrôles, sont de véritables indicateurs d'affiliation, non seulement parce qu'ils contrôlent, si un certain nombre de connaissances ont été acquises, mais aussi parce qu'ils sont l'occasion de vérifier, que certains traits constitutifs du travail intellectuel ont été assimilés.

Pour G. Felouzis (2001, p. 91) la seule «confirmation» possible de son statut en première année, se trouve dans la reconnaissance que l'on peut obtenir par sa réussite aux examens : Car en réalité, ce que découvre l'étudiant une fois à l'université, est que l'enseignement supérieur n'a tout compte fait de sens, qu'en fonction des examens.

Par conséquent, les examens et les évaluations deviennent des moments forts de la vie universitaire, ils rythment la vie des étudiants et constituent l'élément le plus visible, de la mise en œuvre de la «raison universitaire».

Loin de laisser les individus identiques à eux-mêmes, la réussite en première année est un puissant facteur de construction des identités étudiantes : On entre véritablement dans le «monde étudiant» grâce à sa réussite. En plus de cette qualité dont bénéficie celui qui réussit, la réussite produit le plus souvent, une évolution des projets professionnels vers des études longues.

Telle qu'elle est conçue – dans cette approche – l'affiliation n'implique pas le changement du système d'enseignement, mais nécessite plutôt le changement du jeune étudiant. Ce changement enclenche un processus d'adaptation qui nécessite, activité et dynamisme.

En d'autres termes, cette adaptation doit s'entendre au sens de J. Dewey, c'est à dire d'ajustements, car elle n'est pas une simple adaptation passive à des contraintes externes, elle est bien plus que cela, elle représente «un processus de reconstruction de la personne elle-même» dans lequel les étudiants ne sont pas des «agents passifs» de leurs études : Leur parcours scolaire, leur réussite ou leur échec et les transformations qui en découlent, sont le fruit de leur action.

Ce processus d'adaptation en fait donc, des acteurs de leur affiliation et en même temps, des acteurs principaux du système universitaire. Ce qui signifie que l'identité étudiante, n'est pas qu'une «condition» elle est aussi action sur soi et action sur le monde qui entoure l'étudiant.

Cette thèse de l'étudiant «acteur, responsable et conscient» fait l'unanimité, parmi tous les chercheurs, mais ce qui les divise, c'est l'analyse de l'adaptation de l'étudiant des premiers cycles, en terme de «métier d'étudiant». Car les normes intellectuelles auxquelles doit adhérer l'étudiant de première année, sont rarement activées durant cette période, d'où l'approche de l'université comme lieu de socialisation restreinte, surtout pour les étudiants de la première année des études supérieures.

1-4 L'université comme lieu de socialisation restreinte

Les tenants de cette approche pensent que, l'analyse de l'université comme matrice de socialisation pour les étudiants de première année, est une problématique plus apte à rendre compte de l'adaptation, dans l'enseignement secondaire, dans les grandes écoles et dans les filières sélectives, c'est à dire dans des institutions qui encadrent de très près les jeunes.

En effet les conditions d'apprentissage au lycée sont à l'opposé de celles de l'université, le changement des méthodes de travail et des attentes des professeurs, est sans doute le changement le plus brutal par rapport au lycée, où les demandes sont plus précises et formalisées, d'où le problème d'organisation que doit affronter le jeune étudiant, dès son entrée à l'université.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les élèves sont pratiquement encadrés sur le plan intellectuel, ils sont soumis à des sollicitations qui leur permettent de définir leurs propres buts, à travers et en fonction des buts collectifs que leur propose le lycée : Le baccalauréat étant le principal objectif pour une grande partie des élèves.

Ainsi les élèves qui arrivent à décrocher leur baccalauréat «ont été définis durant de longues années par leur parcours scolaire, tant dans leur apprentissage que dans leur vision d'eux-mêmes » G. Felouzis (2001, p. 14). Autrement dit, ces derniers ont – en quelque sorte – été conditionnés pendant toute leur scolarité.

Les filières fermées et les grandes écoles présentent aussi, une organisation très hiérarchisée et offrent un milieu plus structuré où les étudiants, qui y sont admis, se rapprochent du monde des «héritiers » de P. Bourdieu (1964). Ces types d'institutions offrent, à travers les conditions (humaines et matérielles) un cadre contraignant et obligent les étudiants à une certaine présence et ils en sont rassurés.

Ainsi la rupture avec le lycée, est moins difficile à assumer pour les étudiants qui les fréquentent et l'apprentissage du travail autonome est facilité, d'où existence d'une véritable vie d'étudiant, car les rôles appris dans le secondaire, ne sont pas très éloignés de ceux demandés dans ce type d'institutions. Ces établissements ont aussi l'avantage d'accueillir – généralement – un public plus doté « scolairement », contrairement au public qui fréquente l'université de masse et les filières ouvertes, qui est souvent considéré comme plus fragile sur le plan scolaire.

Et paradoxalement l'université est l'institution, la moins préparée et la moins adaptée à encadrer ce genre de public, tant sur le plan pédagogique que social.

G. Snyders (1993, p. 25) est très sévère dans sa critique de l'université, il pense que l'université « semble faite moins pour aider l'étudiant à aller jusqu'au bout de ses désirs, à réaliser le meilleur de ses possibilités, que pour l'amener à limiter ses ambitions, à renoncer » : Le flou dans lequel évolue le jeune étudiant est loin de faciliter son intégration.

A l'université le rythme de travail et les méthodes imposées, sont complètement différents de ceux du lycée : Tout change, les cours, le volume horaire, les examens – le système semestriel au lieu du système trimestriel – il faut travailler plus et sans aide directe. Et ce qui marque la différence fondamentale entre le lycée et l'université, c'est bien la « liberté » dont jouissent les nouveaux étudiants.

Or cette liberté – à laquelle s'ajoute le manque d'encadrement – ne facilite guère l'intégration du jeune étudiant, bien au contraire, elle ne fait que retarder ce processus : En effet livré à lui-même, le jeune étudiant est complètement désorienté et ne sait pas comment gérer cette liberté à laquelle il n'a pas été préparé. D'autant plus que cette liberté, nécessite une organisation personnelle du temps et que la gestion de ce temps, doit faire l'objet d'un apprentissage auquel l'université ne participe pas, en tous les cas pas de manière directe. Tous les apprentissages réalisés par le jeune étudiant, se font plus « par essais et erreurs » et ne sont guidés par aucune règle bien définie.

Et c'est à ce niveau qu'éclate l'ambiguïté de la situation : En quelle mesure est-ce autonomie et confiance discernées au jeune bachelier et en quelle mesure est-ce abstention de l'université, silence, abandon et refus ?

M. Perrot (cité par G. Snyders 1993) compare avec humour une séance de cours magistral à la Sorbonne, à une représentation d'un spectacle où l'étudiant est là comme spectateur, aussi libre qu'un spectateur mais tout autant livré à lui-même. Cette comparaison théâtrale, laisse entendre que l'étudiant risque fort de ne pas être mieux soutenu par les professeurs, qu'un simple particulier venant assister à une représentation.

Paradoxalement cette liberté « décourageante et dérangeante » est accentuée par « le phénomène de foule » propre à l'université de masse.

A l'université le mouvement incessant, ne s'accompagne pas forcément d'un sentiment de vie et la foule est souvent marquée par l'anonymat. Les nombreuses études consacrées au phénomène de foule, ont effet mis l'accent sur cette double sensation, qui est souvent vécue

comme une source d'angoisse, de perte d'identité et d'identification, en un mot de dépersonnalisation.

Donc telle qu'elle est vécue par les étudiants inscrits à l'université l'autonomie, n'est certainement pas une source d'épanouissement et beaucoup de chercheurs la considèrent plutôt, comme l'une des premières causes d'abandon dans les premiers cycles.

Ainsi devant l'absence de réglementations et l'indétermination des buts à l'université, qui peuvent s'exprimer par l'absence de réels projets, l'étudiant doit s'approprier les contraintes fonctionnelles de l'université et définir les moyens de son action, mais en plus il doit également concevoir les objectifs à atteindre, en fonction de soi : Tout ce travail réalisé sans l'apport d'aucune aide extérieure, aboutit à ce qui est communément appelé, la personnalisation des buts.

Etant donnée la difficulté de la situation vécue par le jeune étudiant, il ressort donc que l'université, n'est pas un milieu favorable à la mise en place de processus de socialisation. Bien au contraire, c'est un milieu qui encourage la mise en place de processus d'individualisation, qui sont synonyme d'expériences étudiantes aussi diversifiées, que l'est la population étudiante de l'université de masse.

En conséquence, l'analyse de l'adaptation des étudiants de première année, en terme de «métier d'étudiant » devient une vision superficielle, qui semble passer à côté de ce qui constitue le «socle » de la condition étudiante, c'est à dire les incohérences ou les dimensions contradictoires de l'université, ainsi que les incertitudes et l'indétermination des étudiants.

Le fait que les étudiants, ne puissent percevoir la logique du fonctionnement et les attentes de l'université, de repérer quels efforts ils doivent fournir et dans quelles directions, pour arriver avec succès au terme de leurs études, est vécue comme un «choc des réalités ». Et c'est ce choc qui constitue le socle, à partir duquel va se construire l'action de l'étudiant et son évolution ultérieure.

Devant cet état de fait, les étudiants adoptent – d'une manière générale – trois formes d'action. Ces dernières sont spécifiques à un type d'établissement d'enseignement supérieur bien défini :

1° Une action normative, c'est à dire en référence et en fonction des normes et des valeurs scolaires, du système d'enseignement supérieur. Dans ce cas de figure, ce sont surtout les étudiants des classes préparatoires et ceux des grandes écoles, qui privilégient particulièrement cette forme d'action.

2° Une action stratégique, que l'on retrouve surtout au niveau des instituts universitaires de technologie « IUT » et dans les filières courtes du système universitaire. Le succès de ces institutions est sans doute dû en partie, à ces attentes largement satisfaites et cela grâce à leurs structures qui encadrent les étudiants, tant sur le plan social qu'intellectuel. L'action stratégique consiste à travailler à l'université et à faire autre chose dehors, c'est à dire à l'extérieur de l'université, hors du cadre scolaire.

3° Une action tactique, qui se pratique surtout au niveau de l'université et particulièrement par des étudiants inscrits dans des filières ouvertes. Cette forme d'action s'exerce dans une situation indéterminée – une situation d'incertitude très forte – et se construit en fonction des moyens et non en fonction des fins : L'université étant une institution caractérisée par le flou, où les objectifs et les moyens pour les atteindre ne sont définis, ni collectivement ni institutionnellement, représente un lieu propice pour l'action tactique.

Par conséquent, nous pouvons dire que devant le faible degré d'organisation et la complexité du système universitaire, les étudiants incapables de trouver des repères collectifs vont adopter des attitudes différenciées.

S'inspirant de R.-K. Merton, les auteurs qui sont D. Lapeyronie et J.-L. Marie (1992) proposent une typologie des conduites étudiantes, qui conviendrait sans nul doute au public universitaire. Selon ces deux auteurs, il existe trois formes de conduites, ayant chacune un versant positif et un versant négatif et à laquelle correspond un type bien déterminé d'étudiant :

1° L'adaptation à un milieu, qui peut être passive ou active. A l'adaptation passive correspond le type d'étudiant apathique, qui est l'étudiant en situation d'échec, dominé par la passivité. A l'adaptation active correspond le type d'étudiant conformiste, dominé par le sentiment d'appartenir à un milieu structuré, où il peut organiser sa vie en fonction, du rythme universitaire et des attentes de l'institution à son égard. En effet nombreux sont les étudiants, qui ne se sentent pas attachés à l'université, venus pour acquérir « un niveau » plus qu'une formation. Ces étudiants ne s'intègrent que faiblement à l'institution et ne participent que très peu à sa vie et ce à proportion des attentes, qu'ils placent dans les filières suivies.

Dans cette forme de conduite, toute l'activité de l'étudiant est orientée par la sanction, les notes ou les examens : Le centre de préoccupation des étudiants qui adoptent cette forme de conduite, n'est pas « la culture » ou la formation de soi, mais seulement l'obtention du

diplôme afin de le rentabiliser ultérieurement, dans un emploi ou une position sociale, de cadre supérieur ou moyen.

Les conduites conformes peuvent se teinter de « ritualisme » qui correspond à un mode d'adaptation, de ceux qui cherchent une porte de sortie individuelle, pour échapper aux périls et aux frustrations liées à l'ambition. C'est le mode d'adaptation des étudiants qui renoncent aux buts, mais « se raccrochent avec d'autant plus de force, aux routines rassurantes et aux normes coutumières » R.-K. Merton (1965, p. 185).

Cette forme de conduite est donc marquée, par l'absence de contenu intellectuel et par la menace pour l'étudiant, d'être déçu.

2° L'individualisme face aux études, qui conduit soit à une attitude stratégique, soit à une attitude d'usager. A la différence des conduites d'adaptation, l'individualiste est fortement ancré dans une position d'extériorité par rapport à l'université. L'étudiant utilise l'université comme un instrument de ses ambitions et construit des stratégies individuelles qui, selon lui, sont le produit de l'image négative de l'université et de son fonctionnement.

A cette forme de conduite correspond le type d'étudiant « usager » qui vit l'université, comme un instrument de mobilité sociale. L'étudiant usager se définit comme un étudiant « sérieux » et « responsable », il considère les études et l'université comme un droit social, c'est à dire qu'il se sert de l'université comme d'un service public. Et bien qu'il soit difficile de rencontrer des étudiants, prenant une telle distance face à l'institution universitaire, le terme d'usager paraît tout à fait justifier dans certains cas de « consommation des cours ».

3° L'attitude de retrait de l'université – une présence minimale sur le campus – qui se caractérise par l'attente ou par l'adoption, d'un mode de vie « bohème ». Dans la première forme de conduite « l'attente » les étudiants ne se définissent pas par rapport à leur statut, mais par rapport à une passion qui est le plus souvent, une activité pratiquée en dehors de l'université et qui est le principe d'identification de chacun : Les étudiants sont dans une situation flottante, entre deux statuts, mais en dehors de l'université.

Par contre, la deuxième forme de conduite « le retrait » est vécue positivement par l'étudiant, qui prend l'allure de « bohème » où il ne s'éprouve comme étudiant, qu'en échappant à la condition étudiante.

Nous remarquerons que cette typologie classique adaptée à la population étudiante, a comme celle de F. Dubet (1994) l'intérêt de montrer la diversité de l'expérience universitaire et de rompre avec l'idée d'un monde universitaire uniforme, où les étudiants vivent des

expériences identiques. Ce qui signifie que le processus d'adaptation à l'université est un processus d'individualisation et non de socialisation : Selon cette approche il n'y a donc, pas d'identité collective étudiante.

Conclusion

Il est vrai que selon la filière ou la discipline, l'organisation – matérielle et humaine – de l'université et selon les enseignants, le lien social se construit de diverses manières.

Mais pour notre part et en tenant compte des deux approches – celle de l'université interprétée comme matrice de socialisation et celle de l'université comme matrice de socialisation restreinte – nous pensons que l'expérience sociale de l'étudiant de première année universitaire, n'est pas le fruit d'une socialisation au sens vrai du terme, mais plutôt le résultat de son ajustement à l'institution universitaire : L'action menée par le jeune étudiant, n'a pas assez de pouvoir pour changer quoi que ce soit à l'université, qui s'impose malgré tout, au public qui la fréquente.

CHAPITRE V

EVOLUTION DE L'ORIENTATION EN ALGERIE

Introduction

1- L'orientation avant l'accès à l'université

1- 2 Histoire de l'orientation en Algérie

2-1 L'orientation avant l'indépendance

2-2 L'orientation après l'indépendance

2-2-1 L'orientation avant la mise en place de l'école fondamentale polytechnique

Conclusion

EVOLUTION DE L'ORIENTATION EN ALGERIE

Introduction

L'accès à l'enseignement supérieur est l'une des questions fondamentales de l'éducation et c'est dans une large mesure, par les conditions fixées pour cet accès que se traduisent les politiques nationales, en matière d'enseignement supérieur et à certains égards en matière d'éducation en général.

1- L'orientation avant l'accès à l'université

En Algérie le principe du droit de s'inscrire librement pour tout étudiant souhaitant s'engager dans une filière, a été contourné par des procédures variées pour tenter de contrôler les flux - de plus en plus grands d'année en année - des nouveaux étudiants : La faculté de médecine et les grandes écoles pratiquent une sélection drastique à leur entrée, alors que d'autres filières moins prestigieuses sont ouvertes à tous, le baccalauréat suffit à lui seul pour y accéder.

Cette sélection «masquée » pratiquée à l'entrée à l'université, n'est pas la première que «subit » l'élève, car bien avant son arrivée à l'université l'élève aura déjà été orienté, ou plus exactement aura été sélectionné deux fois.

La première sélection a lieu à la fin de l'enseignement moyen et la seconde orientation, a lieu à la fin de la première année de l'enseignement secondaire (première année secondaire). Mais c'est la première orientation, qui sert - en quelque sorte - de balise pour les prochaines, car c'est elle qui décide définitivement de la série du baccalauréat de l'élève : Les recours présentés par les élèves étant rarement pris en considération.

Ce qui signifie que pour l'entrée à l'université, une bonne part des choses est jouée, du fait de la spécialisation relative des différentes séries du baccalauréat.

Et comme on ne peut comprendre un système éducatif et ses rouages, qu'à travers son système d'orientation, une rétrospective du système d'orientation en Algérie s'impose. Cette dernière va nous permettre de saisir les facettes cachées d'un système de sélection qui ne dit pas son nom, mais qui se pratique portant tout au long de la scolarité de l'élève, jusqu'à son entrée à l'université et même au-delà.

L'orientation en Algérie présente deux caractéristiques bien spécifiques.

1° Historiquement elle est le fruit de deux systèmes éducatifs : Le système éducatif français - du fait de la colonisation - et celui propre à l'Algérie indépendante.

2° Elle a fait l'objet de changements multiples, depuis plus de 40 ans. Ces changements sont (à notre humble avis) le signe de la fragilité de ce système et d'une crise qui tarde à trouver une solution définitive.

2- Evolution de l'orientation en Algérie

L'histoire de l'orientation en Algérie englobe deux périodes bien distinctes : La période de la colonisation et celle de l'indépendance.

2-1 L'orientation avant l'indépendance

La colonisation de l'Algérie par la France, durant une longue période (plus de 130 ans) a laissé son empreinte sur le système éducatif algérien de l'époque. Beaucoup de similitudes avec le système éducatif français – dans les textes officiels et leur orientation – se retrouvent dans l'ancien système. Mais nous n'allons pas trop nous étendre sur cet aspect. Toutefois nous allons en donner un bref aperçu, qui nous permettra de saisir la différence qui existe entre les deux systèmes d'orientation.

- L'orientation est apparue en Algérie entre 1920 et 1922. A ses débuts comme partout ailleurs, elle était exclusivement professionnelle. Elle se pratiquait au niveau des offices de placements et de la main d'œuvre, pour la sélection des jeunes sortis de l'école - souvent l'école primaire - et pour les demandeurs d'emplois.

- En 1939 les praticiens de l'orientation, commencèrent à s'intéresser à un autre domaine, celui de l'école et plus particulièrement aux élèves qui terminent leur scolarité obligatoire. Ils s'intéressèrent également aux élèves qui réussissaient à «décrocher» le certificat d'études primaires (C.E.P) et qui désiraient prolonger leurs études, au niveau des

collèges d'enseignement technique appelés également C.E.T. Etant donné les conditions sociales de l'époque, la majorité des élèves n'avait pas accès à l'enseignement classique ou général. Cette forme d'orientation - vers l'enseignement technique et surtout vers la formation professionnelle - s'adressait donc plus particulièrement aux élèves algériens. Avec la réforme scolaire de 1959 et l'intérêt porté à l'élève (tous types d'enseignement confondus) et aux problèmes qui peuvent entraver sa scolarité, l'orientation acquière définitivement son caractère éducatif ou scolaire. A partir de cette date, l'orientation fut désormais appelée, orientation scolaire et professionnelle.

Pour répondre à cette nouvelle mission - à caractère éducatif - neuf (9) centres d'orientation scolaire et professionnelle, furent créés au niveau des différents départements algériens de l'époque.

Leur fonctionnement était assuré par 53 conseillers d'orientation, majoritairement français. Leur travail portait beaucoup plus sur l'aspect professionnel de l'orientation, que sur son aspect éducatif. En effet le conseiller d'orientation avait pour principale mission, la découverte des aptitudes - à travers des tests psychotechniques - pour l'orientation professionnelle des adolescents, désirant suivre une formation professionnelle. Nous pouvons donc dire que pendant cette période, les pratiques en orientation servaient beaucoup plus les besoins économiques et les intérêts du colonisateur et ne se préoccupaient que très peu, des besoins et des aspirations de l'élève.

2-2 L'orientation après l'indépendance

Après 1962 (date de l'indépendance de l'Algérie) et suite au départ massif des français, qui engendra un manque considérable en personnel qualifié dans le domaine de l'orientation (comme dans beaucoup d'autres domaines de la vie sociale et économique) tous les centres furent fermés. Les seuls centres qui continuèrent à fonctionner - avec seulement 5 conseillers - sont les centres d'Alger et de Annaba.

- En 1964 des conseillers d'orientation formés au Maroc, vinrent combler les manques dans ce domaine.

Durant cette même année un arrêté ministériel, décida de l'ouverture d'un institut de psychologie appliquée et de l'orientation scolaire et professionnelle, au

niveau de l'université d'Alger. Cet institut avait pour mission, la formation de conseillers d'orientation sur une durée de deux ans.

- 1966 fut une année riche en événements avec en premier lieu, la sortie de la première promotion de conseillers d'orientation formés, en Algérie et en second lieu, la mise en place de dispositions ayant trait à la création de la carte scolaire et d'un système d'évaluation continue du système éducatif, cette évaluation est assurée par ces mêmes conseillers.

- L'année 1969 fut le commencement (sans fin) d'une série de changements et de réformes du système éducatif, qui ont impliqué des changements au niveau du système d'orientation. Ces «retouches» menées au gré des politiques adoptées, à chaque fois qu'un changement survient à un haut niveau, sont le signe incontestable d'un manque de stabilité et de fragilité de ces deux systèmes.

2-2-1 L'orientation avant la mise en place de l'école fondamentale polytechnique

Comparativement à l'orientation scolaire d'aujourd'hui et qui commence officiellement à la fin de l'enseignement moyen, l'orientation - avant la généralisation de l'école fondamentale (l'E.F.P) - était précoce : Elle commençait à la fin des études primaires. Dans le système éducatif hérité de la colonisation, l'enseignement élémentaire ou primaire représentait le premier palier de l'orientation, qui était suivie de beaucoup d'autres orientations, pratiquées à travers les nombreux examens que subissait l'élève.

- L'examen de sixième

La fin de l'enseignement élémentaire ou primaire d'une durée de 6 ans, s'achevait par deux types d'examens qui répondaient à des critères bien déterminés.

Le premier examen, celui de l'examen national de sixième, était réservé aux «bons» élèves qui n'avaient pas dépassé l'âge requis pour cet examen. Il ouvrait la voie à des études longues de type classique. Ces études se déroulaient dans des établissements de l'enseignement secondaire ou dans des collèges d'enseignement général, appelés C.E.G et transformés à partir de 1971 en collèges d'enseignement moyen ou C.E.M.

Il faut souligner que seul un nombre restreint d'élèves, pouvaient accéder à ce type d'enseignement. Selon des données fournies par D. Dutour (1978) les taux de réussite étaient

de moins 40% de l'effectif global de l'enseignement primaire. Ce qui faisait de ces élèves des privilégiés, comparativement à leurs camarades qui étaient soit orientés vers une formation professionnelle ou tout simplement éjectés du système scolaire.

La valeur scolaire de l'élève, son âge et les taux (très faibles) de réussite sont la preuve - sans équivoque - que cet examen est une véritable sélection.

- **Le certificat d'études primaires**

Le deuxième examen qui achevait également l'enseignement élémentaire, était celui du certificat d'études primaires ou C.E.P. Ce diplôme donnait accès à l'enseignement professionnel qui s'achevait en cas de succès, par un certificat d'aptitudes professionnelles ou CAP.

Les élèves orientés vers ce type d'enseignement, étaient considérés du point de vue de la valeur scolaire, comme « moins bons » et étaient plus âgés que leurs camarades de la classe de sixième et cela pour diverses raisons : Soit à cause d'un redoublement au cours de la scolarité, soit à cause d'un échec à l'examen de sixième, soit à cause d'une inscription tardive en première année élémentaire, l'exode rural était une des principales causes.

Ce type d'orientation, est le genre d'orientation, qui limite - en quelque sorte - les horizons scolaires et professionnels de l'élève, car l'obtention du C.A.P menait directement au monde du travail, sans aucune perspective de continuer ses études et par conséquent, l'élève n'avait aucune chance d'élever son niveau social : Sachant que seules les études pouvaient participer à une mutation sociale.

Dans ce système éducatif, l'orientation scolaire pratiquée à la fin de l'enseignement élémentaire, prend l'aspect d'une sélection à « caractère social » puisque beaucoup d'élèves issus de familles démunies, fréquentaient ces classes de «cinquième » (classes préparant à l'examen du C.E.T).

A ce propos nous voudrions souligner que ce constat est tiré de notre expérience personnelle, étant donné que c'est la réalité que nous avons vécue et côtoyé. Nous n'avons pas de références tirées de recherches ou de documents officiels attestant cela.

- L'examen du brevet de l'enseignement général

La fin de l'enseignement moyen, s'achevait avec l'examen du brevet de l'enseignement général ou B.E.G, option « enseignement général » appelé par la suite examen du brevet d'enseignement moyen ou B.E.M.

Durant une certaine période (jusqu'aux années 70) ce diplôme n'était pas indispensable pour l'accès à l'enseignement secondaire, le passage de l'élève, se faisait uniquement sur la base des résultats scolaires de la quatrième année de l'enseignement moyen.

Nous pensons que cette pratique est « positive » car de nos jours les résultats annuels, ne sont pris en considération, que si l'élève échoue à l'examen du B.E.M. Ce qui signifie que l'évaluation continue, n'a que très peu de valeur dans notre système éducatif, qui transforme cet examen en un moyen de sélection drastique.

La fin de l'enseignement moyen général, dont la durée de la scolarité était de quatre années (nous revenons d'ailleurs à cela aujourd'hui) s'achevait également par une deuxième orientation, vers deux types d'enseignement secondaire (technique et général).

L'accès à l'enseignement secondaire de type classique, dispensé dans les lycées et qui comporte différentes options (lettres, sciences, mathématiques) était réservé aux meilleurs élèves : La sélection surtout au niveau des collèges était très sévère et le nombre limité des places pédagogiques, au niveau de ces établissements secondaires, concourait au renforcement des critères de sélection. L'examen du B.E.G illustre bien cette sélectivité : Seuls 45 % des candidats sont reçus, D. Dutour (1978).

Il est vrai que le B.E.G ne conditionnait pas l'entrée en première année secondaire, mais le taux de promotion de la quatrième année moyenne à la première année secondaire, n'était guère plus élevé : Selon les années plus de 40 à 50 % des élèves n'étaient pas admis dans le secondaire. Ce qui signifie que ce système ne fonctionnait, qu'avec la moitié de ses effectifs et ce dans les deux paliers.

- La première partie du baccalauréat

- Avant 1971 les élèves admis dans l'enseignement secondaire, faisaient l'objet d'une troisième sélection qui anticipait celle de l'examen du baccalauréat. Cette sélection se pratiquait à la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire (connue sous le nom de première année) sous la forme d'un examen national appelé « première partie du baccalauréat » ou « baccalauréat transitoire ». Cet examen est une sorte de « filtre » qui ne laisse passer que les meilleurs. Donc pour qu'un élève puisse postuler à l'examen du

baccalauréat – obstacle très difficile à franchir - il fallait qu'il montre une fois de plus, la preuve de ses capacités intellectuelles. Ce type d'examen - à notre humble avis - n'est qu'un moyen parmi tant d'autres, pour décourager même les plus motivés des élèves.

La place et le rôle du conseiller d'orientation, durant cette période, n'existaient que dans les textes. Sur le terrain, il était rare de voir un conseiller d'orientation dans un établissement scolaire, ne serait ce que pour une simple séance d'information. Notre expérience peut en témoigner et pourtant nous avons fait nos études à Constantine, qui est considérée comme la troisième ville du pays.

- L'examen du baccalauréat

Cet examen a toujours été et reste le seul examen, qui justifie presque officiellement la première forme de sélection pour l'accès à l'université et les faibles taux de réussite enregistrés à la fin de chaque année scolaire, en atteste.

Conclusion

En définitif, en voulant former l'élite, pour prendre en main le pays - qui à l'époque manquait de cadres dirigeants - le pouvoir utilisait le système éducatif, pour légitimer la sélection sévère qui se pratiquait à divers niveaux de l'enseignement.

L'instauration de l'école fondamentale polytechnique, fût un moyen pour donner à tous les élèves les mêmes chances de réussite en leur offrant un système éducatif, qui les aides à mieux se connaître et à choisir l'orientation qui leur convient.

CHAPITRE VI

L'ECOLE FONDAMENTALE

Introduction

1- L'école fondamentale polytechnique

1-1 Les missions de l'école fondamentale polytechnique

1-2 Les procédures d'orientation dans l'EFP

1-2-1 Les procédures d'orientation au niveau du premier palier

1-2-2 Les procédures d'orientation au niveau du deuxième palier

Conclusion

L'ÉCOLE FONDAMENTALE POLYTECHNIQUE

Introduction

Dans le cadre des principes nés du mouvement de la généralisation et de la démocratisation de l'enseignement, ainsi que de l'unification, de « l'algérianisation » et de l'arabisation de l'école, deux grandes réformes ont vu le jour : La première est la réforme de l'enseignement général, sous la forme d'une école fondamentale polytechnique ou E.F.P (ce terme est abandonné par la suite, car la réforme a fait l'objet d'autres remaniements) et la seconde, est la réforme de l'enseignement supérieur appelée R.E.S.

I - L'école fondamentale polytechnique

L'E.F.P a été mise à l'épreuve durant l'année scolaire 1975-1976 dans plusieurs wilayates, avant sa généralisation progressive, qui ne s'acheva qu'en 1990. Il aura fallu donc, plus de 15 années pour l'instauration définitive de ce nouveau système d'enseignement.

C'est une école gratuite, publique et obligatoire, qui doit assurer « la transmission des valeurs idéologiques de référence : Le socialisme et les valeurs arabo–islamiques, ainsi que les connaissances, qui imposent l'option du développement industriel », R. Martinez (1976).

L'E.F.P assure un enseignement de masse, s'adressant à tous les enfants âgés de 6 à 14 ans et dont l'objectif est de « former le citoyen à un véritable humanisme scientifique et technique et à établir la liaison entre le travail manuel et le travail intellectuel » : Ministère de l'éducation nationale.

Le nouveau cursus scolaire de 9 années, devait se dérouler sans obstacles au long de 3 cycles, comportant 3 années chacun. Ces cycles correspondent aux diverses étapes du développement psychophysiologique de l'enfant.

- Le premier cycle ou cycle de base, reçoit des élèves de 6 à 9 ans.

- Le second cycle ou cycle d'éveil, reçoit des élèves de 9 à 12 ans.
- Le troisième cycle ou cycle terminal, reçoit des élèves de 12 à 15 ans.

Ce dernier cycle porte l'effort sur les disciplines scientifiques, l'enseignement polytechnique et les sciences sociales. Il a pour objectif d'orienter l'élève dans les sections de l'enseignement secondaire, qui correspondent à ses aptitudes.

1-1 Les missions de l'école fondamentale polytechnique.

Elles se résument dans les trois finalités principales :

1° Permettre à l'élève de passer le plus de temps possible à l'école, pour lui éviter de se retrouver dans la rue, à un jeune âge : Rappelons que dans l'ancien système l'élève pouvait quitter l'école, juste à la fin de l'enseignement primaire. L'école doit lui permettre aussi d'acquérir un niveau de maturité, qui le préservera des problèmes propres à l'adolescence.

2° Enrichir les connaissances de l'élève dans les différents domaines, littéraires, scientifiques et technologiques. Cette mission répond à deux objectifs : Un objectif à caractère national, celui de donner à tous, les mêmes chances de réussite en diminuant les handicaps socioculturels (sources d'échec) et un objectif à caractère individuel, celui d'élever le niveau intellectuel de chaque élève.

3° Répondre aux nouveaux besoins socio-économiques, en assurant un enseignement technique et faciliter en même temps l'intégration des jeunes, soit aux différentes formations qui leur sont offertes à leur sortie de l'école, soit directement au monde du travail.

Ces trois missions qui se prolongent dans la scolarité post fondamentale, ont pour effet de retarder la première orientation officielle. Ainsi avec ce nouveau système éducatif « l'orientation officielle » ne se fait, qu'à la fin de la neuvième année fondamentale, c'est à dire avec trois ans de retard comparativement à ce qui se pratiquait dans l'ancien système.

Ce « retardement » de la première orientation, s'explique par le caractère décisif de cette orientation, qui balise et détermine le reste du parcours scolaire et parfois même, le parcours universitaire de l'élève.

Pour toutes ces raisons, il faudrait que cette orientation, soit le fruit d'un travail de longue haleine – d'où sa définition comme processus - entre différents partenaires, parmi lesquels l'élève est « l'acteur » principal.

Mais la réalité est tout autre, l'orientation scolaire en Algérie, souffre de beaucoup de lacunes qui entravent son bon déroulement et l'empêchent d'atteindre l'objectif qui lui est assigné : Celui de permettre à l'élève de construire le projet, qui le mènera dans le meilleur des cas à l'université (souhait de toutes les familles) ou alors de lui assurer un avenir professionnel meilleur que celui de ses parents.

Les procédures d'orientation au niveau des deux paliers de l'enseignement, vont nous éclairer, sur cette réalité non avouée par les responsables.

1- 2 Les procédures d'orientation dans l'E.F.P

La spécificité de ces procédures au niveau du premier palier (enseignement moyen) et du deuxième palier (enseignement secondaire) réside dans le fait que l'orientation, se pratique en deux temps et par deux types de conseils : Le conseil de classe (ordinaire) et le conseil d'admission et d'orientation (extraordinaire) qui diffèrent par leurs partenaires et aussi par les missions qui leur sont assignées. Le premier conseil « propose » le type de filière, qui convient le mieux aux résultats scolaires de l'élève et le second « décide » de l'orientation définitive de l'élève.

1-2-1 Les procédures d'orientation au niveau du premier palier

Le conseil de classe au niveau du premier palier d'orientation ou de la neuvième année de l'enseignement moyen, est appelé également « conseil des professeurs », il est composé du directeur de l'établissement – le collège de l'enseignement moyen – de l'ensemble des professeurs, du conseiller d'orientation scolaire, chargé de la circonscription (c'est à dire l'ensemble des 4 ou 5 établissements qui dépendent d'un lycée ou d'un technicum) et d'un représentant des parents d'élèves qui est d'ailleurs, rarement présent pour des raisons que nous ignorons.

L'ensemble des partenaires de ce conseil, a pour principale mission l'étude des résultats de l'élève afin de faire les propositions d'orientation, qui devront être adéquates à son profil scolaire. Dans le guide de l'élève de la neuvième année « tronc commun technologie » de 1998 – le dernier guide en date – nous avons relevé cette phrase très significative, car elle en dit long, sur les préjugés ayant trait à l'enseignement général et technique. Dans cette phrase, on explique à l'élève la procédure de son orientation scolaire, de la manière suivante :

« Si l'élève possède les compétences pour faire des études théoriques au niveau de l'enseignement supérieur, il est orienté vers le lycée, dans le cas contraire il est orienté vers le technicum ».

L'explication ne va pas plus loin et l'élève – et nous aussi d'ailleurs - ne sait pas, ce que signifient « les études théoriques ». Est-ce que ces études sont plus intéressantes et plus importantes que celles de l'enseignement technique ? Est-ce qu'elles représentent la seule voie pour accéder à l'université et faire des études longues ? Et comment on décide, que l'élève est apte pour un type d'études déterminées ?

Donc rien n'est expliqué à l'élève, ce dernier doit se « débrouiller » tout seul s'il a besoin d'un complément d'informations.

En plus des propositions concernant l'orientation des élèves, le conseil de classe doit également établir trois listes : La liste des élèves admis au niveau supérieur (lycée ou technicum), la liste des élèves autorisés à redoubler et enfin la liste des élèves qui sont éjectés du système scolaire, dans le guide on parle plutôt, d'orientation vers la vie active ou la vie professionnelle, alors que rien n'est fait dans ce sens. Les élèves éjectés de l'école sont la plupart du temps, livrés à eux-mêmes et c'est à eux de trouver une formation professionnelle ou un travail.

Le conseil de classe ou des professeurs, a donc un rôle très limité quand il s'agit de l'orientation des élèves, car il n'a pas le pouvoir de décision. Ce dernier est réservé à une catégorie de personnes, qui sont loin de répondre aux exigences psychologiques et pédagogiques de l'orientation scolaire. Ces personnes se regroupent au niveau du conseil d'admission et d'orientation.

Le conseil d'admission et d'orientation de la classe de neuvième année, se compose de personnes, qui appartiennent au corps administratif, les enseignants n'y figurent pas.

Le conseil d'admission et d'orientation de la neuvième année, est constitué du directeur de l'éducation (de l'Académie) ou de son représentant, du directeur du lycée d'accueil, du directeur du centre d'orientation scolaire et professionnelle ou de son représentant, du directeur du lycée ou du technicum d'accueil, de l'ensemble des directeurs des collèges de l'enseignement moyen qui font partie de la circonscription, des représentants des professeurs de l'enseignement moyen – leur nombre n'est pas indiqué au niveau des textes – et enfin d'un représentant des parents d'élèves, qui n'assiste jamais à ces conseils, bien que sa présence soit indiquée dans les textes officiels.

Ce conseil doit «décider » - comme il a bien été stipulé dans le guide – de l’orientation définitive des élèves, au niveau de la circonscription. L’orientation décidée à ce niveau, peut faire l’objet d’un recours par l’élève si celui ci n’est pas satisfait. Mais il est très rare que le conseil revienne sur sa décision, sauf dans des cas particuliers : Par exemple une erreur dans le calcul de la moyenne d’admission ou pour des raisons de santé.

Comme nous pouvons donc le constater, la première orientation scolaire (officielle) n’est pas le résultat d’un compromis entre l’institution et l’élève, mais elle est plutôt le résultat d’une affectation administrative, basée essentiellement sur la valeur scolaire représentée par l’ensemble des notes scolaires de l’élève.

1-2-2 Les procédures d’orientation au niveau du deuxième palier

A ce niveau l’orientation des élèves en deuxième année secondaire, est la mission du corps enseignant avec la collaboration d’autres personnes, qui se réunissent au niveau du conseil de classe de la première année de l’enseignement secondaire.

Ce conseil de type classique, se compose de l’ensemble des professeurs de la première année secondaire - ou de ce qui est appelé communément le tronc commun - du directeur de l’établissement, du conseiller d’orientation scolaire du lycée ou du technicum et du surveillant général, appelé aussi «conseiller principal de l’éducation », d’ailleurs nous ne savons pas exactement quel rôle il peut jouer dans ce conseil, si ce n’est celui de juge concernant l’aspect disciplinaire de l’élève.

Les membres de ce conseil se réunissent deux fois par an (à la fin des deux premiers trimestres) pour étudier les résultats scolaires de l’élève et proposent une orientation vers la deuxième année de l’enseignement secondaire : La spécialité vers laquelle sera orienté l’élève et qui déterminera définitivement, la série du baccalauréat.

A ce niveau les professeurs n’ont pas, non plus le pouvoir de décision, ils ne font que proposer. La décision d’orientation définitive, sera prise par un autre type de conseil, qui peut suivre ou ne pas suivre les propositions faites par le conseil précédent.

Ce conseil est le conseil d’admission et d’orientation du lycée ou du technicum, il est constitué, du directeur de l’éducation ou de son représentant, du directeur du lycée ou du technicum, du directeur des études appelé également senseur, du surveillant général, du directeur du centre d’orientation ou du conseiller scolaire de la circonscription, des

enseignants des matières dites « principales » des différentes filières de la première année secondaire et enfin du représentant des parents d'élèves (qui est toujours absent).

Le travail du conseil d'admission et d'orientation, se limite à une simple « ventilation » ou à une répartition des élèves, en fonction des places pédagogiques disponibles au niveau des établissements secondaires, alors que le dossier de chaque élève soit accompagnée d'une fiche de vœux.

Nous avons remarqué - sur le terrain - un fait, qui est loin d'être ordinaire et qui a sûrement un impact important sur les décisions d'orientation : Dans ses décisions le conseil d'orientation, se base uniquement sur les résultats des deux premiers trimestres, bien que l'année scolaire en compte trois. Les résultats du troisième trimestre sont ignorés « faute de temps » disent les responsables. Ce qui signifie que l'élève aura travaillé durant un troisième trimestre, pour rien.

1-2-3 La fiche de vœux

La pratique de l'orientation ou de « l'affectation » des élèves au sein de ces conseils, se fait sur la base des propositions des enseignants et sur la base des choix portés sur la fiche de vœux - qui est d'ailleurs la même pour tous les élèves, quel que soit leur niveau - Cette fiche qui est utilisée pour les deux niveaux de l'orientation (neuvième année moyenne et première année secondaire) comporte tout simplement deux tableaux, l'un réservé aux filières de l'enseignement général et l'autre réservé aux filières de l'enseignement technique. Chaque tableau comporte trois cases dans lesquelles, il est conseillé à l'élève de classer (avec l'aide de ses parents) les filières par ordre de préférence, avec obligation de « choisir » une filière de l'enseignement technique, même si l'élève poursuit un enseignement général en lettres.

Au bas de la fiche de vœux, l'élève peut lire « l'avertissement » (traduction intégrale) qui lui rappelle, de quelle manière se fera son orientation : « Si tes résultats te le permettent, tu peux être orienter vers la filière de ton choix, dans le cas contraire tu es orienté vers la filière, qui correspond le mieux à tes résultats scolaires ou à ton profil ». Ce qui signifie officiellement que le choix de l'élève, peut ne pas refléter ses capacités et qu'il est libre de choisir n'importe qu'elle spécialité, pourvu qu'il soit classé parmi les meilleurs élèves.

Mais les guides ne font aucune référence aux taux d'élèves, qui peuvent choisir librement leur orientation : Ces taux sont officiellement de 20 % (les meilleurs élèves) pour les élèves de la classe de neuvième année moyenne et de 10% pour les élèves de la première

année secondaire. Lors de nos récentes sorties sur le terrain, nous avons appris que ces taux ont été réduits de moitié lors, de la prise de décision d'orientation, c'est à dire 10% et 5% ce qui est pratiquement insignifiant.

L'orientation scolaire des élèves, au niveau des deux paliers, se fait donc exclusivement sur la base des notes scolaires et ne tient pas compte des vœux émis dans la fiche de vœux. Cette fiche de vœux est d'ailleurs le seul moyen à travers lequel, les élèves expriment leurs aspirations et leurs attentes quant à leur orientation. Cet aspect individuel et qualitatif, est délaissé au profit de l'aspect collectif et quantitatif de l'orientation, qui est commandé par les exigences de la carte scolaire.

Les conditions dans lesquelles se décide l'orientation des élèves au niveau des deux paliers, apportent la preuve de la marginalisation des enseignants, dans une pratique qui devrait pourtant les placer en première ligne, car ils sensés connaître mieux que quiconque l'élève. Mais qu'en est-il du rôle du conseiller d'orientation, qui est la personne désignée officiellement pour cette mission ?

1-2-4 Rôle du conseiller d'orientation dans l'EFP

En Algérie, seuls les lycées et les technicums bénéficient de la présence permanente du conseiller d'orientation scolaire, le reste des établissements scolaires n'ont pas cette chance, pourtant la première orientation officielle a lieu à la fin de l'enseignement moyen. Les collèges de l'enseignement moyen organisés sous forme de circonscriptions (4 ou 5 C.E.M pour chaque établissement d'enseignement secondaire) reçoivent le conseiller d'orientation - en exercice au niveau du lycée - une ou deux fois par an, pour des séances d'information sans plus.

Les établissements d'enseignement primaire n'ont pas ce privilège, alors que ses élèves ont autant besoin d'une aide psychopédagogique, que les élèves des deux autres niveaux. Cela reflète le désintérêt en matière d'orientation, pour les élèves de l'enseignement primaire. Or l'orientation scolaire est un processus qui commence avec la scolarité de l'élève, car ce dernier a besoin de conseils et de soutiens pour se découvrir, se connaître, résoudre ses problèmes et mener à bien ses études. Dans le cas contraire, les problèmes vécus au niveau de l'enseignement primaire, vont se répercuter négativement sur la scolarité future de l'élève.

Les conseillers d'orientation sont recrutés sur la base d'un concours, au niveau de deux types de licenciés : Des licenciés en psychologie et des licenciés en sociologie (toutes

spécialités confondues). Les lauréats sont immédiatement « fonctionnels » aucun stage de formation n'est prévu pour une mise à niveau, ils apprennent leur métier sur le tas. Et quand on pense à l'importance et à l'ampleur de la tâche qui les attend, nous pouvons facilement imaginer, les difficultés auxquelles ils vont être confrontés, une fois sur le terrain.

Dans les textes officiels le conseiller d'orientation, doit accomplir de nombreuses missions :

1° Aider les élèves durant leur scolarité et à l'issue de leur scolarité, en établissant des dossiers sur leur profil psychologique, en analysant les objectifs et les contenus d'enseignement et en établissant les profils d'éducation et de formation, propres au système scolaire en générale.

2° Améliorer les conditions de passation des examens, améliorer les aptitudes et les connaissances, en animant des travaux de docimologie, en collaborant à des études de psychopédagogie expérimentale et en procédant à des recherches psychotechniques.

3° Participer à la rénovation pédagogique et accroître l'efficacité de l'enseignement.

4° Faciliter la réponse aux besoins de l'activité économique nationale, en constituant et en gérant un fichier des débouchés scolaires et professionnels, en dressant les profils d'emploi, en étudiant les qualifications et en recensant les besoins en main d'œuvre.

Pour réaliser sa première mission et en ce qui concerne la connaissance de l'élève, le conseiller d'orientation doit avoir le profil d'un psychologue : Faire passer à l'élève, différents tests, tels que les tests d'aptitude et de personnalité, des entretiens et examens cliniques, des études de cas et des épreuves normalisées et standardisées de connaissances. En parallèle il doit avoir le profil d'un psychopédagogue : Il analyse les contenus des programmes et des ouvrages scolaires et met au point des profils d'apprentissage, à travers l'observation et des études expérimentales.

Dans la deuxième mission, le conseiller d'orientation est un spécialiste en docimologie et en méthodologie : Il analyse les contenus des épreuves et les copies d'examen, il construit des échelles, des grilles et des barèmes de notation.

Pour réaliser la troisième mission, le conseiller doit être un excellent chercheur dans le domaine de la pédagogie et de la formation.

Pour sa quatrième mission, il doit être un statisticien et un économiste : Il doit s'occuper des statistiques sur la production en diplômés, sur les emplois et sur les projections d'effectifs (élèves, diplômés et emplois). Il doit également recenser les besoins en main d'œuvre et

prévoir leur évolution. Cette mission, nécessite des compétences dans le domaine de l'économie de l'éducation, dans la démographie et la planification de l'éducation, car le conseiller d'orientation doit réaliser des études économiques de l'emploi et réunir des informations sur les carrières, afin d'établir des fichiers de métiers et des fichiers pour les profils de poste (les qualifications et leur évolution) et enfin, afin de construire des épreuves de recrutement et de sélection.

En résumé le conseiller d'orientation doit, informer, évaluer, animer, expérimenter, prévoir et assurer la liaison éducation-formation-emploi.

Nous remarquerons que toutes ces fonctions, dépassent de très loin les capacités d'une seule personne et en plus elles exigent des connaissances pluridisciplinaires, que le conseiller d'orientation ne peut avoir, étant donné le profil du diplômé avec lequel il a été recruté. Nous remarquerons également que le nombre de conseillers - en comparaison avec le nombre d'élèves scolarisés - est pratiquement insignifiant. Et si nous devons rajouter à tout cela, les lacunes dues à la pression institutionnelle qui pèse sur lui, nous arrivons à la conclusion suivante : Ce qui est demandé au conseiller d'orientation en Algérie, est du domaine de l'utopie, c'est tout simplement une « mission impossible ».

Au manque de formation et de préparation du conseiller d'orientation - qui constituent une entrave à l'accomplissement de sa mission - viennent s'ajouter les nombreuses réformes introduites de temps à autres et qui viennent bouleverser les anciennes pratiques d'orientation.

2- Les réformes d'orientation introduites au niveau du premier palier

Depuis l'instauration de l'EFP (l'école fondamentale polytechnique) l'orientation, a subi et continue à subir plusieurs transformations. Ces dernières appelées aussi par les officiels « réformes » consistent en l'introduction de nouvelles procédures et de nouveaux critères de sélection et d'orientation à tous les niveaux de l'enseignement. Toutes ces « réformes » ont pour principal objectif, l'amélioration du système d'orientation, en apportant les solutions aux différents problèmes engendrés par la pratique d'une orientation inadéquate à la réalité algérienne.

2-1 La réforme de 1976

La première réforme s'est étendue sur 10 ans, de 1976 à 1986. Durant cette période l'orientation des élèves, ou plutôt leur ventilation sur les différentes filières de l'enseignement secondaire, se faisait sur la base d'un seul critère fondamental : Le taux d'admission fixé (selon les exigences de la carte scolaire) à 50%, pour chaque établissement de l'enseignement moyen. Ces 50% sont prélevés sur le classement des élèves en fonction de leur moyenne annuelle de la neuvième année moyenne.

Cette façon de procéder, présente un seul avantage : La sélection des «meilleurs » élèves, bien que ce qualificatif (meilleur) ne soit pas applicable, à l'ensemble des élèves qui font partie des 50% d'élèves choisis et cela pour diverses raisons :

- L'inconvénient de cette procédure réside, dans son caractère injuste et «anti-pédagogique ». Car comment peut-on décider à l'avance d'un taux de réussite égal, pour tous les établissements alors que les conditions de réussite, ne sont pas les mêmes dans tous les établissements : L'influence de plusieurs facteurs (sociaux, culturels, économiques et même pédagogique) engendre des différences entre les élèves, qui s'observent au niveau de leur valeur scolaire.

Parmi ces facteurs nous citerons brièvement, la zone géographique dans laquelle se situent les établissements scolaires, ainsi que la qualité de leur personnel enseignant : Un établissement situé à la campagne ou dans un endroit déshérité (éloignement et manque de matériels pédagogiques) ne présente pas pour l'élève les mêmes avantages, qu'un établissement situé dans une grande ville. Un établissement situé dans un quartier défavorisé ou populaire, n'offre pas les mêmes chances de réussite, qu'un établissement situé dans un quartier dit favorisé ou résidentiel.

De nombreux travaux réalisés sous une approche sociologique, ont montré par exemple que les «meilleurs » enseignants, exercent au niveau de la deuxième catégorie d'établissements, celles des quartiers dit résidentiels. Ces études ont également montré, que l'environnement socioculturel de l'élève, est un des facteurs fondamentaux de sa réussite scolaire. Ces facteurs ajoutés à d'autres ne peuvent avoir que des conséquences négatives ou positives, sur le rendement et la valeur scolaire de chaque élève, selon qu'il se trouve dans une zone dite privilégiée ou pas.

Donc cette décision - qui consiste à fixer le même taux de réussite pour tous les établissements - a engendré (selon le témoignage de certains responsables et de beaucoup d'enseignants) des comportements «insensés » qui ont nécessité d'autres remaniements, au

niveau des pratiques de l'orientation. Ces comportements sont - à notre avis - tellement hors du commun, que nous avons jugé utile d'en présenter quelques-uns.

Un haut responsable d'un centre d'orientation scolaire et professionnelle dont nous ne citerons pas le nom, nous a confié que, suite à cette décision (concernant les taux de réussite) on a vu l'apparition de comportements ou de pratiques anti-pédagogiques de la part de certains enseignants et même de la part de certains directeurs de C.E.M, qui ont fait perdre à la notion de «meilleurs élèves » tout son sens.

Ainsi il a été observé une sorte de « revue à la baisse » des moyennes de passage de la neuvième année moyenne, à la première année secondaire et ce pour pouvoir atteindre le taux exigé de 50%. Au lieu de sélectionner uniquement les élèves qui ont une moyenne égale ou supérieure à 10/20 et plus, certains responsables sont « descendus » jusqu'à une moyenne de 07/20, pour établir le classement des élèves et prendre les 50 % exigés par les textes.

De ce fait, des élèves considérés, en toute objectivité comme « faibles » ou « moyens » - leurs notes scolaires en attestent - par leurs enseignants se retrouvent sur un même pied d'égalité sur le plan de la valeur scolaire, que des élèves considérés comme « bons ». Leur classement et leur passage en classe supérieure, avec une moyenne inférieure à 10/20 est une véritable « aberration » si l'on reprend les mêmes termes de ce responsable.

Un autre problème tout aussi grave, a été observé au niveau de l'évaluation pratiquée par certains enseignants de la neuvième année moyenne. Pour gagner les faveurs de leurs responsables - lors de l'évaluation administrative nécessaire à leur promotion professionnelle - ces enseignants surévaluaient les travaux des élèves dits faibles. Ainsi ils pouvaient faire passer au niveau supérieur des élèves, qui n'avaient pas les capacités requises, ni les pré-requis nécessaires pour suivre des études secondaires et par la même occasion, démontraient leur compétence par des taux très élevés de réussite dans leurs classes.

Les conséquences de ces pratiques, se répercutent immédiatement sur le niveau scolaire de ces élèves, dès qu'ils sont en première année secondaire. Des élèves qui étaient récompensés par des «tableaux d'honneur » et des «encouragements » au niveau du C.E.M, se retrouvent au lycée avec un niveau scolaire très faible et des résultats scolaires, qui les mettent en situation d'échec scolaire.

Ces pratiques ont eu des effets négatifs sur le produit scolaire pendant dix ans. Dix ans qui représentent une durée trop longue, pour des comportements qui sont loin de la pédagogie, de l'éducation et des valeurs d'une école digne de ce nom.

2-2 La réforme de 1986

- Et ce n'est qu'en 1986, qu'une décision ministérielle est venue pour améliorer la situation dans laquelle se trouve l'école. Pour éviter que les élèves qui accèdent au lycée, ne rencontrent des problèmes dès le début de leur scolarité et pour améliorer le système d'orientation ou les pratiques d'orientation, il fut décidé : Que désormais chaque élève fera l'objet d'un suivi pédagogique, dès son entrée dans l'enseignement moyen et il fut décidé également, que ce suivi se prolonge jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Une «fiche de suivi » pour chaque élève, fut prévue à cet effet. L'objectif principal de cette fiche, était de rendre à l'orientation son aspect humain. Dès lors chaque élève qui rentrait au collège, devait obligatoirement avoir une fiche de suivi dans son dossier scolaire. Cette fiche comporte un certain nombre de renseignements, sur sa santé physique, psychologique et morale, ainsi que sur sa situation socio-culturelle et socio-économique. Les informations concernant sa situation scolaire, furent élargis à l'ensemble de sa scolarité au niveau de l'enseignement moyen (les notes obtenues lors des examens des 9 trimestres, qui composent les 3 années de l'enseignement moyen) avec un bref aperçu, sur les résultats de la dernière année de l'enseignement primaire.

Chaque enseignant doit reporter ses notes sur cette fiche, en les accompagnant de ses remarques ou de ses appréciations. L'aspect psychologique et physiologique est réservé au conseiller d'orientation, qui est sensé faire passer des tests à l'élève (des tests d'aptitudes, des tests de personnalité et des tests psychotechniques) pour mieux le connaître, afin de lui prodiguer les conseils dont il a besoin et de l'aider dans son choix. Mais le principal but visé par tout ce travail, devait se concrétiser dans l'aide apportée au conseil de classe, pour une meilleure connaissance de l'élève.

En réalité le rôle du conseiller d'orientation, s'est limité sur le terrain à un travail beaucoup plus administratif que psychopédagogique. Ce travail consistait tout simplement, à analyser les résultats scolaires de l'élève et à proposer aux enseignants ou aux conseils de classe, la filière qu'il juge la plus adéquate aux capacités de l'élève ou à son «profil scolaire». Tous les tests cités n'ont pas fait l'objet d'application sur les élèves. Ce qui signifie que les propositions faites par le conseiller d'orientation, ne sont le fruit d'aucune rencontre avec l'élève. Le seul contact qu'a l'élève avec le conseiller d'orientation, a lieu lors de la seule séance d'information. Ce contact n'est pas individuel, il se déroule en classe et regroupe

l'ensemble des élèves. L'orientation se fait donc, en l'absence totale de la situation de face à face, qui est pourtant très recommandée pour une meilleure connaissance de l'élève.

La fiche de suivi, est accompagnée d'une « fiche de vœux » que l'élève doit remplir avec l'aide de ses parents. Mais comme nous l'avons déjà signalé auparavant, seuls les meilleurs élèves - 10 % et 5 % - ont la possibilité de choisir leur orientation. La fiche de vœux n'est « opérationnelle » que pour une infime partie des élèves.

Nous pouvons donc retenir de la décision ministérielle de 1986, un seul aspect positif : Celui de l'instauration de « la fiche de suivi » qui a au moins le mérite, de donner un aperçu sur toute la scolarité de l'élève, au moment de la tenue des conseils de classe, même si cette dernière n'est pas toujours prise en considération, lors de la prise de décision d'orientation de l'élève : Seule la moyenne générale est retenue.

2-3 La réforme de 1990

En 1990 une nouvelle procédure d'orientation de la neuvième année à la première année secondaire, est introduite et ses objectifs sont multiples :

1° Unifier les moyennes de passage pour tous les collèges et les fixer obligatoirement, au seuil de 10/20 en éliminant ainsi les écarts observés, dans les moyennes d'admission entre les différents C.E.M.

2° Mettre fin aux pratiques « anti-pédagogiques » citées précédemment.

3° Inclure la moyenne du B.E.F (examen national) dans le calcul de la moyenne d'admission en première année secondaire. La formule étant : Moyenne annuelle de la neuvième année ajoutée à la moyenne du B.E.F, le tout divisé par deux. La prise en compte de l'examen du B.E.F dans le calcul de la moyenne de passage, a pour effet d'atténuer les conséquences négatives dues aux problèmes de l'évaluation et d'apporter un « semblant » de justice pour les nouvelles cohortes d'élèves.

4° Introduction d'une nouvelle notion, celle de la circonscription géographique des établissements de l'enseignement moyen et secondaire. Cette circonscription regroupe 4 ou 5 C.E.M et un lycée ou un technicum, qui reçoit les élèves de ces C.E.M, en fonction de la disponibilité de ses places pédagogiques.

5° Application d'un nouveau taux d'admission. Il fut décidé d'appliquer le même pourcentage de réussite pour toutes les circonscriptions, malgré les différences qui peuvent

exister entre les établissements : Soit 25% de l'ensemble des élèves admis de chaque C.E.M et ensuite 25% de l'ensemble des élèves, admis de chaque circonscription.

Dans les premiers 25%, nous retrouvons les meilleurs élèves de chaque C.E.M et ceux-ci sont orientés vers les lycées par les conseils de classe et d'orientation, de leur établissement d'origine : Première participation des enseignants à l'orientation de leurs élèves, rappelons qu'auparavant ils ne faisaient que proposer les filières adéquates au profil de l'élève.

Le deuxième taux de 25%, rassemble tous les élèves de neuvième année de tous les établissements d'une même circonscription. C'est à dire qu'après avoir classé tous ceux qui ont plus de 10/20 au niveau de la circonscription, on prend 25% d'élèves (les premiers) et on les oriente, en fonction des places pédagogiques disponibles dans le lycée ou le technicum.

Cette deuxième orientation est effectuée, par l'ensemble des directeurs des C.E.M, du directeur de l'établissement secondaire d'accueil et celui du centre d'orientation scolaire et professionnelle.

Cette nouvelle procédure d'orientation, appelle quelques remarques surtout en ce qui concerne, le calcul des taux de réussite des élèves et la manière dont se fait leur orientation.

Dans la réforme de 1976, nous avons déjà signalé les méfaits de l'application d'un taux d'admission fixé à l'avance à 50%. L'objectif de toute réforme est d'apporter des solutions à tout ce qui semble poser des problèmes. Donc la réforme de 1990 doit apporter, une solution aux problèmes engendrés par la décision relative aux taux de réussite, car elle lèse certains élèves et en avantage d'autres. Or nous constatons que ces nouveaux taux (de 25%) fixés pour chaque établissement, ne fait qu'aggraver la situation de beaucoup d'élèves sur le plan de leur orientation.

Des responsables nous ont signalés, que dans certains collèges le nombre d'élèves qui accédaient à l'enseignement secondaire, ne dépassait pas les premiers 25% exigés. Car ne figurant pas parmi le deuxième taux de 25% - qui englobent l'ensemble des élèves de toute la circonscription - leur niveau scolaire étant inférieur à celui des élèves des autres C.E.M, qui font partie de la même circonscription.

Ainsi les grandes déperditions scolaires enregistrées à la fin de la neuvième année moyenne de l'école fondamentale, ne sont que la conséquence de cette pratique d'une «sélection» inavouée. Et cet aspect administratif de l'orientation, dicté par des impératifs d'ordre institutionnel met fin à beaucoup d'aspirations d'élèves et de leurs familles.

2-4 La réforme de 1995

- En 1995 et suite aux problèmes évoqués, un nouvel arrêté ministériel est venu mettre fin à l'application des taux de réussite fixés à l'avance, sans toutefois supprimer les taux de 20% ou de 10% des meilleurs élèves, qui peuvent choisir en toute liberté la filière vers laquelle ils désirent être orientés.

Cet arrêté ministériel stipule, que tout élève ayant une moyenne de 10/20 et plus, a le droit à une place pédagogique dans un établissement d'enseignement secondaire, général ou technique. Décision positive, mais cet arrêté introduit également un changement dans le calcul de la moyenne d'admission, en multipliant par « 2 » le coefficient de la moyenne du B.E.F : Moyenne annuelle ajoutée à la moyenne du B.E.F (coefficient 2) le tout divisé par 3.

La valeur accordée au B.E.F, au dépend de la valeur du travail annuel de l'élève, est justifiée (par les responsables) par le caractère national et normatif de cet examen, qui permet à tous les élèves algériens d'avoir les mêmes chances de réussite et d'éviter les problèmes, que pose l'évaluation continue des élèves, tel que les différences observées dans l'échelle d'évaluation.

L'importance à part égale, accordée aux deux moyennes est légitime, sur le plan pédagogique, mais la primauté accordée au B.E.F telle que décidée par les textes, ne peut que renforcer le caractère sélectif, du passage de la neuvième année à la première année et encourager l'élève à ne pas fournir d'effort, au courant de l'année scolaire et à s'investir beaucoup plus durant les trois jours (décisifs) de l'examen du B.E.M. Ceci est vrai surtout pour les élèves qui ne sont pas conscients, que le travail fourni au courant de l'année, a au moins l'avantage de renseigner leurs enseignants, sur leur profil scolaire et de justifier ainsi leurs décisions d'orientation.

3- L'orientation au niveau du deuxième palier

Cette orientation ou ce deuxième palier de l'orientation, n'est en fait qu'une suite logique de la première orientation, à la seule différence qu'à ce niveau l'orientation est décisive. Elle est jugée comme étant l'achèvement d'un processus de maturation de l'élève

qui - à ce stade de l'enseignement - pourra choisir en toute objectivité, la série du baccalauréat qui correspond le plus à ses aspirations, à ses intérêts et à ces aptitudes.

Mais en réalité, tout comme le premier palier, ce palier présente aussi des inconvénients qui vont entraver, la pratique d'une orientation scolaire qui doit en premier lieu, répondre aux besoins de l'élève et non à ceux de l'institution.

3-1 Présentation du deuxième palier d'orientation

Ce palier se situe au niveau de la première année secondaire, qui correspond aux tronc communs des différentes filières de l'enseignement secondaire.

Ces tronc communs d'une année, sont au nombre de trois : Un tronc commun en lettres, un tronc commun en sciences et un tronc commun en technologie. En deuxième année secondaire, ces tronc communs se subdivisent en plusieurs filières qui déterminent définitivement, la série du baccalauréat de l'élève.

L'enseignement technique est assuré au niveau d'établissements, appelés technicums. Dans les technicums nous retrouvons les sept spécialités suivantes : Technologie, construction mécanique, électronique, électrotechnique, travaux publics et construction, chimie et comptabilité.

Dans les lycées qui assurent un enseignement général, mais également un petit nombre de spécialités de l'enseignement technique, telles la gestion et la comptabilité, nous retrouvons les tronc communs suivants :

- Le tronc commun lettres, qui comprend les spécialités suivantes : Littérature et sciences humaines, littérature et sciences islamiques et littérature et langue vivantes.
- Le tronc commun sciences, ne comprend que deux spécialités, sciences exactes et sciences de la nature et de la vie.

Une différence réelle - même si elle n'est pas reconnue officiellement - existe entre les baccalauréats de l'enseignement technique et les baccalauréats de l'enseignement général, quant aux perspectives d'études universitaires qu'ils offrent. Avec un baccalauréat de l'enseignement général, le lauréat a le droit de s'inscrire dans des cycles longs, par contre avec un baccalauréat technique, certains types de baccalauréats ne donnent droit qu'au cycle court, qui forme uniquement des «techniciens supérieurs». Seuls les meilleurs étudiants peuvent stipuler à des études longues, grâce à des « passerelles » créées dans ce but.

3-2 Les procédures d'orientation à la fin de la première année secondaire

La première année secondaire s'achève, avec une deuxième orientation vers les différentes spécialités et obéit à trois conditions :

- La première condition est imposée, par la carte scolaire qui change d'année en année. Avec ces changements fréquents, qui impliquent des changements au niveau du nombre de spécialités et du nombre d'élèves admis par établissement, les responsables chargés de l'orientation des élèves, rencontrent souvent des problèmes lors de la tenue des conseils d'orientation.

Le retard dans le courrier, surtout en ce qui concerne les nouvelles instructions ministérielles, est l'un des plus grands problèmes que les responsables évoquent. Ce retard entrave le bon déroulement de l'orientation, car une « pré-orientation » a déjà été proposée par les conseils de classe, sur la base de l'ancienne carte scolaire. Face aux nouvelles instructions, les responsables se voient dans l'obligation de réajuster, les affectations des élèves en fonction des nouvelles exigences. Cet aspect technique de l'orientation, rajouté aux problèmes évoqués précédemment entraîne parfois, un non-respect des vœux émis par l'élève et réduit l'orientation à une simple opération, de ventilations des élèves en fonction des critères administratifs.

- La deuxième condition a trait à la valeur scolaire de l'élève, qui est représentée par deux types de moyennes : La moyenne des résultats scolaires des trois trimestres et la moyenne spécifique aux matières dites « principales » de chaque tronc commun et qui détermine son profil scolaire. A chaque tronc commun ses matières principales et ses propres coefficients.

La moyenne des matières principales, qui reflète la spécificité de chaque élève ou son profil scolaire, est à la base de toutes les décisions d'orientation : Ce profil doit correspondre à la spécificité de chaque filière, pour que l'orientation de l'élève soit légitimée et justifiée.

- La troisième condition, a trait au « caractère très sélectif » de l'orientation, même si les autorités n'emploient pas ce qualificatif. Ainsi au moment de l'orientation, on doit prendre en compte deux formes de pourcentages. Le premier pourcentage, concerne le nombre d'élèves qui doivent obligatoirement être orientés vers les filières techniques, car les élèves choisissent rarement ce genre d'enseignement. Ce taux est fixé à 10 % pour chaque lycée, c'est à dire que chaque établissement d'enseignement général doit obligatoirement, orienter 10 % de ses effectifs vers des filières de l'enseignement technique.

A ce propos, lors de la distribution des fiches de vœux aux élèves, il leur est spécifié que parmi les 3 choix qu'ils doivent indiquer sur cette fiche, doit figurer obligatoirement une filière technique. Ce qui signifie que l'orientation faite au niveau de la neuvième année, ne délimite pas définitivement la série du baccalauréat : Un changement peut intervenir lors de la deuxième orientation, un élève peut passer de l'enseignement général à l'enseignement technique, après la première année d'enseignement secondaire.

Le second pourcentage, concerne le nombre d'élèves qui peuvent choisir librement leur filière sans que le conseil d'orientation s'y oppose et ce quel que soit le profil scolaire de l'élève. Ce taux est de 10 % pour les meilleurs élèves de chaque tronc commun. Seulement ces élèves ne savent pas qu'ils font partie des meilleurs. En remplissant sa fiche de vœux l'élève ne sait pas quelle place il occupe, parmi ses camarades et ignore donc le privilège que l'administration lui accorde.

Quant aux 90 % des élèves qui restent, ils sont orientés non pas en fonction de leurs vœux, mais en fonction des exigences de la carte scolaire.

Conclusion

Suite aux nombreuses réformes qui sont introduites, de temps à autres dans le système éducatif, nous constatons que l'orientation des élèves au niveau des deux paliers durant l'application de l'école fondamentale, obéit plus à des critères institutionnels, qu'à des critères pédagogiques et psychologiques et que l'orientation scolaire, en tant que processus n'existe pas, car son aspect ponctuel prend toujours le dessus, sur son aspect continu.

CHAPITRE VII

REALITE DE L'ORIENTATION EN ALGERIE

Introduction

1- Le conseiller d'orientation entre instructions officielles et pratiques

1-1 Spécificité du travail du conseiller d'orientation

2- L'information comme unique service rendu à l'élève

2-1 L'information « pont » entre le lycée et l'université

3- Problèmes posés par le choix de la filière

3-1 Place de l'enseignement technique dans la société

Conclusion

REALITE DE L'ORIENTATION EN ALGERIE

Introduction

L'orientation scolaire en Algérie est loin de refléter les contenus des textes officiels, qui la régissent et les témoignages de ses différents partenaires et nos propres observations, représentent - pour nous - le meilleur moyen pour nous éclairer sur la situation réellement vécue sur le terrain et dans laquelle les textes officiels et les pratiques de l'orientation, apparaissent comme deux mondes qui se confrontent.

1- Le conseiller d'orientation entre instructions officielles et pratique

Le caractère officiel de l'organisation du travail du conseiller et la spécificité de sa fonction, sont les principales causes des problèmes rencontrés par le conseiller d'orientation.

En Algérie l'orientation scolaire est organisée sous la forme de paliers, au niveau desquels sont étudiés les résultats scolaires de l'élève, pour décider de la trajectoire qu'il doit prendre. Or d'après A. De Vogüé (1973) c'est la première faute à éviter, si l'on veut que l'orientation prenne le caractère d'un processus, qui se prolonge tout au long de la scolarité de l'élève et même au-delà. La véritable orientation est avant tout, une aide psychologique et pédagogique apportée à tous les élèves scolarisés et ce quel que soit leur niveau de scolarisation. Cette aide - si elle est bien conduite - devrait aboutir à l'autonomie de l'élève dans sa vie pédagogique et surtout dans ses prises de décision, car la réalisation de son projet scolaire et professionnel en dépend.

Donc une décision d'orientation prise par l'administration, en fonction des exigences de la carte scolaire, peut constituer une entrave à la réalisation du projet de l'élève : La somme des aspirations individuelles, concorde rarement avec les exigences institutionnelles.

1-1 Spécificité du travail du conseiller d'orientation

Les difficultés rencontrées par le conseiller d'orientation, résultent de l'absence totale de formation après leur recrutement et des « nombreuses » fonctions dont ils ont la charge.

Comme nous l'avons déjà signalé les conseillers d'orientation, ne bénéficient d'aucune formation professionnelle, or c'est une condition sine qua none pour l'exercice de leur fonction. Ce n'est pas le niveau du diplôme exigé pour leur recrutement, que nous remettons en cause, mais plutôt la spécialité de ce diplôme. A notre humble avis un licencié en sociologie, ne peut mener à bien sa mission, s'il ne reçoit pas un complément de formation professionnelle, surtout dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie : Les problèmes rencontrés par les élèves, sont le plus souvent de cet ordre.

A cette absence de formation, vient se greffer la spécificité même du travail du conseiller d'orientation. Ce travail avec les élèves se limite à une ou deux séances d'information à la fin de chaque palier d'orientation. Autrement dit, la première rencontre entre le conseiller d'orientation et l'élève, n'a lieu qu'à la fin de la dernière année de l'enseignement moyen et la deuxième rencontre qui est d'ailleurs la dernière, a lieu à la fin de la première année de l'enseignement secondaire. Ce qui signifie qu'en 12 ans de présence sur les bancs de l'école et parfois plus (en cas de redoublement) deux occasions, sont seulement offertes à l'élève pour rencontrer le conseiller d'orientation.

Ces séances d'information regroupent l'ensemble des élèves d'une même classe, si ce n'est pas l'ensemble des élèves - d'un même palier - de tout un établissement. Lors de ces séances le conseiller d'orientation se contente de donner quelques informations, sur par exemple, les différents tronc communs qui existent au niveau de l'enseignement secondaire, sur les différentes spécialités qu'offrent ces tronc communs et informe les élèves sur les critères d'orientation et le calcul de la moyenne de passage et d'orientation. Le temps imparti - pris sur une séance de cours des élèves - à ces séances ne permet pas au conseiller d'aller jusqu'au bout de sa mission d'information.

Dans de telles conditions où la situation de « face à face » fait défaut, le message ne peut arriver à destination de l'élève qui ne peut pas en tirer profit. Or cette situation de face à face, qui permet la rencontre de deux personnes singulières (le conseiller et l'élève) est recommandée, pour la transmission de ce message et pour que l'élève puisse enfin découvrir et connaître ses besoins et ses centres d'intérêts.

Et comme en Algérie, l'information de l'élève représente un aspect non négligeable du travail pratique du conseiller - si ce n'est pas le seul - nous avons jugé utile de nous attarder un peu plus, sur les avantages et les inconvénients d'une bonne ou d'une mauvaise, diffusion de cette information.

2- L'information comme unique service rendu à l'élève

En matière d'informations, surtout en ce qui concerne les critères d'orientation en tronc commun ou vers les spécialités de la deuxième année secondaire, l'élève doit se contenter du simple apport du conseiller. Et comme cette séance est unique - dans la plupart des cas - nous pensons, qu'elle ne suffit même pas à sensibiliser les élèves aux nombreuses questions relatives à leur orientation.

Après le passage du conseiller, nous nous sommes rendu compte - lors de nos sorties sur le terrain - que les élèves ne savent même pas calculer la moyenne, qui leur permet de choisir telle ou telle filière. Mais ce qui nous désole dans tout cela, c'est que les élèves se contentent de cette intervention et n'éprouvent pas le besoin d'aller demander un supplément d'information soit : Auprès du conseiller d'orientation de leur établissement, s'ils fréquentent le lycée, soit au niveau des centres d'orientation scolaire et professionnelle, qui en plus d'offrir des services d'information aux élèves, publient des brochures et des guides, pour chaque palier de l'enseignement et dont les contenus peuvent être d'un grand apport pour les élèves.

Mais nous avons constaté - grâce aux témoignages de nos étudiants - que ces brochures sont parfois vendues aux élèves, alors qu'elles doivent être distribuées gratuitement (soit au niveau des C.O.S.P, soit lors des séances d'information) et que leur nombre est très réduit, à tel point que beaucoup d'élèves ne sont même pas au courant, de leur existence ni de leur disponibilité.

Nous pouvons donc en déduire que, malgré les moyens mis en œuvre par les autorités concernées, pour réaliser ce service (l'information), tous les élèves n'en profitent pas comme il se doit.

2-1 L'information « pont » entre le lycée et l'université

La « communication » entre le lycée et l'université est pratiquement inexistante et l'ouverture de l'université sur l'enseignement secondaire – grâce aux portes ouvertes - est un leurre.

Selon l'avis d'un haut responsable d'un C.O.S.P de Constantine, l'information donnée aux élèves de terminale, n'est pas toujours « crédible », car il arrive souvent que l'université n'informe pas les responsables des lycées, des changements et de l'introduction de nouvelles filières. Ainsi quand de nouvelles directives sont décidées au niveau du ministère de l'enseignement supérieur, les C.O.S.P n'en prennent connaissance qu'au mois de juillet. A cette période de l'année scolaire, les élèves ne sont plus dans les établissements scolaires et

par conséquent, ils ne peuvent bénéficier de ces nouvelles informations, qui pourraient leur éviter des démarches inutiles.

Il existe certes des portes ouvertes sur l'université, mais seule une petite minorité constituée des meilleurs élèves, peut en profiter : Les chefs d'établissements ne pouvant pas y envoyer l'ensemble des élèves des classes de terminale (pour des raisons d'ordre pratique, tel que le transport) optent pour envoyer les meilleurs élèves. La raison de ce choix est fort simple, en effet selon l'avis d'un chef d'établissement secondaire « ces derniers doivent être prioritaires par rapport à leurs camarades, qui ont un niveau scolaire « moyen » et qui ont moins de chance de décrocher leur baccalauréat ». Cette injustice commise à l'égard d'une certaine catégorie d'élèves, signifie que tous les élèves n'ont pas les mêmes droits et que l'école ne fait que renforcer les différences entre élèves.

A ce sujet, les études sociologiques (voir les approches de l'orientation) ont montré que les élèves ne sont pas tous, égaux devant l'information et que les meilleurs élèves - qui sont généralement issus de milieux intellectuels élevés - sont ceux qui en profitent le mieux. Autrement dit, ces élèves possèdent déjà les informations, que l'université met à leur disposition lors des journées portes ouvertes - contrairement à leurs camarades issus des couches populaires, qui n'ont que l'école comme moyen d'information.

Donc beaucoup d'élèves « passent à côté » des avantages qu'offre l'école en matière de services propres à l'information, ce qui confirme l'inégalité des élèves devant l'information, qu'elle vienne de l'école ou de l'université.

3- Problèmes posés par le choix de la filière

Le choix des filières et de la série du baccalauréat, après le tronc commun pose également problème lors des conseils d'orientation, autant pour les décideurs que pour les élèves, surtout au niveau du tronc commun « sciences ». Ainsi beaucoup d'élèves (ceux qui fréquentent le tronc commun sciences) désirent être orientés vers la section « sciences » pour préparer un baccalauréat série « sciences ». Ce baccalauréat est jugé par beaucoup, comme étant plus facile, qu'un baccalauréat série « mathématiques » et par conséquent il multiplie leur chance de réussite et leur ouvre la voie, vers les filières universitaires les plus prestigieuses.

Pour résoudre ce problème le conseil d'orientation du lycée, commence d'abord par orienter les meilleurs élèves, c'est à dire ceux qui ont la moyenne la plus élevée, vers la

section « sciences », ensuite il termine par la série « mathématiques » et la « série « technique ».

Mais ce qui fait le plus défaut dans ce type d'orientation, c'est la manière avec laquelle sont « choisis » les 10% d'élèves, qui doivent être orientés vers l'enseignement technique et que nous jugeons comme étant une pratique complètement arbitraire : En effet un grand nombre de personnes, parmi lesquelles nous retrouvons des professeurs, des chefs d'établissements et même des conseillers d'orientation, nous ont confiés que les élèves qui sont orientés vers l'enseignement technique, sont ceux qui restent une fois que toutes les orientations vers l'enseignement général sont achevées. Ces élèves sont classés en dernier, sur la liste de ceux qui doivent accéder en deuxième année secondaire, ils sont donc considérés comme étant les plus « faibles ». Tandis que la nature – au niveau des pré-requis et des aptitudes - de l'enseignement technique, veut que ce soient de « bons » élèves dans les matières scientifiques et techniques, qui doivent en faire partie.

