

Chapitre 8

Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation

Ahmed Djebbar

Introduction

L'école algérienne venait d'avoir trente ans lorsque, du sommet de l'État, le diagnostic suivant a été prononcé :

Notre système éducatif est sinistré. Les déclarations d'autosatisfaction ne sauront cacher la réalité dramatique vécue par les élèves et leurs parents. Notre système éducatif produit des rejetés dans la rue, des Hittistes¹ sans qualification et des diplômés chômeurs. C'est une refonte totale de notre système éducatif qu'il faut envisager. Il faut moderniser notre école, l'ouvrir à la science, aux techniques, au monde du travail. Il faut l'adapter aux besoins de l'économie. L'école doit être un lieu de transmission et de production du savoir. Elle doit se situer en dehors des préoccupations politiques, partisans et idéologiques. L'avenir de nos enfants nous oblige à consacrer à ce dossier le maximum d'attention.²

Aujourd'hui, le secteur de l'éducation et de la formation algérienne a quarante ans. Des aménagements et des corrections ont été introduits, depuis dix ans, à tel ou tel niveau de l'architecture complexe de l'école et de l'université. Mais les problèmes de fond demeurent, et constituent des handicaps majeurs dans la nouvelle phase de développement que traverse le pays. Avant de les aborder dans le détail et d'en analyser le contenu, il est nécessaire d'évoquer les origines lointaines, puis la genèse et le développement de ce secteur. En effet, durant les quatre décennies d'indépendance qui viennent de s'écouler, le système éducatif national s'est développé à partir d'un ensemble d'acquis et dans le prolongement d'expériences antérieures ou en rupture par rapport à elles. Parallèlement, il a été amené à s'adapter à des contextes politiques, économiques et culturels nationaux et internationaux qui ont connu eux

aussi des évolutions rapides et parfois brutales. Il lui est arrivé également d'être impliqué, parfois à son corps défendant, dans certaines batailles menées par des acteurs de la société qui étaient, le plus souvent, extérieurs à lui. Ce qui n'a pas manqué d'avoir des effets multiples sur son fonctionnement, sur ses orientations et sur ses résultats.

Par ailleurs, au cours de la dernière décennie, caractérisée par une crise sociale, politique et économique sans précédent dans l'histoire de la jeune République, l'école et l'université ont été, à la fois, les révélateurs de certains aspects de cette crise multiforme mais aussi les catalyseurs qui ont favorisé l'émergence d'attitudes nouvelles et de réponses originales de la part de la société en vue de s'adapter à la crise et, parfois, de la dépasser.

Enfin, dans la nouvelle phase qui s'ouvre, le système éducatif algérien se prépare à affronter de nouveaux défis. À l'intérieur, il y a d'abord ceux qui découlent de l'avènement de l'économie de marché, avec ses balbutiements destructeurs, les incertitudes concernant ses orientations et les espoirs qu'elle suscite. Il y a aussi ceux qui se sont exprimés à travers le phénomène de l'islamisme politique³ et à travers les revendications culturelles et politiques berbères⁴. À l'extérieur, il s'agit des effets induits par l'ensemble des opportunités et des contraintes que porte en elle la mondialisation, en particulier au niveau économique et culturel.

Dans la modeste étude que nous présentons ici, nous allons tenter de dégager les éléments qui structurent le système éducatif dans son ensemble, non seulement à travers leurs aspects quantitatifs et qualitatifs, mais également à travers leurs dimensions humaines, culturelle et idéologique. Nous essaierons également d'analyser les effets sur la société des différentes politiques d'éducation et de formation, initiées dans le pays et, en retour, l'impact de certains facteurs sociaux, culturels et politiques sur la pratique enseignante et sur ses résultats.

Mais, avant cela, nous allons présenter un rapide historique de l'éducation en Algérie, avec les événements essentiels qui ont jalonné son développement et ses transformations internes, tant sur le plan structurel, pédagogique que social. Cet historique commencera d'abord par un rappel de ce qu'était l'instruction avant la colonisation, puis sera évoqué le rôle de cette dernière dans les transformations qu'elle lui fera subir entre 1830 et 1962, avec les résultats obtenus et leurs conséquences dans la première phase de la constitution de l'école algérienne, c'est à dire entre 1960 et 1976. Notre exposé se poursuivra par le rappel des principales étapes de la structuration du système éducatif algérien avec les prolongements induits au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche.