Cette ségrégation (officielle) entre les filières de l'enseignement secondaire, qui privilégie les filières scientifiques au dépend des filières techniques, ajoutée à la perception sociale de ces mêmes filières, participe à la dévalorisation de l'enseignement technique aux yeux des élèves, de leurs familles et de la société en général : Le nombre élevé de recours déposés par les parents des élèves, qui sont orientés vers ce type d'enseignement suffit pour justifier cette dévalorisation.

3-1 Place de l'enseignement technique dans la société

Ce bref aperçu, qui est le résultat d'entretiens que nous avons effectués avec des étudiants de psychologie et des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire, ainsi que des responsables de l'orientation, nous permet de rendre compte de la valeur accordée à l'enseignement technique en Algérie. Il nous aide également à mieux comprendre pourquoi, les élèves et même leurs parents éprouvent autant de réticence, envers une orientation menant à un enseignement technique.

La valeur accordée dans les textes officiels à l'enseignement technique pour le développement économique du pays, est loin de trouver un écho favorable - au niveau de son application - auprès des différents partenaires de l'éducation. Les raisons sont nombreuses et

de diverses natures : Des raisons plus ou moins « objectives » vu la réalité du terrain et des raisons beaucoup plus « subjectives » car nourries de pré-jugés.

Les raisons objectives sont le résultat de plusieurs facteurs, tels que la situation géographique de l'établissement, le manque de matériels pédagogiques, la spécificité des enseignants (sur le plan de la formation et de la durée de leur expérience dans le domaine de l'enseignement) et aussi le peu de possibilités qu'offre l'université, en matière de diplômes du cycle long.

Ainsi nous remarquons que non seulement, tous les technicums sont situés à la périphérie de la ville, mais en plus ils fonctionnent selon le système de la « séance continue » (8 heures - 14 heures). L'élève - dans la plupart des cas - doit faire un long trajet pour se rendre à son établissement et doit également manger, pour pouvoir terminer la journée dans des conditions favorables, afin de bien assimiler les cours de l'après midi.

Or le prix d'un aller retour dans les moyens de transport, est élevé (surtout si l'élève est issu d'une famille modeste) donc inaccessible pour beaucoup d'entre eux, ce qui les obligent à se rendre à l'école à pied. En plus la majorité de ces établissements, ne dispose pas de cantines scolaires, donc nombreux sont ceux qui passent la journée sans manger : Toutes ces mauvaises conditions ne peuvent donc avoir, que des effets négatifs sur le bon déroulement de la scolarité de ces élèves et sur leur rendement scolaire.

D'autre part ce genre d'établissements, souffrent de deux inconvénients majeurs : Le manque de matériel pédagogique adéquat - laboratoires et ateliers - pour un enseignement technique et le manque de professeurs ayant de l'expérience dans l'enseignement. En effet les enseignants affectés à ces établissements, sont principalement des vacataires (non titularisés) qui viennent tout juste de sortir de l'université et qui ne possèdent pas encore les compétences professionnelles, pour assurer convenablement leur métier.

A cela, vient se greffer un autre problème, celui des perspectives que leur offre l'université, une fois que le baccalauréat est acquis. Comme nous l'avons signalé précédemment, ces perspectives ne sont guère prometteuses, car elles délimitent - officiellement - les horizons scolaires des bacheliers : Le système veut que beaucoup de baccalauréats techniques, ne mènent qu'à des études du cycle court, avec très peu de possibilités pour les étudiants (sauf pour les majors de promotion) de passer du cycle court au cycle long.

Donc rien n'est fait sur le terrain pour encourager et motiver l'élève, qui est orienté vers l'enseignement technique.

A coté de ces raisons objectives, nous retrouvons des raisons subjectives qui se résument dans les préjugés véhiculés par la société, à propos de l'enseignement technique. Ces préjugés sont parfois justifiés par des comportements « déraisonnables » venant de la part de certains éducateurs, qu'ils soient enseignants ou directeurs d'établissements scolaires : Comme par exemple refuser à une fille de faire de la mécanique !

Tout d'abord, il faut rappeler que notre système d'orientation vers l'enseignement secondaire, encourage et nourrit les préjugés se rapportant à l'enseignement technique. Sont orientés vers les filières techniques, tous les élèves qui ne répondent pas aux normes et aux critères pédagogiques, nécessaires pour l'accès à l'enseignement technique, c'est à dire les élèves qui ne trouvent pas de places pédagogiques ni dans les filières littéraires, ni dans les filières scientifiques. Et comme leurs résultats scolaires sont relativement moins « bons » que ceux de leurs camarades, ils ne peuvent donc contester la décision administrative d'orientation et présenter un recours auprès des services concernés.

A cet effet les textes stipulent, que l'élève n'a droit au recours que dans les situations suivantes :

1° Des problèmes de santé, qui seraient incompatibles avec certaines filières. Dans cette situation l'élève doit aviser l'administration et déposer un dossier médical dès le début de sa scolarité, dans le cas contraire son recours ne sera pas accepté, même si réellement il souffre d'un mal déterminé.

A ce sujet un responsable nous a rapportés, un fait qui a eu lieu dans un C.E.M, avec une élève souffrant d'épilepsie. Cette élève a été orientée vers une spécialité de l'enseignement technique, qui constitue un danger pour elle en cas de crise. Les parents ont donc déposé un recours auprès du directeur de l'établissement, qui refusa de donner suite au recours, alors les parents ont déposé une plainte contre le directeur auprès de la justice, qui après enquête et délibération a donné raison à l'élève et lui a permis de changer d'orientation.

Ce cas hors du commun, montre que les décisions d'orientation sont « irréversibles » et donne un aperçu sur la tournure, que peut prendre un simple acte psychopédagogique.

Mais cet exemple, ne peut être généralisé, car comme nous l'avons déjà souligné, les élèves de l'enseignement technique, sont majoritairement issus de familles défavorisées et beaucoup de recherches réalisées dans le domaine de la sociologie de l'éducation, ont montré

que ce sont les familles défavorisées qui acceptent et se soumettent le plus, aux décisions de l'école.

2° La deuxième condition – qui autorise un recours - est une erreur dans le calcul de la moyenne de passage, dans ce cas de figure (qui est d'ailleurs le seul) l'élève reçoit une réponse positive à son recours.

3° La troisième condition concerne l'éloignement ou la distance qui sépare le lieu du domicile de l'élève et l'emplacement du technicum, vers lequel il a été affecté. Mais un recours dans ce sens a très peu de chances d'aboutir, les technicums étant localisés à la périphérie de la ville et l'administration ne possède pas d'autres alternatives, pour régler le problème de l'élève.

Au recours, comme aboutissement final de certaines orientations vers l'enseignement technique, s'ajoutent des pratiques - que nous jugeons - indignes d'un éducateur et ce quelle que soit la nature de sa fonction.

Une de nos étudiantes nous a donné un exemple, de ce genre de pratiques lors de l'exposé d'un travail portant sur l'orientation scolaire au lycée : Dans une des villes du sud de l'Algérie, où elle travaillait en tant que professeur de français, le directeur du lycée n'acceptait pas l'idée qu'une fille puisse faire – selon lui - «un métier d'homme » tel que technicien ou mécanicien. Aussi lors de la tenue des conseils d'admission et d'orientation, il interdisait formellement et officiellement aux membres de ces conseils, d'orienter une fille vers une filière de l'enseignement technique, aboutissant à un « métier d'homme ».

Ce fait n'est pas unique, puisque d'autres étudiants ont réagi et nous ont confié des faits similaires, qui se sont déroulés non pas à Constantine, mais dans plusieurs villes de l'Est Algérien : Des étudiants nous ont rapportés, que lors de la distribution des fiches de vœux aux élèves de première année secondaire, certains professeurs conseillaient aux filles, de ne pas choisir certaines spécialités de l'enseignement technique, ils leurs disaient « de toutes les façons, aucune filles ne sera orientée vers ces spécialités ». Mais certaines élèves - par amour pour certains métiers et tout en sachant que leurs résultats scolaires le permettaient - ont tout de même défié leurs enseignants et désobéi aux ordres, en plaçant en première position une de ces spécialités : Le résultat a été un refus total et sans appel de la part des membres des conseils d'orientation.

Que penser, de pareils comportements, surtout quand ils viennent de personnes (des éducateurs) sensées être « neutres » vis à vis de toutes les spécialités et sensées respecter les

directives ministérielles et respecter avant tout l'élève, en tant qu'individu ayant le droit de choisir et de décider de son avenir, surtout quand ses résultats scolaires le lui permettent ?

4- La dernière réforme de l'école algérienne 2003-2004

Cette réforme est venue pour remettre en cause l'école fondamentale polytechnique et bouleverser tout le système éducatif : Elle vise aussi bien l'enseignement primaire, l'enseignement moyen que l'enseignement secondaire. Ces derniers vont subir des changements radicaux, tant du point de vue des programmes et des méthodes d'évaluation, que du point de vue de leur architecture.

4-1 L'enseignement primaire

Dans l'école fondamentale, l'enseignement primaire se déroulait sur 6 années et s'achevait par l'examen de sixième, qui permet à l'élève d'accéder à l'enseignement moyen. Avec le nouveau système dont l'application a débuté, à partir de l'année scolaire 2003-2004 l'élève ne passe que 5 années dans l'enseignement primaire et accède directement à l'enseignement moyen, à condition qu'il ait une moyenne annuelle, égale ou supérieure à 10/20 : En d'autres termes, l'examen de sixième a été annulé et l'évaluation continue de l'élève constitue, le seul critère de réussite.

A ce propos il faut signaler que le nombre des évaluations – toutes formes confondues - a largement augmenté par rapport à ce qui se pratiquait auparavant et que beaucoup d'enseignants, commencent à ce plaindre, du temps consacré à cette activité au dépend d'autres activités pédagogiques, aussi importantes - à leurs avis - que l'évaluation continue des élèves et du stress que cela provoque chez les élèves, à tel point que la note obtenue devient la principale préoccupation de tous.

4-2 L'enseignement moyen

L'année supprimée au niveau de l'enseignement primaire, a été rajoutée aux 3 années de l'enseignement moyen, ce qui signifie que l'on a conservé les 9 années d'enseignement antérieures à l'enseignement secondaire : 5 ans au niveau du primaire et 4 ans au niveau du moyen. Mais le grand changement qui vient bouleverser, le système de passage à l'enseignement secondaire, se situe au niveau du coefficient attribué à l'examen du brevet d'enseignement moyen ou du BEM et qui est de « 4 ». Dorénavant tout élève qui réussit à cet

examen, a le droit de passer en première année secondaire et ses résultats scolaires de la dernière année de l'enseignement moyen, ne sont pris en compte, qu'en cas d'échec au BEM.

Nous avons déjà souligné le caractère sélectif de cet examen (le BEM) avant qu'on ne lui attribue ce nouveau coefficient, mais avec une telle valeur nous pensons qu'il est devenu une véritable barrière et un grand obstacle, pour le passage de beaucoup d'élève à l'enseignement secondaire. D'ailleurs les taux de réussite de l'année scolaire 2006-2007, à cet examen n'ont pas tardé à faire beaucoup de « victimes » parmi les élèves, même ceux considérés comme étant de « bons éléments » : Il a fallu l'intervention du chef de l'état en personne, pour que les responsables revoient à la baisse les moyennes de passages et introduisent les résultats annuels de l'élève, dans le calcul de sa moyenne.

4-3 L'enseignement secondaire

Ce qui a changé à ce niveau, ce sont les troncs communs de la première année secondaire : De trois troncs communs - lettres, sciences et technologie - nous passons à deux troncs communs ; un tronc commun lettres et un tronc communs sciences et technologie, avec toutefois une possibilité pour l'élève d'être orienté vers l'enseignement professionnel ou vers la formation professionnelle. Ceci est un avantage pour une certaine catégorie d'élèves, car avant cette réforme l'élève qui échouait, était tout simplement éjecté du système éducatif et devait se débrouillait tout seul, pour trouver une place dans un centre de formation professionnelle.

A ce propos nous soulignons que le corps enseignants des technicums a été versé dans le corps des enseignants de l'enseignement professionnel et que cette décision a rencontré un refus catégorique de la part des enseignants exerçant au niveau des technicums.

4-4 Les nouveaux profils scolaires

La réforme introduit de nouvelles modalités d'orientation, à la fin de l'enseignement moyen et après la première année secondaire. Ces changements obéissent à la nouvelle structure de ces deux types d'enseignement. Ainsi le profil des deux troncs communs est déterminé, selon un groupe de matières scolaires considérées comme matières principales et qui diffèrent par la valeur de leur coefficient.

Pour le tronc commun « Lettres » de la première année secondaire, les matières sont :

La langue arabe avec un coefficient de 5.

La langue française avec un coefficient de 3.

La langue anglaise avec un coefficient de 2.

L'histoire et la géographie avec un coefficient de 2.

Pour le tronc commun « Sciences et technologie » de la première année secondaire, les matières principales sont :

Les mathématiques avec un coefficient de 5.

Les sciences physiques et technologiques avec un coefficient de 3.

Les sciences de la nature et de la vie avec un coefficient de 2.

La langue arabe avec un coefficient de 2.

L'orientation des élèves vers la première année secondaire, se fait en fonction de la moyenne de ces matières et seuls les 10 % des élèves classés premiers, au niveau de la circonscription, ont le droit d'être orientés vers le tronc commun de leur choix, le reste est orienté selon la disponibilité des places pédagogiques de la circonscription. Nous remarquons que le BEM peut suffire à lui tout seul, pour le passage et l'orientation de l'élève et que le taux des élèves qui ont le droit de choisir leur filière, a diminué de moitié pour les élèves de l'enseignement moyen : Dans les textes relatifs à l'école fondamentale, ce taux était de 20 %.

A partir de la deuxième année secondaire les deux troncs communs se subdivisent en plusieurs branches. Pour le tronc commun Lettres, nous observons deux branches : Langues étrangères et Littérature et philosophie.

Le profil de la branche «Langues étrangères » correspond à la moyenne obtenue, aux matières suivantes :

Langue et littérature arabe avec un coefficient de 3.

Langue vivante étrangère (première) avec un coefficient de 3.

Langue vivante étrangère (deuxième) avec un coefficient de 3.

Histoire et géographie avec un coefficient de 1.

Le profil de la branche « Littérature et philosophie » correspond à la moyenne des matières suivantes :

Langue et littérature arabe avec cette fois-ci un coefficient de 5.

Histoire et géographie avec un coefficient de 2.

Langue vivante étrangère (première) avec un coefficient de 2.

Langue vivante étrangère (deuxième) avec un coefficient de 1.

Le tronc commun « Sciences et technologie » se subdivise en 4 branches :

La branche « Mathématiques » comporte les matières principales qui suivent :

Mathématiques avec un coefficient de 5.

Physique et chimie avec un coefficient de 3.

Langue arabe avec un coefficient de 1.

Informatique avec un coefficient de 1.

Le tronc commun « Sciences vivantes » comporte les matières suivantes :

Sciences de la nature avec un coefficient de 3.

Physique et chimie avec un coefficient de 3.

Mathématiques avec un coefficient de 2.

Langue arabe avec un coefficient de 1.

Informatique avec un coefficient de 1.

Le tronc commun « Technique et mathématiques » comporte les principales matières :

Mathématiques avec un coefficient de 4.

Physique et chimie avec un coefficient de 3.

Technologie avec un coefficient de 2.

Informatique avec un coefficient de 1.

Le tronc commun « Gestion et économie » comporte les matières suivantes :

Mathématiques avec un coefficient de 3.

Langue arabe avec un coefficient de 2.

Histoire et géographie avec un coefficient de 2.

Technologie avec un coefficient de 2.

Informatique avec un coefficient de 1.

Nous remarquons l'importance accordée aux mathématiques, dans les branches scientifiques et la place accordée à la langue arabe dans les branches littéraires et même dans la branche « Gestion et économie ».

Concernant l'orientation vers ces branches le décret du 10 / 6.0.0 - stipule que seulement 5 % des meilleurs élèves, peuvent choisir librement leur branche, les 95 % des élèves restants sont orientés en fonction de la disponibilité des places pédagogiques dans les différentes branches. Dans l'ancien système le taux était de 10 %.

Une autre remarque relative au calcul de la moyenne de passage et d'orientation s'impose : Le même décret stipule que la moyenne de passage se fait uniquement, sur la base des notes scolaires des deux premiers trimestres, les notes du troisième trimestre, ne sont pas prises en considération. Donc sur ce plan, rien n'a changé par rapport à ce qui se pratiquait antérieurement.

Mais d'après les textes, cette réforme offre de nouveaux avantages à l'élève, surtout en ce qui concerne la fiche de vœux et l'information.

- La fiche de vœux

Nous avons remarqué précédemment, que la fiche de vœux était le seul moyen qui permet à l'élève d'exprimer le choix de la filière, qu'il désire poursuivre au niveau de l'enseignement secondaire. Mais nous avons également remarqué que cette fiche de vœux, n'est « valable » que si l'élève fait partie des 10 % des meilleurs élèves. Deux changements ont été introduits dans cette fiche de vœux, le premier a trait - bien entendu - à son contenu qui répond à la nouvelle architecture de l'enseignement secondaire, puisque l'enseignement et la formation professionnels ont été rajoutés et le second - plus important que le précédent - se rapporte à la période à laquelle est distribuée cette fiche : Le décret du ministère de l'éducation portant le numéro « 273 » stipule, que l'élève doit remplir cette fiche avec l'aide de ses parents, à la fin du troisième trimestre de la troisième année moyenne, c'est à dire une

année avant la première orientation officielle, alors qu'auparavant ce travail se faisait à la fin de l'enseignement moyen. Ce changement va permettre à l'élève de «construire son projet » et va servir de base à l'orientation de l'élève, donc cette fiche de vœux représente en quelque sorte, une pré-orientation pour l'élève et l'administration.

- L'information

Les séances d'information des élèves avaient lieu, à la fin de la neuvième année moyenne et les élèves ne pouvaient bénéficier qu'une d'une seule séance et parfois de deux séances. La nouvelle réforme propose des séances d'information – le nombre n'est pas indiqué dans les textes – à partir de la troisième année moyenne, afin de sensibiliser l'élève aux questions propres à son orientation. Donc l'information des élèves commence un peu plus tôt que dans l'ancien système et prépare l'élève à son orientation pendant deux années.

- Le recours

Comme nous l'avons déjà signalé, le recours est un moyen par lequel la famille ou l'élève peut exprimer son refus, de la décision d'orientation administrative. Nous avons également constaté que ce recours était rarement accepté, les critères étant souvent limités à une erreur dans le calcul de la moyenne de l'élève. Pour éviter que les élèves présentent des recours qui ne peuvent aboutir, le texte du ministère de l'éducation nationale, portant le « n° 167 /2006 » propose d'afficher - au niveau des établissements d'origine - les classements des élèves, pour les informer de la place qu'il occupe parmi les élèves - candidats à la première année de l'enseignement secondaire - et propose d'informer les parents des élèves sur les critères des recours, dans le dernier bulletin de la quatrième année moyenne. Ces critères se limitent au nombre de deux : Le renvoie de l'élève avant qu'il ait atteint l'âge légal, c'est à dire 16 ans et une erreur dans le report de ses notes sur le bulletin ou une erreur dans le calcul de sa moyenne de passage.

Cela signifie que la décision administrative d'orientation, est irrévocable et que l'élève doit obligatoirement s'y soumettre. Et quand on pense au nombre d'élèves (90 % ou 95 %) concernés par cette nouvelle loi, nous ne pouvons que déplorer les conditions dans lesquelles se passe l'orientation en Algérie.

Conclusion

La réalité du terrain nous apprend, que toutes les réformes ne font rien pour aider l'élève à mieux se connaître et qu'aucun effort n'est fourni, pour le préparer à affronter le monde de l'université. Pour tout cela nous pensons que l'orientation qui se pratique au niveau de nos établissements scolaires est :

- Une orientation trop hâtive, basée sur une échelle de temps réduite, car déterminée par un calendrier d'orientation.

- Une orientation injuste, basée sur un très petit nombre de matières dites fondamentales où la part de la langue arabe et des mathématiques, dans la sélection est excessive.

- Une orientation qui se joue principalement, sous la responsabilité des administrateurs - au niveau des conseils d'orientation des circonscriptions - et partiellement sur les propositions des enseignants. La pratique de l'orientation repose exclusivement sur la valeur scolaire de l'élève - qui ne reflète pas toujours ses véritables aptitudes et compétences - et ignore tous les autres aspects de sa personnalité.

- Certaines orientations conduisent à des impasses et des élèves en difficulté scolaire - le plus souvent à cause de perturbations psychoaffectives ou de carences éducatives - se retrouvent parfois relégués vers des filières «ségrégatives», qui limitent leur insertion socioprofessionnelle, ou bien, ils sont tout simplement éjectés du système éducatif, une fois qu'ils ont atteint leurs 16 ans.

- Il faut avouer que les réformes entreprises pour réduire l'échec débouchent sur un large désenchantement, surtout quand on analyse les taux de réussite à l'examen du BEM et les retouches circonstanciées à l'annonce des résultats.

- C'est une orientation inégalitaire, dépendant entièrement de la carte scolaire et les taux de déperdition en sont la preuve concrète: Les chiffres disent qu'en inscrivant 100 élèves en première année primaire, 4 seulement arriveront à l'université, M. Khéladi (1999). Aujourd'hui les chiffres se sont un peu améliorés, puisque selon les déclarations des responsables dans ce domaine, 7/100 élèves arrivent à l'université. Mais ce chiffre reste malgré tout, bien en deçà des normes exigées dans les pays développés.

Et en toute objectivité nous pouvons conclure, que le système éducatif participe - par l'intermédiaire du système d'orientation scolaire - de façon très active, à son propre dysfonctionnement.

Ce constat amer à propos de l'orientation scolaire, qui prépare l'orientation à l'entrée à l'université est un fait établi, mais comment se passe l'orientation au niveau de

l'enseignement supérieur ? Est-ce qu'elle présente également des lacunes ou bien toutes les conditions d'une bonne orientation sont réunies, de telle sorte que le jeune bachelier est libre de choisir sa filière, car considéré comme étant devenue une personne mature et autonome pour des prises de décisions, aussi importantes que leur orientation.

CHAPITRE VIII

L'ORIENTATION A L'UNIVERSITE

Introduction

- 1- Bref historique sur l'université
- 2- L'orientation à l'université au lendemain de l'indépendance
 - 2-1 La période qui a précédé la refonte de l'enseignement supérieur : RES
 - 2-1-1 Organisation des enseignements supérieurs
- 3- La RES et les premières dispositions d'une mise en place d'une orientation
 - 3-1 Nouvelle organisation des enseignements supérieurs
 - 3-2 Résultats de la RES
- 4- Les nouvelles mesures de la carte universitaire et la réforme de 1984
- 5- Le système, Licence – Master - Doctorat : LMD

Conclusion

L'ORIENTATION A L'UNIVERSITE

Introduction

La question de l'orientation à l'entrée à l'université ne doit pas poser problème, car l'élève est sensé être préparé tout au long sa scolarité antérieure à affronter les études supérieures et avoir assez de maturité pour choisir en toute objectivité la filière qui lui convient le mieux. Mais la réalité reflète une situation complètement à l'opposé de cette thèse. Car le jeune bachelier est toujours considéré comme un objet que l'on déplace au gré des nombreuses réformes et ajustements, que connaît l'orientation.

1 - Bref historique sur l'université

Pendant la période de la colonisation et jusqu'aux années « 70 » l'enseignement supérieur ne comptait qu'une seule université, celle d'Alger. Celle-ci a été créée en 1909 pour regrouper les différentes écoles, dispensant un enseignement supérieur spécialisé et dont certaines ont été transformées en facultés : J.-J. Waardenburg (1966).

Cette université avait le statut de l'université française et fut encouragée à créer des instituts spécialisés, pour une meilleure connaissance de l'Afrique du Nord. La création de cette université fut donc dictée par les exigences spécifiques de la colonisation : Sanitaires, médicales, juridiques et culturelles.

- L'école de médecine militaire est la première école d'enseignement supérieur à avoir vu le jour. Les maladies de la nouvelle colonie, n'étant pas connues des européens, il fallait

s'en prémunir le plus rapidement possible et sur place. Cette école doit donc sa création, au désir de protection de la santé des européens.

- L'école de droit supérieur, doit son ouverture à la réorganisation des « Madaris » (pluriel de médersa) en visant leur destruction et le remplacement de l'enseignement du droit islamique, par l'enseignement juridique français. Ainsi les conflits sociaux ne seront plus réglés, que dans le cadre de la législation française.

Et c'est par cette logique, que se sont multipliées les écoles d'enseignement supérieur, qui allaient composer l'université d'Alger.

A la veille de l'indépendance, la composition de celle-ci était la suivante :

A coté de cette unique université, plusieurs structures d'enseignement supérieur plus ou moins spécialisées, ont ouvert leurs portes. Il s'agit :

Du centre universitaire de Constantine qui compte un institut des études juridiques (1961) et l'école nationale de médecine et de pharmacie (1961).

De la médersa de Constantine, fondée en 1895 et destinée à dispenser un enseignement supérieur islamique.

Du centre universitaire d'Oran, en plus de l'école nationale de médecine d'Oran (1961). Ce centre dispose d'un institut des études juridiques, dispensant des enseignements de droit et de gestion des affaires et de planification (1961).

De l'école nationale polytechnique, qui est devenue en 1925 «l' institut industriel d'Algérie ».

De l'école nationale agronomique (El harrach) fondée en 1900 et qui devient 5 années après « l'école supérieur agronomique ».

De l'école nationale d'architecture et des beaux-arts (1881).

De l'école nationale de la marine marchande.

De l'école normale supérieure et de l'école normale supérieure d'interprétariat, toutes deux créées au lendemain de l'indépendance.

De l'école supérieure de commerce d'Alger, fondée en 1900 : N. Redjem (1986).

2 - L'orientation à l'université au lendemain de l'indépendance

L'institution d'enseignement supérieur héritée au lendemain de l'indépendance ne pouvait, compte tenu des ses structures, de sa logique et des objectifs pour la réalisation desquels elle a été créée, fournir les hommes dont avait besoin le développement national : Cette institution devait donc, être remise en cause dès l'accession du pays à l'indépendance. Mais cette mise en cause n'ayant pas eu lieu et les besoins en cadres du pays allaient croissants, si bien que la réforme de l'université algérienne, s'est imposée en termes politico-économiques et socioculturels.

Et la première refonte de l'enseignement supérieur celle de 1971, la R.E.S - considérée par beaucoup comme étant la plus grande des réformes - constitue la base des nombreux

remaniements, qui l'ont suivie et parmi lesquels nous citerons la loi de 1984, promulguant la carte universitaire, qui bouleversa tout le système d'orientation universitaire.

2-1 La période qui a précédé la R.E.S

La fonction du système éducatif hérité de l'époque coloniale - comme nous l'avons signalé précédemment - était la formation d'une élite, par l'intermédiaire d'une sélection très sévère. Cette dernière commençait dès la fin de l'enseignement élémentaire ou primaire et se prolongeait à l'entrée à l'université, en s'achevant avec l'année propédeutique.

2-1-1 Organisation des études supérieures

Pendant la période qui a précédé l'avènement de la R.E.S de 1971, le cycle court n'existait pas dans l'université. Seuls quelques lycées techniques – dont le nombre était vraiment infime – organisaient pour leurs bacheliers des formations de techniciens supérieurs.

Les quelques écoles d'ingénieurs qui existaient à l'époque, comme l'I.N.A et l'E.N.P étaient moins sélectives que les autres établissements du système éducatif et réservaient un quota, pour les élèves de terminale qui pouvaient s'y inscrire, après avoir réussi le concours d'entrée.

Pour le cycle long - jusqu'à la rentrée de 1974 -1975 - deux modes d'accès à l'université étaient possibles : L'obtention du baccalauréat et la réussite à l'examen des centres préparatoires à l'enseignement supérieur C.P.E.S, nous retrouvons d'ailleurs le même système en Russie. Les C.P.E.S préparaient les travailleurs, en deux ans à cet examen spécial et cela grâce à un enseignement dispensé en cours du soir. Selon des chiffres donnés par le M.E.P.S (1974, p. 9) de 8 à 10% des inscrits à l'université, l'étaient par l'intermédiaire de leur succès au C.P.E.S.

La suppression de ce moyen d'accès à l'université, réserve désormais l'enseignement supérieur aux élèves ayant suivi, un cursus normal et ayant réussi à l'examen du baccalauréat.

Le cycle long s'effectuait en deux temps :

1° l'étudiant qui réussit son baccalauréat, a la droit de s'inscrire en année propédeutique - qui était d'ailleurs fort sélective - dont l'objectif était la préparation des étudiants, aux différentes spécialités enseignées à l'université. Cette année était sanctionnée par un C.E.S certificat d'études supérieures, qui permettait aux étudiants de s'inscrire dans les filières de leur choix, selon leurs capacités et les pré-requis de chaque filière.

2° Au niveau des filières post propédeutiques l'étudiant avait deux possibilités, soit, il pouvait préparer une licence sur une durée de deux ans, soit, il pouvait préparer un doctorat en médecine sur une durée de six ans.

Cette manière de procéder explique, l'absence d'un système d'orientation à l'entrée à l'université, l'année propédeutique se chargeait de la sélection de l'élite.

3- La R.E.S et les premières dispositions d'une mise en place d'une orientation à l'entrée à l'université

Les réformes nées de cette refonte de 1971, s'expliquent par le contexte de l'époque, lorsque la mise en œuvre des trois révolutions – industrielle, agraire et culturelle – avait engendré des besoins énormes en cadres. Ces réformes avaient pour objectif de rompre avec le modèle, que connaissait la France avant 1968 et qui selon les propos du ministre de l'enseignement supérieur de l'époque, monsieur M.-S. Benyahia «était conçu pour une élite sociale en vue de l'ériger en élite intellectuelle et qui ne pouvait donc être utiliser, comme outil de formation de masse ». M.E.R.S (p. 27).

Le manque de rentabilité de l'ancien système, toujours selon ma même source (M.E.R.S) se chiffrait à un taux de déperdition de 72% pour les seules études de médecine, de 30% pour l'ensemble des étudiants, qui terminent avec succès leur première année et de 25% pour les étudiants, qui arrivent à sortir de l'université avec un diplôme.

Ces déperditions, sont la conséquence de plusieurs facteurs :

- Une absence d'orientation à l'entrée à l'université, suivie d'une orientation totalement libre en cours de formation.

- Une organisation défectueuse des études, qui étaient découpées en certificats annuels.

- Le troisième facteur, réside dans la spécificité même du système de formation. Ce système peu diversifié et cloisonné, n'offrait pas aux étudiants de passerelles entre les filières ni de possibilité de réorientation.

- Le dernier facteur, réside dans le grand nombre d'étudiants «fantômes » inscrits à l'université et qui ne poursuivaient pas réellement leurs études.

Ces problèmes, devaient être résolus grâce à l'instauration de la R.E.S, inspirée de la charte d'Alger (1964), qui stipule que « les établissements scolaires à tous les degrés, doivent être ouverts à tous les citoyens et en premier lieu aux enfants des travailleurs, des campagnes et des villes. Et les étudiants accédant à l'université « seront orientés vers les études en

rapport avec les besoins du pays ». La charte insiste donc, sur l'orientation scientifique et technique des étudiants en relation avec l'évolution du développement économique nationale.

Ainsi la R.E.S a été instaurée pour la réalisation de trois objectifs principaux :

1° En plus des cadres classiquement formés à l'université, cette dernière devait également former les cadres dont avaient besoin les organismes utilisateurs.

2° La formation d'un maximum de cadres au moindre coût possible.

3° L'ouverture de l'université sur la collectivité nationale, que l'étudiant aura à servir.

M.E.R.S (p. 11).

Pour atteindre ces objectifs, il était impératif que l'enseignement supérieur subisse un changement radical, entraînant selon M.-S. Benyahia, la création d'une nouvelle université «qui se reconnaisse dans son peuple ».

3-1 Nouvelle organisation de l'enseignement supérieur

La refonte de l'enseignement supérieur, impliqua des changements à tous les niveaux institutionnels et pédagogiques.

1° la première mesure fut la suppression des facultés - au nombre de quatre, à caractère pluridisciplinaire - qui ont fini par se transformer en instituts isolés, ayant leurs propres enseignements et leurs propres enseignants, recrutés selon des critères qui diffèrent d'une faculté à une autre. La diversité des critères de recrutement rendait leur coordination par l'université très difficile, ce qui entraîna la création d'instituts universitaires propre à chaque filière.

2° La deuxième mesure fut la suppression de l'année propédeutique, qui constituait une sorte de barrage dans la conception d'une université, qui se limitait à la diffusion de connaissances purement encyclopédiques, sans relation aucune avec le monde environnant. Cette décision fut suivie, d'un prolongement de l'année universitaire de deux mois.

3° Les précédents changements, furent accompagnés d'une réorganisation du curriculum : D'un système annuel, on est passé à un système semestriel ou trimestriel, rendant le curriculum plus souple et plus flexible pour les étudiants qui désiraient se réorienter.

4° Le curriculum se composera désormais, d'unités d'enseignements appelés modules. Ces modules permettent à l'étudiant de progresser dans sa scolarité, sur la base de la logique des pré-requis et selon les critères d'une formation participative.

5° La R.E.S inclue également, une refonte totale des contenus des programmes, avec l'instauration d'un enseignement «intégré» qui allie la théorie à la pratique, à travers des stages sur le terrain en vue d'une imprégnation constante des réalités nationales. Cet enseignement a pour objectif, une formation qualitative et adaptée aux exigences nationales. L'objectif visé, est réalisé grâce à la diversification de la formation et à son caractère professionnel, qui entraînent une spécialisation des universités et l'émergence de deux types d'universités : Les unes à caractère «sciences sociales et sciences humaines» les autres plus orientées vers les sciences et la technologie.

6° Pour les inscriptions, l'étudiant devra prendre autant d'inscriptions qu'il y a d'unités d'enseignement dans le curriculum. Après chaque inscription, un certificat d'inscription comportant la liste des matières est délivré à chaque étudiant.

7° Pour la formation d'enseignants du supérieur et de chercheurs, un nouveau diplôme appelé D.E.S (diplôme d'études supérieures) est créé. De même qu'il fut décidé, d'introduire la formation des ingénieurs à l'intérieur de l'université.

8° Tous ces changements doivent être accompagnés par une mise en place de comités d'orientation, dont la fonction est de conseiller et d'aider les étudiants dans leur orientation, au début et en cours de leurs études.

Et c'est ainsi qu'apparut l'orientation à l'université, du moins dans les textes officiels, car sur le terrain et selon notre propre expérience, nous n'avons rencontré aucun conseiller, ni lors de nos inscriptions, ni durant nos études universitaires.

9° La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, est le dernier objectif qui achève cette refonte. Cette dernière mesure permet l'ouverture - aux jeunes bacheliers - de certaines filières, dont certaines catégories sociales avaient le privilège.

La démocratisation s'accompagne donc, de la suppression de toute forme de sélection et la mise en place d'une orientation déterminée uniquement par le baccalauréat et dans certains cas - très rares - par un test de niveau dans certaines matières. Ainsi l'instauration d'une orientation « naturelle » à travers «les alléchantes perspectives de carrières que laissent augurer, l'option scientifique et technologique» et le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur, devait procéder en amont, à la régulation des flux des nouveaux bacheliers ». D. Ferroukhi (1998, p. 14).

3-2 Résultats de la R.E.S

L'application de la R.E.S, a certes permis d'atteindre certains objectifs dont particulièrement, la démocratisation de l'enseignement supérieur, accompagnée de la « massification » de l'université. Mais les réformes nées de cette refonte, n'ont pas tardé à montrer des lacunes, car elles ont été introduites sans que soit mise en place, les conditions de son application et sans une vision claire des moyens et méthodes en œuvre. En effet si les grandes options et les principes directeurs de la refonte sont nettement définis, les moyens techniques et pédagogiques pour leur réalisation le sont moins.

1° Le libre accès à l'enseignement, un des objectifs de la démocratisation de l'enseignement supérieur, engendra un déséquilibre dans la répartition des bacheliers entre les différentes filières. Des filières telles que les sciences médicales font l'objet d'une forte demande, alors que des filières telles que les sciences de la terre, ne drainent que très peu d'étudiants à l'issue des tronc communs : D'où un manque énorme en cadres techniques.

2° Le nouveau système pédagogique (système modulaire) n'a pas atteint les objectifs escomptés. Ce système devait permettre une meilleure fluidité dans la scolarité des étudiants, mais c'est le contraire qui s'est produit. Les résultats indiquent que seuls 20% des étudiants sont à jour, à la fin du premier semestre et par conséquent, 80% des étudiants poursuivent leur scolarité avec des retards, M.E.R.S (1978). Et plus on avançait dans la scolarité, plus les retards cumulés par les étudiants, devenaient ingérables à cause du manque d'encadrement et d'infrastructures. Le taux de réussite des étudiants qui arrivent à « décrocher » le diplôme à temps, reste très faible et ne suit pas l'évolution des effectifs inscrits : Pour l'année universitaire 71-72 les effectifs inscrits étaient de 23413 et les effectifs diplômés n'étaient que 1703, soit un taux de réussite de 7,27 %. N. Redjem (1986).

3° Le découpage trimestriel ou semestriel, a considérablement réduit le temps pédagogique réservé à l'étude des différents modules. Chaque étape (trimestre ou semestre) exigeait toute une organisation pédagogique et administrative, telles que l'organisation des examens de la deuxième session, les délibérations en plus des nouvelles inscriptions. Toutes ces activités étaient déduites du temps pédagogique imparti à l'année universitaire, qui passe de 15 ou 16 semaines à 11 ou 12 semaines (deux entrées et deux sessions de délibération).

4° Tous ces problèmes ont eu pour conséquence, un prolongement des délais de sortie de l'université - de plus en plus longs - pour une grande majorité d'étudiants.

5° Le profil de la formation qui n'a pas été clairement défini et certains diplômes ne trouvaient pas d'utilisation ou de demande, dans les secteurs de l'activité économique et culturelle, n'ayant pas suivi l'évolution de la structure et du contenu des emplois. De ce fait

l'enseignement supérieur, ne pouvait satisfaire les besoins en cadres pour le développement national.

6° La non participation de enseignants - dans le cadre de leurs spécialités - au choix du contenu, des méthodes et d'évaluation des études, a créé un décalage entre les modifications socioculturelles (communication, information) opéré par l'environnement technique et les enseignements universitaires.

Tous ces problèmes ont participé au faible rendement de la R.E.S et imposé le redressement de l'université à travers divers remaniements.

Le premier de ces remaniements, consiste en l'intégration (de façon explicite) de l'enseignement supérieur, dans le processus global de la planification nationale, du développement social et économique et ce à travers la première carte universitaire de 1982. Mais cette carte fut vite remplacée en 1984, par une carte plus affinée.

Avec la promulgation de la loi 84 – 05 du 71 / 1 / 84 portant planification du système éducatif, de nouvelles procédures de régularisation des flux des étudiants - en début et en cours de scolarité - furent introduites.

4 - Les nouvelles mesures de la carte universitaire et la réforme de 1984

La réorganisation des tronc communs au niveau de certaines filières et l'introduction de nouvelles procédures d'orientation, furent les résultats des changements apportés au système universitaire.

1° Le tronc commun sciences, fut subdivisé en deux tronc communs : Un tronc commun en sciences et un tronc commun en technologie. Le tronc commun « biologie » fut également subdivisé en deux tronc communs : Un tronc commun « bio-médical » comportant les trois spécialités traditionnelles (médecine, chirurgie dentaire et pharmacie) et un tronc commun en biologie. L'objectif de ces changements, était d'éviter les choix précoces des étudiants et de leur permettre de réfléchir durant une année, à la spécialité qu'ils désireraient étudier afin de pouvoir faire un choix « plus objectif ».

L'éclatement des tronc communs, s'accompagna d'une mise en place d'une orientation - sous forme de sélection - des bacheliers, lors de leurs inscriptions à l'entrée à l'université et à la fin des tronc communs. Les bacheliers voulant s'inscrire au tronc commun « bio-médical » doivent remplir certaines conditions telles, qu'une moyenne assez élevée au

baccalauréat, plus un minima dans des matières principales, comme les sciences naturelles et les sciences physiques.

Quant à l'orientation post tronc commun, elle était soumise aussi à condition, pour éviter l'engorgement de certaines spécialités, comme la médecine. L'accès au tronc commun « bio-médical » fut interdit aux bacheliers de la série «mathématique » et de la série « technique » qui désormais, étaient orientés vers les filières technologiques, pour combler le manque en cadres techniques et à cet effet, il fut décidé le libre accès à ces filières.

Ces mesures - qui reflètent une sélection sévère, justifiées par la R.E.S - sont accompagnées par des mesures semblables au niveau d'autres filières. Ainsi l'accès à des filières, comme les sciences politiques, les sciences de l'information, les sciences économiques et même les langues étrangères, devait être soumis à des tests, à des degrés de difficulté plus ou moins grands.

Par toutes ces mesures on compte ainsi réduire le pouvoir du baccalauréat dans l'orientation de l'étudiant, par la réduction de l'espace de ses possibilités, et réguler les flux de l'université, par le taux de réussite au baccalauréat.

Ces remaniements eurent pour conséquences, l'apparition de trois types de filières dans l'enseignement supérieur.

1° Des filières à numerus clausus, comme les sciences médicales et l'architecture, mais cependant non soumises à la contrainte du nombre de places pédagogiques. Donc plus souples puisque ouvertes à tous les étudiants, qui remplissent les conditions d'accès.

2° Des filières à numerus clausus, comme les sciences politiques, les sciences de l'information et les langues étrangères, qui procédaient à une sélection très sévère à leur entrée, étant donné le nombre très réduit de places pédagogiques qu'elles ont à offrir.

3° Des filières comme, le droit, les lettres et la technologie, totalement ouvertes aux bacheliers selon la série du baccalauréat.

A partir de cette date « 1984 » on mis, fin au libre accès à l'université et des critères draconiens interdirent l'accès des étudiants à certaines filières, qui jadis étaient ouvertes à tous.

Mais cela ne signifie nullement l'arrêt de l'introduction de nouvelles « retouches » de temps à autre, l'évolution des sciences et de la technologie, ainsi que l'accroissement constant des effectifs, impliquent - sans conteste - des rénovations pour une meilleure gestion de l'université : Tels par exemple la séparation du tronc commun bio-médical et la création de 3

départements des sciences médicales indépendants (médecine, pharmacie et chirurgie dentaire) au niveau desquels l'inscription des jeunes bacheliers se fait directement, mais avec des critères de sélection assez sévères et qui diffèrent d'une spécialité à une autre. Cependant nous pouvons affirmer que le plus grand changement introduit depuis, est le système (Licence, Master, Doctorat) LMD qui vient bouleverser complètement les pratiques « traditionnelles » de l'enseignement supérieur.

5- Le système LMD : Licence, Master et Doctorat

La dernière réforme qu'a connue l'université algérienne, est celle du système LMD appliquée à ses débuts, à partir de l'année universitaire 2004/2005 par 10 établissements. Parmi ces établissements figure l'université Mentouri de Constantine qui a reçu son habilitation grâce à la circulaire ministérielle n° 09 du 23 juin 2004.

Cette réforme « n'est pas une fin en soi, elle doit répondre à une attente et une aspiration sociale. Aussi devra t-elle consolider le caractère de service public de l'institution universitaire, préserver la démocratisation de l'enseignement supérieur, permettre à l'université algérienne d'assurer une formation de qualité répondant aux standards internationaux, favoriser une meilleure intégration des établissements d'enseignement supérieur dans leur environnement socio-économique et institutionnaliser la formation continue en vue de l'adaptation de diplômés de l'enseignement supérieur, aux évolutions permanentes des métiers et développer les mécanismes de soutien à l'auto formation ». Ces propos du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Monsieur Haraoubia Rachid - figurant dans une note d'orientation, relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs (janvier 2004) - résumant les principales finalités de cette réforme, qui fut décidée suites aux nombreuses carences constatées, au niveau du système classique de l'enseignement supérieur et qui englobent les problèmes suivants :

- Manque de relation entre l'université et son environnement socio-économique.
- Une gestion trop centralisée de la vie universitaire.
- Des programmes de formation dépassés.
- Des effectifs pléthoriques pour un encadrement, qui reste insuffisant.
- Et un taux d'échec important et de faibles rendements au niveau de la formation.
- L'université algérienne est la seule au monde à délivrer, 12 diplômes différents.

5- 1 Objectifs du système LMD

Pour résoudre ces problèmes grâce au nouveau système LMD, l'université se fixe des objectifs diversifiés qui touchent autant à l'aspect humain, qu'à l'aspect matériel de la formation dans les établissements de l'enseignement supérieur. Ainsi elle projette de :

- Harmoniser le système algérien de formation supérieur, avec le reste du monde et ouvrir l'université ses formations et ses diplômes sur le monde extérieur.

- Améliorer la qualité de la formation universitaire et proposer des parcours de formation, diversifiés et adaptés aux exigences socio-économiques.

- Faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants et favoriser le travail personnel et pour atteindre cet objectif, doit se faire grâce à la mise en place un dispositif d'accompagnement des étudiants a été mis en place et un système de capitalisation et de transférabilité des acquis, a été instauré.

- Développer la formation tout au long de la vie, à coté de la formation initiale.

- Promouvoir l'autonomie des établissements sur le plan pédagogique.

5-2 Architecture du système LMD

La réalisation de tous ces objectifs nécessite la mise en place d'une nouvelle architecture des études supérieures, qui s'articule autour de trois niveaux de formation : Licence, Master, Doctorat. La licence correspond à un cycle de formation de 3 années, après le baccalauréat, le Master correspond à 2 années supplémentaires, après la licence et le doctorat correspond à 3 années supplémentaires, après le Master.

- La formation en licence est organisée, selon une logique de progression adaptée aux étudiants. Elle comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et de pré-professionnalisation, ainsi que des enseignements de culture générale, de langues vivantes étrangères et d'informatique. La licence est conçue sous forme de formations communes par domaines de disciplines, dont la durée est de deux années, suivie d'une orientation, soit vers une licence académique, soit vers une licence professionnelle, d'une année.

La licence académique est une option consacrée à des études de type « fondamental » ou « académique » qui préparent l'étudiant à la poursuite d'une formation universitaire de type, Master et doctorat. La licence professionnelle, est une option de formation qualifiante,

orientée vers une insertion dans le monde du travail et les programmes de ce type de formation, sont définis en concertation avec les secteurs utilisateurs. Toutefois un retour vers les études universitaires reste autorisé, pour toute personne ayant pratiquée ou exercée en dehors de l'université et voulant reprendre ces études.

- La formation en Master se décline - après une année de tronc commun dans une spécialité (M.1) - en deux voies : Une voie de recherche permettant de poursuivre un doctorat (M.2.R) et une voie professionnelle (M.2.P), facilitant l'intégration de l'étudiant dans le monde du travail.

Ces deux diplômes offrent un avantage très intéressant aux étudiants, car des passerelles sont prévues pour permettent à un titulaire d'un « Master recherche » de prétendre à un « Master professionnel » et inversement, moyennant cependant un supplément de formation.

- La formation en doctorat qui vise la formation à la recherche, s'achève par la rédaction d'une thèse relative à un travail de recherche, au bout de trois années après l'inscription de l'étudiant à ce diplôme.

5-3 Avantages du système LMD

Cette démarche qui doit aboutir à des parcours de formation personnalisés, facilite la mobilité des étudiants en répondant à leurs besoins et à leurs attentes et ce à travers le libre choix d'un parcours de formation. Ce dernier implique une orientation progressive – non imposée – soutenue par les enseignants « tuteurs » organisés en équipes pédagogiques. Et la réduction du temps prévu en « enseignement présentiel », ainsi que la mise en place d'outils de travail, répondant aux normes de l'enseignement supérieur, favorisent une plus grande implication des étudiants dans leur formation : Le système LMD, UMC, (novembre 2004).

En d'autres termes, dans ce type de formation, l'étudiant est considéré comme le principal acteur de sa formation et de sa réussite, ce qui représente un grand « saut » dans la pédagogie de l'enseignement supérieur.

5-4 Nouvelle organisation du Système LMD

Ce nouveau système introduit des notions nouvelles, qui marquent la spécificité de la formation visée. Parmi ces notions, nous retrouvons la notion « d'unités d'enseignement » et la notion de « crédits » qui constituent le socle de ce système.

Les unités d'enseignement sont regroupées en trois catégories :

- Les unités d'enseignement fondamentales (UEF), englobent les enseignements et les activités indispensables pour l'acquisition d'un diplôme.

- Les unités d'enseignement complémentaires, appelées également unités de découverte, regroupent les enseignements ou les activités, qui permettent à l'étudiant de construire son projet d'études et son projet d'insertion professionnel. Ce type d'unités permet à l'étudiant d'acquérir des méthodes, la maîtrise d'au moins une langue vivante et lui permet aussi d'acquérir des connaissances ou des compétences complémentaires, à celles transmises dans les UEF. En réalité ces unités constituent la part d'individualisation, dans la construction du projet de l'étudiant.

- Les unités d'enseignement libre ou unités d'enseignement transversales, regroupent les enseignements et les activités que l'étudiant peut éventuellement choisir, en dehors de son département et de sa discipline. Ce type d'unités vise sa culture générale, son épanouissement et facilite les passerelles de réorientation.

Les crédits associés à un enseignement ou à une activité pédagogique, sont une représentation du temps total de travail, qu'en moyenne un étudiant doit fournir pour acquérir et valider les UE ou les connaissances et les compétences visées.

Les crédits sont capitalisables et transférables pour chaque UE. Les unités capitalisées signifient que les UE visées sont considérées comme définitivement acquises et qu'il n'y a donc pas lieu, en cas de poursuite ou de reprise des études, de suivre des enseignements ou des activités pédagogiques, qui viseraient les mêmes connaissances et de passer les épreuves nécessaires à leur validation. Les unités transférables signifient que, les crédits sont alors transférés, c'est à dire capitalisés pour le grade en cours de préparation ou pour les faire valoir dans le cadre d'un transfert vers une autre filière, un autre domaine ou un autre établissement.

La semestrialisation ou le système semestriel : Tous les parcours de formation conduisant aux différents grades, sont organisés en semestre et chaque semestre représente 30 crédits. Ainsi pour acquérir une licence, il faut accumuler 180 crédits qui sont l'équivalent de 6 semestres et de 3 années d'études. Pour acquérir le grade de Master, il faut accumuler 120 crédits en plus des 180 crédits de la licence, qui sont l'équivalent d'une « licence + 4 semestres » autrement dit « 1 licence + 2 années ».

5-5 Système d'évaluation et progression de l'étudiant

Comme nous l'avons déjà signalé, le système d'évaluation est semestriel et la progression est annuelle. Ainsi un examen est prévu à la fin de chaque semestre, pour chaque UE, en plus de toutes les formes d'évaluations continues.

Le système de compensation constitue dans ce système le seul moyen, de calcul des moyennes de passage. En conséquence les UE d'un même semestre se compensent entre elles, compte tenu des coefficients de pondération (compensation intra semestre). Les premier et second semestres de la licence, se compensent et il en est de même, des troisième et quatrième semestres et des cinquième et sixième semestres. L'année est ainsi validée pour tout étudiant, ayant obtenu une moyenne compensée égale ou supérieure à 10/20.

En cas d'échec une seconde chance est offerte à l'étudiant, grâce à un examen de rattrapage, qui remplace la note théorique de l'UE obtenue à la session précédente et qui conserve la moyenne des évaluations continues. Et si l'étudiant n'obtient pas une moyenne compensée supérieure ou égale à 10/20, après la session de rattrapage, il a tout de même le droit de conserver les UE obtenues.

Le passage de la première année à la deuxième année

L'étudiant est autorisé à poursuivre les enseignements de la deuxième année, à condition de valider au moins 50% des crédits de la première année, mais après avis de l'équipe pédagogique. Et seules les UE acquises avec une moyenne supérieure ou égale à 10/20 sont capitalisées et deviennent transférables, en cas de changement de parcours de l'étudiant. Néanmoins les crédits des UE compensées, sont capitalisées au profit de l'étudiant pour l'obtention de son diplôme, mais elles ne sont pas transférables.

Le passage de la deuxième à la troisième année

Pour ce passage les critères sont les mêmes, sauf qu'en cas d'échec le niveau d'exigence est plus élevé : En effet il faut au moins 80 % des crédits acquis, dans les deux premières années, pour que l'étudiant soit autorisé à passer en troisième année.

Quant à l'obtention du diplôme de licence, elle est sanctionnée par la validation des 180 crédits que compte le parcours.

Les passerelles vers le Master

Le passage du cycle de formation « Master » est autorisé pour tous les étudiants détenteurs d'une licence et sans aucune condition, pour ceux qui viennent d'achever leurs études et veulent immédiatement s'inscrire en Master. Pour ceux qui ont préféré

suivre une activité professionnelle, la candidature au Master, peut se négocier avec l'équipe de formation qui doit valider ses acquis professionnels.

Conclusion

Etant donnée sa récente mise en application, nous ne disposons pas encore d'informations sur les résultats du système LMD, d'autant plus qu'il n'a pas encore été généralisé à toutes les spécialités des enseignements supérieurs. Cependant nous pouvons faire quelques remarques, sur la pédagogie préconisée dans ce système et sur le système d'évaluation des étudiants et leur progression.

- Nous pensons que la méthode d'accompagnement et du tutorat dont peut bénéficier l'étudiant, sont d'excellents moyens pour l'aider - dans un premier temps – à mieux vivre le passage du lycée à l'université et à mieux aborder ses études supérieures. Ensuite et tout au long de sa scolarité, l'étudiant peut trouver l'aide nécessaire pour une meilleure intégration au milieu universitaire. Mais ce qui est le plus important dans tout cela, c'est l'implication de l'étudiant dans ses études, à tel point qu'il devient le principal acteur de sa formation et de sa réussite.

- La différence entre le système d'évaluation du système LMD et le système classique n'est pas très grande, toutefois nous devons évoquer une différence qui au regard des étudiants, joue un rôle non négligeable dans leur réussite. Il s'agit de l'examen de synthèse qui a disparu dans ce système et qui a été remplacé par l'examen de rattrapage. Dans ce nouveau système les étudiants, ne bénéficient que de deux chances de réussite - c'est le cas d'ailleurs des étudiants des sciences médicales, qui réclament haut et fort l'examen de synthèse – alors que dans l'ancien système, ils avaient trois chances : Les contrôles annuels, l'examen de synthèse et l'examen de rattrapage. Donc apparemment ce système est plus sélectif que le système classique.

Pour les modalités de la progression de l'étudiant, nous pensons que la différence est assez significative : Dans le système classique le « n – 1 » n'est pas autorisé, alors que dans le système LMD, l'étudiant peut accéder en deuxième année, avec seulement 50 % des crédits et il peut accéder en troisième, année avec 80 % des crédits. Ce qui signifie que la progression des étudiants est plus souple et annule donc, notre première remarque à propos de la sélection pratiquée à travers l'évaluation des étudiants.

Le retour au système semestriel, qui a été abandonné avec la RES, pourrait engendrer quelques problèmes de gestion dans la scolarité des étudiants, tels qu'ils ont été constatés au niveau du système relatif à la RES et qui ont été corrigés, par d'autres réformes.

Et pour conclure, nous pouvons tout simplement dire, que le système LMD « pourrait être » un système efficace, sur le plan de la formation des étudiants et sur le plan de leur orientation et leur réorientation – grâce aux passerelles préconisées – à conditions que toutes les conditions de son application soient réunies.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE IX

METHODOLOGIE DE LA PRE-ENQUÊTE

Introduction

1- La pré-enquête

- 1-1 Objectifs de la pré-enquête
 - 1- Population de la pré-enquête
 - 2-1 Caractéristiques de la population de la pré-enquête
 - 2- Cadre institutionnel de la pré-enquête
 - 3- Méthode de réalisation de la pré-enquête
 - 4-1 Techniques d'analyse des données
 - 4-2 Définition de l'analyse de contenu
 - 4-3 Les différentes démarches de l'analyse de contenu
 - 4- Méthode d'analyse adoptée
 - 5-1 Les différentes démarches de la méthode
 - 5- Résultats de la pré-enquête
- Conclusion

LA PRE-ENQUÊTE

Introduction

Notre travail obéit à une méthodologie propre à la recherche en sciences humaines, qui exige le respect d'au moins deux étapes importantes : La pré-enquête et l'enquête, sans lesquelles le travail ne peut aboutir à des conclusions fiables. Notre travail pratique se divise donc en deux parties distinctes, mais complémentaires :

- 1° La pré-enquête, effectuée à l'aide d'entretiens semi-directifs.
- 2° L'enquête proprement dite, réalisée à l'aide d'un questionnaire.

I- La pré-enquête

1-1 Objectif de la pré-enquête

Cet objectif est double :

D'une part, elle permet la formulation des hypothèses du travail.

D'autre part, elle permet la construction appropriée de l'outil de notre enquête, qui est le questionnaire et dont le contenu et la forme sont respectivement déterminés, à partir des points saillants et des enchaînements qui apparaissent après le dépouillement des résultats de la pré-enquête.

1-2 Population de la pré-enquête

Cette population est assez spécifique, vu la spécificité même de la pré-enquête qui se présente sous deux formes :

- La première forme, consiste en un travail d'investigation auprès des étudiants de première année du département de psychologie, elle est composée d'étudiants appartenant à trois promotions différentes de psychologie.

Pourquoi trois promotions et uniquement des étudiants en psychologie ?

De part notre profession, en tant que chargée de cours, mais surtout en tant que chargée de travaux dirigés - fonction qui nous permet d'être en relation directe avec les étudiants - leur nous étions appelées en début de chaque année, à faire connaître aux nouveaux étudiants, l'institution universitaire et son fonctionnement : La nature des travaux qu'ils sont appelés à effectuer, le système des examens et leur évaluation, les absences et autres détails de ce genre. Nous étions aussi appelés à faire connaissance avec les nouveaux étudiants, afin de détendre un peu l'atmosphère crispée qui règne en début de chaque année et aussi de permettre à l'étudiant de s'exprimer et de s'informer sur le système universitaire, ses règles et ses normes.

Et c'est ainsi que les étudiants sont amenés à parler d'eux et des raisons qui ont fait qu'ils soient inscrits en psychologie, plutôt que dans une autre spécialité et par la même occasion de donner leurs premières impressions, sur la filière et sur l'université d'une manière générale.

De ce fait au début chaque année, nous abordons le sujet de leur orientation et de leurs premiers pas à l'université. Et tout au long de l'année nous récoltons de plus en plus d'information sur leur orientation et leur expérience sociale, grâce aux discussions libres que

suscitent certains travaux, portant sur l'orientation en Algérie et qui poussent beaucoup d'étudiants à évoquer leur propre expérience dans ce domaine.

Ces discussions de groupe, nous ont permis de faire ressortir trois grands aspects ayant un rapport avec l'entrée à l'université :

1° La présence en psychologie d'étudiants, venant de toutes les spécialités de l'enseignement secondaire: Des bacheliers en lettres, en sciences, en mathématiques et même des bacheliers venant des technicums, c'est à dire des bacheliers de l'enseignement technique.

2° L'orientation des étudiants n'est pas toujours, le résultat d'un choix libre mais dans la plupart des cas, elle est le résultat d'une décision administrative.

3° Cette orientation « forcée » a souvent un impact négatif, sur l'expérience sociale universitaire de certains étudiants, du moins au début de leurs études.

- La seconde forme, est la pré-enquête proprement dite, que nous avons effectué auprès de « 7 » étudiants de première, année appartenant à deux facultés : La faculté des sciences médicales et la faculté des sciences humaines et des sciences sociales. Le choix de ces deux facultés n'est pas arbitraire, nous avons voulu comparer deux catégories d'étudiants bien distinctes, des étudiants appartenant à des filières prestigieuses, pratiquant une sélection assez sévère à leur entrée et des étudiants appartenant à des filières dont l'accès est ouvert à tous et qui ne font pas toujours, l'objet d'un choix libre de la part des étudiants.

La première catégorie (les étudiants de la faculté des sciences médicales) sera donc considérée comme une catégorie privilégiée, comparativement à la seconde (les étudiants de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales). Et de ce fait, nous présupposons que ces deux catégories d'étudiants, ne vont pas avoir la même vie (sociale et pédagogique) une fois à l'université.

1-2-1 Caractéristiques de la population de la pré-enquête

Pour réaliser cette pré-enquête, nous avons essayé de toucher les différentes filières qui composent les deux facultés. Ainsi nous avons réalisé des entretiens au niveau de tous les départements, mis à part les 3 départements, de bibliothéconomie, des sciences de la communication et celui d'histoire, pour des raisons de temps et aussi pour équilibrer la comparaison entre les deux départements.

Notre pré-enquête a porté sur 3 garçons et 4 filles, qui se répartissent comme suit :

Départements	Filles	Garçons
Médecine		1
Pharmacie	1	
Chirurgie dentaire	1	
Sport		1
Philosophie		1
Sociologie	1	
psychologie	1	
Total	4	3

Répartition
pré-enquête

Tableau 1 :
des étudiants de la
selon la filière.

La variable « sexe » n'a pas fait l'objet d'un choix délibéré, nous avons travaillé avec les étudiants qui ont bien voulu nous accorder un peu de leur temps et de leur attention.

1-3 Cadre institutionnel de la pré-enquête

Comme nous pouvons le constater, la pré-enquête s'est déroulée dans sept « 7 » départements différents : Les trois départements de la faculté des sciences médicales, sont répartis sur deux campus différents, celui qui abrite les départements de pharmacie et de chirurgie dentaire et celui qui abrite le département de médecine. Les quatre départements de la faculté des sciences humaines et sociales, sont répartis sur quatre campus différents : Le campus de Zarzara qui abrite le département de sport, le campus Kouhil Lakhdar qui abrite le départements de philosophie, le campus de psychologie et le campus de la faculté central, qui abrite le département de sociologie.

Pour ce qui est du moment de la réalisation de la pré-enquête, nous voulons souligner qu'il n'est pas circonstanciel, car il correspond à un choix ciblé : Nous avons attendu que les étudiants aient achevé de passer la première série de contrôles, estimant ainsi que les examens et

les évaluations sont des moments forts de la vie à l'université. Nous pensons qu'ils servent - en quelque sorte - de baromètre pour mesurer le degré de satisfaction des étudiants, quant à leur vie à l'université et tout ce qu'elle comporte comme aspects (psychologique, pédagogique et social).

A ce propos, nous soulignons que les étudiants de la faculté des sciences médicales, étaient à leur deuxième série de contrôles, alors que les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, venaient tout juste de terminer la première série. La faculté des sciences médicales en compte trois dans l'année, alors que la faculté des sciences humaines et sociales en compte deux seulement : Cette première différence dans l'évaluation des étudiants, peut déjà constituer un facteur de différenciation des deux catégories et peut influencer sur leur manière d'étudier.

La pré-enquête répond à deux objectifs : Nous faire connaître les conditions dans lesquelles se déroulent les inscriptions à l'entrée à l'université et nous faire connaître les effets de l'orientation à l'entrée à l'université, sur l'expérience sociale des étudiants de première année.

1-4 Méthode de réalisation de la pré-enquête

La pré-enquête se caractérise essentiellement par sa forme non directive, dans la mesure où il est nécessaire d'obtenir des informations les plus conformes à la réalité dans laquelle vivent les étudiants, ainsi que des avis personnels non suggérés.

Le recueil des données s'est effectué à l'aide d'entretiens non directifs, qui ont été retranscrits intégralement.

La réalisation de ces entretiens, s'est faite à la sortie des cours, leur durée dépendait de la disponibilité des étudiants, mais également de la quantité d'informations que les étudiants ont bien voulu nous fournir sur le sujet.

Ces entretiens à caractère individuel et au niveau desquels l'étudiant gardait l'anonymat (sauf la filière suivie) reposaient sur le principe du volontariat. En effet n'était interviewé, que celui qui le voulait bien et celui qui ressentait le besoin de s'exprimer sur sa vie à l'université.

Le principe du volontariat était pour nous un excellent moyen, pour créer un climat de confiance dans cette situation de face à face qui permettait d'un côté, à l'étudiant de s'exprimer librement sans se sentir obliger de le faire et d'un autre côté, d'aborder certains aspects du sujet auxquels nous n'avions pas pensé.

Les raisons du choix de ce type d'entretiens découlent directement de la nature même du thème de notre recherche, qui ne peut être cerné que par l'intermédiaire de ce type d'entretiens. Ces entretiens permettent au sujet de donner libre cours à ses pensées et permettent ainsi d'éviter certaines contraintes des enquêtes par questionnaires à questions fermées, qui représentent le pôle extrême de la directivité. Dans ce dernier type d'entretiens, il y a structuration complète du champ proposé au sujet, qui ne peut répondre qu'aux questions qui lui sont proposées.

Par contre dans l'entretien non directif, le discours se développe librement selon la logique propre de l'interviewé. Les seules contraintes se limitent à la consigne se rapportant aux différents thèmes proposés par l'enquêteur. Dans notre cas les thèmes touchaient au choix de la filière, aux conditions d'inscriptions, à la vie pédagogique de l'étudiant et sa vie sociale à l'intérieur et en dehors de l'université.

L'information recueillie à l'aide d'entretiens dirigés, est le plus souvent superficielle rationalisée et même stéréotypée, comparativement à l'information recueillie à l'aide d'entretiens libres, elle forme un tout original et singulier.

La conduite de ce type d'entretiens, suppose une attitude non directive centrée sur le sujet, c'est à dire sur l'interviewé.

Cette attitude non directive prônée par C. Rogers exige de l'enquêteur une attitude «d'empathie » c'est à dire qu'il doit se placer du point de vue de l'interviewé, ainsi que dans son cadre de référence et exige aussi une attitude de «considération positive inconditionnelle ». En d'autres termes l'enquêteur ne doit, ni sélectionner les informations, ni porter des jugements, qu'ils soient positifs ou négatifs. Il doit reporter tout ce qui est dit d'une façon intégrale (tel qu'il a été produit). Les seules interventions permises à l'enquêteur, se limitent à des techniques de « reformulation » au cas où le sujet se sentirait bloqué.

1-5 Technique d'analyse des données de la pré-enquête

Les données ont été dépouillées selon la technique de l'analyse de contenu, qui nous a semblé la plus adaptée à un discours recueilli à l'aide d'entretiens non directifs.

Avant d'exposer la technique adoptée, nous donnerons d'abord un bref aperçu de ce qu'est l'analyse de contenu habituellement la plus utilisée.

1-5-1 Définition de l'analyse de contenu

Plusieurs auteurs ont en données diverses définitions, mais ces dernières convergent toutes vers une même signification.

L'analyse de contenu se présente comme un ensemble de techniques capables d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informelles, non pas dans le but d'une traduction ou d'une transposition mais dans le but d'une explicitation. L'analyse de contenu ne porte pas seulement sur le contenu des communications ou messages, mais également sur le contenant et ce quel qu'en soit le support (parlé ou écrit).

1-5-1-1 Les différentes démarches de l'analyse de contenu

D'une manière générale ces techniques d'analyse de contenu, appartiennent aux méthodes dites «logico-sémantiques ». Elles procèdent toutes par inventaire, dénombrement, codification et recherche éventuellement de relations à partir de la compréhension du sens du texte, de la perception des analogies des unités de sens et aussi de leur hiérarchisation.

Tout cela se fait à partir des opérations suivantes :

- Le codage

Une des opérations que tout analyste doit effectuer est, ce qui est appelée communément «codage ». « Le codage est un processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » O.-R. Holsti, cité par L. Bardin (1977).

Le découpage du contenu en unités a toujours posé des problèmes, quant au choix de «l'unité de sens » qui doit être codée. En effet une certaine ambiguïté règne en ce qui concerne les critères de distinction des unités de sens.

Mais il est évident qu'il faut coder les significations intéressantes, en fonction de l'objectif d'analyse. Ces significations peuvent être représentées soit par des mots clés, soit par des thèmes, ce qui en fait revient à faire une analyse thématique ou à rechercher des «noyaux de sens ».

Cette analyse ne s'intéresse pas à la forme, mais au sens, c'est pourquoi l'analyse de contenu est toujours «sémantique ». A ce propos R. Barthes (1966, p. 68) affirme que «c'est ce que veut dire un énoncé qui le constitue en unités fonctionnelles et non la façon dont cela est dit, les unités de sens pourront certes coïncider avec les unités linguistiques, mais occasionnellement et non systématiquement ».

L'analyse thématique donne automatiquement suite à deux autres opérations toutes aussi importantes l'une que l'autre.

- La première a trait aux règles de pointage ou d'énumération des unités de signification.

- La seconde concerne l'intégration de ces unités dans des catégories.

- Les différents moyens d'énumération

- Le pointage peut se faire sur la présence des unités de signification (utilisé spécialement pour une analyse qualitative). Ainsi la présence de certains éléments dans le contenu peut servir d'indicateurs, mais leur absence peut aussi renseigner l'analyste sur les causes de cette absence. Cette dernière peut être due à un blocage, à un refoulement ou tout simplement, elle peut être volontaire : L'interviewé ne voulant pas se prononcer sur tel ou tel sujet.

- Un deuxième moyen, généralement plus utilisé dans l'analyse de contenu, consiste à pointer tous les éléments manifestés en vue de calculer leur fréquence d'apparition : Ainsi plus la fréquence est grande, plus l'unité de sens est importante.

- La «co-occurrence» peut être aussi un moyen d'énumération. Il s'agit de la présence simultanée, de deux ou plusieurs unités de sens dans une «unité de contexte» selon le langage de B. Berelson ou dans une «séquence» selon le langage de C. Piault.

- L'ordre de succession des éléments, peut également être un moyen d'énumération employé au niveau de ces techniques.

- La catégorisation

L'intégration des unités de signification dans des catégories, correspond à l'opération appelée «catégorisation» qui consiste à classer et à regrouper tous les éléments en fonction de ce qu'ils ont en commun. Pour qu'une catégorie soit parfaite, il faut qu'elle présente les quatre qualités suivantes :

1° Elle doit être exhaustive, c'est à dire que toutes les unités de signification, doivent trouver leur place et de façon non ambiguë dans des catégories strictement définies.

2° Elle doit être exclusive, c'est à dire qu'un même élément ne peut appartenir à deux catégories différentes.

3° Elle doit être pertinente, c'est à dire qu'elle doit avoir un rapport étroit avec les objectifs de l'analyse.

4° Elle doit être objective, ce qui signifie que deux analyses conduites indépendamment doivent parvenir à un même résultat.

Malgré la rigueur qui se détache de ces techniques, quelques remarques critiques s'imposent surtout en ce qui concerne l'influence de la personnalité de l'analyste, sur les résultats et leur valeur sur le plan qualitatif. Par exemple : dans le cadre d'un codage d'un contenu à caractère surtout affectif, il peut y avoir influence du degré de sensibilité et d'émotivité du codeur.

R. Mucchielli (1974, p. 30) en faisant faire le dépouillement et le codage d'un même échantillon de copies par trois codeurs, constate que :

- Le codeur «A » trouve 0,76 % de mots répondant à la définition disons de mots «affectifs ».
- Le codeur «B » en trouve 2,32 %.
- Le codeur «C » en trouve 3,17 % : D'où le danger de ce genre de problème.

Une autre critique peut être faite à propos des classements des unités de signification qui consiste à séparer ces dernières, les unes des autres, indépendamment de l'ensemble de leur système de relation. Cet isolement des thèmes qui a pour objectif, l'analyse du contenu manifeste, forme en réalité un obstacle pour atteindre le contenu latent. Ce dernier est relatif à la liaison des thèmes entre eux et transforme le contenu en objet, qui relève d'une classification totalement indépendante de la manière dont il a été produit.

- L'inférence

Si nous examinons cette méthode d'analyse de contenu, telle quelle se présente dans les textes classiques, nous remarquerons qu'elle aboutit à des inférences ou à une interprétation contrôlée.

Selon B. Berelson (cité par de nombreux auteurs) ces inférences, résident dans le fait que l'analyse de contenu, communique quelque chose d'autre sur le message, en dehors de la communication que celui-ci contient. L'interprétation du contenu manifeste révèle au terme de l'analyse, le contenu latent.

Le contenu latent, peut aussi nous donner divers renseignements sur le producteur du message, sur le récepteur ainsi que sur le contenu et le contenant du message : Tout cela à

partir des hypothèses qui orientent le travail. B. Berelson s'efforce de rendre le contenu pour ainsi dire, totalement indépendant du producteur et du récepteur « le contenu devient un objet qui relève d'une classification totalement extérieure à la manière dont il a été produit » H. Raymond (1968, p. 168).

Pour cette raison, nous n'avons pas voulu opter pour une analyse de ce type, étant donnée sa faible valeur sur le plan qualitatif.

1-5-2 Méthode d'analyse de contenu adoptée

Etant donné les critiques qui ont été faites aux techniques d'analyse de contenu du type classique, vu les limites de leurs possibilités d'interprétation et leur faible valeur sur le plan qualitatif, nous avons opté pour une nouvelle technique.

Cette technique d'analyse de contenu, se situe entre ce que L. Bardin appelle «analyse de l'énonciation» et ce que G. Michelat appelle «analyse interprétative». Toutes deux conçues, principalement pour l'analyse des entretiens non directifs. Sur le plan méthodologique, ce type d'analyse s'applique parfaitement à notre cas.

Nous avons utilisé l'entretien non directif dans le but d'établir des hypothèses de travail et d'après L. Bardin (1977, p. 178), à l'inverse de l'analyse thématique qui se fonde essentiellement sur des hypothèses, cette analyse «est vierge de toute hypothèse interprétative avant l'étude formelle du discours».

Ainsi à l'inverse de l'analyse de contenu du type classique, qui considère le discours recueilli comme une donnée statique, manipulable au grès de l'analyste, cette technique d'analyse repose au contraire, sur une conception du discours comme «processus dynamique» qui reflète la personnalité du sujet producteur et qui reflète les différentes variables qui peuvent influencer ce dernier.

Si nous prenons en compte toutes ces considérations, il devient indispensable d'analyser chaque entretien, dans son intégrité et dans sa totalité. Cette analyse exhaustive doit tenir compte de tous les éléments du corpus sans aucune omission. Tout peut avoir une signification, mais cette dernière ne peut apparaître, que si tous les éléments sont placés dans leur système de relation : Un élément peut avoir un sens différent, suivant le système de relations qu'il entretient avec le reste du matériel. L'agencement des éléments et leur progression doivent être pris en compte, car ils servent d'indicateurs pour l'analyse. De même

qu'en reconstituant le raisonnement sous-jacent du discours, nous pouvons passer du contenu manifeste au contenu latent.

1-5-2-1 Les différentes démarches de la méthode

- Les lectures d'imprégnation

Chaque entretien a fait l'objet de plusieurs lectures et ces dernières, nous ont permis de nous imprégner de chaque contenu. Ce travail nous a aidé à faire ressortir l'originalité du discours et surtout de mettre en relation tous les éléments du discours, pour que soit facilitée l'interprétation en fonction du producteur.

- L'analyse thématique

Notre analyse thématique se rapproche de l'analyse du type classique, elle a pour but principal, de faire ressortir tous les thèmes qui ont fait l'objet du discours. Cette analyse transversale nous a servi par la suite, de base pour des comparaisons entre différents entretiens et ce, grâce à la construction de catégories.

- L'analyse séquentielle

Nous savons qu'un corpus est généralement constitué de plusieurs séquences. Nous pouvons reconnaître une séquence et la délimiter, chaque fois que le sujet passe par exemple de la description à l'explication et de l'explication à la narration.

Une pareille analyse, nous a permis dans un premier temps de nous rendre compte de la progression du discours et dans un second temps, de connaître la structure du discours. Cette structure apparaît après, une mise en liaison des thèmes relevés et du style employé dans chaque séquence. Ainsi nous pouvons saisir, les tensions, les contradictions, les détentes qui fondent la dynamique même du discours.

1-6 Résultats de la pré-enquête

Pour la pré-enquête nous avons pris comme seule variable, la faculté d'appartenance des étudiants. Sachant qu'à elle seule, elle peut être la source de différences assez significatives pour que nous puissions - dans une première étape de ce travail - en tirer quelques conclusions.

Etant donné que nous avons déjà une idée sur le sujet - suite aux diverses discussions que nous avons eues avec des étudiants, appartenant à différentes promotions du département de psychologie et suite aux entretiens, que nous avons réalisés auprès d'étudiants en médecine, que nous connaissons personnellement et grâce aussi aux

travaux réalisés par les étudiants et portant sur l'orientation en Algérie - nous avons décidé de poser aux étudiants, la question suivante :

Peux-tu me parler des conditions dans lesquelles, s'est déroulée ton entrée à l'université (inscription et orientation) et peux-tu me parler de ta vie pédagogique et sociale à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université : Parler de tes premiers pas à l'université, jusqu'aux rapports que tu entretiens avec ses différents partenaires, l'administration, les enseignants et les étudiants ?

Les entretiens se sont déroulés dans des conditions plutôt favorables. Le seul inconvénient était de trouver un endroit tranquille, pour mener à bien ces entretiens, au niveau de tous les départements, mis à part au niveau du département de psychologie.

Toutefois, nous avons été agréablement surpris, par la spontanéité des étudiants et surtout par leur volonté de vouloir participer à nos entretiens, dès que le sujet leur était énoncé. Ce qui nous permet de dire à priori que les étudiants, ne demandent qu'à se confier et à s'exprimer sur leur vie à l'université, à la seule condition de trouver une personne qui les écoute, surtout si cette personne fait partie du corps enseignant.

Cette disponibilité des étudiants, s'est traduite par de longs entretiens très riches en informations, d'où notre satisfaction à les réaliser.

Le dépouillement de ces entretiens a donné les résultats, qui se présentent sous les quatre thèmes suivants :

1° L'entrée à l'université.

2° Les études universitaires.

3° Les rapports qu'entretiennent les étudiants avec les différents partenaires de l'université.

4° La vie sociale des étudiants.

Thème « 1 » L'entrée à l'université

L'entrée à l'université comprend 4 rubriques :

1° L'orientation administrative :

Les étudiants ont répondu que leur orientation administrative, s'est faite selon :

- Les 3 premiers vœux : 3

- Au-delà des 3 premiers vœux : 4

Concernant leur orientation, les étudiants de la faculté des sciences médicales, s'accordent à dire qu'elle s'est faite selon la moyenne obtenue au baccalauréat et que c'est leur premier vœu, qui a été pris en considération par l'administration.

Ce qui n'est pas le cas, pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, qui n'ont pas vu leurs trois premiers vœux exhaussés, car les décisions administratives de leur orientation ont surtout porté sur les derniers choix (le cinquième et parfois le huitième ou le dixième) ce qui à priori peut être très frustrant pour le jeune bachelier.

2° Formalités d'inscriptions :

Les étudiants les ont trouvées :

- Faciles : 6
- Difficiles : 1
- Fatigantes : 6

Pour les formalités d'inscriptions, tous les étudiants (mise à part une étudiante) s'accordent à dire, qu'elles sont faciles et qu'elles ne nécessitent pas beaucoup de temps. Le seul problème, comparé au «parcours du combattant » par une étudiante de sociologie, a trait à la constitution du dossier d'inscription qui nécessite de nombreux documents.

A ce propos la plupart des étudiants regrettent le manque de concordance, entre le contenu du guide de l'étudiant et ce qui leur est demandé sur le terrain : Les documents à fournir pour les inscriptions, ne sont pas les mêmes.

Toutefois, ce qui a marqué le plus tous les étudiants - quelle que soit leur appartenance aux deux facultés - c'est l'attente de la décision d'orientation, renforcée par la crainte de voir leur premier vœu non exaucé et le stress qui en découle : L'étudiant de sport l'a comparé à une «torture physique » car a-t-il déclaré «J'étais décidé à faire sport et pas autre chose, je vous jure que ne serais pas rentré à l'université, si on m'avait orienté ailleurs ». Seule l'étudiante de pharmacie, n'était pas inquiète, car sa moyenne était largement supérieure à celle exigée, pour une inscription dans la filière et par conséquent elle n'avait rien à craindre.

3° Les sentiments éprouvés, suite à la décision administrative d'orientation se résument dans deux grandes catégories :

- Satisfaction : 3

- Déception : 4

Pour ce qui est de la satisfaction des étudiants, les étudiants de la faculté des sciences médicales, s'estiment assez satisfaits de la décision administrative d'orientation, car nous confiait l'étudiant en médecine : «J'aurais voulu faire médecine militaire, mais ce n'est pas très grave, après tout je suis toujours dans le domaine ».

Par contre, les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, s'estiment plutôt insatisfaits, car disait l'étudiante de psychologie «Comment est-ce que je pourrais être satisfaite, alors que mes cinq premiers choix n'ont pas été respectés, de toutes les façons j'estime qu'au-delà des trois premiers vœux, il n'y a plus de choix à proprement parler, c'est du remplissage tout simplement». L'étudiante de sociologie, est encore plus affectée par son orientation «Ce que je regrette le plus, c'est de m'avoir tuée au travail pour avoir mon bac - série sciences - si j'avais connu le résultat à l'avance, je serais partie en lettres, à la rigueur je n'aurais pas tant trimé pour me retrouver là où je suis ».

Malgré leur insatisfaction, seul un étudiant de la faculté des sciences humaines (filiale : philosophie) a présenté un recours auprès de l'administration centrale de l'université. Ce dernier n'a d'ailleurs pas été pris en considération. Sinon tous les étudiants, ont accepté la décision d'orientation de l'administration, à défaut de moyens pour la contourner.

Mais le fait qu'un étudiant accepte la décision d'orientation, ne signifie pas toujours qu'il est satisfait : Il peut tout simplement se résigner, car ne pouvant faire autrement. Il n'a pas d'autres alternatives que de soumettre, d'autant plus qu'il sait qu'il est difficile d'avoir gain de cause après un recours, surtout si sa situation pédagogique (la valeur de son baccalauréat) ne répond pas aux critères définis par l'administration.

4° Les sources d'informations :

- La famille : 3

- Les amis : 4

Les sources de l'information qui a servi à l'orientation des étudiants, sont assez diversifiées : Tout d'abord aucun des étudiants de la pré-enquête n'a cité, le conseiller d'orientation scolaire en tant que source d'informations. Pourtant parmi les divers rôles qui lui sont assignés, il y a celui de l'information. Deux étudiants (l'étudiante en pharmacie et l'étudiant en sport) ne savaient même pas «qui est le conseiller d'orientation ». Un personnage qu'ils ne croient pas avoir rencontré durant leur scolarité antérieure, soit parce qu'ils étaient absents le jour de sa visite à l'établissement, soit parce que le conseiller n'a fait aucune sortie au niveau de leurs établissements.

Les informations qui ont aidé les étudiants, dans leur choix proviennent surtout du milieu familial - pour les étudiants de la faculté de médecine - ainsi que du guide de l'étudiant

dans lequel, ils ont surtout puisé les informations propres aux critères de l'inscription administrative (lieux et délais d'inscription, critères de sélection et circonscriptions géographiques). Les étudiants en sciences humaines et sociales, ont beaucoup plus utilisé le guide de l'étudiant, que les conseils de leur famille. L'utilisation du guide leur a permis de trouver la filière, qui correspond à la moyenne de leur baccalauréat, mais pas à leurs aspirations : Sachant que dans la plupart des cas, cette moyenne ne pouvait leur permettre de s'inscrire dans leur « branche préférée ».

Comme autre source d'informations, tous les étudiants ont cité des amis personnels ou des proches. Tous les étudiants nous ont confirmé que «leurs choix ont eu l'accord de leur famille » : Aucun étudiant n'a «rempli » sa fiche de vœux, sans en référer à un membre (proche ou éloigné) de sa famille.

Nous pouvons donc nous interroger, sur la place du conseiller d'orientation dans le processus d'orientation et du rôle qu'il doit «obligatoirement » assumer dans un moment aussi important de la vie scolaire du jeune bachelier : Celui du choix de la filière.

En conclusion nous pouvons dire que, la participation de la famille et des amis, aux choix des dix (10) filières de la fiche de vœux, montre que le futur étudiant, n'est pas assez préparé pour décider individuellement ou personnellement de son avenir. Cette décision qui peut être considérée comme, une anticipation de la vie professionnelle de l'étudiant est en définitive, non pas le résultat d'un travail de longue haleine (l'orientation scolaire en tant que processus) mais elle est plutôt le résultat de «concessions » faites par la famille et le jeune bachelier : Avant d'arriver à l'université beaucoup d'étudiants (surtout ceux de la faculté des sciences humaines et sociales) avaient des projets d'études qui ne correspondent pas du tout à ceux imposés par l'administration universitaire. N'ayant aucun moyen d'agir ces étudiants renoncent à leurs aspirations et s'inclinent.

Thème « 2 » Les études universitaires

Elles regroupent divers aspects, dont certains ont quelquefois été cités par tous les enquêtés :

- Rythme de travail contraignant : 3
- Programme chargé : 7
- Programme trop théorique : 4
- Problème d'évaluation : 5

- Méthodes d'enseignement inadéquates : 5
- Problème de prise de notes : 6
- La documentation : 7

Les études universitaires et surtout les problèmes rencontrés, sont des aspects de la vie universitaire, où il nous a été donné de constater des avis fort différents d'une faculté à une autre, surtout en ce qui concerne le rythme de travail et le système des examens.

- Le rythme de travail

Les étudiants de la faculté de médecine, toutes spécialités confondues se disent être soumis, selon l'expression de l'étudiant en médecine, à un rythme « infernal » d'étude.

L'étudiante en pharmacie, se plaint de la « longueur de l'année universitaire » : « Nous commençons les cours avant tout le monde et nous les terminons après tout le monde ; c'est comme si nous n'appartenions pas à la même université ».

L'étudiant en médecine, se sent « fatigué » de devoir faire trois séries d'examens durant l'année « sans compter les nombreux partiels au niveau des T.D et des T.P, alors que le reste de l'université n'en fait que deux, c'est injuste ! » S'écrit-il.

L'étudiante en chirurgie dentaire, bien que satisfaite de « faire partie des privilégiés » trouve qu'elle « passe beaucoup de temps à étudier pendant que ses camarades de chambre, écoutent de la musique ou regardent la télévision » : Le temps libre, n'étant pas occupé de la même manière par tous les étudiants.

En résumé, tous les étudiants de la faculté de médecine, pensent que leur programme, est « riche et diversifié » mais « très chargé » à tel point « qu'il ne leur laisse pas le temps de l'assimiler convenablement ».

Ces mêmes étudiants, nous révèlent que le rythme de travail ainsi que le problème de la langue (l'enseignement au niveau de la faculté des sciences médicales se fait en langue française) encouragent le « parcourisme », plutôt que la réflexion et l'assimilation des cours.

Nous pouvons donc dire, que les étudiants de la faculté des sciences médicales reconnaissent, qu'ils sont privilégiés par rapport à d'autres étudiants, mais ils reconnaissent également que ce privilège se mérite, étant donnés les efforts qu'ils doivent fournir pour réussir.

Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, ne trouvent pas que leur rythme de travail soit aussi « fatiguant » malgré des programmes « assez chargés » aussi.

L'inconvénient pour ces étudiants, est l'aspect «trop théorique » des cours et l'absence de sorties sur le terrain. Le contenu des programmes, est jugé trop «loin » de la réalité qu'ils vivent.

A ce propos, les étudiants nous confient être enclins aussi au «parcoeurisme » lors des examens, non seulement parce que leurs cours sont «trop longs » mais également, dit l'étudiante en sociologie « pour satisfaire nos enseignants qui n'acceptent pas que nous employons des concepts ou des phrases, autres que ceux donnés en cours».

L'utilisation abusive de la mémorisation, dont se plaignent les étudiants, ne résulte pas du même problème. Contrairement à leurs camarades de la faculté des sciences médicales, les étudiants de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales, évoquent un autre problème : Celui des critères relatifs à leur évaluation. Donc pour les uns, c'est un problème de maîtrise de la langue française et pour les autres c'est un problème d'évaluation.

- La prise de notes ou le report des cours

Le problème de la prise des notes, semble être vécu par tous. L'étudiant en médecine se plaint : «Depuis que je suis à l'école, je n'ai eu que la langue arabe comme langue d'enseignement et puis du jour au lendemain, non seulement je me retrouve entrain d'étudier en langue française, mais les enseignants ne prennent même pas la peine, de nous dicter les cours, ils se contentent de parler et à nous, de nous débrouiller comme on peut ! ».

Ce problème commun à tous, est donc celui de la méthode d'enseignement. Habités à «la dictée » des cours au niveau de l'enseignement (primaire, moyen et secondaire) les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à suivre leurs enseignants. L'étudiante en pharmacie, qui nous a paru être la plus motivée de tous, nous relate pourtant son problème avec beaucoup d'amertume : «Souvent, je suis obligée de m'arrêter d'écrire et d'emprunter par la suite le cahier d'une de mes camarades, pour recopier le cours (...). Cette tactique m'est bénéfique puisque je reprends le cours à mon aise, mais le problème c'est que je risque de me tromper, au cas où ma camarade se serait trompée aussi, dans sa prise des notes et c'est là ma hantise car je n'ai pas envie d'échouer à cause du problème de la langue, dont je ne suis pas responsable ! ».

Les étudiants sont donc conscients, de l'importance de cet aspect des études (la méthode d'enseignement) et de son impact sur leur motivation, sur leur capacité d'assimilation et sur leur réussite. L'étudiante en chirurgie dentaire, «jure » que « si je n'étais pas autant motivée, il y a longtemps que j'aurais abandonné » : Les méthodes d'enseignement peuvent donc constituer un obstacle, même pour les étudiants les plus motivés.

- La documentation

Au problème de la prise des notes, vient s'ajouter un autre problème, non moins important : Celui de la documentation. En effet c'est un des problèmes majeurs qui se pose à tous les étudiants, car quelle que soit leur spécialité, ils rencontrent tous d'énormes difficultés à trouver la documentation dont ils ont besoin pour la réalisation de leurs travaux et pour compléter leurs cours, si le besoin s'en fait ressentir. Tous les étudiants s'accordent à dire, que «Non seulement la documentation est très insuffisante, mais elle est également très ancienne ». Les bibliothèques universitaires ne peuvent fournir que des documents vieux d'au moins 10 années, surtout dans le domaine des sciences, alors que celles-ci avancent très vite.

Pour conclure sur cet aspect de la vie pédagogique des étudiants, nous pouvons dire que les étudiants de la faculté de médecine, ont tout de même un «avantage » sur leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sciences sociales : Celui de poursuivre la spécialité de leur choix, qui peut les aider à surmonter certains problèmes.

Et comme le choix est un facteur essentiel dans la réussite scolaire, ces mêmes étudiants vont donc pouvoir puiser (dans cet avantage) toutes les forces dont ils ont besoin, pour surmonter les difficultés de la vie universitaire et ne pas se laisser abattre par les problèmes rencontrés.

Thème « 3 » Les rapports des étudiants avec les différents partenaires de l'université.

- Indifférence des enseignants : 7

- Mépris de l'administration : 7

- Mixité : 5

Ces rapports entre étudiants/enseignants, entre étudiants/étudiants et entre étudiants/administration, sont identiques sur certains plans et différents sur d'autres et selon le type d'études suivies.

- Les rapports étudiants/enseignants

Concernant les rapports étudiants/enseignants, les étudiants portent les mêmes jugements à quelques différences près. Ce qui a marqué les étudiants dès leurs premiers cours à l'université, c'est selon le point de vue de l'étudiant en philosophie «l'indifférence qu'affichent nos enseignants vis à vis de nous » et c'est un avis partagé, par la majorité des étudiants.

Les amphithéâtres sont des lieux où règne l'indifférence complète. Le discours des étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, traduit à la fois cette inquiétude et ce sentiment d'incompréhension. En effet ils n'arrivent pas à comprendre cette indifférence vis à vis d'eux, malgré leur présence aux cours (celle-ci n'étant pas obligatoire à ce niveau, sauf pour les T.D et des T.P) ce qui à leur avis, démontre leur intérêt pour les cours. Le fait d'assister aux cours, devrait selon eux «attirés l'attention des enseignants » et les encourager à se rapprocher d'eux et à leur accorder un peu plus de considération.

L'étudiant de philosophie va encore plus loin dans son analyse de la situation, puisqu'il nous confie : « Puisque je fais l'effort d'assister aux cours, il me semble normal que les enseignants, se doivent d'en tenir compte dans les rapports qu'ils entretiennent avec nous ». Il semblerait que cet étudiant, demande une « contre partie » à sa présence au niveau des cours magistraux.

Enfin les étudiants des deux facultés ne comprennent pas pourquoi, leurs enseignants sont aussi détachés d'eux : « Au niveau du cours magistral, j'ai l'impression que l'enseignant s'adresse à une assistance invisible ! » se plaint l'étudiant en médecine. Les étudiants se sentent noyer dans la masse : «Il n'y a pas d'étudiant en tant que personne, ayant sa propre spécificité, tout le monde est pareil, on forme une masse dans laquelle tout étudiant perd son identité » confie l'étudiant en philosophie.

Ce jugement (digne d'un philosophe) montre à quel point les rapports, étudiants/enseignants sont empreints d'amertume.

Mais, nous avons constaté que les étudiants de la faculté des sciences médicales, étaient plus indulgents à l'encontre de leurs enseignants. Ils tentent d'expliquer cette indifférence et ce manque de communication, par les diverses tâches (autres que celles de l'enseignement) qu'ils occupent, telles que la recherche et les consultations au niveau des établissements hospitaliers, en tant que praticiens.

Par contre les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, ne trouvent pas d'explications à l'attitude de leurs enseignants.

- Les rapports étudiants/administration

Les jugements se rapportant à la relation étudiants/administration, sont encore plus sévères. Tous les étudiants se demandent pourquoi «l'administration affiche un tel mépris» envers eux, quand elle s'adresse à eux ou quand ils la sollicitent pour des informations, pour les aider à résoudre certains problèmes rencontrés au niveau de l'université, surtout durant les débuts de leur scolarité.

L'étudiante en psychologie, nous a affirmé qu'elle ne connaissait même pas le nom des personnes qui travaillent au niveau de l'administration. Pour certains étudiants (surtout ceux de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales) ce sont parfois les enseignants, qui leur servent «d'intermédiaires» par exemple, pour la signature d'une autorisation de sortie sur le terrain ou autres services de ce genre.

Mais le jugement le plus sévère, est celui donné par l'étudiant en médecine : « On dirait que l'administration, fait tout pour nous écraser et nous humilier (...) nous sommes moins que rien pour elle, heureusement que notre réussite ne dépend pas entièrement de ses services ».

Les étudiants reconnaissent, la valeur du rôle de l'administration dans l'organisation et le fonctionnement de l'université, ils reconnaissent également la valeur de l'aide, qu'elle peut leur procurer, pour faciliter leur vie à l'intérieur de l'université, mais ils regrettent son manque de coopération.

- Les rapports étudiants/étudiants

Les rapports étudiants/étudiants, sont le domaine où la différence entre les étudiants des deux facultés sur certains aspects, est la plus grande.

Le premier aspect de ces rapports a trait aux rapports entre les deux sexes, c'est à dire les rapports filles/garçons : Au niveau de la faculté de médecine, les étudiants ne voient pas d'inconvénient à travailler avec une personne du sexe opposé : « Je n'ai pas de problème, à travailler avec les garçons, après tout nous sommes tous égaux, le sexe dans les études n'a pas sa place », a affirmé l'étudiante en chirurgie dentaire.

Ce n'est pas le cas pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales où les rapports filles/garçons, sont à leur avis assez «tendus». L'étudiant en philosophie pense qu'il est «humiliant de me retrouver seul dans un groupe formé uniquement de filles».

Les travaux de groupes reflètent assez ce phénomène. Tous les étudiants ne voient aucun inconvénient à travailler en groupe, cependant les étudiantes en sciences humaines, n'aiment pas travailler avec les garçons, parce que, explique l'étudiante en sociologie «Les étudiants sont partisans du moindre effort, ils comptent beaucoup sur nous pour la réalisation des travaux (...) ce sont des fainéants ! ».

Malgré des avis différents sur la relation filles/garçons, les étudiants de la faculté des sciences humaines finissent tout de même par adopter le même comportement : Eviter de se mêler à leurs camarades du sexe opposé.

La mixité dans les deux facultés, est donc vécue différemment.

Thème « 4 » la vie sociale des étudiants

La vie sociale des étudiants n'est pas très riche, elle se limite à quelques sorties et à la pratique d'un sport collectif.

- Sport collectif : 1

- Sorties : 4

Tous les étudiants de la faculté des sciences médicales, ne pratiquent aucune activité en dehors de leurs études. Le programme, le rythme de travail ainsi que celui des examens ne leur permettent pas, selon leur propre expression «de perdre mon temps » dans des activités qui ne leur «rapportent rien ». La lecture n'a été évoquée par personne

Les étudiants en sciences humaines et sociales, partagent également ce point de vue. Seul l'étudiant de sport, pratique son sport favori - le football - au sein d'une équipe de quartier.

Donc la vie sociale des étudiants, se limite à des loisirs fort simples comme le fait de regarder la télévision ou des sorties en ville pour faire du « lèche vitrine » : La lecture n'a été évoquée par personne et la culture de pratique d'activités à caractère culturel ou syndicaliste n'est pas encore ancrée, dans les habitudes de nos jeunes étudiants.

Conclusion de la pré-enquête

Les résultats nous ont permis de constater qu'entre les deux facultés, il existe quelques points de similitude, qui ont trait à certains aspects pédagogiques : Tels que les relations qu'entretiennent les enseignants avec les étudiants, les programmes estimés - par tous les

étudiants - comme étant trop chargés, ainsi que le manque de documentation, qui peut entraver le bon déroulement de leur scolarité (même pour les plus motivés d'entre eux).

Mais une différence de taille, sépare les étudiants des deux facultés : Celle relative au choix de la filière poursuivie et de la satisfaction qu'ils en tirent. A notre avis c'est cet aspect qui détermine le plus «la qualité » de l'expérience universitaire de l'étudiant de première année. La motivation pour les études, peut aider l'étudiant à surmonter de nombreux problèmes et peut l'aider à affronter et à surmonter les obstacles, rencontrés au cours de sa scolarité.

Et pour conclure nous pensons qu'en fin de compte, les étudiants interrogés expriment moins une critique directe et précise de la vie universitaire, qu'une frustration et un sentiment d'inachèvement.

Présentés sous cette forme, les résultats nous servent beaucoup plus à établir des hypothèses, qu'à rendre compte de la particularité et de la spécificité de chaque entretien. Les données recueillies au niveau de la pré-enquête, sont donc suffisamment précises pour nous permettre de cerner, les divers aspects se rapportant à notre sujet et nous permettre d'élaborer nos hypothèses de recherche (présentées pour des raisons pratiques en début de travail) et enfin pour construire un questionnaire, qui sera distribué aux étudiants de première année de la faculté des sciences médicales et de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales.

CHAPITRE X

L'ENQUÊTE

1- Des conditions de la pré-enquête à celles de l'enquête

2- L'échantillonnage

2-1 Le calcul des strates

2-2- Procédé du tirage au sort des étudiants

2-3 Problèmes rencontrés lors de la construction de l'échantillon et de la passation du questionnaire

2-4 Le choix de l'échantillon

5- Cadre institutionnel de l'enquête

6- Limite géographique de l'enquête

7- Choix du moment de la passation du questionnaire

8- Présentation de l'enquête

8-1 Instruments de l'analyse des données

8-2 Construction du questionnaire

8-2-1 La forme des questions

8-3 Contenu final du questionnaire

L'ENQUÊTE

1- Des conditions de la pré-enquête à celles de l'enquête

Les conditions de l'enquête sont directement déduites de celles de la pré-enquête : D'où la similarité entre les caractéristiques de la population d'enquête et celles de la pré-enquête.

1° Le même niveau d'étude, c'est à dire la première année universitaire.

2° La même variable « sexe » : Filles et garçons.

3° Les mêmes facultés : La faculté des sciences médicales et la faculté des sciences humaines et sciences sociales.

Toutefois une extension (à travers un échantillonnage adéquat) a été prévue pour l'augmentation du nombre de sujets à interroger, mais aussi pour pouvoir aboutir à des conclusions acceptables sur le plan méthodologique, étant donné le degré de précision souhaité pour les résultats.

2- L'échantillonnage

Echantillonner c'est « choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait et la valeur des inférences dépend du degré de représentativité de l'échantillon », G.-de. Landsheere (1976, p. 337).

Et comme notre population « mère » au niveau des deux facultés - composées de 10 départements - est trop grande (3193 individus répartis entre filles et garçons) nous avons opté pour un échantillon représentatif de chaque département, selon la faculté d'appartenance. Cet échantillon appelé aussi échantillon au hasard ou aléatoire, permet à tous les individus d'avoir une chance égale, d'être choisi dans l'univers considéré.

Il existe plusieurs types d'échantillon :

1° L'échantillon simple, qui part d'un classement puis d'un tirage des individus à l'aide de nombres au hasard, comme la table de Fischer.

2° L'échantillon stratifié, qui consiste à diviser la population en sous populations appelées strates et à choisir dans chacune de ces strates, un nombre d'individus : Chaque strate est alors traitée comme un échantillon simple et chaque sous-échantillon, doit à son tour répondre aux critères de représentativité.

3° L'échantillon pondéré stratifié est surtout utilisé, quand les classes ne sont pas quantitativement égales dans la population (comme c'est le cas pour nous) on travaille alors, avec ce genre d'échantillons appelés également échantillons proportionnés.

Sachant que l'échantillonnage « conditionne la généralisabilité des résultats », J.-P. Rossi et coll (1999, p. 165) et qu'il dépend des objectifs de la recherche, nous avons choisi de travailler sur un échantillon stratifié pondéré, car ce dernier est déterminé par la structure de notre population d'enquête et se prête le plus, aux comparaisons qui vont nous permettre de saisir les points de convergences et / ou de divergences, des aspects de l'expérience étudiante dans les différentes catégories d'étudiants, que nous aurons constitués.

Quand on constitue ce genre d'échantillon, il faut s'assurer que les strates de la population, sont bien représentées dans l'échantillon, mais cela ne suffit d'ailleurs pas. Il faut encore que les effectifs des strates de l'échantillon, soient proportionnels aux effectifs des strates de la population. Autrement dit « si la population est divisée en K strates, on doit retrouver ces K strates dans l'échantillon et l'effectif d'une strate d'un échantillon quelconque, doit être proportionnel à l'effectif de la strate correspondante » L. D'hainaut (1975, p. 40).

Pour obtenir notre échantillon final, nous sommes passés par deux grandes étapes : Le calcul des strates et le tirage au sort des individus de notre enquête.

2-1 Le calcul des strates

Pour cette étape, nous avons utilisé les listes des étudiants de première année - c'est à dire les listes des groupes qui englobent tous les étudiants de première année de chaque département - que les responsables de l'administration, ont bien voulu mettre à notre disposition. Ensuite nous avons calculé chaque strate, en prenant soin de bien séparer les filles des garçons, car les étudiants des deux sexes, ne sont pas répartis de la même manière à travers les diverses spécialités étudiées, mais aussi parce que nous tenons à prendre en considération la variable « sexe » dans l'étude que nous allons entreprendre.

Exemple de calcul de l'échantillon stratifié pondéré :

Strate des garçons du département de médecine.

$$323 \times 100 : 498 = 64,85 \text{ soit } 65$$

- 323 : Nombre de garçons inscrits en première année de médecine.

- 498 : Nombre total des garçons inscrits en première année au niveau de la faculté des sciences médicales.

$$65 \times 323 : 100 = 209,95 \text{ soit } 210$$

Nous obtenons donc un nombre de « 210 » garçons pour le seul département de médecine. Pour toutes les strates de notre population d'enquête, nous avons procédé de la même manière au niveau de tous les départements, selon bien entendu la faculté d'appartenance : Un calcul pour la faculté des sciences humaines et un calcul pour la faculté des sciences médicales. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

Départements des sciences médicales	Garçons	Filles	Total
Médecine	210	362	572
Chirurgie dentaire	18	16	34
Pharmacie	15	18	33
Total	243	396	639

Tableau 3 : Répartition des étudiants de la faculté des sciences médicales, par sexe et par départements

Départements des sciences humaines et sociales	Garçons	Filles	Total
Sociologie	8	31	39
Histoire	6	64	70
Philosophie	4	18	22
Psychologie	9	108	117
Education physique	72	1	73
Sciences de la communication	11	12	23
Bibliothéconomie, licence	13	11	24
Bibliothéconomie, DUEA	2	7	9
Total	125	252	377

Tableau 2 : Répartition des étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales par sexe et par départements.

Nous obtenons ainsi un total global de 1016 individus. Cependant nous tenons à souligner que ce nombre a été réduit à 619 individus, car nous avons eu un taux de déperdition assez grand au niveau du département de médecine, lors de la passation des questionnaires. Et pour les raisons que nous évoquerons ultérieurement, nous n'avons pas pu récupérer un grand nombre de questionnaires, parmi ceux distribués par nos étudiants.

2-2 Procédé du tirage au sort des étudiants

Dans la deuxième étape, nous avons procédé au tirage au sort de chaque étudiant et au lieu d'utiliser le procédé de l'urne comme moyen de tirage au sort, nous avons opté pour l'utilisation de la table des nombres au hasard de Fisher.

Les tables des nombres au hasard sont des tables de chiffres, telle que « chaque chiffre de 0 à 9 a la même chance d'apparaître à n'importe quel endroit de la table » J.-M. Favergé (1960, p. 28).

Ainsi pour tous les départements (indépendamment les uns des autres) nous avons donné un chiffre pour chaque étudiant selon le sexe, ensuite nous l'avons tiré au sort de la manière suivante : Par exemple pour le département de psychologie - au niveau duquel se trouvent « 358 » filles inscrites en première année - nous avons donné un numéro d'ordre à chaque étudiante, en fonction du classement que nous avons effectué grâce aux différentes listes des groupes des travaux dirigés. Et Pour extraire les « 108 » filles qui forment la strate de notre

échantillon, on prend un point au hasard sur la table et on lit la table dans une direction quelconque à partir de ce point (de gauche à droite, de haut en bas ou en diagonale) la lecture se fait par groupe de « 3 » chiffres et on ne retient que les « 108 » premiers nombres compris entre 001 et 108.

Par exemple nous piquons un point « 59 » à l'intersection de la ligne « 26 » et de la colonne « 59 » et nous allons de gauche à droite, les nombres lus sont, 598, 362, 641, 112, 671, 900, 717, 470, 472, 129, 688, 437, 906, 156, 701, 023, 607, 648, 453, 460. Nous retenons seulement « 023 » qui est inférieur à « 108 ».

L'étudiante portant le numéro « 23 » sera ainsi tirée au sort et constituera, la liste nominative de l'effectif des filles du département de psychologie.

L'opération sera ainsi répétée pour chaque département - sauf pour le département de médecine, pour lequel nous ne disposons pas de listes nominatives - jusqu'à l'obtention de l'échantillon globale, qui sera constitué de 1016 individus dont 648 filles et 368 garçons. Nous avons également prévu pour chaque strate, un nombre d'étudiants de « réserve » au cas où le jour de la passation du questionnaire, certains d'entre eux seraient absents. Mais grâce à l'aide inestimable des chargés de T.D et de T.P, nous n'avons pas eu recours à cette liste additive : Les enseignants ont distribué tous les questionnaires et ont attendu que les absents se présentent pour leur donner les questionnaire à remplir.

Comme nous l'avons déjà souligné, une exception a été faite pour le département de médecine : La liste nominative des étudiants, n'étant pas disponible, nous avons tout simplement distribué le questionnaire, sans tenir compte des noms des étudiants, mais en respectant toutefois le nombre d'étudiants formant chaque strate.

2-3 Problèmes rencontrés lors de la construction de l'échantillon et de la passation du questionnaire

Concernant la construction de notre échantillon de travail, nous déplorons un fait qui a entravé le bon déroulement (sur le plan méthodologique) du tirage au sort, d'une partie des étudiants et la passation du questionnaire pour cette même partie d'étudiants.

En effet le département de médecine, est le seul département où il nous a été impossible de procéder à un tirage au sort de l'échantillon dans les règles, comme nous l'avons fait pour les autres départements. Les raisons de ce problème - indépendant de notre volonté - sont dues à «l'excès » de bureaucratie rencontrée auprès des responsables de ce département.

Les seules informations que l'administration a daigné nous fournir, se limitent au nombre de filles et de garçons, inscrits en première année de médecine. Quand nous avons sollicité les responsables pour avoir la liste des étudiants par groupe, un refus catégorique nous a été notifié. Et non seulement, nous n'avons pas pu avoir la liste des étudiants, mais ils nous ont aussi interdit l'accès aux classes de travaux pratiques ou de travaux dirigés pour la passation des questionnaires, comme cela s'est fait avec dans les autres départements.

Malgré l'intervention officielle de Monsieur le doyen de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales, rien n'a été fait pour faciliter notre enquête. Devant tant d'obstacles, nous avons sollicité (d'une manière informelle) l'aide de nos amis enseignants et celle de nos étudiants, pour pouvoir accéder à cette catégorie d'étudiants. Nous les remercions d'ailleurs vivement, pour avoir participer à la passation de nos questionnaires, malgré un taux assez important de déperdition.

La passation de ces questionnaires (pour le département de médecine) a été réalisée, soit au niveau des résidences universitaires, soit à la sortie des cours, contrairement aux autres questionnaires qui ont été distribué au niveau des classes de travaux dirigés ou de travaux pratiques, d'une manière tout à fait officielle, grâce à l'aide du personnel de l'administration des différents départements et de leurs enseignants, qui se sont chargés de recueillir tous les questionnaires distribués.

A cause de cette bureaucratie décourageante, nous avons eu un taux de déperdition d'environ 50 % pour le seul département médecine. Ce qui n'est pas le cas pour le reste des

départements, même pour ceux de la faculté des sciences médicales (le département de pharmacie et le département de chirurgie dentaire) où la participation du personnel de l'administration et de certains enseignants, surtout ceux chargés des travaux pratiques ou travaux dirigés, nous a été d'un grand apport et nous a permis de toucher tous les étudiants concernés par notre enquête.

2-4 Le choix de l'échantillon

L'enquête s'est déroulée auprès des étudiants de première année, car comme nous l'avons souligné précédemment, notre objectif de travail est de connaître les effets du mode d'orientation à l'entrée à l'université sur l'expérience sociale de l'étudiant. Au-delà de la première année nous pensons, que beaucoup de variables sont plus actives et influent donc sur cette expérience.

La prise en compte de cette variable (l'année d'étude) a permis de montrer par la suite, que les étudiants enquêtés entretiennent un rapport à l'institution très souvent en relation avec la durée de leur expérience universitaire.

5- Cadre institutionnel de l'enquête

La recherche s'est déroulée au niveau de l'université Mentouri de Constantine. Cette dernière est considérée comme l'un des pôles universitaires, les plus importants à l'échelle nationale et ce par le nombre de disciplines enseignées et le nombre d'étudiants inscrits : C'est la deuxième université d'Algérie.

L'université de Constantine se compose de 12 sites ou campus, de 12 facultés et de 33 départements, d'une capacité de 25060 places pédagogiques, mais qui regroupent 44536 étudiants inscrits en graduation, auxquels s'ajoutent 1279 étudiants inscrits en post graduation et 700 étudiants inscrits en CAPA, pour un effectif enseignant de l'ordre de 1783 enseignants.

Les campus concernés par notre recherche se présentent comme suit :

Le campus central au niveau duquel nous retrouvons, le département de sociologie et le département des sciences de la communication, a une capacité de 7231 places pédagogiques, pour 8399 étudiants inscrits.

Le campus Zarzara au niveau duquel se trouve le département de sport, est doté de 2700 places pédagogiques, alors qu'il accueille 4088 étudiants.

Le campus Kouhil lakhdar qui abrite les départements d'histoire et de philosophie, a une capacité de 630 places pédagogiques pour 1156 étudiants inscrits dans les deux filières.

Le campus de psychologie avec 900 places pédagogiques, pour 894 étudiants inscrits.

L'ancienne école des cadres qui accueille les filières de bibliothéconomie - cycle long et cycle court - a une capacité de 380 places pédagogiques, alors que le nombre d'étudiants inscrits est de 788 étudiants.

Et enfin le campus du chalet des pins où se trouve le département de médecine et le campus faubourg Emir Abdelkader, où se trouvent les départements de pharmacie et de chirurgie dentaire. Ces deux campus des sciences médicales regroupent 3900 étudiants répartis sur les trois filières.

La répartition des étudiants et des enseignants selon la faculté, est très inégale : Les chiffres révèlent pour la faculté des sciences humaines et sociales, 1 enseignant pour 26 étudiants et pour la faculté des sciences médicales, 1 enseignant pour 24 étudiants.

Nous pouvons donc en déduire que cela, va certainement avoir des incidences sur le déroulement de la vie pédagogique de l'étudiant, surtout que le problème majeur auquel doit faire face l'université à chaque rentrée universitaire, est celui de la croissance continue des effectifs étudiants, qui n'est pas suivie d'une croissance des effectifs enseignants. Ainsi de l'année 1996-1997 à l'année 2000-2001, les effectifs au niveau de l'université Mentouri de Constantine, sont passés de 28839 étudiants à 36193 étudiants, alors que les effectifs enseignants sont passés de 1744 à 1773 enseignants seulement.

Par ailleurs ces flux croissants d'étudiants, vont avoir d'autres incidences, sur la répartition des nouveaux bacheliers sur les différentes filières. En Algérie chaque bachelier a droit à une place pédagogique à l'université, aussi il faut à tous prix trouver une place pour tout le monde et cette exigence va sans nul doute avoir des incidences, sur la qualité de l'orientation pratiquée à l'entrée à l'université : D'où la pratique d'une sélection drastique, pour l'accès à certaines filières prestigieuses.

6- Limite géographique de l'enquête

Le public étudiant de notre enquête, est un public «Constantinois » cette localisation unique a été dictée par deux raisons : Celle des conditions de travail limitées, car nous ne pouvions aller au-delà de l'université de Constantine, pour des raisons pratiques et aussi parce que l'université de Constantine, est l'une des plus grandes universités sur le territoire national. Aussi nous estimons qu'elle peut être « assez » représentative de l'université algérienne d'une manière générale.

La seconde (non moins arbitraire) correspond en revanche à un parti pris de recherche. En effet nous avons sélectionné deux facultés (la faculté des sciences médicales et la faculté

des sciences humaines et des sciences sociales) parce qu'elles offrent beaucoup de contrastes, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la valeur sociale et professionnelle : La faculté des sciences médicales représente une valeur sûre, alors que la faculté des sciences humaines et sociales est synonyme d'un avenir incertain pour l'étudiant.

Les deux facultés, comptent dix (10) départements :

Trois (3) départements au niveau de la faculté des sciences médicales :

- Le département de médecine.
- Le département de pharmacie.
- Le département de chirurgie dentaire.

Sept (7) départements pour la faculté des sciences humaines et des sciences sociales :

- Le département de psychologie.
- Le département de sociologie.
- Le département de philosophie.
- Le département d'histoire.
- Le département des sciences de la communication.
- Le département de bibliothéconomie.
- Le département de sport.

Par ce choix nous nous démarquons du travail, réalisé par certains chercheurs français, parmi lesquels nous citerons O. Galland (1995) qui a privilégié dans son travail, les variables «U.F.R ou unité de formation et de recherche et université » c'est à dire des établissements d'enseignement supérieur indépendants, mais qui diffèrent surtout par les diplômes, qu'ils livrent à la fin de chaque formation.

Il nous a semblé que les variables «facultés et filières » étaient plus pertinentes, étant donné que les étudiants se définissent avant tout par référence à leur faculté et à la spécialité suivie.

Les facultés et par conséquent les filières ont été choisies de manière à offrir certains contrastes tant du point de vue de leurs débouchés professionnels, que des critères d'excellence de leur parcours scolaire.

Donc même si ces étudiants appartiennent à la même université, celle de Constantine, beaucoup de variables tendent à les différencier : Une hiérarchie existe clairement dans les

esprits, ceux des étudiants en premier chef et elle bénéficie, aux étudiants de la faculté des sciences médicales et joue au détriment des étudiants de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales.

De façon prévisible, ces deux populations se différencient de multiples manières : L'origine sociale - même si à première vue cela ne semble pas évident - les parcours scolaires et surtout les critères de sélection à l'entrée à l'université.

Par exemple pour l'entrée à la faculté des sciences médicales, les mentions «bien » et « très bien » sont une condition sine qua non. Tandis que pour l'entrée à la faculté des sciences humaines et des sciences sociales, la seule obtention du baccalauréat est exigée. On y trouve d'ailleurs des étudiants avec des baccalauréats de séries très diverses (sciences, lettres, technique) : L'accès est donc libre, dans la limite (bien entendu) de la disponibilité des places pédagogiques, ce qui induit l'usage «coercitif » du seul critère géographique ou de la carte universitaire: Un bachelier de la willaya de Sétif ne peut s'inscrire dans une filière à l'université de Constantine, qu'à la seule condition que celle-ci ne soit pas enseignée à l'université de Sétif.

Il en résulte donc, que ces deux populations diffèrent très nettement par la série du baccalauréat et surtout par la mention obtenue au baccalauréat (moyenne), qui déterminent toutes les deux, leur position (privilegiée ou pas) au sein de l'université.

Ces remarques connues, suffisent à indiquer le poids de la variable faculté, face aux divers domaines de l'expérience étudiante, explorée dans notre enquête et c'est pour cette raison que nous l'avons érigée en variable décisive. Cette variable recouvre - comme nous l'avons vue précédemment - d'autres variables telles que l'origine sociale, le parcours scolaire et les conditions pédagogiques, mais nous jugeons qu'il ne suffit pas de constater les divergences en choisissant de privilégier la variable faculté ou la filière, car nous ne voulons pas succomber au simplisme d'une explication moniste. Aussi nous tenterons, d'aller au-delà de ce niveau d'analyse pour exploiter au maximum, toutes les données que nous avons recueillies en faisant jouer d'autres variables, telles la profession des parents, leur niveau scolaire ou la variable « sexe ».

Nous essayerons également au cours de l'analyse de nos données, de faire jouer (de temps à autre) quelques variables qui nous paraissent pertinentes, pour rendre compte de leur influence sur l'expérience sociale des étudiants, même si nous devons utiliser par exemple la même variable pour vérifier différentes hypothèses.

Car constater la diversité des pratiques d'une faculté à l'autre, c'est nous a-t-il semblé se mettre en position d'observer les effets cumulés de l'origine sociale, de l'excellence scolaire, du mode de sociabilité et beaucoup d'autres variables, jouant un rôle non négligeable dans la construction de l'expérience sociale de l'étudiant.

7- Choix du moment de la passation du questionnaire

La passation de notre questionnaire, s'est faite après la première série de contrôles, bien après la fin du premier semestre pour donner aux étudiants le temps de prendre connaissance de leurs notes : Celles de la première série de contrôles, pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales et celles des deux séries de contrôles pour les étudiants de la faculté des sciences médicales.

Le choix de ce moment ne s'est pas fait au hasard : Nous avons voulu éviter la période d'évaporation qui caractérise le premier semestre, ce qui à notre avis, contribue à homogénéiser notre public.

Nous pensons que les examens et les évaluations sont des moments forts de la vie à l'université, car ils «rythment la vie des étudiants et constituent l'élément le plus visible de la mise en œuvre de la raison universitaire» G. Felouzis (2001, p. 91) : En d'autres termes nous pouvons dire, qu'en première année la seule «confirmation » de son statut (pour l'étudiant) se trouve dans la reconnaissance qu'il peut obtenir par sa réussite. Et ce sont toutes ces raisons qui justifient, le choix du moment de la passation de notre questionnaire

8- Présentation de l'enquête

L'enquête par questionnaires, distribués, remplis et recueillis au niveau des classes de travaux dirigés ou de travaux pratiques (hormis pour le département des sciences médicales où l'accès nous a été interdit) s'est déroulée dans de bonnes conditions.

Le fait que les questionnaires aient été distribués durant les travaux dirigés et les travaux pratiques, avec la «complicité » des chefs de départements et des enseignants, n'est évidemment pas sans conséquences : Invités d'une manière officielle à répondre (bien qu'ils soient très enthousiastes) les étudiants présents le faisaient en «tant qu'étudiants ».

Ces circonstances facilitaient davantage l'identification au rôle, que si le questionnaire leur avait été distribué d'une manière informelle par l'intermédiaire de leurs camarades ou d'autres personnes. Ainsi tous les étudiants étaient volontaires et enthousiasmés à l'idée de

répondre à un questionnaire, qui porte sur leur vie universitaire. Ils se sentaient très concernés par le sujet, car selon leur avis « il leur permet de s'exprimer sur leur vie universitaire (occasion qui ne leur est pas toujours donnée) et leur permet de participer d'une manière indirecte à l'amélioration de leurs conditions universitaires ».

Cependant une question s'impose : l'anonymat des réponses, supprime t-il « l'injonction » implicite faite aux étudiants de jouer leur rôle d'étudiants ?

La réponse est « non », car l'application qu'ils ont semblé mettre à répondre, ainsi que leur identification (nom et prénom) dans certains questionnaires, malgré la consigne de l'anonymat et les petits mots rajoutés pour l'enquêteur (bonne chance, bon courage, mes respects) tendraient à priori à prouver le contraire.

A ce propos nous tenons à relater l'exemple très « touchant » d'un étudiant en chirurgie dentaire qui nous a impliqués dans ses prières : Ainsi après avoir achevé de répondre au questionnaire, qu'il a accompagné de sa signature, il rajoute : « Mon dieu faites que je réussisse, s'il vous plaît Madame, priez pour moi » Ce rapprochement et cette bonne volonté, s'est vérifiée lors du dépouillement du questionnaire : En effet nous n'avons eu que très peu d'abstentions au niveau des réponses et une fois de plus, nous ne pouvons que les remercier.

Le public étudiant semble donc globalement « bien disposé » à l'égard de l'investigation sociale, surtout quand elle lui permet de s'exprimer à propos de son expérience pédagogique et sociale à l'université. Et cela a joué en notre faveur.

Rappelons qu'en France, l'enquête par voie postale, réalisée par l'O.V.E et celle réalisée par O. Galland et al (1995) ont connu un taux de réponses aussi élevé, ce qui confirme la réaction de nos étudiants face à notre enquête et leur adhésion aux sujets qui les concernent directement.

8-1 Instruments de l'analyse des données

Pour l'analyse des résultats, nous ne nous sommes pas limités au calcul des fréquences, il est vrai que cet outil nous permet de saisir les différentes tendances des répartitions de notre population d'enquête, mais il reste insuffisant. Aussi nous avons opté pour un autre outil qui nous permet de répondre à nos questions : Le test du khi-2 et parfois le croisement des variables.

Le test du khi-2 est un test non paramétrique, considéré comme un moyen d'analyse d'une distribution à deux dimensions. Il permet d'effectuer des comparaisons entre une répartition théorique et une répartition observée : Il permet de mettre à jour des relations d'interdépendance entre les variables.

On appelle un effectif « observé d'une classe » ou d'une catégorie, le nombre de cas observés dans l'échantillon et qui appartiennent à cette classe ou à cette catégorie.

On appelle un effectif « théorique d'une classe » ou d'une catégorie, l'effectif qu'aurait cette classe, si dans le même échantillon, l'hypothèse nulle était absolument vérifiée (sans fluctuation du hasard) L. D'hainaut (1975) : L'hypothèse nulle, étant que la distribution ne diffère pas d'un échantillon à un autre.

Dans notre recherche nous avons procédé à l'examen des variables explicatives ainsi que des autres variables, grâce à l'apport de deux logiciels – car nous ne disposons pas de logiciels récents qui sont plus performants, que ceux que nous avons utilisés – le « DS3 » qui à la suite de plusieurs opérations, nous a permis de calculer les effectifs observés et le « statistica - 6 » qui nous a permis de calculer les khi-2 et les effectifs théoriques.

Cependant nous devons signaler un fait très important, relatif au calcul de certains effectifs théoriques : Nous avons parfois été confrontés - lors des croisements des variables - à des effectifs inférieurs à « 5 » qui exigeaient une correction, pour le calcul du khi-2. Mais comme le logiciel dont nous disposions, ne pouvait pas effectuer cette correction et que nous ne pouvions pas non plus, regrouper les colonnes ou les rangés, comme par exemple regrouper les baccalauréats, mention « bien » et les baccalauréats mention « très bien » ou les « cadres moyens » et les « cadres supérieurs », par crainte de changer le sens et la signification des résultats, nous nous sommes contentés de l'analyse des tris croisés, c'est à dire des valeurs observées, qui d'ailleurs sont aussi révélatrices que les résultats du khi-2.

Nous signalons également que les logiciels utilisés, ne pouvaient faire ressortir toutes les modalités des réponses – nous n'avions que les numéros des réponses - ni d'ailleurs les tableaux sous leur forme finale. Ce qui nous a obligé à construire chaque tableau individuellement, à reporter toutes les modalités de réponses, ainsi que les résultats obtenus. Ce travail s'est avéré fort « fastidieux » étant donné le nombre très élevé de variables traitées et le nombre de croisements réalisés, surtout que le temps dont nous disposions était très limité.

Toutefois nous tenons à remercier vivement, Madame Laurence Masse professeur à l'université Paris 8, qui a mis gracieusement à notre disposition ces deux logiciels et qui a permis ainsi de débloquent notre recherche, en mettant en marche le traitement statistique de nos données qui attendu une « éternité » à notre avis.

8-2 Construction du questionnaire

Avant la construction définitive du questionnaire, un pré-questionnaire a été élaboré et distribué auprès de 30 étudiants, appartenant aux 10 départements concernés par notre enquête.

Ces étudiants qui ne font pas partie de notre population d'enquête, nous ont permis de tester le questionnaire et d'y apporter quelques corrections : Tels que les défauts de formulation des questions ou la précision de certains termes. Ainsi à propos de la question se rapportant à « la catégorie socioprofessionnelle des parents » beaucoup d'étudiants - surtout ceux de la faculté des sciences médicales et ceux du département de sport – ont demandé des clarifications. Suite à cela, nous l'avons remplacé par une expression très simple : La « profession des parents ».

Cette première correction fut suivie d'une deuxième correction. Elle a eu lieu à l'université de Paris X Nanterre, auprès d'un groupe de doctorants en sciences de l'éducation, dirigé par madame le professeur Nicole Mosconi. Ce groupe, nous a permis d'apporter quelques changements surtout en ce qui concerne le style du questionnaire. Au lieu d'axer le contenu des questions sur les aspects négatifs de la vie universitaire (que nous connaissons comme tels), nous avons essayé de lui donner une certaine neutralité pour éviter toute forme de suggestions, c'est à dire laisser la décision et le choix de la réponse aux répondants :

Exemple : On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les enseignants ne sont pas sévères.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Nous nous sommes limités, à ces deux formes de correction du questionnaire, car nous n'avons pas eu d'autres problèmes, ni d'autres remarques en ce qui concerne le reste des questions.

8-2-1 La forme des questions

Le questionnaire présente deux formes de questions.

- Des questions fermées.

- Une seule question ouverte qui achève la série de questions fermées. A notre avis cette question est très importante sur le plan qualitatif de l'investigation, car elle donne libre au cours à l'étudiant pour s'exprimer sur son expérience universitaire et nous permet de découvrir certains aspects de la vie étudiante, qui nous ont échappé. Le fait quelle soit placée en dernier, permet à l'étudiant de bien s'imprégner d'abord du sujet et ensuite d'y répondre en connaissance de cause.

- Les questions fermées

Les questions fermées permettent d'obtenir des réponses précises, donc des bases chiffrées. Dans ce cas les réponses possibles, sont données avec la question et le répondant n'a qu'à choisir la réponse ou la modalité, qui correspond le mieux à son opinion ou à son point de vue.

Les questions à réponses fixées sont exigées dans les situations où il n'y a qu'un système de référence, dont les répondants ne doivent pas s'écarter, elles sont aussi exigées dans les situations où il n'y a qu'un nombre déterminé de réponses.

- **Les questions ouvertes**

Les questions ouvertes à réponses libres, présentent de nombreux avantages étant donné que le répondant est encouragé à donner à sa réponse la forme qui lui convient.

Cette technique permet d'abord de voir si le répondant a bien compris la question posée, chose qui ne peut être vérifiée dans les questions fermées. Ensuite elle permet de recueillir des avis personnels caractérisant la singularité et l'originalité de chaque répondant, enfin elles se prêtent à l'analyse quantitative.

8-3 Contenu du questionnaire final

Le contenu du questionnaire a été délimité à partir des thèmes abordés dans la pré-enquête. Nous avons donc effectué notre pré-enquête sur le terrain, ensuite nous avons construit nos hypothèses de recherche et grâce aux résultats de la pré-enquête nous avons élaboré notre questionnaire qui se présente comme suit :

Dans un premier temps nous avons introduit le questionnaire en expliquant son objectif à l'étudiant et en l'invitant à y répondre, selon les consignes données mais surtout en toute franchise. Ensuite nous avons décliné notre identité, dans le but de les impliquer un peu dans la recherche. Nous pensons que si l'étudiant apprend que c'est son enseignant ou un enseignant universitaire qui travaille sur son expérience universitaire, cela le motivera d'avantage et l'encouragera à dire ce qu'il pense et ce qu'il ressent, surtout que les réponses sont anonymes. Les conditions dans lesquelles, s'est déroulée notre pré-enquête et les résultats obtenus, ne peuvent que confirmer ce point de vue.

Dans un deuxième temps nous avons présenté à l'étudiant, les questions qui ne sont pas organisées sous forme de rubriques, préférant ainsi éviter toute forme de suggestion. Le volet concernant les données qui permettent d'identifier l'étudiant, a été délibérément mis à la fin du questionnaire et nous avons préféré rentrer directement dans le vif du sujet. Comme le questionnaire est assez long, la fatigue aurait pu influencer sur la qualité des réponses données par l'étudiant et aurait peut-être entraîné un désintéressement et un manque d'application dans ses réponses, vers la fin, mais la raison principale réside dans le fait que l'étudiant répond d'abord en toute liberté à toutes les questions sans décliner son identité.

Le volet qui permet d'identifier le répondant comporte les variables suivantes : Facultés / départements / orientation administrative / première année d'étude à l'université / causes du retard / sexe / situation d'activité du père / profession du père / niveau scolaire du père / diplôme du père / situation d'activité de la mère / profession de la mère / niveau scolaire de la mère / diplôme de la mère / type d'établissement de l'enseignement secondaire d'origine / séries du baccalauréat / mentions du baccalauréat / résidence / lieu de résidence / bourse / autres sources de revenus / sources de revenus / Activité professionnelle de l'étudiant / profession de l'étudiant.

Certains diront que ces données sont trop nombreuses, mais notre but est de bien cerner le milieu socioculturel et socioéconomique de l'étudiant, ainsi que son passé scolaire, afin de mieux saisir la diversité des comportements étudiants. Et comme tous les étudiants ont bien voulu apporter leur précieuse contribution à l'enrichissement de cet aspect du travail, nous avons jugé utile de l'exploiter d'une manière exhaustive, pour vérifier nos hypothèses et surtout pour répondre aux questionnements révélés par les lectures se rapportant à ce thème de recherche.

Le volet I

Il correspond à la première hypothèse générale « I »

Les modalités d'orientation à l'entrée à l'université, influent sur l'aspect psychologique de l'expérience sociale des étudiants de première année :

Elle comporte trois hypothèses intermédiaires :

L'hypothèse intermédiaire « 1 »

La préparation des étudiants de première année avant leur entrée à l'université, influe sur leur manière d'appréhender les études supérieures.

Elle se compose des variables suivantes : L'orientation comme moteur de réussite / les personnes ayant influé l'étudiant dans le choix de la filière / branche du premier choix sur la fiche de vœux / les sources d'information / ce que pense l'étudiant de l'information reçue / les causes du manque d'information / les formalités d'inscription / le soutien des parents comme moteur de réussite.

L'hypothèse intermédiaire « 2 »

La satisfaction intense vis à vis de la filière, favorise chez l'étudiant de première année l'élaboration d'un projet d'études longues.

Elle comprend les variables suivantes : L'acceptation de la décision administrative / le recours / avis favorable / filière acceptée après recours / les raisons du choix de la filière / la première satisfaction en rapport avec l'orientation administrative / les causes de la non satisfaction / la satisfaction définitive / les raisons de la satisfaction définitive / les conséquences de la non satisfaction / intérêt porté aux études / comment sont qualifiées les études / les perspectives d'avenir / le diplôme envisagé.

L'hypothèse intermédiaire « 3 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine leurs perceptions de l'université.

Elle comprend les variables suivantes : La présence de l'administration auprès de l'étudiant comme moteur de réussite / les moyens pédagogiques comme moteur de réussite / à l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit / l'université prépare à la vie professionnelle / à l'université il y a trop d'étudiants / à l'université il n'y a pas de vie collective / à l'université on se sent isolé / à l'université c'est chacun pour soi.

Le volet II

Il correspond à la deuxième hypothèse générale : L'orientation à l'entrée à l'université influe sur l'aspect pédagogique, de l'expérience sociale des étudiants de première année.

Elle comprend les hypothèses intermédiaires suivantes :

L'hypothèse intermédiaire « 4 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

Elle comporte les variables suivantes : Les problèmes de l'étudiant / les causes de ces problèmes / les rapports qu'entretient l'étudiant avec ses enseignants / les enseignants ne sont pas sévères / les enseignants sont disponibles / les enseignants sont compétents / la compétence des enseignants comme moteur de réussite.

L'hypothèse intermédiaire « 5 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

Elle comporte les variables suivantes : Le travail de groupe / le groupe de pairs comme moteur de réussite / les étudiants ont des intérêts communs / solidarité des étudiants / comment se définissent les étudiants / les avantages que tire l'étudiant de son statut.

L'hypothèse intermédiaire « 6 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature de leurs comportements vis à vis de leurs études.

Elle comporte les variables suivantes : Jugements portés sur les études / nombre de modules au programme / assiduité aux cours / assiduité aux T.D ou aux T.P / perception du programme / comment sont jugées les études / auto-évaluation de l'étudiant / réussir quels que

soient les moyens utilisés / les études aident à mieux comprendre le monde / les études donnent une bonne culture générale.

Le volet III

Il correspond à l'hypothèse générale : L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, influe sur leur vie sociale à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.

Elle comporte trois hypothèses intermédiaires :

L'hypothèse intermédiaire « 7 »

La fréquentation des lieux de travail par les étudiants de première année, dépend du type d'études suivies.

Elle comprend les variables suivantes: Lieux de travail / l'inscription dans les bibliothèques extra-universitaires / nature des bibliothèques / le nom de ces bibliothèques / l'ambiance de travail au niveau des départements / l'état des locaux universitaires / l'éloignement du campus.

L'hypothèse intermédiaire « 8 »

Selon le type d'études suivies, les étudiants n'utilisent pas leur temps de loisirs de la même façon.

Elle comprend les variables suivantes :

Les lectures des étudiants / nombre de livres lus / nombre de revues scientifiques lues / nombre de revues artistiques lues / nombre de livres religieux lus / activités extra-universitaires / nature de ces activités / avantages de ces activités.

L'hypothèse intermédiaire « 9 »

L'étendue du réseau d'amitiés des étudiants de première année, est liée au type d'études suivies.

Elle comprend les variables suivantes :

Le nombre d'amis / le nombre de copains / le nombre de connaissances / le nombre d'amis étudiants / le nombre d'amis étudiants garçons / le nombre d'amies étudiantes / le nombre d'amis originaires de la même ville.

A la fin du questionnaire nous avons délibérément rajouté une question ouverte, dans laquelle nous demandons à l'étudiant de s'exprimer - s'il en ressent le besoin - sur n'importe quel thème abordé dans le questionnaire et de formuler ses besoins, sous forme de suggestions. Nous pensons que cette question ouverte, va apporter d'autres éléments de réponses qui ne peuvent figurer dans les questions fermées. Et la disponibilité des étudiants ainsi que leur participation active et sincère, à la réalisation de cette recherche nous a donnée raison.

Pour plus de précision et si le lecteur le désire, nous lui proposons de consulter en annexe, le questionnaire sous sa forme complète et codée.

Comment sont présentés les résultats de l'enquête ?

La vérification de l'ensemble des hypothèses relatives à tous les aspects (psychologique, pédagogique et social) de l'expérience sociale de l'étudiant de première année, va nous permettre de rendre compte de la spécificité de cette expérience, en relation avec le type d'études suivies et avec la variable « sexe », mais aussi avec la situation socioprofessionnelle des parents, quand cela nous paraît nécessaire. Les étudiants de la faculté des sciences médicales qui ont des projets professionnels plus clairs, que ceux de leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sociales, vont certainement aborder et poursuivre leurs études de manière différente.

Pour rendre compte des résultats de cette enquête, nous avons opté un seul parti pris : C'est d'entremêler les conclusions des deux outils, les questions fermées et la question ouverte. Il nous a en effet semblé que celles-ci se complétaient. Ainsi, nous nous sommes efforcés de faire prévaloir sur chaque objet d'étude, un double éclairage : La question ouverte apporte une nouvelle compréhension de - certaines - situations vécues par les étudiants et complète les données recueillies par les questions fermées.

D'un autre côté, nous avons traité les hypothèses selon l'ordre dans lequel elles se présentent. Pour cela nous avons utilisé les trois outils de vérification, qui sont les tris à plat, les tris croisés et les croisements entre variables. Nous rappelons que pour éviter les répétitions à chaque présentation des résultats, nous n'allons pas reprendre à chaque fois l'hypothèse nulle, sachant qu'à chaque fois que le khi-2 est significatif, cela élimine automatiquement l'hypothèse nulle. Et quand on se limite aux croisements des variables, les

résultats obtenus au niveau des valeurs observées, suffisent pour démontrer les différences ou les similitudes qui existent entre les différentes variables.

Chapitre XI

ANALYSE DES RESULTATS

I - Présentation de la population d'enquête

Le contenu de cette partie ne se limite pas à une présentation superficielle (spécialité et sexe) des étudiants qui composent notre échantillon. Pour présenter l'échantillon du travail nous n'allons pas nous contenter des fréquences ou des tris à plat, nous allons utiliser des tris croisés, qui sont des croisements entre les variables - qui nous ont parues pertinentes – pour une meilleure connaissance de ces deux catégories d'étudiants algériens. Cette connaissance - aussi modeste soit-elle - va nous permettre de situer nos étudiants, par rapport aux conclusions de la littérature se rapportant au monde de l'étudiant.

1-1 Situation pédagogique de l'étudiant

Avant d'aborder les autres aspects qui nous permettent de connaître l'identité de l'étudiant, il nous a semblé intéressant de commencer par un aspect pédagogique non négligeable de sa scolarité : Celui du redoublement ou de l'échec surtout au niveau de l'université.

Des études réalisées au niveau des universités françaises, ont révélé un taux d'échec assez élevé et un taux de déperdition - pour les premiers cycles - assez conséquent, pour attirer l'attention des responsables et tirer la sonnette d'alarme. En effet il a été constaté qu'un étudiant sur deux ne termine pas ses études, ce qui représente un taux d'échec de 50 %, que 37 % des étudiants seulement, mettent deux ans pour décrocher leur DEUG et que beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à acquérir le diplôme visé au départ, à cause d'un changement de filière ou d'une réorientation. J.-J. Richard (1996, p. 104).

La situation pédagogique au niveau de l'université française, est donc loin d'être aussi reluisante qu'on ne le pense. Mais qu'en est-il de la situation au niveau de l'université algérienne ?

Les résultats du tableau (4) montrent que le nombre d'étudiants qui n'en sont pas à leur première année à l'université est infime, étant donné qu'il ne représente que 12,92 % de l'effectif global.

1° année d'études universitaires		
Non-répondants	0	0,00%
Non:1	80	12,92%
Oui : 2	539	87,08%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 4 : Répartition des étudiants selon la variable (première année d'études universitaires)

Mais ce qui attire notre attention, c'est la diversité des causes qui ne sont pas toutes dues à l'échec scolaire. En effet dans cette catégorie, nous n'avons pas uniquement des étudiants qui refont leur année (4,20 %), nous avons également des étudiants qui ont interrompu leurs études, d'autres qui préparent un deuxième diplôme et surtout des étudiants (5,98 % le taux le plus élevé) qui ont fait un transfert ou une réorientation, mais après une année d'étude : Ces étudiants ont préféré perdre une année, pour pouvoir s'inscrire ensuite dans la filière de leur choix et ils affirment que le transfert est un « procédé » plus sûr, que le « recours » pour un étudiant qui veut changer de filière : « Je suis très contente d'être en sciences de la communication car j'ai toujours rêvé de faire journaliste, même si j'ai perdu une année ».

Mais ce que ces étudiants ignorent, c'est que le recours leur fait gagner une année, alors que ce procédé leur en fait perdre une.

causes du retard		
Non-répondants	539	87,08%
redoublement :1	26	4,20%
Interruption études : 2	3	0,48%
Transfert : 3	37	5,98%
2° BAC : 4	10	1,62%
2° Diplôme : 5	4	0,65%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 5 : Répartition des étudiants selon la variable (causes du retard)

Et si nous comparons nos chiffres avec ceux des universités françaises, nous remarquerons que la situation au niveau de l'université algérienne est nettement meilleure. Toutefois cela ne signifie guère, que nos étudiants sont plus avantagés, car le système d'évaluation pratiqué chez nous et qui est le système de compensation (calcul de la moyenne générale de tous les modules) encourage souvent quelques étudiants, à ne fournir des efforts qu'au niveau de certains modules, soit parce que ces modules sont moins difficiles que d'autres, soit parce que les enseignants responsables de ces modules notent « largement » : Avec un 15/20 dans une matière et un 05/20 dans une autre matière, l'étudiant est sûr de réussir aux deux.

Ainsi les causes du retard évoquées par les étudiants prouvent que l'échec, n'est pas la cause principale du retard dans la scolarité et ce parce que le système d'évaluation y contribue largement.

Comme le redoublement n'est pas un phénomène important – seulement 26/629 étudiants - pour être exploité dans ce travail et rendre compte de son influence sur l'expérience étudiante, nous avons décidé de ne pas en tenir compte, comme variable déterminante.

Répartitions des étudiants selon le type d'études suivies

Facultés		
Non-répondants	0	0,00%
Sciences humaines et sociales : 1	364	58,80%
Sciences médicales : 2	255	41,20%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 6 : Répartition des étudiants selon la variable (facultés)

Le tableau (6) se rapportant à la répartition des étudiants par facultés, montre une répartition assez équilibrée entre les deux facultés, avec toutefois une légère hausse pour la faculté des sciences médicales.

La répartition des étudiants selon les départements, est assez différente d'une spécialité à une autre. Le département de médecine représente à lui seul 31, 66% de l'effectif global de l'échantillon, malgré un taux de déperdition assez conséquent, lors de la passation du questionnaire (pour des raisons déjà évoquées). Si nous rajoutons les 18,74 % (des

étudiants du département de psychologie) nous remarquerons que ces deux départements réunissent (à eux seuls) plus de 50%, de notre population d'enquête, la seconde moitié est dispersée sur les 8 départements restants.

Départements		
Non-répondants	0	0,00%
Psychologie : 1	116	18,74%
Sport : 2	68	10,99%
Bibliothéconomie T.S : 3	9	1,45%
Bibliothéconomie licence: 4	23	3,72%
Philosophie : 5	22	3,55%
Sciences communication: 6	22	3,55%
Histoire : 7	68	10,99%
Sociologie : 8	36	5,82%
Pharmacie : 9	27	4,36%
Chirurgie dentaire : 10	32	5,17%
Médecine : 11	196	31,66%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 7 : Répartition des étudiants selon la variable (départements)

La répartition des étudiants selon la variable « sexe » du tableau (8), représente une répartition très « inégale »: En effet le nombre de filles est largement supérieur à celui des garçons, car elles représentent plus de 60 % de l'effectif global.

Sexe		
Non-répondants	0	0,00%
Féminin : 1	383	61,87%
Masculin : 2	236	38,13%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 8 : Répartition des étudiants selon la variable (sexe)

Cette répartition se rapproche de celle donnée, par O. Galland et M. Oberti (1996) à propos de la fréquentation des filles, selon les établissements de l'enseignement supérieur et selon les spécialités. Les auteurs montrent que les filles représentent 55 % des effectifs

inscrits à l'université et qu'elles s'orientent plutôt, vers les disciplines littéraires et en lettres et sciences humaines, où elles représentent plus de 71 % de l'effectif global.

Pour notre part nous confirmons ces conclusions, car dans notre pratique professionnelle, il nous arrive parfois d'enseigner à des groupes constitués uniquement, de filles ou alors, à des groupes dans lesquels ne figure qu'un seul garçon.

Le tableau (9) relatif au croisement de la variable « sexe » avec la variable « départements » en atteste : Les valeurs observées confirment le caractère sexué de l'orientation. Dans tous les départements le nombre de filles est largement supérieur à celui des garçons, sauf au niveau du département de sport. Dans un pays comme le nôtre la représentation sociale de cette discipline, n'encourage pas la fille à s'y inscrire surtout pour y faire des études supérieures, le sport étant plutôt un domaine réservé pour les garçons.

Départements	Sexe		total
	Filles	Garçons	
Psychologie	104	12	116
Sport	1	67	68
Bibliothéconomie T.S	6	3	9
Bibliothéconomie licence	10	13	23
Philosophie	17	5	22
Sciences de la communication	12	10	22
Histoire	49	19	68
Sociologie	28	8	36
Pharmacie	16	11	27
Chirurgie dentaire	14	18	32
Médecine	126	70	196
Total	383	236	619

Tableau 9 : Croisement des variables (départements) et (sexe)

Orientation administrative et choix de l'étudiant

Tout le monde s'accorde à dire qu'il n'existe pas de concordance entre la demande d'orientation des élèves et des bacheliers et l'offre d'orientation de l'administration, sauf dans certains cas particuliers. Pour cela nous avons jugé utile de vérifier, cet aspect de la problématique de l'orientation au niveau de l'entrée à l'université, afin de confirmer ou d'infirmer ce constat.

Les résultats du tableau (10 en annexe) relatif au croisement de la variable « orientation administrative » et de la variable « facultés » sont très intéressants dans le sens, où ils nous permettent de voir s'il y a véritablement une concordance, entre les choix des jeunes bacheliers algériens et la décision administrative d'orientation.

Les résultats montrent au niveau des deux facultés, une forte concordance entre les vœux des étudiants et l'orientation administrative, au niveau du premier et du deuxième choix. Toutefois nous constatons une nette différence, entre les deux facultés au-delà du sixième choix : Pour la faculté des sciences médicales les orientations administratives s'arrêtent au sixième choix - bien que leur nombre soit infime - alors qu'au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales, le nombre de ces orientations administratives, est assez élevé, c'est à dire que beaucoup d'étudiants ont été orientés, selon les derniers vœux portés sur la fiche. Ce qui signifie que c'est une orientation qui ne correspond pas à leurs véritables attentes, comme c'est le cas de cette étudiante en sociologie qui avoue : « J'ai choisi Anglais, j'étais consciente de mes capacités dans cette spécialité et de tout mon amour pour elle et je me retrouve en sociologie qui fait partie de neuvième vœu, en plus la sociologie comporte un module de mathématiques et moi je ne m'y connais pas beaucoup dans ce domaine, la preuve je n'ai pas eu une bonne note dans cette matière, ce qui prouve que l'orientation n'est pas du tout étudiée et qu'ils ne tiennent pas compte des véritables capacités des étudiants ».

Donc même si l'orientation de cette étudiante, est juste du point de vue administratif puisqu'elle se situe dans les 10 choix, il n'en demeure pas moins, qu'elle ne répond nullement aux attentes de l'étudiante. Ainsi sélectionner 10 filières pour remplir la fiche de vœux, ne signifie nullement « choisir ». Alors que penser des 26 affectations « hors fiche de vœux » et de la réaction des étudiants, face à une pareille orientation ?

Le tableau (11 en annexe) relatif au croisement de la variable « orientation administrative » et de la variable « départements », apporte plus de précision sur ce sujet. Les résultats sont très significatifs surtout au niveau de la faculté des sciences médicales : Sur les 27 étudiants inscrits en pharmacie, 26 d'entre eux ont été orientés, selon leur premier choix et un seul étudiant, a été orienté vers son deuxième choix.

Par contre au niveau du département de psychologie, qui est ouvert à toutes les séries du baccalauréat et aux moyennes les plus faibles, nous retrouvons 8 étudiants, qui non seulement n'ont pas choisi cette spécialité, mais qui en plus, ont été obligés de suivre une filière qui ne figure même pas parmi les 10 choix de leur fiche de vœux.

Cela prouve que la sélection drastique pratiquée à l'entrée de la faculté des sciences médicales et surtout au niveau du département de pharmacie – qui exige la moyenne la plus élevée du baccalauréat - conduit le lauréat du baccalauréat à l'auto sélection.

Autrement dit, les étudiants de la faculté des sciences médicales et l'administration se choisissent mutuellement. Quant aux étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, ils sont orientés par l'institution sans aucune considération, pour leurs aspirations ou leur projet d'études supérieures.

Origine scolaire et répartition des étudiants

L'origine scolaire est souvent considérée, comme un facteur décisif de l'orientation disciplinaire et ce facteur est évidemment lié à l'origine sociale (nous allons en rendre compte ultérieurement) mais le parcours scolaire, a probablement un effet propre important, tant les orientations sont décidées selon le type de baccalauréat de l'étudiant.

Ainsi quel que soit son milieu social, un bachelier littéraire aura de très faibles chances d'accéder à une filière fermée et à l'inverse, ses chances seront élevées, s'il est titulaire d'un baccalauréat série sciences et plus encore, avec une bonne mention. Donc l'itinéraire du jeune bachelier dans l'enseignement supérieur, est déjà balisé par la série et la valeur de son baccalauréat. Or il se trouve que, parmi les étudiants qui composent notre échantillon, figurent des bacheliers de l'enseignement technique, qui selon la logique de l'orientation à l'entrée à l'université, ne devraient pas se trouver dans les spécialités étudiées.

Les résultats suivants, montrent que cette logique n'est pas respectée, pour certains étudiants venants d'établissement d'enseignement technique.

Le tableau (12) qui représente la distribution des étudiants, selon la nature de l'établissement secondaire d'origine, indique que 10,50 % des étudiants, viennent des technicums (établissements secondaires d'enseignement technique) qui logiquement, ne préparent pas l'élève pour les spécialités étudiées dans ce travail.

Etablissement secondaire d'origine		
Non-répondants	0	0,00%
Technicum : 1	65	10,50%
Lycée : 2	554	89,50%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 12 : Répartition des étudiants selon la variable (établissement secondaire d'origine)

Certes, il se trouve que certains technicums, assurent les deux types d'enseignements secondaires (technique et général) faute de disponibilité de lycées, mais le problème que nous relevons, c'est celui de l'orientation de ces étudiants, qui avec des baccalauréats techniques en gestion et comptabilité ou en mécanique et électromécanique, se retrouvent dans des filières dont le profil ne correspond pas du tout à ce type de baccalauréat et c'est le cas de cet étudiant en sport qui écrit : « Je ne peux pas m'adapter au sport, puisque je voulais faire électronique branche très loin du sport, en plus je n'ai même pas les capacités physiques requises » : Il y a donc inadéquation entre la série du baccalauréat et la spécificité de la filière et l'étudiant est donc obligé de suivre une filière sans qu'il en ait les pré-requis. Et dans ce cas précis, comment peut-il faire une scolarité normale et mener à bien ses études ?

Ces étudiants représentent 6,62 % de l'effectif global, chiffre qui peut sembler insignifiant devant les 55,90 % de bacheliers de la série sciences, figurants dans le tableau (13) relatif à la répartition des étudiants, selon la variable « séries du baccalauréat », mais il n'en demeure pas moins que la « place » de ces étudiants, n'est pas là où ils se retrouvent.

Séries du baccalauréat		
Non-répondants	0	0,00%
Lettres et sciences humaines: 1	232	37,42%
Sciences : 2	346	55,90%
Technologie : 3	41	6,62%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 13 : Répartition des étudiants selon la variable (séries du baccalauréat)

Le tableau (14 en annexe) qui représentant le croisement de la variable « départements » avec la variable « établissement secondaire d'origine » confirme les résultats précédents. En effet mis à part, trois départements (bibliothéconomie, pharmacie et chirurgie dentaire) qui ne reçoivent que d'anciens lycéens, tous les départements reçoivent des étudiants venus des deux types d'établissements d'enseignement secondaire.

Séries du baccalauréat et répartition des étudiants selon la variable « faculté » et « départements »

Nous avons vu précédemment que les deux facultés accueillent des étudiants qui viennent des deux types d'établissements secondaires, nous avons également souligné, que certains technicums assuraient un enseignement technique et un enseignement général, alors est-ce qu'un bachelier technologique peut s'inscrire en faculté des sciences médicales, malgré son caractère très sélectif ?

Pour répondre à cette question nous avons jugé utile (pour des raisons techniques et méthodologiques) de regrouper les différentes séries de baccalauréat dans les trois grandes catégories qui les représentent officiellement : Baccalauréat série lettres et sciences humaines, baccalauréat série sciences et baccalauréat série technologie.

	Séries du baccalauréat			
Facultés	Littéraire	Scientifique	Technique	total
Sciences humaines	230	90	44	364
Sciences médicales	0	255	0	255
Ts Grpes	230	345	44	619

Tableau 15 : Croisement des variables (facultés) et (séries du baccalauréat)

Comme nous le constatons dans le tableau (15), la faculté des sciences médicales ne reçoit aucun bachelier technologique, tandis que la faculté des sciences humaines et sociales est ouverte à toutes les séries de baccalauréats.

Dans ce cas où se trouvent les bacheliers technologiques ?

Les résultats du tableau (16 en annexe) qui représente le croisement entre la variable « séries du baccalauréat » et la variable « départements » montrent, que les deux départements de « sport » et « d'histoire » regroupent plus de 50 % de bacheliers de l'enseignement technique. Ce qui nous semble tout à fait contradictoire, étant donné la spécificité des études au niveau de ces départements, surtout celui d'histoire.

Comment des bacheliers technologiques, peuvent-ils se retrouver dans la faculté des sciences humaines et sociales, même s'ils y sont nettement minoritaires ? Est-ce qu'un baccalauréat technologique est considéré par l'administration universitaire, comme un pré-requis pour des études d'histoire ou des études en éducation physique ?

A notre humble avis, cette « défaillance » résulte du fait qu'en Algérie tout bachelier a le droit à une place pédagogique à l'intérieur de l'université, même si cette place pédagogique ne correspond pas à la série de son baccalauréat ou à son profil scolaire. Nous pensons également que cette défaillance, est la conséquence de l'utilisation de l'ordinateur - à la place du conseiller pédagogique - pour l'orientation des jeunes bacheliers à l'entrée à l'université, car une situation de face à face et un dialogue entre le jeune bachelier et le conseiller d'orientation, aurait certainement permis d'éviter de pareilles défaillances dans l'orientation des jeunes bacheliers.

Mentions du baccalauréat et répartition des étudiants selon la variable « facultés » et « départements »

Les résultats précédents ont fait ressortir la fonction sélective de la faculté des sciences médicales, en rapport avec la série du baccalauréat. Dans cette partie du travail, nous allons essayer d'apporter plus de précisions sur la répartition des étudiants, sur les deux facultés et sur les différents départements en fonction de la valeur ou de la mention du baccalauréat.

Mentions du baccalauréat		
Non-répondants	11	1,78%
Passable : 1	308	49,76%
Assez bien : 2	219	35,38%
Bien : 3	78	12,60%
Très bien : 4	3	0,48%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 17 : Répartition des étudiants selon la variable (mentions du baccalauréat)

Les chiffres du tableau (17) révèlent que 49,76 % des étudiants, accèdent à l'université avec un baccalauréat mention « passable » ; c'est à dire avec une moyenne équivalente à 10/20 et inférieure à 11/20 et que seulement 0,48 % des étudiants, munis d'un baccalauréat mention « très bien » s'inscrivent à l'université. Ce résultat signifie que les bacheliers ayant une moyenne assez élevée au baccalauréat, préfèrent faire leurs études supérieures dans des établissements d'enseignement supérieur autres que l'université, telles que les grandes écoles ou les écoles supérieures.

	Mention du baccalauréat					
Facultés	Non-répondants	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	total
S.ciencias humaines	11	308	36	9	0	364
Sciences médicales	0	0	183	69	3	255
Ts Grpes	11	308	219	78	3	619

Tableau 18 : Croisement des variables (facultés) et (mention du baccalauréat)

Pour ce qui est de la distribution des différentes mentions sur les deux facultés, le tableau (18) montre qu'il existe une différence très significative, entre les deux facultés. Ainsi la mention « passable » n'est pas acceptée pour l'entrée à la faculté des sciences médicales, par contre la faculté des sciences humaines et sociales accepte toutes les mentions.

La distribution des étudiants - selon leurs mentions - sur les différents départements, qui figure dans le tableau (19 en annexe), apporte un autre éclairage sur la sélection pratiquée à l'entrée des départements des sciences médicales : Pour l'orientation au niveau du département de pharmacie, l'institution place « la barre très haute », puisque seuls les bacheliers munis d'un baccalauréat avec mention « bien » ou « très bien », peuvent y accéder.

Cependant nous sommes très satisfaits – en tant que pédagogue - de retrouver des étudiants avec un baccalauréat mention « très bien » au niveau du département de médecine, qui est pourtant moins exigeant, que le département de pharmacie. Car la logique veut, qu'avant d'aller voir le pharmacien, le patient doit d'abord passer par le médecin pour le diagnostic de sa maladie. Or en Algérie cette logique est inversée pour des raisons, qui ont un rapport direct avec l'offre et la demande, même pour des études aussi « délicates » que les sciences médicales, où la vie des patients est en jeu.

Conclusion

Suite aux résultats obtenus, nous pouvons affirmer qu'il y a convergence entre nos résultats - surtout ceux se rapportant à l'origine scolaire et son influence sur l'orientation de l'étudiant - et les conclusions des recherches sociologiques. L'origine scolaire, est un facteur déterminant de l'orientation disciplinaire, quelle que soit la nature de cette orientation : Administrative ou personnelle. En effet il a été démontré que la série du baccalauréat en plus de la mention, exercent un impact très fort à tous les niveaux du choix. Ce qui confirme

l'importance des atouts scolaires accumulés antérieurement, dans le choix des études et leur rôle en tant que prédicteurs d'une réussite inégale, dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.

- L'apparition du baccalauréat technique et son accès progressif à l'université, donne à la « démographie » étudiante, une diversité bien plus grande qu'auparavant. Cette diversité devrait se manifester par une différenciation sociale, de plus en plus marquée des filières sur le modèle de la « démocratisation ségrégative », selon l'expression de P. Merle (2000).

Dans ce cas, est-ce que l'origine sociale qui ne peut être séparée de l'origine scolaire, peut avoir les mêmes effets sur l'orientation des étudiants, à l'entrée à l'université ?

1-2° Milieu social de l'étudiant

Cette partie englobe à la fois des données, sur la situation sociale et économique de l'étudiant et des données sur la situation sociale et économique de ses parents (sa mère et son père) ; c'est à dire des informations sur son origine sociale.

Sachant que l'origine scolaire est un déterminant de l'orientation disciplinaire - même en Algérie - nous voulons savoir si l'origine sociale, a également une influence sur l'orientation de l'étudiant à l'entrée à l'université ?

Lieu de résidence des étudiants

Résidence chez les parents		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	446	72,05%
Oui : 2	173	27,95%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 20 : Répartition des étudiants selon la variable (résidence chez les parents ou non)

Les résultats (tableau 20) montrent que 72,95 % de notre population d'enquête, sont des étudiants qui n'habitent pas la wilaya de Constantine et ne logent donc pas chez leurs parents. A ce propos nous voudrions souligner un fait positif, (très rare même chez les pays voisins) qui consiste à assurer le gîte et le couvert à tout étudiant résidant, à plus de trente kilomètres du lieu de ses études : La logique voudrait donc, que la majorité de ces étudiants soient dans des cités universitaires.