En second lieu, nous évoquerons les aspects qualitatifs liés à ce dossier, à travers quelques points particuliers, comme le processus d'arabisation et ses effets, les problèmes d'encadrement et de pédagogie, les relations entre les différentes structures d'enseignement et de formation, sans oublier la place et le rôle du personnel féminin. Il ne s'agit là que de quelques-uns des éléments essentiels qui sont intervenus dans les grandes orientations des quatre premières décennies de l'indépendance mais,

leur traitement, même partiel, pourrait aider à mieux cerner la nature et la portée des succès et des échecs de l'expérience algérienne en matière d'éducation et de formation.

En troisième lieu, nous aborderons la question de la réforme du système éducatif qui est à l'ordre du jour depuis plus d'une décennie, qui a même connu différentes phases de discussions, de consultations, d'élaboration, mais dont la mise en application n'a pas encore été franchement engagée. Nous tenterons de dégager, à partir des informations disponibles, les aspects significatifs du contenu de cette réforme, la philosophie qui sous-tend, les buts qui sont visés et leur adéquation à la fois avec les attentes de tel ou tel groupe social et avec le contexte économique nouveau.

Ayant été responsable du Ministère de tutelle du secteur éducatif, dans deux gouvernements successifs, et ayant eu également à diriger les deux secteurs qui prolongent celui de l'éducation, c'est-à-dire celui de l'enseignement supérieur et celui de la recherche, nous n'hésiterons pas à appuyer certaines analyses par des éléments tirés de notre propre expérience et à fournir des témoignages pouvant éclairer tel ou tel aspect du sujet. Par ailleurs, en tant qu'enseignant à l'université depuis plus de trente ans, impliqué dans des activités de formation de formateur et de réflexion sur les programmes, nous donnerons également notre point de vue sur la nature et le contenu des réformes pédagogiques indispensables pour faire évoluer l'école algérienne. Cette évolution ne signifie pas seulement, à nos yeux, une plus grande optimisation des instruments d'éducation et de formation pour de meilleurs résultats à la fin de chaque cycle. Elle signifie aussi et surtout une meilleure prise en compte du rôle qu'aurait dû jouer l'école et l'université pour la préparation à la citoyenneté pour son enrichissement à travers la culture littéraire, historique et scientifique.

L'école en Algérie avant 1962

Pour espérer cerner les éléments essentiels du problème de l'éducation en Algérie au cours de ces dernières décennies, il est indispensable de ne pas occulter certains paramètres qui se situent sur le plan de la mémoire, de la psychologie et de la mentalité. Or ces différents aspects de la question, qui sont rarement pris en compte, se sont nourris, directement ou indirectement, non seulement des conceptions qui ont eu cours chez les Algériens, durant cette période, sur l'instruction et le savoir en général, mais également de ce qui leur est parvenu, transmis souvent oralement, de l'histoire de l'enseignement avant et pendant les 130 ans de colonisation. D'où la nécessité de présenter, succinctement, quelques informations et quelques remarques sur l'éducation en Algérie au cours des deux phases antérieures à l'indépendance, celle de la tutelle ottomane et celle de la colonisation française.

La phase de la tutelle ottomane

Longue de trois siècles, cette période commence dans les premières décennies du XV^e siècle avec les interventions militaires des deux frères corsaires Arrûj (m. 1518) et Khayr ad-Dîn (m. 1546) et s'achève en 1830 avec le débarquement des troupes

françaises. Mais la gestion ottomane proprement dite de l'Algérie ne commence vraiment qu'au début du XVI^e siècle. Elle connaît trois phases contrastées: la première (début XVI^e – milieu XVII^e siècle) est celle de la cogestion du pouvoir entre les Pachas, représentant le pouvoir central ottoman, et l'Ojaq qui est la milice des janissaires, tous originaires d'Anatolie. La seconde est celle de l'Ojaq seul (milieu XVII^e – fin XVII^e siècle). La troisième est celle des Dey (fin XVII^e – milieu XIX^e siècle) qui étaient, en fait, de véritables rois locaux, sans autres liens avec la Sublime Porte que l'acte d'investiture et l'évocation du nom du sultan à l'occasion de la prière du vendredi⁵.

Vue de l'extérieur, cette période de l'histoire de l'Algérie se confond avec celle de l'histoire méditerranéenne de l'empire ottoman qui a permis à ses habitants d'échapper à la main mise de l'une ou l'autre des grandes puissances chrétiennes qui se disputaient l'héritage économique et politique musulman. Mais, vue de l'intérieur, elle est celle de l'approfondissement de deux phénomènes étroitement imbriqués l'un à l'autre. Le premier est constitué par le développement, dans le cadre d'une tutelle de plus en plus pesante, des relations conflictuelles entre d'un côté le pouvoir central ottoman et, de l'autre, les pouvoirs locaux constitués par les tribus et les confréries religieuses. Cela a amené à une évolution des liens politiques entre le pouvoir central ottoman et cette province maghrébine, évolution qui a abouti à une forme d'autonomie très large s'exerçant dans le cadre d'une suzeraineté toute théorique.

Le second phénomène est la poursuite du lent processus de déclin (en référence, bien sûr, à la période de domination de la Méditerranée occidentale par les pouvoirs maghrébins des XII^e-XIII^e siècles) dont les prémisses étaient déjà observables au XIV^e siècle, à tous les niveaux de la vie économique et intellectuelle, comme en témoigne le grand historien Ibn Khaldûn dans différents passages de sa *Muqaddima*⁶. Il n'est donc pas étonnant de constater que, sur le plan éducatif, culturel et scientifique, l'avènement puis la présence ottomane en Algérie ne constitue pas une rupture mais la poursuite du processus que l'on vient d'évoquer. C'est ce que confirment amplement les sources aujourd'hui accessibles et qui concernent l'éducation et les activités des hommes de sciences et de culture⁷.

Mais pour mieux cerner l'état de l'éducation en Algérie pendant cette longue période, il faut avoir à l'esprit trois éléments caractéristiques des sociétés maghrébines en général et de celle de l'Algérie en particulier. Le premier qui a pesé fortement, sur le plan politique et culturel, est le phénomène des *zawiyas*. En effet, au-delà des antagonismes entre les différentes confréries qui l'ont représenté (*Darqâwa*, *Tijâniyya*, *Shâdhiliyya*, *Qâdiriyya*, pour ne citer que les plus importantes), ce phénomène a été tour à tour, un foyer de contestation des pouvoirs locaux et un pôle de résistance aux interventions ibériques. Mais, parallèlement, il a été une source d'inspiration pour une certaine production intellectuelle et il a développé ou perpétué un type d'enseignement. Nous connaissons le rôle joué par ces *zawiyas*, en particulier sur le plan politique, dans la mobilisation de la population contre la pénétration ibérique au Maghreb⁸. Mais leur rôle culturel n'a pas encore été évalué et comparé à celui des

villes. Nous reviendrons sur ce phénomène lorsque nous aborderons les problèmes éducatifs dans les premières décennies de la colonisation française.

Le second phénomène est celui de l'émigration massive des derniers musulmans d'al-Andalus vers certaines villes d'Algérie. Cette émigration en plusieurs vagues, qui a concerné différentes régions de l'empire musulman, a commencé bien avant la chute de Grenade (1492) et semble avoir culminé au début du XVII^e siècle avec le départ, en une seule fois, d'environ cent mille personnes. L'apport de ces populations a été d'abord un ensemble de savoir-faire qui s'est investi dans les secteurs administratifs, manufacturiers et agricoles. Mais, une partie de ces immigrants détenait un savoir et une culture livresques hérités de la période antérieure à la chute de Grenade. Cet apport culturel n'a pas été sans effet sur l'élite des sociétés maghrébines qui n'avaient plus leur dynamisme des siècles précédents.