Les résultats (tableau 21) confirment en effet cela, puisque sur les 446 étudiants qui n'habitent pas la wilaya de Constantine, 418 sont logés dans les cités universitaires, qui sont mises à leur disposition pour un prix symbolique.

Autres lieux de résidence de l'étudiant		
Non-répondants	173	27,95%
Hôtel : 1	2	0,32%
Cité universitaire : 2	418	67,53%
Amis : 3	3	0,48%
Proches : 4	23	3,72%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 21 : Répartition des étudiants selon la variable (autres lieux de résidence de l'étudiant)

Situation financière des étudiants

Tout comme pour le logement, le restaurant et le transport, le gouvernement algérien offre aussi une bourse d'étude, pour pratiquement tous les étudiants qui suivent des études supérieures. Cette aide publique contribue pour une part, à réduire les inégalités des conditions de vie selon les milieux d'origine.

Bourse		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	50	8,08%
Oui : 2	569	91,92%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 22 : Répartition des étudiants selon la variable (bourse)

Les résultats du tableau (22) confirment l'aide publique accordée presque à tous les étudiants, puisque 91,92 % des étudiants de notre population d'enquête sont boursiers : La profession des parents ou leur situation financière, constitue rarement une entrave à cette aide. Et dans le cas contraire l'étudiant bénéficie tout de même d'une bourse, mais dont le montant est légèrement inférieur à celui accordée à la catégorie (d'étudiants) dite défavorisée.

Pour vérifier cela nous avons procédé à des croisements, entre la variable « bourse » et les variables « profession du père » et « profession de la mère » et les résultats obtenus sont très significatifs.

Le tableau (23 en annexe) qui met en relation la variable « bourse » et la variable « profession du père », montre que la bourse n'est pas attribuée en fonction des besoins financiers de l'étudiant ou de sa condition économique. Sinon, comment expliquer que des étudiants dont le père est cadre supérieur, ou exerce une profession libérale, profitent autant que leurs camarades « démunis » de la bourse accordée par l'état algérien.

Et le croisement de la variable « bourse » avec la variable « profession de la mère » du tableau (25 en annexe), reflète également des résultats qui vont dans le même sens que les précédents.

Il est donc clair que cet apport financier, va profiter beaucoup plus aux étudiants « aisés » qu'aux étudiants démunis : C'est la raison qui fait que beaucoup d'étudiants - surtout ceux qui sont dans le besoin - pensent que cette bourse, n'est pas assez conséquente et ne suffit pas à subvenir à tous leurs besoins, étant donné le niveau de vie qui est jugé très élevé.

A coté de cela, une minorité d'étudiants, bénéficie d'un revenu financier supplémentaire : Tableau (25).

Autres revenus		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	445	71,89%
Oui : 2	174	28,11%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 25 : Répartition des étudiants selon la variable (autres de revenus)

Ainsi 28,11 % d'étudiants compensent ce manque financier, par des revenus supplémentaires qui leur viennent surtout des parents : Tableau (26).

Sources des revenus		
Non-répondants	455	73,51%
Amis : 1	19	3,07%
Parents : 2	136	21,97%
L'étudiant lui - même : 3	9	1,45%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 26 : Répartition des étudiants selon la variable (sources de revenus)

Devenir étudiant pour un jeune algérien, c'est ainsi presque toujours, demeuré économiquement assisté et cette assistance est d'abord une affaire de famille.

En Algérie la « règle » veut que la famille ou les parents, continuent à subvenir aux besoins de leur enfant, tant que celui-ci n'est pas indépendant financièrement. Cette prise en charge « naturelle » de l'enfant (sans distinction d'âge, ni de sexe) ne fait que renforcer la « culture de la dépendance » de l'étudiant, vis à vis des parents et ce, quelle que soit leur situation socioprofessionnelle.

Cette dépendance, est l'une des nombreuses causes, qui font que l'étudiant algérien se contente de l'aide financière des parents ou celle de l'état et ne pense pas à l'autofinancement en exerçant une activité professionnelle quelconque, en parallèle à ses études.

Ainsi (tableau 27) montre que sur les 619 étudiants de l'échantillon, seuls 34, soit 5,49 % - dont très peu de filles voir (tableau 28 en annexe) - exercent une activité professionnelle tout en étudiant..

Activités professionnelles des étudiants		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	585	94,51%
Oui : 2	34	5,49%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 27 : Répartition des étudiants selon la variable (activités professionnelles des étudiants)

Ces étudiants travaillent surtout durant la période des vacances universitaires, comme saisonniers ou ouvriers, mais pas au courant de l'année scolaire.

Profession de l'étudiant

Non-répondants	585	94,51%
Ouvrier / saisonnier : 1	24	3,88%
Commerçant : 2	6	0,97%
Sportif : 3	4	0,65%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 29 : Répartition des étudiants selon la variable (nature de l'activité professionnelle de l'étudiant)

D'après le tableau (30 en annexe) cette catégorie d'étudiants, se trouve surtout au niveau du département de psychologie, où leur nombre est le plus important.

Comparés au nombre d'étudiants français qui travaillent tout en poursuivant leurs études supérieures, ces chiffres paraissent dérisoires. En France et dans les pays développés où la situation du marché de l'emploi est meilleure, la progression en âge est associée à la conquête progressive de l'autonomie économique. Ainsi l'absence d'activité rémunérée chez les étudiants de ces pays, se fait de plus en plus rare et « l'autofinancement d'une partie des études, tend à devenir la norme », G. Grignon et L. Gruel (2000, p. 185).

Milieu socioéconomique de l'étudiant

Les études de sociologie de l'éducation s'accordent sur le fait, qu'il existe un lien entre l'origine sociale et la valeur de la filière que fréquente l'étudiant. Les filières sélectives accueillent en général des étudiants issus de couches favorisées, leur poids est évidemment bien plus élevé encore dans les grandes écoles : 81 % des élèves des promotions 1989-1993 de l'école polytechnique, de l'E.N.A, de l'école normale supérieure et d'H.E.C, ont un père cadre supérieur ou enseignant, alors que seulement 9 % des élèves, sont issus d'un milieu social défavorisé ou appartiennent à la couche populaire. (Thélot, 1995).

Comme en Algérie nous n'avons pas encore cette tradition des grandes écoles, nous allons nous contenter d'étudier le public qui fréquente l'université. D'ailleurs les filières choisies, offrent à cet effet un contraste - surtout sur le plan de la valeur sociale de la filière et des débouchés qu'elles offrent - qui pourrait nous aider à mieux saisir, la spécificité socioéconomique, des étudiants inscrits dans ces différentes filières universitaires.

Situation professionnelle des parents

Bien que dans la société algérienne, le poids de la femme qui travaille ne soit pas égale à celui de l'homme, nous l'avons tout de même pris en considération, ne serait-ce que pour rendre compte des différences qui existent (si elles existent bien entendu) entre un étudiant dont les deux parents travaillent et un autre étudiant, venant d'un milieu socio-économique moins aisé et dont la mère est une femme au foyer.

Situation professionnelle du père		
Non-répondants	0	0,00%
Décédé : 1	46	7,43%
Recherche emploi : 2	79	12,76%
Retraité : 3	132	21,32%
Travaille : 4	362	58,48%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 31 : Répartition des étudiants selon la variable (situation professionnelle du père)

En ce qui concerne la situation professionnelle du père, les résultats (tableau 31) montrent que seulement 58,48 % des étudiants, ont un père qui travaille. Ce chiffre reflète fidèlement, la situation de crise économique que vit notre pays.

La situation professionnelle de la mère (tableau 32) n'est guère meilleure, puisque seulement 13,89 % des étudiants ont une mère qui travaille et que 48,35 % des étudiants ont une mère qui ne travaille pas et qui n'est pas à la recherche d'un emploi. La situation (sur le plan professionnel) de la femme algérienne, est clairement représentée dans ces résultats, qui traduisent une réalité spécifique aux pays en voie de développement en général et aux pays arabo-musulmans, en particulier.

Situation professionnelle de la mère		
Non-répondants	17	2,75%
Décédée : 1	17	2,75%
Inactive sans recherche d'emploi : 2	485	78,35%
Recherche un emploi : 3	5	0,81%
Retraite : 4	9	1,45%
Travaille : 5	86	13,89%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 32 : Répartition des étudiants selon la variable (situation professionnelle de la mère)

Dans quelle catégorie professionnelle exercent les parents des étudiants ?

Profession du père		
Non-répondants	8	1,29%
Sans profession: 1	141	22,78%
Ouvrier / artisan : 2	197	31,83%
Commerçant : 3	78	12,60%
Fonctionnaire/cadre moyen: 4	128	20,68%
Profession libérale / cadre supérieur : 5	67	10,82%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 33: Répartition des étudiants selon la variable (profession du père)

Pour la profession du père, les résultats (tableau 33) nous donnent des chiffres qui indiquent que la majorité de nos étudiants appartiennent à la classe moyenne. En effet 31,83 % des étudiants ont un père, qui exerce en tant qu'ouvrier ou artisan et 22,82 % des étudiants ont un père qui ne travaille pas du tout, contre un nombre (restreint) de 10,82 % d'étudiants dont le père exerce une profession libérale ou occupe un poste en tant que cadre supérieur.

Pour ce qui est de la profession de la mère (tableau 34 en annexe) la situation est encore plus précaire : Seulement 2,42 % des étudiants ont une mère qui est cadre, contre 79,16 % des étudiants dont la mère, est une femme au foyer, c'est à dire qui n'exerce aucune activité professionnelle, rémunérée par l'état. Car nous pensons que parmi ces femmes, il existe des mères qui travaillent à la maison, en tant que couturières ou exercent d'autres activités de ce genre, comme l'artisanat.

Niveau scolaire des parents

Dans cette partie du travail - relative au niveau scolaire des parents - nous allons essayer de voir si la profession des parents, reflète réellement leur niveau scolaire, car en Algérie les fonctions exercées, ne reflètent pas forcément le niveau scolaire de la personne : Un cadre dans une entreprise, peut très bien ne pas avoir fait des études supérieures.

En ce qui concerne le niveau scolaire du père, les résultats du tableau (35) révèlent que 9,85 % des étudiants, ont un père qui a fait des études universitaires, par rapport à plus de 50 % d'étudiants dont le niveau d'instruction du père ne dépasse pas, le niveau de l'enseignement primaire.

Niveau scolaire du père		
Non-répondants	72	11,63%
Sans : 1	207	33,44%
Primaire : 2	138	22,29%
Moyen : 3	78	12,60%
Secondaire : 4	63	10,18%
Universitaire : 5	61	9,85%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 35 : Répartition des étudiants selon la variable (niveau scolaire du père)

Pour ce qui est du diplôme du père (tableau 36), nous sommes frappés à la lecture des résultats par le nombre de « non-réponses » qui représente, un phénomène assez rare au niveau de cette enquête: Les étudiants qui n'ont pas voulu répondre à cette question, représentent un taux très élevé de 88,05 %. C'est la première fois que nous rencontrons un taux d'abstention aussi grand.

Diplôme du père		
Non-répondants	545	88,05%
BEF / CAP : 1	18	2,91%
Baccalauréat : 2	16	2,58%
licence : 3	27	4,36%
Doctorat / équivalence :	13	2,10%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 36 : Répartition des étudiants selon la variable (diplôme du père)

On pourrait expliquer cela, de deux manières différentes : Soit que les étudiants n'osent pas révéler une réalité, en somme tout à fait ordinaire, vu la spécificité de la situation historique de l'Algérie, et les conséquences de la longue période de colonisation du pays,

durant laquelle les études n'étaient pas accessibles à tout le monde. Soit alors, que le père a fait des études (quel que soit leur niveau) mais que ces dernières, ne se soient pas soldées par un diplôme. Hormis cette remarque, la répartition des diplômes en fonction de la nature des professions exercées par les « pères », est assez équilibrée.

Pour ce qui est du niveau scolaire de la mère, il s'avère que plus de la moitié des étudiants (tableau 37) qui composent notre échantillon, ont une mère « analphabète » : N'ayant jamais été à l'école ou ne sait ni lire ni écrire, même si elle a fréquenté l'école pendant un certain temps et seuls 4,52 % des étudiants ont une mère, qui a un niveau universitaire. Alors est-ce que le niveau scolaire de la mère, reflète également le diplôme qu'elle possède ?

Niveau scolaire de la mère		
Non-répondants	40	6,46%
Sans :1	310	50,08%
Primaire : 2	108	17,45%
Moyen : 3	64	10,34%
Secondaire : 4	69	11,15%
Universitaire : 5	28	4,52%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 37 : Répartition des étudiants selon la variable (niveau scolaire de la mère)

Les résultats relatifs au diplôme de la mère (tableau 38), ne sont pas très différents des précédents (ceux du père) sauf qu'à ce niveau là, le taux de 89,18 % de « non-réponses », est légèrement plus élevé que le précédent.

Le nombre d'étudiants (20) soient 3,23 % dont la mère possède un diplôme universitaire est presque insignifiant, comparativement au nombre d'étudiants qui n'ont pas répondu et qui signifierait sans doute, que leurs mères ne possèdent aucun diplôme.

Diplôme de la mère		
Non-répondants	552	89,18%
BEF / CAP : 1	14	2,26%
Baccalauréat : 2	28	4,52%
Licence : 3	17	2,75%

Doctorat/équivalence : 4	3	0,48%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 38 : Répartition des étudiants selon la variable (diplôme de la mère)

Enfin, si nous devons faire une comparaison entre la situation scolaire de la mère et celle du père, nous remarquerions qu'en ce qui concerne notre population d'enquête, les pères sont plus instruits que les mères. Et là aussi il faut rappeler, que la place de la fille algérienne dans l'école était différente - de l'époque de l'après indépendance - de celle du garçon : Certaines catégories de familles, préféraient donner une instruction à leur garçon et garder leur fille à la maison, pour des raisons diverses, mais surtout pour des raisons d'ordre culturel.

Mais comment se répartissent les étudiants, dont les parents possèdent un niveau d'instruction élevé ? Est-ce qu'ils sont plus particulièrement, dans les filières sélectives à forte valeur sociale (comme l'ont démontré les diverses recherches en sociologie de l'éducation) ou bien est-ce qu'ils sont tout simplement répartis, sur toutes les filières sans aucune distinction ?

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à des croisements entre les variables « facultés » et « départements » et la variable « profession du père ». Nous avons délibérément omis de faire des croisements avec la situation professionnelle de la mère, car nous jugeons qu'ils ne peuvent être significatifs, vu la faible représentativité des résultats obtenus.

Facultés	Profession du père									
	Sans		Ouvriers		Commerçants		Cadres moyens		Cadres supérieurs	
Sciences humaines	103	82.9	139	115.9	46	45.9	54	75.3	19	39.4
Sciences médicales	38	58.1	58	81.2	32	32.1	74	52.7	48	27.6
Ts Grpes	141		197		78		128		67	

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
64.773	5	0.001

Tableau 39 : Croisement des variables (facultés) et (profession du père)

Le khi-2 dont la valeur est de 64.773 (du tableau 39), est très significatif et confirme la relation non imputable au hasard, de ces deux variables, c'est à dire le milieu social de

l'étudiant et le type d'études suivies : En effet il s'avère que les enfants de cadres supérieurs et de ceux qui exercent une profession libérale, se trouvent surtout au niveau de la faculté des sciences médicales.

Pour leur répartition sur les différentes spécialités, les résultats du tableau (40 en annexe) montrent que c'est au niveau du département de médecine, que se regroupe le plus grand nombre d'étudiants appartenant à la catégorie privilégiée (tradition oblige) avec toutefois, une légère représentation au niveau du département de psychologie.

Conclusion

Malgré une faible représentation de la classe privilégiée, au niveau de notre échantillon et au niveau de la société algérienne en général, nous ne pouvons nier, le fait que les étudiants qui appartiennent à cette classe sociale, sont plutôt orientés vers les filières prestigieuses. Il y a donc convergence entre nos résultats et les conclusions des études sociologiques. Mais nous devons souligner un fait non négligeable, qui est celui de la mutation sociale, qui est entrain de se produire en Algérie, grâce à l'accès d'étudiants issus de toutes les couches sociales, aux études supérieures.

Malgré cela nous serions tenter de dire - vu les résultats obtenus - que les étudiants de la faculté des sciences médicales, forment une communauté élitaire, alors que la faculté des sciences humaines et sociales ne fait que juxtaposer, des bacheliers de toutes les séries de baccalauréat, parvenus dans cette faculté, très souvent sans l'avoir voulu et suite à un choix négatif.

Hypothèse générale I

Pour rappel l'hypothèse générale « I » traite des modalités de l'orientation à l'entrée à l'université et de leur influence sur l'aspect psychologique, de l'expérience sociale de l'étudiant de première année.

Hypothèse intermédiaire « 1 »

La préparation des étudiants de première année avant leur entrée à l'université, influe sur leur manière d'appréhender les études supérieures.

Nous savons qu'il existe un lien entre le déroulement de la vie d'étudiant et l'état psychologique du sujet, mais avant d'aborder dans les détails les divers aspects de l'expérience sociale étudiante proprement dite, il nous faut d'abord comprendre « le pourquoi et le comment » du choix de l'étudiant.

Cet aspect de la vie de l'étudiant a sans nul doute, une influence sur sa manière d'aborder le monde universitaire. Car comme le souligne G. Felouzis (2000, p. 11), le choix de la filière constitue « un point d'ancrage des premiers pas dans l'enseignement supérieur ».

Il est vrai que le choix personnel d'une orientation : « J'opte pour telle filière plutôt que pour telle autre », est une décision ponctuelle qui se prend à un moment donné de la scolarité de l'élève ou de l'étudiant, mais cette décision est aussi l'aboutissement d'un travail de longue haleine, auquel participent (directement ou indirectement) plusieurs partenaires. Et la logique voudrait qu'au bout du compte, la responsabilité du choix (surtout celui des études supérieures) incombe en dernier ressort à l'étudiant lui-même : Car à ce stade, l'étudiant est sensé avoir atteint son autonomie et acquis le sens de la responsabilité.

D'où la valeur accordée par les étudiants à l'orientation à l'entrée à l'université, comme principal moteur de leur réussite dans les études supérieures : Tableau (40).

Dans un classement de la proposition sur une échelle de « 6 » nous constatons que les étudiants, n'ont utilisé que les trois premières positions, les trois dernières ne figurent pas du tout dans leurs réponses. Cela signifie qu'ils accordent une très grande importance, à leur orientation dans leur réussite. Et le taux très élevé (82, 55 %) d'étudiants qui ont opté pour la première place, nous éclaire sur leur perception de la valeur de l'orientation, non seulement comme moteur de réussite, mais aussi comme un bon « point de départ », pour une expérience sociale étudiante. Et c'est ce que confirme cet étudiant en psychologie qui affirme « Que l'absence d'une orientation saine influe, négativement sur l'avenir de l'étudiant ».

Orientation comme moteur de réussite		
1° position	511 1	82, 55 %
2° position	335	15, 02 %
3° position	176	2, 42 %
Total répondant	619	100,00%

Tableau 40 : Répartition des étudiants selon la variable (l'orientation comme principal moteur de réussite)

Etant donné l'évidence de l'importance de l'orientation, dans la réussite selon les avis des étudiants, nous n'avons pas jugé utile de procéder à des croisements de cette variable avec les principales variables, car il nous semble que les résultats obtenus, reflèteraient sans équivoque, un consensus entre les étudiants sur cet aspect de leurs débuts à l'université.

Malgré cela nous remarquons que les procédures d'orientations appliquées pour l'entrée à l'université, ne sont pas réellement en harmonie avec les attentes des jeunes étudiants.

En Algérie c'est par l'intermédiaire de la fiche de vœux, que l'on donne au jeune bachelier « l'illusion » de la concrétisation de sa responsabilité dans le choix de sa filière.

En effet il lui est demandé de faire « 10 » choix et de les porter par ordre décroissant sur cette fiche de vœux, qui va servir de référence à l'administration universitaire pour son orientation et qui va être un atout aux mains de l'administration, au cas où le jeune bachelier voudrait changer de filière : Le règlement stipule que le jeune bachelier n'y a droit, que si son orientation s'est décidée en dehors des « 10 » choix. Or à cause de ce nombre « 10 », la notion de choix perd toute sa signification, d'autant plus que dans la plupart des cas, ce choix n'est pas toujours un choix personnel.

Alors la question qui se pose maintenant, est celle de savoir si les choix de la fiche de vœux sont effectivement, le fruit de la seule décision du jeune bachelier ou si d'autres personnes y ont contribué ?

Influence du choix de l'étudiant		
Non-répondants	0	0,00%
Personnel :1	164	26,49%
Familial :2	255	41,20%
Moyenne :3	140	22,62%
Professeurs:4	14	2,26%
Connaissance:5	36	5,82%
Aucune idée : 6	10	1,62%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 41 : Répartition des étudiants selon la variable (personnes ayant influencé le choix de l'étudiant)

A la question : Qu'est-ce qui a influencé votre choix sur la fiche de vœux (tableau 41) les étudiants ont répondu à 41,20 %, que c'était la famille et à 26,49 % que leurs choix étaient des choix personnels, quant à la moyenne obtenue au baccalauréat - comme motivation du choix - elle n'apparaît qu'en troisième position. Les professeurs et les conseillers d'orientation ne participent que faiblement, à la prise de décision du jeune bachelier. Pourtant de par leur

fonction - qui les met en contact permanent avec les élèves, surtout les enseignants - ils devraient avoir plus de poids, dans la prise de décision d'orientation ou dans le choix du futur étudiant.

Choix	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Personnel	92	101.5	72	62.5	164
Familial	155	157.8	100	97.2	255
Moyenne	96	86.6	44	53.4	140
Professeurs	9	8.7	5	5.3	14
Conseiller	18	22.3	18	13.7	36
Aucune idée	5	6.3	5	3.8	10
total	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
16.796	5	0.001

Tableau 42 : Croisement des variables (choix de la filière) et (sexe)

Nous constatons dans le tableau « 42 » que les filles sont plus nombreuses - que les garçons - à demander conseil à leur famille et cette étudiante en bibliothéconomie le confirme par ces propos, qui dégagent une certaine amertume et même une frustration, résultant d'un choix auquel elle n'a pas participé : « C'est mon frère qui a choisi pour moi, et je jure devant Dieu que je ne connaissais rien de cette spécialité, moi je voulais faire sciences islamiques et je me retrouve en bibliothéconomie cycle court ». Cela signifie que le choix de la famille peut être imposé au jeune bachelier, comme il peut être sollicité.

Il faut dire que c'est la famille, qui a souvent affecté le choix des élèves à de précédents points de bifurcation, représentés par les différents paliers d'orientation scolaire officielle, que c'est la famille qui a orienté la sélection des options et réglé la gestion du soutien (cours particuliers par exemple) apporté, lors des difficultés rencontrées par son enfant. Et c'est toujours la famille qui continue, de peser d'un poids très lourd sur l'orientation à l'entrée à l'université du jeune bachelier.

Sinon comment expliquer cette soumission aux décisions familiales, alors qu'officiellement le jeune bachelier doit d'abord respecter les critères d'orientation établis par l'institution concernée. Pour expliquer cela, nous sommes tenter de dire : Que le jeune

bachelier fait son choix pour être - avant tout - en règle avec ses parents surtout, si ces derniers ont fait des études supérieures ou sont assez informés, pour bien le conseiller.

Les croisements réalisés entre la variable « choix » et les variables correspondant à la situation socioéconomique des parents, pourront confirmer ou infirmer notre point de vue.

Les résultats du tableau (43 en annexe) relatif au croisement de la variable « choix » et la variable « profession du père » confirment que la relation, entre ces deux variables n'est pas due au hasard. Les étudiants appartenant à la catégorie des cadres supérieurs et des cadres moyens, sont plus nombreux à demander conseil à leurs parents, contrairement aux enfants d'ouvriers ou d'artisans, qui préfèrent se soumettre aux consignes administratives.

Les résultats du tableau (44 en annexe) relatif au croisement de la variable « choix » et la variable « profession de la mère », reflètent également, les mêmes tendances que les précédentes.

Les parents ont donc une influence plus ou moins forte, sur les décisions du jeune bachelier, selon la fonction qu'ils exercent. Cela dénote l'intérêt porté par les familles d'une certaine catégorie sociale, pour l'éducation et la réussite de leur enfant. Mais cet intérêt pour les études, est sélectif et exigeant, car il ne s'agit pas d'avoir n'importe quel baccalauréat et de faire n'importe quelles études.

Leur objectif consiste à mener leur enfant, le plus loin possible dans la scolarité et surtout de faciliter son accès aux filières les plus prestigieuses. Et la preuve se trouve dans les résultats relatifs au croisement de la variable « choix » et la variable « facultés », du tableau (45).

Choix	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Personnel	107	57	164
Familial	131	124	255
Moyenne	72	68	140
Professeurs	14	0	14
Conseiller	30	6	36
Sans idées	10	0	10
total	364	255	619

Tableau 45 : Croisement des variables (choix) et (facultés)

L'importance de la famille dans la prise de décision concernant le choix de la filière, est très clairement visible au niveau des deux facultés.

Et c'est ce qui explique la présence à l'université, d'étudiants venant de diverses couches sociales. Mais est-ce que les étudiants issus des couches populaires, sont majoritaires dans les filières à forte valeur sociale, ou est-ce qu'ils choisissent plutôt, d'aller vers les filières des sciences humaines et sociales, là où leurs chances de réussite sont plus probables ?

Le croisement de la variable « choix » et de la variable « départements », du tableau (46 en annexe) montre qu'il existe une différence très significative, entre la distribution des étudiants sur les différentes spécialités et cela en fonction de la source de conseils : Les étudiants qui s'en sont remis aux conseils de leur famille pour le choix de leur orientation, se trouvent beaucoup plus dans les filières prestigieuses des sciences médicales, tandis que ceux qui ont été conseillé par d'autres personnes ; ils sont majoritaires dans les filières des sciences humaines et sociales.

Et les étudiants qui ont été conseillés par leurs parents, sont bien entendu, ceux qui ont un baccalauréat série sciences : Tableau (47 en annexe) relatif au croisement de la variable « choix » et de la variable « séries du baccalauréat » et ce sont les étudiants qui ont eu une « bonne » mention au baccalauréat : Tableau (48 en annexe) relatif au croisement de la variable « choix » et la variable « mention du baccalauréat ».

Le point de vue de R. Establet (1987, p. 208), sur ce sujet représente pour nous, un résumé tout à fait adéquat de la situation constatée. L'auteur pense que la faiblesse de leurs chances de réussite, conduit les ouvriers à établir de fait, une distance maximale entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire. Il compare aussi les parents cadres « à des pédagogues domestiques qui transforment partiellement leur domicile en annexe du collège » car ils exercent un contrôle direct et méthodologique, sur la scolarité de leur enfant.

Et toujours à propos des familles qui s'investissent beaucoup dans la scolarité de leur enfant, J.-P. Molinari (1992) préfère employer le terme de « fabriques familiales », pour souligner l'importance de l'influence de la famille, sur le parcours scolaire de l'élève et beaucoup moins celui de l'étudiant, car à ce niveau des études, ce dernier devient plus ou moins indépendant dans la gestion de sa scolarité.

Chez nous le « phénomène » des cours particuliers – qui tend à devenir un phénomène de société - est une autre forme de contrôle de la scolarité de l'enfant, surtout au niveau des classes où se décident les orientations officielles. Seulement en Algérie, ce sont toutes les

familles – indépendamment de leur niveau socio-économique - qui participent à l'évolution de ce phénomène, car même les familles démunies font maints sacrifices, pour économiser l'argent nécessaire aux cours particuliers de leurs enfants, surtout si ces derniers sont dans des classes qui s'achèvent par des diplômes où la sélection est fort sévère : L'examen du brevet d'enseignement moyen (B.E.M) et le baccalauréat.

Pour conclure sur ce sujet, nous pouvons donc dire que l'orientation effective des jeunes bacheliers, dépend des résultats scolaires et de la demande familiale, alors que la demande elle-même dépend des résultats scolaires : En conséquence les deux effets seront mêlés.

Après avoir pris connaissance de la forte place qu'occupe la famille, dans le choix de la filière pour le jeune bachelier, nous allons étudier un autre aspect de ce choix : Celui de la branche d'études supérieures, relative au premier choix inscrit sur la fiche de vœux par le jeune bachelier.

Remarque méthodologique : Dans les différentes modalités de réponses à cette question, nous avons séparé la filière « pharmacie » de l'ensemble des filières des sciences médicales (médecine et chirurgie dentaire), pour une raison d'ordre pratique et pour rendre compte de la réalité effective de l'orientation à l'entrée à l'université. Car lors de nos entretiens avec les étudiants de la pré-enquête et même en dehors du cadre de notre enquête, nous avons constaté que beaucoup d'étudiants inscrits en médecine ou en chirurgie dentaire, auraient préféré être en « pharmacie » plutôt que dans leur filière. Cette manière de procéder, nous a permis de découvrir un aspect de l'orientation des étudiants, qui était méconnu pour nous.

Les résultats (tableau 49) nous ont donné raison, car sur les 109 étudiants qui ont d'abord choisi la filière « pharmacie » (comme premier vœu), nous ne retrouvons que 27 étudiants, inscrits dans cette filière. Ce qui signifie qu'une grande partie des étudiants en médecine et en chirurgie dentaire, a d'abord opté pour la pharmacie. Il est donc clair qu'il existe une forte demande à ce niveau et c'est ce qui justifie la sélection drastique, pratiquée pour l'accès au département de pharmacie.

Autrement, nous obtenons un taux de 42 % des étudiants, qui ont fait leur premier choix dans la branche des sciences humaines et sociales : Ainsi il se dégage une certaine « obéissance » aux exigences institutionnelles, de la part des étudiants qui ont de faibles chances de se voir orientés là où il y a une forte demande, c'est à dire dans les filières fermées et sélectives.

Branche du premier choix		
Non-répondants	0	0,00%
Sciences islamiques : 1	26	4,20%
Sciences humaines/sociales : 2	260	42,00%
Pharmacie : 3	109	17,61%
Lettres et langues : 4	23	3,72%
SETI et grandes écoles : 5	29	4,68%
Formation de formateurs : 6	34	5,49%
Médecine et chirurgie dentaire : 7	138	22,29%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 49 : Répartition des étudiants selon la variable (premier choix de l'étudiant)

Le croisement de la variable « premier vœu » et la variable « facultés » représenté dans le tableau (50), confirme cette docilité : Tous les étudiants dont le premier choix s'est fait dans la branche des « sciences humaines et sociales » se retrouvent effectivement, au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales. Cela signifie que l'administration a su les convaincre et les diriger dans leur orientation.

Vœux	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Sciences islamiques	26	0	26
Sciences humaines	260	0	260
Pharmacie	0	109	109
Lettres	23	0	23
SETI	21	8	29
Formation de formateurs	34	0	34
Médecine chir-dent	0	138	138
total	364	255	619

Tableau 50 : Croisement des variables (premier choix) et (facultés)

La répartition de cette catégorie d'étudiants - ceux des sciences humaines et sociales - sur les différents départements, représentée dans le tableau (51 en annexe) du croisement de la variable « premier vœu » et la variable « départements », est encore plus que significative.

En effet nous avons la preuve que les étudiants savent, d'emblée si leur demande d'orientation est recevable ou pas et ils agissent en conséquence. D'autant plus que les recours présentés pour une éventuelle réorientation, ne trouvent pas toujours d'échos favorables auprès de l'administration universitaire. Ainsi, il se dégage une certaine maturité chez les jeunes bacheliers, qui font leur choix non pas en fonction de leur propre motivation, mais en fonction des exigences institutionnelles.

Il nous reste plus qu'à connaître les séries du baccalauréat, qui correspondent à cette variable « premier vœu », pour démontrer la docilité de cette catégorie d'étudiants qui arrivent certes à l'université, mais pas avec les mêmes atouts scolaires.

Les résultats du tableau (52 en annexe) relatif au croisement de la variable « premier vœu » et de la variable « séries du baccalauréat », sont aussi significatifs que les précédents, car ils démontrent une fois de plus les « non-sens » de l'orientation à l'entrée à l'université :

Avec un baccalauréat technique, beaucoup de jeunes bacheliers ont choisi des filières de sciences humaines, alors que la logique voudrait qu'ils choisissent des filières scientifiques ou techniques, comme cet étudiant qui refait son année, parce qu'il était en électronique et qui a changé de filière pour aller en psychologie. Non seulement les deux filières sont complètement à l'opposé l'une de l'autre, mais ceci nous renvoie également aux procédures d'orientation au niveau des deux paliers de l'enseignement moyen et de l'enseignement secondaire : Rappelons que les élèves qui sont orientés vers les filières techniques, ne sont pas ceux qui le méritent – sur le plan scolaire – mais ce sont les élèves, considérés comme les « plus faibles ». Donc une fois à l'université, le jeune étudiant se trouve souvent en situation d'échec, car n'ayant pas les pré-requis de la filière vers laquelle il a été orienté.

D'autres bacheliers de la série « sciences », ont aussi émis leur premier vœu dans les filières des sciences humaines et sociales, qui ne correspondent pourtant pas au type de leur baccalauréat. La seule explication plausible, à ce manque de logique dans la demande d'orientation à l'entrée à l'université réside, sans doute dans la valeur du baccalauréat de l'étudiant : Avec une mention « passable » même pour un baccalauréat « série sciences » le jeune sait d'emblée, que ses chances d'accéder à une filière prestigieuse sont plus que limitées voire inexistantes, par conséquent il choisit des filières plus abordables du point de vue des critères imposés par l'administration.

Les premiers vœux obéissent donc plus aux exigences institutionnelles, qu'aux aspirations du jeune bachelier : La réalité du terrain est là pour servir de balises, aux décisions personnelles d'orientation.

Ces décisions - appuyées par les conseils des différents partenaires de l'action éducative - nécessitent un minimum d'informations, pour éviter que le jeune bachelier ne commette des erreurs, qu'il sera difficile de corriger. Ces informations proviennent de plusieurs sources (officielles et privées) dans lesquelles puise le jeune bachelier.

La source principale est représentée par la famille, car 38, 61% des étudiants l'ont citée : Tableau (53). La famille joue non seulement le rôle de conseiller pour le choix de la filière, mais remplace aussi le conseiller d'orientation dans le domaine de l'information. Sa présence est donc indispensable, pour remplacer le déficit des institutions et du personnel, désignés officiellement pour cette mission. D'autant plus que ces derniers, ont réellement un rôle très limité au niveau des établissements de l'enseignement moyen et secondaire.

Sources d'informations		
Non-répondants	0	0,00%
Professeurs :1	90	14,54%
C.O.S.P :2	11	1,78%
Conseillers :3	31	5,01%
Famille : 4	239	38,61%
Amis :5	110	17,77%
Cellule / guide étudiant : 6	46	7,43%
Masses média : 7	9	1,45%
Aucune source : 0	83	13,41%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 53 : Répartition des étudiants selon la variable (les personnes ou organismes qui ont contribué à informer le jeune bachelier)

La deuxième source d'informations est représentée par les amis, qui ont été cités par 17, 77 % d'étudiants. Cela signifie que les jeunes bacheliers « puisent » d'abord leurs informations directement dans leur propre environnement social le plus proche : La famille ou les amis.

Les institutions officielles, telles que l'école ou les centres d'orientation scolaire et professionnelle, sont très peu sollicitées : Seuls 5,01 % d'étudiants ont évoqué le conseiller

d'orientation, alors que parmi les nombreux rôles qui lui sont assignés, l'information arrive justement en premier.

Nous remarquons aussi que le nombre d'étudiants (83), qui disent n'avoir reçu aucune information, de quelques sources que ce soient, représentent à notre avis un taux non négligeable de 13, 41% qui arrive en troisième position. Mais nous devons signaler que chaque bachelier, qui se présente pour ses inscriptions à l'université reçoit systématiquement des documents, parmi lesquels figure le guide de l'étudiant. Et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle, nous ne l'avons pas inséré dans les « masses média » et dans les services des centres d'orientation scolaire et professionnelle.

Les résultats qui vont suivre, vont nous éclairer encore plus sur cet aspect de l'orientation et sur son influence, sur la prise de décision de l'étudiant, en rapport avec des variables que nous avons jugées pertinentes, comme la variable « types d'études suivies », la variable « sexe » et la variable « type d'établissements secondaires », que l'étudiant a fréquenté antérieurement.

Sources d'informations	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Professeurs	53	37	90
C.O.S.P	7	4	11
Conseiller	22	9	31
Famille	107	132	239
Amis	87	23	110
Guide	28	18	46
Masses média	8	1	9
Aucune	52	31	83
total	364	255	619

Tableau 54 : Croisement des variables (sources d'informations) et (facultés)

Les résultats obtenus au niveau du (tableau 54) confirment la primauté accordée à la famille comme principale source d'informations, par rapport aux différentes sources mises à la disposition du futur étudiant. Cependant nous remarquons que les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont plus nombreux que les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, à solliciter leur famille pour les informations nécessaires à leur orientation.

Par contre les résultats sont inversés, pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, quand il s'agit d'informations données par les amis et les professeurs : Le niveau scolaire (assez faible) des parents pourrait en être, la principale raison. Ces derniers n'ayant aucune expérience dans le domaine des études supérieures, ne peuvent en effet fournir à leurs enfants les informations dont ils ont besoin et c'est ce que nous confirme cet étudiant en histoire : « Je suis le fils d'un pauvre fellah, qui n'a la hawla wa la koua (traduction phonétique) que la bonté du bon Dieu qui m'a aidée dans mon choix ».

Quant aux étudiants qui disent n'avoir consulté aucune source d'information, ils appartiennent pour la plupart à la faculté des sciences humaines et sociales.

Une fois de plus, ce sont les étudiants des filières les moins prestigieuses, qui sont lésés et qui ne profitent pas des services mis à leur disposition. A ce sujet nous tenons à rapporter au lecteur des propos tenus par un responsable des services de l'orientation scolaire, qui nous a affirmé que « seuls les meilleurs élèves des classes de terminale, pouvaient bénéficier des portes ouvertes sur l'université car ils sont sensés, avoir plus de chance de réussite à l'examen du baccalauréat » ; en conséquences ils sont prioritaires.

L'institution scolaire, vient donc s'ajouter au milieu social de l'étudiant pour élargir encore plus, le fossé entre les différentes catégories d'élèves et accentuer « le handicap socioculturel » de certains.

Alors est-ce que la variable « sexe », intervient aussi quand il s'agit de consulter telle ou telle source d'information ?

La comparaison entre les étudiants selon la variable « sexe » (tableau 55) révèle que ce sont les filles, qui s'en remettent le plus à leur famille pour les informer. Et c'est le cas de cette étudiante en philosophie qui nous écrit : « J'habite un petit village loin de Constantine qui ne dispose pas de moyens d'information et la seule personne capable de me renseigner c'est mon frère qui est à l'université ». Il faut dire que la fille dans une société conservatrice comme la nôtre, a tendance à être plus dépendante et plus à l'écoute de sa famille que le garçon. Celui-ci a plus de liberté dans ses comportements et plus d'ouvertures sur le monde extérieur, il peut donc consulter d'autres personnes que les membres de sa famille.

Sources d'informations	Sexe		total
	Filles	Garçons	
Professeurs	58	32	90
C.O.S.P	6	5	11

Conseiller	21		10		31
Famille	152		87		239
Amis	49		61		110
Guide	34		12		46
Masses média	6		3		9
Aucune	57		26		83
total	383		236		619

Tableau 55 : Croisement des variables (sources d'informations) et (sexe)

Et comme le conseiller d'orientation n'a pas figuré parmi les principales sources d'information, nous avons voulu savoir, s'il était plus actif dans les technicum que dans les lycées.

Nous avons choisi de travailler sur cette variable, car nous avons appris par nos étudiants qu'en dehors des grandes villes - comme Constantine - c'est à dire dans les petites villes et les villages, les conseillers d'orientation étaient plus actifs et faisaient plusieurs sorties dans les classes pour des séances d'informations : Le nombre d'établissements secondaires étant réduit, cela permet au conseiller d'orientation de multiplier le nombre de ses visites aux élèves.

Mais les résultats du croisement de la variable « sources d'informations » et de la variable « établissements secondaires d'origine » du tableau (56 en annexe) ont reflété les mêmes tendances que les croisements précédents. C'est à dire que le conseiller d'orientation, ne figure pas parmi les personnes les plus consultées, il est toujours « marginalisé » par les élèves - volontairement ou involontairement - que ce soit au niveau des grandes villes, dans les daïrates ou les communes. Et enfin c'est toujours la famille qui fournit les informations nécessaires à l'orientation, surtout pour les étudiants qui viennent des lycées. Pour les étudiants qui viennent des technicums, ce sont plutôt les amis. N'oublions pas que ces anciens élèves des technicums, sont pour la plupart issus de milieux défavorisés, qui ne peuvent pas leur fournir l'information nécessaire à leur orientation.

Quoiqu'il en soit, nous pensons que le jeune bachelier qui manque terriblement d'informations, venant des structures officielles ou des institutions conçues dans ce but - sauf idée précise de sa part - s'en remet au fond, au « bouche à oreille » et aux expériences de ses prédécesseurs immédiats : Les membres de sa famille ou ses amis.

Mais est-ce que les informations fournies par la famille ou les amis, suffisent (sur le plan quantitatif et qualitatif) pour que l'étudiant s'estime bien informer ?

Estimez-vous bien informer?		
Non-répondants	0	0,00%
Non :1	388	62,68%
Oui : 2	231	37,32%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 13 : Répartition des étudiants selon la variable (est-ce que les étudiants s'estiment bien informer ?)

En réponse à cette question, 62,68 % des étudiants, ont répondu qu'ils ont été mal informés, ce qui constitue un taux assez élevé, étant donnée l'importance de cet aspect de l'orientation pour des choix « judicieux ». Les étudiants pour une grande part, choisissent donc leur filière sans être suffisamment informés : Tableau (13).

Causes du manque d'informations		
Non-répondants	230	37,16%
Non-concordance entre le guide et le terrain: 1	36	5,82%
Manque des moyens d'information : 2	145	23,42%
Manque de conseillers: 3	16	2,58%
Le conseiller ne joue pas son rôle : 4	81	13,09%
Désintérêt des responsables: 5	41	6,62%
Manque de communication : 6	33	5,33%
Désintérêt des étudiants: 7	21	3,39%
Manque de temps : 8	10	1,62%
Je ne sais pas à qui m'adresser: 9	6	0,97%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 14 : Répartition des étudiants selon la variable (causes du manque d'informations)

Si les étudiants estiment qu'ils n'ont pas reçu les informations nécessaires, c'est pour plusieurs raisons : Tableau (14). Mais la raison principale, évoquée par 23,42% d'étudiants est relative au manque de moyens d'information. C'est une triste réalité que vivent les élèves, surtout au niveau de l'enseignement moyen et de l'enseignement secondaire (C.E.M et lycée) où le nombre de conseillers d'orientation est très réduit : On compte un seul conseiller

pour 4 ou 5 établissements scolaires et qui ne dispose même pas, du minimum pour mener à bien sa mission.

Certes il existe, des brochures et des guides pour les différents paliers d'orientation, mais leur disponibilité en quantité suffisante fait défaut, au niveau de certains établissements scolaires et particulièrement au niveau des collèges. Des étudiants nous ont affirmé n'avoir jamais vu ces brochures, d'autres ont déclaré connaître leur existence, mais jamais ne les avoir eu en main. Pourtant les responsables du centre d'orientation scolaire et professionnelle, affirment le contraire.

En plus de l'aspect matériel (presque inexistant) de l'information, les étudiants se plaignent du manque d'intérêt des responsables vis à vis d'eux : Ainsi cet étudiant en sport nous explique que s'il estime « avoir manqué terriblement d'informations, c'est par manque de moyens d'information surtout que dans une petite ville comme la mienne où les autorités ne s'occupent que de futilités et de politique ». Les responsables de l'éducation nationale sont aussi impliqués dans ce manque d'informations, puisque d'après les étudiants, ils n'accordent pas une grande importance à cet aspect de l'orientation et ne mettent pas à la disposition de l'élève les moyens utiles pour s'informer. Quant aux enseignants, les étudiants leur reprochent de se limiter à l'enseignement et de ne pas aborder du tout les questions relatives à l'orientation, dans leurs cours: Nous avons constaté à plusieurs reprises – lors de nos sorties sur le terrain - que quand le conseiller d'orientation, pénètre dans une salle de classe pour sa séance d'information, l'enseignant lui cède sa place et n'assiste pas à cette séance. Ce comportement nous laisse croire que l'orientation scolaire ne le concerne pas, alors qu'en principe il devrait y participer activement.

Face à ce vide le jeune bachelier est livré à lui-même et ne sait pas où aller, pour trouver l'information qui lui est nécessaire.

En plus de tous ces problèmes, les étudiants ont déclaré ne pas disposer d'assez de temps entre le jour de l'annonce des résultats du baccalauréat et les dates prévues pour les inscriptions. Le temps qui leur est imparti, est selon leurs avis trop court pour s'informer, d'autant plus que les informations reçues, durant leurs études secondaires se sont révélées très insuffisantes et incomplètes. Il est donc évident que les étudiants soient mal informés. Mais qui sont les étudiants qui ne font pas partie de cette catégorie ?

Le khi-2 du tableau (57) est très significatif et prouve que les différences observées entre les deux variables, ne sont pas dues au hasard, bien au contraire, car une fois de plus ce sont les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, qui sont les plus lésés car ils

s'estiment mal informer. Cela s'explique par leur condition sociale, car nous avons constaté que ces étudiants appartiennent pour une grande part, à des familles de couches populaires dont la culture est très loin de celle véhiculée par l'école.

Satisfaits de l'information	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences sociales		
Non	269	228.2	119	159.8	388
Oui	95	135.8	136	95.2	231
total	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
47.547	1	0.001

Tableau 57 : Croisement des variables (estimez-vous bien informer) et (facultés)

Dans les résultats du tableau (58 en annexe) relatif au croisement de la variable « estimez-vous bien informer » avec la variable « départements » nous constatons que, hormis une grande partie des étudiants en médecine (au nombre de 112) tous les étudiants - et ce quelles que soient les spécialités - sont plus insatisfaits de l'information reçue, que satisfaits.

Mais ce qui attire encore plus notre attention, c'est le fait que ce soient les étudiants qui ont été informés par leur famille, qui s'estiment mal informer : Tableau (59 en annexe).

Mais en réalité ce résultat (concernant le type d'études suivies), ne nous fournit qu'une partie de la réponse, car nous voulons aussi connaître l'origine sociale de ces étudiants, pour confirmer ou infirmer les conclusions des approches sociologiques, de la problématique de l'orientation.

Ainsi le tableau (60 en annexe) confirme la différence entre les étudiants, selon la variable « profession du père » : Les étudiants qui s'estiment non satisfaits de l'information reçue sont issus – pour une grande part – des couches défavorisées : Ce sont surtout des enfants d'ouvriers et d'artisans et ce résultat rejoint les précédents résultats.

Le croisement de la variable « estimez-vous bien informer » avec la variable « profession de la mère » du tableau (61 en annexe) reflète également les mêmes tendances. Ainsi il s'avère que les étudiants (au nombre de 320) non satisfaits de l'information reçue,

sont ceux dont la mère est sans profession. Ce chiffre qui représente plus de la moitié de l'effectif global, ajouté aux précédents résultats, confirment le point de vue de M.-F. Fave. Bonnet (2001), à propos de l'information des jeunes bacheliers.

L'auteur pense que les étudiants issus des classes moyennes et populaires, sont ceux qui éprouvent le plus de difficultés d'orientation, n'ayant pas comme ceux qui viennent de milieux aisés, une famille ou un entourage qui puisse les informer et les conseiller.

Dans notre enquête, cette dernière catégorie (celle issue de milieux aisés) est représentée par les étudiants de la faculté des sciences médicales et plus particulièrement, par ceux du département de médecine qui - pour la plupart d'entre eux - sont des enfants de cadres. Et cet étudiant en médecine qui écrit : « Qui mieux que mon père qui est médecin pouvait m'informer » ne fait que confirmer cette thèse.

En conséquence le niveau socioculturel des parents, peut être considéré comme une des variables clés, d'une bonne orientation et de la réussite dans les études supérieures.

Mais est-ce que ce manque d'informations peut avoir une influence sur l'étudiant et sur sa manière d'appréhender les formalités d'inscription ? Ou bien le guide fournit par l'administration universitaire au jeune bachelier avant son inscription, suffit pour le renseigner suffisamment et l'aider à appréhender aisément les différentes formalités d'inscriptions ?

Les formalités d'inscriptions		
Non-répondants	0	0,00%
Très compliquées : 1	78	12,60%
Compliquées : 2	228	36,83%
Simple : 3	265	42,81%
Très simples : 4	48	7,75%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 62 : Répartition des étudiants selon la variable (comment jugez-vous les inscriptions à l'université ?)

Les avis sont assez partagés (tableau 62) certains étudiants ont répondu à 42,81 % sans distinction de sexe (tableau 63 en annexe) que les formalités d'inscriptions, étaient « simples » tandis que 36, 83 % ont trouvé qu'elles étaient « compliquées » et 12,60 % pensent qu'elles étaient « très compliquées » : Ce qui nous donne un chiffre assez élevé d'étudiants, qui jugent les formalités d'inscriptions, plus ou moins compliquées.

Pourtant à chaque rentrée universitaire, l'institution met à la disposition des jeunes bacheliers – en plus du guide de l'étudiant - une « cellule d'information » constituée d'agents de l'administration, pour aider le jeune bachelier dans les différentes démarches, que nécessite l'inscription à l'université.

Si les étudiants trouvent que ces formalités sont compliquées, c'est sans doute à cause du nombre de documents à fournir, pour constituer le dossier d'inscription et qui dépendent de plusieurs organismes administratifs. Car une fois que le jeune bachelier a complété son dossier, il ne lui reste plus qu'à le déposer et à attendre la décision administrative d'orientation et nous pensons que c'est cette attente, qui est difficile pour le jeune bachelier.

Ensuite, il y a aussi la particularité de cette cellule d'information qui fait défaut. Cette défaillance est due au fait que la cellule, est constituée uniquement du personnel administratif de l'université, détaché à cet effet pour une durée bien déterminée. Ce personnel administratif n'a reçu aucune formation en ce qui concerne l'aide – surtout psychologique - qu'il doit apporter au jeune bachelier et n'a aucune notion de ce qu'est l'orientation effective. Donc le personnel chargé de « guider » le jeune bachelier, dans ses premiers pas à l'université, n'a pas les compétences requises pour cela.

Mais est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres facteurs explicatifs ?

Formalités d'inscriptions	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Très compliquées	54	45.9	24	32.1	78
Compliquées	132	134.1	96	93.9	228
Simple	154	155.8	111	109.2	265
Très simple	24	28.2	24	19.8	48
total	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
5, 166	3	0.10

Tableau 64 : Croisement des variables (formalités d'inscriptions) et (facultés)

Avec un khi-2 significatif, nous pouvons affirmer que les différences des points de vue des étudiants - sur la difficulté des formalités d'inscriptions - des deux facultés ne sont pas dues au hasard : Ainsi, nous constatons (tableau 64) une fois de plus que ce sont les mêmes

étudiants, qui manquent d'informations, qui estiment être insatisfaits, qui trouvent les formalités d'inscriptions compliquées, qui appartiennent à la faculté des sciences humaines et sociales et qui « cumulent » les lacunes de l'orientation à l'université.

Donc selon la valeur sociale des deux facultés, nous obtenons des résultats différents. Quand un étudiant réussit à être orienté vers une filière prestigieuse, il a tendance à oublier ou à minimiser les difficultés rencontrées lors des inscriptions.

Ce raisonnement se confirme, avec le croisement de la variable « formalités d'inscriptions » avec la variable « séries du baccalauréat ».

Formalités d'inscriptions	Séries du baccalauréat						total
	Lettres		Sciences		Technique		
Très compliquées	33	29	36	43.5	9	5	78
Compliquées	87	84.7	124	127.1	17	16.2	228
Simple	92	8.5	157	147.7	16	18.8	265
Très simple	17	17.8	26	26.8	5	3.4	48
total	230		345		44		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6.251	6	0.50

Tableau 65 : Croisement des variables (formalités d'inscriptions) et (série du baccalauréat)

Le nombre d'étudiants qui possèdent un baccalauréat « série sciences » et qui trouvent que les formalités d'inscriptions sont compliquées, dépasse de loin le nombre des autres étudiants (tableau 65). Ce résultat n'est que le reflet de la réalité de l'orientation de nombreux étudiants, qui se sont retrouvés dans des filières qui ne correspondent, ni à la série de leur baccalauréat, ni à leurs attentes : Avec ce type de baccalauréat, ces étudiants espéraient faire des études en sciences médicales et leur déception – comparativement à ceux qui ont un baccalauréat série lettres – ne peut être que très grande.

Les résultats du croisement de la variable « formalités d'inscriptions » et de la variable « mention du baccalauréat » avec un khi-2 de 49,912, sont aussi significatifs que les précédents : Tableau (66 en annexe). En effet les étudiants qui arrivent à l'université avec un baccalauréat « mention passable » sont ceux qui pensent le plus que les formalités d'inscriptions sont compliquées. Ces derniers ont beaucoup investis, pour réussir dans

l'examen du baccalauréat, mais une fois le diplôme acquis, ils se rendent compte qu'ils ne peuvent réaliser leur projet : Ils ont parfois le sentiment que l'administration de l'université ne fait que « remplir » les filières et que leur orientation, consiste tout simplement à leur ventilation sur des filières qui acceptent tous les bacheliers, sans aucune distinction. D'où leur grande déception une fois à l'université et les propos de cet étudiant en sociologie qui à la fin du questionnaire (avec une encre rouge) écrit : « Je suis déçu par ce que j'ai vécu et par ce que je vois, à tel point que je regrette d'avoir eu mon baccalauréat ». Ce témoignage amer apporte un autre éclairage, sur la situation difficile que vivent certains étudiants suite, à leur orientation.

Pour ce qui est de la complexité des inscriptions, nous pensons pour notre part, que cette dernière est liée à deux facteurs qui se conjuguent :

- Un facteur « objectif » qui se rapporte aux manques des conditions humaines et matérielles, qui n'aident pas le jeune bachelier dans ses démarches.

- Un facteur « subjectif » qui est liée à la « valeur » du baccalauréat, qui ouvre (ou non) les portes des filières prestigieuses.

Nous avons constaté à travers les précédents résultats, que les étudiants abordaient les études universitaires de différentes manières : Selon leur origine scolaire et selon leur origine sociale. Nous avons aussi constaté que l'étudiant n'était pas autonome, dans les différentes étapes et démarches de son orientation et fait souvent appel à sa famille – plutôt qu'à d'autres personnes - pour guider ses premiers pas dans l'université : Alors qu'en est-il de sa scolarité et plus particulièrement de sa réussite à l'université ?

Pour répondre à cette question, nous avons demandé aux étudiants de classer sur une échelle de « 6 » six propositions en rapport avec la réussite des études universitaires et parmi ces propositions, nous avons inclus « le rôle des parents comme moteur de réussite à l'université ».

La lecture des résultats du tableau (67) nous surprend un peu, car nous pensions que les étudiants restaient (comme ils l'ont montré auparavant) attachés à leur famille, même quant il s'agit de cet aspect important de leur expérience universitaire, qu'est la réussite dans les études. Mais c'est le contraire qui est ressortit dans leurs réponses.

Non-répondants	14	2,26%
Première position	3	0,48%
Deuxième position	132	21,32%
Troisième position	62	10,02%
Quatrième position	129	20,84%
Cinquième position	173	27,95%
Sixième position	106	17,12%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 67 : Répartition des étudiants selon la variable (le soutien des parents comme moteur de la réussite à l'université)

Ainsi les parents comme principal moteur de réussite, ont été classés en première position, avec seulement un taux de 0,48 % et c'est la cinquième position, qui a recueilli le plus grand nombre de réponses avec un taux relativement élevé de 27,95 %. Et la première question qui nous vient à l'esprit, concerne le « sexe » de ces étudiants, surtout que les précédents résultats ont révélé que la fille est beaucoup plus proche de sa famille et qu'elle s'en remet souvent à elle, quant il s'agit d'engager son avenir. Alors est-ce que c'est toujours le cas, quand il s'agit de sa réussite ?

Parents et réussite	Sexe			total
	Filles	Garçons		
Non-répondants	5	9		14
1 ^o position	2	1		3
2 ^o position	85	47		132
3 ^o position	28	34		62
4 ^o position	92	37		129
5 ^o position	118	55		173
6 ^o position	53	53		106
total	383	236		619

Tableau 68 : Croisement des variables (les parents comme moteur de réussite) et (sexe)

Les résultats du tableau (68) disent que la fille se détache de sa famille à un certain moment de sa scolarité : Ainsi 173 étudiantes - chiffre largement supérieur aux autres - ont classé cette proposition en cinquième position. Cela signifie que quand il s'agit de prendre des décisions concernant son orientation et quand il s'agit de s'informer, la fille est soumise à sa famille, mais quand il s'agit de sa réussite à l'université, elle ne compte que sur elle-même.

Mais qu'en est-il de l'origine sociale et du type d'études suivies et de leur influence sur la perception des étudiants, des parents et de leur apport dans la réussite des études ?

Parents et réussite	Facultés				
	Sciences humaines		Sciences médicales		total
Non-répondants	12		2		14
1° position	1		2		3
2° position	76		56		132
3° position	58		4		62
4° position	56		73		129
5° position	110		63		173
6° position	51		55		106
total	364		255		619

Tableau 69 : Croisement des variables (les parents comme moteur de réussite) et (facultés)

Selon la faculté d'appartenance : Tableau (69) les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, sont plus nombreux (110) à classer les parents comme moteur de réussite, en cinquième position. Cette différence entre les deux catégories d'étudiants, n'est pas due au hasard, car une majorité de ces étudiants sont issus de familles défavorisées - sur le plan culturel - qui ne peuvent être d'un grand apport pour leurs enfants, quand il s'agit de leur réussite.

Un autre élément de réponse, nous est fourni par les résultats du tableau (70 en annexe) relatif au croisement de cette variable avec la variable « profession du père » et qui confirme, que ce sont les enfants d'ouvriers et d'artisans, qui opèrent le même classement que le précédent et qui pensent que leurs parents ne peuvent les aider dans la réussite de leurs études.

Nous pouvons donc dire, qu'entre leur début à l'université et durant le déroulement de leurs études, s'établit une certaine « distance » entre les étudiants et leurs parents. Ainsi « lorsque les élèves atteignent l'enseignement supérieur, l'origine sociale exerce moins d'influence directe sur le cursus universitaire, que la qualité du baccalauréat qu'elle a pour une part façonné » : G. Grignon et L. Gruel (1997, p. 37).

Conclusion de l'hypothèse « 1 »

Les résultats des tris à plat et surtout ceux des tris croisés, qui ont servi pour la vérification de l'hypothèse « 1 » nous ont conduits aux conclusions suivantes :

1 - Les orientations sont différenciées, selon les types de baccalauréat.

2 - Pour beaucoup d'étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, les choix des filières se font davantage par « éliminations successives qu'en fonction d'aspects positifs » J. Drévilion (1974, p. 308). Leur orientation est donc une orientation subie plus que vécue. C'est une orientation par l'échec : La sélection à l'université est pensée par cette catégorie d'étudiants, comme arbitraire et injuste dans la mesure où elle s'opère par le découragement.

3 - La série et la mention du baccalauréat, exercent un impact fort au niveau du choix. Ce qui montre l'importance des atouts scolaires - accumulés antérieurement - dans le choix des études en tant que prédicteurs d'une réussite inégale, dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.

4 - Les différentes séries du baccalauréat, opèrent un classement des bacheliers dans lequel on distingue la filière « d'élite ».

5 - L'origine sociale autant que le niveau culturel des parents, sont des variables clés de la qualité de l'orientation du jeune bachelier à l'entrée à l'université. Et l'influence de la famille sur le mode d'entrée à l'enseignement supérieur, n'est que le produit de son influence antérieure « cristallisée » dans l'aboutissement des études secondaires.

Donc en plus de la confirmation de notre hypothèse, nous pouvons dire aussi que les premiers pas de l'étudiant algérien dans l'université, ne sont pas tellement différents de ceux de l'étudiant étranger et plus particulièrement de l'étudiant français.

Hypothèse intermédiaire « 2 »

La satisfaction intense vis à vis de la filière, favorise chez les étudiants de première année l'élaboration d'un projet d'études longues.

Quand un étudiant est satisfait de son orientation, il a tendance à vouloir aller de l'avant et à ne pas lésiner sur les efforts à fournir, car il sait que son projet est en voie de réalisation et ce, grâce à l'accord « tacite » qui existe entre lui et l'institution universitaire.

Cet accord se concrétise, dès que son choix personnel - la filière qu'il désire poursuivre - et la décision administrative d'orientation convergent, d'où acceptation de l'orientation.

Le tableau (71) révèle que 73,18 % des étudiants ont accepté la décision administrative de leur orientation. Ce taux est très significatif, surtout si l'on doit prendre en compte le nombre de choix (10) - qui doivent figurer sur chaque fiche de vœux - et de la manière avec laquelle se fait l'orientation administrative.

Acceptation de la décision administrative		
Non-répondants	0	0,00%
Non :1	166	26,82%
Oui : 2	453	73,18%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 71 : Répartition des étudiants selon la variable (acceptation ou non de la décision administrative d'orientation)

Les résultats du tableau (72 en annexe) relatif au croisement de la variable « acceptation de l'orientation administrative » et la variable « orientation administrative » sont plus que significatifs : Sur les 266 étudiants qui ont été orienté vers leur premier choix, seuls 5 étudiants ont répondu, qu'ils n'ont pas accepté la décision administrative d'orientation. Ces étudiants ont peut-être fait un choix par « défaut », car ils ne pouvaient aller dans la filière à laquelle ils aspiraient : La mention de leur baccalauréat ne le permettait pas.

Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons expliquer ce taux élevé d'étudiants qui « disent avoir accepté leur orientation administrative » que d'une seule manière: Cette catégorie d'étudiants, n'appartient pas uniquement aux filières des sciences médicales, puisqu'il s'agit de plus de la moitié de l'échantillon, parmi ces étudiants doivent figurer forcément des étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales.

Et le tableau (73) le confirme et révèle également une relation entre la valeur des études suivies et l'acceptation de la décision administrative d'orientation. La différence entre les valeurs observées et les valeurs théoriques, montre que ce sont les étudiants qui ont été orientés vers les filières ouvertes, qui n'acceptent pas leur orientation.

Orientation	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non	124	97.6	42	68.4	166

Oui	240	266.4	213	186.6	453
total	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
23. 654	1	0.001

Tableau 73 : Croisement des variables (acceptation de la décision administrative) et (facultés)

Le croisement avec la variable « départements » du tableau (74 en annexe) nous apporte un supplément d'informations : Nous constatons que c'est surtout, au niveau des trois départements des sciences médicales, qu'il y a un accord entre la décision administrative et l'acceptation de cette décision. Ainsi au niveau du département de pharmacie (le plus sélectif des trois), deux étudiants seulement (le plus petit nombre) ont refusé la décision administrative d'orientation. Nous pensons qu'étant donnée la valeur de leur baccalauréat, il est fort possible que ces étudiants voulaient s'inscrire, dans un établissement d'enseignement supérieur, autre que l'université.

Cet accord « tacite » entre l'administration et les étudiants de la faculté des sciences médicales, n'est pas du au hasard : Il est directement lié à la valeur de leur baccalauréat.

Ainsi nous remarquons dans le tableau (75 en annexe) que ce sont les bacheliers avec mention « passable », qui refusent le plus leur orientation administrative et plus on monte dans l'échelle des valeurs (mentions) des baccalauréats plus le nombre de « oui » augmente.

Nous pouvons donc affirmer, que l'institution universitaire et une partie de son public se choisissent mutuellement, via la sélection à l'entrée.

Pour les étudiants qui ont refusé l'orientation administrative, le règlement leur permet de présenter un « recours » pour demander un changement de filière. Alors est-ce que ces étudiants usent de ce droit ou pas ? Si oui quelle est la position de l'administration face à cela ?

Recours		
Non-répondants	469	75,77%
Non :1	78	12,60%
Oui : 2	72	11,63%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 76 : Répartition des étudiants selon la variable (recours présenté suite au refus de la décision d'orientation)

Le tableau (76) révèle que moins de la moitié de ces étudiants (sans distinction de sexe) ont déposé un recours. Des chiffres donnés par le quotidien « El Watan » du (27 septembre 2000) signalent à ce propos, que l'Académie de l'Est a enregistré « 8539 » recours sur un total de « 46337 » nouveaux inscrits, soit à peu près le 1/5^{ème} des étudiants. Le comportement des étudiants de notre échantillon – face à leur droit au recours - s'inscrit donc dans la même optique, de l'ensemble des étudiants de leur promotion.

Sur les « 72 » recours déposés, seuls « 18 » recours ont trouvé un écho favorable auprès de l'administration universitaire : Tableau (77).

Avis favorable du recours		
Non-répondants	547	88,37%
Non : 1	54	8,72%
Oui : 2	18	2,91%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 77 : Répartition des étudiants selon la variable (réponse positive de l'administration au recours de l'étudiant)

Et sur les 18 étudiants qui ont reçu une réponse positive à leur demande de réorientation, 16 étudiants ont vu leur requête acceptée : Tableau (78).

Filière acceptée après recours		
Non-répondants	601	97,09%
Non : 1	2	0,32%
Oui : 2	16	2,58%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 78 : Répartition des étudiants selon la variable (filière demandée après recours acceptée ou non par l'administration)

Donc si les jeunes bacheliers n'exploitent pas entièrement, ce droit c'est parce qu'ils savent par expérience, que les recours ne sont acceptés que s'il y a une erreur « objective » dans la décision administrative : Par exemple quand la moyenne et la série du baccalauréat correspondent aux critères établis par l'administration et que le jeune bachelier n'a pas été orienté vers la filière demandée ou bien quand l'orientation administrative, se fait en dehors des « 10 » choix figurant sur la fiche de vœux du bachelier, autrement le recours n'est pas recevable.

Et c'est pour cette raison, que le plus grand nombre de recours s'est fait au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales. Les résultats précédents ont effet montré, que beaucoup d'étudiants sont entrés à l'université avec un baccalauréat série « sciences » mais ces étudiants n'étaient pas forcément inscrits, dans les filières scientifiques : Tableau (79) .

Recours	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non-répondants	252	275.8	217	193.2	469
Non	54	45.9	24	32.1	78
Oui	58	42.3	14	29.7	72
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
22, 544	1	0.001

Tableau 79 : Croisement des variables (recours) et (facultés)

En réalité ces étudiants espéraient être orientés vers les filières scientifiques et ne pensaient pas du tout, se retrouver dans les filières des sciences humaines et sociales. Cette orientation forcée change totalement, la nature de leur projet initial en le détournant vers une voie tout à fait différente de celle tracée antérieurement.

Quant aux étudiants des filières des sciences médicales, qui n'ont pas accepté la décision de leur orientation, ils pourraient se « contenter » de la valeur professionnelle de leur spécialité, qui leur offre au moins une certaine sécurité au niveau de l'emploi à la fin des études : Les études sont de nos jours beaucoup plus pensées, en relation avec leur rentabilité potentielle sur le marché du travail, qu'en relation avec leur valeur intrinsèque.

Et les résultats qui vont suivre, vont nous éclairer sur les raisons du choix d'un type d'études données.

Raisons du choix de la filière		
Non-répondants	0	0,00%
Pas d'alternatives : 1	163	26,33%
Durée des études : 2	9	1,45%
Vœux de la famille : 3	24	3,88%

Facilité des études : 4	43	6,95%
Conseils des amis : 5	25	4,04%
Débouchés : 6	171	27,63%
Valeur sociale : 7	155	25,04%
Compétences requises : 8	29	4,68%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 80 : Répartition des étudiants selon la variable (raisons du choix de la filière)

Les résultats du tableau (80) nous confortent dans notre précédent raisonnement. En effet, beaucoup d'étudiants ont fait leur choix, en fonction des débouchés qu'offre la filière et cette raison arrive en première position avec un taux de 27,63 % bien avant la valeur sociale de la filière, qui arrive en troisième position avec un taux de réponses de 25,04 %.

Mais ce qui retient le plus notre attention, c'est le nombre (163) d'étudiants, soit 26,33 %, qui ont choisi leur filière par défaut, c'est à dire parce qu'ils n'avaient pas d'autres alternatives : Les critères d'orientation imposés par l'administration, ne correspondaient ni à leur projet, ni à leurs aspirations, ni à la série de leur baccalauréat.

Les étudiants qui se sont « soumis » malgré eux, aux exigences institutionnelles appartiennent pour la plupart d'entre eux, à la faculté des sciences humaines et sociales (tableau 81 en annexe).

Les raisons du choix de la filière, changent de position quand on procède à une comparaison entre les réponses des filles et celles des garçons : Le tableau (82 en annexe) révèle que les filles ont d'abord choisi leur filière pour sa valeur sociale, tandis que les garçons l'ont fait, pour des raisons plus « objectives », c'est à dire pour les débouchés qu'elle offre.

Apparemment la fille accorde, plus d'importance aux valeurs « immatérielles » de ses études. A travers son choix, la fille chercherait avant tout, à être en accord avec son environnement social et avec les représentations sociales de la filière : « J'ai choisi histoire, car je veux enseigner l'histoire de notre valeureux peuple aux prochaines générations et aussi parce que le métier d'enseignant est un métier noble très respecté par la société ». Propos tenus par une étudiante en histoire.

Pour conclure sur le choix de la filière, nous remarquons que les jeunes bacheliers n'ont pas toujours conscience de l'importance des décisions d'orientation, qu'ils prennent et même ne savent pas lesquelles de ces décisions sont importantes. Selon M. Reuchlin (1989, p. 91)

ces décisions sont souvent prises en fonction de « représentations fantaisistes » des disciplines et des débouchés professionnels.

Etant donné que le choix de la filière se fait parfois pour des raisons, qui ne reflètent pas les véritables motivations du futur étudiant et comme souvent ce choix, ne concorde pas avec la décision administrative, la logique voudrait donc, que cette orientation aboutisse à un « désenchantement » et à une insatisfaction, plutôt qu'à une satisfaction de l'étudiant.

Pour cela, nous avons délibérément demandé à deux reprises aux étudiants, s'ils étaient satisfaits de leur orientation et ce pour vérifier la sincérité et la cohérence de leurs réponses.

La première fois : Nous leur avons demandé, s'ils étaient satisfaits de leur orientation ?

Satisfaction de l'orientation		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	192	31,02%
Oui : 2	427	68,98%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 83 : Répartition des étudiants selon la variable (satisfaction de l'étudiant de son orientation)

A cette question (tableau 83) plus de 60 % des étudiants (sans distinction de sexe) ont répondu par « oui ». C'est un résultat positif, si l'on tient compte des problèmes d'orientation évoqués précédemment : Par exemple 42, 97 % d'étudiants n'ont pas été orienté vers leur premier choix.

Pour les étudiants qui déclarent être non satisfaits, les causes ne sont pas très nombreuses, elles se limitent au nombre de trois : En effet 20, 52 % des étudiants le sont parce que l'orientation ne répond pas à leurs attentes, les autres étudiants évoquent des raisons qui ont un rapport direct avec la filière vers laquelle ils ont été orientés, soit parce qu'elle n'offre pas beaucoup de débouchés (6, 62 %) soit, parce qu'elle ne concorde pas avec le type du baccalauréat des étudiants (4, 04 %). Cette dernière catégorie d'étudiants, correspond certainement aux étudiants qui se retrouvent dans des filières des sciences humaines alors qu'ils possèdent un baccalauréat scientifique.

Causes de la non satisfaction		
Non-répondants	426	68,82%

L'orientation ne répond pas aux attentes : 1	127	20,52%
Pas de débouchés : 2	41	6,62%
Non-concordance entre le bac et les études: 3	25	4,04%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 83' : Répartition des étudiants selon la variable (causes de la non satisfaction)

La seconde fois nous leur avons présenté la question d'une manière différente: « Maintenant que vous êtes définitivement inscrits dans votre filière et que vous y poursuivez vos études, êtes-vous définitivement satisfaits ? »

Satisfaction définitive		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	152	24,56%
Oui : 2	467	75,44%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 84 : Répartition des étudiants selon la variable (satisfaction définitive)

Le nombre d'étudiants qui ont répondu par « oui » à cette seconde question (tableau 84) est encore plus élevé que le précédent (467) : Donc 75, 44 % d'étudiants s'estiment satisfaits de leur orientation et par la filière qu'ils suivent (sans distinction de sexe également). Les résultats du croisement avec la variable « sexe », ont donné un khi-2 non significatif.

Les raisons de cette satisfaction sont assez diverses, certaines ont une relation avec l'entourage de l'étudiant, telles que les parents (car l'étudiant a suivi leur conseil), les camarades (l'étudiant se retrouve dans la même filière qu'eux) ou les enseignants, qui ne représentent qu'un taux très faible de 2,91 %.

Mais la raison qui prime - avec un taux assez élevé de 41,68 % - est « la volonté de l'étudiant de réussir ». A ce propos nous signalons qu'une grande majorité d'étudiants – en réponse à la question ouverte – ont beaucoup insisté sur leur volonté de réussir et dans les plus brefs délais et l'exemple de cette étudiante en médecine est très significatif : Cette dernière écrit : « Je voudrais fermer les yeux et les ouvrir pour voir toutes mes longues années d'études terminées et avec succès, je ne veux pas échouer et perdre de temps ». L'intérêt porté aux programmes qui aurait dû être, une source essentielle de satisfaction, n'occupe qu'une part infime dans les raisons citées par les étudiants, soit 8,89 % : Tableau (85).

Raisons de la satisfaction		
Non-répondants	152	24,56%
Camarades : 1	49	7,92%
Parents : 2	85	13,73%
Enseignants : 3	18	2,91%
Programmes : 4	55	8,89%
Volonté de réussir : 5	258	41,68%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 85: Répartition des étudiants selon la variable (raisons de la satisfaction définitive)

Quant aux étudiants - minoritaires - qui ne sont pas satisfaits de leur orientation, les résultats du tableau (86) montrent qu'ils vivent des situations « difficiles » surtout dans leur scolarité. Les étudiants sont surtout démotivés et ce manque de motivation se traduit de diverses manières, soit par des absences répétées, alors que le règlement de l'université limite leur nombre au niveau de chaque semestre et de chaque module à « 5 » soit alors, que l'étudiant limite ses efforts et se désintéresse de ses études.

Mais les conséquences ne sont pas uniquement négatives, elles sont aussi positives, étant donné qu'un bon nombre d'étudiants (24/152) comptent passer un deuxième baccalauréat, pour pouvoir s'inscrire dans la filière de leur choix, dans le cas d'une meilleure réussite que la précédente, c'est à dire avec une bonne mention : « Je voudrais repasser mon baccalauréat en tant que candidate libre pour faire médecine, la psychologie n'est pas mon avenir ». Les propos de cette étudiante en psychologie, résument - en quelque sorte - les ambitions de tous les étudiants, qui ne perdent pas espoir, malgré une orientation qui ne répond pas à leurs attentes : Tableau (86).

Conséquences de la non -satisfaction		
Non-répondants	467	75,44%
Absentéisme :1	62	10,02%
Pas d'effort/réussir: 2	51	8,24%
Perturbation des cours : 3	6	0,97%
Abandon des études : 4	1	0,16%
Transfert :5	8	1,29%
Passer un 2 ^e bac : 6	24	3,88%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 86 : Répartition des étudiants selon la variable (conséquences de la non satisfaction)

Ces étudiants « s'offrent » donc une deuxième chance, malgré l'échec de leur orientation, qui n'est donc pas toujours synonyme d'abandon, puisqu'il peut donner naissance à un espoir porteur de persévérance.

Mais qui sont ces étudiants, qui estiment être satisfaits et comment leur choix a trouvé un écho favorable, auprès de l'administration chargée de l'orientation à l'entrée à l'université.

Les croisements de ces deux variables « première satisfaction » et « satisfaction définitive » avec la variable « orientation administrative », représentés respectivement dans les tableaux (87 en annexe) et (88 en annexe), prouvent que quand le premier choix de l'étudiant est respecté - lors de son orientation administrative, c'est à dire quand il y a un consensus entre les deux parties - la satisfaction est intense.

Ce taux « élevé » de satisfaction des étudiants algériens, est largement supérieur à celui des étudiants français. En effet F. Dubet (1991, p. 200), donne un taux de 10 % seulement d'étudiants, qui sont satisfaits de leur orientation en faculté. L'auteur pense que la plupart de ces étudiants vont à l'université et dans une spécialisation donnée, faute de mieux : L'image de l'université en France, est donc fortement dévalorisée, comparativement à celle de l'université algérienne.

Mais nous pensons aussi, que si nos étudiants sont plus satisfaits que les étudiants français, c'est pour la simple raison que chez nous, l'accès à l'université est difficile et pour cause, les « faibles » taux de réussite à l'examen du baccalauréat, enregistrés chaque année.

Ensuite en Algérie nous n'avons pas encore cette tradition - ni en quantité ni en qualité - des prestigieuses écoles supérieures, qui forment l'élite. Par conséquent la majorité des bacheliers, a une seule issue, celle de l'université et beaucoup de jeunes bacheliers sont contraints d'accepter leur orientation - vers des filières universitaires dévalorisées - quand leur parcours scolaire antérieur, ne leur a pas permis d'être parmi les meilleurs lauréats du baccalauréat.

Les résultats des deux types de satisfactions, croisés avec ceux de l'orientation administrative au niveau des tableaux (87 en annexe) et (88 en annexe) viennent confirmer notre raisonnement : Il apparaît ainsi, que c'est au niveau de la concordance entre le premier choix de l'étudiant et l'orientation administrative, que les taux de satisfaction sont les plus élevés.

Mais ces données sur la satisfaction des étudiants ne prennent totalement sens, que placées dans la diversité des filières. Aussi nous avons procédé à des croisement entre cette variable et les variables « facultés et départements ».

	Facultés				
Première satisfaction	Sciences humaines		Sciences médicales		total
Non	131	112.9	61	79.1	192
Oui	233	251.1	194	175.9	427
total	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
10, 205	1	0.001

Tableau 89 : Croisement des variables (première satisfaction) et (facultés)

Nous constatons une différence entre les valeurs observées et les valeurs théoriques, au niveau des deux facultés, ce qui implique l'existence d'une satisfaction intense et très significative, particulièrement chez les étudiants de la faculté des sciences médicales : Ces derniers n'ont pas de raisons d'être mécontents de leur orientation, puisque l'administration a respecté leurs premiers choix, les études suivies sont celles qu'ils ont choisies, elles ne sont pas imposées : Tableau (89).

Les résultats du tableau (90 en annexe) du croisement avec la variable « départements » confirment une fois de plus l'existence d'une différence dans les degrés de satisfaction, entre les étudiants des départements des deux facultés avec cependant, une satisfaction (statistiquement significative) au niveau du département, de sport.

Pour la satisfaction définitive, la différence est également très significative, entre les étudiants des deux facultés quant à la satisfaction déclarée, à l'égard de la filière suivie : Tableau (91).

	Facultés				
Satisfaction définitive	Sciences humaines		Sciences médicales		total
Non	116	89.4	36	62.6	152
Oui	248	274.6	219	192.4	467
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
25,503	1	0.001

Tableau 91 : Croisement des variables (satisfaction définitive) et (facultés)

La satisfaction définitive des étudiants, est toujours aussi intense au niveau de la faculté des sciences médicales et ce résultat n'est que la suite logique des résultats précédents.

Dans le tableau (92 en annexe) relatif à la satisfaction définitive des étudiants de chaque département, nous constatons que le nombre des étudiants - qui se disent définitivement satisfaits - a nettement augmenté, surtout au niveau du département des sciences médicales. Au niveau du département de philosophie, c'est le contraire qui s'est produit, c'est à dire que le nombre d'étudiants satisfaits a diminué, par rapport à la première satisfaction : Ces derniers n'ont probablement pas trouver dans cette filière, des centres d'intérêt qui puissent leur faire oublier les déceptions d'une orientation inadéquate.

Cette différence significative entre les étudiants des deux facultés, quant à la satisfaction éprouvée envers leur filière, confirme ainsi le point de vue de P. Merle qui pense que la satisfaction à l'égard de la filière, est très dépendante de la difficulté d'intégrer celle-ci. Cette étudiante en pharmacie qui écrit : « El hamdou li allah, j'ai travaillé comme une esclave pour avoir mon baccalauréat avec la meilleure mention et maintenant je ne regrette pas du tout, car j'ai réalisé mon rêve, faire pharmacie », est l'exemple type des étudiants qui sont satisfaits seulement, après avoir fournis beaucoup d'efforts. Ainsi la satisfaction a un prix, elle se mérite, elle n'est pas offerte.

En conséquence l'image sociale de chaque filière infiltre la satisfaction déclarée par les étudiants. Cette image sociale explique pour une part, que les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales déclarent plus souvent que les autres, être « déçus » en raison aussi d'un sentiment de débouchés professionnels restreints.

Alors est-ce que la satisfaction des étudiants, envers leur orientation a un rapport avec leur perception de la qualité de leurs études, surtout que les étudiants ont déclaré que le choix de leur filière, était lié à sa valeur professionnelle.

L'intérêt intellectuel pour les études, est considéré par beaucoup d'auteurs comme une motivation première du choix des études en dehors de tout projet : Un étudiant qui fait des études de médecine, sait que ses études aboutissent obligatoirement à la profession de

médecin, par contre un étudiant qui fait des études en philosophie, est moins sûr de son avenir professionnel et ne sait pas quel métier il exercera, une fois ses études terminées, non seulement parce que les débouchés sont restreints dans cette branche, mais aussi parce qu'ils ne sont pas clairement définis, mis à part le métier d'enseignant.

Intérêt porté aux études		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout intéressantes 1	26	4,20%
Peu intéressantes : 2	167	26,98%
Intéressantes :3	252	40,71%
Très intéressantes : 4	174	28,11%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 93 : Répartition des étudiants selon la variable (intérêt porté aux études)

Les étudiants sont très peu nombreux à penser que leurs études « ne sont pas du tout intéressantes » (4, 20 %) : Comparés au taux d'étudiants (40, 71 %) qui trouvent leurs études « intéressantes », nous pouvons affirmer qu'il existe un lien entre la satisfaction des étudiants (sans distinction de sexe) et l'intérêt accordé à leurs études : Tableau (93).

Les croisements de cette variable avec les variables « facultés et départements » montrent, une nette différence - selon le type d'études suivies - entre les étudiants dans le degré d'appréciation de leurs études.

Etudes	Facultés			total
	Sciences humaines		Sciences médicales	
Pas du tout intéressantes	26		0	26
Peu intéressantes	108		59	167
Intéressantes	152		100	252
Très intéressantes	78		96	174
total	364		255	619

Tableau 94 : Croisement des variables (intérêt porté aux études) et (facultés)

Ainsi aucun étudiant de la faculté des sciences médicales ne figure parmi les étudiants qui pensent que leurs études ne sont « pas du tout intéressantes ». Par contre ces mêmes

étudiants sont très majoritaires (statistiquement parlant) à penser que leurs études sont « très intéressantes ». Dans cette catégorie, les étudiants de médecine sont largement représentés, surtout comparés à leurs camarades de pharmacie et de chirurgie dentaire : Tableau (95 en annexe). Cela est peut-être dû à la nature même de ces études, qui comme personne ne peut le nier, sont plus dynamiques et très variées.

Donc l'intérêt accordé aux études de médecine en relation avec la valeur sociale de la spécialité, reste intact, il ne diminue pas malgré une certaine « dévalorisation institutionnelle » qui est la conséquence des critères de sélection - imposés par l'administration – qui exigent une moyenne moins élevée pour leur accès, que celle requise pour l'accès au département de pharmacie.

Les résultats obtenus, pourraient se résumer comme suit :

Valeur sociale de la filière = satisfaction intense = intérêt très fort pour les études.

Mais est-ce que l'on pourrait encore prolonger ce schéma aux perspectives d'avenir ?

Autrement dit, est-ce que l'intérêt porté aux études et la satisfaction envers la filière, sont synonymes de « stabilité » pour l'étudiant ?

Perspectives d'avenir		
Non-répondants	0	0,00%
Transfert : 1	41	6,62%
Attendre et décider : 2	193	31,18%
Continuer dans la filière : 3	385	62,20%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 96 : Répartition des étudiants selon la variable (perspective d'avenir des étudiants)

Les étudiants décident à 62, 20 % de poursuivre leurs études dans la filière initiale, mais 31, 18 % d'étudiants, n'ont pas encore pris de décision définitive et attendent les résultats de fin d'année, pour décider s'ils doivent faire un transfert vers une autre filière ou continuer tout simplement leurs études dans la même filière, mais nous avons aussi 6, 62 % d'étudiants qui sont décidés à faire un transfert au début de la prochaine année universitaire : Tableau (96).

	Facultés		
Perspectives d'avenir	Sciences	Sciences	total

	humaines		médicales		
Continuer	33	24.1	8	16.9	41
Attendre	120	113.5	73	79.5	193
Transfert	211	226.4	174	158.6	385
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
11,405	2	0.001

Tableau 97 : Croisement des variables (perspectives d'avenir) et (facultés)

Le tableau (97) montre que parmi les étudiants « indécis », ceux de la faculté des sciences humaines et sociales sont majoritaires, ce qui s'explique par l'orientation « forcée » qu'ils ont subi. Et les témoignages de ces étudiants qui viennent de spécialités différentes, montrent l'ampleur d'une orientation non désirée sur l'avenir de l'étudiant : Ainsi l'étudiant en bibliothéconomie cycle court, écrit à la fin du questionnaire : « Si je n'arrive pas à changer de filière, je quitte l'université », une autre camarade de la même filière avoue tout simplement « Je voudrais faire sciences islamiques, sinon je serais triste toute ma vie », l'étudiante en psychologie a tout de même plus de volonté que ses camarades, puisqu'elle ne baisse pas les bras et aspire à un avenir meilleur malgré tout : « La spécialité ne m'a pas réussi, aussi j'ai décidé de passer un deuxième baccalauréat et changer de filière ». La diversité de ces perspectives d'avenir, montre que les étudiants ne réagissent pas tous de la même façon, à une situation qui est pourtant la même pour tous.

Par contre parmi les étudiants qui ont décidé de continuer dans leur filière, le nombre d'étudiants faisant partie de la faculté des sciences médicales - toutes spécialités confondues - est statistiquement plus élevé : Tableau des départements (98 en annexe). Cependant nous avons tout de même relevé, quelques déceptions avouées - à la fin du questionnaire - par des étudiants inscrits dans ces filières : « J'aurais voulu faire médecine militaire, ce n'est pas ce que j'ai choisi » écrit l'étudiant en pharmacie et « je veux faire technologie », écrit l'étudiant en chirurgie dentaire. Mais ce qui fait la différence entre les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales et ces étudiants, c'est que ces derniers ne précisent pas s'ils veulent changer de filière, ce qui est peu probable : La valeur de leurs filières et l'assurance d'un avenir professionnel déjà tracé, sont d'excellents moyens pour les dissuader d'une éventuelle réorientation.

Les perspectives d'avenir sont aussi déterminées, par la qualité de l'orientation administrative. Les résultats du croisement de la variable « perspectives d'avenir » et de la variable « orientation administrative » : Les étudiants orientés vers la filière qui a fait l'objet de leur premier choix sur la fiche de vœux, sont ceux qui décident de continuer leurs études dans la même filière : Tableau (99 en annexe).

Et comme il existe une relation entre la concordance des deux types d'orientations (personnelle et administrative) et la décision de continuer dans la même filière, il s'avère qu'il existe aussi une relation entre la décision de continuer les études dans la même filière et l'intérêt accordé par les étudiants à leurs études : Dans les nombreuses discussions que nous avons eues avec nos étudiants sur leur orientation à l'université, beaucoup nous appris qu'au début de leurs études ils voulaient changer de filière, mais après avoir étudié et découvert les multiples domaines de la psychologie, ils ont trouvé que cette dernière était très intéressante et ont changé d'avis en décidant de poursuivre leurs études dans la filière : Tableau (100).

Qualification des études	Perspectives d'avenir						Total
	Continuer		Attendre		Transfert		
Pas du tout intéressantes	6	1.7	13	8.1	7	16.2	26
Peu intéressantes	19	11.1	61	52.1	87	103.7	167
Intéressantes	13	16.7	73	78.6	166	156.7	252
Très intéressantes	5	11.5	46	54.3	125	108.2	174
Ts Grpes	41		193		385		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
40, 671	6	0.001

Tableau 100 : Croisement des variables (intérêt pour les études) et (perspective d'avenir)

En résumé nous pensons que, si l'étudiant décide de ne pas changer d'orientation et de continuer ses études dans la filière vers laquelle il a été orienté, c'est sous l'influence de plusieurs facteurs qui se conjuguent :

- Quand le projet de l'administration et celui d'une certaine catégorie d'étudiants convergent et cela à travers la concordance des deux types d'orientations (administrative et personnelle).

- Quand la relation est très forte entre la valeur sociale de la filière et l'intérêt que lui porte l'étudiant.

- Enfin un troisième facteur et non des « moindres », celui de la satisfaction intense qu'éprouve l'étudiant, à suivre un type d'études précis.

Et pour compléter les perspectives d'avenir, nous avons voulu connaître le diplôme, que l'étudiant désire obtenir à la fin de ses études supérieures, car nous pensons que le diplôme permet de saisir l'horizon universitaire envisagé.

Diplôme envisagé		
Non-répondants	0	0,00%
Graduation :1	130	21,00%
1° post graduation : 2	243	39,26%
2° post graduation : 3	246	39,74%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 102 : Répartition des étudiants selon la variable (diplôme envisagé)

Malgré la forte crise que traverse le marché de l'emploi, surtout pour les personnes qui ne possèdent pas un niveau d'instruction assez élevé ou un diplôme professionnel, nous remarquons (tableau 102) que 21 % des étudiants, voudraient s'arrêter à la licence ou à un diplôme équivalent.

Ce taux assez élevé - à notre avis - reflète l'état d'esprit, qui règne dans la société algérienne d'une manière générale et dans son école en particulier. Le chômage technique qui a tendance à s'amplifier d'année en année, participe beaucoup à la dévalorisation des études aux yeux, des jeunes sans distinction de sexe.

Néanmoins nous constatons que presque 80 % des étudiants voudraient - au moins - aller au-delà de la licence : Ces derniers se dotent de chances supplémentaires pour s'assurer un avenir meilleur.

Cependant il existe une différence très nette entre les étudiants des deux facultés, quant au niveau du diplôme espéré. Le tableau (103) montre que les étudiants de la faculté des sciences médicales, souhaitent aller le plus loin possible dans leurs études. Par contre les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, envisagent tout simplement d'aller jusqu'au magister et cela indépendamment de la spécialité poursuivie : Tableau (103' en annexe).

	Facultés		
Diplôme envisagé	Sciences humaines	Sciences médicales	total

Graduation	130	76.4	0	53.6	130
1° post graduation	147	142.9	96	100.1	243
2° post graduation	87	144.7	159	101.3	246
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
147,145	2	0.001

Tableau 103 : Croisement des variables (diplôme envisagé) et (facultés)

Toutefois il nous faut signaler, une différence entre les étudiants des trois départements de la faculté des sciences médicales : Les résultats font ressortir que les étudiants en pharmacie et en chirurgie dentaire, sont plutôt d'avis à s'arrêter à la deuxième post graduation, contrairement à leurs camarades de médecine qui espèrent aller le plus loin possible dans leurs études. La réalité du terrain justifie en quelque sorte cette attitude, car avec un doctorat en pharmacie ou en chirurgie dentaire, l'étudiant est sûr de trouver un emploi une fois ses études terminées, alors que si un médecin veut réussir dans sa carrière, il a intérêt à faire une spécialisation dans une branche médicale.

Mais l'horizon universitaire dépend aussi d'un autre facteur : Celui de l'intérêt que porte l'étudiant à ces études. Ainsi plus l'étudiant trouve ses études intéressantes, plus il projette d'aller le plus loin possible. Il est vrai qu'un étudiant complètement désintéressé, ne va pas projeter de faire des études longues, car la motivation première d'une projection de soi dans un avenir lointain, se trouve en partie dans l'intérêt qu'on porte aux études : Tableau (104).

Qualification des études	Diplôme envisagé						Total
	Graduation		1° post graduation		2° post graduation		
Pas du tout intéressantes	11	5.5	9	10.2	6	10.3	26
Peu intéressantes	44	35.1	73	65.6	50	66.4	167
Intéressantes	51	52.9	105	98.9	96	100.1	252
Très intéressantes	24	36.5	56	68.3	94	69.2	174
Ts Grpes	130		243		246		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
-------	------------------	-------------

30,800	6	0.001
--------	---	-------

Tableau 104 : Croisement des variables (intérêt pour les études) et (diplôme envisagé)

La satisfaction éprouvée à l'égard de l'orientation et par conséquent à l'égard de la filière suivie, peut également être un facteur encourageant pour des perspectives d'études longues. Avec un khi-2 très significatif, nous pouvons affirmer qu'il existe une relation très forte, entre la variable « diplôme envisagé » et la variable « satisfaction définitive » des étudiants : Autrement dit, les étudiants qui décident d'aller jusqu'au bout de leurs études (le diplôme le plus élevé) sont ceux-là mêmes, qui sont entièrement satisfaits d'être dans leur filière : Tableau (101).

Diplôme envisagé	Satisfaction définitive				total
	Non		Oui		
Graduation	47	31.9	83	98.1	130
1° post graduation	63	59.7	180	183.3	243
2° post graduation	42	60.4	204	185.6	246
Ts Grpes	152		467		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
17,120	2	0.001

Tableau 101 : Croisement des variables (diplôme envisagé) et (satisfaction définitive)

Et comme la question du diplôme souhaité tout particulièrement, ne peut en effet être isolée de l'origine sociale de l'étudiant, nous avons procédé à des croisements entre cette variable et la situation professionnelle des parents.

Les résultats du tableau (105 en annexe) apportent la confirmation selon laquelle, ce sont les enfants des cadres supérieurs qui se projettent dans un avenir d'études longues, c'est à dire qui espèrent décrocher le diplôme le plus élevé. Tandis que les étudiants issus des couches moyennes - ceux dont le père est ouvrier ou commerçant - optent plutôt pour le diplôme de la deuxième post graduation.

Le croisement de la variable « diplôme souhaité » avec la variable « profession de la mère » tableau (106 en annexe), a lui aussi donné des résultats assez significatifs, qui rejoignent dans leur tendance, les résultats précédents : Les étudiants dont la mère est cadre

supérieur et cadre moyen, sont ceux qui optent pour le diplôme le plus élevé. Cette attitude est dictée par la culture dans laquelle baigne l'étudiant : Un médecin ne peut se contenter d'une simple licence pour son fils, il espère que son enfant aille le plus loin possible dans ces études, car les études universitaires longues font partie de la culture de la famille. Par contre un père ouvrier peut facilement se contenter d'un diplôme universitaire quelconque pour son enfant, surtout si les études coûtent cher et que les moyens financiers - pour gérer sa situation scolaire - viennent à manquer.

Conclusion de l'hypothèse « 2 »

La satisfaction intense vis à vis de la filière, favorise certes l'élaboration d'un projet d'études longues, avec cependant quelques divergences entre les étudiants. Ces divergences sont dues, à la place qu'occupent les étudiants dans la hiérarchie des filières et aussi à la qualité de leur préparation à affronter ce monde nouveau, qu'est l'université :

- Tout d'abord nous pensons, que le nombre élevé d'étudiants qui déclarent être « satisfaits » de leur orientation, pourrait non seulement cacher tous ceux qui ne sont pas conscients de la réalité de leurs engagements et du choix qu'ils impliquent, mais pourrait également cacher, tous ceux qui n'ont pas reçu les informations nécessaires, pour analyser objectivement la situation dans la laquelle ils se trouvent et dans laquelle ils vont évoluer.

- Le niveau de satisfaction déclaré à l'égard de la filière, peut finalement être considéré comme une mesure indirecte, du degré de réalisation du projet scolaire ou / et professionnel de l'étudiant. Il est plus précisément considéré, comme un indicateur du niveau de convergence entre le projet de chaque catégorie d'étudiants, considérée et les buts et les projets de l'institution. Cette convergence est élevée pour les étudiants de la faculté des sciences médicales, alors qu'elle est très faible pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales : Leurs projets et ceux de l'université, sont plutôt divergents.

- La satisfaction peut aussi résulter d'un projet long et d'une projection de soi, dans un avenir porteur d'achievement, qui trouve dans telle filière plutôt que dans telle autre, une possibilité de réalisation.

- Globalement l'insatisfaction due, à un sentiment de précarité et de doute (surtout pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales), favorise l'espérance d'un

diplôme peu élevé : Le temps des études est compté et le sens de l'activité quotidienne, est perpétuellement à construire. Beaucoup d'étudiants n'ayant qu'une faible visibilité de leur avenir, s'enferment dans des projets d'attente.

- La satisfaction à l'égard de la filière et l'élaboration d'un projet scolaire ou professionnel ambitieux, constituent une sorte de « luxe », réservé essentiellement aux étudiants de la faculté des sciences médicales.

- La satisfaction dépend donc, de l'appartenance à une filière et dépend aussi des expériences heureuses ou malheureuses, qui sont antérieures à l'inscription de l'étudiant dans telle ou telle filière.

Hypothèse intermédiaire « 3 »

L'orientation des étudiants à l'entrée de l'université, détermine leurs perceptions de l'université.

L'étude des perceptions de l'université, constitue une entrée essentielle à la compréhension du rapport des étudiants à leur université en spécifiant la façon, dont est subjectivement vécue l'institution universitaire.

Et comme l'administration est le premier contact de l'étudiant avec l'université - au moment des inscriptions - et représente un partenaire permanent, car elle continue à gérer sa situation (administrative et pédagogique) tout au long de sa scolarité, nous avons voulu savoir qu'elle place, il lui accorde dans la réussite de ses études.

L'administration et la réussite		
Non-répondants	16	2,58%
Première position	0	0,00%
Deuxième position	0	0,00%
Troisième position	5	0,81%
Quatrième position	24	3,88%
Cinquième position	254	41,03%
Sixième position	320	51,70%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 107 : Répartition des étudiants selon la variable (l'administration comme moteur de réussite)

La première remarque qui s'impose à la lecture du tableau (107), concerne le nombre élevé d'étudiants, qui ont classé en dernière position l'administration « comme moteur de réussite », avec un taux de 51, 70 %. La deuxième remarque se rapporte aux deux premières places, pour lesquelles aucun étudiant n'a opté, quant à la troisième place, elle n'a été choisie que par 5 étudiants.

Les étudiants pensent en majorité, qu'il n'y a pas de lien entre l'administration et leur réussite à l'université. Pourtant sur le terrain, l'administration pourrait jouer un rôle non négligeable en facilitant l'intégration du jeune étudiant, en l'informant et en lui apprenant à mieux s'orienter, dans les dédales du monde universitaire dans lequel il évolue.

Mais est-ce que tous les étudiants, ont les mêmes perceptions de l'administration ?

En ce qui concerne la comparaison des étudiants selon la faculté d'appartenance, les résultats du tableau (108), montrent qu'il existe effectivement une différence entre eux : Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, sont loin d'admettre un quelconque apport de l'administration à leur réussite. Mais cette différence n'est pas très grande, car se sont les deux dernières positions qui recueillent le plus grand nombre de réponses, autant pour ces derniers que pour les étudiants de la faculté des sciences médicales.

Administration et réussite	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Non-répondants	12	4	16
3° position	4	1	5
4° position	14	10	24
5° position	133	121	254
6° position	201	119	320
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 108 : Croisement des variables (administration comme moteur de réussite) et (facultés)

En ce qui concerne les réponses données selon la variable « sexe », nous remarquons que ce sont les filles qui établissent la plus grande distance, entre leur réussite et l'administration. Ces dernières partagent donc, avec les étudiants des sciences humaines et sociales, les mêmes perceptions : Elles sont peut-être plus informées que les garçons, au point de ne pas recourir aux services de l'administration, pour mieux vivre l'université et surtout pour y réussir : Tableau (109).

Administration et réussite	Sexe		total
	Filles	Garçons	
Non-répondants	6	10	16
3° position	2	3	5
4° position	16	8	24
5° position	146	108	254
6° position	213	107	320
Ts Grpes	383	236	619

Tableau 109 : Croisement des variables (administration comme moteur de réussite) et (sexe)

Cette mise à l'écart – presque consensuelle - de l'administration, par un grand nombre d'étudiants n'est pas due au hasard, elle est plutôt la conséquence de rapports « tendus », entre les deux parties. D'où le mécontentement des étudiants, qui sont demandeurs de services que l'administration ne peut satisfaire et de l'éloignement, qu'ils ont tendance à prendre vis à vis de l'administration.

Et comme ni les parents, ni l'administration, ne semblent représenter pour les étudiants une part active dans leur réussite, nous nous demandons si ces derniers accordent, aux moyens pédagogiques mis à leur disposition, les premières places dans le classement, des moteurs de leur réussite ?

Moyens pédagogiques et réussite		
Non-répondants	16	2,58%
Première position	10	1,62%
Deuxième position	60	9,69%
Troisième position	235	37,96%
Quatrième position	279	45,07%
Cinquième position	16	2,58%
Sixième position	3	0,48%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 110 : Répartition des étudiants selon la variable (les moyens pédagogiques comme moteur de réussite)

Le tableau (110) montre que la quatrième place, a obtenu le taux le plus élevé de réponses soit : 45, 07 % et seul 10 étudiants sur 619, ont classé les moyens pédagogiques à la première place. Les étudiants font donc passer les moyens pédagogiques (comme moteur de

réussite) avant l'administration. Ce qui en somme est tout à fait logique, mais cela ne signifie guère qu'ils leur accordent la place d'honneur. Les étudiants habitués au manque « réel » des moyens pédagogiques, s'en accommodent et le compensent de diverses manières : Par l'utilisation par exemple de l'Internet et particulièrement en dehors de l'université, car cette dernière ne dispose pas de ce moyen, au niveau de tous les départements.

Mais est-ce que les avis des étudiants diffèrent selon les spécialités ?

Les résultats du tableau (111 en annexe), du croisement de cette variable avec la variable « facultés », montrent effectivement, qu'il existe une différence assez significative, entre les réponses des étudiants des deux facultés : Les étudiants de la faculté des sciences médicales, accordent plus d'importance aux moyens pédagogiques dans leur réussite, en les classant à la troisième position. Cette attitude est compréhensible, car toutes les spécialités des sciences médicales nécessitent plus de moyens pédagogiques – surtout techniques - que les spécialités des sciences humaines et sociales : D'où l'intérêt accordé par ces étudiants, aux moyens pédagogiques, dans la réussite de leurs études supérieures.

Sur le plan pédagogique, il est donc clair que les étudiants ont établi un ordre de priorité entre les trois facteurs précédents (les parents, l'administration et les moyens pédagogiques) en privilégiant l'aspect matériel sur l'aspect humain.

Mais qu'en est-il de leur perception de la fonction pédagogique de l'université, qui a certainement un rôle à jouer - essentiellement sur le plan qualitatif - dans leur réussite ?

A l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	26	4,20%
Pas d'accord : 2	118	19,06%
D'accord : 3	262	42,33%
Tout à fait d'accord : 4	213	34,41%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 112 : répartition des étudiants selon la variable (à l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit)

Le tableau (112) nous apporte un élément de réponse à notre question : Ainsi 42, 33 % d'étudiants sont « d'accord », pour dire que l'université n'est pas un lieu, où l'on apprend à

réfléchir. Si nous leur rajoutons les 34, 41 % d'étudiants, qui sont « tout à fait d'accord » nous obtenons un taux très élevé de 76,74 % d'étudiants, qui pensent que l'université ne leur apprend pas à réfléchir. Cela signifie que les moyens utilisés et les méthodes pédagogiques employées à l'université, ne permettent pas à l'étudiant « d'apprendre à apprendre », alors que c'est là un des principaux objectifs de la pédagogie moderne.

En effet avec la somme de connaissances, qu'ils reçoivent durant l'année universitaire et les nombreux travaux, qu'ils doivent réaliser au niveau de chaque module (tous types de contrôles compris) les étudiants disposent de peu de temps, pour réfléchir au contenu de leur programme, ou à des sujets autres que ceux de leurs études.

Mais est-ce le cas, pour toutes les catégories d'étudiants et plus particulièrement pour les deux principales catégories d'étudiants : Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales et les étudiants de la faculté des sciences médicales. La nature des deux types d'études, impose l'application d'une didactiques différente, d'une faculté à une autre : On n'enseigne pas la « philosophie », comme on enseigne la « médecine ».

Le tableau (113) révèle en effet une différence, dans les points de vue des étudiants des deux facultés : Les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont plus nombreux à penser que l'université ne leur apprend pas à réfléchir.

A l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	19	15.3	7	10.7	26
Pas d'accord	67	69.4	51	48.6	118
D'accord	164	154.1	98	107.9	262
Tout à fait d'accord	114	125.3	99	87.7	213
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6,394	3	0.10

Tableau 113 : Croisement des variables (à l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit) et (facultés)

Le rythme de travail « imposé », au niveau de la faculté des sciences médicales, est différent de celui de la faculté des sciences humaines et sociales, ne serait-ce que par le

nombre de séries de contrôles. Au niveau de la faculté des sciences médicales, les étudiants ont 3 séries de contrôles pour chaque module, sans compter les partiels dont le nombre est indéterminé, alors qu'au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales, le nombre de séries de contrôles est de 2 seulement.

Le programme de première année des sciences médicales est plus chargé et comprend un nombre élevé de modules. Ainsi par exemple, les étudiants en médecine ont : 6 modules annuels évalués 3 fois durant l'année, ils ont 5 modules semestriels évalués 2 fois et enfin 1 module trimestriel évalué une seule fois. En conséquence la somme de toutes ces évaluations « continues », n'aide pas l'étudiant à réfléchir, d'autant plus qu'il n'est ni habitué à un pareil rythme de travail, ni à la somme des efforts qu'on lui demande de fournir.

A tout cela vient se greffer un autre problème qui est spécifique aux étudiants des sciences médicales : Celui de la langue d'étude, qui est le français et qui n'est pas très bien maîtrisée par tous : Les enseignements au niveau de la faculté des sciences médicales, sont assurés en langue française, or toutes les études antérieures se sont faites en langue arabe. Parfois certains étudiants se contentent d'écrire « phonétiquement » leurs cours, pour pouvoir suivre leurs enseignants. Et pour réussir, il leur faut donc, un temps pour l'apprentissage de la langue - qui pour diverses raisons a été délaissée durant leur scolarité antérieure - or ce temps réservé à l'apprentissage de la langue, manque terriblement surtout en première année. Car l'intégration et la réussite de l'étudiant, ne nécessitent pas seulement cet apprentissage, mais nécessitent aussi, un apprentissage des règles et des normes, dont dépend la vie universitaire d'une manière générale. Donc c'est tout un nouveau mode de vie, auquel doit s'adapter l'étudiant.

Dans ces conditions il est vrai, que l'étudiant de première année ne puisse pas réfléchir, car il n'a pas été préparé à cela, ni au niveau du lycée ni durant ses débuts à l'université.

La variable « type d'études », s'est révélée être un facteur de différenciation des étudiants, par rapport à leur perception d'un des principaux rôles pédagogiques de l'université. Mais est-ce que la variable « sexe », va aussi avoir les mêmes effets ?

Les résultats du tableau (114) révèlent l'existence d'une influence de la variable « sexe », sur les perceptions des étudiants dans ce domaine : En effet comparativement aux garçons, les filles sont plus nombreuses (statistiquement parlant), à penser qu'à l'université on ne leur apprend pas à réfléchir.

Cette différence résulterait sans doute, de leur manière de travailler. Nous constatons - particulièrement au niveau de notre département - que les filles ont des manières de travailler, différentes de celles des garçons : Elles sont plus appliquées dans la réalisation de leurs travaux et surtout plus exigeantes vis à vis d'elles-mêmes, d'ailleurs elles sont nombreuses à vouloir travailler seules plutôt qu'en groupe. Ainsi le temps consacré au travail pédagogique non encadré, peut être amputé du temps de la réflexion.

A l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Pas du tout d'accord	14	16.1	12	9.9	26
Pas d'accord	61	73	57	45	118
D'accord	165	162.1	97	99.9	262
Tout à fait d'accord	143	131.8	70	81.2	213
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
8, 528	3	0.05

Tableau 114 : Croisement des variables (à l'université on apprend plus qu'on ne réfléchit) et (sexe)

Sur le plan pédagogique, les étudiants ont - selon les différentes catégories - plutôt des perceptions négatives de l'administration et de l'université et nous retrouvons également cet aspect négatif, dans leur perception du rôle des études supérieures, dans la préparation de l'étudiant à sa future vie professionnelle.

L'université prépare à la vie professionnelle		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	70	11,31%
Pas d'accord : 2	204	32,96%
D'accord : 3	178	28,76%
Tout à fait d'accord : 4	167	26,98%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 114' : Répartition des étudiants selon la variable (les études universitaires préparent à a vie professionnelle)

Nous constatons que 32, 96 % d'étudiants, ne sont « pas d'accord » et 11, 31 % ne sont « pas du tout d'accord », avec le fait que l'université, joue un rôle dans la formation

professionnelle de l'étudiant, en plus de sa formation académique. Mais les résultats révèlent aussi qu'un nombre plus élevé d'étudiants (178 et 167), sont respectivement « d'accord » et « tout à fait d'accord » avec la proposition, donc les avis sont plus ou moins partagés. Il est vrai que les études des sciences médicales, sont plus aptes à donner une formation à caractère professionnel (médecin ou chirurgien dentiste), que les études des sciences humaines, telles les études de philosophie ou d'histoire : Un médecin est directement opérationnel à la fin de ses études, alors qu'un étudiant qui termine par exemple ses études en philosophie, ne sait pas encore ce qu'il peut faire de sa licence, ni quel métier il va exercer.

Il faut rappeler à ce sujet, que le débat sur la principale mission (académique ou professionnelle), de l'université n'est pas encore entièrement tranché. Mais l'introduction progressive de certaines filières technologiques et de la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur, avec le système L.M.D, vont certainement changer la mission classique de l'université et l'adapter aux exigences économiques de notre société. Ce qui signifie que l'université va participer activement, à la préparation des étudiants à la vie professionnelle.

Malgré cela, l'université en tant qu'établissement de formation (académique ou professionnelle), demeure au regard des étudiants, une institution « faible », qui ne parvient pas encore à accomplir pleinement ses missions.

Mais, quelles sont leurs perceptions des conditions (matérielles et humaines), ou plus exactement de la situation universitaire dans laquelle ils évoluent.

A l'université il y a trop d'étudiants		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	100	16,16%
Pas d'accord : 2	100	16,16%
D'accord : 3	95	15,35%
Tout à fait d'accord : 4	324	52,34%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 115 : Répartition des étudiants selon la variable (à l'université il y a trop d'étudiants)

L'aspect humain se rapportant au nombre d'étudiants (tableau 115), qui poursuivent leurs études à l'université, est jugé par plus de la moitié des sujets interrogés - soit 52, 24 % - comme étant trop grand : Il faut dire que l'université de Constantine, est l'une des plus grandes universités - si ce n'est la plus grande - d'Algérie. Mais il faut aussi signaler que, les

différents campus ne sont pas tous regroupés sur un même site : Certains départements faisant partie d'une même faculté, comme celle par exemple des sciences humaines et sociales, sont répartis sur « 5 » endroits différents et la répartition des étudiants sur les différents sites devrait, en principe atténuer l'effet de foule ressenti par les étudiants.

Et c'est ce qui ressort de la comparaison des réponses des étudiants, selon leur appartenance à l'une ou l'autre des deux facultés : Tableau (116).

Les étudiants de la faculté des sciences médicales - qui se trouvent répartis sur deux campus différents, un campus pour les départements de pharmacie et de chirurgie dentaire et un campus pour le département de médecine - sont plus nombreux à penser « qu'à l'université il y a trop d'étudiants ». Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, de par leur dispersion sur plusieurs endroits, ne sont pas de cet avis.

Trop d'étudiants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	67	58.8	33	41.2	100
Pas d'accord	77	58.8	23	41.2	100
D'accord	64	55.9	31	39.1	95
Tout à fait d'accord	156	190.5	168	133.5	324
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
34, 503	3	0.001

Tableau 116 : Croisement des variables (à l'université il y a trop d'étudiants) et (facultés)

Pour vérifier notre raisonnement, nous avons procédé à un croisement de cette variable avec la variable « départements » et les résultats obtenus, ont confirmé les précédents résultats. Il y a certes, plus d'étudiants au niveau du département de médecine, qu'au niveau des deux autres départements (pharmacie et chirurgie dentaire), mais nous ne pouvons nous contenter des effectifs d'étudiants, c'est à dire de leur nombre, pour expliquer la différence de perception des étudiants : Tableau (117 en annexe).

Nous pensons, que l'explication devrait être recherchée « du coté » de la spécificité, de la didactique de ces filières scientifiques. Il est reconnu que l'enseignement des sciences

médicales exige - pour un meilleur rendement pédagogique - l'utilisation de laboratoires par des groupes restreints d'étudiants. Or au niveau de la faculté des sciences médicales, le nombre élevé d'étudiants, ajouté au nombre insuffisant de ces laboratoires et des faibles moyens dont ils disposent, constituent une entrave à l'application de cette exigence et empêchent les étudiants de travailler, dans de bonnes conditions pédagogiques.

D'un autre côté, la masse ou la foule peut engendrer des sensations autres, que celles qu'on lui attribue d'habitude. En effet les nombreuses recherches sur le phénomène de foule, ont démontré que la sensation de foule, est souvent associée à celle du désert et à une impression de vide, contrairement à l'effet attendu.

Les résultats obtenus au niveau du tableau (118) montrent, que cette double sensation est aussi ressentie par nos étudiants.

A l'université il n'y a pas de vie collective		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	139	22,46%
Pas d'accord : 2	156	25,20%
D'accord : 3	131	21,16%
Tout à fait d'accord: 4	193	31,18%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 118 : Répartition des étudiants selon la variable (à l'université il n'y a pas de vie collective)

Nous remarquons que les étudiants sont à 31, 18 %, « tout à fait d'accord » et 21, 16 % sont « d'accord », avec le fait qu'à « l'université il n'y a pas de vie collective », ce qui signifie que 52, 34 % d'étudiants, estiment (à des degrés différents), que l'université n'est pas un lieu propice à la vie collective.

Donc pour notre population d'enquête, le nombre « élevé » d'étudiants au niveau des différents campus, n'est pas toujours synonyme de rapports sociaux étroits et d'une vie collective.

La différence entre les étudiants des deux facultés, est très significative : Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales ressentent, plus que leurs camarades des sciences médicales, cette sensation de vide. Leur orientation qui ne correspond pas souvent à leurs attentes et le manque de motivation pour les études, peuvent mener l'étudiant à vivre en retrait et prendre une certaine distance vis à vis de la vie universitaire : Tableau (119).

Pas de vie collective	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	81	81.7	58	57.3	139
Pas d'accord	83	91.7	73	64.3	156
D'accord	90	77	41	54	131
Tout à fait d'accord	110	113.5	83	79.5	193
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
7, 593	3	0.05

Tableau 119 : Croisement des variables (à l'université il n'y a pas de vie collective) et (facultés)

La comparaison entre les réponses des étudiants (tableau 120 en annexe), selon la variable « sexe » révèle, que ce sont les filles - plus que les garçons – qui pensent qu'à l'université il n'y a pas de vie collective. Dans une société comme la nôtre, où la coutume encourage la vie collective, mais dans des lieux restreints (au sein de la famille ou entre voisins) on se sent seul, dès qu'on se retrouve au milieu de la foule. D'autant plus, que l'éducation de la fille est différente de celle du garçon, celui-ci peut fréquenter autant de personnes qu'il le souhaite, alors qu'il est préférable pour la fille, qu'elle restreigne ses connaissances.

Alors est-ce que cette perception engendre, un sentiment d'isolement chez les étudiants ?

La réponse est « positive » et les résultats obtenus au niveau du tableau (121) confirment que la sensation de foule, peut être liée à ce sentiment d'isolement, qui est fortement ressenti par 67, 69 % d'étudiants, qui sont soit « tout à fait d'accord », soit « d'accord » avec le fait, qu'à l'université « on se sent isolé ».

Ce taux élevé de réponses prouve, que « la masse » ou la foule ne rapproche pas les étudiants - bien au contraire - elle contribue à leur isolement. Il ne faut pas oublier non plus que les précédents résultats ont révélé que les étudiants, ont le sentiment que les enseignants et l'administration, les ignorent et cela ne fait que renforcer ce sentiment d'isolement.

A l'université on se sent isolé		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	61	9,85%
Pas d'accord : 2	139	22,46%
D'accord : 3	220	35,54%
Tout à fait d'accord : 4	199	32,15%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 121 : Répartition des étudiants selon la variable (à l'université on se sent isolé)

Dans cette catégorie d'étudiants - qui se sentent isolés - les étudiants de la faculté des sciences médicales et particulièrement, ceux du département de médecine (tableau 122 en annexe), sont plus nombreux : « Je sens que je suis une étrangère et je me sens seule et isolée, je remarque une baisse de niveau et un désintérêt de la part de tout le monde », confie une étudiante en médecine. Ce témoignage poignant d'une étudiante qui suit pourtant des études prestigieuses, prouve une fois de plus l'acuité du sentiment d'isolement, que ressentent les étudiants en médecine. Rappelons que ce sont, ces mêmes étudiants qui pensent qu'à l'université il y a trop d'étudiants : Donc le phénomène de foule accompagné d'un sentiment d'isolement, est vécu par les étudiants du département de médecine, d'une manière plus intense : Tableau (123).

On se sent isolé	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	34	35.9	27	25.1	61
Pas d'accord	80	81.7	59	57.3	139
D'accord	144	129.4	76	90.6	220
Tout à fait d'accord	106	117	93	82	199
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6,862	3	0.10

Tableau 123 : Croisement des variables (à l'université on se sent isolé) et (facultés)

Si les étudiants en médecine se sentent isolés, c'est sans doute pour deux raisons principales : Leur département est situé dans un endroit retiré - dans une forêt - bien qu'il ne soit pas trop loin du centre ville et où la sécurité des étudiants, n'est pas toujours assurée et leur rythme de travail, ainsi que la quantité de travail à fournir, qui accaparent presque la totalité de leur temps, font que ce sentiment soit très fort chez eux.

L'absence de vie collective à l'université, implique donc presque automatiquement un sentiment d'isolement chez les étudiants, malgré leur nombre - plus ou moins - élevé.

Et à ce propos, nous nous demandons si cet effet de foule qui s'accompagne d'un sentiment d'isolement et d'un manque de liens sociaux, encourageant l'étudiant à rechercher la participation de ses camarades, à sa vie universitaire ou au contraire, le poussent vers l'individualisme ?

Les résultats de la variable « à l'université c'est chacun pour soi », nous fournissent une réponse très claire : Tableau (124).

A l'université c'est chacun pour soi		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	94	15,19%
Pas d'accord : 2	88	14,22%
D'accord : 3	180	29,08%
Tout à fait d'accord : 4	257	41,52%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 124 : Répartition des étudiants selon la variable (à l'université c'est chacun pour soi)

La répartition des étudiants sur les différentes modalités de réponses, à cette question confirme l'existence d'une relation, entre le sentiment d'isolement et l'individualisme des étudiants. En effet 70,60 % de répondants sont, soit « d'accord », soit « tout à fait d'accord » avec l'idée, qu'à l'université c'est « chacun pour soi ». Cette étudiante de médecine résume en quelques mots, ce sentiment partagé par une majorité : « J'assiste aux cours et aux T.D et je rentre chez moi, je n'ai aucune relation avec « les » camarades de promotion car je ne pensais pas qu'à l'université et surtout à la faculté de médecine, c'est chacun pour soi ! ».

Nous pensons que l'étudiante a délibérément employé « les » à la place de « mes », pour insister sur sa non appartenance à ce groupe d'étudiants, qui sont tout simplement des camarades de promotion et ne font pas partie du cercle de ses amis.

Seulement cette fois-ci, ce n'est pas uniquement chez les étudiants de la faculté des sciences médicales – qui étaient plus nombreux à penser qu'à l'université, il y a trop d'étudiants et pas de vie collective - que nous retrouvons cette attitude, les étudiants des sciences humaines et sociales – particulièrement ceux du département de psychologie (tableau 125 en annexe) et les filles (tableau 126 en annexe), sont très nombreux à éprouver ce sentiment.

Si ces étudiants se démarquent de leurs camarades, c'est pour les raisons que donne G. Felouzis (2000, p. 14), dans sa conclusion sur l'étude réalisée sur la vie des étudiants dans l'université de masse. L'auteur pense que l'opacité des objectifs et des réglementations de l'université, accentue encore l'effet de masse et d'anonymat, « rendant encore plus insupportables les incertitudes quant à l'avenir, des étudiants socialement les plus défavorisées et inscrits dans les filières les moins encadrées qui sont les filières de masse ». Et c'est le cas de ces étudiants, qui suivent des études sans avoir une vision claire de leur avenir.

Conclusion de l'hypothèse « 3 »

Des résultats obtenus, il ressort que les diverses perceptions de l'université, constituent bien un indicateur de l'intégration des étudiants, car elles permettent de mesurer à quel point les étudiants se sentent attachés ou pas à leur établissement. L'université impose ses règles et possède une vie interne, qui influe sur l'expérience étudiante, cette dernière se traduit par des réactions et des attitudes, qui touchent à divers domaines de l'institution.

Ainsi, nous avons remarqué que les étudiants rejettent, tout lien entre eux et l'administration, qui ne fait rien pour se rapprocher d'eux et améliorer leurs relations, dont dépend en partie l'intégration des étudiants. Cette administration selon cet étudiant de philosophie, « participe activement à la destruction de l'étudiant par tous les moyens ». Pourtant A. Coulon (1997) insiste beaucoup, sur l'importance du rôle du personnel administratif, dans l'affiliation de l'étudiant et en même temps dans sa réussite : Il pense que le personnel administratif a un rôle capital dans la vie de l'étudiant, en lui montrant comment s'y prendre pour interpréter les règles et comment il faut avoir recours sans cesse, à l'interprétation de leurs propriétés réciproques et de leurs rôles respectifs, pour pouvoir s'intégrer rapidement. Mais le rôle de l'administration ne se limite pas à cela, le personnel administratif devrait aussi enseigner « la notion de compétence sociale moyenne, qui est exigée des étudiants pour qu'ils puissent suivre normalement leurs cursus », (p. 113). Toutes ces fonctions sont pratiquement inexistantes, car apparemment il y a absence totale de

dialogue, entre les étudiants et le personnel administratif ; ce sont deux mondes qu'un grand fossé sépare.

D'un autre côté, les étudiants pensent que l'université est refermée sur la bureaucratie et ne laisse pas de place à l'étudiant. D'où leur rejet de l'administration, comme moteur de réussite et pour preuve cette réflexion d'une étudiante en médecine : «L'administration ne s'occupe pas de l'étudiant, elle fait tout pour nous saboter, les programmes sont trop chargés et la programmation des contrôles est mauvaise et ne nous convient pas, si nos résultats sont mauvais c'est à cause d'elle ». D'après les avis des étudiants, l'administration entrave leur intégration à l'université et elle est surtout, la cause de leur échec.

La distance qui se crée ainsi, entre l'étudiant et l'administration, entraîne un isolement de l'étudiant qui se sent abandonné, non seulement par l'administration, mais aussi par ses enseignants. A ce propos, la plupart des travaux qui ont traité cet aspect de la vie étudiante, comme ceux de D. Lapeyronnie et col (1992) et ceux de C. Bart et P. Merle (1997), dressent de l'université et notamment des premiers cycles, un portrait plus proche de « l'atomisation » que de l'intégration. Et c'est ce qui ressort de notre recherche.

Les étudiants voient dans l'université, un monde clos et trop plein, mais en même temps ils vivent l'université comme une expérience du vide. Ainsi paradoxalement la sensation de foule est très souvent associée à une impression de vide, selon M.-L. Fellonneau (1997, p. 104), le mouvement incessant des étudiants « ne s'accompagne pas forcément d'un sentiment de vie et la foule est souvent marquée par l'anonymat ».

Les étudiants se représentent le monde universitaire, comme plutôt individualiste « chacun pour soi ». O. Galland (1995, p. 42) parle à cet effet, de « déficit général de liens sociaux et de références identitaires », surtout pour les étudiants les moins intégrés à l'université.

Mais nous tenons à signaler que, certains étudiants – au niveau de la question ouverte – ont tout de même fait allusion à quelques aspects positifs de l'université. Ces étudiants ne sont pas très nombreux, mais leurs réflexions méritent qu'on s'y intéresse : Une étudiante de psychologie pense que : «La vie universitaire est facile et difficile en même temps, elle permet à l'individu de sortir, avec un niveau social élevé, mais cela n'arrive qu'après maintes difficultés, à côté de cela nous avons eu de bons et beaux moments, mais rares ». Cette étudiante se projette dans un avenir plutôt positif, malgré les difficultés de la vie universitaire qui est agrémentée, de temps à autre par quelques bons moments. Un étudiant d'histoire présente aussi les deux facettes de l'université (négative et positive), dans une phrase toute

simple mais chargée de sens : « J'ai appris beaucoup de choses à l'université, l'égoïsme mais aussi le sens de la responsabilité ». L'égoïsme comme nous l'avons constaté dans nos résultats, a été évoqué par beaucoup d'étudiants, mais le sens de la responsabilité n'a été évoqué que par 5 étudiants sur 619 étudiants. Quant à cette étudiante en médecine, elle se démarque de tous les étudiants, car elle est l'une des rares étudiantes à ne percevoir, que l'aspect positif de l'université. Pour elle l'université est : « l'étape la plus merveilleuse de la scolarité de l'individu, on y apprend des choses qui vont nous aider à bien vivre ».

Pour ces étudiants, l'université permet d'acquérir une maturité et le sens de la responsabilité, elle lui permet d'évoluer sur le plan intellectuel et surtout de changer de position sociale et de monter dans la hiérarchie sociale.

Etant donné l'ensemble des résultats obtenus, au niveau des trois hypothèses intermédiaires et les tendances qui se sont dégagées, suite aux différents traitements statistiques, nous pouvons affirmer que la première hypothèse générale, a été vérifiée d'une manière exhaustive et nous pouvons confirmer la forte influence, des conditions d'entrée à l'université, sur la manière avec laquelle l'étudiant appréhende ses études.

Hypothèse générale II

Rappelons que cette deuxième hypothèse, traite de l'orientation à l'entrée à l'université et de son influence sur l'aspect pédagogique de l'expérience sociale, des étudiants de première année.

Hypothèse intermédiaire « 4 »

L'orientation des étudiants à l'entrée de l'université, détermine la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

Dans l'hypothèse précédente, nous avons remarqué que les étudiants étaient loin d'accorder une importance quelconque, à l'apport du personnel administratif dans la réussite de leur cursus universitaire. Après cela nous avons conclu, que cette attitude n'est autre que le reflet d'une réalité que vivent les étudiants au quotidien : Les modalités de la gestion de l'université, font que l'aspect administratif et l'aspect pédagogique, de la vie de l'étudiant soient opposés. Mais qu'en est-il des rapports enseignants/étudiants ?

Sachant que les enseignants sont des partenaires actifs, de l'acte éducatif et que la réussite et / ou l'échec de l'étudiant, dépendent étroitement de la qualité de la relation qui les

unie, nous supposant que les étudiants lui accordent une part - importante - selon, la «qualité » de leur expérience universitaire.

Comme point de départ de la relation enseignants/étudiants, nous avons voulu savoir si les problèmes rencontrés par les étudiants, sont - de l'avis des étudiants - liés à cette relation.

Problèmes des étudiants		
Non-répondants	0	0,00%
Compréhension des cours	121	19,55%
Prise des notes : 2	161	26,01%
Encadrement des professeurs : 3	236	36,51%
La bibliothèque : 4	53	8,56%
La langue : 5	15	2,42%
La vie universitaire : 6	43	6,95%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 127 : Répartition des étudiants selon la variable (problèmes des étudiants)

Dans le tableau (127) nous remarquons, que mis à part un faible taux de 6, 95 % d'étudiants, qui disent avoir des problèmes au niveau de la vie universitaire d'une manière générale (transports, restauration et logement), tous les étudiants ne se préoccupent que de problèmes d'ordre pédagogique, avec toutefois des degrés différents dans l'ampleur de ces problèmes.

Ainsi le problème de la langue (française) qui - de l'avis de nombreux professeurs de la faculté des sciences médicales – constitue, la principale cause de l'échec des étudiants au niveau de cette faculté, n'est évoqué que par 2, 42 % des étudiants. Nous constatons déjà, qu'il n'y a pas de consensus sur le problème de la langue, entre les points de vue des enseignants et des étudiants. Ceux qui évoquent ce problème le présentent ainsi : « Le problème ne se situe pas uniquement dans ce que l'on nous donne ou pas, mais aussi à notre niveau et à force de vouloir réussir à tout prix, on finit par ne plus maîtriser ni l'arabe ni le français ». Cet étudiant en médecine fait son auto critique, en avouant que les problèmes vécus, ne sont pas dus à des facteurs pédagogiques extérieurs, mais aussi à des insuffisances qui lui sont propres, tel que le manque de la maîtrise des deux langues.

Par contre 19, 55 % des étudiants, avouent avoir des problèmes pour la compréhension des cours et 26, 01 % des étudiants, évoquent des problèmes relatifs à la prise des notes ou de

la « transcription » des cours. Ces deux problèmes pourraient être liés : En effet si les étudiants éprouvent des difficultés à reporter correctement leurs cours, ils ne peuvent donc les comprendre et les assimiler. Et dans le cas des étudiants de la faculté des sciences médicales, les trois problèmes sont logiquement liés : La maîtrise de la langue française, la prise de notes et la compréhension des cours.

Les étudiants de première année qui ont été habitués - durant leur scolarité antérieure - à des méthodes d'enseignement, complètement différentes de celles de l'université, comme la dictée des cours et l'utilisation de la langue arabe en tant que principale langue d'enseignement, se trouvent complètement désorientés une fois à l'université : Ils ne savent pas quand il faut écouter l'enseignant et quand il faut écrire et surtout « quoi » écrire. Et pour suivre le rythme de l'enseignant et ne pas accuser de retard, certains étudiants, ceux qui ont des problèmes au niveau de la langue française, ont opté pour une stratégie - hors du commun - celle de la transcription phonétique de leurs cours, comme nous l'avons déjà signalé.

Mais le principal problème évoqué par 36, 51 % d'étudiants, est lié au manque d'encadrement : Les étudiants se sentent abandonnés, non seulement par leur administration mais aussi par leurs enseignants, qui ne les prennent pas en charge sur le plan pédagogique, d'autant plus, que leurs problèmes sont principalement des problèmes d'ordre pédagogique.

Ceci est confirmé par les résultats du tableau (128), qui regroupe les différentes causes des problèmes vécus par les étudiants.

Ainsi 31, 83 % des étudiants, disent être livrés à eux-mêmes et se sentent seuls, dans un monde qui n'est pourtant pas si vide que cela.

La deuxième cause des problèmes de l'étudiant, est relative aux méthodes d'enseignement, qui peuvent expliquer les problèmes liés à la compréhension des cours et à la prise de notes. Cet étudiant en médecine fait la critique des méthodes et de leurs conséquences sur les étudiants : « Les méthodes pédagogiques en faculté de médecine sont inadéquates, car on nous demande d'apprendre les cours par cœur, comme des ânes sans comprendre !!! ». Ces propos sont un témoignage concret de ce que vivent les étudiants au quotidien et nous éclairent, sur l'origine des problèmes évoqués précédemment et confirment l'importance que les étudiants accordent à l'aspect pédagogique, dans leurs relations avec leurs enseignants.

Causes des problèmes		
Non-répondants	0	0,00%
L'étudiant est livré à lui-	197	31,83%

même : 1		
Inadéquation des lieux de travail : 2	24	3,88%
Emploi du temps : 3	49	7,92%
Programme chargé : 4	87	14,05%
Manque de documents : 5	60	9,69%
Méthodes d'enseignement: 6	165	26,65%
Eloignement :7	37	5,98%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 128 : Répartition des étudiants selon la variable (causes des problèmes vécus par les étudiants)

Mais est-ce que tous les étudiants de première année, souffrent des mêmes problèmes ? Ou bien est-ce que certains problèmes sont spécifiques, à une catégorie d'étudiants plutôt qu'à une autre : Celui de la langue par exemple, est propre aux étudiants de la faculté des sciences médicales.

Les résultats du tableau (129 en annexe), montrent effectivement, qu'il existe une différence très significative, entre les étudiants des deux facultés quant aux problèmes rencontrés. Ainsi le manque d'encadrement est beaucoup plus évoqué, par les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, que par les étudiants de la faculté des sciences médicales : Une étudiante en philosophie se contente d'écrire - dans la question ouverte - deux fois cette phrase et de la souligner: « Manque d'encadrement, manque d'encadrement ». Le fait qu'elle n'ait pas accompagné cette remarque d'un commentaire (surtout pour une personne qui étudie la philosophie), prouve sans doute l'intensité du problème.

Par contre, pour ce qui est des problèmes liés à la compréhension des cours et à la prise des notes, nous constatons que ce sont les étudiants de la faculté des sciences médicales, qui en souffrent le plus. La cause est évidemment liée à l'utilisation de la langue française, à ce niveau.

D'un autre côté, nous constatons que les garçons et les filles (tableau 130 en annexe), ne vivent pas - statistiquement parlant - les mêmes problèmes : Les filles se plaignent plus que les garçons, des problèmes relatifs à la compréhension des cours et à l'utilisation de la bibliothèque, quant aux garçons, ils sont plus sensibles aux problèmes de l'encadrement, de la langue et de la vie universitaire d'une manière générale. Nous avons déjà remarqué que les étudiantes, avaient des méthodes de travail différentes de celles des garçons : Elles sont plus

appliquées et plus exigeantes vis à vis d'elles-mêmes. En plus elles ont le contact plus facile que les étudiants, car elles n'hésitent pas - en cas de besoin - à aller vers l'enseignant, tandis que les garçons sont plus « effacés » et plus discrets, ils se rapprochent rarement de leurs enseignants.

Les rapports enseignants/étudiants, sont apparemment différents, selon la variable « sexe » et ce long témoignage qui nous vient d'une étudiante en pharmacie – baccalauréat sciences et moyenne de 14, 24 - résume en quelques lignes tous les problèmes pédagogiques que rencontre l'étudiant à l'université : « Au début les études paraissent très difficiles surtout à cause de la langue française, termes scientifiques et mathématiques, mais après on s'habitue et les études deviennent aussi normales que celles qu'on a déjà étudiées. Mais le problème est que malgré notre compréhension et notre assimilation des cours, les examens sont très difficiles, sans compter le peu de temps qu'on nous accorde, ajoutez à cela Madame le fait que certains enseignants, je dirais même la majorité d'entre eux, donnent leurs cours d'une manière froide et sèche, comme si nous connaissions déjà les connaissances qu'ils nous donnent et ils ne se préoccupent pas, si nous avons compris ou pas comme le faisaient les enseignants du secondaire ».

Donc malgré les problèmes de langue rencontrés au début de leurs études, les étudiants finissent par s'en accommoder, mais ce qu'ils ne peuvent pas gérer et contrôler, ce sont les problèmes liés à leur évaluation.

Dans ce cas comment les étudiants jugent-ils leurs rapports avec leurs enseignants et est-ce que les problèmes vécus, vont influencer négativement sur leurs jugements ?

Rapports : Enseignants/étudiants		
Non-répondants	0	0,00%
Très mauvais : 1	17	2,75%
Mauvais :2	134	21,65%
Bons :3	416	67,21%
Très bons : 4	52	8,40%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 131 : Répartition des étudiants selon la variable (rapports enseignants/étudiants)

Les étudiants estiment à 67, 21 % (tableau 113), que leurs rapports avec les enseignants sont « bons » malgré les problèmes rencontrés. Cela signifie que les étudiants, dans leurs

jugements des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, séparent l'aspect « purement pédagogique » de l'aspect « social », bien que les deux aspects, soient étroitement liés : La relation pédagogique est d'abord et avant tout, une relation humaine, or toute relation humaine est une relation sociale. Mais cette tendance à - bien juger les rapports avec leurs enseignants - serait dans un sens, une manière de déculpabiliser l'enseignant, car celui-ci n'est pas toujours responsable des problèmes que vit l'étudiant : « Les enseignants sont loin des étudiants, c'est peut-être à cause des amphithéâtres qui sont immenses », écrit une étudiante en sociologie.

La différence dans les jugements, entre les étudiants des deux sexes est assez significative (tableau 132 en annexe) : Les filles estiment avoir de bons rapports avec leurs enseignants. Ce résultat rejoint donc, dans sa tendance les résultats précédents, dans lesquels nous avons constaté que les filles se sentaient moins isolées que les garçons et ne pensaient pas avoir beaucoup de problèmes, au niveau de l'encadrement.

Les rapports sont aussi vécus différemment, selon que les étudiants appartiennent à telle ou telle faculté: En effet il ressort qu'au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales les rapports enseignants/étudiants, sont jugés comme étant moins « négatifs » : Les étudiants de cette faculté (S.H.S), estiment qu'ils ont de bons rapports avec leurs enseignants contrairement à leurs camarades de la faculté des sciences médicales, pour qui ces rapports sont plutôt mauvais et le précédent témoignage, de l'étudiante en pharmacie en est la preuve concrète: Tableau (133).

Rapports enseignants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Très mauvais	10	10	7	7	17
Mauvais	42	78.8	92	55.2	134
Bons	272	24.6	144	171.421.4	416
Très bons	40	30.6	12		52
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
56,196	3	0.001

Tableau 133 : Croisement des variables (rapports enseignants/étudiants) et (facultés)

Nous remarquons que les résultats obtenus, suite au croisement des deux variables, « facultés » et « rapports de l'étudiant avec ses enseignants », ne concordent pas du tout avec ceux, obtenus dans les travaux de D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992) : Selon les deux auteurs, ce sont plutôt les étudiants des filières sélectives, qui entretiennent de bons rapports avec leurs enseignants, la situation privilégiée dans laquelle ils se trouvent, facilite l'existence de rapports de meilleure qualité entre les deux parties. Quant à notre explication, elle fait surtout référence à la nature des études en sciences humaines et sociales, qui implique que les enseignants soient plus « souples », dans leurs rapports avec leurs étudiants : Un enseignant en psychologie est souvent reconnu pour être très ouvert et très compréhensible avec ses étudiants, qu'un enseignant de sciences ou de mathématiques.

D'ailleurs on dit souvent que les filières sélectives et les filières ouvertes, ne pratiquent pas le même régime sur le plan disciplinaire, au niveau des filières ouvertes ce régime est plutôt laxiste, par contre au niveau des filières sélectives, il est parfois très sévère : Le rythme de travail et la somme de travail exigé, instaurent de fait une discipline, à laquelle doit se soumettre l'étudiant qui veut réussir.

Pour vérifier cela, nous avons délibérément proposé aux étudiants, l'aspect positif de la relation enseignants/étudiants, pour éviter toute suggestion. Malgré cela 47,33 % d'étudiants ont répondu qu'ils n'étaient « pas du tout d'accord » et 31,50 % d'étudiants qu'ils n'étaient « pas d'accord », avec le fait que les enseignants ne soient pas sévères : Les deux fréquences réunies, nous donnent un taux élevé de 78,83 % d'étudiants, qui jugent (à des degrés plus moins élevés), que leurs enseignants sont sévères : Tableau (134)

Les enseignants ne sont pas sévères		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	293	47,33%
Pas d'accord : 2	195	31,50%
D'accord : 3	87	14,05%
Tout à fait d'accord : 4	44	7,11%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 134 : Répartition des étudiants selon la variable (sévérité des enseignants)

Nous remarquons aussi, que les étudiants ne font pas le lien, entre la sévérité des enseignants et la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec eux. La sévérité qui a trait à l'aspect pédagogique de l'acte éducatif, est bénéfique pour l'étudiant et le laisser aller est

souvent synonyme d'indifférence et de laisser aller. Or c'est de cette indifférence, que se plaignent les étudiants. D'ailleurs n'est-ce pas dans les grandes écoles et dans les filières sélectives, que le règlement pédagogique est le plus sévère ?

A moins que cette sévérité, n'ait pas de relation avec cet aspect de l'acte éducatif et dans ce cas, ces résultats rejoignent ceux qui se rapportent au « manque d'encadrement », qui ressort avec force dans les résultats.

Enfin nous estimons, qu'il existe une certaine contradiction, dans les jugements portés par une certaine catégorie d'étudiants sur leurs enseignants : D'un coté, ils pensent avoir de bons rapports avec leurs enseignants et d'un autre coté, ils estiment qu'ils sont sévères et qu'ils ne les encadrent pas assez. La sévérité n'est donc pas liée à l'encadrement de l'étudiant comme cela se passe, au niveau des filières sélectives et dans les grandes écoles.

Alors qui sont ces étudiants, qui jugent que leurs enseignants sont sévères ?

La comparaison entre les filles et les garçons (tableau 135 en annexe), révèle une différence significative entre les étudiants des deux sexes : Et ce sont plutôt les étudiantes, qui pensent que les enseignants sont sévères, alors qu'elles estiment avoir de bons rapports avec eux. Dans ce cas précis, nous pensons que la sévérité est rattachée particulièrement à la relation pédagogique, plus qu'aux rapports humains, qui lient les étudiants à leurs enseignants : « Les enseignants menacent de se venger sur nous pour des raisons bénignes, en rendant les examens difficiles », nous confie une étudiante en médecine.

Non-sévérité des enseignants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	143	172.3	150	120.7	293
Pas d'accord	126	114.7	69	80.3	195
D'accord	57	51.2	30	35.8	87
Tout à fait d'accord	38	25.9	6	18.1	44
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	de probabilité
30.224	3	0.001

Tableau 136 : Croisement des variables (les enseignants ne sont pas sévères) et (facultés)

Le tableau (136) montre qu'il existe une différence significative, entre les avis des étudiants, selon leur appartenance à l'une ou l'autre des deux facultés.

Ainsi comparativement aux étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont plus nombreux à penser que leurs enseignants sont sévères. Ce résultat confirme notre précédent raisonnement, c'est à dire que c'est au niveau des filières sélectives, que la sévérité des règlements y compris celle des enseignants, est la plus « palpable ». En effet la sévérité est non seulement liée à la somme des efforts à fournir, mais elle est aussi un puissant stimulant pour la réussite.

En ce qui concerne le point de vue des étudiants, sur le temps que leur consacrent les enseignants, les résultats viennent confirmer ceux, en rapport avec le manque d'encadrement évoqué par un grand nombre d'étudiants.

Ainsi les taux d'étudiants qui ne sont « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » - avec la proposition qui dit que « les enseignants sont disponibles pour les étudiants » - sont respectivement de 42, 49 % et de 36, 51 %, ce qui donne un taux global de 79 % d'étudiants, qui pensent que leurs enseignants ne leur accordent pas assez de temps. Le « manque d'encadrement » et « la-non disponibilité » des enseignants, recueillent approximativement les mêmes taux de réponses : A ce propos nous constatons l'existence d'une suite logique, dans les avis émis par les étudiants sur leurs enseignants, qui sont d'ailleurs plus négatifs que positifs : Tableau (137).

Les enseignants sont disponibles		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	263	42,49%
Pas d'accord : 2	226	36,51%
D'accord : 3	94	15,19%
Tout à fait d'accord :4	36	5,82%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 137 : Répartition des étudiants selon la variable (disponibilité des enseignants)

La différence entre les réponses des filles et des garçons, n'est pas significative (un Khi 2 de 0,755), par contre elle est très significative, selon la variable « facultés ».

Disponibilité des enseignants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	135	154.7	128	108.3	263
Pas d'accord	133	132.9	93	93.1	226
D'accord	64	55.5	30	38.7	94
Tout à fait d'accord	32	21.2	4	14.8	36
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
22.856	3	0.001

Tableau 138 : Croisement de la variable (les enseignants sont disponibles) et de la variable (facultés)

Les résultats du tableau (138) montrent, que c'est au niveau de la faculté des sciences médicales, que le problème « du manque de disponibilité des enseignants », se fait le plus ressentir et ce problème est surtout vécu, par les étudiants du département de médecine : Tableau (139 en annexe).

Si cette catégorie d'étudiants se plaint le plus du manque d'encadrement, c'est sans doute à cause du nombre élevé d'activités professionnelles, dont les enseignants des sciences médicales ont la charge: Ces derniers assurent la plupart du temps, des charges pédagogiques et des charges hospitalières. Ainsi de par leur formation, les enseignants de cette faculté sont à la fois chercheurs, enseignants et praticiens, soit au niveau des hôpitaux, soit dans des cliniques publiques ou privées. Ils ne peuvent donc être aussi disponibles, que leurs collègues de la faculté des sciences humaines et sociales.

Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales sont, quant à eux sont plus ou moins « indulgents », vis à vis de leurs enseignants.

Mais est-ce que c'est toujours pareil, quand il s'agit de la compétence des enseignants ?

Les enseignants sont compétents		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	69	11,15%
Pas d'accord : 2	258	41,68%
D'accord : 3	189	30,53%
Tout à fait d'accord : 4	103	16,64%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 140 :
Répartition des étudiants selon la variable (les enseignants sont compétents)

Concernant la compétence des enseignants, les jugements des étudiants sont plus négatifs que positifs : 41, 68 % des étudiants ne sont « pas d'accord » et 11, 15 % des étudiants ne sont « pas du tout d'accord », avec le fait, que leurs enseignants soient compétents. Donc plus de la moitié des sujets interrogés, portent un jugement de valeur assez sévère sur un des aspects, les plus importants de l'acte éducatif : La compétence de leurs enseignants : Tableau (140).

Ces taux élevés nous incitent à nous interroger sur les raisons, qui poussent les étudiants à émettre des jugements aussi sévères, qui diminuent de la valeur de leurs enseignants ?

Le tableau (141 en annexe) relatif au croisement de la variable « compétence des enseignants » avec la variable « sexe », montre que ce sont les garçons qui portent les jugements les plus sévères ; les filles sont plus modérées et plus indulgentes, vis à vis de leurs enseignants.

Cette tendance confirme, les précédents résultats au niveau desquels nous avons constaté que ce sont les étudiantes, qui estiment avoir de bons rapports avec leurs enseignants, bien qu'ils soient sévères. Ainsi ces étudiantes prouvent une fois de plus, que la sévérité fait partie intégrante de la compétence de l'enseignant.

Compétence des enseignants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	43	40.6	26	28.4	69
Pas d'accord	142	151.7	116	106.3	258
D'accord	109	111.1	80	77.9	189
Tout à fait d'accord	70	60.6	33	42.4	103
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
5.527	3	0.20

Tableau 142 : Croisement des variables (les enseignants sont compétents) et (facultés)

Le tableau (142) révèle des avis assez partagés, avec cependant une légère tendance vers l'aspect négatif, pour les étudiants de la faculté des sciences médicales et spécifiquement ceux du département de médecine, qui pensent que leurs enseignants ne sont pas compétents : En effet le tableau (143 en annexe) montre que sur 196 étudiants en médecine, 121 étudiants ne sont « pas du tout d'accord », avec le fait que leurs enseignants, possèdent les compétences requises pour enseigner.

Les étudiants de la faculté des sciences médicales et particulièrement ceux de médecine, sont plus exigeants, vis à vis de leurs enseignants et émettent des jugements plus négatifs, que leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sociales. Pourtant au niveau de la faculté des sciences médicales, le diplôme « minimal » des enseignants est le doctorat, alors qu'au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales, nous retrouvons encore des enseignants qui préparent leur magister, surtout parmi les vacataires.

Les exigences des filières des sciences médicales, où l'effort et la disponibilité des étudiants, sont les critères primordiaux de la réussite, font que les étudiants exigent en retour que leurs enseignants soient plus disponibles pour les encadrer et surtout, qu'ils aient un niveau très élevé de compétence, qui permet de leur transmettre un enseignement de qualité.

Ce qui n'est pas le cas, pour les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, qui semblent plus conciliants et plus modérés quant à leurs exigences vis à vis de leurs enseignants.

Et pour mieux cerner cet aspect de la question, nous avons demandé aux étudiants à quel niveau, ils plaçaient « la compétence des enseignants », comme moteur de réussite de leur cursus ?

La compétence de l'enseignant comme moteur de réussite		
Non-répondants	16	2,58%
Première position	224	36,19%
Deuxième position	145	23,42%
Troisième position	124	20,03%
Quatrième position	66	10,66%
Cinquième position	44	7,11%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 144 : Répartition des étudiants selon la variable (la compétence des enseignants comme principal moteur de réussite)

La lecture du tableau (144), nous impose une remarque très intéressante: Aucun étudiant n'a classé la proposition, en sixième position, ce qui en soit est logique, car on ne peut imaginer qu'un étudiant relègue au dernier rang, un facteur de réussite aussi important que la compétence de l'enseignant.

Mais ce qui nous frappe encore plus, c'est le taux relativement faible d'étudiants (36, 19 %), qui ont classé (la compétence des enseignants) en première position. Dans un cas pareil, nous pensons que l'étudiant compte d'abord, sur ses propres capacités et ses propres efforts pour réussir : L'apport personnel dans la réussite, est donc plus important que celui qui vient de l'enseignant et ce pour tous les étudiants indépendamment de la faculté d'appartenance : Le tableau (145) du croisement de la variable « compétence des enseignants comme moteur de réussite » et de la variable « facultés », a donné un khi 2 non significatif de 4, 056.

La différence entre les réponses des étudiants, selon la variable « sexe » est quant à elle très significative : Tableau (146 en annexe).

Nous remarquons en effet, que les filles et les garçons perçoivent différemment, l'apport de l'enseignant - sur le plan de la compétence - dans leur réussite: Les garçons accordent plus d'importance à la compétence de l'enseignant dans leur réussite, puisque la différence entre les valeurs observées et les valeurs théoriques, au niveau de la première position - dans le classement - est en faveur des garçons.

Les filles auraient donc tendance, à compter beaucoup plus sur leur travail personnel que sur une aide extérieure, qui se matérialise particulièrement dans la compétence de l'enseignant.

Conclusion de l'hypothèse « 4 »

Les rapports enseignants/étudiants, sont vécus différemment selon le sexe et selon l'appartenance des étudiants, à l'une ou l'autre des deux facultés et ils dépendent évidemment et en partie, des problèmes rencontrés au sein de l'institution universitaire.

En ce qui concerne les problèmes évoqués par les étudiants, nous remarquons qu'il s'agit essentiellement de problèmes d'ordre pédagogique, les étudiants ne semblent pas tellement préoccupés par les problèmes de la vie universitaire en générale. Pourtant une étudiante en bibliothéconomie cycle long, achève de répondre à son questionnaire par cette remarque - lourde de significations - à propos des problèmes vécus par les résidents en cité universitaire : « La cité universitaire m'a complètement détruite ».

Quant aux problèmes pédagogiques, ils sont de toutes sortes: Certains sont directement liés au manque de préparation du jeune étudiant à affronter « l'aventure universitaire », tant sur le plan pédagogique que social : « Il n'y a aucune relation entre le lycée et l'université, l'université est loin, très loin de ce que l'on croyait », écrit un étudiant en sport. Les changements des méthodes de travail et les attentes des professeurs, sont sans doute le changement le plus brutal, par rapport à l'univers du lycée - où les demandes sont précisées et formalisées - d'où le problème d'organisation du travail, rencontré par l'étudiant.

A ces insuffisances, vient s'ajouter le manque d'encadrement, qui se fait surtout sentir au niveau de la faculté des sciences médicales.

Les étudiants admis dans ces filières sélectives, ne semblent pas être conscients du fait (positif) qu'ils se trouvent dans un milieu scolaire structuré et qu'ils sont en situation traditionnelle, qui en principe devrait « les rapprocher du monde des héritiers de P. Bourdieu » : D. Lapeyronnie et col (1992, p. 30) et faciliter leur intégration au milieu universitaire.

La grande différence que nous avons constatée, entre les étudiants des deux facultés réside dans l'existence d'un encadrement – même s'il n'est pas ressenti par les étudiants comme tel - et d'une pédagogie au niveau de la faculté des sciences médicales. L'institution offre aux étudiants, un cadre contraignant et les oblige à une certaine présence : Ce qui devrait les rassurer et les satisfaire. Et dans de pareilles conditions, la rupture avec le lycée est moins difficile à assumer et l'apprentissage du travail autonome est facilité. D'autant plus qu'il existe au niveau de cette faculté, une certaine continuité entre les normes de travail et la

connaissance, notamment au sein des travaux dirigés et des travaux pratiques, où il y a une véritable relation entre l'enseignant et les étudiants.

Or ce sont ces derniers (surtout les étudiants en médecine), qui portent des jugements assez sévères, sur leurs enseignants et éprouvent de la déception envers leurs enseignants, qui sont idéalement associés à la connaissance. Ainsi les étudiants jugent que leurs enseignants sont peu compétents et plus attachés à leur statut qu'au savoir.

Mais si nous devons décrire les relations enseignants/étudiants dans leur ensemble nous serions tenter d'affirmer avec A. Coulon (1997), qu'à l'université il n'y a pas de relation « enseignants/étudiants » au sens vrai du terme, le monde des étudiants et celui des enseignants, sont plutôt deux mondes qui s'ignorent, s'entrechoquent, deux mondes qui restent étrangers l'un à l'autre.

Hypothèse intermédiaire « 5 »

L'orientation des étudiants à l'entrée de l'université, détermine la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

Nous avons - à travers les deux précédentes hypothèses – constaté que les étudiants ont des perceptions, plutôt négatives de leurs relations avec l'administration universitaire et leurs enseignants. Mais est-ce aussi le cas pour les perceptions, qu'ils ont de leurs relations avec leurs pairs et comment, se définissent-ils dans un univers où les expériences étudiantes, ne semblent pas toujours, être en adéquation avec leurs aspirations. Autrement dit est-ce que les étudiants constituent une catégorie privilégiée, définie par une commune condition sociale même s'ils sont dotés de chances scolaires différentes et inégales ?

Et comme le travail en commun ou le travail en groupe, est un bon indicateur du degré de socialisation de l'étudiant à l'intérieur de l'université, nous avons voulu savoir, si les étudiants travaillent en groupe, régulièrement ou si l'individualisme constaté précédemment se répercute sur leurs manières de travailler.

Travaillez-vous en groupe ?		
Non-répondants	0	0,00%
Non jamais : 1	190	30,69%
Oui occasionnellement: 2	236	38,13%
Oui souvent : 4	193	31,18%

Total répondant	619	100,00%
-----------------	-----	---------

Tableau n° 147 : Répartition des étudiants selon la variable (méthode de travail)

Comme l'indique le tableau (147), les réponses des étudiants sont très partagées avec toutefois, des taux presque identiques pour les différentes modalités de réponses : Ainsi 30, 69 % des étudiants disent ne jamais travailler avec leurs camarades, contre un taux 31, 18 % d'étudiants qui disent travailler souvent en groupe.

Dans la catégorie d'étudiants qui « ne travaillent jamais en groupe », le nombre de garçons est plus significatif que celui des filles: Cela signifie donc que ces dernières sont plus disposées pour effectuer des travaux de groupes et par la même occasion, ont plus de chances de s'intégrer dans la vie universitaire que leurs camarades garçons. Tableau (148 en annexe).

Quant à la comparaison (tableau 149) entre les étudiants des deux facultés, elle montre que ce sont les étudiants de la faculté des sciences médicales, qui ont tendance à travailler seuls. Ainsi sur les 196 étudiants du département de médecine, 108 étudiants, ont répondu n'avoir jamais travailler en groupe : Tableau (150 en annexe).

La nature des travaux à réaliser par les étudiants en médecine, est sans doute l'explication la plus plausible à cela : Au niveau des filières des sciences humaines et sociales, ce sont plutôt des travaux de recherche et / ou des exposés, qui sont demandés aux étudiants et qui nécessitent des recherches documentaires, des sorties sur le terrain et surtout beaucoup d'échanges entre les étudiants. Alors qu'au niveau de la faculté des sciences médicales, les étudiants travaillent plutôt individuellement, dans le but de parfaire les connaissances qu'ils ont reçues durant les cours, c'est donc un enrichissement personnel de leur niveau scolaire et le travail en groupe n'est pas aussi recommandé.

Travail en groupe	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non jamais	49	111.7	141	78.3	190
Oui occasionnellement	142	138.8	94	97.2	236
Oui souvent	173	113.5	20	79.5	193
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
161.411	2	0.001

Tableau 149 : Croisement de la variable (travail en groupe) et de la variable (facultés)

Cette tendance à l'individualisme chez les étudiants des sciences médicales, rejoint les résultats précédents, qui confirment que 41, 52 % des étudiants, pensent « qu'à l'université c'est chacun pour soi ». Ce qui signifie que les étudiants, n'accordent que peu d'importance à l'apport que peuvent leur fournir leurs pairs et en même temps, ils ignorent l'avantage qu'ils peuvent tirer du travail de groupe, qui représente un excellent facteur de socialisation de l'étudiant. Et dans cette catégorie d'étudiants qui évitent le travail en groupe, l'exemple de cette étudiante en psychologie, est très instructif, car il nous permet de découvrir les facettes cachées du travail en groupe, surtout quand les étudiants n'ont pas encore atteint la maturité requise pour effectuer ce genre de travaux : « Je jure que l'année prochaine je ne m'engagerais jamais plus dans des travaux de groupe, je travaillerais seule, ainsi je gagnerais en tranquillité et au niveau des notes ». Cette étudiante a certainement vécu, une situation difficile - avec ses camarades de groupe - qui la marquée.

Ce genre de problème n'est pas un cas isolé, il nous arrive en effet, d'assister à des conflits entre étudiants lors par exemple d'un exposé : La cause du conflit est souvent due, à une défaillance dans la réalisation de la recherche. Ainsi il arrive parfois qu'un étudiant ne fasse pas le travail dont il a la charge et ceci pénalise tous les membres du groupe.

Le travail en commun a certes des avantages, mais il peut aussi être source de conflits entre les étudiants, surtout quand ces derniers n'ont pas appris à travailler en groupe et manquent de maturité, car ce type de travail nécessite aussi un apprentissage ; il a ses propres règles que les étudiants ne connaissent pas parfois.

Pour vérifier la qualité de leur relation avec leurs camarades, nous leur avons demandé de classer sur une échelle de « 6 », la proposition suivante : Le groupe de pairs (c'est à dire les camarades étudiants), est le principal moteur de réussite.

Le groupe de pairs comme moteur de réussite		
Non-répondants	16	2,58%
Première position	41	6,62%
Deuxième position	88	14,22%
Troisième position	98	15,83%
Quatrième position	81	13,09%

Cinquième position	108	17,45%
Sixième position	187	30,21%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 151 : Répartition des étudiants selon la variable (le groupe de pairs comme principal moteur de réussite)

Le tableau (151) relatif aux résultats de ce classement, montre que seuls 6, 62 % d'étudiants (16/619) accordent une grande importance, à l'apport de leurs camarades étudiants dans leur réussite. Ce nombre est pratiquement insignifiant, en comparaison avec le nombre d'étudiants (187), qui ont classé la même proposition en sixième position, ce qui représente un taux de 30, 21 % et qui est le plus élevé de tous. Ces étudiants font partie de ceux qui pensent comme cette étudiante en sciences de la communication : « Qu'il faut que l'étudiant compte sur lui-même s'il veut réussir, car dans les études supérieures il n'y a pas de partage ».