Le troisième et dernier phénomène qui est, comme le second, extérieur à la région, englobe tous les éléments importés des autres parties de l'empire ottoman. Cet apport a, bien sûr, concerné en premier lieu les secteurs administratifs, militaires et économiques. C'est d'ailleurs ce que les historiens évoquent le plus souvent. Mais la question qui nous intéresse ici est de savoir quel a été son apport dans le domaine éducatif, scientifique et culturel ? Dans l'état actuel des recherches, la réponse ne peut être que partielle. Nous allons la traiter à travers deux de ses aspects, celui de la production littéraire et celui des différentes activités scientifiques. Mais, d'abord, quelques mots sur le système d'enseignement de l'époque.

Les lieux d'enseignement du pays étaient, selon le niveau, la mosquée, la zawiya, le ribât et la madrasa. Cet enseignement était financé, soit par des particuliers, pour ce qui est de l'enseignement primaire, soit par le système du waqf (biens de main morte) alimenté essentiellement par des personnes privées mêmes si elles étaient, parfois, des représentants éminents de l'État central ou des pouvoirs locaux. L'enseignement supérieur était dispensé dans certaines grandes villes et dans les zawiya les plus importantes. A titre d'exemple, on sait qu'au début du XIX^e siècle, on comptait, à Alger une, centaine d'écoles primaires et quatre collèges supérieurs (pour une population de moins de 20.000 habitants) celui de la Grande mosquée, celui de la Qashashiyya, celui des Andalous, celui de Shaykh al-bilâd. A Tlemcen, à l'avènement des Ottomans, on dénombrait 5 madrasas. Au début du XIX^e siècle, il n'en restait que deux, celle de la Grande mosquée et celle des frères Ibn al-Imâm. Il y avait aussi 50 lieux d'enseignement primaire. À Constantine, il y avait 90 écoles primaires et sept collèges supérieurs, dont une, la madrasa kattaniya, financée par le waqf⁹.

Comme appui à l'enseignement supérieur et comme révélateur de la diffusion de la culture, du moins dans l'élite du pays, il y avait les bibliothèques. Certaines d'entre elles étaient publiques dans le sens où elles appartenaient à des institutions, comme les grandes mosquées et les zawiya. Mais, la plupart étaient privées, ce qui ne permet pas toujours de déterminer, avec précision, leur nombre, leur répartition géographique et leur richesse¹⁰. Mais les événements qui ont suivi le débarquement français de 1830 ont permis d'en savoir plus sur ces lieux de culture. Il faut d'abord préciser que les bibliothèques algériennes, comme celles d'autres pays musulmans,

ont bénéficié de l'émigration forcée des Andalous que nous venons d'évoquer. Elles ont également bénéficié de la circulation traditionnelle des livres, par copies, dons ou achat, à l'occasion des nombreux déplacements effectués vers les pays voisins et, surtout, vers l'Orient. Mais tout cela ne fait que s'ajouter à une tradition culturelle vieille de plusieurs siècles qui persistaient encore malgré le phénomène de décadence. Cela avait comme effet d'entretenir, dans les familles instruites, l'amour du livre, son achat et sa préservation par la multiplication des copies. Le résultat de ce comportement, semblable à celui des habitants d'autres régions de l'ancien empire musulman, a été la prolifération des bibliothèques, leur entretien et leur enrichissement par de nouvelles acquisitions. C'est ainsi qu'à l'époque ottomane, et jusqu'au début du XIXe siècle, des dizaines de milliers de manuscrits, traitant des thèmes classiques de la littérature, de la théologie et des sciences profanes, ont été rassemblés. Parmi les bibliothèques les plus riches, il y eut celle de la grande mosquée d'Alger, celles de quelques *zawiyas* et celles de quelques familles de lettrés ou de notables cultivés. La famille Lefgoun, à Constantine, en est un bel exemple¹¹.

Pour en venir à l'activité intellectuelle elle-même, les recherches récentes ont permis de recenser une production quantitativement importante et très variée dans le domaine des sciences religieuses et de la littérature. Mais il faut tout de suite préciser que le pouvoir ottoman local n'y a joué aucun rôle¹². Cela n'a pas empêché la production d'une littérature « militante » en faveur des Ottomans en tant que défenseurs de l'Islam contre les interventions ibériques, anglaises et même danoises. Ces œuvres, qui s'exprimaient, selon la situation sociale des auteurs, soit en arabe classique soit en arabe populaire, s'inscrivaient dans la tradition du Jihâd. Il y eut aussi, à la faveur des révoltes qui ont éclaté contre le pouvoir ottoman (et qui étaient, le plus souvent, à caractères socio-économiques), une autre production « militante », essentiellement en arabe populaire¹³.