Comparativement aux réponses des filles, les réponses des garçons (tableau 152 en annexe) sont plus significatives, au niveau des trois premières positions, alors qu'auparavant ces mêmes étudiants déclaraient ne pas trop travailler en groupe. Quant aux classements des filles, ils se concentrent beaucoup plus au niveau des dernières positions. Il y a donc une contradiction dans les réponses des étudiants.

Toutefois nous constatons que la contradiction observée précédemment, disparaît, au niveau de la comparaison des réponses des étudiants, selon la variable « facultés » (tableau 153 en annexe) : Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, optent plutôt pour les premières places, en accordant ainsi une valeur « relative » à la contribution de leurs camarades dans leur réussite. Ils privilégient ainsi le travail en commun et l'associent à leur réussite, rappelons aussi qu'ils déclarent travailler souvent en groupe.

Etant donnés les résultats obtenus et qui dégagent des perceptions plutôt négatives, des rapports qu'entretiennent les étudiants avec leurs pairs, il nous a semblé intéressant de connaître leur point de vue, sur un aspect important de leur identité étudiante : Celui des intérêts qu'ils peuvent avoir en commun.

Leurs réponses prouvent une fois de plus, que les étudiants restent fidèles à leur raisonnement, car elles reflètent toujours des attitudes pour le moins « très négatives ».

Les étudiants ont des intérêts communs		
Non-répondants	0	0,00%

Non : 1	378	61,07%
Oui : 2	241	38,93%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 154 : Répartition des étudiants selon la variable (les étudiants ont des intérêts communs)

Ainsi les résultats du tableau (154), montrent que 61, 07 % des étudiants ont répondu, que les étudiants n’avaient pas d’intérêts communs : Ils pensent (sans distinction de sexe, ni de spécialités, khi-2 non significatif), que les étudiants sont à l’université pour des raisons diverses et que chacun poursuit ses propres buts, par conséquent ils ne peuvent avoir les mêmes intérêts. Ce qui prouve qu’il y a un consensus - même s’il prend un sens plutôt négatif - sur cet aspect de la relation étudiants/étudiants : Les étudiants ne forment donc pas une communauté, qui partage les mêmes intérêts. Une étudiante en philosophie apporte sa contribution à l’explication de ces résultats, elle pense : « Qu’en vérité il ne peut y avoir de consensus entre les caractères, les opinions et les intérêts des étudiants, le seul point commun qu’ils ont c’est la réussite dans les plus brefs délais, aussi chacun se débrouille comme il peut pour atteindre cet objectif ». Ce raisonnement réduit la présence de l’étudiant à l’université, à la simple acquisition du diplôme, le reste a très peu d’importance.

Mais est-ce que, cette attitude négative, concerne la « solidarité » qui unie - en principe- les étudiants surtout quand ils se retrouvent dans des situations difficiles ?

Les étudiants sont ?		
Non-répondants	0	0,00%
Individualistes : 1	443	71,57%
Solidaires : 2	176	28,43%
Total répondant	619	100,00%

Tableau n° 155 : Répartition des étudiants selon la variable (solidarité entre étudiants)

Les résultats du tableau (155), reflètent une attitude encore plus « négative » que les précédentes, car les étudiants qui pensent que les étudiants « sont plutôt individualistes » représentent un taux très élevé de 71, 57 % : C’est une tendance qui - à notre humble avis - sort du commun, étant donné l’importance que peut jouer la solidarité, dans l’équilibre de l’expérience sociale étudiante.

La solidarité étant une forme d'engagement - opposé bien entendu à l'individualisme et à la concurrence - qui facilite l'existence de rapports sociaux « sains » entre étudiants. Sur le plan des études, la solidarité selon D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992, p. 196), est « une tentative de lier les projets personnels aux études, en leur donnant une dimension collective ». La solidarité représente donc, un facteur de sociabilité non négligeable dans la vie universitaire, surtout sur le plan pédagogique. Mais nos étudiants semblent l'ignorer et particulièrement, ceux inscrits dans les filières ouvertes, qui arrivent souvent à l'université sans avoir de projet bien défini (n'ayant pas été formés dans ce but) ou bien avec un projet qui a été « détourné » par une orientation, qui ne concorde pas avec leurs aspirations.

Et ce qui nous frappe une fois de plus à la lecture des résultats obtenus, c'est que parmi ceux qui pensent que les étudiants ne sont pas solidaires, il n'y a aucune différence significative (statistiquement parlant), entre les deux principales catégories d'étudiants, celles se rapportant à la variable « sexe » et la variable « facultés » : Les étudiants, filles et garçons ainsi que les étudiants des deux facultés, ont véritablement une vision très négative des rapports qui les lient.

Et dans un monde universitaire, où règne l'individualisme entre les différents partenaires de cette institution, quelles sont donc les références auxquelles font appel les étudiants, pour se définir en tant que tels ?

Les étudiants se définissent par rapport à			
Non-répondants	43	%	6,95
Catégorie sociale : 1	86	9%	13,8
Age :2	123	7%	19,8
Statut d'étudiant : 3	273	0%	44,1
Origine géographique : 4	63	8%	10,1
Idées sur la société : 5	31	%	5,01
Total répondant	619		100,00%

Tableau n°
des étudiants selon
(comment se
étudiants)

156 : Répartition
la variable
définissent les

La première remarque qui s'impose à la lecture du tableau (156), est le nombre d'étudiants (43) qui se sont abstenus de répondre à cette question, qui est pourtant très claire d'autant plus que d'une manière générale, au niveau des autres questions, ce phénomène -

l'abstention - n'a pas été trop observé, sauf au niveau des questions se rapportant aux diplômes des parents et aux lectures des étudiants.

En réalité nous pensons, que si ces étudiants n'ont pas répondu à cette question, c'est sans doute parce qu'ils n'arrivent pas encore à trouver leurs repères dans l'université, car le temps (moins d'une année) qu'ils ont passé dans l'institution universitaire, reste encore insuffisant pour leur permettre de se situer et de trouver leur identité. Autrement dit leur statut est encore incertain, car il relève d'abord et dans un premier temps, d'une définition administrative proprement universitaire et ce n'est « qu'après la réussite aux examens que l'on peut se sentir comme tel », G. Felouzis (2001, p. 76). D'ailleurs c'est la raison pour laquelle, nous avons décidé de passer notre questionnaire, après la première série de contrôles (pour la faculté des sciences humaines et sociales) et la deuxième série de contrôles (pour la faculté des sciences médicales).

Autrement, nous pouvons dire que les étudiants (13, 89 %) qui préfèrent se définir en fonction de la catégorie sociale, rejoignent les « héritiers » de P. Bourdieu (1964), qui rattachent leur statut à leur origine sociale. Mais de nos jours le monde des héritiers a tendance à disparaître, dans une université de masse, qui ouvre ses portes à toutes les couches de la société.

Quant aux étudiants (19, 87 %) qui se définissent en fonction de leur âge, ils se placent plutôt dans l'analyse du groupe d'étudiants, que font C. Beaudelot et col (1981) et qui pensent que la définition des étudiants, dépend principalement du statut partagé par « ces jeunes » c'est à dire, le fait de poursuivre des études supérieures : L'âge fait identité simple, plus simple à repérer et à interpréter que la plupart des autres signes et symboles d'appartenance.

Les étudiants qui se définissent par rapport à leur « statut d'étudiants », représentent le taux le plus élevé : 44,10 %. Cette définition par la qualité « d'étudiants », signifie pour les étudiants, une double « affiliation », dont le sens est double aussi : Le statut confère certes une identité forte à l'étudiant, « mais demeure variable en fonction du cursus », O. Galland et col (1995, p. 188). Ainsi les étudiants en médecine diffèrent de bien de façons, des étudiants en histoire ou en philosophie, leur présent scolaire et leur avenir professionnel, en font des catégories fort différentes.

Les croisements réalisés avec cette variable, indiquent qu'il existe une différence significative, entre les étudiants de la faculté des sciences humaines et les étudiants de la faculté des sciences médicales, quant à leur référence pour se définir en tant qu'étudiants.

Définition de l'étudiant	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences sociales		
Non-répondants	28	25.3	15	17.7	43
Catégorie sociale	55	40.6	31	35.4	86
Age	77	31.2	46	21.8	123
Statut	151	160.5	122	112.5	273
Origine géographique	38	37	25	26	63
Idées sur la société	15	18.2	16	12.8	31
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
5.366	5	0.50

Tableau 157 : Croisement des variables (comment se définit l'étudiant) et (facultés)

Ainsi les étudiants de la faculté des sciences médicales, se définissent d'abord par leur statut qui, en réalité leur confère non seulement une position privilégiée au sein de l'université, mais en plus leur assure un avenir plus « prometteur », que celui de leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sociales.

Et le croisement avec la variable « départements » du tableau (158 en annexe) confirme cette différence entre les étudiants : Ainsi presque la moitié des étudiants en médecine (93/196) et des étudiants en chirurgie dentaire (15/32) et plus de la moitié des étudiants en pharmacie (14/27), se classent dans la catégorie des étudiants, qui se définit par rapport à son statut d'étudiant.

Les résultats du croisement avec la variable « profession du père » du tableau (159 en annexe), rejoignent dans une certaine mesure la thèse des héritiers de P. Bourdieu, car il en ressort que ce sont les enfants de cadres supérieurs, qui se définissent le plus par rapport à leur statut. Mais ces mêmes résultats, révèlent aussi une tendance complètement à l'opposé de cette thèse : Ainsi parmi les étudiants qui se définissent par rapport à leur statut, figurent aussi des étudiants qui sont issus des couches défavorisées, tels que les enfants d'ouvriers et de commerçants : « L'université n'est pas facile à vivre à cause des problèmes que l'on rencontre tous les jours et à tous les niveaux, cours, restauration, transport et cité universitaire, mais pour l'instant c'est la seule occasion, que nous offre l'état pour sortir de notre condition sociale et faire partie de l'élite ». Cet étudiant en histoire fils d'artisan, utilise

donc les études universitaires, comme moyen de mutation sociale et le statut d'étudiant représente pour lui, un moyen d'échapper à sa condition sociale. Cette attitude est définie par J.-P. Molinari (1992, p. 76), comme « le processus nouveau d'échappée de classe par l'université ».

Le privilège étudiant, des enfants d'ouvriers, connote ce privilège ouvrier de distinction et d'ascension par l'université, que les privilèges « bourgeois » ou « moyens », n'ont longtemps impliqués, que sous l'allure d'un monopole de bourgeoisie, ou d'un droit démocratique réservé.

Et enfin pour ce qui est de la référence des étudiants à « l'origine géographique » et « aux idées sur la société » - avec respectivement des taux de 10, 18 % et de 5, 01 % - dans leur définition de leur statut, nous pouvons dire qu'elles ne sont pas assez citées pour deux raisons : Au niveau de l'université de Constantine, il y a un grand brassage d'étudiants, venants de diverses régions et le syndicalisme ou autres associations à caractère social, n'ont plus leur place dans la vie de nos étudiants. Les mentalités ont beaucoup changé et n'encouragent pas l'exercice de ce genre d'activités, de nos jours c'est le « chacun pour soi » qui prévaut et les résultats obtenus dans cette recherche en attestent.

Quant aux avantages qu'offre le « statut » d'étudiant, ils sont assez variés, ils touchent à plusieurs domaines de la vie de l'étudiant : Tableau (160).

Avantages procuré par le statut d'étudiant		
Non-répondants	0	0,00%
Satisfaction personnelle: 1	145	23,42%
Promotion sociale : 2	146	23,59%
Autonomie par rapport aux parents: 3	39	6,30%
Reconnaissance familiale : 4	264	42,65%
Sécurité financière : 5	25	4,04%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 160 : Répartition des étudiants selon la variable (avantages offerts par le statut d'étudiant)

Certains étudiants (dont le nombre n'est pas très élevé, 25 et 39) pensent que leur statut d'étudiant, leur permet d'échapper à une situation « inconfortable » soit en améliorant leur situation financière, grâce à l'aide publique (la bourse) qui comble quelques besoins, soit en

acquerrant une autonomie par rapport aux parents, surtout pour les filles, qui habitent dans les cités universitaires.

D'autres étudiants (23, 42 % et 23, 59%) pensent que leur statut, leur confère une satisfaction personnelle ou bien leur permet d'accéder à une position sociale meilleure, que celle de leurs parents. Mais le taux de réponses le plus élevé (42, 65 %), se rapporte plutôt à « la satisfaction des parents ». Cette dernière est relative à leur reconnaissance pour leur enfant, qui a pu franchir le grand obstacle de l'examen du baccalauréat et accéder à l'université. Ceci est vrai, autant pour les parents de la classe privilégiée - car leur enfant va pouvoir suivre la voie qu'ils lui ont tracée - que pour les familles modestes, qui souhaitent pour leur enfant un avenir meilleur que le leur.

Enfin rappelons que malgré leur âge - plus ou moins - avancé les étudiants ne semblent pas très détachés de leurs parents, ils leur accordent une place non négligeable dans les divers moments de leur vie universitaire : Ils sont présents lors de la décision et du choix de leur orientation et continuent à l'être tout au long de leur scolarité, puisqu'ils leur « offrent » leur statut en récompense aux sacrifices et à toute l'attention – matérielle et immatérielle - qu'ils leur ont prodiguée.

Conclusion de l'hypothèse « 5 »

Le monde des étudiants, semble être un monde désenchanté et les perceptions, qu'ils ont de leurs relations ne sont que le reflet de ce monde, où l'individualisme prime sur la solidarité.

Cet individualisme commence tout d'abord, par leur manière de travailler, qui révèle qu'il n'y a pas de vie collective autour du travail universitaire. Ce désintérêt pour le travail en commun, pourrait être la conséquence de plusieurs facteurs inhérents aux conditions de la vie universitaire : Ainsi au faible degré d'encadrement combiné à la faible intégration (moins d'une année passée à l'université), s'ajoute le peu d'expériences ressemblants à celles vécues dans les classes de lycée. L'ensemble aboutit à l'existence d'un travail personnel, non encadré et géré – comme c'est le cas pour beaucoup d'étudiants – la plupart du temps dans des espaces privés qui réunissent rarement, les étudiants au sein d'un groupe homogène et solidaire.

Les perceptions négatives des divers domaines qui se rapportent aux relations étudiants/étudiants, révèlent l'existence d'un sentiment dominant chez les étudiants : Celui que l'on ne peut rien attendre des autres, sauf bien entendu si l'on sait que l'autre peut

efficacement contribuer à sa réussite : « Il faut commencer sérieusement le travail, dès le début de l'année si l'on veut réussir et il faut surtout choisir ses amis parmi ceux qui travaillent et qui peuvent nous rendre service ». Ces propos tenus par un étudiant en médecine, signifient que le choix d'un ami à l'université, se fait dans un but utilitaire (aide scolaire) sinon, chacun se doit d'agir par lui-même et trouver en soi, le but et le moteur de l'action qui mène à la réussite. La solidarité qui représente pour l'étudiant, un moyen « pour concilier la rentabilité des études et la cohésion du monde étudiant », est complètement délaissée au profit de conduites allant du retrait, à la consommation utilitaire et hyper-individualiste », D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992, p. 196).

Quant aux critères auxquels font référence les étudiants pour se définir en tant que tels, ils sont assez diversifiés, avec toutefois une préférence pour deux critères fort importants pour eux : L'âge et le statut d'étudiant lui-même.

L'âge qui est devenu une « catégorie sociale historiquement inventée », O. Galland (1985) représente l'identité la plus universelle des étudiants, car pour les étudiants qui se définissent par rapport à leur âge, être étudiant signifie implicitement appartenir à la jeunesse. Or cet aspect de l'identité étudiante, n'a pas fait l'unanimité chez nos étudiants.

Quant à la référence au « statut d'étudiant » - pour se définir en tant que tel - elle signifie que ce dernier, permet de rejoindre l'élite sociale et réside plutôt dans la fonction sociale future, à laquelle destinent les études supérieures, avec cependant des « degrés », qui varient en fonction de la valeur sociale de la spécialité suivie.

Hypothèse intermédiaire « 6 »

L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université, détermine la nature de leurs comportements vis à vis de leurs études.

Nul ne peut contester le fait, que la raison d'être de tout étudiant, qui s'engage dans des études, est la réussite. Cette raison d'être, a pour principal objectif, l'obtention du diplôme dans les délais consentis par l'institution. Et pour atteindre cet objectif, il est nécessaire que l'étudiant se soumette à une certaine discipline, dans les efforts à fournir et adopte des manières de travailler, selon la situation matérielle et pédagogique dans laquelle il évolue.

Et comme il existe des traditions pédagogiques et disciplinaires plus ou moins constituées (médecine ou droit), il est logique que les rapports, qu'entretiennent les étudiants

avec leurs études, vont donc dépendre principalement du type d'études suivies : Certaines spécialités supposent un investissement scolaire de tous les instants et d'autres non.

Ce sont ces variations internes au monde des étudiants et plus précisément les variations dans les manières de travailler et d'étudier, qui retiennent notre attention tout au long de cette partie du travail.

Pour aborder cet aspect du rapport de l'étudiant à ses études, nous lui avons demandé - dans un premier temps - de nous indiquer le nombre de modules que compte son programme et ce dans le but de vérifier, un aspect tout à fait ordinaire, de ses rapports avec ses études : Est-ce qu'au moins il connaît le nombre de tous les modules étudiés ?

Les résultats obtenus au niveau du tableau (161), dépassent tout ce à quoi nous nous attendions : A notre grand étonnement, nous constatons que 33,28 % des étudiants, sans distinction de « sexe », n'ont pas su donner le nombre exact, de modules que compte leur programme. L'étude des réponses selon cette variable, n'a pas permis de mettre en évidence un effet prononcé et général de la variable « sexe », le khi-2 obtenu est égal à 0,198.

Nombre de modules par programme		
Non-répondants	0	0,00%
Mauvaise réponse : 1	206	33,28%
Bonne réponse : 2	413	66,72%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 161 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre de modules par programme)

Comment se fait-il qu'un étudiant qui arrive presque à la fin de l'année universitaire (période de la passation du questionnaire), ne sache pas encore, combien de modules compte son programme ?

Et la seule explication plausible qui nous vient à l'esprit, est que ces étudiants appartiennent à la faculté des sciences médicales. Ces derniers ont des modules annuels, des modules semestriels et même trimestriels, qui rendent difficile leur comptabilisation.

Pour vérifier cela, nous avons procédé à des croisements, avec la variable « facultés » et la variable « départements ».

Les résultats du croisement avec la variable « facultés », ont nettement démontré que ce sont en effet, les étudiants de la faculté des sciences médicales, qui n'ont pas donné la bonne réponse : Tableau (162).

Nombre de modules	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Mauvaise réponse	69	121.1	137	84.9	206
Bonne réponse	295	242.9	118	170.1	413
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
81.641	1	0.001

Tableau 162 : Croisement des variables (nombre de modules) et (facultés)

Les résultats croisement avec la variable « départements » du tableau (133 en annexe) montrent, que les mauvaises réponses se concentrent plus particulièrement, au niveau du département de médecine. En effet avec un programme et un emploi du temps, qui se présentent comme suit, il n'est pas facile pour l'étudiant de donner une réponse juste : En première année de médecine, les étudiants ont 7 modules de deux heures par semaine, des T.D et des T.P d'une heure et demi une fois par quinzaine, ainsi que des T.D d'informatique et des cours d'anatomie, une fois par quinzaine. Avec une telle programmation, on ne peut donc pas s'attendre à ce que l'étudiant donne le chiffre exact, surtout s'il ne prend pas le temps qu'il faut, pour réfléchir à la question, avant de répondre.

Mais les résultats révèlent, que d'autres catégories d'étudiants qui n'appartiennent pas à cette faculté, se sont trompés dans leur réponse : Il s'agit des étudiants de sport et d'histoire. Pour les étudiants de sport, nous serions tenter de justifier leurs « mauvaises » réponses, par le fait, qu'en plus des modules théoriques, ils ont des modules pratiques (sur le terrain), qui rendent difficile leur comptabilisation. Mais pour les étudiants d'histoire, nous n'avons aucune explication plausible.

Alors est-ce qu'il y a une relation, entre ce taux de « mauvaises » réponses et l'assiduité ou l'absentéisme des étudiants, d'autant plus qu'à l'université la présence aux cours n'est pas contrôlée.

Assiduité aux cours

Non-répondants	22	3,55%
0 heure : 1	183	29,56%
1 à 2 heures : 2	97	15,67%
3 à 4 heures : 3	80	12,92%
5 à 6 heures : 4	49	7,92%
7 à 8 heures : 5	56	9,05%
9 à 10 heures : 6	44	7,11%
11 à 12 heures : 7	42	6,79%
13 à 14 heures : 8	45	7,27%
Plus de 14 heures : 9	1	0,16%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 164 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre d'heures passées en cours durant la semaine qui a précédé l'enquête)

A la lecture du tableau (164) nous constatons que 29, 56 % d'étudiants, n'ont pas « du tout » assisté aux cours, durant la semaine qui a précédé l'enquête. Ce taux est le plus élevé de tous et montre à quel point les étudiants, sont désintéressés et manquent de motivation. C'est le cas de cette étudiante en psychologie, qui écrit en rouge à la fin du questionnaire : « Ma vie est alarmante surtout que je n'ai pas choisi d'être là où je suis et c'est pour cela que rien ne m'intéresse à l'institut ». Et les étudiants qui se retrouvent dans la même situation que cette étudiante, sont nombreux dans notre échantillon.

A ce propos, on assiste de nos jours à un phénomène nouveau, qui commence à se répandre rapidement parmi les étudiants : Celui des photocopies des cours, auxquels les étudiants n'ont pas assisté. Autrefois et en cas d'absence aux cours, les étudiants prenaient la peine de recopier (personnellement) les cours, ce qui leur permettait au moins d'en connaître le contenu et par la même occasion, pouvait éveiller leur curiosité et les motiver pour apprendre le cours. Cette « bonne et vieille » méthode a disparue, non seulement à cause de l'avancée technologique (qui permet un gain de temps assez conséquent), mais aussi à cause d'un désintéressement - pour les études - de plus en plus croissant, chez les étudiants : Le contenu des cours arrive donc, à ces étudiants par personnes interposées.

Assiduité aux T.D ou T.P		
Non-répondants	22	3,55%
0 heure : 1	118	19,06%
1 à 2 heures : 2	36	5,82%
3 à 4 heures : 3	93	15,02%

5 à 6 heures : 4	89	14,38%
7 à 8 heures : 5	79	12,76%
9 à 10 heures : 6	102	16,48%
11 à 12 heures : 7	70	11,31%
Plus de 14 heures : 8	10	1,62%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 165 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre d'heures passées en T.D ou T.P durant la semaine qui a précédé l'enquête)

Au niveau des travaux dirigés ou des travaux pratiques, où la présence de l'étudiant est pourtant contrôlée - au-delà de 5 absences par semestre l'étudiant est exclu du module, ce qui le prive de son droit à la compensation, lors du calcul de sa moyenne de passage - nous remarquons que le phénomène de l'absentéisme est aussi intense, qu'au niveau des cours : Tableau (165).

Ainsi la première chose que l'on peut massivement constater, en matière d'assiduité aux travaux dirigés, c'est le taux de 19, 06 % d'étudiants qui avouent, s'être absentes durant la semaine qui a précédé l'enquête et c'est également le taux est le plus élevé de tous, malgré la règle imposée par l'institution universitaire. Certes leur nombre est inférieur à celui des étudiants qui se sont absentes aux cours, mais ils représentent tout de même, une partie non négligeable par rapport à l'effectif global : 118 / 619 étudiants.

Quant aux étudiants assidus, ceux qui ont passé plus de 10 heures au niveau des travaux dirigés, ils se placent en deuxième position et représentent un taux de 16, 48 % de l'effectif global, ce qui - à notre avis - demeure insuffisant, étant donnée l'importance des travaux dirigés, dans le cursus et leur impact sur l'échec ou la réussite de l'étudiant.

Les variations selon le type d'études suivies et la variable « sexe », sont toutefois intéressantes à analyser, car elles révèlent des différences assez significatives, entre les différentes catégories d'étudiants.

Le tableau relatif au croisement avec la variable « sexe » du tableau (166 en annexe) montre que ce sont surtout les garçons, qui s'absentent le plus au niveau des travaux dirigés, alors que les filles sont celles qui sont les plus assidues. Ce rapport aux études - les filles qui travaillent presque toujours un peu plus que les garçons à type d'études semblables - n'est pas spécifique à l'étudiant algérien, nous le retrouvons également dans les conclusions de nombreuses recherches sociologiques, effectuées auprès des étudiants français.

La comparaison entre les réponses des étudiants des deux facultés, tableau (167 en annexe) montre, que les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont ceux qui assistent le plus aux travaux dirigés. Ainsi, plus on monte dans l'échelle (du nombre d'heures passées en T.D et T.P), plus le nombre de ces étudiants – ceux des sciences médicales – augmente, à l'inverse du nombre d'étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales.

Les résultats du croisement avec la variable « départements » du tableau (168 en annexe), confirment non seulement cette tendance - taux élevé d'heures de présence au niveau des spécialités des sciences médicales - mais révèlent également, la tendance inverse particulièrement, pour les étudiants du département d'histoire. Ces mêmes étudiants qui étaient nombreux à ne pas avoir donné la « bonne » réponse, concernant le nombre de modules que comporte leur programme.

A ce sujet nous nous demandons, si cette attitude négative vis à vis des études, est la conséquence, d'un laisser-aller au niveau de ce département, ou si elle résulte d'un manque de motivation de ces étudiants, qui s'exprime par un taux d'absentéisme relativement supérieur, à celui de leurs camarades de la même faculté. Ainsi par exemple les étudiants du département de psychologie, sont largement représentés dans la catégorie des étudiants, qui ont assisté à plus de 12 heures de travaux dirigés, durant la semaine qui a précédé l'enquête.

Nous pouvons donc dire, que les étudiants de la faculté des sciences médicales, qui suivent des formations prestigieuses et très sélectives, s'impliquent plus dans leurs études à l'instar des étudiants des filières de la faculté des sciences humaines et sociales, qui - pour la plupart - s'y trouvent malgré eux, car n'ayant pas choisi ces filières.

Et comme la perception que l'étudiant a de son programme, constitue un facteur déterminant, des rapports qu'il entretient à ses études, nous avons jugé utile de connaître cet aspect, pour essayer d'expliquer les comportements (assiduité et absentéisme) observés : Tableau (169).

Perception des programmes		
Non-répondants	0	0,00%
Trop chargé : 1	195	31,50%
Chargé :2	179	28,92%
Peu chargé : 3	174	28,11%
Pas du tout chargé : 4	71	11,47%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 169 : Répartition des étudiants selon la variable (point de vue sur les programmes)

Les réponses des étudiants, sont assez partagées surtout en ce qui concerne les trois premières modalités de réponses. Mais le taux 31, 50 % des étudiants, qui pensent que leur programme est « trop chargé », est légèrement supérieur et dans cette catégorie d'étudiants, les garçons sont plus nombreux que les filles : Tableau (170 en annexe).

La comparaison des réponses selon le type d'études suivie, révèle aussi des différences entre les deux catégories d'étudiants, quant à leur perception des programmes.

Perceptions programmes	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Trop chargés	57	138	195
Chargés	84	95	179
Peu chargés	152	22	174
Pas du tt chargés	71	0	71
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 171 : Croisement des variables (perception des programmes) et (facultés)

Les différences constatées, dans les perceptions des étudiants des deux facultés, sont plus que significatives. Nous constatons (tableau 171) qu'aucun étudiant de la faculté des sciences médicales, n'a opté pour la dernière proposition : Le programme n'est « pas du tout chargé » et sur les 152 étudiants qui pensent que leur programme est « peu chargé », nous ne retrouvons que 22 étudiants de cette même faculté.

Par contre, si l'on compare les réponses qui se rapportent à la première modalité de réponse : Le programme est « trop chargé », nous constatons que les étudiants qui ont opté pour cette modalité de réponse et qui représentent la majorité (139/195), sont les étudiants de la faculté des sciences médicales, parmi lesquels nous retrouvons, 120 étudiants en médecine (tableau 172 en annexe). Cela signifie que ces étudiants, travaillent beaucoup plus que les étudiants des sciences humaines et la réalité du terrain le confirme : Ces étudiants commencent leur année universitaire, bien avant tous les étudiants, toutes spécialités confondues.

Mais comment jugent-ils leurs études ?

Comment jugez-vous vos études ?		
Non-répondants	0	0,00%
Très difficiles : 1	68	10,99%
Difficiles : 2	319	51,53%
Faciles :3	226	36,51%
Très faciles : 4	6	0,97%

Tableau n° 173 : Répartition des étudiants selon la variable (comment jugez-vous vos études ?)

Les étudiants pensent en majorité, que leurs études sont plutôt « difficiles » et seuls 6 étudiants, estiment que leurs études sont « très faciles », alors que 51, 53 % les trouvent « difficiles ». Cette perception va donc dans le même sens, que celle qui se rapporte aux programmes, d'où la relation : « Etudes difficiles = programmes trop chargés » : Tableau (173).

Mais est-ce que les variations entre les variables « sexe » et « facultés » - si elles existent - vont aller dans le même sens les précédentes variations ?

La différence entre les réponses des filles et celles des garçons, est significative, car dans la proportion des 36, 51 % d'étudiants, qui pensent que leurs études sont « faciles », les garçons sont statistiquement les plus représentés. Par contre dans la proportion des 51, 53 % d'étudiants qui pensent que leurs études sont « difficiles », ce sont les filles, qui sont statistiquement les plus représentées : Tableau (174 en annexe).

Les filles éprouvent donc, plus de difficultés dans leurs études. Est-ce parce qu'elles fournissent plus d'efforts, pour une meilleure réussite ? A ce propos il faut rappeler que compétition pédagogique entre filles et garçons, a toujours existé et a toujours été, un excellent stimulant pour la réussite scolaire.

Dans la comparaison des réponses, selon la faculté d'appartenance du tableau (175) nous retrouvons une continuité, avec les résultats qui se rapportent à la perception des programmes.

	Facultés		
Etudes	Sciences humaines	Sciences médicales	total

Très difficiles	23	45	68
Difficiles	130	189	319
Faciles	205	21	226
Très faciles	6	0	6
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 175 : Croisement des variables (comment jugez-vous vos études) et (facultés)

En effet ce sont toujours les étudiants de la faculté des sciences médicales, qui trouvent que leurs études sont « très difficiles » et pour cause, aucun étudiant appartenant à cette faculté, ne trouve que ses études sont « très faciles ».

Dans le tableau (176 en annexe) relatif au croisement avec la variable « départements » nous constatons par exemple, que sur les 27 étudiants en pharmacie, un seul étudiant trouve que ses études sont « faciles » et sur les 319 étudiants, qui pensent que leurs études sont « difficiles », nous retrouvons 149 étudiants - soit plus d'un tiers - en médecine. La confirmation de ces résultats, se trouve dans la remarque de cette étudiante en médecine, qui pense que : « Les études de médecine sont très difficiles et la réussite est très difficile, d'autant plus que nous n'avons pas d'examens de synthèse ».

Cette différence qui existe entre les étudiants, selon la variable « facultés », prouve une fois de plus, que la sélection pratiquée à l'entrée des filières prestigieuses, implique un investissement très grand dans le travail : Et l'équation « Valeur de la filière = difficultés dans la réussite », s'applique parfaitement à cette situation.

Et comme nous avons abordé cet aspect très important de la scolarité de l'étudiant, celui de la réussite à l'université, il est intéressant de le compléter par l'auto évaluation des étudiants de leurs résultats. Car nous pensons que la réussite aux examens, est un important indice, qui nous renseigne sur l'affiliation intellectuelle de l'étudiant. Surtout qu'en première année « la seule confirmation de son statut (d'étudiant), se trouve dans la reconnaissance que l'on peut obtenir par sa réussite aux examens », G. Felouzis (2001, p. 81) : L'enseignement supérieur n'ayant de sens tout compte fait, qu'en fonction des examens.

Et comme la majorité de nos étudiants pensent, que leurs programmes sont « trop chargés » et que leurs études « sont difficiles », nous nous demandons, si le niveau de leur réussite est lié au niveau de difficulté des études, déclaré ?

Evaluation des résultats du premier semestre		
Non-répondants	0	0,00%
Mauvais : 1	103	16,64%
Moyens : 2	399	64,46%
Bons : 3	105	16,96%
Excellents : 4	12	1,94%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 177 : Répartition des étudiants selon la variable (évaluation des résultats du premier semestre)

Les résultats du tableau (177) montrent que les étudiants, se situent plutôt dans la moyenne, d'après leur auto-évaluation, leurs résultats ne sont ni « bons » ni « mauvais » d'ailleurs ces deux propositions obtiennent, presque le même nombre de réponses : 105 et 103 et 64, 46 % des étudiants (tous sexes confondus), jugent que leurs résultats sont plutôt « moyens ». Ce qui prouve effectivement, le rapport entre la difficulté des études et le niveau de réussite. Certains étudiants qui jugent que leurs résultats sont mauvais, ne se remettent pas en cause par contre, ils s'interrogent sur les raisons qui ont fait, qu'ils obtiennent de mauvaises notes à leurs examens : « Malgré tous les efforts que j'ai fournis, je n'ai pas eu de bonnes notes, pourtant je suis sûr d'avoir les capacités qu'il faut pour réussir, donc je me demande pourquoi ces mauvais résultats » s'interroge un étudiant en sport. Quant à cette étudiante en médecine, elle ne s'interroge pas, elle justifie ses résultats scolaires par le « régionalisme » qui d'après elle, règne en maître sur l'université : « Les résultats ne reflètent pas mes efforts pourtant j'ai bien révisé tous mes cours et je suis sûre d'avoir bien travaillé dans les contrôles de toutes les façons, je suis certaine que c'est la faute aux enseignants qui privilégient dans leur évaluation les étudiants de Constantine, nous on est complètement ignoré et marginalisé par eux je me demande pourquoi ? Pourtant on a tous le même statut, on est tous étudiants».

Nous pensons que ces étudiants en évaluant objectivement leurs résultats scolaires, se justifient et ne se remettant pas en cause, ils accusent autrui et rejettent la responsabilité sur leurs enseignants, de telle sorte que leur personne ne soit pas dévalorisée. En réalité ils avouent, mais se déculpabilisent en même temps.

La comparaison entre les réponses des étudiants selon la variable « facultés », montre que les différences d'auto évaluation des résultats des premiers contrôles, qui existent entre les étudiants ne sont pas dues au hasard, bien au contraire !

Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales se situent plutôt dans la catégorie d'étudiants, qui pensent que leurs résultats sont « moyens », par contre les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont statistiquement plus représentés dans la catégorie des étudiants, qui pensent que leurs résultats sont plutôt « bons ».

La réussite ne dépend pas, toujours du degré de difficulté des études, elle est liée aussi à leur valeur : Ainsi, même si les étudiants de la faculté des sciences médicales, trouvent que leurs programmes sont « trop chargés » et que leurs études sont « difficiles », il n'en demeure pas moins, qu'ils travaillent assez dur, pour réussir et obtenir de bons résultats : Tableau (178).

Auto-évaluation	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Mauvais	69	34	103
Moyens	249	150	399
Bons	59	46	105
Excellents	9	3	12
Total	383	236	619

Tableau 178 : Tableau de croisement des variables (évaluation des résultats) et (facultés)

Ce constat est vérifié par le croisement avec la variable « départements » du tableau (179 en annexe) qui confirme, que les étudiants des différentes spécialités des sciences médicales, se situent plus dans la catégorie de ceux qui sont satisfaits de leurs résultats, car ils pensent qu'ils ont bien travaillé et que leurs résultats sont « bons ».

Nous pouvons donc affirmer que les étudiants qui appartiennent aux filières prestigieuses, sont satisfaits de leurs résultats, malgré la difficulté de leurs études. Et pour vérifier cela nous avons effectué, un croisement entre la variable « comment jugez-vous vos études » et la variable « évaluation des résultats du premier semestre », du tableau (180 en annexe).

Les résultats révèlent que les étudiants, qui jugent leurs études « difficiles » et « très difficiles » sont ceux, qui estiment que leurs résultats sont « mauvais », par contre les étudiants qui jugent leurs études « faciles » ou très « faciles », situent leurs résultats dans la « moyenne », ce qui en somme est assez logique. Mais cette logique est « contournée » par l'image de la filière, car la difficulté des études n'est pas toujours synonyme d'échec, surtout

quand il s'agit d'études à forte valeur sociale, comme la médecine où la réussite, est encore plus difficile étant donnée l'absence des examens de synthèse.

Malgré cela, il se dégage - des résultats - une impression générale, qui traduit un certain malaise, face à la difficulté des études et qui se traduit par une « peur » de l'échec en fin d'année. Ce sentiment est partagé par tous les étudiants et ce, quelle que soit leur filière : « Moi j'ai fait ce qu'il faut pour réussir, mais je ne suis sûre de rien, car tout dépend de mes professeurs ». La crainte de l'échec de cette étudiante en bibliothéconomie cycle long, est partagée par cet étudiant en pharmacie qui écrit : « Rien n'est sûr, je ne serais tranquille qu'après avoir pris connaissance des résultats de la troisième série des contrôles ».

Le doute concernant leur réussite est donc omniprésent et pour rendre compte de la manière avec laquelle les étudiants font face à cette situation, nous leur avons posé une question assez « délicate », qui implique d'une certaine manière leur « intégrité ». La question est la suivante : Les étudiants pensent à obtenir leurs modules, quels que soient les moyens employés.

A notre grande surprise, les étudiants ne semblent pas du tout, avoir éprouvé de difficulté, ni de gêne à y répondre : Non seulement aucun étudiant ne s'est abstenu d'y répondre, mais en plus ils ont été sincères dans leurs réponses, à tel point que nous nous demandons, dans quel but ils l'ont fait et pourquoi ils ont eu une telle réaction, face à cette question ?

Réussir, quels que soient les moyens employés		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	40	6,46%
Pas d'accord : 2	84	13,57%
D'accord : 3	97	15,67%
Tout à fait d'accord : 4	398	64,30%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 181 : Répartition des étudiants selon la variable (l'étudiant ne pense qu'à obtenir ses modules, quels que soient les moyens employés)

Le tableau (181) montre qu'une infime partie des étudiants (40/619) et qui ne représentent qu'un taux très faible de 6,46 %, n'est « pas du tout d'accord », alors que plus de 60 % des étudiants, sont « tout à fait d'accord », pour utiliser n'importe quels moyens (honnêtes ou malhonnêtes) pour réussir.

Cela signifie que « beaucoup » d'étudiants (sans distinction de sexe, le khi-2 étant non significatif), avouent sans aucune pudeur une face cachée de leur personne et n'éprouvent aucune « honte », à révéler la réalité de certains de leurs comportements, même si ces derniers sont « hors normes » et passibles de sanctions sévères, qui peuvent aller jusqu'à leur exclusion, pour une ou deux années d'études.

Il vrai que de par notre métier, nous constatons – surtout lors des contrôles - chez quelques étudiants (heureusement pas tous) des comportements « anti-pédagogiques », mais nous étions loin de penser, que ces derniers n'éprouveraient aucune honte à les révéler.

La différence entre les réponses des étudiants des deux facultés, n'est pas du tout significative (khi-2 de 0.081), par contre elle l'est, entre les réponses des étudiants des différentes spécialités : Tableau (182 en annexe). En effet parmi les étudiants qui disent être « tout à fait d'accord » avec la proposition, nous retrouvons dans les filières sélectives : 132/196 étudiants en médecine et nous retrouvons également plus de la moitié des étudiants du département de chirurgie dentaire (19/32 étudiants). Dans les filières ouvertes, 73/116 étudiants en psychologie, 44/68 étudiants en sport et 43/68 étudiants en philosophie, qui sont « tout à fait d'accord » avec le l'idée, que l'étudiant peut employer n'importe quel moyen, pourvu qu'il « décroche » tous ses modules à la fin de l'année: La « fin justifie les moyens », serait donc la devise pour cette catégorie d'étudiants. Est-ce parce que l'institution universitaire, ne joue pas pleinement son rôle et n'encourage pas les étudiants à compter sur leurs propres efforts pour réussir ? Ou bien est-ce parce que les étudiants accordent peu d'importance, à leur formation et considèrent uniquement l'université, comme un passage « obligé », pour atteindre leurs objectifs. Ce qui voudrait dire que ces étudiants ne sont à l'université, que pour acquérir un diplôme, la qualité de leur formation n'étant pas leur principale préoccupation.

Mais ont-ils malgré cela, une image « positive » des études supérieures, en dehors de toutes considérations pédagogiques ?

A la lecture du tableau (183) nous constatons que les avis des étudiants, sont assez partagés, avec cependant un pourcentage élevé de 33, 76 % d'étudiants, qui ne sont « pas d'accord » et 14, 86 % qui ne sont « pas du tout d'accord » avec le fait, que les études universitaires les aident à avoir une bonne culture générale.

Les études universitaires et la culture générale		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	92	14,86%

Pas d'accord : 2	209	33,76%
D'accord : 3	169	27,30%
Tout à fait d'accord : 4	149	24,07%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 183 : Répartition des étudiants selon la variable (les études universitaires nous aident à avoir une bonne culture générale)

Les étudiants (sans distinction de sexe) n'associent donc pas, les études supérieures à la culture générale. L'enseignement universitaire d'après les étudiants, se limite uniquement à la transmission des connaissances purement académiques, la culture générale s'acquière en dehors de l'université : Tableau (183).

Par contre la différence entre les réponses des étudiants selon la variable « facultés » est très significative : Tableau (184).

Culture générale et université	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tout d'accord	50	54.1	42	37.9	92
Pas d'accord	112	122.9	97	86.1	209
D'accord	110	99.4	59	69.6	169
Tout à fait d'accord	92	87.6	57	61.4	149
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6.388	3	0.10

Tableau 184 : Croisement entre la variable (les études nous aident à avoir une bonne culture générale) et la variable (facultés)

Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, adhèrent beaucoup plus à l'idée que les études supérieures, nous aident à avoir une bonne culture générale: La nature des études et la variété des domaines des sciences sociales et humaines, permettent en effet d'aborder plusieurs aspects de la vie, contrairement aux spécialités des sciences médicales (la chirurgie dentaire par exemple), qui se concentrent - plus ou moins - sur un des aspects de la personne, sans trop d'ouverture sur la personne et son environnement surtout social ou culturel. Mais il ne faut pas oublier que les étudiants des sciences médicales, ont d'autres sources: Leur famille et leur environnement social, qui représentent des milieux riches sur le

plan culturel, car cette catégorie d'étudiants, appartient plus particulièrement à la classe « la plus cultivée ».

Les études universitaires ne sont donc pas considérées par tous les étudiants, comme une source enrichissante de leur « culture générale». Mais est-ce qu'au moins ils pensent, qu'elles leurs permettent de comprendre le monde qui les entoure ?

Les études aident à comprendre le monde		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	77	12,44%
Pas d'accord : 2	140	22,62%
D'accord : 3	181	29,24%
Tout à fait d'accord : 4	221	35,70%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 185 : Répartition des étudiants selon la variable (les études nous aident à mieux comprendre le monde dans lequel on vit)

Dans le tableau (185) nous remarquons, que plus de 60 % des étudiants, sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que, grâce aux études supérieures nous pouvons mieux comprendre le monde qui nous entoure. Et c'est ce confirme cette étudiante en psychologie qui déclare, « L'université nous donne des connaissances qui vont nous permettre d'être ouvert sur le monde et de suivre les changements ». A ce sujet, il n'y a pas une grande divergence entre les étudiants, toutefois les divers croisements réalisés avec cette variable, révèlent des différences assez significatives, entre les différentes catégories d'étudiants.

La comparaison des réponses selon la variable « sexe » du tableau (186 en annexe) montre que les filles, sont largement plus nombreuses à reconnaître aux études, un apport positif dans la compréhension du monde qui les entoure. Les filles sont « par nature » plus sensibles aux problèmes de la vie quotidienne, ce qui les rend beaucoup plus attentives aux contenus des programmes universitaires, contrairement à leurs camarades du sexe opposé.

Dans la comparaison des réponses des étudiants, selon la variable « départements » du tableau (187 en annexe), ce sont les étudiants en psychologie, en histoire et surtout les étudiants en philosophie, qui disent être « tout à fait d'accord », avec cette idée. La nature de ces spécialités, permet en effet d'analyser l'être humain, dans ses rapports avec son environnement social.

Pourtant les étudiants en sociologie – spécialité qui étudie l'individu en relation avec son environnement - n'apparaissent dans la catégorie des précédents étudiants : Ils sont plus représentés dans la catégorie des étudiants, qui sont tout simplement « d'accord », avec le fait que les études aident à comprendre le monde.

Enfin d'une manière générale et comparativement aux autres perceptions (celles des enseignants et de l'administration), nous pouvons dire que les étudiants ont des perceptions de leurs études, plutôt positives.

Conclusion de l'hypothèse « 6 »

Pour conclure sur cet aspect de l'expérience étudiante, nous n'avons pas trouvé mieux que le point de vue de P. Grignon (2000, p. 248), qui résume parfaitement les tendances, qui ressortent de notre enquête. L'auteur pense que le rythme de travail annuel, hebdomadaire, journalier, avec des emplois du temps plus ou moins serrés et remplis, constituent « de véritables matrices de socialisation pour les étudiants ». Cette socialisation « silencieuse » impose tout un style de comportements d'existence. Ces derniers s'observent surtout au niveau de la quantité et de la qualité de travail, que doit fournir l'étudiant pour réussir.

En la matière nous constatons, une nette opposition entre, d'une part les étudiants de la faculté des sciences médicales et les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales d'autre part.

Ainsi la durée du travail dépend avant tout, du type d'études suivies qui constitue en quelque sorte, une contrainte de base inhérente à celui-ci. Et c'est à l'intérieur de ces limites que se situent, les variations liées aux dispositions psychologiques et aux habitudes (scolaires) propres aux différentes catégories d'étudiants, qui constituent notre échantillon.

En ce qui concerne l'assiduité des étudiants, nous remarquons que l'envie manque d'abord, aux populations scolaires qui suivent les études comptant parmi les moins prestigieuses, c'est à dire les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales : Autrement dit la durée du travail consacré aux études, varie en fonction de la valeur de celles-ci. Les étudiants de la faculté des sciences médicales, qui suivent une formation prestigieuse et très sélective, doivent à l'instar de leurs camarades des sciences humaines et sociales, travailler plus : Les enjeux sont tels, qu'ils ont intériorisé la nécessité du travail scolaire, au-delà du travail surveillé (cours et travaux dirigés) et doivent s'être constitués une capacité d'auto contrainte au travail scolaire : « Il ne faut pas se contenter de ce que nous donnent les

enseignants, il faut aller chercher la connaissance en dehors des cours, pour mieux se sentir à l'université ». Cette remarque faite par une étudiante en médecine, confirme l'existence de cette auto contrainte chez une catégorie d'étudiants, bien particulière.

Pour ce qui est de leurs attentes, les étudiants attendent de l'université, qu'elle leur fournisse d'abord un diplôme. Les résultats montrent qu'ils attendent moins une éducation, qu'un diplôme dont le contenu semble avoir peu d'importance. En effet, nombreux sont ceux qui ne se sentent pas attachés à l'université : Ils sont à l'université pour acquérir un niveau plus qu'une formation précise et c'est ce qui fait, qu'ils s'intègrent faiblement à l'institution, cherchant par tous les moyens à en sortir dans les plus brefs délais.

Cependant nous avons remarqué qu'une préoccupation majeure, réunie tous les étudiants indépendamment de leur spécialité, cette préoccupation est la peur de l'échec, malgré les efforts fournis. Ce long témoignage poignant d'une étudiante en pharmacie - qui est pourtant dans la filière la plus demandée - résume l'état d'esprit dans lequel se trouve une grande majorité d'étudiants et donne un aperçu, sur la qualité des rapports que les étudiants entretiennent avec leurs pairs : « Cette année est la plus difficile et la plus triste de ma vie et j'ai peur que cela continue tout au long de mes études universitaires. Cette année je sens que je suis en exil (réel) et que je suis dans « un état d'inconscience de moi-même » - traduction intégrale - à tel point que j'ai l'impression de payer le bonheur que j'ai vécu au lycée. Cette année j'ai perdu mon statut et ma valeur comme étudiante studieuse, vous pouvez vous étonner, car ma moyenne au baccalauréat est de 14, 22, alors qu'en terminal elle était de 17, 33. En plus mes camarades font tout pour me démoraliser et diminuer ma volonté de réussir, moi particulièrement, je ne sais pas pourquoi ? ! ».

Nous pensons que cette étudiante qui a pris la peine de bien décrire sa vie à l'université après avoir répondu à un long questionnaire, a véritablement besoin de quelqu'un à qui parler et confier ses problèmes. D'où la nécessité de la présence d'un conseiller, même à l'université, car le passage du lycée à l'université est réellement une étape très difficile, sur tous les plans (pédagogiques et humains) et pour tous les étudiants sans distinction.

Et pour clore cette deuxième hypothèse générale, qui a été vérifiée grâce aux trois hypothèses intermédiaires - à l'aide de nombreuses variables, que nous avons jugées pertinentes - nous pouvons dire que les résultats obtenus sont, la preuve de l'affirmation des trois hypothèses intermédiaires et en même temps de la deuxième hypothèse générale, avec

cependant quelques réserves, car parfois les étudiants vivent des situations identiques et ce quelle que soit la catégorie, à laquelle ils appartiennent.

Hypothèse générale III

Cette hypothèse se rapporte d'une manière spécifique, à la vie sociale des étudiants – à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement – et sa relation avec leur orientation à l'entrée à l'université.

Hypothèse intermédiaire « 7 »

La fréquentation des lieux de travail par les étudiants de première, dépend du type d'études suivies.

L'étude de la fréquentation des bibliothèques et autres lieux de travail, éclaire grandement la cohérence des modes d'intégration des publics étudiants et des liens qui les unissent avec plus ou moins d'intensité à leur établissement.

Nous avons constaté dans les résultats relatifs à l'hypothèse précédente, que le travail scolaire universitaire, a ses rythmes variables, ses emplois du temps et ses densités variables, selon le type d'études suivies. Dans cette hypothèse « 7 » il s'agit de vérifier, s'il en est de même pour les lieux de travail et les lieux d'inscriptions spécifiques. Car nous pensons que ces derniers tout à la fois, matérialisent et symbolisent les rapports aux études, au savoir et aux conditions de travail scolaire.

On peut difficilement mesurer l'influence des types de logements sur la réussite dans les études, on peut en revanche savoir dans quelle mesure les conditions de travail, favorisent des pratiques favorables à la construction de l'expérience sociale de l'étudiant y compris à sa réussite. Ces conditions se résument dans notre cas, au travail personnel et à l'utilisation des moyens de travail, mis à la disposition des étudiants, notamment les bibliothèques et les salles de travail : Les salles d'informatique étant presque inexistantes, au niveau des départements dans lesquels s'est déroulée notre enquête, nous n'avons pas tenu compte de leur impact sur le travail de l'étudiant. En ce qui concerne les lieux de travail des étudiants, les résultats révèlent que les étudiants de l'université de Constantine fréquentent des lieux hors du commun : Tableau (188).

Lieux de travail		
Non-répondants	0	0,00%
Mosquée : 1	35	5,65%
Espaces verts : 2	44	7,11%
Domicile / cité U : 3	364	58,80%
Salles inoccupées : 4	53	8,56%
Bibliothèque : 5	123	19,87%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 188 : Répartition des étudiants selon la variable (lieux de travail de l'étudiant)

Contrairement à l'image que l'on peut avoir d'eux les étudiants algériens, travaillent majoritairement dans des lieux tout à fait ordinaires : Presque 60 % des étudiants travaillent dans des espaces privés, tels que leurs domiciles ou les chambres des cités universitaires et seulement 19, 87 % travaillent dans les bibliothèques. Les autres étudiants utilisent des endroits - qui en réalité ne sont pas du tout, conçus pour les études - tels que les mosquées ou les espaces verts. Ce qui signifie d'une manière générale, que les étudiants considèrent que l'université, n'est pas un lieu propice pour le travail scolaire, que ce soit pour les résidents ou les non-résidents : Le croisement des deux variables n'a pas révélé de différence significative entre les deux catégories d'étudiants. Par contre le type d'études suivies, marque fortement la fréquentation de tel ou tel lieu de travail : Tableau (189).

Lieux de travail	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Mosquées	22	20.6	13	14.4	35
Espaces verts	22	29.9	22	18.1	44
Domiciles cités / U	205	214	159	150	364
Salles de cours	32	31.2	21	21.8	53
Bibliothèque	83	72.3	40	50.7	123
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6.449	4	0.20

Tableau 189 : Croisement des variables (lieux de travail) et (facultés)

Les étudiants de la faculté des sciences médicales, travaillent plus en dehors de l'université, c'est à dire chez eux et cette manière de travailler est confirmée par le croisement de cette variable avec celle relative aux départements : Tableau (190 en annexe).

Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, travaillent plus dans les bibliothèques, ils sont donc plus proches de l'université, que leurs camarades des sciences médicales.

Il en est de même pour les filles (tableau 191 en annexe) qui ont tendance à travailler à l'intérieur de l'université (bibliothèques ou salles de cours inoccupées) contrairement à leurs camarades du sexe opposé, qui préfèrent travailler en dehors de l'université. La fréquentation de ce genre de lieux de travail, peut être considérée comme un facteur d'intégration favorable pour ces étudiantes.

Connaissant les conditions de travail - plutôt défavorables – à l'université, qui peuvent être la cause de cette « fuite » de l'étudiant qui délaisse l'université comme lieu de travail, nous nous demandons, si ce dernier va chercher ailleurs (au niveau de bibliothèques extra-universitaires) ce qu'il ne trouve pas à l'université.

Inscription dans des bibliothèques extra - universitaires		
Non-répondants	0	0,00%
Non : 1	549	88,69%
Oui : 2	70	11,31%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 192 : Répartition des étudiants selon la variable (inscription des étudiants dans des bibliothèques extra-universitaires)

Le tableau (192) nous révèle que sur les 619 individus qui constituent notre population d'enquête, seuls (70) étudiants – qui représentent un taux très faible de 11, 31 % - sont inscrits dans des bibliothèques extra-universitaires, telles que les bibliothèques municipales ou celle du C.N.F.P.H : Le nombre des bibliothèques extra-universitaires est d'ailleurs, très réduit au niveau de la ville de Constantine, comparativement au nombre d'élèves et d'étudiants inscrits dans les établissements scolaires et universitaires, tous niveaux d'études confondus.

Ces bibliothèques sont fréquentées presque exclusivement, par les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales : 60 étudiants sur les 70 étudiants inscrits dans les

bibliothèques extra-universitaires : Tableau (193 en annexe). Quant à la bibliothèque du C.N.F.P.H, elle est fréquentée par plus de la moitié des étudiants du département de psychologie : Tableau (194 en annexe).

Pourquoi spécifiquement les étudiants de psychologie ?

La réponse est toute simple : Parce que les facilités qui leur sont accordées par l'administration du C.N.F.P.H et la disponibilité d'une documentation adéquate au type d'études suivies, encouragent les étudiants à s'y inscrire et à profiter des avantages qu'offre cette bibliothèque. Toutefois une remarque s'impose, nous pensons que le nombre de ces étudiants est presque insignifiant, étant donné le nombre global des étudiants du département de psychologie.

Les filles, comparativement aux garçons, sont plus nombreuses à fréquenter les bibliothèques extra-universitaires. Donc non seulement elles travaillent beaucoup plus à l'intérieur de l'université, mais - en plus - elles font l'effort d'aller chercher, les informations et les connaissances qui leur manquent, en dehors de leur établissement universitaire : Tableau (195 en annexe) : Telle l'exemple de cette étudiante en psychologie qui conseille « D'aller chercher ailleurs que dans les cours, la connaissance, pour mieux se sentir à l'université ».

La comparaison entre les étudiants qui habitent à Constantine et ceux qui sont dans les cités universitaires (tableau 196 en annexe) montre que ce sont les étudiants non-résidents, qui fréquentent le plus ce genre de bibliothèques, pourtant leur nombre est infiniment inférieur à celui des résidents : Le fait qu'ils habitent Constantine et qu'ils connaissent - mieux que leurs camarades résidents – ses différentes infrastructures scolaires, serait une des raisons principales de la fréquentation de ce genre d'endroits.

Et pour résumer cette attitude, qui a tendance à se généraliser parmi toutes les catégories d'étudiants, nous pouvons dire que nos étudiants, se contentent du contenu que leur transmettent leurs enseignants, faisant très peu d'efforts pour y apporter un supplément, par une recherche personnelle d'informations. On pourrait expliquer cette attitude de deux manières : Soit que l'étudiant ne trouve pas, ce qu'il cherche au niveau des différentes bibliothèques mises à sa disposition, soit que les conditions et l'ambiance de travail au niveau de l'université, l'incitent à s'en éloigner.

Ambiance de travail		
Non-répondants	0	0,00%
Très mauvaise : 1	78	12,60%

Mauvaise : 2	314	50,73%
Bonne :: 3	216	34,89%
Très bonne : 4	11	1,78%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 197 : Répartition des étudiants selon la variable (comment trouvez-vous l'ambiance de travail dans votre département)

Ainsi les résultats du tableau (197) confirment notre deuxième explication. Autrement dit c'est l'ambiance de travail au niveau des différents départements, qui est la principale cause de la distance prise par les étudiants par rapport à l'université. En effet nous constatons que presque 70 % des étudiants trouvent cette ambiance « très mauvaise » ou « mauvaise » et seulement 1, 78 % des étudiants la trouvent « très bonne ».

Ambiance travail	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Très mauvaise	56	45.9	22	32.1	78
Mauvaise	187	184.6	127	129.4	314
Bonne	117	127	99	89	216
Très bonne	5	6.5	6	4.5	11
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
9.710	3	0.02

Tableau 198 : Croisement des variables (ambiance de travail) et (facultés)

La différence est très significative entre les étudiants des deux facultés (tableau 198) en ce qui concerne leur avis, sur l'ambiance de travail qui règne dans leur département : Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales et particulièrement, ceux du département de psychologie (tableau 199 en annexe) sont les plus sévères dans leurs jugements. En réalité, il faut avouer que c'est un jugement tout à fait objectif, étant données les conditions dans lesquelles ils travaillent et de l'emplacement de leur département qui s'ouvre sur route très fréquentée par les automobilistes. Et ce qui renforce encore plus ce jugement, c'est le manque de motivation - due la plupart du temps à une orientation qui ne correspond pas aux aspirations des étudiants – qui vient s'ajouter au manque de conditions matérielles propices pour des études supérieures.

Nous remarquons également, que les filles se plaignent beaucoup plus que les garçons de l'ambiance de travail, dans leur département : Les résultats ont montré qu'elles étaient plus nombreuses à travailler au niveau des campus universitaires et par conséquent elles sont plus en contact avec la réalité du terrain, qui - comme nous l'avons souligné - souffre de nombreuses lacunes, particulièrement en ce qui concerne les conditions matérielles de travail.

Quant à la comparaison entre les avis des étudiants selon la variable « résidents et non-résidents » elle révèle qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux catégories d'étudiants, qui vivent dans les mêmes conditions - à quelques différences près - et pour preuve les résultats suivants :

Inadéquation des locaux universitaires		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	33	5,33%
Pas d'accord : 2	107	17,29%
D'accord : 3	111	17,93%
Tout à fait d'accord : 4	368	59,45%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 201 : Répartition des étudiants selon la variable (les locaux universitaires ne sont pas adaptés aux exigences des études supérieures)

Ainsi plus de la moitié des étudiants, c'est à dire 59,45 % sont « tout à fait d'accord » et 17,93 % sont « d'accord » avec le fait, que les locaux universitaires ne répondent pas aux normes de l'enseignement supérieur, ce qui nous donne un taux très élevé de 77,43 % d'étudiants, qui pensent que les conditions matérielles dans lesquelles ils évoluent, ne conviennent pas aux exigences de leurs études : Tableau (201).

A ce sujet, nous voulons tout simplement rappeler qu'une faculté des sciences humaines et sociales qui réunie toutes les commodités nécessaires pour des études supérieures, est en voie d'achèvement dans la nouvelle ville Ali Mendjelli de Constantine.

Locaux inadaptés	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tt d'accord	9	19.4	24	13.6	33
Pas d'accord	71	62.9	36	44.1	107
D'accord	64	65.3	47	45.7	111

Tt à fait d'accord	220	216.4	148	151.6	368
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
16.267	3	0.001

Tableau 202 : Croisement des variables (état des locaux universitaires) et (facultés)

Dans cette catégorie d'étudiants - qui se plaignent le plus des mauvaises conditions de travail - nous retrouvons les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales. Donc ce sont les mêmes étudiants, qui portent tout à la fois, des jugements négatifs sur l'ambiance de travail et sur les conditions de travail au sein de l'université : Tableau (202).

Le croisement avec la variable « départements » apporte un supplément d'informations sur cet aspect qui concerne les conditions matérielles de la vie à l'université (tableau 203 en annexe): Dans ce croisement les étudiants du département de psychologie et de médecine sont statistiquement les plus représentés dans cette catégorie, c'est à dire celle des étudiants mécontents de l'état des locaux universitaires.

En vérité ces deux établissements sont de « vieilles bâtisses » qui n'ont pas été conçues, ni pour accueillir un nombre assez élevé d'étudiants (ces deux départements reçoivent le plus grand nombre d'étudiants de notre population d'enquête) ni pour servir de campus universitaires : Le département de médecine était à l'origine, un orphelinat et le département de psychologie, était une école des travaux publics.

Aux mauvaises conditions de travail, vient s'ajouter l'éloignement des campus qui est confirmé par les résultats du tableau (204), car plus de la moitié des étudiants, jugent que leur département est situé, dans un endroit trop éloigné de leur lieu de résidence. Ce problème n'aurait pas eu beaucoup d'effets sur les étudiants, si les moyens de transport (publique et universitaire) étaient disponibles, en nombre suffisant à toutes les heures (ouvrables) de la journée.

Eloignement du campus		
Non-répondants	0	0,00%
Pas du tout d'accord : 1	118	19,06%
Pas d'accord : 2	110	17,77%
D'accord : 3	96	15,51%
Tout à fait d'accord : 4	295	47,66%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 204 : Répartition des étudiants selon la variable (le campus est très éloigné de votre lieu de résidence)

L'éloignement est surtout ressenti par les étudiants de la faculté des sciences médicales (tableau 205) car leurs établissements, se situent au centre de la ville de Constantine, alors que leurs lieux de résidence se trouvent pour une grande majorité d'entre eux, en dehors de la ville. Rappelons qu'un nombre assez grand des étudiants en médecine - qui font partie de notre échantillon – habitent dans des cités universitaires, qui sont situées en dehors du centre ville.

Eloignement du campus	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Pas du tt d'accord	83	69.4	35	48.6	118
Pas d'accord	62	64.7	48	45.3	110
D'accord	50	56.5	46	39.5	96
Tt à fait d'accord	169	173.5	126	121.5	295
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
8.821	3	0.05

Tableau 205 : Croisement des variables (éloignement du campus) et (facultés)

Donc malgré les mauvaises conditions de travail au sein de l'université, les étudiants ne compensent pas ces manques par ce que peuvent leur offrir des institutions extra-universitaires, telles que les bibliothèques municipales ou les maisons de la culture.

Conclusion de l'hypothèse « 7 »

On dit souvent que le travail scolaire universitaire, connaît des lieux d'inscriptions spécifiques qui tout à la fois matérialisent et symbolisent des rapports aux études, au savoir et aux conditions de travail scolaire.

Ainsi la fréquentation des bibliothèques, est classiquement reconnue comme une dimension du travail universitaire, elle est même considérée comme un « passeport », utile pour l'avancement de l'étudiant dans son cursus. Or notre enquête révèle que notre public (toutes filières confondues avec très peu de différences), fréquente très peu ce genre d'endroit et travaille plutôt en dehors de l'université, c'est à dire dans des lieux tout à fait ordinaires : La maison, chambre de la cité universitaire et même dans les mosquées.

Alors est-ce que cela signifie que ces étudiants, n'ont pas encore atteint le stade « ultime » de l'affiliation intellectuelle, qui leur permet de se définir réellement comme étudiants et cela par l'intermédiaire - entre autre - d'une fréquentation assidue des bibliothèques ?

A cet effet beaucoup de chercheurs s'accordent à dire, qu'agir en étudiant c'est aller en priorité dans une bibliothèque et que l'affiliation intellectuelle ne s'opère, que par « la nécessité la plus évidente de l'apprentissage des codes du travail intellectuel qui se manifeste, dans le travail de recherche documentaire en bibliothèques » A. Coulon (1997, p. 202).

Mais pour nous, il faudrait tout d'abord que ces dernières (les bibliothèques) soient bien gérées et bien fournies en ouvrages - quantité et qualité - et soient également assez spacieuses pour accueillir, un nombre assez grand d'étudiants et leur permettre de travailler dans des conditions adéquates.

Et au niveau de l'université de Constantine, ce n'est pas le cas pour un nombre très grand de bibliothèques universitaires. La bibliothèque du département de psychologie par exemple, se situe non seulement dans une salle très exiguë, mais ne répond pas du tout aux besoins des étudiants : Les livres sont, soit trop anciens, soit insuffisants en comparaison avec le nombre élevé des étudiants qui la fréquentent. C'est un endroit qui n'est pas fait pour étudier sur place, mais uniquement pour retirer des livres, chose qui se fait après une longue attente des étudiants, si toutefois les livres sont disponibles.

D'un autre côté, si les étudiants ne se tournent pas vers les bibliothèques municipales pour combler les manques évoqués, c'est que ces dernières présentent les mêmes lacunes que les bibliothèques universitaires. En réalité nous ne disposons pas au niveau de la ville de

Constantine, de bibliothèques où l'étudiant puisse travailler en toute quiétude, tant sur le plan de l'espace que de la diversité des ouvrages : Les livres qui s'y trouvent, sont très anciens et les espaces sont très réduits.

Et si l'étudiant a tendance à fuir l'université, comme lieu de travail (hors encadrement) c'est pour la simple raison, qu'il n'existe pas de lieux propices pour ce genre d'activité. A ce propos la salle de travail - toujours au niveau du département de psychologie - se limite à un couloir condamné d'un côté et qui ne peut contenir qu'un nombre infime d'étudiants, une vingtaine au maximum. Ces derniers doivent se contenter uniquement de chaises pour s'asseoir, les tables n'étant pas disponibles.

L'absence de lieux adaptés au travail scolaire universitaire, va donc influencer négativement sur la socialisation des étudiants de première année et même sur leur réussite, sauf pour une certaine catégorie - de filles et d'étudiants appartenant à la faculté des sciences humaines et sociales - qui malgré les mauvaises conditions de travail, continue à fréquenter et à investir certains lieux à l'intérieur de l'université, tels que les espaces verts ou des salles de cours inoccupées. Et les propos tenus par cette étudiante en médecine expliquent clairement les conséquences, que peuvent avoir les mauvaises conditions de travail sur l'expérience pédagogique ou scolaire de l'étudiant : « Je veux réussir et je ne veux pas échouer, les mauvaises conditions de travail, le manque de moyens matériels et surtout de livres, font que l'étudiant soit passif et fainéant, ne se contentant que de ce que lui donne l'enseignant ».

Hypothèse intermédiaire « 8 »

Selon le type d'études suivies, les étudiants n'utilisent pas leur temps de loisirs de la même façon.

L'analyse de la variété des manières d'occuper ses heures de loisirs représente pour nous, une contribution à la compréhension de l'expérience sociale extra-universitaire de l'étudiant. Et sachant que la fréquentation de l'université, structure la semaine de la plupart des étudiants et détermine ainsi la place des autres activités ; On peut se demander si la situation scolaire universitaire, imprime des formats d'activités et des comportements relativement indépendants, des conditions sociales d'existence des étudiants.

Pour vérifier cela, nous avons tout d'abord voulu connaître, les genres et la fréquence des lectures des étudiants.

Lectures des étudiants		
Non-répondants	103	16,64%
Romans :1	85	13,73%
Revue scientifiques : 2	76	12,28%
Revue culturelles : 3	49	7,92%
Journaux et quotidiens: 4	263	42,49%
Livres religieux : 5	43	6,95%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 206 : Répartition des étudiants selon la variable (lectures des étudiants)

Et ce qui attire notre attention à la lecture du tableau (206) relatif aux lectures des étudiants, c'est le nombre d'étudiants (103) qui n'ont pas répondu à la question. Leur nombre est tellement élevé, que nous sommes amenés à penser, que c'est parce qu'ils ne lisent pas du tout - alors qu'ils sont « sensés » représenter la classe la plus cultivée de la société – qu'ils n'ont pas osé répondre et le divulguer.

En vérité, nous pensons que cette attitude face à la lecture, n'est que le reflet d'un phénomène qui tend à se généraliser, un peu partout dans le monde et qui se traduit par une extinction progressive de la culture « lectorale » surtout en Algérie. Le nombre de librairies s'est nettement réduit durant ces deux dernières décennies. Dans une ville comme Constantine – réputée pourtant pour être la ville de la science et de la culture, celle du grand penseur Ibn Badis - beaucoup de librairies ont entièrement changé la nature de leur commerce, pour se transformer en cafés ou en magasins d'habillement ou d'alimentation.

La culture de la lecture des étudiants, se limite la plupart du temps à la lecture rapide des revues ou des journaux et pour preuve les résultats obtenus : 42, 49 % de nos étudiants ne lisent que des journaux ou des quotidiens. Ce genre de lecture s'explique tout simplement par la disponibilité et surtout par les prix (abordables) de ces journaux, car il ne faut pas oublier qu'en Algérie les livres sont hors de portée pour la bourse des étudiants : Un simple livre de médecine ou de psychologie peut facilement atteindre le prix exorbitant de 4000 dinars, ce qui signifie que l'intégralité de la bourse de l'étudiant, ne peut suffire pour l'achat de ce livre.

D'un autre coté rappelons que les bibliothèques universitaires et les bibliothèques municipales, ne sont pas équipées pour combler le manque en matière de documentation.

Mais l'explication de l'absence de lecture, comme phénomène répandu chez les étudiants n'est pas uniquement d'ordre matériel, elle est d'ordre « immatériel » aussi : La

majorité des étudiants évoluent dans un environnement, où la lecture est marginalisée au profit de la télévision ou de l'Internet et la multiplication des « cyber cafés » en atteste : Les jeunes ne lisent plus aujourd'hui !

Le reste des lectures, se limite aux revues scientifiques et artistiques ou aux livres religieux, qui sont lus par 6, 95 % des étudiants.

Nous pouvons donc, affirmer que les étudiants ne lisent pas suffisamment, alors qu'ils doivent obligatoirement le faire, s'ils veulent être les dignes représentants de la classe cultivée, d'autant plus que leur statut d'étudiants, est un facteur qui stimule et encourage l'exercice de ce genre d'activité.

Pour les étudiants qui lisent, la connaissance de leurs types de lectures, constitue pour nous, un moyen pour vérifier le but rechercher à travers leurs lectures.

Lectures des étudiants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non-répondants	50	60.6	53	42.4	103
Romans	68	50	17	35	85
Revue scientifique	15	44.7	61	31.3	76
Revue culturelle	31	28.8	18	20.2	49
Journaux	170	154.7	93	108.3	263
Livres religieux	30	25.3	13	17.7	43
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
74.354	5	0.001

Tableau 207 : Croisement des variables (lecture des étudiants) et (facultés)

Dans le tableau (207) nous constatons, que les étudiants qui se sont abstenus de répondre à la question, appartiennent surtout à la faculté des sciences médicales.

Ensuite et en ce qui concerne les genres de lecture, nous remarquons qu'il existe effectivement une différence significative, entre les étudiants des deux facultés et que les genres de lecture reflètent assez le type d'études suivies :

Tout d'abord les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales, lisent beaucoup plus que leurs camarades de la faculté des sciences médicales, ensuite ils optent

pour les lectures de type littéraire ou artistique, contrairement aux étudiants de la faculté des sciences médicales, qui préfèrent surtout la lecture des revues scientifiques et de tout ce qui a un rapport avec leurs spécialités. Cette tendance est confirmée par les résultats du croisement de la variable « départements » du tableau (208 en annexe).

Il existe également une différence – statistiquement vérifiée – entre les lectures des filles et celles des garçons. Le tableau (209 en annexe) montre que les filles suivent les mêmes tendances que les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales : C’est à dire qu’elles préfèrent lire, les romans et les revues artistiques, laissant aux étudiants du sexe masculin, les lectures du type scientifique et la lecture des journaux et quotidiens.

Ces résultats ne sont que le reflet, de ce qui se passe au sein de notre société et de ses variantes culturelles.

Pour ce qui est de la fréquence des lectures, nous avons décidé de la limiter aux livres et aux revues, les journaux n’ont pas été pris en considération, car nous estimons que celui qui a l’habitude de les lire, le fait quotidiennement. Et pour connaître la fréquence des lectures, nous avons demandé aux étudiants, combien de livres et de revues, ils ont lu durant le mois qui a précédé l’enquête, limitant le nombre de livres à 2 et le nombre de revues à 4 et plus.

Nombre de livres lus		
Non-répondants	539	87,08%
00 :1	56	9,05%
1 ou 2 : 2	24	3,88%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 210 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre de livres lus)

Les résultats obtenus au niveau du tableau (210) dépassent tout ce à quoi nous nous attendions : 87, 08 % de la population interrogée, n’a pas répondu à la question et seuls 24/619 étudiants, ont lu « 1 ou 2 » livres durant tout le mois qui a précédé notre enquête. Le croisement avec la variable « facultés » a confirmé une fois de plus, que les étudiants de la faculté de sciences humaines et sociales lisent plus que les étudiants des sciences médicales : Tableau (211).

	Facultés		
Livres lus	Sciences	Sciences	total

	humaines		médicales		
Non-répondants	301	31.7	238	222	539
00	47	32.9	9	23.1	56
1 ou 2	16	14.1	8	9.9	24
Total	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
17.154	2	0.001

Tableau 211 : Croisement des variables (nombre de livres lus) et (facultés)

Par contre la comparaison entre les filles et les garçons, n'a pas révélé l'existence d'une différence significative entre les étudiants, quant à la fréquence de la lecture des livres. Ce qui confirme une fois de plus que nos étudiants ne lisent presque pas du tout, qu'ils soient filles ou garçons. Cependant nous devons signaler, une exception pour la lecture des livres religieux, puisque sur les 43 étudiants qui lisent ce genre de lecture, 40 étudiants ont lu « 1 ou 2 » livres, durant le mois qui a précédé l'enquête.

Cet aspect (religieux) de la culture – qui a tendance à se répandre parmi toutes les couches de la société - ne viendrait-il pas détourner l'étudiant des lectures classiques, telles que la lecture des romans ou d'ouvrages littéraires et par conséquent prendre le dessus sur tous les autres types de lectures ? Le nombre de livres religieux exposés – comparativement à d'autres spécialités - au niveau des salons du livre organisés de temps à autres et un peu partout sur le territoire national, atteste de l'émergence de ce type de lecture.

Enfin l'absence de lecture ne s'observe pas seulement au niveau des ouvrages, elle touche également les revues, qu'elles soient scientifiques ou artistiques. A titre d'exemple les résultats du tableau (212) relatif à la lecture des revues scientifiques. Ces dernières qui sont pourtant – sur le plan financier – plus ou moins à la portée de tous et faciles à lire et enrichissantes sur le plan culturel, sont une preuve supplémentaire de l'extinction de la culture de la lecture.

Nombre de revues scientifiques lues		
Non-répondants	540	87,24%
00: 01	22	3,55%
1 ou 2 : 2	45	7,27%
3 ou 4 : 3	12	1,94%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 212 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre de revues scientifiques lues)

Nous remarquons que ce genre de lecture, n'a pas non plus sa place dans les activités extra-universitaires de l'étudiant et il en est de même pour les revues artistiques : Tableau (213 en annexe).

L'absence de la culture de la lecture, est un phénomène partagé aussi bien par les garçons que par les filles, ainsi que par les étudiants des deux facultés : Les croisements réalisés à cet effet, aboutissent tous à des khi-2 non significatifs.

Cependant nous avons relevé, chez les étudiants de la faculté des sciences médicales, une tendance à lire - plus que leurs camarades des sciences humaines - des revues scientifiques et à des fréquences plus élevées (tableau 214 en annexe). Ce genre de lecture représente - à notre humble avis – moins un moyen de distraction pour l'étudiant, qu'un supplément d'informations et de connaissances, qui lui profite sur le plan scolaire.

Etant donné que la lecture ne fait pas partie, des activités culturelles de nos étudiants et que l'environnement social et culturel dans lequel ils évoluent, n'offre pas une grande panoplie de moyens de distractions, nous avons voulu connaître les activités pratiquées par les étudiants, pour sortir de l'ambiance studieuse de l'université. Et cette remarque, faite par une étudiante en chirurgie dentaire, témoigne de ce manque, mais décrit également les répercussions de ce manque sur l'état psychologique de l'étudiant : « La vie à l'université est morne, elle engendre l'angoisse et tue le dynamisme de l'étudiant, surtout dans notre département où il n'existe aucun moyen de distraction, en plus je n'ai pas les moyens pour changer et sortir de l'ambiance des études ». Les activités extra-scolaires sont très bénéfiques car elles permettent à l'étudiant de « récupérer » ses forces, d'agrémenter sa vie et l'empêchent de déprimer, surtout s'il s'investit beaucoup dans ses études.

Activités extra-universitaires		
Non-répondants	1	0,16%
Non: 1	138	22,29%
Oui : 2	480	77,54%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 215 : Répartition des étudiants selon la variable (activités extra-universitaires)

Les étudiants sont très nombreux (77, 54 %) à pratiquer une activité extra-universitaire, en dehors des heures de cours : Tableau (215).

Ces activités sont très diverses, bien que les activités de type scientifique ou pédagogique représentent, le taux le plus élevé de 38, 93 %. Autrement dit, les étudiants qui pratiquent ce genre d'activités, le font tout en restant dans le cadre scolaire.

Les activités sportives, occupent une place non négligeable (17,77 %) parmi ces activités et devancent de loin les activités culturelles, religieuses ou de type associatif : Tableau (216).

Nature des activités extra-universitaires		
Non-répondants	139	22,46%
Scientifiques ou pédagogiques : 1	241	38,93%
Sportives : 2	110	17,77%
Culturelles : 3	50	8,08%
Associatives ou syndicales: 4	42	6,79%
Religieuses : 5	37	5,98%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 216 : Répartition des étudiants selon la variable (nature des activités extra-universitaires)

Quant aux avantages que tirent les étudiants de la pratique de ces activités extra-universitaires, ils sont une fois de plus en relation étroite avec leur vie scolaire:

Ainsi 31, 66 % des étudiants qui pratiquent des activités scientifiques ou pédagogiques, espèrent enrichir leur culture académique et en profitent pour améliorer leur rendement scolaire. La détente qui est pourtant un des principaux objectifs, recherché à travers les activités extra-universitaires, n'est évoquée que par 20, 36 % d'étudiants, tandis que 13, 09 % d'étudiants cherchent à servir la société : Ils sont altruistes, ils veulent servir les autres avant tout. Enfin très peu d'étudiants (12, 44 %) visent une meilleure intégration dans l'université, par l'intermédiaire des activités extra-universitaires : Tableau (217 en annexe).

Conclusion de l'hypothèse « 8 »

Selon le type d'études suivies, les étudiants n'utilisent pas leur temps de loisirs de la même façon, car les spécialités impriment parfois leur empreinte en favorisant par exemple l'exercice d'activités spécifiques à la nature même des études suivies.

Ainsi il apparaît clairement, que les genres de lecture des étudiants, ont un rapport avec le type d'études suivies : Les étudiants des sciences médicales – étant donnée leur formation scientifique – vivent une véritable coupure entre la culture scolaire scientifique et la culture légitime extra-scolaire de nature littéraire et artistique. Ces étudiants ne lisent pas autant, que leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sociales, mais il ne faut pas oublier que certaines spécialités, impliquent des lectures de culture générale et d'autres non.

D'une manière générale, il ressort de l'enquête que les étudiants sont moins nombreux à déclarer lire qu'avant, pourtant ils sont directement en contact avec « la matrice principale de socialisation lectorale » G. Grignon et L. Gruel (1997, p. 3).

D'autres part, nous constatons que les étudiants compensent très peu, cette absence de lecture par d'autres activités. La majorité d'entre eux, reste toujours dans le domaine scolaire, même si elle pratique des activités scientifiques extra-scolaires.

Et contrairement aux étudiants français, pour qui le statut d'étudiant est un vecteur privilégié de participation aux mouvements associatifs, les étudiants algériens ne s'engagent que très faiblement dans cette voie. Ainsi seuls 6, 79 % d'étudiants sont impliqués dans divers domaines de la vie sociale, les autres s'enferment dans une morale qui les contraint à rester pratiquement loin des problèmes sociaux.

Nous terminerons cette conclusion par une proposition qui nous vient d'une étudiante en psychologie et qui demande aux responsables de l'université de leur « fournir plus de bibliothèques et de les enrichir de livres récents, d'améliorer l'organisation des syndicats étudiants pour mieux gérer les problèmes des étudiants et leurs préoccupations et enfin d'organiser des activités culturelles et scientifiques, pour donner un sens à la vie de l'étudiant ». Les étudiants sont donc conscients du vide culturel dont souffre l'université d'une manière générale.

Hypothèse intermédiaire « 9 »

L'étendu du réseau d'amitiés des étudiants de première année, est liée au type d'études suivies.

Parmi les indicateurs qui permettent de saisir, les pratiques d'intégration des étudiants de première année, il nous a semblé pertinent de retenir les manières dont les réseaux de relations étudiantes se constituent, au cours de leur année universitaire. Ainsi être membre d'un groupe donné (groupe associatif, syndicaliste ou culturel) est le produit d'un apprentissage qui se réalise, notamment par l'insertion dans un groupe de pairs. En ce sens l'étude du cercle des amis, constitue un bon indicateur du degré d'appartenance à ce groupe et du degré d'intégration de l'étudiant surtout si ce groupe est formé d'étudiants : « Le seul point positif de cette année, c'est que je me suis fait de bons amis, surtout que je ne suis pas de Constantine, car vivre sans amis c'est comme être mort dans cette université » déclare une étudiante en psychologie. D'où l'importance des amis – particulièrement étudiants - pour aider l'étudiant à surmonter les problèmes rencontrés et à mieux vivre l'université.

Dans un premier temps, nous avons tout d'abord voulu connaître l'étendue du réseau d'amis, de copains et de connaissances des étudiants : Pour cela nous leur avons donné une définition, de chacune des notions pour qu'il n'y ait pas de confusion dans leurs réponses, car on ignorent souvent les limites, qui existent entre ces différents types de fréquentations. Ainsi nous leur avons présenté les définitions, comme suit :

Si l'on définit les amis comme ceux à qui l'on se confie, combien d'amis avez-vous ?

Si l'on définit les copains comme ceux avec qui l'on sort, mais à qui l'on ne se confie pas forcément, combien de copains avez-vous ?

Si l'on définit les connaissances comme celles à qui l'on dit bonjour quand on les croise, combien de connaissances avez-vous ?

Les réponses obtenues sont à l'image non pas, de que l'on attendait mais de ce qui se passe dans la société algérienne, d'une manière générale.

Une première remarque s'impose à la lecture du tableau (218) celle du nombre d'étudiants (42) qui avouent, n'avoir aucun ami. Il est vrai qu'ils ne sont pas très nombreux, mais cela mérite tout de même que l'on s'attarde un peu sur leur cas : Le cas de ces jeunes étudiants qui sont en contact permanent, avec des personnes de son âge (en cours, dans le campus, à la cité universitaire et même dans son quartier) et qui n'arrivent pas à se faire des amis ou qui ne veulent pas en avoir, sort un peu de l'ordinaire et c'est ce qui explique le sentiment d'isolement que nous avons observé dans les résultats précédents. Mais le cas de ces étudiant, est sans doute « l'exception qui confirme la règle ».

Nombre d'amis		
Non-répondants	16	2,58%
Pas d'amis : 1	42	6,79%
1 ou 2 amis : 2	280	45,23%
3 ou 4 amis : 3	209	33,76%
5 amis ou plus : 4	72	11,63%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 218 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre d'amis)

Toutefois les résultats obtenus, font ressortir que les étudiants interrogés, ne semblent pas accorder une grande importance à cet aspect (l'amitié) de leur vie sociale.

Ainsi plus de 45 % des étudiants limitent au strict minimum le nombre de leurs amis « 1 ou 2 » et seulement 11, 63 % d'étudiants affirment en avoir plus de « 5 ». Cela dénote une certaine maturité des étudiants, car il est difficile de se faire des amis - au sens vrai du terme – d'autant plus, qu'il est déconseiller (la culture aidant) de s'en faire beaucoup, parce que comme le dit un proverbe algérien « trop d'amis, nuie à la personne » et c'est ce que confirme une étudiante en sociologie, qui écrit à la fin du questionnaire : « Je déconseille à l'étudiant « el moukhalata » et les mauvaises fréquentations, car cela abaisse son niveau comme ça m'est arrivé ».

Alors est-ce que c'est toujours le cas quand il s'agit du nombre de copains, qui - comme chacun le sait – n'ont pas la même influence que les amis ?

Nombre de copains		
Non-répondants	16	2,58%
Pas de copain : 1	36	5,82%
1 ou 2 copains: 2	89	14,38%
3 ou 4 copains : 3	225	36,35%
5 copains ou plus : 4	253	40,87%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 219 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre de copains)

Le nombre de copains déclaré par les étudiants, est largement supérieur à celui des amis (tableau 219). En effet comme il est plus facile de se faire des copains, que de se faire des amis, nous constatons que le taux le plus élevé (40, 87 %) se situe au niveau de la dernière modalité de réponse, c'est à dire plus de « 5 » copains. C'est donc la majorité des étudiants qui déclare, avoir beaucoup de copains.

L'étendue du réseau de connaissances, devrait - en principe - être plus grande que celle des amis et des copains : La spécificité de ces connaissances et les manières de vivre de tout un chacun, font que leur nombre soit assez grand, même si parfois ce réseau se constitue sans qu'on le veuille véritablement.

Nombre de connaissances		
Non-répondants	16	2,58%
Pas de connaissance : 1	77	12,44%
1 ou 2 connaissances: 2	21	3,39%
3 ou 4 connaissances: 3	58	9,37%
5 connaissances ou +:4	447	72,21%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 220 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre de connaissances)

Les résultats du tableau (220) reflètent réellement ce qui se passe dans la vie de chacun de nous : Plus de 70 % des étudiants affirment avoir plus de « 5 » connaissances. Les connaissances se forment parfois d'une manière involontaire, l'étudiant peut croiser une personne en cours, sur le campus, en cité universitaire ou tout simplement avec un ami et presque automatiquement cette dernière, devient une de ses connaissances.

Donc grâce à l'analyse des résultats ayant trait à l'étendue du réseau d'amis, de copains et de connaissances des étudiants, nous pouvons affirmer que cette dernière (l'étendue) suit un tracé, tout à fait logique : Certaines fréquentations (les connaissances) s'imposent souvent à nous, la vie sociale et les rapports inter-personnels, font qu'elles augmentent au fur et à mesure de nos interactions avec le monde extérieur. Les copains sont plus ou moins choisis, selon les affinités et selon les centres d'intérêts de l'étudiant, il est donc normal que leur nombre soit inférieur à celui des connaissances et supérieur à celui des amis. Ces derniers et surtout les véritables amis, se font de plus en plus rares de nos jours, car ils représentent une valeur sûre pour celui qui a l'avantage d'en avoir : « A l'université il y a plusieurs sortes

d'étudiants qui diffèrent par leur l'éducation et les étudiants se fréquentent selon leurs affinités, mais l'étudiant intelligent est celui qui sait bien choisir ses amis, car ils sont le soutien le plus précieux pour nous dans cette vie universitaire qui n'est pas toujours facile ». Ces propos tenus par une étudiante en philosophie, montrent à quel point l'étendue du réseau d'amitiés, peut être positive pour celui qui sait choisir ses amis.

Et comme les amis et surtout les amis étudiants, représentent un facteur fort, de l'intégration de l'étudiant au sein de l'université, car ils rapprochent l'étudiant de l'institution et en même temps influent positivement sur la construction de son expérience sociale étudiante ; Nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer le nombre d'amis étudiants qu'ils ont ?

Nombre d'amis étudiants		
Non-répondants	16	2,58%
Aucun : 1	72	11,63%
1 ou 2 amis : 2	304	49,11%
3 ou 4 amis : 3	176	28,43%
5 amis ou plus : 4	51	8,24%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 221 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre d'amis étudiants)

Les étudiants ont répondu à 40, 11 % qu'ils avaient au moins un à deux amis étudiants. En réalité ce genre de fréquentation est non seulement conseillé, mais il est aussi indispensable pour l'étudiant, s'il désire s'intégrer dans le milieu universitaire et ne pas se sentir isolé, comme nous l'avons constaté au niveau des résultats précédents.

En ce qui concerne les croisements de cette variable, avec les deux principales catégories d'étudiants, nous remarquons :

Tout d'abord une nette différence entre les réponses des filles et celles des garçons (tableau 222 en annexe) En effet il s'avère que parmi les étudiants, qui déclarent n'avoir aucun amis étudiant, les garçons sont statistiquement plus nombreux. Dans une société comme la nôtre, il est plus facile pour un garçon - que pour une fille - de se faire des amis en dehors de l'enceinte universitaire, chose qui peut compenser l'absence d'amis étudiants. Par contre pour la fille, cela n'est pas une chose aisée et dans la plupart des cas, ses amis sont directement issus de son environnement social le plus proche (famille, voisins ou le groupe

de pairs scolaires universitaires). Malgré cela, la fille « étudiante » restreint le cercle de ses amis étudiants.

La comparaison entre les réponses des étudiants, selon leur appartenance à l'une ou l'autre des deux facultés, montre également qu'il existe une différence significative entre les deux catégories d'étudiants, quant au type de leurs fréquentations : Tableau (223 en annexe).

Les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales déclarent en effet, avoir beaucoup plus d'amis étudiants, que leurs camarades de la faculté des sciences médicales. On pourrait expliquer cela, par le fait qu'ils passent plus de temps à l'université et c'est forcément en compagnie d'amis étudiants.

Le nombre de ces fréquentations concorde donc, avec les manières de vivre des étudiants : Plus l'étudiant reste sur le campus, plus il se fait des amis étudiants.

Mais est-ce que les amis des étudiants, sont choisis en fonction de la variable « sexe » autrement dit, est-ce qu'il y a une mixité - réellement vécue - à l'intérieur de l'université ou pas ? Et dans le cas d'une réponse positive, qui sont les étudiants qui fréquentent des amis (étudiants) du sexe opposé ? Surtout que de nos jours certains milieux sociaux, ont tendance à considérer ce genre de fréquentations comme hors norme et qu'il faut tout simplement éviter ou bannir.

Nombre d'amis étudiants garçons		
Non-répondants	16	2,58%
Aucun : 1	261	42,16%
1 ou 2 : 2	234	37,80%
3 ou 4 : 3	77	12,44%
5 ou plus : 4	31	5,01%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 224 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre d'amis garçons)

Le tableau (224) présente un résultat assez surprenant : 261 d'étudiants ont répondu qu'ils n'avaient aucun amis étudiants (garçons). Ainsi 42, 16 % des étudiants n'ont pas d'amis garçons et 37, 80 % restreignent leur nombre à « 1 ou 2 » seulement. Ce qui pourrait avoir pour conséquence, une baisse de la mixité comparativement aux années précédentes - 70 et 80 - où la mixité était vécue, comme un phénomène tout à fait ordinaire.

Pour ce qui est des amis étudiants du sexe féminin, les résultats obtenus reflètent aussi les mêmes tendances : 47, 01 % des étudiants déclarent ne pas avoir d'amies étudiantes, pourtant ces dernières, sont largement représentées (61, 87 %) dans notre échantillon : Tableau (225).

Nombre d'amies étudiantes		
Non-répondants	16	2,58%
Aucune : 1	291	47,01%
1 ou 2 : 2	224	36,19%
3 ou 4 : 3	75	12,12%
5 ou plus : 4	13	2,10%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 225 : Répartition des étudiants selon la variable (nombre d'amies étudiantes)

Apparemment il existe à l'intérieur de l'université, une séparation (volontaire ou involontaire) des deux sexes, alors est-elle réelle ou pas ?

Le croisement de la variable « nombres d'amis étudiants » avec la variable « sexe » du tableau (226 en annexe) montre qu'il existe effectivement une différence significative entre les réponses des étudiants, le khi-2 étant de 70.001 : Les (filles) étudiantes déclarent majoritairement, ne pas avoir d'amis étudiants et les résultats sont inversés au profit des garçons, au fur et à mesure que le nombres d'amis étudiants augmente.

Dans le tableau (227 en annexe) du croisement de la variable « nombres d'amies étudiantes » avec la variable « sexe » nous retrouvons également les mêmes tendances : Seulement dans ce cas, ce sont les garçons qui déclarent ne pas avoir beaucoup d'amies étudiantes.

Ainsi les résultats de l'enquête confirment donc, un phénomène que nous observons aussi en dehors de l'enceinte universitaire et qui commence à se généraliser : Celui du déclin de la mixité, car aujourd'hui les étudiants choisissent leurs amis étudiants, non pas en fonction de leur statut d'étudiant – le fait de faire des études supérieures - mais plutôt en fonction de la variable « sexe ».

Autrement dit, même les personnes qui font des études supérieures - qui ont pourtant la réputation d'être plus libérales - n'arrivent plus à dépasser certaines pratiques ou contraintes sociales qui à notre humble avis, n'ont pas leur place au sein d'une institution comme

l'université : La mixité pouvant servir de moteur noble, à la compétition scolaire et pouvant être un facteur très efficace d'intégration de l'étudiant.

Mais il ne faut pas oublier que nous sommes dans une région du pays, considérée comme étant très conservatrice sur le plan culturel, comparativement au Centre et à l'Ouest : Dans la région de l'Est algérien les coutumes, les mœurs et les traditions, ont encore assez de pouvoir et d'influence sur le comportement de l'individu et ce quel qu'il soit son niveau d'instruction. D'ailleurs – lors de l'analyse du contenu des questions ouvertes – nous avons constaté que beaucoup d'étudiants faisaient allusion à cet aspect de la vie sociale, en insistant sur la « qualité » de la moralité observée à l'université : « Les étudiants qui rentrent à l'université sans avoir reçus une bonne éducation à la base, sont perdus, dans cette université qui se préoccupe très peu de la moralité des étudiants » observe un étudiant en histoire.

Et puisque la variable « sexe » joue comme un facteur déterminant, du choix des amis selon leur appartenance à l'une ou l'autre des deux catégories (filles ou garçons) nous nous demandons, si malgré cela, le type d'études suivies a une influence sur le genre de fréquentations des étudiants et encourage la mixité ?

On entend souvent dire par exemple, qu'un étudiant en psychologie ou un étudiant en médecine, est plus « libéral » que d'autres étudiants, car la nature des études de psychologie ou de médecine, a une certaine influence sur l'état d'esprit de l'étudiant et fait en sorte qu'il soit plus « ouvert » à telle ou telle pratique sociale, comme par exemple la mixité, qui est vécue sans aucun préjugé.

Les résultats montrent effectivement qu'il existe une différence assez significative, entre les genres de fréquentations des étudiants, selon la faculté à laquelle ils appartiennent : La mixité est beaucoup plus présente au niveau de la faculté des sciences médicales, qu'au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales : Tableau (228).

Amis étudiants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non-répondants	9	9.4	7	6.6	16
Aucun : 1	130	153.5	131	107.5	261
1 ou 2 : 2	152	137.6	82	96.4	234
3 ou 4 : 3	47	45.3	30	31.4	77
5 ou + : 4	26	18.2	5	12.8	31
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
20.618	4	0.001

Tableau 228 : Croisement des variables (nombre d'amis étudiants) et (facultés)

Les résultats du tableau (229 en annexe) du croisement de la variable « nombre d'amies étudiantes » avec la variable « facultés » ainsi que ceux du tableau (230 en annexe) du croisement de la variable « nombre d'amies étudiantes » avec la variable « départements » confirment cette tendance, c'est à dire l'existence ou pas d'une mixité selon le type d'études suivies.

Les genres de fréquentations des amis étudiants, sont donc fortement influencés par le type d'études suivies : Au niveau de la faculté des sciences médicales, la mixité est beaucoup plus présente, qu'au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales et cette remarque venant d'une étudiante en médecine le confirme : « Ce qui est bien à l'université, c'est que l'on puisse se faire des amis des deux sexes ». A cet effet nous tenons à rappeler que les étudiants en médecine, sont issus pour une la plus part de la classe privilégiée, ils ont des parents instruits et par conséquent ils sont plus ouverts : La culture dans laquelle ils évoluent est plus tolérante - sur certains aspects de la vie sociale - que celle des familles, dites conservatrices.

Pour conclure sur cet aspect de l'intégration de l'étudiant, à travers ses fréquentations (intra-universitaires ou extra-universitaires) nous avons jugé pertinent, de connaître la provenance ou le milieu géographique de ces fréquentations, afin de vérifier si le « régionalisme » a une influence sur le choix des amis, d'autant plus que beaucoup d'étudiants l'ont évoqué dans leur réponse à la question ouverte.

Amis originaires de la même région		
Non-répondants	16	2,58%
Aucun : 1	148	23,91%
1 ou 2 : 2	360	58,16%
3 ou 4 : 3	81	13,09%
5 ou plus : 4	14	2,26%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 231 : Répartition des étudiants selon la variable (amis originaires de la même région)

Nous savons par expérience que durant ses débuts à l'université, l'étudiant de première année, a tendance à fréquenter des étudiants qui lui sont proches, soit parce qu'ils appartiennent à la même région que lui, soit parce qu'ils ont étudié ensemble au niveau du lycée : Dans un premier temps le régionalisme est presque de mise, car il permet au jeune étudiant de ne pas trop se sentir seul, dans ce monde nouveau de l'université : « De nos jours il n'y a pas de véritables amis, j'ai seulement deux anciennes amies du lycée » écrit une étudiante en sciences de la communication.

Or la lecture du tableau (231) infirme en partie cette hypothèse : Presque le un quart (1/4) des étudiants - ce qui n'est pas négligeable comme chiffre - affirment ne pas avoir d'amis, originaires de la même région qu'eux.

Cependant, nous remarquons qu'une majorité d'étudiants déclare, en avoir au moins « un ou deux » et les taux d'étudiants diminuent au fur et à mesure, que le nombre - d'amis originaires de la même région - augmente.

Tout d'abord nous constatons que ce genre de fréquentations, n'a pas un rapport direct avec le type d'études suivies : Le croisement avec la variable « facultés » a donné un khi-2 non significatif de 2, 509.

Par contre le croisement avec la variable « sexe » du tableau (232 en annexe) a confirmé le fait, que ce sont les étudiantes (filles) qui n'ont pas beaucoup d'amis venants de la même région qu'elles et quand elles ont en, elles les limitent à « un ou deux » uniquement. Donc dans tous les cas de figures les filles, ont un réseau d'amitiés plus restreint, que celui des garçons.

Quant au croisement avec la variable « le lieu d'habitation de l'étudiant » du tableau (233 en annexe) il confirme le fait, que les étudiants qui habitent dans les cités universitaires sont ceux, qui se regroupent le plus, entre amis venants de la même région. Leur éloignement renforce leur appartenance à une région donnée et par la même occasion, renforce leur identité étudiante et leur intégration dans le milieu universitaire, car leur déplacement s'est fait dans un même but, faire des études supérieures.

Conclusion de l'hypothèse « 9 »

On dit souvent que la taille de la promotion favorise plus ou moins l'inter connaissance et influe sur l'étendue des réseaux d'amitiés, les résultats de l'enquête ont démontré le contraire. Les étudiants ont déclaré, avoir très peu d'amis et ce quelle que soit la spécialité et comparativement au nombre de « copains » et de « connaissances » qu'ils déclarent avoir nous pouvons même affirmer, que leur nombre est très réduit. Il faut rappeler à ce sujet, que dans notre culture il est conseillé de restreindre le cercle de ses amis. Cependant une exception est faite, par les étudiants qui habitent dans les cités universitaires : Leur situation qui diffère de celle des non-résidents, conduit à l'existence de réseaux d'amis (surtout étudiants) plus élargis.

Mais la société n'agit pas seulement en tant que « réductrice » du nombre d'amis, elle intervient aussi dans le choix des amis par rapport à la variable « sexe ». Ainsi la mixité est autant évitée en dehors de l'université qu'à l'intérieur : La séparation des sexes dans les fréquentations des étudiants, est une pratique adoptée surtout par les étudiants de la faculté des sciences humaines. Par contre au niveau de la faculté des sciences médicales, on observe un mélange des deux sexes et ce genre de fréquentations, est vécu « normalement », c'est à dire sans aucun préjugé.

La vérification de la troisième hypothèse générale, à travers les trois dernières hypothèses intermédiaires, a permis certes de mettre en lumière des points de convergence, en ce qui concerne les réseaux d'amitiés et les activités extra-universitaires des étudiants. Mais elle a aussi mis en exergue des points de divergence entre les différentes catégories d'étudiants, quant à leur vie sociale à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. En conséquence nous ne pouvons prétendre que les résultats obtenus à ce niveau, permettent l'affirmation « entière » de cette hypothèse.

CONCLUSION GENERALE

Malgré les efforts et le soin apportés, pour rester dans les limites des exigences méthodologiques de la recherche en sciences humaines et sociales, nous tenons à préciser que la vérification de nos hypothèses de travail, ne peut avoir la rigueur scientifique au sens plein du terme.

Notre recherche qui a porté sur une « infime » partie de la population étudiante, ne peut donc aboutir qu'à des conclusions relatives et nous ne prétendons nullement, les généraliser à l'ensemble des étudiants algériens, même si parfois nous faisons allusion à eux, en tant que référence.

Nous pensons également que la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses, n'est pas définitivement tranchée, vu la richesse de l'expérience sociale étudiante et la diversité des facteurs - qui n'ont pas tous été étudiés d'une manière exhaustive - participants à sa construction et à son évolution : Notre enquête n'a abordé que les débuts de cette expérience, l'étude de l'expérience étudiante jusqu'à la fin des études nécessite, une étude longitudinale qui aurait accompagné l'étudiant tout au long de sa scolarité : Ce qui nécessite beaucoup de

temps et beaucoup de moyens. Mais nous comptons in chaa Allah, dans un avenir proche poursuivre notre enquête d'autant plus, qu'un élément nouveau a été introduit dans le système d'orientation à l'université : Celui du système L.M.D, d'où coexistence de deux systèmes d'orientation, appliqués à l'entrée à l'université et auxquels est confronté le jeune bachelier, ce qui ne peut que compliquer sa prise de décision et rendre difficile le choix d'une filière bien déterminée.

Pour revenir à l'expérience étudiante, nous rappelons que nous n'avons étudié, que la problématique de l'orientation des étudiants à l'entrée à l'université et ses rapports avec certains aspects de la vie étudiante, tels que leurs rapports avec les différents partenaires de l'institution universitaire, leurs rapports aux études et aux activités extra-universitaires.

D'autre part et étant donnés les divers commentaires et les modestes analyses, qui ont accompagné la présentation des résultats, nous avons jugé utile de ne pas reprendre une à une chacune des hypothèses. Nous allons tenter d'être succincts et de ne rappeler que les grandes tendances qui se dégagent de l'enquête et qui donnent un aperçu, de ce qu'est l'expérience sociale de l'étudiant de première année, qui n'est que le reflet de son mode de vie.

Néanmoins cela ne signifie nullement, que nous n'accordons pas d'importance au reste, bien au contraire, car nous partons - dans notre analyse - de l'idée que l'étudiant est avant tout un agent actif de la construction de son expérience sociale, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université. En conséquence il agit et réagit en tant que tout, l'aspect psychologique, l'aspect pédagogique et l'aspect social ne peuvent donc être séparés : Le tout s'imbrique et marque la spécificité de chacune, des multiples expériences universitaires.

La présentation de la population d'enquête

La présentation de notre population d'enquête, qui n'a pas fait l'objet d'une hypothèse spécifique a été pourtant très instructive. Elle nous a permis de cerner les différentes catégories d'étudiants, sur tous les plans (social et scolaire) et nous a permis également de découvrir quelques points de convergence et des similitudes, mais également des divergences avec les conclusions des recherches sociologiques, qui se rapportent au monde des étudiants particulièrement celui des étudiants français : La référence délibérée et intentionnelle à ce genre de recherches est due au manque, qu'accuse la recherche algérienne dans ce domaine. Les études portant sur la problématique de l'orientation, à l'entrée à l'université algérienne sont - à notre connaissance - très rares, mis à part quelques travaux de mémoires de magister

ou quelques articles parus dans les journaux, cet aspect n'ayant pas fait l'objet d'études approfondies.

D'après notre modeste investigation, nous pensons que cette problématique (l'orientation des étudiants à l'entrée à l'université) est encore un terrain « vierge », qui ne demande qu'à être exploré : L'attitude - très positive - des étudiants face à cette enquête et le sérieux que nous avons constaté dans leurs réponses, sont des signes encourageants, pour tous ceux qui veulent aller de l'avant et approfondir la recherche sur le monde de l'étudiant algérien. Il nous est apparu que ce monde est encore méconnu et que les renseignements chiffrés, qui se rapportent surtout à l'aspect pédagogique (réussite et échec) des étudiants, ne révèlent pas toute la richesse de l'expérience étudiante et ne rendent pas compte de la complexité de leur situation et de toutes les difficultés rencontrées, avant leur accès à l'université, lors de leur entrée à l'université et durant leur cursus universitaire.

- De ce fait, nous avons constaté que les retards dans la scolarité des étudiants, qui ont pour causes le redoublement, les réorientations ou les transferts, ne sont pas aussi importants que ceux des étudiants français. Au niveau de notre enquête le nombre d'étudiants, qui ont refait leur année universitaire est infime, alors qu'en France des recherches ont montré que beaucoup d'étudiants, changent souvent d'orientation durant leur cursus universitaire et n'arrivent pas à acquérir le diplôme visé au départ. Ces études ont également démontré par les chiffres, qu'un étudiant sur deux (1/2), ne termine pas ses études supérieures et que seulement 37 % des étudiants des premiers cycles, mettent deux années pour décrocher leur D.E.U.G. J.-J. Richard (1996, p. 104).

Si la situation en Algérie est différente et que le taux d'échec (constaté dans notre enquête) n'est pas aussi élevé qu'en France, c'est surtout à cause ou grâce - cela dépend du point de vue de chacun de nous - au système d'évaluation pratiqué au niveau de l'enseignement supérieur. En effet au niveau de l'université algérienne, le passage des étudiants dépend de la moyenne obtenue grâce au système de compensation, qui consiste à réunir les moyennes des différents modules - avec leurs coefficients qui changent en fonction de la valeur du module - et à les diviser par le nombre de modules que compte le programme: Ainsi même si l'étudiant obtient un 05/20 et un 15/20 à deux modules différents, il est sûr d'avoir les deux. Le système d'évaluation dans certaines facultés, est conçu pour éviter au maximum l'échec de l'étudiant et ce pour plusieurs raisons : Le système de compensation représente pour l'étudiant une première chance de réussite, ensuite on lui offre une deuxième

chance, celle de l'examen de synthèse qui favorise encore plus la réussite d'un grand nombre d'étudiants, malgré leur premier échec. Cet examen a l'avantage de prendre en considération l'évaluation annuelle de l'étudiant, en dehors des deux séries de contrôles, c'est à dire que lors de la compensation on ne tient compte, que de la meilleure moyenne (celle de l'année ou celle de l'examen de synthèse à laquelle, s'ajoutent les notes des travaux réalisés au courant de l'année). Autrement dit, l'étudiant bénéficie de deux chances de réussite, en une (l'examen de synthèse et la compensation). Et enfin arrive la troisième chance - en début d'année - celle l'examen de rattrapage, qui annule toutes les évaluations précédentes, sans toutefois léser l'étudiant : Car ce sont ses meilleurs résultats, qui seront pris en compte pour sa moyenne de passage.

Alors, si avec toutes ces formes d'évaluations, l'étudiant n'arrive pas à passer au niveau supérieur, c'est qu'il y a gros problème quelque part.

Cependant une différence de taille sépare les étudiants des deux facultés, quant au système d'évaluation appliqué au niveau de la faculté des sciences médicales et qui a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs remarques - au niveau de la question ouverte - de la part de plusieurs étudiants. Les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont soumis au système modulaire d'évaluation, considéré par beaucoup comme étant très sélectif et très sévère. Si l'étudiant veut accéder au niveau supérieur dans ce système, il est obligé de réussir à tous ses modules indépendamment les uns des autres, avec cependant un léger avantage, celui du « n + 2 » : C'est à dire que l'étudiant peut passer, même avec deux modules en crédit. Mais cela ne satisfait pas une grande majorité d'étudiants, qui réclame l'introduction de l'examen de synthèse, qui offre comme nous venons de le prouver, beaucoup de chances de réussite.

Donc si le système modulaire était appliqué au niveau de tous les départements, le taux d'échec serait probablement beaucoup plus grand et augmenterait de façon considérable

- L'autofinancement d'une partie des études, s'est révélé être aussi un point de dissemblance très grande, entre l'étudiant algérien et l'étudiant français : En Algérie l'étudiant vit dans une situation de dépendance totale, vis à vis de sa famille et de l'état qui participe également - en partie - au financement de ses études, tandis qu'en France l'autofinancement est devenu une norme et notamment au niveau des études supérieures.

- Pour ce qui est, des similitudes entre les deux catégories d'étudiants (algériens et français) les résultats ont révélé qu'elles sont nombreuses, mais nous allons seulement en évoquer quelques-unes, les autres ont été analysées au fur et à mesure de la présentation des résultats :

- La répartition des étudiants sur les différentes filières, selon la variable « sexe » présente beaucoup de similitudes avec la situation française, puisque nous avons constaté que les filles représentaient la plus grande part du public étudiant (de notre enquête) et qu'elles sont inscrites, majoritairement dans les filières des sciences humaines et sociales. En France c'est aussi le cas, étant donné qu'elles (les filles) représentent 71 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université et que 55 % d'entre elles, se trouvent au niveau des filières littéraires et des sciences humaines et sociales.

- Les origines socioéconomiques et scolaires des étudiants, sont aussi des variables clés, de la qualité de l'orientation à l'entrée à l'université, autant pour le bachelier algérien que pour le bachelier français. Ainsi l'enquête a montré l'importance des atouts scolaires - accumulés antérieurement - dans le choix des études supérieures et leur rôle, en tant que prédicteurs d'une réussite inégale dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.

La présence du baccalauréat technique dans les études universitaires, qui se manifeste par une différenciation sociale de plus en plus marquée des filières, sur le mode d'une « démocratisation ségrégative » P. Merle (2000), est aussi un phénomène qui tend à se répandre au niveau de l'université algérienne, avec en plus des « aberrations » dans l'orientation, qui conduisent des bacheliers technologiques - option mécanique et électromécanique par exemple - vers des spécialités comme l'histoire ou le sport, faute de mieux.

L'entrée à l'université

L'appréhension des études supérieures et l'état d'esprit du jeune bachelier, qui rentre pour la première fois à l'université, représentent pour nous, le point de départ de l'expérience sociale étudiante. Cette dernière s'est avérée très riche et très diversifiée, par la diversité même, des étudiants et cela à tous les points de vue.

- Au moment du choix décisif, on évoque souvent le dilemme entre « aspirations » et « capacités » et la perception de l'orientation qu'ont les jeunes bacheliers et leur famille, varie en fonction du résultat de cette dualité. Pour ceux qui ont un baccalauréat, série sciences et une bonne mention, c'est à dire pour les « bons bacheliers », la perception est positive : Ils peuvent choisir leur filière, sans aucun problème.

Pour les « bacheliers moyens », ceux qui arrivent à l'université avec un baccalauréat dont la moyenne tourne autour du 10/20, la perception est plutôt négative : Certains disent avec une nuance péjorative « on m'a orienté ».

- Notre étude a également montré, qu'un certain nombre de jeunes bacheliers appréhendent avec inquiétude, voire avec angoisse leur orientation à l'université : « Le temps que j'ai passé à attendre la décision administrative d'orientation est plus angoissant que l'attente des résultats du baccalauréat ». Elle a aussi montré que la sélection est encore aujourd'hui la procédure d'orientation, la plus utilisée dans notre université. Cette orientation ou plutôt cette sélection masquée, qui semble garante d'une insertion professionnelle ultérieure pour les étudiants des filières fermées, est vécue comme une injustice par les étudiants des filières ouvertes.

A ce propos les résultats ont clairement montré, que le point d'entrée à l'enseignement supérieur, dépend étroitement du point de sortie de l'enseignement secondaire et que le niveau d'exigence des études supérieures, se mesure d'abord au degré auquel elles sélectionnent les étudiants. Celui-ci est très variable et le contraste entre les deux facultés – celles des sciences médicales et celle des sciences humaines et sociales – est très fort : Pour pouvoir s'inscrire en pharmacie il faut au moins, une moyenne de 14/20 au baccalauréat, alors que pour faire bibliothéconomie un 10/20 suffit. De ce fait, la faculté des sciences médicales abrite une communauté « élitaire » et la faculté des sciences humaines et sociales, ne fait que juxtaposer des bacheliers parvenus très souvent dans leur filière, à « reculons ».

Nous avons constaté qu'à leur entrée à l'université, ces étudiants – qui appartiennent particulièrement à la faculté des sciences humaines et sociales - se trouvent confronter à une double difficulté : Une fragilité et une indécision en matière d'orientation et une difficulté à faire un choix, qui s'imposerait presque de lui-même. C'est surtout le cas des bacheliers de la série « sciences » qui ont espéré s'inscrire dans les filières autres, que celles dans lesquelles ils se trouvent : La faible « valeur » de leur baccalauréat se transforme en un obstacle, pour la réalisation de leurs projets initiaux.

Cela signifie que les différentes séries et les mentions du baccalauréat - fortement hiérarchisé - jouent un rôle prépondérant dans les modalités d'accès à l'enseignement supérieur et dans le choix d'une filière, M.-D. Bellat (1988, p. 174) parle de « dispersion des choix » : Iront dans les filières restées ouvertes, à la fois les jeunes motivés pour ces études, mais surtout les jeunes refusés dans les filières fermées. En conséquence ces filières auront à

gérer des jeunes plus ou moins bons scolairement, mais également un public très hétérogène dans ses motivations et surtout par rapport à la diversité de ses baccalauréats.

Sachant que le choix de la filière, est tributaire des critères administratifs, ces étudiants se résignent à un choix par défaut, qui pour beaucoup ne correspond pas à leurs attentes et à leurs aspirations. Pour toutes ces raisons nous pouvons dire, que cette catégorie d'étudiants aborde les études universitaires avec une motivation désintéressée.

- L'étude a aussi révélé l'importance de la place de la famille, dans le choix de l'étudiant et a confirmé en même temps l'absence - presque total - des personnes officiellement, reconnues comme compétentes en matière d'orientation, tels que les conseillers d'orientation. Ainsi la famille (surtout celle appartenant à la classe favorisée ou cultivée) est souvent présente au côté du jeune bachelier, pour remplacer et combler le déficit - en conseils et en informations - des institutions concernées et de la bureaucratie décourageante.

A ce propos nous avons également constaté, que le lien (de l'étudiant) avec la famille décroît sensiblement à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale : Les étudiants de la faculté des sciences médicales, sont mieux - quantitativement et qualitativement - conseillés par leur famille, que leurs camarades des sciences humaines et sociales. Ces derniers issus pour une part de couches populaires, s'en remettent plutôt aux conseils de leurs enseignants et de leurs amis, pour un meilleur choix de leur filière.

Le recours de ces étudiants à des personnes autres que les membres de leur famille, s'explique par le fait, que leurs parents ne possèdent pas l'information nécessaire - car loin de la culture universitaire - mais aussi parce que ces mêmes parents, ont tendance à « établir de fait une distance entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire universitaire » étant donnée la faiblesse de leurs chances de réussite : R. Establet (1987).

En réalité, bien que la réussite scolaire - directement liée au capital culturel légué par le milieu familial - joue un rôle dans les choix d'orientation des jeunes bacheliers, il semble que le déterminant premier dans la poursuite des études, soit l'attitude de la famille à l'égard de l'école. Cette attitude est elle-même, fonction des espérances objectives de réussite scolaire qui définissent, chaque catégorie sociale.

Autrement dit, l'orientation effective du jeune bachelier dépend de ses résultats scolaires et de la demande familiale, alors que cette dernière dépend elle-même des résultats

scolaires : Les parents ajustent leur choix en fonction de la qualité du baccalauréat de leur enfant. Ainsi les deux effets sont mêlés.

Mais l'université de masse reste toujours un lieu de sélection, que subissent fortement les étudiants appartenant à la catégorie sociale, la plus défavorisée.

La satisfaction des étudiants

La satisfaction des étudiants à l'égard de leur orientation ou de leur filière et leur perception de l'avenir scolaire, ont constitué pour nous des indicateurs de leur intégration et de la valeur de leur expérience étudiante.

En effet on n'imagine mal par exemple, un public majoritairement satisfait d'une filière « peu intégratrice » et très peu valorisée. Autrement dit une filière, qui n'aurait pas la propriété de favoriser et de faciliter la construction d'une expérience sociale étudiante de « qualité » ne peut faire l'objet d'une satisfaction et d'accomplissement de soi.

- A ce propos l'enquête a mis en lumière le parallèle, entre le degré de satisfaction déclaré à l'égard de la filière et le degré de réalisation du projet scolaire de l'étudiant ou plus précisément, la convergence ou a divergence entre le projet de chaque catégorie d'étudiants considérée et les buts et le projet de l'institution.

Ainsi nous avons remarqué que l'institution universitaire et une certaine catégorie de son public (représentée par les étudiants de la faculté des sciences médicales) se sont choisies mutuellement, via la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Et c'est ce que confirme P. Merle qui précise que cette convergence, est beaucoup plus élevée pour les étudiants des filières prestigieuses - qui représentent pour nous les filières des sciences médicales – que pour les étudiants des filières ouvertes, telles que les filières des sciences humaines et sociales.

- Cependant nos résultats ont laissé apparaître, une certaine contradiction dans les déclarations de quelques étudiants, surtout ceux des sciences humaines et sociales : D'un côté, ils s'estiment lésés par l'orientation administrative, qui n'a pas répondu à leurs attentes et d'un autre côté, ils déclarent être satisfaits de se retrouver à l'université. Cette satisfaction déclarée, malgré les problèmes rencontrés lors de l'orientation, est surtout liée au fait que le but principal de tout lycéen est la réussite au baccalauréat - diplôme tant convoité par l'élève et sa famille – et l'inscription à l'université. Les études supérieures, sont considérées par beaucoup, comme étant le moyen le plus sûr d'échapper à sa condition sociale et une

assurance pour un avenir meilleur. C'est le cas de cet étudiant qui pense que «l'université est le seul moyen qu'offre l'état pour s'élever dans la hiérarchie sociale ».

- Malgré cette légère contradiction, les résultats de l'enquête ont révélé que comparativement aux étudiants français - qui sont seulement 10 % à déclarer être satisfaits de leur orientation à l'université, M. Dubet (1991, p. 200) – nos étudiants sont satisfaits à plus de 70 %. Cette différence observée dans les taux de satisfaction, s'explique par la rareté des grandes écoles supérieures en Algérie qui devraient absorber les meilleurs bacheliers. En conséquence, mis à part une petite minorité qui s'oriente vers les grandes écoles, tous les bacheliers doivent presque « obligatoirement » faire leurs études supérieures à l'universitaire.

Le rapport de l'étudiant à ses études et à l'université

Nous avons constaté que l'entrée à l'université, se fait encore trop souvent, sans une véritable construction d'un projet personnel et sans que le jeune bachelier, comprenne parfaitement les dédales difficilement lisibles des très nombreuses filières. Nous avons aussi remarqué que le jeune étudiant aborde l'université sans aucune préparation, les portes ouvertes sur l'université, ne sont pas « ouvertes » pour tous les lycéens, seuls les meilleurs élèves peuvent en bénéficier. Et comme les conseillers d'orientation ne jouent pas pleinement leur rôle et que tous les étudiants ne viennent pas de milieux cultivés, beaucoup de jeunes sont complètement désorientés et livrés à eux-même, une fois qu'ils sont à l'université, tel cet étudiant qui écrit : « je voudrais comprendre comment fonctionne l'université ???!!!! ».

- Les déclarations relatives aux perceptions de l'université d'une manière globale et de l'avenir en particulier, nous ont éclairé sur un grand nombre d'aspects de l'expérience sociale étudiante. Ces déclarations nous ont permis d'explicitier le projet de l'étudiant, en révélant les diverses significations liées au travail quotidien et nous ont permis de comprendre la considération subjective, que l'étudiant associe à sa filière et à tous les partenaires de l'université.

- Ainsi les résultats ont montré qu'il existe une certaine « révision à la baisse », des ambitions, surtout chez les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales. Ces derniers n'ayant qu'une faible visibilité de leur avenir, s'enferment dans des projets d'attentes : Attendre la fin de l'année universitaire et décider ensuite de ce que l'on va faire.

- La satisfaction intense vis à vis de la filière, peut également favoriser l'élaboration d'un projet d'études longues, tandis que l'insatisfaction due à un sentiment de précarité - le cas de certains étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales - favorise l'espérance d'un diplôme peu élevé.

- Mais dans l'ensemble, nous assistons à une relative homogénéisation des ambitions pour les différentes catégories d'étudiants, qui s'accompagne cependant, par une attitude nouvelle relative aux attentes des étudiants vis à vis de l'université.

En effet nous remarquons – et les résultats de l'enquête le confirment – que les étudiants attendent de l'université, moins une éducation, mais un diplôme dont le contenu semble avoir peu d'importance et ce pour toutes les catégories d'étudiants. Certains auteurs qualifient ces étudiants « d'usagers » de l'université, à laquelle ils ne s'identifient que très peu. Ces étudiants sont à l'université pour acquérir un « niveau » plus qu'une formation et le taux élevé d'étudiants, qui ont déclaré dans notre enquête « vouloir réussir quels que soient les moyens employés » en est la preuve concrète.

Ce qui signifie que le rapport aux études, n'est plus principalement organisé comme dans les années « 60 » autour de la culture des « héritiers » mais plus certainement, autour des diplômes.

- Ce changement dans les façons d'être des étudiants, est à la fois une cause et un effet : Il est la conséquence des conditions d'accès à l'enseignement supérieur et des conditions (humaines et matérielles) de la vie à l'université. Le changement est aussi un effet, car il se répercute sur la manière dont se construit l'expérience sociale à l'université et automatiquement sur les comportements des étudiants. Ces comportements s'observent dans les rapports qu'entretiennent les étudiants avec les différents partenaires de l'institution universitaire. Ils s'observent également dans la diversité des façons de travailler, des lieux fréquentés et des types de loisirs des étudiants, bien que ces derniers soient très réduits et se limitent à quelques activités sans plus.

L'étude de l'ensemble de ces pratiques, nous a permis de saisir les formes concrètes de l'intégration des étudiants de première année, à travers la construction de leurs expériences sociales.

- Globalement l'enquête a révélé que les étudiants vivent à l'université, une expérience du vide et à ce propos O. Galland (1995) remarque que l'université, est un lieu moyennement

investi qui se caractérise par un « déficit général de liens sociaux et de références identitaires ».

Une telle représentation de l'établissement, n'est pas sans incidences fortes, sur la vie de l'étudiant à l'intérieur et / ou en dehors de l'université.

- Le « déficit » des liens sociaux, apparaît tout d'abord au niveau des rapports enseignants/étudiants. En effet il ressort de l'enquête, que le monde des étudiants et celui des enseignants, sont deux mondes qui s'ignorent et qui restent étrangers l'un à l'autre et la « distance entre les étudiants et leurs enseignants, cache mal une hostilité et un dédain profond des enseignants envers les étudiants » A. Coulon (1997, p. 191).

Et si « exister signifie être perçu » ; De ce point de vue, les étudiants ont le sentiment de ne pas exister, ni pour l'université ni pour leurs enseignants : Les étudiants le déclarent d'ailleurs, haut et fort : « Il n'y a pas de vie à l'université, c'est l'isolement complet, l'anxiété continue et la peur de l'échec et de l'avenir, parce que l'université n'est pas du tout ce que j'imaginai ».

- Les rapports étudiants/étudiants reflètent le même malaise : Ainsi le faible degré d'encadrement pédagogique, combiné à la faible intégration dans la communauté étudiante - gros effectifs et peu d'expérience ressemblants, à celles vécue dans les classes de lycées - conduisent à un travail individuel, non encadré et géré très souvent dans des espaces privés.

Noyés dans la masse, les étudiants se sentent seuls et isolés, ils pensent qu'ils ne peuvent s'appuyer sur une vie étudiante ou sur une certaine solidarité entre les étudiants. Et le sentiment qui domine le plus chez les étudiants, est « que l'on ne peut rien attendre des autres » par conséquent, chacun se doit d'agir par lui-même et trouver en soi, le but et le moteur de son action et de sa réussite.

- L'absence de lieux adaptés au travail scolaire à l'intérieur de l'université et qui influe sur les façons de travailler, ainsi que l'état des bibliothèques - qui sont dans la plupart des cas des « zones sinistrées » selon l'expression de M. Flory (1993) - ont des effets conjugués sur les comportements des étudiants. Ces effets engendrent quelquefois une passivité chez l'étudiant. Cette dernière n'est pas seulement inhérente au statut d'étudiant, c'est à dire l'absorption de connaissances et de méthodes, mais elle est plus profondément le résultat d'une non-intégration à la vie universitaire, qui s'observe dans une position de retrait de la vie universitaire, avec une présence minimale de l'étudiant sur le campus.

- Toutefois nous avons constaté quelques divergences entre les différentes catégories d'étudiants, en ce qui concerne leurs rapports aux espaces universitaires. D'un coté les étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales ainsi que les filles manifestent, un investissement spatial plus intense à l'égard de l'université. Et d'un autre coté l'investissement temporel de l'université, est apparu comme une variable spécifique, aux filles et surtout aux étudiants de la faculté des sciences médicales. En effet ces derniers passent évidemment d'autant plus de temps, sur le lieu de travail institutionnel (l'université) qu'ils suivent davantage d'heures de cours ou de travaux dirigés.

A cela s'ajoute la somme de travail qu'ils (les étudiants des sciences médicales) fournissent et qui est largement supérieure, à celle exigée par les filières des sciences humaines et sociales. Le degré de difficulté des études et leur niveau d'exigence, poussent l'étudiant à s'investir beaucoup plus - que ses camarades des sciences humaines - dans le travail scolaire.

- Pour ce qui est de la vie sociale - dans son ensemble - qui devrait représenter un mode d'intégration intense pour les étudiants, l'enquête a mis en évidence une absence - presque totale - d'activités extra-universitaires organisées, tant au niveau des lectures, que des loisirs liés aux réseaux d'amitiés, qui sont d'ailleurs tout aussi réduits que ces activités, car l'institution universitaire propose un contexte d'action où l'interdépendance entre les membres, est très faible et cela dans pratiquement tous les domaines.

Pour résumer le travail et ses résultats, nous pensons que l'université n'est pas seulement un lieu de sélection et de formation, mais c'est aussi le cadre de stratégies individuelles - plutôt que collectives - pour s'orienter dans le système et contourner les difficultés propres au fonctionnement de cette institution. Autrement dit, le parcours universitaire de l'étudiant de première année, est beaucoup plus proche d'une personnalisation, que d'une socialisation.

SUGGESTIONS

Rappelons tout d'abord que la multiplication des informations récoltées (sur les modalités d'accès à l'enseignement supérieur, sur les rapports des étudiants avec les différents partenaires de l'université, sur les volumes de travail scolaire - encadré ou personnel - fournis par les étudiants, sur les degrés d'encadrement pédagogique, les conditions matérielles de travail, les usages de la bibliothèque et les rapports avec les livres, les revues et les journaux et les rapports avec toutes les pratiques culturelles) ne s'est pas faite d'une manière aléatoire, mais dans un but bien déterminé : Ces informations représentent pour nous, des « matrices socialisatrices » qui participent à la construction et à la qualité des expériences sociales étudiantes et notre objectif était de vérifier, si ces matrices étaient actives au niveau de l'université de masse. Or il s'est avéré que ces matrices ne jouent pas pleinement leur rôle, étant donné l'état des lieux qui - comme nous l'avons souvent souligné - ne répond pas aux exigences d'un enseignement supérieur, digne de ce nom et encore moins aux attentes et aux besoins des nouveaux étudiants.

Aussi pour aider les étudiants à mieux aborder l'université et à évoluer dans leurs études supérieures de la manière la plus « saine » possible, nous pensons qu'il faut agir en amont et en aval de l'expérience étudiante et cibler certains aspects de l'orientation, que nous jugeons perfectibles. Et pour que ces actions trouvent un terrain favorable pour leur application, il faudrait qu'elles s'appuient sur une définition claire et précise de l'orientation. Cette dernière, c'est à dire l'orientation, doit avant tout, être pensée en tant que processus :

1° Continu, ce qui suppose une durée : Le travail de l'orientation doit commencer avec la scolarité de l'élève et non uniquement lors des décisions officielles d'orientation.

2° Fondé sur une information adressée aux élèves, aux parents et aussi aux enseignants. Fondé également, sur l'observation continue des élèves, sur l'évaluation continue de leur progression et sur le dialogue entre les membres d'une équipe éducative, auquel doivent obligatoirement participer la famille et l'élève qui est le centre de toute action d'orientation.

3° Mené avec différents interlocuteurs, dont des intervenants extérieurs au système éducatif, qui peuvent apporter leur contribution aux actions d'information, préparatoires à l'orientation.

Ce processus implique donc une longue intervention, avant l'entrée à l'université. Sa mission, sera la préparation de l'élève à affronter le monde universitaire, car une « bonne » orientation constitue un socle solide pour l'expérience sociale étudiante.

Dans cette intervention en amont, le conseiller d'orientation retient notre attention : Non seulement parce qu'il est officiellement désigné comme le principal acteur de l'orientation scolaire, mais aussi parce que nous avons relevé quelques défaillances, dans les conditions d'exercice de sa fonction.

Ainsi nous avons remarqué - à travers les contenus des textes officiels - que le conseiller d'orientation en Algérie, est un « généraliste » engagé pour l'exercice de plusieurs fonctions : Informateur, psychopédagogue, psychologue clinicien, expert en structures scolaires et même animateur. Or c'est cette démultiplication de la fonction, qui pose problème pour l'identité sociale et professionnelle du praticien : Le conseiller d'orientation est-il un psychologue de l'école ou un informateur spécialisé doublé d'un agent de la gestion des flux scolaires ?

Pour éviter de cet amalgame et clarifier le rôle du conseiller d'orientation, il faudrait reconsidérer sa fonction et faire naître un mouvement vers une autre définition de la profession. Et cela ne peut se faire, qu'à la seule condition que tout le travail d'orientation, passe du « savoir-faire » au « savoir-devenir » en prenant en considération les attitudes et les problèmes de l'élève, en relation avec un environnement socio-économique mouvant.

Dans ce nouveau contexte, on pourrait regrouper les différents types d'activités d'orientation dans deux grands domaines : L'information et plus particulièrement l'entretien individuel qui doit susciter chez le jeune une démarche active, susceptible de déboucher sur l'élaboration d'un projet personnalisé. L'évolution des mentalités, laisse en effet une part importante au vouloir individuel : Aujourd'hui il ne suffit plus d'être capable de (...) pour réussir son avenir, il faut encore le désirer et être responsable de ses conditions d'orientation.

Et l'aide personnalisée du conseiller d'orientation, remplit une fonction de « catalyse » et fournit au jeune - appelé aussi consultant - l'occasion d'une écoute de soi.

Dans cette optique le conseiller d'orientation, va avoir un rôle actif et devient une sorte « d'accoucheur », car il va aider le jeune à se découvrir et à mieux se connaître, pour qu'il puisse concevoir et définir plus clairement son projet. Autrement dit le conseiller aura : Une mission d'aide à la connaissance de soi, une mission d'écoute, une mission de recherche des capacités et enfin une mission de soutien dans l'élaboration d'un projet par le jeune.

En parallèle à ce travail, le conseiller d'orientation aura à fournir l'information nécessaire pour la construction de ce projet. Or nous remarquons que l'efficacité du dispositif d'information des jeunes en amont de l'entrée à l'université, est encore loin d'atteindre le but recherché et les trajectoires des étudiants, restent trop souvent régies par des erreurs de raisonnement, dues essentiellement à un manque d'information et à une inadaptation de l'information aux élèves : Une information, n'a pas le même degré de pertinence pour chaque élève, beaucoup de facteurs – tel que le milieu socioculturel – facilitent ou empêchent sa réception et son assimilation.

Et le grand changement qui doit s'opérer dans ce domaine, c'est le passage du concept d'une information pour l'orientation « régulatrice » à celui de l'information, comme ressource pour une orientation autonome, en d'autres termes il faut passer, de la notion d'information à la notion d'éducation qui est l'essence même de l'action d'orientation. Et pour cela, il faut s'approprier l'information en fonction de sa personnalité.

Et pour combler le grand déficit en conseillers d'orientation en Algérie, nous proposons que l'office de l'orientation scolaire et professionnelle, mette sur site Internet un portail « interactif » d'information pour l'orientation. Ce portail ne s'adressera pas uniquement aux élèves, il s'adressera aussi aux parents et aux enseignants. Et grâce à l'avancée technologique, on pourrait améliorer (qualitativement et quantitativement) les informations présentées aux élèves et les adapter à leurs niveaux. On pourrait également expliquer - aux enseignants et aux lycéens - de façon très concrète, les caractéristiques des différentes filières de l'enseignement supérieur et leurs pré-requis.

Ce portail devrait également mettre à la disposition du consultant, des fiches des métiers et toutes les offres qui intéressent l'élève, depuis le début du collège jusqu'à la fin des études supérieures. Il servira en quelque sorte de relais, pour les différents partenaires de l'orientation et permettra une meilleure préparation de l'élève, à sa future vie professionnelle.

Mais toutes ces transformations ne peuvent avoir l'effet escompté, si l'on ne s'éloigne pas un peu de la culture de la moyenne, au profit d'une attitude, qui revalorise tous les aspects de l'élève. Ces derniers sont souvent ignorés dans le processus d'orientation et surtout, lors des prises de décisions d'orientation par les responsables. Pour cela tous les moyens devraient être mis en œuvre, pour atténuer les effets négatifs des verdicts scolaires et pour investir dans la recherche et l'exploitation de compétences, autres qu'intellectuelles, afin de donner à l'élève l'occasion de s'épanouir selon son « individualité ».

Avec ces changements, nous pensons que l'élève pourra se tracer une ligne de conduite propre à sa propre personnalité et ce, quel que soit le chemin qu'il désire prendre. Et s'il désire faire des études supérieures, son accès à l'université, en sera facilité et les problèmes que vivent les étudiants de notre enquête, seront sans doute – en partie - évités.

Mais il faudrait aussi que l'institution universitaire accepte de reconsidérer, certaines pratiques et certains aspects de la vie universitaire, à commencer par les modalités d'accès à l'université.

- La fiche de vœux qui comporte « 10 » choix, doit à notre avis être remplacée par une fiche de vœux beaucoup moins chargée, qui se limiterait par exemple à « 3 » vœux. Au-delà de ce nombre, la notion de « choix » perd tout son sens, d'ailleurs beaucoup d'étudiants affirment « avoir mis n'importe quoi après les 3 premiers vœux ».

A moins que le nombre de « 10 » choix, soit utilisé par l'administration pour justifier certaines orientations « insensées », comme c'est le cas de cette bachelière en lettres, qui a été orientée d'ailleurs « hors » fiche, vers la filière de langue tamazigh (berbère) à Tizi Ouzou, alors qu'elle est de Constantine et ne connaît pas un seul mot de cette langue : Ceci prouve une fois de plus le manque de logique et les erreurs commises par la « machine » ou l'ordinateur, lors de la prise de décision.

- A ce propos nous proposons de remplacer l'ordinateur, par une personne compétente. Ceci est primordial et plus que nécessaire, car nous pensons qu'une machine ne peut accomplir une tâche aussi difficile que l'orientation : Il ne s'agit pas d'affecter le bachelier vers une filière quelconque et de remplir les places pédagogiques, mais il s'agit surtout de l'écouter et de le conseiller.

Nous avons remarqué que certains bacheliers, appréhendent avec inquiétude voire avec angoisse leur orientation à l'université, l'écoute et l'accompagnement de ces derniers, sont des méthodes efficaces pour atténuer leur crainte et éliminer le sentiment d'isolement, qui

accompagne souvent les premiers pas des jeunes étudiants. Et si l'élève a bien été préparé avant son arrivée à l'université, ce travail d'orientation - considéré comme un aboutissement d'un processus qui aura accompagné l'élève durant toute sa scolarité - se fera sans grandes difficultés.

- Pour consolider les premiers pas du jeune étudiant et l'aider à s'épanouir durant sa scolarité, il faudrait faire en sorte, que le monde des étudiants et le monde des enseignants se réconcilient : L'enquête a révélé que les étudiants souffraient de l'indifférence affichée par certains de leurs enseignants et qui ne peut avoir, que des conséquences négatives sur l'expérience étudiante.

Nous savons que les étudiants et les enseignants, sont les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur et tout particulièrement des processus d'enseignement/apprentissage, il est donc nécessaire d'assainir les rapports qui les lient et faire en sorte que le monde des étudiants et le monde des enseignants s'unissent. Pour cela nous proposons la création de « mini-formations » continues, pour les enseignants de l'enseignement supérieur. Ces formations qui ne seront pas obligatoires, mais fort conseillées, porteront essentiellement sur l'aspect relationnel de l'acte éducatif et son importance dans la réalisation de soi autant pour l'enseignant que pour l'étudiant.

- Et pour rentabiliser la vie à l'intérieur de l'établissement, sur le plan scolaire et social, il est indispensable d'apprendre à l'étudiant la valeur de « l'autre ». Car l'université doit avant tout, être un lieu d'investissement scolaire et social élevé et un espace d'élaboration des liens sociaux et de réalisation de soi.

Ainsi pour aider les étudiants à tirer le meilleur d'eux-mêmes et sans trop recourir aux contraintes « scolaires », une condition s'impose, c'est le travail en groupe restreint. Il faut que chaque étudiant sente qu'il a une place dans ce groupe, sa place et s'il ne vient pas, s'il n'assiste pas, s'il ne participe pas, il y a un manque. Il faut donc aider les étudiants à constituer et à s'intégrer dans un groupe stable, où se crée la confiance en communauté.

- Et pour une meilleure affiliation de l'étudiant, il est nécessaire d'apprendre au jeune étudiant, l'utilisation de la bibliothèque, pas seulement pour retirer des livres, mais surtout pour lui faire prendre conscience du rôle actif, qu'elle peut jouer dans son intégration à l'université. Pour cela il faudrait améliorer les conditions de travail dans les bibliothèques, en aménageant de grands espaces pour la lecture et surtout en facilitant l'utilisation de tous les services, qu'elles sont sensées offrir aux étudiants.

Pour terminer ce travail qui - nous l'espérons - aura contribué à dévoiler certaines faces cachées de l'expérience sociale de l'étudiant de première année et éclairer certains questionnements, nous insistons sur la nécessité de mettre l'étudiant au centre de toutes les actions engagées à l'université, si nous voulons qu'elle joue le rôle pour lequel elle a été créée.

BIBLIOGRAPHIE

1/ les ouvrages :

Andrey B., Le Men J., Le problème de l'orientation scolaire, SUP, PUF, 1968.

Auduc J.-L., Les institutions scolaires et universitaires, Paris, Nathan, 1998.

Barthes N., Coulbaut C., Lemerrier D., Ecole psychologie et orientation, Notre temps, éditions sociales, 1977.

Barthon C., Oberti M., Ségrégation spatiale, évitement et choix d'établissements, in L'école, l'état des savoirs, La Découverte, 2000.

Beudelot C., Glaude M., Les diplômés paient-ils de moins en moins ? Données sociales, Paris, Insee, 1991.

Bellat M.-D., Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école, Delachaux et Niestlé, 1988.

Bellat M.-D., Des tentatives de prédictions aux écueils de prévention en matière d'échec en première année d'université, Savoir, 1995.

Berthelot J.-M., Ecole, orientation, société, pédagogie d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1993.

Berthelot J.-M., Le piège scolaire, Paris, PUF 1983.

Bertin J., La graphique et le traitement graphique de l'information, Paris, Flammarion, 1977.

Bisseret N., L'orientation ou la sélection universitaire, Paris, PUF, 1974.

Borrero Cabal A., L'université aujourd'hui, UNESCO, CRDI, Paris, 1995.

Bourdieu P., Passeron J.-C., Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964.

Bourdieu P., Passeron J.-C., La reproduction, Paris, Minuit, 1970.

Boursier S., L'orientation éducative des adultes, Entente, 1989.

Boursier S., Langlois J.-M., L'orientation a-t-elle un sens ? Entente, 1993.

Bruno A., Guinchard J.-J., Les dessous de l'orientation scolaire du collège à l'université, Syros, 1996.

Carpentier A., Le mal universitaire, diagnostic et traitement, Robert Laffont, 1988.

Charkaoui M., Les changements du système éducatif en France 1950-1980, Paris, PUF, 1982.

Chartier A.-M., Debayle. J., Jzchimowicz M.-P., Lectures pratiquées et lectures déclarées, Réflexions.

Coulon A., Le métier d'étudiants, l'entrée dans la vie universitaire, Paris, PUF, 1997.

Coulon, A. L'ethnométhodologie, Paris, PUF, Q.S.J n° 2393, 1996.

C.N.E (comité national d'évaluation), Où va l'université ? Paris, Gallimard 1987.

Cuisinier J.-F., L'orientation à l'université, in L'orientation face aux mutations du travail, Syros, 1997.

De Vogüé A., L'orientation, Paris, Colin, 1973.

De Landsheere G., Introduction à la recherche en éducation, 4^o édition, Paris, Colin, 1976.

D'hainaut L.-D., Concept et méthodes de la statistique, Nathan, Paris, Labor, Bruxelles, 1975.

Dréville J., L'orientation scolaire et professionnelle, in Debesse M., Mialaret G., traité des sciences pédagogiques, Tome 5, Paris, PUF, 1974.

Dubar C., L'autre jeunesse, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987.

Dubé F., Les lycéens, Paris, Le Seuil, 1991.

Dubé F., Sociologie de l'expérience, Paris, Le Seuil, 1994.

Dubé F., La galère, jeunes en survie, Paris, Fayard, 1987.

Dubosson J., Le problème de l'orientation scolaire, Delachaux et Niestlé, 1957.

Duru M., Mingat A., Sélection et auto sélection dans l'enseignement universitaire français, Dijon, IREDU, 1977.

Establet R., L'école est-elle rentable, Paris, PUF, 1987.

Faverge J.,M., Méthodes statistiques en psychologie appliquée, Tome 1, Paris, PUF, 1960.

Felonneau, M.-L., L'étudiant dans la ville. Territorialités étudiantes et symbolique urbaine, Paris, L'Harmattan, 1997.

Felouzis G., Les conditions étudiantes, sociologie des étudiants et de l'université, Paris, PUF, 2001.

flory M., Les étudiants d'Europe, La documentation française, Paris, 1993.

Gal R., L'orientation scolaire, Paris, PUF, 1946.

Galland O., Le monde des étudiants, Paris, PUF, 1995.

Galland O., Oberti M., Les étudiants, Repères, La découverte 1996.

Guichard J., Hureau M., Psychologie de l'orientation, Paris, Dunod, 2001.

Guichard J., L'école et les représentations d'avenir d'adolescents, Paris, 1993.

Guittet A., L'entretien, Armand Colin, 1997.

Guyot M., Le psychologue face à l'orientation des élèves du premier cycle du secondaire, Peter Lang, 1987.

Hugues E., Le regard sociologique, éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, Paris, 1996.

G.F.E.N (groupe français d'éducation nouvelle), L'orientation scolaire en question, pour une autre psychologie de l'éducation, ESF, 1986.

Hoc J.-M., L'analyse planifiée des données en psychologie, Paris, PUF, 1983.

Landsheere V., Faire réussir, faire échouer, Paris, PUF, 1988.

Lapeyronnie D., Marie J.-L., Campus blues, Paris, Le Seuil, 1992.

Latrielle G., La naissance des métiers, Paris, PUF, 1980.

Le Bart C., Merle P., La citoyenneté étudiante, intégration, participation, mobilisation, Paris, PUF, 1997.

Legrand L., Les politiques de l'éducation, Paris, PUF, 1995.

Lelièvre C., Bâtisseurs d'écoles, Paris, Nathan, 1994.

Lesain Delabaire J.-M., Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire, Paris, Nathan, 1986.

Lestage A., Réseaux de projets et réussite scolaire, Paris, Nathan, 1997.

Lorriaux J.-P., L'école contre l'exclusion, Paris, Nathan, 1998.

Maïri L., Faut-il fermer l'université ? EMAL 1994.

Maniez J.-P., Pernin C., Un métier moderne. Conseiller d'orientation, logiques sociales, L'Harmattan, 1988.

Molinari J.-C., Les étudiants, Paris, Ouvrières, 1993.

Mollo S., La sélection implicite à l'école, Paris, PUF, 1987.

Naville P., Théorie de l'orientation professionnelle, Gallimard, 1945.

Nique C., Comment l'école devient une affaire d'état, Paris, Nathan, 1996.

Perrenoud P., La fabrication de l'excellence scolaire, Genève, Droz, 1984.

Quivy R., Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, Bordas, 1988.

Redjem N., Industrialisation et système éducatif algérien, O.P.U, 1986.

Reuchlin M., L'orientation scolaire et professionnelle, Q.S.J, Paris PUF, 1971.

Ricaud P., L'esprit des textes officiels, Paris, Hachette, 1996.

Rossi J.-P et coll., Les méthodes de recherche en psychologie, Paris, Dunod, 1999.

Rouaneh H., Leroux B., Analyse des données multidimensionnelles, Paris, Dunod, 1993.

Rude N., Retel O., Statistique en psychologie, Presse, collection psychologie, 2000.

Rufino A., Evolution des représentations professionnelle et approche constructive de l'information en orientation, in Pelletier D., et coll, Pour une approche éducative en orientation, Gaïtan Morin, 1984.

Senecat J., La notion d'orientation et les contextes économiques, sociaux et culturels, CNDP, 1998.

Snyders G., Heureux à l'université, Paris, Nathan, 1993.

Tezenas Du Montcel H., L'université peut mieux faire, Paris, Le Seuil, 1985.

Thélot C., Tel père, tel fils, Paris Dunod, 1983.

Tobela G., Pour une université citoyenne, Initiative et Réflexion, 1998.

Touraine A., Le retour de l'acteur, Paris, Fayard, 1984.

Valabrègue C., La condition étudiante, Paris, Payot, 1970.

Van-Gennep A., Les rites de passage, Paris, Picard, 1981.

Vassiloff J., La pédagogie du projet en formation, Chronique sociale, Lyon, 1997.

Waardenburg J.J., Les universités dans le monde arabe actuel, Paris, Mouton, 1966.

2/ les revues :

Amherdt C.-H., « Les déterminants du choix professionnel des bacheliers », Revue de psychologie et de psychométrie, n°, hors série.

Benzékri J.- P., « Histoire de l'analyse des données », Cahiers de l'analyse des données, n° 1 et 4, 1976 et 1977.

Benzécri J.-P., « Histoire et préhistoire de l'analyse des données », Cahiers de l'analyse des données, 1-4, 1976, 1, 1977.

Berthelot J.-M., « De la terminale aux enseignements post baccalauréat, itinéraires et logiques d'orientation », Revue française de pédagogie, n° 81, 1987, 5-115.

Berthelot J.-M., « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures », l'OSP, 1986.

Bergeret J.-L , « Voyage en Algérie », Cahiers pédagogiques, n° 115, juin 1973.

Bourdieu P., « L'école conservatrice », Revue de sociologie VII, 1966, p, 325-347.

Charlot A., « Rendement des premiers cycles universitaires et réussite des jeunes bacheliers », Formation-emploi, n° 24, 1988.

Conrad Le Conte PH.-D., « L'orientation à la recherche de son identité », numéro spécial de l'ACOF.

Coulon A., « L'affiliation institutionnelle à l'université. Les journaux d'étudiants », Pratique de formation, n°9, 137-147.

Dubar C., « Orientation et construction identitaire », Education permanente, n° 108, sept 1991.

Dubé F., « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », Revue française de sociologie, p, 221-241, 1973.

Dubet F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie* XXXV, 1994.

Dutour D., « L'enseignement en Algérie », *Revue Maghreb*, n° 80 avril, juin, 1978.

Eicher J.-C., « Pauvre université française », *Projet* n° 205, 1987.

Felouzis G., « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 119, 1997, 91-106.

Galland O., « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, XXXXI, 4, 1990, 529-551.

Giraud De L'Ain B., « Effet certifiant et effet clientèle, quelques remarques sur les stratégies des institutions d'enseignement supérieur », *Esprit* n° 11-12, 1978.

Grignon C., « Les conditions étudiantes », OVE, PUF 2000.

Guichard J., « La DAPP : Nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leur projet », *l'O.S.P* n° 4, vol 16, 347-355.

Guichard J., « Le système éducatif français et l'orientation des lycéens et des étudiants », *Revue française de pédagogie*, n° 91, 37-46.

Huteau M., Lautrey J., « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *l'OSP*, n° 1, 1-43, 1979.

Lahire B., « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs, éducation et société », *Revue Internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, 1999.

Lamoure J., « Enseignement universitaire : orientation et scolarisation des étudiants », *Education et Formation* n°2, Paris, DEP.

Lapeyronnie D., « Villetaneuse la banlieusarde » in *Documents du monde* « L'explosion scolaire et universitaire », n° 192, 1991.

Leber J., Ubartalli B., « Inscriptions et réussites des bacheliers en première année en 1987-1988 dans 8 universités de la région Rhône-Alpes », *Observatoire régional de l'insertion professionnelle*, 1989.

Leconte C., « L'entretien en orientation », n° spécial de l'ACOF.

Levy-Carboua L., « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie* XVII, p, 53-80.

Merle P., « Le rapport des étudiants à leurs études » enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes », *Revue l'O.S.P*, vol 26, n°3, sept 1997.

- Merle P., « L'enseignement supérieur », Colloque, IUFM de Bretagne.
- Perrot J., « Mode de vie, emploi du temps et réussite universitaire », IREDU, 1986.
- Poulet P., Seroussi G., « Premiers pas à l'université », Données sociales, Paris, INSEE, 1990.
- Prost A., « Echech scolaire, usage sociale et usage scolaire », Actes du colloque franco-suisse, Paris, édition du C.N.R.S, 1984
- Passeron J.-C., « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », Revue française de sociologie vol, 28, p, 551-584.
- Prost A., « La politique de démocratisation de l'enseignement, essai d'évaluation, (1945-1980) », Recherches économiques et sociales, n° 13-14, 1985.
- Raymond H., « Analyse de contenu et entretien non directif. Application du symbolisme de l'habitat », Revue française de sociologie, IX n° spécial « urbanisme », Paris, 1968.
- Reuchlin M., « Réflexion sur les finalités et le fonctionnement de l'enseignement universitaire », Orientation scolaire et professionnelle, n° 1, 1989.
- Rose E., « Conversation avec Harry Sacks : Analyse avec modification et correction », Cahiers de recherches ethnométrologiques, Laboratoire de recherches ethnométrologiques, université Paris VIII, juin n° 1, 1993, 25-40.
- Solazzi R., « L'orientation d'hier à aujourd'hui », Cahiers pédagogiques, février, 1989.
- Solazzi R., « Evolution des pratiques des conseillers, risques et perspectives d'avenir », Bulletin de l'ACOF, n° 324, 1989.
- Touraine A., Dreynaud J., « Deux notes à propos d'une enquête sur les étudiants de médecine », Cahiers internationaux de sociologie, Vol , XX, 1956.

3/ Rapports et documents officiels :

Arnaud P., AL., « Réussite ou échec en premier cycle universitaire. Rôle de divers facteurs individuels (domaines cognitifs et affectifs) programme RAMEAU », Rapport n° 5, USTMG, Grenoble.

Attali J., « Pour un modèle Européen d'enseignement supérieur », Rapport de commission.

Circulaire numéro : 06, 2000-2001.

Circulaire numéro - 01, 2000.

Boisnot A., « L'orientation dans l'enseignement supérieur », Document non daté.

Fave Bonnet M.-F., « Des héritiers aux nouveaux étudiants, 35 ans de recherche », document non daté.

Felouzis G., Andrieu J., Sembel N., « Les étudiants et l'organisation universitaire », Documentaire, Ministère de l'éducation, 1999.

Ferroukhi D., « Stratégie de mise en place de l'option scientifique et technique à travers le système éducatif », INPS, unité de recherche, 1998.

Ministère de l'éducation nationale, document, septembre 1991.

MERS : Direction des enseignements, rapport sur la RES, 1974.

MERS : Direction des enseignements, « Evaluation de l'application de la RES », rapport de synthèse, Alger, novembre 1978.

MERS : Direction des enseignements, document de suivi des travaux de la refonte des enseignements, Alger, mars 1996.

« A vos marques prêt.....LMD ! », journal de l'université Paris X Nanterre, mai-juin, 2005.

Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs. M.E.R.S, janvier 2004.

« Le système LMD à l'université Mentouri Constantine », édition de l'UMC, Constantine, novembre, 2004.

Recueil : « Offres de formations LMD, domaines, filières et parcours »
édition de l'UMC, Constantine, 2007-2008.

ANNEXES

CODAGE DU QUESTIONNAIRE

Variable/ 1 – Choix.

Comment s'est fait votre choix : Est-ce ?

- Un choix personnel : 1
- Un choix familial : 2
- Un choix en fonction de la moyenne : 3
- Un choix influencé par vos professeurs : 4
- Grâce à l'intervention d'une connaissance : 5
- Vous ne savez pas : 6

Variable/ 2 – Vœux.

Dans quelle branche a été fait votre premier choix sur la liste de vœux ?

- Sciences islamiques : 1
- Sciences humaines et sciences sociales : 2
- Pharmacie : 3
- Lettres et langues : 4
- SETI et grandes écoles : 5
- E.N.S – E.N.S.T formation de formateurs : 6
- Médecine et chirurgie dentaire : 7

Variable/ 3 - Orientation administrative.

Quel est le numéro du vœu, vers lequel vous avez été orienté ?

Indiquez le numéro

- 1 :
- 2 :

- 3 :
- 4 :
- 5 :
- 6 :
- 7 :
- 8 :
- 9 :
- 10 ;
- 11 : hors fiche

Variable/ 4 - Année des études universitaires.

Est-ce là votre première année à l'université ?

- Non : 1
- Oui : 2

Variable/ 5 - Causes du retard.

Si ce n'est pas votre première année à l'université, pour quelle raison êtes-vous toujours en première année ?

- Vous refaites votre année : 1
- Vous avez arrêté vos études et vous reprenez après cette interruption : 2
- Vous avez changé de spécialité ou vous avez fait un transfert : 3
- Vous avez passé un deuxième Baccalauréat : 4
- Vous préparé une deuxième licence ou un autre diplôme : 5

Variable/ 6 - Décision administrative (acceptation ou refus).

Avez-vous accepté la décision d'orientation de l'administration ?

- Non : 1
- Oui : 2

Variable/ 7 - Refus de l'orientation administrative et recours.

Si vous n'avez pas accepté la décision d'orientation de l'administration, avez-vous présenté un recours ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 8 - Acceptation du recours.

Si vous avez présenté un recours, a-t-il été pris en considération par l'administration ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 9 - Filière demandée après recours.

Si votre recours a été pris en considération, est-ce que vous avez été orienté vers la filière demandée ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 10 - Raisons du choix.

Quelle est la principale raison, qui vous a conduit à choisir la filière que vous suivez actuellement ?

- Parce que vous n'aviez pas d'autres alternatives : 1

- Pour la durée des études (relativement courte) : 2

- Parce que c'était le vœu de votre famille : 3

- Pour la facilité des études : 4

- Des amis à vous ont fait la même spécialité : 5

- Pour les débouchés qu'elle offre : 6

- Pour la valeur sociale de la filière : 7

- Parce que vous avez les compétences requises : 8

Variable/ 11 – Diplôme envisagé.

Jusqu'à quel niveau comptez-vous poursuivre vos études ?

- Graduation, licence ou technicien supérieur : 1

- Première post- graduation, magistère ou doctorat : 2

- Deuxième post- graduation, doctorat d'état ou DEMS : 3

Variable/ 12 – Information.

Avant votre inscription à l'université, auprès de quelles personnes ou de quels organismes avez-vous plus particulièrement obtenu les informations, qui vous ont aidées à mieux choisir votre orientation ?

- De vos professeurs : 1
- Du centre d'orientation scolaire et professionnelle : 2
- Des conseillers d'orientation : 3
- De votre famille : 4
- De vos amis : 5
- De la cellule d'information et grâce au guide de l'étudiant : 6
- Des masses média (journaux, radio et télévision) : 7
- Aucuns : 8

Variable/ 13 - L'information.

Est-ce que vous vous estimez bien informer en ce qui concerne votre orientation ?

- Non : 1
- Oui : 2

Variable/ 14 – Causes du manque d'informations.

Si vous vous estimez mal informer, quelle en est selon vous, la raison principale ?

- A cause de la non concordance entre le contenu du guide de l'étudiant et ce qui est demandé sur le terrain : 1
- Manque des moyens d'information : 2
- Manque de conseillers d'orientation (nombre très restreint) : 3
- Au lycée le conseiller ne joue pas pleinement son rôle : 4
- Les responsables de l'administration se désintéressent de ce domaine : 5
- Manque de communication entre les différents partenaires de l'orientation : 6
- L'information n'est pas votre principale préoccupation : 7
- Manque de temps entre la date de l'obtention du baccalauréat et la date des inscriptions à l'université : 8
- Parce que vous ne saviez pas à qui vous adressez – 9

Variable/ 15 - Les inscriptions.

Comment jugez-vous les formalités d'inscriptions auprès de l'administration centrale de l'université ?

- Très compliquées : 1
- Compliquées : 2
- Simples : 3
- Très simples : 4

Variable/ 16 – Perspectives d'avenir.

Maintenant, que vous avez passé plus d'un semestre à l'université, que pensez-vous faire à la fin de l'année ?

- Changer de filière l'année prochaine (faire un transfert) : 1
- Attendre les résultats de la fin de l'année universitaire et décider ensuite : 2
- Continuer dans la même filière : 3

Variable/ 17 – La satisfaction (première).

Etes-vous satisfaits de votre orientation ?

- Non : 1
- Oui : 2

Variable/ 18 - Causes de la non satisfaction.

Si vous vous estimez insatisfaits, quelle en est la principale raison ?

- Parce que l'orientation ne répond pas à vos attentes : 1
- Parce que la filière n'a pas de débouchés sur le marché du travail : 2
- Parce qu'il n'y a pas de concordance entre la série de votre baccalauréat et vos études supérieures : 3

Variable/ 19 – Perception des études.

Comment jugez-vous vos études ?

- Très difficiles : 1
- Difficiles : 2
- Faciles : 3

- Très faciles : 4

Variable/ 20 – Comment sont qualifiées les études ?

Comment qualifiez-vous vos études ?