Dans le domaine scientifique, ce sont les mathématiques et l'astronomie qui étaient les plus pratiquées en Algérie au cours de la phase ottomane mais ces activités étaient limitées à l'enseignement et à la production de manuels. Le nombre des auteurs connus ayant publié, après le XVe siècle, sur l'une ou l'autre de ces deux disciplines est estimé à une cinquantaine environ. Leur production et leur enseignement ont concerné les matières utilitaires répondant aux besoins de la cité : répartition des héritages, pratiques astrologiques, calcul du temps (pour les prières), visibilité du croissant de lune et détermination de la direction de La Mecque. Cette production s'inscrivait dans le prolongement de celle du XVe siècle mais en accentuant ses éléments de faiblesse, comme la multiplication des poèmes scientifiques qui devaient être appris par cœur.¹⁴ Le nombre relativement important de copies et de commentaires de ces poèmes confirment leur grande diffusion dans le pays et même au delà. Mais cela n'était pas une caractéristique de l'Algérie. Le même phénomène, encore plus amplifié, s'observait au Maroc, région non soumise au pouvoir politique ottoman¹⁵. À côté des poèmes, il y avait les abrégés accompagnés parfois de commentaires et de gloses. Quant au niveau des écrits scientifiques connus qui

ont été produits entre le XVIe et le XIXe siècle, il se situe, sans exception, en deçà de celui des publications du XVe siècle.

À côté de la production scientifique, théologique et littéraire en arabe, il y avait, en quantité plus modeste, une production en tamazight (utilisant les caractères arabes) qui traitait surtout de thèmes religieux mais parfois de questions touchant à la médecine et à l'astronomie appliquée servant dans la pratique religieuse. L'un des auteurs les plus connus de cette tradition est al-Awzâl (m. 1748) qui était originaire du Sousse marocain¹⁶.

Quant au rôle de la langue turque dans les activités intellectuelles au Maghreb, entre le XVIe et le XIXe siècle, il semble que, malgré son statut privilégié de langue du pouvoir central et de ses institutions, elle n'a pas été un instrument de culture et de science en Algérie ottomane. Le cas d'Ibn Hamza (m. vers 1611), un mathématicien d'origine algéroise, qui a publié, en turc, un livre sur la science du calcul, est une des rares exceptions connues qui ne fait que confirmer le désintérêt du pouvoir ottoman pour la diffusion de la langue turque dans ses possessions maghrébines¹⁷.

Nous devons enfin signaler un phénomène qui est apparu au centre de l'empire et qui, s'il avait concerné l'élite algérienne de l'époque aurait peut-être influé sur son comportement futur à propos des problèmes éducatifs que nous évoquerons plus loin. Il s'agit de l'appropriation sélective de la science et de la technologie européenne par les institutions et les milieux scientifiques de l'empire ottoman. Cela a concerné, dans un premier temps, la cartographie, la technologie militaire et la médecine. Puis, les traductions en turc se sont étendues à des ouvrages d'astronomie et de mathématiques, comme ceux de Cassini, Clairaut et Lalande, pour ne citer que les plus connus¹⁸. Elle s'est poursuivie également, à la fin du XVIIIe siècle, par la mise en place d'un enseignement scientifique complètement rénové et dispensé dans de nouvelles institutions¹⁹. En Algérie, en dehors de quelques rares initiatives, comme celles d'Ibn Hamadûsh, il ne semble pas que ce phénomène ait concerné les hommes de science du XVIIIe siècle et du début du XIXe²⁰. Au contraire, les activités scientifiques se sont limitées aux thèmes et aux contenus des siècles antérieurs qui ont continué à être enseignés selon une pédagogie basée, de plus en plus, sur la mémoire.