- Pas du tout intéressantes : 1

- Peu intéressantes : 2

- Intéressantes : 3

- Très intéressantes : 4

Variable/ 21 - Nombre de modules.

Combien de modules compte votre programme ?

- Mauvaise réponse : 1

- Bonne réponse : 2

Variable/ 22 - Assiduité en cours.

A combien d'heures de cours, vous avez assisté durant la semaine qui a précédé cette enquête ?

- 0 heure : 1

- 2 heures : 2

- 4 heures : 3

- 6 heures : 4

- 8 heures : 5

- 10 heures : 6

- 12 heures : 7

- 14 heures : 8

- 16 heures : 9

Variable/ 23 - Assiduité en T. D ou T. P.

A combien d'heures de T. D ou de T. P vous avez assisté, durant la semaine qui a précédé cette enquête ?

- 0 heure : 1

- 2 heures : 2

- 4 heures : 3
- 6 heures : 4
- 8 heures : 5
- 10 heures : 6
- 12 heures : 7
- 14 heures : 8
- 16 heures : 9

Variable/ 24 – Perception des programmes.

Comment estimez-vous votre programme ?

- Très chargé : 1
- Chargé : 2
- Peu chargé : 3
- Pas du tout chargé : 4

Variable/ 25 - Problèmes de l'étudiant.

Quel est le principal domaine au niveau duquel, vous avez eu des difficultés à vous adapter plus particulièrement ?

- La compréhension ou l'assimilation des cours : 1
- La prise de notes : 2
- L'encadrement des enseignants : 3
- L'utilisation de la bibliothèque universitaire : 4
- La maîtrise de la langue française : 5
- La vie universitaire (transport, restauration, vie à la cité universitaire) : 6

Variable/ 26 - Causes des problèmes.

A votre avis quelle est la raison de ces problèmes ?

- Les étudiants sont livrés à eux-mêmes : 1
- La mauvaise conception des amphithéâtres et des différents lieux de travail : 2
- Mauvaise répartition des modules sur la journée ou sur la semaine : 3

- Le programme est trop chargé : 4
- Le manque de documents (livres, revues ou photocopiés) : 5
- Méthodes d'enseignement (méthodes inadéquates) : 6
- Eloignement du département : 7

Variable/ 27 - Satisfaction définitive (deuxième) de l'étudiant.

Maintenant que vous êtes définitivement inscrit dans votre filière et que vous êtes au milieu de l'année, êtes-vous satisfaits de votre orientation ?

- Non : 1
- Oui : 2

Variable/ 28 - Raisons de la satisfaction définitive.

Si vous êtes satisfait de votre orientation est-ce grâce ?

- A vos camarades : 1
- Au soutien de vos parents : 2
- A vos enseignants : 3
- A l'attrait des programmes : 4
- A votre volonté de réussir malgré tout : 5

Variable/ 29 - Conséquences de l'insatisfaction sur les étudiants.

Si vous n'êtes pas satisfaits de votre orientation, comment se traduit cette insatisfaction dans votre vie universitaire ?

- Par des absences répétées : 1
- Vous faites le minimum d'effort pour réussir : 2
- Vous perturber le bon déroulement des cours : 3
- Vous pensez à abandonner vos études : 4
- Vous pensez changer d'orientation l'année prochaine : 5
- Vous projetez de repasser un deuxième baccalauréat : 6

Variable/ 30 - Rapports avec les enseignants.

Comment qualifiez-vous vos rapports avec vos enseignants ?

- Très mauvais : 1

- Mauvais : 2

- Bons : 3

- Très bons : 4

Variable/ 31 - Travail en groupe.

Vous arrive t-il de travailler avec d'autres étudiants pour la réalisation de vos travaux ?

- Non jamais : 1

- Oui de façon occasionnelle : 2

- Oui souvent : 3

Variable/ 32 - Lieux de travail.

Quel est pour vous l'endroit le plus approprié pour réalisation de vos travaux ?

- La mosquée : 1

- Les espaces verts : 2

- La maison ou la cité universitaire : 3

- Une salle de classe inoccupée : 4

- La bibliothèque, la salle de documentation ou la salle de lecture : 5

Variable/ 33 - Inscription dans des bibliothèques extra-universitaires.

Est-ce que vous êtes inscrits dans des bibliothèques autres que celles de l'université ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 34 - Noms des bibliothèques extra-universitaires.

Si vous vous êtes inscrit dans une bibliothèque extra-universitaire, indiquez-la quelle ?

- Bibliothèque du CNFPH : 1

- Bibliothèque municipale ou maison de la culture : 2

Variable/ 35 - Ambiance de travail.

Comment jugez-vous l'ambiance de travail dans votre département ?

- Très mauvaise : 1

- Mauvaise : 2

- Bonne : 3
- Très bonne : 4

Variable/ 36 - Lectures des étudiants.

En dehors des lectures ayant une relation avec vos études, quel type de lectures lisez-vous plus particulièrement ?

- Romans, livres de littérature ou poésie : 1
- Revues scientifiques ou de technologie : 2
- Revues artistiques ou culturelles : 3
- Journaux ou quotidiens : 4
- Livres religieux : 5

Variable/ 37 - Nombre de livres lus

Durant le mois qui a précédé l'enquête, combien de livres avez-vous lu ?

- 0 : 1
- 1 ou 2 : 2

Variable/ 38 - Nombre de revues scientifiques lues.

Durant la semaine qui a précédé l'enquête, combien de revues scientifiques ou de technologie avez-vous lu ?

- 0 : 1
- 1 ou 2 : 2
- 3 ou 4 : 3

Variable/ 39 - Nombre de revues artistiques ou culturelles lues.

Durant la semaine qui a précédé l'enquête, combien de revues artistiques ou culturelles avez-vous lu ?

- 0 : 1
- 1 ou 2 : 2
- 3 ou 4 : 3

Variable/ 40 - Nombre de livres religieux lus.

Durant le mois qui a précédé l'enquête, combien de livres religieux avez-vous lu ?

- 0 : 1

- 1 ou 2 : 2

Variable/ 41 - Organisation d'activités avec les amis.

Avec vos amis organisez-vous régulièrement des activités ?

- Non – 1

- Oui – 2

Variable/ 42 - Activités extra-universitaires.

En dehors des heures de cours et une fois que vos travaux universitaires sont achevés, quelle est l'activité que vous aimez pratiquer le plus ?

- Activités scientifiques ou pédagogiques : 1

- Activités sportives : 2

- Activités culturelles : 3

- Activités associatives ou syndicalistes : 4

- Activités à caractère religieux : 5

Variable/ 43 - Avantages de ces activités.

Quels sont les avantages que vous tirez de la pratique de ces activités ?

- Détente : 1

- Une meilleure intégration dans la vie universitaire : 2

- Servir la société : 3

- Meilleure assimilation des cours : 4

Variable/ 44 - Nombre d'amis.

Si l'on définit les amis comme ceux à qui l'on peut se confier, combien d'amis avez-vous en moyenne ?

- Pas d'amis : 1

- 1 ou 2 amis : 2

- 3 ou 4 amis : 3

- 5 amis ou plus : 4

Variable/ 45 - Nombre de copains.

Si l'on définit les copains comme ceux avec qui l'on sort, mais à qui l'on ne se confie pas forcément, combien de copains avez vous ?

- Pas de copains : 1
- 1 ou 2 copains : 2
- 3 ou 4 copains : 3
- 5 copains ou plus : 4

Variable/ 46 - Nombre de connaissances.

Si l'on définit les connaissances comme celles à qui l'on dit bonjour quand on les croise, combien de connaissances avez vous ?

- Pas de connaissances : 1
- 1 ou 2 connaissances : 2
- 3 ou 4 connaissances : 3
- 5 connaissances ou plus : 4

Variable/ 47 - Amis étudiants.

Parmi ces amis, combien sont des étudiants ?

- Aucun : 1
- 1 ou 2 : 2
- 3 ou 4 : 3
- 5 ou plus : 4

Variable/ 48 - Amis garçons.

Parmi ces amis, combien sont des garçons ?

- Aucun : 1
- 1 ou 2 : 2
- 3 ou 4 : 3
- 5 ou plus : 4

Variable/ 49 - Amies filles.

Parmi ces amis, combien sont des filles ?

- Aucune : 1

- 1 ou 2 : 2
- 3 ou 4 : 3
- 5 ou plus : 4

Variable/ 50 - Amis originaires de la même ville que l'étudiant.

Parmi ces amis, combien sont originaires de la même ville que vous ?

- Aucun : 1
- 1 ou 2 : 2
- 3 ou 4 : 3
- 5 ou plus : 4

Variable/ 51 - Les étudiants comme groupe ayant des intérêts communs.

Pensez-vous que les étudiants forment aujourd'hui un groupe, qui a des intérêts communs ?

- Non : 1
- Oui : 2

Variable/ 52 - Solidarité des étudiants.

D'après votre expérience à l'université, les étudiants sont-ils solidaires entre eux ?

- Plutôt individualistes : 1
- Plutôt solidaires : 2

Variable/ 53 - Comment se définissent les étudiants ?

Si on vous demande de vous définir, vous vous définiriez plutôt par rapport à :

- Votre catégorie sociale : 1
- Votre âge : 2
- Votre statut d'étudiant : 3
- Votre origine géographique : 4
- Vos idées sur la société : 5

Variable/ 54 - Avantages en rapport avec le statut d'étudiant.

Quel est l'avantage que vous tirez le plus de votre statut d'étudiant ?

- Une satisfaction personnelle : 1

- Une promotion sociale : 2
- Une indépendance et autonomie par rapport à vos parents : 3
- Une reconnaissance familiale : 4
- Une sécurité financière si vous êtes boursier : 5

Variable/ 55 - Le groupe de pair, comme principal moteur d'une bonne réussite.

A votre avis quel est le principal moteur d'une bonne réussite scolaire, est-ce le groupe de pairs (vos camarades de classe) ? Donnez un numéro de 1 à 6.

- Le groupe de pairs : 1
- Le groupe de pairs : 2
- Le groupe de pairs : 3
- Le groupe de pairs : 4
- Le groupe de pairs : 5
- Le groupe de pairs : 6

Variable/ 56 - La compétence des enseignants, comme principal moteur d'une bonne réussite.

A votre avis quel est le principal moteur d'une bonne réussite scolaire, est-ce la compétence des enseignants ? Donnez un numéro de 1 à 6.

- La compétence des enseignants : 1
- La compétence des enseignants : 2
- La compétence des enseignants : 3
- La compétence des enseignants : 4
- La compétence des enseignants : 5
- La compétence des enseignants : 6

Variable/ 57 - La disponibilité des moyens pédagogiques, comme principal moteur d'une bonne réussite.

A votre avis quel est le principal moteur d'une bonne réussite scolaire, est-ce la disponibilité des moyens pédagogiques ? Donnez un numéro de 1 à 6.

- La disponibilité des moyens pédagogiques : 1

- La disponibilité des moyens pédagogiques : 2
- La disponibilité des moyens pédagogiques : 3
- La disponibilité des moyens pédagogiques : 4
- La disponibilité des moyens pédagogiques : 5
- La disponibilité des moyens pédagogiques : 6

Variable/ 58 - La présence de l'administration aux cotés des étudiants, comme principal moteur d'une bonne réussite.

A votre avis quel est le principal moteur d'une bonne réussite scolaire, est-ce la présence de l'administration aux côtés des étudiants ? Donnez un numéro de 1 à 6.

- La présence de l'administration aux côtés des étudiants : 1
- La présence de l'administration aux côtés des étudiants : 2
- La présence de l'administration aux côtés des étudiants : 3
- La présence de l'administration aux côtés des étudiants : 4
- La présence de l'administration aux côtés des étudiants : 5
- La présence de l'administration aux côtés des étudiants : 6

Variable/ 59 - Une bonne orientation comme principal moteur d'une bonne réussite.

A votre avis quel est le principal moteur d'une bonne réussite scolaire, est-ce une bonne orientation ? Donnez un numéro de 1 à 6.

- Une bonne orientation : 1
- Une bonne orientation : 2
- Une bonne orientation : 3
- Une bonne orientation : 4
- Une bonne orientation : 5
- Une bonne orientation : 6

Variable/ 60 - Le soutien des parents comme principal moteur d'une bonne réussite.

A votre avis quel est le principal moteur d'une bonne réussite scolaire, est-ce le soutien des parents ? Donnez un numéro de 1 à 6.

- Le soutien des parents : 1

- Le soutien des parents : 2
- Le soutien des parents : 3
- Le soutien des parents : 4
- Le soutien des parents : 5
- Le soutien des parents : 6

Variable/ 61 - Point de vue sur l'université : Sévérité des enseignants.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les enseignants ne sont pas sévères.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 62 - Point de vue sur l'université : Disponibilité des enseignants.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les enseignants consacrent beaucoup de leur temps aux étudiants.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 63 - Point de vue sur l'université : Efficacité des enseignants.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les enseignants sont efficaces.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3

- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 64 - Point de vue sur l'université : Individualisme des étudiants.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : A l'université c'est chacun pour soi.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 65 - Point de vue sur l'université : Rôle pédagogique de l'université.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : A l'université on apprend plus qu'on ne réfléchi.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 66 - Point de vue sur l'université : Objectif professionnel de l'université.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les études universitaires préparent à la vie professionnelle.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 67 - Point de vue sur l'université : Objectif « civique » de l'université.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les études universitaires aident à mieux comprendre le monde dans lequel on vit.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 68 - Point de vue sur l'université : Objectif général de l'université.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les études universitaires nous aident à avoir une bonne culture générale.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 69 - Point de vue sur l'université : Etat des locaux universitaires.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les locaux universitaires sont mal adaptés et mal entretenus.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 70 - Point de vue sur l'université : Eloignement du campus.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les locaux universitaires sont mal adaptés et mal entretenus.

pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Le campus est trop loin de votre lieu de résidence.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 71 - Point de vue sur l'université : Le nombre d'étudiants à l'université.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Il y a trop d'étudiants à l'université.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 72 - Point de vue sur l'université : Vie collective à l'université.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Il n'y a pas de vie collective à l'université.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 73 - Point de vue sur l'université : Isolement de l'étudiant.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : A l'université on se sent isolé.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3

- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 74 - Point de vue sur l'université : Objectif de l'étudiant.

On entend parfois certaines critiques sur l'université, personnellement et en pensant à ce qui se passe dans votre département : Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition suivante : Les étudiants ne pensent qu'à obtenir leurs modules et ce quels que soient les moyens utilisés.

- Pas du tout d'accord : 1
- Pas d'accord : 2
- D'accord : 3
- Tout à fait d'accord : 4

Variable/ 75 – Auto-évaluation des étudiants.

Comment qualifiez-vous vos résultats du premier semestre ?

- Mauvais : 1
- Moyens : 2
- Bons : 3
- Excellents : 4

Variable/ 76 – Facultés.

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté des sciences humaines et sociales : 1
- Faculté des sciences médicales : 2

Variable/ 77 – Départements.

A que département appartenez-vous ?

- Psychologie : 1
- Sport : 2
- Bibliothéconomie technicien supérieur : 3
- Bibliothéconomie licence : 4
- Philosophie : 5
- Sciences de la communication : 6

- Histoire : 7
- Sociologie : 8
- Pharmacie : 9
- Chirurgie dentaire : 10
- Médecine : 11

Variable/ 78 - Sexe.

Etes-vous du sexe ?

- Féminin : 1
- Masculin : 2

Variable/ 79 - Situation d'activité du père.

Quelle est la situation d'activité actuelle de votre père ?

- Il est décédé : 1
- Il est à la recherche d'un emploi : 2
- Il est en retraite ou retiré des affaires : 3
- Il travaille : 4

Variable/ 80 - Profession du père.

Quelle est la profession qu'exerce votre père et si le père ne travaille plus, quelle était sa dernière profession ?

- Sans emploi : 1
- Ouvrier / artisan : 2
- Commerçant : 3
- Fonctionnaire / cadre moyen : 4
- Profession libérale / cadre supérieur : 5

Variable/ 81 - Niveau scolaire du père

Quel est le niveau scolaire de votre père ?

- Sans : 1
- Primaire : 2
- Moyen : 3

- Secondaire : 4
- Universitaire : 5

Variable/ 82 - Diplôme du père.

- Brevet d'enseignement moyen ou certificat d'aptitudes professionnelles : 1
- Baccalauréat : 2
- Licence / diplôme de technicien supérieur : 3
- Doctorat / diplôme d'ingénieur / magistère : 4

Variable/ 83 - Situation d'activité de la mère.

Quelle est la situation d'activité de votre mère ?

- Elle est décédée : 1
- Elle est inactive sans rechercher d'emploi : 2
- Elle est à la recherche d'un emploi : 3
- Elle est retraitée ou retirée des affaires : 4
- Elle travaille : 5

Variable/ 84 - Profession de la mère.

Quelle est la profession qu'exerce votre mère ?

- Sans : 1
- Ouvrier / artisan : 2
- Commerçant : 3
- Fonctionnaire / cadre moyen : 4
- Profession libérale / cadre supérieur : 5

Variable/ 85 - Niveau scolaire de la mère.

Quel est le niveau scolaire de votre mère ?

- Sans : 1
- Primaire : 2
- Moyen : 3
- Secondaire : 4

- Universitaire : 5

Variable/ 86 - Diplôme de la mère.

- Brevet d'enseignement moyen ou certificat d'aptitudes professionnelles : 1

- Baccalauréat : 2

- Licence / diplôme de technicien supérieur : 3

- Doctorat / diplôme d'ingénieur / magistère : 4

Variable/ 87 - Etablissements secondaires.

Dans quel type d'établissement avez-vous fait vos études secondaires ?

- Technicum : 1

- Lycée : 2

Variable/ 88 - Situation géographique de l'établissement.

Dans quelle localité se situe votre établissement secondaire ?

- Commune : 1

- Daira : 2

- Willaya : 3

Variable/ 89 - Séries du baccalauréat.

Dans quelle branche étiez-vous ?

- Lettres et sciences humaines : 1

- Sciences : 2

- Technologie : 3

Variable/ 90 - Mentions du baccalauréat.

- Passable : 1

- Assez bien : 2

- Bien : 3

- Très bien : 4

Variable/ 91 - Résidence.

Durant l'année universitaire habitez-vous chez vos parents ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 92 - Autres lieux de résidence.

Si vous n'habitez pas chez vos parents, est-ce que vous habitez :

- A l'hôtel : 1

- A la cité universitaire : 2

- Chez des amis : 3

- Chez des proches (parents) : 4

Variable/ 93 – Bourse.

Etes-vous boursier ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 94 – Autres revenus.

Avez-vous d'autres sources de revenus ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 95 – Les autres sources de revenus.

Si vous avez d'autres sources de revenus, indiquez leur provenance.

- Vos amis : 1

- Vos parents : 2

- Vous-mêmes : 3

Variable/ 96 - Activités professionnelles des étudiants.

Exercez-vous une activité professionnelle en parallèle à vos études ?

- Non : 1

- Oui : 2

Variable/ 97 – Nature de l'activité professionnelle des étudiants.

Quelle est la profession que vous exercez ?

- Ouvrier / artisan / saisonnier : 1

- Commerçant : 2

- Sportif : 3

Question ouverte : Maintenant que vous avez achevé de répondre aux questions, est-ce que vous avez quelque chose à rajouter sur n'importe quel sujet abordé dans le questionnaire ? Dans le cas contraire, nous vous prions de bien vouloir faire, toutes les propositions qui vous semblent nécessaires pour l'amélioration de votre vie d'étudiant.

Liste des tableaux qui n'ont pas figuré dans l'analyse des données

	Facultés		
Orientation administrative	Sciences humaines	Sciences médicales	total
Non-répondants	0	1	1
1° vœu	126	140	266
2° vœu	46	94	140
3° vœu	45	6	51

4° vœu	26	3	29
5° vœu	17	7	24
6° vœu	15	3	18
7° vœu	16	1	17
8° vœu	11	0	11
9° vœu	11	0	11
10° vœu	25	0	25
Hors fiche	26	0	26
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 10 : Croisement des variables (orientation administrative) et (facultés)

Départements	Séries du baccalauréat			total
	Lettres	Sciences	Technique	
Psychologie	78	34	4	116
Sport	17	21	30	68
Biblio TS	6	2	1	9
Biblio licence	19	4	0	23
Philosophie	20	2	0	22
Sciences communication	15	7	0	22
Histoire	51	11	6	68
Sociologie	24	9	3	36
Pharmacie	0	27	0	27
Chir dent	0	32	0	32
Médecine	0	196	0	196
Ts Grpes	230	345	44	619

Tableau 16 : Croisement des variables (département) et (série du baccalauréat)

	Départements											
Orientatio n administr ative	Psychol ogie	Sport	Biblio TS	Biblio licenc e	Philosop hie	Sciences communica tion	Histoir e	Sociolo gie	Pharma cie	Chir dent		tota l
Non- répondant s	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
1°vœu	45	26	0	5	11	9	19	11	26	8	106	266
2°vœu	14	9	1	6	1	6	4	5	1	19	74	140
3°vœu	15	13	2	0	1	2	10	2	0	2	4	51
4°vœu	13	4	1	3	0	2	3	0	0	1	2	29
5°vœu	4	3	0	1	2	1	3	3	0	2	5	24
6°vœu	6	2	1	0	1	1	4	0	0	0	3	18
7°vœu	4	1	1	1	2	0	5	2	0	0	1	17
8°vœu	2	1	0	3	0	0	2	3	0	0	0	11
9°vœu	2	1	2	0	1	0	4	1	0	0	0	11
10°vœu	3	4	1	3	2	0	9	3	0	0	0	25
Hors fiche	8	4	0	1	1	1	5	6	0	0	0	26
Ts Grpes	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 11 : Croisement des variables (orientation administrative) et (départements)

	Etablissements secondaires		
Départements	Lycée	Technicum	total
Psychologie	7	109	116
Sport	29	39	68
Biblio T.S	3	6	9
Biblio licence	0	23	23
Philosophie	2	20	22
Sces commu	1	21	22
Histoire	10	58	68
Sociologie	6	30	36
Pharmacie	0	27	27
Chir dent	0	32	32
Médecine	7	189	196
Ts Grpes	65	554	619

Tableau 14 : Croisement des variables (départements) et (établissement secondaire d'origine)

Départements	Mentions du baccalauréat					total
	Non-répondants	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	
Psychologie	3	106	4	3	0	116
Sport	4	53	9	2	0	68
Bib TS	0	9	0	0	0	9
Bib licence	0	21	2	0	0	23
Philosophie	1	21	0	0	0	22
Sciences de communication	0	2	17	3	0	22
Histoire	2	62	3	1	0	68
Sociologie	1	34	1	0	0	36
Pharmacie	0	0	0	27	0	27
Chirurgie dentaire	0	0	30	2	0	32
Médecine	0	0	153	40	3	196
Ts Grpes	11	308	219	78	3	619

Tableau 19 : Croisement des variables (départements) et (mentions du baccalauréat)

Bourse	Profession du père					
	Non-répondants	Sans	Ouvrier	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur
Non	1	11	16	9	5	8
Oui	7	130	181	69	123	59
Ts Grpes	8	141	197	78	128	67

Tableau 23 : Croisement des variables (bourse) et (profession du père)

Bourse	Profession de la mère					
	Non-répondants	Sans	Ouvrier	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur
Non	4	33	3	0	7	3
Oui	26	457	29	1	44	12
Ts Grpes	30	490	32	1	51	15

Tableau 24 : Croisement des variables (bourse) et (profession de la mère)

Activité professionnelle	Sexe				total
	Filles		Garçon		
Non	371	362	214	223	585
Oui	12	21	22	13	34
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
10.774	1	0.001

Tableau 28 : Croisement des variables (activité professionnelle de l'étudiant) et (sexe)

Départements	Activité professionnelle de l'étudiant		total
	Non	Oui	
Psychologie	103	13	116
Sport	61	7	68
Biblio T.S	9	0	9
Biblio licence	22	1	23
Philosophie	21	1	22
Sces commu	21	1	22
Histoire	64	4	68
Sociologie	34	2	36
Pharmacie	27	0	27
Chir dent	31	1	32
Médecine	192	4	196
Ts Grpes	585	34	619

Tableau 30 : Croisement des variables (départements) et activité professionnelle de l'étudiant)

Profession de la mère		
Non-répondants	30	4,85%
Sans : 1	490	79,16%
Ouvrier/artisan : 2	32	5,17%
Commerçant : 3	1	0,16%
Cadre moyen : 4	51	8,24%
Cadre supérieur : 5	15	2,42%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 34 : Répartition des étudiants selon la variable (profession de la mère)

	Profession du père					
Départements		Sans	ouvrier	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur
Psychologie	1	28	46	13	19	9
Sport	1	18	31	11	6	1
Biblio T.S	0	0	5	1	2	1
Biblio licence	0	1	14	5	2	1
Philosophie	0	7	8	2	5	0
Sces commu	0	8	5	1	6	2
Histoire	1	31	18	4	12	2
Sociologie	0	10	12	9	2	3
Pharmacie	0	6	4	2	10	5
Chir dent	2	9	8	5	4	4
Médecine	3	23	46	25	60	39
Ts Grpes	8	141	197	78	128	67

Tableau 40 : Croisement des variables (départements) et (profession du père)

	Profession du père					
Choix	Non-répondants	Sans	Ouvrier	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur
Personnel	3	34	57	21	36	13
Famille	1	64	73	35	51	31
Moyenne	4	29	37	20	30	20
Professeurs	0	5	6	0	2	1
Conseiller	0	7	18	2	7	2
Sans idée	0	2	6	0	2	0
total	8	141	197	78	128	67

Tableau 43 : Croisement des variables (choix) et (profession du père)

	Mentions du baccalauréat					
Choix	Non-répond	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	total
Personnel	5	94	47	18	0	164
Familial	1	109	99	43	3	255
Moyenne	3	65	57	15	0	140
Professeurs	0	11	3	0	0	14
Conseiller	0	21	13	2	0	36
Sans idées	2	8	0	0	0	10
total	11	308	219	78	3	619

Tableau 48 : Croisement des variables (choix) et (mentions du baccalauréat)

Choix	Profession de la mère					
	Non-répondants	Sans	Ouvrier	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur
Personnel	11	136	8	0	8	1
Famille	12	195	14	1	22	11
Moyenne	4	109	6	0	18	3
Professeurs	1	11	2	0	0	0
Conseiller	1	30	2	0	3	0
Sans idée	1	9	0	0	0	0
total	30	490	32	1	51	15

Tableau 44 : Croisement des variables (choix) et (profession de la mère)

Choix	Départements											total
	Psycho	Sport	Biblio T.S	Biblio licence	Philo	Sces commu	Histoire	Socio	Pharm	Chir dent	M	
Personnel	23	27	4	9	8	3	25	8	6	7	44	164
Famille	46	24	0	8	11	11	21	10	13	13	98	255
Moyenne	24	9	1	1	1	2	17	17	8	10	50	140
Professeurs	9	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0	14
Conseiller	8	7	2	5	2	5	0	1	0	2	4	36
Sans idée	6	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	10
total	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 46 : Croisement des variables (choix) et (départements)

Choix	Séries du baccalauréat			total
	Lettres	Sciences	Technique	
Personnel	66	80	18	164
Famille	87	153	15	255
Moyenne	44	90	6	140
Professeurs	10	4	0	14
Conseiller	16	15	5	36
Sans idée	7	3	0	10
total	230	345	44	619

Tableau 47 : Croisement des variables (choix) et (série du baccalauréat)

Sources d'informations	Etablissements secondaires		total
	Lycée	Technicum	
Professeurs	13	77	90
C.O.S.P	0	11	11
Conseiller	5	26	31
Famille	14	225	239
Amis	18	92	110
Guide	3	43	46
Masses média	0	9	9
Sans idées	12	71	83
total	65	554	619

Tableau 56 : Croisement des variables (sources d'informations) et (établissements secondaires)

Branche du 1 ^o vœu	Départements										
	Psycho	Sport	Bib TS	Bib Lice	Philo	Sces co	Histoire	Socio	Pharm	Chir dent	Med
Sces islami	14	3	0	1	0	5	2	1	0	0	0
SHS	63	46	8	19	18	12	63	31	0	0	0
Pharm	0	0	0	0	0	0	0	0	25	21	63
Lettres	21	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SETI	7	8	1	0	0	0	1	4	1	3	4
Form formateur	11	9	0	3	4	5	2	0	0	0	0
Mec chir dent	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	129
total	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196

Tableau 51 : Croisement des variables (premier vœu) et (départements)

Branche du 1 ^{er} vœu	Séries du baccalauréat			total
	Lettres	Sciences	Technique	
Sces islam	6	19	1	26
SHS	185	46	29	260
Pharm	0	109	0	109
Lettres	16	7	0	23
SETI	2	20	7	29
Formatio formateur	21	6	7	34
Médecine chir dent	0	138	0	138
total	230	345	44	619

Tableau 52 : Croisement des variables (premier vœu) et (séries du baccalauréat)

Sources d'informations	Etablissements secondaires		total
	Lycée	Technicum	
Professeurs	13	77	90
COSP	0	11	11
Conseiller	5	26	31
Famille	14	225	239
Amis	18	92	110
Guide	3	43	46
Masse média	0	9	9
Aucune source	12	71	83
total	65	554	619

Tableau 56 : Croisement des variables (sources d'information) et (établissement d'origine)

Bien informé	Départements											total
	Psycho	Sport	Bib TS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoire	Socio	Pharm	Chir dent	Méde	
Non	68	42	8	21	19	19	63	29	15	20	84	388
Oui	48	26	1	2	3	3	5	7	12	12	112	231
total	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 58 : Croisement des variables (estimez-vous bien informer) et (départements)

Sources d'information

Bien informé	Professeur	COSP	Conseiller	Famille	Amis	Guide	Masse média	Aucunes sources
Non	49	7	19	148	74	32	4	55
Oui	41	4	12	91	36	14	5	28
total	90	11	31	239	110	46	9	83

Tableau 59 : Croisement des variables (bien informer) et (sources d'information)

Formalités d'inscription	Sexe		total
	Filles	Garçons	
Très compliquées	41	37	78
Compliquées	143	85	228
Simplees	168	97	265
Très simples	31	17	48
total	383	236	619

Khi-2
3,444

Tableau 63 : Croisements des variables (comment jugez-vous les formalités d'inscription) et (sexe)

Orientation administrative	1° vœu	2° vœu	3° vœu	4° vœu	5° vœu	6° vœu	7° vœu	8° vœu	9° vœu	10° vœu	11° vœu
Non	5	43	25	13	14	8	10	8	8	16	16
Oui	261	97	26	16	10	10	7	3	3	9	10
total	266	140	51	29	24	18	17	11	11	25	26

Tableau 72 : Croisement des variables (acceptation formalités d'inscription) et (orientation administrative)

Acceptation orientation	Départements										
	Psycho	Sport	Bib TS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoire	Socio	Pharm	Chir de	Méd
Non	28	17	8	12	6	7	32	14	2	9	31
Oui	88	51	1	11	16	15	36	22	25	23	165
total	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196

Tableau 74 : Croisement des variables (acceptation orientation) et (départements)

	Mentions du baccalauréat					
Acceptation orientation	Non-répondants	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	total
Non	7	102	45	12	0	166
Oui	4	206	174	66	3	453
total	11	308	219	78	3	619

Tableau 75 : Croisement des variables (acceptation orientation) et (mentions du baccalauréat)

	Facultés		
Raisons du choix	Sciences humaines	Sciences médicales	total
Pas d'alternatives	134	29	163
Durée des études	0	9	9
Vœu familial	13	11	24
Facilité des études	43	0	43
Amis	21	4	25
Débouchés	70	101	171
Valeur filière	77	78	155
Compétences requises	6	23	29
total	364	255	619

Tableau 81 : Croisement des variables (raisons du choix) et facultés)

	Sexe		
Raisons du choix	Filles	Garçons	total
Pas d'alternatives	108	55	163
Durée des études	3	6	9
Vœu familial	16	8	24
Facilité des études	19	24	43
Amis	16	9	25
Débouchés	90	81	171
Valeur filière	110	45	155
Compétences requises	21	8	29
total	383	236	619

Tableau 82 : Croisement des variables (raisons du choix) et (sexe)

	Orientation administrative												
Première satisfaction	Non-répondants	1° vœu	2° vœu	3° vœu	4° vœu	5° vœu	6° vœu	7° vœu	8° vœu	9° vœu	10° vœu	Hors fiche	total
Non	0	20	66	22	11	10	7	11	9	9	13	14	192
Oui	1	246	74	29	18	14	11	6	2	2	12	12	427
total	1	266	140	51	29	24	18	17	11	11	25	26	619

Tableau 87 : Croisement des variables (première satisfaction) et (orientation administrative)

	Orientation administrative												
Satisfaction définitive	Non-répondants	1° vœu	2° vœu	3° vœu	4° vœu	5° vœu	6° vœu	7° vœu	8° vœu	9° vœu	10° vœu	Hors	total
Non	0	30	35	21	9	8	6	9	7	7	13	7	152
OUI	1	236	105	30	20	16	12	8	4	4	12	19	467
total	1	266	140	51	29	24	18	17	11	11	25	26	619

Tableau 88 : Croisement des variables (satisfaction définitive) et (orientation administrative)

	Départements											
1° satisf	Psycho	Sport	Bib TS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoire	Socio	Pharm	Chir dent	Médecine	total
Non	37	14	8	16	6	3	33	14	1	6	54	192
Oui	79	54	1	7	16	19	35	22	26	26	142	427
total	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 90 : Croisement des variables (première satisfaction) et (départements)

	Départements											
Intérêt études	Psycho	Sport	Bib TS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoire	Socio	Pharm	Chir dent	Méd	total
Pas du tout intérêt	4	2	0	2	4	3	10	1	0	0	0	26
Pas intérêt	27	13	6	13	5	5	24	15	2	15	42	167
Intérêt	51	33	3	7	10	12	22	14	18	17	65	252
Très intérêt	34	20	0	1	3	2	12	6	7	0	89	174
Ts Grpes	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 95 : Croisement des variables (intérêt pour les études) et (départements)

Perspective d'avenir	Départements											
	Psycho	Sport	BibTS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoir	Socio	Pharm	Chir dent	Médec	total
Continuer	34	30	6	14	11	8	16	11	0	0	0	130
Attendre	52	21	1	6	8	8	38	13	16	20	60	243
Transfert	30	17	2	3	3	6	14	12	11	12	136	246
Ts Grpes	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 98 : Croisement des variables (perspectives d'avenir) et (départements)

Perspective d'avenir	Orientation administrative												
	Non-répondants	1° voeu	2° voeu	3° voeu	4° voeu	5° voeu	6° voeu	7° voeu	8° voeu	9° voeu	10° voeu	Hors	total
Continuer	0	4	8	6	3	2	1	1	3	3	8	2	41
Attendre	0	70	48	18	10	9	5	9	4	3	8	9	193
Transfert	1	192	84	27	16	13	12	7	4	5	9	15	385
Ts Grpes	1	266	140	51	29	24	18	17	11	11	25	26	619

Tableau 99 : Croisement des variables (perspectives d'avenir) et (orientation administrative)

Diplôme envisagé	Départements											
	Psycho	Sport	Bib TS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoir	Socio	Pharm	Chir dent	Médec	total
Graduati	34	30	6	14	11	8	16	11	0	0	0	130
1° post graduati	52	21	1	6	8	8	38	13	16	20	60	243
2° post graduati	30	17	2	3	3	6	14	12	11	12	136	246
Ts Grpes	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 103' : Croisement des variables (diplôme envisagé) et (départements)

Diplôme envisagé	Profession du père										
	Sans		Ouvriers		Commerçants		Cadres moyens		Cadres supérieurs		total
Graduation	32	29.6	53	41.4	16	16.4	22	26.9	6	14.1	130
1° graduation	66	55.4	72	77.3	34	30.6	44	50.2	22	26.3	243
2° graduation	43	56	72	78.3	28	31	62	50.9	39	26.6	246
Ts Grpes	141		197		78		128		67		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
-------	------------------	-------------

44,947	2	0.001
--------	---	-------

Tableau 105 : Croisement des variables (diplôme envisagé) et (profession du père)

Diplôme envisagé	Profession de la mère						total
	Non-répondants	Sans	Ouvrier	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur	
Graduation	10	113	5	0	2	0	130
1° graduation	15	190	20	0	14	4	243
2° graduation	5	187	7	1	35	11	246
Ts Grpes	30	490	32	1	51	15	619

Tableau 106 : Croisement des variables (diplôme envisagé) et (profession de la mère)

Moyens pédagogiques	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Non-répondants	12	4	16
1° position	10	0	10
2° position	33	27	60
3° position	120	115	235
4° position	172	107	279
5° position	14	2	16
6° position	3	0	3
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 111 : Croisement des variables (moyens pédagogiques et réussite) et (facultés)

Facultés	Problèmes de l'étudiant						total
	Compréhension des cours	Prise de notes	Encadrement	Biblio	Langue	Vie univers	
Sciences humaines	33	92	173	47	0	19	364
Sciences médicales	88	69	53	6	15	24	255
Ts Grpes	121	161	123	53	15	43	619

Tableau 129 : Croisement des variables (facultés) et (problèmes de l'étudiant)

Départements	Trop d'étudiants à l'université				total
	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	
Psychologie	30	44	21	21	116
Sport	10	6	12	40	68
Biblio T.S	1	2	3	3	9
Biblio licence	5	2	4	12	23
Philosophie	8	1	6	7	22
Sciences communication	3	2	4	13	22
Histoire	5	14	9	40	68
Sociologie	5	6	5	20	36
Pharmacie	11	7	3	6	27
Chirurgie dentaire	12	5	6	9	32
Médecine	10	11	22	153	196
Ts Grpes	100	100	95	324	619

Tableau 117 : Croisement des variables (départements) et (à l'université il y a trop d'étudiants)

Pas de vie collective	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Pas du tt d'accord	76	86	63	53	139
Pas d'accord	91	96.5	65	59.5	156
D'accord	91	81.1	40	49.9	131
Tt à fait d'accord	125	119.4	68	73.6	193
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
7.766	3	0.05

Tableau 120 : Croisement des variables (il n'y a pas de vie collective à l'université) et (sexe)

On se sent isolé à l'université					
Départements	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	total
Psychologie	15	22	50	29	116
Sport	6	16	29	17	68
Bibilo T.S	0	3	1	5	9
Biblio licence	1	6	11	5	23
Philosophie	2	5	10	5	22
Sciences communication	2	3	11	6	22
Histoire	5	12	19	32	68
Sociologie	3	13	13	7	36
Pharmacie	1	7	13	6	27
Chirurgie dentaire	5	5	12	10	32
Médecine	21	47	51	77	196
Ts Grpes	61	139	220	199	619

Tableau 122 : Croisement des variables (départements) et (on se sent isolé à l'université)

Chacun pour soi	Départements											total
	Psycho	Sport	Bib TS	Bib lic	Philo	Sces comm	Histoir	Socio	Pharm	Chir dentaire	Médecini	
Pas du tt d'accord	15	13	3	4	1	4	10	7	2	2	33	94
Pas d'accord	15	7	1	3	3	3	14	9	6	5	22	88
D'accord	34	16	3	6	6	5	18	6	9	16	61	180
Tt à fait d'accord	52	32	2	10	12	10	26	14	10	9	80	257
Ts Grpes	116	68	9	23	22	22	68	36	27	32	196	619

Tableau 125 : Croisement de variables (à l'université c'est chacun pour soi) et (départements)

Chacun pour soi	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Pas du tt d'accord	50	58.2	44	35.8	94
Pas d'accord	59	54.4	29	33.6	88
D'accord	105	111.4	75	68.6	180
Tt à fait d'accord	169	159	88	98	257
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6.602	3	0.10

Tableau 126 : Croisement des variables (à l'université c'est chacun pour soi) et (sexe)

Non-sévérité des enseignants	Sexe				total
	filles		Garçons		
Pas du tt d'accord	204	181.3	89	111.7	293
Pas d'accord	110	120.7	85	74.3	195
D'accord	46	58.8	41	33.2	87
Tt à fait d'accord	23	27.2	21	16.8	44
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
14,635	3	0.01

Tableau 135 : Croisement des variables (les enseignants ne sont pas sévères) et (sexe)

Départements	Disponibilité des enseignants				total
	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	
Psychologie	39	43	26	8	116
Sport	29	20	12	7	68
Bib TS	5	2	0	2	9
Bib licence	7	11	3	2	23
Philosophie	9	8	4	1	22
Sciences communication	10	7	3	2	22
Histoire	25	27	10	6	68
Sociologie	11	15	6	4	36
Pharmacie	8	13	5	1	27
Chirurgie dentaire	13	13	5	1	32
Médecine	107	67	20	2	196
Ts Grpes	263	226	94	36	619

Tableau 139 : Croisement des variables (départements) et (disponibilité des enseignants)

Compétence des enseignants	Sexe		total
	Filles	Garçons	
Pas du tt d'accord	35	34	69
Pas d'accord	164	94	258
D'accord	119	70	189
Tt à fait d'accord	65	38	103
Ts Grpes	383	236	619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
4.110		

Tableau 141 : Croisement des variables (compétences des enseignants) et (sexe)

Compétence et réussite	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Non-répondants	12	4	16
1° position	136	88	224
2° position	84	61	145
3° position	74	50	124
4° position	36	30	66
5° position	22	22	44
Ts Grpes	364	255	619

Khi-2
4,056

Tableau 145 : Croisement des variables (compétence des enseignants dans la réussite) et (facultés)

Départements	Compétence des enseignants				total
	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	
Psychologie	10	51	32	23	116
Sport	13	29	15	11	68
Bib TS	0	4	4	1	9
Bib licence	2	11	7	3	23
Philosophie	3	7	4	8	22
Sciences communication	4	11	5	2	22
Histoire	7	18	29	14	68
Sociologie	4	11	13	8	36
Pharmacie	1	7	15	4	27
Chirurgie dentaire	0	13	16	3	32
Médecine	25	96	49	26	196
Ts Grpes	69	258	189	103	619

Tableau 143 : Croisement des variables (départements) et (les enseignants sont compétents)

Sexe

Compétence et réussite	Filles		Garçons		total
Non-répondants	6	9.9	10	6.1	16
1 ^o position	138	138.2	86	85.8	224
2 ^o position	95	89.4	50	55.6	145
3 ^o position	78	78.5	46	47.5	124
4 ^o position	42	40.7	24	25.3	66
5 ^o position	24	28.4	20	17.6	44
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
6,805	5	0.30

Tableau 146 : Croisement des variables (compétence des enseignants dans la réussite) et (sexe)

Travail en groupe	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Non jamais	94	111.7	96	78.3	190
Oui occasionnellement	138	138.8	98	97.2	236
Oui souvent	151	113.5	42	79.5	193
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
161,411	2	0.001

Tableau 148 : Croisement des variables (travail en groupe) et (sexe)

Départements	Travail en groupe			total
	Non jamais	Oui occasionnellement	Oui souvent	
Psychologie	0	38	78	116
Sport	41	21	6	68
Bib TS	1	7	1	9
Bib licence	4	11	8	23
Philosophie	1	10	11	22
Sciences communication	0	12	10	22
Histoire	2	31	35	68
Sociologie	0	12	24	36
Pharmacie	14	11	2	27
Chirurgie dentaire	19	11	2	32
Médecine	108	72	16	196
Ts Grpes	190	236	193	619

Tableau 150 : Croisement des variables (départements) et (travail en groupe)

Groupe de pairs	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Non-répondants	6	9.9	10	6.1	16
1 ^o position	23	25.4	18	15.6	41
2 ^o position	51	54.4	37	33.6	88

3° position	63	60.6	35	37.4	98
4° position	51	50.1	30	30.9	81
5° position	74	66.8	34	41.2	108
6° position	115	115.7	72	71.3	187
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
7, 497	6	0.30

Tableau 152 : Croisement des variables (groupe de pairs et réussite) et (sexe)

Groupe de pairs	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non-répondants	11	9.4	5	6.6	16
1° position	29	24.7	12	16.9	41
2° position	50	51.7	38	36.3	88
3° position	47	57.6	51	40.3	98
4° position	53	47.6	28	33.4	81
5° position	66	63.5	42	44.5	108
6° position	107	110	80	77	187
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
10, 941	6	0.10

Tableau 153 : Croisement des variables (groupe de pairs et réussite) et (facultés)

Départements	Comment se définissent les étudiants ?						
	Non-répondant	CSP	Age	Statut	Origine géographique	Idée sur société	total
Psychologie	5	23	26	49	8	5	116
Sport	4	8	17	32	6	1	68
Bib TS	2	2	1	2	1	1	9
Bib licence	4	4	4	7	1	3	23
Philosophie	0	3	2	13	4	0	22
Sciences communication	2	4	6	2	5	3	22
Histoire	9	5	14	30	9	1	68
Sociologie	2	6	7	16	4	1	36
Pharmacie	3	2	2	14	3	3	27
Chirurgie	2	5	5	15	4	1	32

dentaire							
Médecine	10	5	39	93	18	12	196
Ts Grpes	43	24	123	273	63	31	619

Tableau 158 : Croisement des variables (départements) et (comment se définissent les étudiants)

Définition étudiant	Profession du père						total
	Non-répondants	Sans	Ouvrier artisan	Commerçant	Cadre moyen	Cadre supérieur	
Non-répondant	1	10	13	9	9	1	43
CSP	1	26	20	8	20	11	86
Age	0	31	48	12	20	12	123
Statut	4	58	83	39	58	31	273
Origine géographique	2	11	22	7	14	7	63
Idée sur la société	0	5	11	3	7	5	31
Ts Grpes	8	141	197	78	128	67	619

Tableau 159 : Croisement des variables (comment se définissent les étudiants) et (profession du père)

Programme	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Très chargé	120	120.7	75	74.3	195
Chargé	106	110.8	73	68.2	179
Pas chargé	103	107.7	71	66.3	174
Pas du tt chargé	54	43.9	17	27.1	71
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
7, 127	3	0.05

Tableau 170 : Croisement des variables (perception des programmes) et (sexe)

Départements	Nombre de modules		total
	Mauvaise réponse	Bonne réponse	
Psychologie	4	112	116
Sport	32	36	68
Bib TS	0	9	9
Bib licence	3	20	23
Philosophie	2	20	22
Sciences communication	4	18	22
Histoire	20	48	68
Sociologie	4	32	36

Pharmacie	4	23	27
Chirurgie dentaire	13	19	32
Médecine	120	76	196
Ts Grpes	206	413	619

Tableau 163 : Croisement des variables (départements) et (réponse à la question concernant le nombre de modules par programme)

Assiduité en T.D	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Non-répondants	13	13.6	9	8.4	22
0 heure	72	73	46	45	118
2 heures	22	22.3	14	13.7	36
4 heures	50	57.5	43	35.5	93
6 heures	55	55.1	34	33.9	89
8 heures	39	48.9	40	30.1	79
10 heures	74	63.1	28	38.9	102
12 heures	51	43.3	19	26.7	70
14 heures	5	6.2	5	3.8	10
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
16, 736	8	0.05

Tableau 166 : Croisement des variables (assiduité en T.D) et (sexe)

Assiduité en T.D	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Non-répondants	0	22	22
0 heure	106	12	118
2 heures	20	16	36
4 heures	38	55	93
6 heures	74	15	89
8 heures	33	46	79
10 heures	37	65	102
12 heures	50	20	70
14 heures	6	4	10
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 167 : Croisement des variables (assiduité en T.D) et (facultés)

Départements	Assiduité en T.D									total
	Non-répondants	0 heure	2 heures	4 heures	6 heures	8 heures	10 heures	12 heures	14 heures	
Psychologie	0	27	3	7	16	6	22	32	3	116
Sport	0	24	3	8	6	16	5	5	1	68
Bib TS	0	3	0	0	2	0	2	0	2	9
Bib licence	0	4	1	4	4	4	5	1	0	23
Philosophie	0	5	2	2	12	1	0	0	0	22
Sciences communication	0	4	1	3	11	3	0	0	0	22
Histoire	0	32	8	11	17	0	0	0	0	68
Sociologie	0	7	2	3	6	3	3	12	0	36
Pharmacie	0	0	3	4	3	7	8	2	0	27
Chirurgie dentaire	0	0	0	5	2	11	8	5	1	32
Médecine	22	12	13	46	10	28	49	13	3	196
Ts Grpes	22	118	36	93	89	79	102	70	10	619

Tableau 168 : Croisement des variables (départements) et (assiduité en T.D)

Etudes	Sexe		total
	Filles	Garçons	
Très difficiles	42	26	68
Difficiles	217	102	319
Faciles	121	105	226
Très faciles	3	3	6
Ts Grpes	383	236	619

Tableau 174 : Croisement des variables (comment sont jugées les études) et (sexe)

Départements	Perception des programmes				total
	Très chargé	Chargé	Pas chargé	Pas du tt chargé	
Psychologie	8	21	57	30	116

Sport	22	15	26	5	68
Bib TS	1	3	5	0	9
Bib licence	0	4	9	10	23
Philosophie	2	5	12	3	22
Sciences communication	1	8	10	3	22
Histoire	22	25	15	6	68
Sociologie	1	3	18	14	36
Pharmacie	10	13	4	0	27
Chirurgie dentaire	8	21	3	0	32
Médecine	120	61	15	0	196
Ts Grpes	195	179	174	71	619

Tableau 172 : Croisement des variables (départements) et (perception des programmes)

Départements	Etudes				total
	Très difficiles	Difficiles	Faciles	Très faciles	
Psychologie	3	38	74	1	116
Sport	3	17	46	2	68
Bib TS	0	3	6	0	9
Bib licence	1	4	18	0	23
Philosophie	2	10	10	0	22
Sciences communication	2	7	13	0	22
Histoire	12	38	16	2	68
Sociologie	0	13	22	1	36
Pharmacie	5	21	1	0	27
Chirurgie dentaire	7	19	6	0	32
Médecine	33	149	14	0	196
Ts Grpes	68	319	226	6	619

Tableau 176 : Croisement des variables (départements) et (comment sont perçues les études)

Départements	Résultats du premier semestre				total
	Mauvais	Moyens	Bons	Excellents	
Psychologie	19	76	16	5	116
Sport	2	44	19	3	68
Bib TS	4	5	0	0	9
Bib licence	8	12	3	0	23
Philosophie	6	15	1	0	22
Sciences communication	2	18	2	0	22
Histoire	13	50	4	1	68
Sociologie	3	30	3	0	36
Pharmacie	3	16	8	0	27
Chirurgie dentaire	7	14	10	1	32
Médecine	36	119	39	2	196
Ts Grpes	103	399	105	12	619

Tableau 179 : Croisement des variables (départements) et (résultats du premier semestre)

Départements	Les moyens de réussite				total
	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	
Psychologie	7	13	23	73	116
Sport	4	10	10	44	68
Bib TS	1	0	1	7	9
Bib licence	2	4	4	13	23
Philosophie	1	5	2	14	22
Sciences communication	0	2	3	17	22
Histoire	7	9	9	43	68
Sociologie	2	6	6	22	36
Pharmacie	3	2	8	14	27
Chirurgie dentaire	2	3	8	19	32
Médecine	11	30	23	132	196
Ts Grpes	40	84	97	398	619

Tableau 182 : Croisement des variables (départements) et (réussir quel que soit le moyen employé)

E.S compréhension du monde	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Pas du tt d'accord	41	47.6	36	29.4	77
Pas d'accord	83	86.6	57	53.4	140

D'accord	111	112	70	69	181
Tt à fait d'accord	148	136.7	73	84.3	221
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
5, 281	3	0.20

Tableau 186 : Croisement des variables (les E.S nous aident à comprendre le monde) et (sexe)

Départements	E.S et compréhension du monde				total
	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	
Psychologie	12	20	36	48	116
Sport	7	19	19	23	68
Bib TS	1	1	3	4	9
Bib licence	3	2	10	8	23
Philosophie	0	6	3	13	22
Sciences communication	5	4	8	5	22
Histoire	10	19	13	26	68
Sociologie	2	6	17	11	36
Pharmacie	1	11	11	4	27
Chirurgie dentaire	6	9	7	10	32
Médecine	30	43	54	69	196
Ts Grpes	77	140	181	221	619

Tableau 187 : Croisement des variables (départements) et (les E.S nous aident à comprendre le monde)

Lieux de travail	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Mosquée	17	21.7	18	13.3	35
Espaces verts	21	27.2	23	16.8	44
Domicile	218	225.2	146	138.8	364
Salle inoccupée	34	32.8	19	20.2	53
Bibliothèque	93	76.1	30	46.9	123
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
16, 919	4	0.01

Tableau 191 : Croisement des variables (lieux de travail) et (sexe)

Facultés

Bibliothèques extra-universitaires	Sciences humaines		Sciences médicales		total
	Non	Oui	Non	Oui	
Non	304	322.8	245	226.2	549
Oui	60	41..2	10	28.8	70
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
23,592	1	0.001

Tableau 193 : Croisement des variables (inscription en bibliothèques extra-universitaires) et (facultés)

Départements	Lieux de travail					total
	Mosquée	Espaces verts	Domicile	Salle inoccupée	Bibliothèque	
Psychologie	7	1	57	17	34	116
Sport	6	6	37	5	14	68
Bib TS	1	2	4	0	2	9
Bib licence	2	2	11	1	7	23
Philosophie	2	2	15	0	3	22
Sciences communication	0	2	14	1	5	22
Histoire	0	4	49	6	9	68
Sociologie	4	3	18	2	9	36
Pharmacie	1	1	22	1	2	27
Chirurgie dentaire	2	2	19	2	7	32
Médecine	10	19	118	18	31	196
Ts Grpes	35	44	364	53	123	619

Tableau 190 : Croisement des variables (départements) et (lieux de travail)

Départements	Bibliothèques extra-universitaires		total
	Non	Oui	
Psychologie	84	32	116
Sport	66	2	68
Bib TS	9	0	9
Bib licence	21	2	23
Philosophie	20	2	22
Sciences communication	19	3	22
Histoire	55	13	68
Sociologie	30	6	36
Pharmacie	25	2	27
Chirurgie dentaire	31	1	32
Médecine	189	7	196
Ts Grpes	549	70	619

Tableau 194 : Croisement des variables (départements) et (inscription en bibliothèques extra-universitaires)

Bibliothèques	Sexe		total
	Filles	Garçons	

extra-universitaires					
Non	327	339.7	222	209.3	549
Oui	56	43.3	14	26.7	70
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
10, 992	1	0.01

Tableau 195 : Croisement des variables (inscription en bibliothèques extra-universitaires) et (sexe)

	Résidence chez les parents				
Bibliothèques extra-universitaires	Non		Oui		total
Non	404	395.6	145	153.4	549
Oui	42	50.4	28	19.6	70
Ts Grpes	446		173		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
5, 692	1	0.02

Tableau 196 : Croisement des variables (inscription en bibliothèques extra-universitaires) et (résidence chez les parents)

	Sexe				
Ambiance de travail	Filles		Garçons		total
Très mauvaise	46	48.3	32	29.7	78
Mauvaise	210	194.3	104	119.7	314
Bonne	121	133.6	95	82.4	216
Très bonne	6	6.8	5	4.2	11
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
7, 002	2	0.02

Tableau 200 : Croisement des variables (ambiance de travail) et (sexe)

Départements	Ambiance de travail				total
	Très mauvaise	Mauvaise	Bonne	Très bonne	
Psychologie	21	73	22	0	116
Sport	9	25	32	2	68
Bib TS	3	3	3	0	9
Bib licence	4	15	4	0	23
Philosophie	3	14	5	0	22
Sciences de communication	2	9	10	1	22
Histoire	11	35	21	1	68
Sociologie	3	13	20	0	36
Pharmacie	0	8	17	2	27
Chirurgie dentaire	3	8	21	0	32
Médecine	19	111	61	5	196
Ts Grpes	78	314	216	11	619

Tableau 199 : Croisement des variables (départements) et (ambiance de travail)

Départements	Locaux inadéquats				total
	Pas du tt d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tt à fait d'accord	
Psychologie	0	13	25	78	116
Sport	2	15	15	36	68
Bib TS	0	1	1	7	9
Bib licence	0	4	5	14	23
Philosophie	0	3	2	17	22
Sciences de communication	0	8	5	9	22
Histoire	1	17	5	45	68
Sociologie	6	10	6	14	36
Pharmacie	4	3	8	12	27
Chirurgie dentaire	6	5	9	12	32
Médecine	14	28	30	124	196
Ts Grpes	33	107	111	368	619

Tableau 203 : Croisement des variables (départements) et (locaux inadéquats)

Lectures	Sexe		total
	Filles	Garçons	

Non-répondants	66	63.7	37	39.3	103
Romans	61	52.6	24	32.4	85
Revue scientifiques	44	47	32	29	76
Revue culturelles	35	30.3	14	18.7	49
Journaux	153	162.7	110	100.3	263
Livres religieux	24	26.6	19	16.4	43
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
8, 338	5	0.20

Tableau 209 : Croisement des variables (lectures des étudiants) et (sexe)

Nombre de revues culturelles lues		
Non-répondants	569	91,92%
00: 1	12	1,94%
1 ou 2 : 2	28	4,52%
3 ou 4 : 3	10	1,62%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 213 : Répartition des étudiants selon a variable (nombre de revues culturelles lues par les étudiants)

Départements	Lectures des étudiants						total
	Non-répondants	Romans	Revue scientifiques	Revue culturelles	Journaux	Livres religieux	
Psychologie	15	30	2	10	51	8	116
Sport	12	6	5	1	38	6	68
Bib TS	1	1	1	0	4	2	9
Bib licence	4	4	2	5	8	0	23
Philosophie	1	5	0	3	10	3	22
Sciences de communication	4	3	0	2	11	2	22
Histoire	7	13	3	8	30	7	68
Sociologie	6	6	2	2	18	2	36
Pharmacie	5	1	6	1	13	1	27
Chirurgie dentaire	5	2	7	2	14	2	32
Médecine	43	14	48	15	66	10	196
Ts Grpes	103	85	76	49	263	43	619

Tableau 208 : Croisement des variables (départements) et (lectures des étudiants)

Revue scientifiques	Sexe		
	Filles	Garçons	total
Non-répondants	330	239	569
0	8	4	12
1 ou 2	19	9	28
3 ou 4	7	3	10
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 214 : Croisement des variables (nombre de revues culturelles lue et (sexe))

Avantages des activités extra-universitaires		
Non-répondants	139	22,46%
Détente : 1	126	20,36%
Intégration à la vie universitaire : 2	77	12,44%
Servir la société : 3	81	13,09%
Pédagogiques : 4	196	31,66%
Total répondant	619	100,00%

Tableau 217 : Répartition des étudiants selon la variable (avantages des activités extra-universitaires)

Amis étudiants	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Non-répondants	10	9.9	6	6.1	16
Aucun	38	44.5	34	27.5	72
1 ou 2	203	188.1	101	115.9	304
3 ou 4	108	108.9	68	67.1	176
5 ou plus	24	31.6	27	19.4	51
Ts Grpes	383		236		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
10, 389	4	0.05

Tableau 222 : Croisement des variables (nombre d'amis étudiants) et (sexe)

Amis étudiants	Facultés				total
	Sciences humaines		Sciences médicales		
Non-répondants	9	9.4	7	6.6	16
Aucun	40	42.3	32	29.7	72
1 ou 2	183	178.8	121	125.2	304
3 ou 4	86	103.5	90	72.5	176
5 ou plus	46	30	5	21	51
Ts Grpes	364		255		619

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
28, 526	4	0.001

Tableau 223 : Croisement des variables (nombre d'amis étudiants) et (facultés)

Amies étudiantes	Facultés		total
	Sciences humaines	Sciences médicales	
Non-répondants	9	7	16
Aucune	183	108	291
1 ou 2	126	98	224
3 ou 4	34	41	75
5 ou plus	12	1	13
Ts Grpes	364	255	619

Tableau 129 : Croisement des variables (nombre d'amies étudiantes) et facultés)

Départements	Nombre d'amies étudiantes					total
	Non-répondants	Aucune	1 ou 2	3 ou 4	5 ou plus	
Psychologie	0	41	55	12	8	116
Sport	1	48	17	1	1	68
Bib TS	1	3	3	2	0	9
Bib licence	1	17	4	1	0	23
Philosophie	0	13	6	3	0	22
Sciences de communication	0	10	9	3	0	22
Histoire	6	32	21	6	3	68
Sociologie	0	19	11	6	0	36
Pharmacie	1	10	11	5	0	27
Chirurgie dentaire	1	13	16	2	0	32
Médecine	5	85	71	34	1	196
Ts Grpes	16	291	224	75	13	619

Tableau 230 : Croisement des variables (départements) et (nombres d'amies étudiantes)

Amis originaires même région	Sexe				total
	Filles		Garçons		
Non-répondants	10	9.9	6	6.1	16
Aucun	92	91.6	56	56.4	148
1 ou 2	232	222.7	128	137.3	360
3 ou 4	43	50.1	38	30.9	81
5 ou plus	6	8.7	8	5.3	14

Ts Grpes	383	236	619
----------	-----	-----	-----

Khi-2	Degré de liberté	probabilité
5,813	4	0.20

Tableau 232 : Croisement des variables (amis originaires de la même région) et (sexe)

Amis originaires même région	Lieux de résidence de l'étudiant					total
	Non-répondants	Hôtel	Cité universitaire	Amis	Proches	
Non-répondants	3	0	12	0	1	16
Aucun	37	0	103	1	7	148
1 ou 2	106	1	238	2	13	360
3 ou 4	24	1	54	0	2	81
5 ou plus	3	0	11	0	0	14
Ts Grpes	173	2	418	3	23	619

Tableau 133 : Croisement des variables (amis originaires de la même région) et (lieux de résidence de l'étudiant)

Départements	Garçons	Filles	Total
Médecine	323	510	833
Chirurgie dentaire	92	105	197
Pharmacie	83	109	192
TOTAL	498	724	1322

Tableau 233 : Effectifs des étudiants de première année de la faculté des sciences médicales, année 2001/2002

Département	Garçons	Filles	Total
Sociologie	72	191	263
Psychologie	73	358	431
Philosophie	46	143	189
Sport	217	20	237
Sciences de la	83	118	201

communication			
Bibliothéconomie licence	88	83	171
Bibliothéconomie DEUA	33	86	119
Histoire	56	204	260
Total	668	1203	1871

Tableau 234 : Effectifs des étudiants de première année de la faculté des sciences humaines, année 2001/2002

جامعة الإخوة منتوري
كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية
قسم علم النفس

- استمارة بحث-

عزيزي (تي) الطالب (ة)

في إطار إنجاز لنيل درجة دكتوراه دولة, بعنوان "أثر التوجيه على معاش طالب السنة الأولى جامعي".

نرجو منكم التفضل بالإجابة على عبارات هذه الاستمارة, حيث أن النتائج التي سنحصل عليها من شأنها توضيح بعض النقاط الغامضة التي تطرحها مشكلة التوجيه عند الدخول إلى الجامعة. و تأكدوا أن تعاونكم له أهمية كبرى لأنه بفضلكم يصبح هذا العمل قابلا للتحقيق.

- ملاحظة: يجب وضع علامة (*) أمام البديل الذي يعبر بصدق عن رأيكم.

شكرا على تعاونكم

- السيدة: بولكور-

التوجيه:

1. كيف تمت عملية توجيهك؟

- بناءا على اختيار شخصي
- بناءا على اختيار عائلي
- حسب المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا
- حسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة داخل الشعبة
- بفضل تدخل معارك

2. ماهو اختيارك الأول على بطاقة الرغبات؟

3. إلى إي رغبة تم توجيهك؟

(أذكر ترتيبها)

4. هل هذه هي سنتك الأولى في الجامعة؟

/ - نعم

- لا

ب/ إذا لم تكن هذه سنتك الأولى, لماذا لا تزال فيها؟

- رسبت في امتحانك
- غيرت توجيهك بالتسجيل في تخصص آخر
- استأنفت دراستك بعد انقطاعك عنها
- لديك شهادة في تخصص ما و تريد الحصول على شهادة أخرى
- تعيد امتحان البكالوريا

5. هل تقبلت قرار التوجيه الصادر من الإدارة المركزية للجامعة:

(أي الحاسوب)

/ - نعم

- لا

ب/ إذا كان الجواب ب "لا" هل قدمت طعنا؟

- نعم

- لا

ج/ في حالة ما قدمت طعنا هل أخذ بعين الاعتبار من طرف الإدارة؟

- نعم

- لا

د/ إذا كان الجواب ب "نعم" هل وجهت نحو

- الشعبة التي طلبتها
- الشعبة التي اختارتها لك الإدارة

6. ما هو السبب الرئيسي الذي جعلك تختار أو تقبل الشعبة التي تدرس فيها؟

- لأهمية الدراسة فيها
- لسهولة الدراسة فيها
- لوجود إمكانيات التوظيف بعد التخرج
- بعض أصدقائك كانوا يتابعون دراستهم فيها
- لم لك اختيار آخر
- لديك القدرات الكافية
- اختيار أسرتك
- لقصر مدة الدراسة فيها

7. إلى أي مستوى تريد مواصلة الدراسة؟

- التدرج
- ما بعد التدرج الأول (أي الماجستير)
- ما بعد التدرج الثاني (أي الدكتوراه)

8. قبل تسجيلك الأول في الجامعة هل تحصلت على معلومات حول التوجيه من الأشخاص أو المؤسسات

التالية؟

- أساتذتك في الثانوية
- مركز الإعلام و التوجيه
- مستشار التوجيه
- الأسرة أو أحد الأقارب
- الأصدقاء
- الخلية الإعلامية للجامعة
- وسائل الإعلام (- تلفاز - إذاعة - جرائد)
- عدم وجود أي مصدر

9. هل تعتقد بأنك كنت على علم كاف لإجراء توجيهك؟

- أ / - نعم
- لا

ب/ إذا كنت تعتقد أنه ينقصك إعلام أو معلومات إلى ما ترجع ذلك؟

- عدم المطابقة بين محتوى الدليل و ما يطلب في الواقع
- نقص مستشاري التوجيه
- مستشار التوجيه لا يلعب دوره في الثانوية
- نقص الاتصال بين مختلف شركاء التوجيه
- لا يهتمك الإعلام
- نقص الوقت بين نتائج البكالوريا و فترة التوجيه
- لم تعرف أين تتوجّه

10. كيف تقيم إجراءات التسجيل الجامعي بالإدارة المركزية؟

- سهلة جدا
- سهلة
- معقدة
- معقدة جدا

11. الآن و قد مرّ أكثر من سداسي على دراستك هل تفكر؟

- في مزاولة الدراسة في نفس الشعبة
- انتظار النتائج السنوية و اتخاذ القرار
- تغيير التوجيه في السنة المقبلة

12. هل أنت راض على توجيهك؟

- أ/ - نعم
- لا

ب/ إذا كنت غير راض فما هي الأسباب التي جعلتك كذلك؟

- التوجيه لا يلبي رغباتك
- لنقص إمكانية الشغل في الاختصاص
- لا توجد علاقة بين البكالوريا و اختصاصك

13. كيف تقيم دروسك؟

- سهلة جدا
- سهلة
- صعبة
- صعبة جدا

14. كيف تصف دروسك؟

- مهمة جدا
- مهمة
- مهمة نوعا ما
- غير مهمة إطلاقا

15. كم مقياس لديك ضمن البرنامج الدراسي؟

- في السداسي.
- في السنة.

16. كم ساعة دراسية واطبت عليها في الأسبوع الذي سبق الدراسة الحالية؟

- في المحاضرات.
- في الدروس التطبيقية.

17. كيف تقيم برنامجك؟

- مكثف جدا
- مكثف
- مكثف نوعا ما
- غير مكثف

18. هل واجهتك صعوبات في التكيف مع المجالات التالية؟

- استيعاب الدروس
- كتابة الدروس و أخذ رؤوس أقلام في المحاضرات
- اللغة الفرنسية
- نقص التأطير من طرف الأساتذة
- استعمال المكتبة الجامعية
- الحياة الجامعية عموما (- النقل - الإطعام - الحياة في الحي الجامعي)

19. حسب رأيك ما هي أسباب هذه الصعوبات؟

- بعد المعهد
- لأنه تنقصك الدافعية اللازمة
- طريقة التدريس غير ملائمة
- نقص في الكتب و المراجع
- الحجم الساعي الأسبوعي كبير جدا

- سوء توزيع المقاييس على البرنامج الأسبوعي
- سوء تصميم المدرجات
- لا يوجد تأطير

20. الآن و قد أقدمت على نهاية السنة هل أنت راض على توجيهك؟

- أ/ - نعم
- لا

ب/ إذا كنت راض هل هذا يرجع إلى؟

- أصدقائك في الدراسة
- أساتذتك
- وقوف والديك بجانبك
- كون البرامج مشوقة
- إرادتك في النجاح مهما كان الأمر

ج/ إذا كنت غير راض على توجيهك كيف ينعكس ذلك على؟

- تغيير الكثير
- عدم اهتمامك بالدروس
- تشويشك داخل القسم
- تفكيرك في تغيير التوجيه
- إعادة شهادة البكالوريا

21. كيف تقيم علاقتك مع أساتذتك؟

- جيدة جدا
- جيدة
- سيئة
- سيئة جدا

22. هل حصل لك أن شاركت في العمل مع زملائك في الدراسة (لإنجاز بحث أو غير ذلك)؟

- غالبا
- أحيانا
- أبدا

23. حسب رأيك ما هو أفضل مكان لإنجاز عملك الجامعي؟

- المكتبة- قاعة المطالعة
- القسم (غير مشغول)
- المنزل – الغرفة في الحي الجامعي
- المسجد
- المساحات الخضراء

24. هل أنت مسجل في مكتبات أخرى غير المكتبة الجامعية؟

- أ/ - نعم
- لا

ب/ إذا كان الجواب ب "نعم" أذكرها.....

25. كيف تقيم جو العمل في المعهد الذي تنتمي إليه؟

- جيد جدا
- جيد
- سيئ
- سيئ جدا

26. بعيدا عن المطالعات ذات العلاقة بمجال دراستك, ما نوع المطالعات التي تواظب عليها؟

- الكتب و القصص
- مجلات علمية
- مجلات فنية و ثقافية
- جرائد
- كتب دينية أو الثقافية

27. كم قراءات طالعت في الأسبوع الذي سبق الدراسة الحالية (حدد العدد)؟

-- الكتب و القصص
-- مجلات علمية
-- مجلات فنية و ثقافية
-- جرائد
-- كتب دينية أو الثقافية

28. ما هو نوع النشاط الذي تقبل على القيام به بعد الانتهاء من أعمالك الجامعية؟

- نشاط رياضي
- المشاركة في حلقات دينية
- المشاركة في اجتماعات نقابية أو سياسية
- نشاطات علمية
- نشاطات ثقافية

29. ما هي الامتيازات التي تستمدتها من هذه النشاطات؟

- اندماج أحسن في الحياة الجامعية
- الراحة
- خدمة المجتمع
- تسهيل في فهم الدروس

30. إذا حددنا الأصدقاء بكونهم من نبوح لهم بأسرارنا، الرفاق هم الذين نخرج معهم و لكن لا نبوح لهم بأسرارنا، و أن المعارف هم الذين نسلم عليهم عندما نصادفهم، كم لديك من الأصدقاء و الرفقاء و المعارف (حدد العدد تقريبا).

- الأصدقاء
- الرفقاء
- المعارف

31. من بين هؤلاء الأصدقاء كم هم (ملاحظة: أذكر العدد في كل مرة)؟

عدد الأصدقاء	
	طلاب
	ذكور
	إناث
	ينتمون إلى نفس المدينة التي تنتمي إليها

32. هل تعتقد أن الطلبة اليوم يكونون مجموعة لديها اهتمامات مشتركة؟

- أ/ - نعم
- لا

33. من خلال تجربتك هل تعتقد أن الطلاب

- متضامنون فيما بينهم
- فرادا (كل واحد لا يفكر إلا في نفسه)

34. إذا طلب منك أن تعرف نفسك, تعرفها استنادا

- لعمرك
- انتمائك الاجتماعي
- مكانتك كطالب
- انتمائك الجغرافي
- أفكارك حول المجتمع

35. ماهي الامتيازات التي تحضى بها من خلال مكانتك كطالب؟

- رضا شخصي
- ارتفاع اجتماعي
- استقلالية عن الوالدين
- أمن مالي إذا كانت لديك منحة
- تقدير عائلي

36. حسب رأيك ما هو المحرك الأساسي للنجاح الجيد (ملاحظة بالتركيز على تجربتك القصيرة كطالب,

رتب ما يأتي حسب الأهمية)؟

المرتبة	1°	2°	3	4	5	6
زملائك في الدراسة						
فعالية الأساتذة						
توفر الإمكانيات البيداغوجية						
وقوف الإدارة بجانب الطالب						
توجيه سليم						
مساعدة الوالدين						

□ - المتقنة

ب/ - المنطقة الجغرافية التي أتيت منها:

..... - البلدية

..... - الدائرة

..... - الولاية

44. أ/ ما هي الشعبة التي كنت تدرس بها قبل التحاقك بالجامعة؟

..... ب/ ما هو التقدير الذي حصلت عليه في امتحان البكالوريا؟

45. هل تقيم مع والديك؟

□ أ/ - نعم

□ - لا

ب/ إذا كان الجواب ب "لا", هل تقيم؟

□ - في الحي الجامعي

□ - عند أصدقائك

□ - في نزل

□ - عند أقاربك

46. أ/ هل لديك منحة؟

□ - نعم

□ - لا

ب/ هل لديك مداخل مالية أخرى؟

□ - نعم

□ - لا

..... ملاحظة: إذا كان الجواب ب "نعم", أذكرها

47. هل تمارس عملاً بجانب دراستك؟

□ - نعم

□ - لا

48. أ/ الآن و قد أكملت الإجابة على كل الأسئلة هل لديك شيئاً آخر تضيفه في أي مجال من المجالات المذكورة في الاستمارة؟

.....

.....

.....

.....

.....

ب/ و هل لديك اقتراحات لتحسين الحياة الجامعية؟

.....

.....

.....

.....

.....

***** شكراً جزيلاً *****

RESUME

Notre recherche s'inscrit dans le cadre général de l'orientation scolaire et porte essentiellement sur la problématique, de l'orientation à l'entrée à l'université et son impact sur la vie de l'étudiant de première année. La notion de vie qui recouvre à la fois des niveaux de vie et des conditions matérielles de vie (ensemble de contraintes matérielles et de contraintes chronologiques) repose sur l'idée, qu'il existe une relation forte entre les études et le genre de vie que mènent les étudiants. Pour vérifier cette thèse, nous sommes partis du questionnaire suivant : Comment se structurent les comportements des bacheliers et comment se constitue l'expérience sociale étudiante dans et par l'université ? Ce qui nous renvoie directement à la confrontation des stratégies individuelles et du système universitaire.

La réalisation du travail, s'est faite par l'intermédiaire d'une enquête sur terrain, réalisée à l'aide d'un questionnaire constitué de 98 items et distribué auprès d'un échantillon stratifié pondéré, composé de 619 individus. La particularité de l'échantillon qui appartient à deux facultés, qui ne bénéficient pas du même prestige : La faculté des sciences médicales et la faculté des sciences humaines et sociales, de l'université Mentouri Constantine, a mis en lumière la spécificité des rapports qu'entretient chaque catégorie d'étudiants, avec l'institution universitaire et ses partenaires. Ainsi les résultats ont montré que les types et surtout la valeur des baccalauréats, exercent un impact fort au niveau du choix et opèrent un classement des bacheliers dans lequel on distingue la filière « d'élite ». Les résultats ont également montré que le niveau de satisfaction à l'égard de la filière, est un indicateur du niveau de convergence entre le projet de chaque catégorie d'étudiants, considérées et les buts et les projets de l'institution : Cette convergence est plus élevée pour les étudiants de la faculté de médecine. Les perceptions relatives à l'université, ont permis d'explicitier le projet de l'étudiant, en révélant les diverses significations liées au travail quotidien et nous ont permis de comprendre la considération subjective, que l'étudiant associe à sa filière et à tous les partenaires de l'université. Enfin pour conclure nous pouvons dire, que les étudiants attendent de l'université, moins une éducation, mais un diplôme dont le contenu semble avoir peu d'importance et que le parcours de l'étudiant de première année, est beaucoup plus proche d'une personnalisation que d'une socialisation.

Mots clés : Orientation, université, expérience sociale étudiante, étudiants, enseignants, rapports aux études.

The summary of the thesis:

Our research aims at studying the general process and scholar orientation and its impact on the student's life especially those of the first level. The notion of life which hides. At the same time levels, standard of living, materialistic conditions, back ground and chorological obligations. This results into the concluding fact that there is a strong relationship between the students and their way of living. To clarify this point and check this thesis, we have engaged in the investigation, asking the following questions. How is structured the behaviour of those who structured in their exam of baccaloureat, towards both social and scholar experience, in and by the university.

This results into the direct confrontation of the individual strategies, and the university system. The realization of this work was done on an investigation means, realized particularly with the helps of a questionnaire which consists of 98 items; it was distributed to a sample of 619 persons. The particularity of this sample belongings to two faculties, which do not have the same prestige in the faculty of medical sciences, and that of human sciences and sociology of the Mentouri University of Constantine.

This investigation reveals that there are different types of attitudes which are adapted towards the institution sciences. The university and its partners. Finally, we can say that the student's needs are not education but a degree (diploma). A just level student is much more concerned with the personal impact of it rather than its social impact.

Key words: orientation, university, a student social experience, students, teachers, relationship to studies.

The author: **Boulkour Chafika**

تندرج دراستنا في إطار عام لمفهوم للتوجيه المدرسي و ترتكز أساسا على إشكالية التوجيه عند الالتحاق بالجامعة و أثره على حياة الطالب للسنة الأولى. إن مفهوم الحياة يحو مستويان و هما: الحياة و ظروف الحياة المادية (مجموع ضغوطات مادية و زمنية). و تبني عل فكرة أن هناك علاقة وطيدة بين الدراسة و نوع الحياة التي يعيشونها الطلبة. و لكي نتأكد من هذا الطرح صغنا عدد من التساؤلات التالية: كيف تهيكل السلوكات لحاملي شهادة البكالوريا؟ و كيف تبني التجربة الاجتماعية داخل و بالجامعة؟ هذا ما يرجع بنا مباشرة إلى المواجهة بين الإستراتيجيات الفردية و النظام الجامعي.

تم انجاز هذا البحث من خلال تحقيق ميداني مستعنيين باستمرار تتكون من 98 بندا و وزعت على عينة طبقية تحكومية متكونة هي الأخرى من 619 فردا. إن خاصية العينة التي تنتمي إلى الكليتين لا تتمتع بنفس الامتياز.

كلية العلوم الطبية و كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة منتوري بقسنطينة، أبرزتا خاصية العلاقات التي تمارسها كل فيئه من الطلبة مع المؤسسة الجامعية و شركائها. بهذه النتائج المتحصل عليها بينت بأن النمط و خاصة قيمة البكالوريا تمارسان أثر قويا على الاختيار مما يؤدي إلى ترتيب التلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا التي نلاحظ من خلالها بروز فرع "النخبة".

و بينت النتائج كذلك بأن الرضا اتجاه الفرع يعد مؤشر اتفاق بين المشروع لكل من صنف من الطلبة من جهة و أهداف و مشاريع المؤسسة من جهة أخرى.

إن الإدراكات التابعة للجامعة سمحت بتفسير مشروع الطالب من خلال تبيان الفروق الدالة و المرتبطة بالعمل اليومي، و فهم الاعتبارات الذاتية التي يربطها الطالب بالفرع و كل شركاء الجامعة.

ختاما يمكن القول بأن الطلبة لا ينتظرون من الجامعة التربية بالدرجة الأولى، بل شهادة ذات محتوى أقل أهمية، و أن مسار الطالب للسنة الأولى هو أقرب من عملية شخصية أكثر من التنشئة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التوجيه، الجامعة، التجربة الاجتماعية للطالب، الطلبة، الأساة، العلاقة بالدروس.

الطالب الباحث: شفيقة بولكور