La colonisation française (1830–1962)

Les conséquences, sur l'éducation, du processus de colonisation qui s'est déclenché le 5 juillet 1830, avec le débarquement, à Sidi Fredj, des premières troupes françaises, ont été multifformes. Dans un premier temps, elles ont contribué, toutes, mais à des degrés divers, à la destruction des structures éducatives existantes, à la marginalisation de la langue arabe classique (c'est à dire, à l'époque et depuis des siècles, la langue de la culture et de la science au Maghreb), à l'asphyxie de la production culturelle et scientifique qui se maintenait dans quelques foyers citadins (en relation avec des foyers maghrébins et orientaux), à l'effacement de la mémoire par l'éparpillement des archives et des manuscrits, à l'extension de l'illettrisme et de l'obscurantisme et, enfin, au développement de la culture de la guerre sainte.

Dans un second temps, l'approfondissement et la rationalisation du projet colonial a favorisé la naissance et le développement d'une double offensive, politique et culturelle, qui a permis l'émergence, sur les ruines des anciennes structures éducatives, de deux systèmes semblables dans leur conception mais antagoniques dans leurs intentions et dans leurs buts. D'un côté, il y avait le modèle français de l'école publique, laïque, obligatoire et gratuite (même si ces principes n'étaient pas systématiquement appliqués aux enfants algériens) et, de l'autre, le modèle des Réformistes musulmans de l'école privée, arabophone, confessionnelle et souvent payante. Parallèlement, l'ancien système d'enseignement des *zawiyas* et des écoles coraniques s'est maintenu dans les zones rurales en se cantonnant à l'apprentissage du Coran et à l'étude, de moins en moins approfondie, de certaines sciences religieuses. Il va sans dire que ces trois systèmes ont produit trois catégories d'élites qui vont se développer d'une manière indépendante mais qui ne vont pas tarder à s'affronter parce que leurs conceptions et leurs intérêts n'ont pas toujours été convergents.

Comme ces trois systèmes cohabitaient à la veille de l'indépendance et que leur influence n'allait pas disparaître du jour au lendemain, il est utile d'en faire un bref historique et d'en rappeler les spécificités culturelles et la nature de leurs rapports conflictuels. Cela permettra de garder à l'esprit le contexte dans lequel s'est posé la question éducative, à partir de 1962, et de mieux cerner le sens des initiatives qui ont été prises, en matière d'enseignement, dans les deux premières décennies de l'indépendance.

Le premier facteur qui est intervenu dans la désorganisation des structures de l'enseignement, dès les premières semaines de l'occupation, est celui de la violence militaire. Il a entraîné la mort ou la fuite de centaines d'enseignants et de lettrés, la destruction ou le pillage de nombreuses bibliothèques²¹, la fermeture, l'incendie ou la transformation de centaines de lieux d'enseignement (mosquées, *zawiyas*, locaux privés)²². Cette désorganisation s'est poursuivie au rythme de l'extension de l'occupation du pays mais également au rythme des révoltes qui ont éclaté après 1830, en particulier celles de 1852, 1857, 1864 et 1871, et qui ont entraîné, en signe de représailles, de nouvelles décisions de séquestre ou de fermeture de lieux d'enseignement²³.

Comme conséquence immédiate, signalée par les chroniqueurs de la colonisation eux-mêmes, est apparu le phénomène de l'exil volontaire de milliers de lettrés, pour échapper aux exactions ou pour aller chercher ailleurs les conditions indispensables à la poursuite de leurs activités intellectuelles. La seconde violence a été institutionnelle et elle a consisté en une série de mesures dont les conséquences sur l'effondrement de l'enseignement ne sont apparues que bien plus tard : séquestre de tous les biens de main morte (*awqâf*) qui finançaient l'entretien des écoles et la rétribution des enseignants et des étudiants, privatisation des terres dont la production était allouée aux *zawiyas* pour la prise en charge de leurs dépenses, en particulier celles liées à l'enseignement.

Après les violences des cinquante premières années de l'occupation, parfois parallèlement à elles, différentes initiatives complémentaires ont été prises : les unes en faveur de l'enseignement et de la formation françaises, les autres contre l'enseigne-

ment traditionnel des zawiya et des écoles coraniques. Il n'est pas nécessaire d'en faire, ici, une description détaillée ni l'analyse des intentions qui les ont motivées, notre but étant d'en dégager les lignes de force et les résultats tant quantitatifs que qualitatifs afin de mieux cerner l'état de l'éducation et son contenu à la veille de l'indépendance. Nous allons donc nous contenter de rappeler les grandes décisions prises dans ce domaine et leurs conséquences.

Dès 1833, des initiatives en faveur d'un enseignement français en direction de la population autochtone ont été prises à Alger, Oran et Annaba. Il s'agit des « écoles d'enseignement mutuel ». Les parents ont refusé d'envoyer leurs enfants dans ces premiers établissements qui disparaîtront moins de dix ans plus tard. Puis on a eu l'idée d'attirer les élèves en les payant. Cela n'a pas eu plus de succès. Parallèlement, un arrêté avait été pris pour la création, à Paris, d'un collège pour fils de notables algériens qui a fonctionné avec 11 élèves et qui a fini par fermer ses portes en 1847.

Mais la première grande décision a été la création, en 1870, des écoles « arabes-françaises » aux côtés des écoles fréquentées essentiellement par des Européens. Cet enseignement primaire, pour les seuls autochtones, a été complété par la mise en place d'un enseignement secondaire à Alger et à Constantine et de trois Médersas qui devaient former des fonctionnaires du culte et de la justice. Treize ans après, devant le refus persistant de la grande majorité des algériens de scolariser ses enfants dans les structures proposées par la puissance occupante, les écoles « arabes-françaises » ont tout simplement été fermées. Quant à l'enseignement secondaire, il a vu ses effectifs fondre passant de 216 élèves en 1877 à 69 en 1893.

Parallèlement, une circulaire de 1852 a précisé la manière dont allaient être dorénavant choisis et récompensés les meilleurs maîtres des écoles coraniques. Celle de 1857 est allée plus loin en soumettant l'exercice de tout enseignement traditionnel à une autorisation des autorités et en instaurant un diplôme, le « brevet de capacité », sans lequel on ne pouvait pas assurer cet enseignement²⁴. La conséquence de ces circulaires a été une désaffection plus grande des enseignants et la fermeture de nombreuses écoles. Ce qui allait, objectivement, dans le sens des grandes orientations souhaitées par les colons²⁵.

À partir de 1883, une nouvelle politique éducative est mise en chantier, celle qui découlait de l'extension à l'Algérie des lois scolaires françaises de 1881-82. Mais cela n'a pas permis d'attirer un grand nombre d'enfants puisqu'en 1912, seuls 4,7 % d'entre eux étaient scolarisés, dont un nombre très faible de filles. Il faut également préciser que dans cette proportion, une bonne partie des élèves était constituée d'enfants de notables musulmans au service de l'administration coloniale.

Tableau 1 : Taux de scolarisation des enfants algériens entre 1888 et 1954²⁶

1888	1902	1906	1912	1930	1954
2 %	3,5 %	4,26 %	4,7 %	8,9 %	15 %

À ce stade de notre étude, il faudrait dire quelques mots des différentes initiatives, en matière scolaire, que les autorités coloniales ont prises spécialement en faveur des habitants de Kabylie durant la période qui s'étend entre 1850 et 1914. Les buts de ces initiatives, pas toujours coordonnées, ne se limitaient pas à la marginalisation de l'enseignement traditionnel et à la diffusion de l'enseignement du français, comme cela s'est pratiqué dans les autres régions du pays. Elles visaient aussi, plus largement, la division de la population en jouant sur des particularismes réels (comme la langue et le droit coutumier) ou imaginaires (comme l'origine celte des Berbères du Maghreb)²⁷. Après avoir tenté de doter la Kabylie d'une administration spéciale, on créa des écoles de tribu, des écoles pour orphelines, une école des arts et métiers et cinq écoles religieuses. En 1881, l'effort est poursuivi par l'ouverture de quatre « écoles ministérielles ». Parallèlement, et dans la lancée de la répression dirigée contre la révolte de 1871, des écoles coraniques et des *zawiyas* sont fermées. La conséquence la plus tangible de cette politique a été un accroissement significatif du nombre d'enfants scolarisés dans cette région (comparé au reste du pays) et la formation d'un important corps d'instituteurs²⁸. Mais cela n'a pas permis de chasser la langue arabe de cette région, du moins dans l'élite de sa population, ni de modifier le comportement global des habitants vis-à-vis des écoles françaises.

Il faut attendre la fin de la première guerre mondiale (1914-1918), pour observer un changement radical dans l'attitude des Algériens, toutes régions confondues, vis-à-vis de l'enseignement français. Après avoir refusé pendant plus d'un siècle de scolariser leurs enfants, ils se mettent à revendiquer des écoles. Le nombre d'élèves commence alors à croître d'une manière régulière et à poser des problèmes d'infrastructure et d'encadrement. Pour continuer à pouvoir répondre à cette forte demande qui n'avait pas été anticipée, les autorités coloniales ont pris des mesures d'urgence qui allaient influencer grandement sur la qualité de l'enseignement, comme le recrutement d'enseignants peu diplômés et le gonflement des effectifs des classes²⁹.

Les différents obstacles qui empêchaient l'extension de la scolarisation ne pouvaient que favoriser le développement des écoles coraniques non seulement dans les campagnes mais également dans les villages et dans les petites villes. Leur enseignement archaïque s'est donc poursuivi assurant une alphabétisation et une éducation religieuse minimales. Mais il permettait, pour les meilleurs éléments, de poursuivre leur formation dans des *zawiyas* puis dans des établissements supérieurs, à l'extérieur de l'Algérie, comme la *Zaytûna* de Tunis et la *Qarawiyîyn* de Fès.

Dans les grandes villes, un troisième enseignement va commencer à voir le jour par réaction à la fois contre l'école française et contre les institutions d'enseignement traditionnelles. Il s'agit des écoles privées d'inspiration réformatrice. Bien avant le mouvement des Oulémas, c'est à dire au moins depuis 1890, il y avait des structures scolaires privées qui offraient un enseignement en arabe tout à fait distinct de celui des *Zawiyas* et qui alimentaient les prestigieuses universités islamiques du Maghreb et d'Orient. C'était en particulier le cas dans l'Est et le Sud algérien (Constantine, Bédjaïa, Biskra, etc.). Le mouvement de la Nahda, qui naît en Égypte, va stimuler ce

secteur de l'enseignement et de nouvelles écoles vont apparaître, comme celle de Tlemcen en 1920 puis celles d'Alger. Mais, c'est à partir de 1930 que le phénomène prend de l'ampleur avec l'apparition du courant réformiste musulman animé par Ben Badis et s'inscrivant dans la mouvance des penseurs égyptiens Muhammad 'Abdu et Rashîd Ridâ³⁰. Le nouvel enseignement prend de l'ampleur en s'insérant dans un mouvement plus large à visées culturelles et politiques qui va s'appuyer sur des associations de jeunes, des cercles culturels et des noyaux de militants. En 1935, il y avait une centaine de classes dans tout le pays mais leur nombre allait croître les années suivantes malgré le décret du 8 mars 1938 qui soumettait l'ouverture d'une école privée à une autorisation préalable.

Vues de l'extérieur, les écoles du courant réformiste semblaient être une imitation (avec des moyens beaucoup plus modestes), de ce qui se faisait dans le système éducatif français. En effet, on y enseignait de la même manière, dans des salles de classes munies de tables et de tableaux, avec des manuels imprimés et des enseignants beaucoup plus qualifiés que ceux des écoles coraniques. La différence importante se trouvait dans le contenu de l'enseignement qui, tout en donnant une formation de base, préparait les élèves à une citoyenneté nouvelle que le mouvement réformiste avait résumé dans sa célèbre formule « L'Algérie est ma patrie, l'arabe ma langue et l'Islam ma religion ».

Quelle que soit l'appréciation que l'on peut faire des orientations politiques du courant réformiste algérien, de ses démêlés et de ses divergences doctrinales avec ses détracteurs du moment, on doit constater que ses options éducatives et culturelles se sont avérées une solution à des attentes de certaines couches de la population algérienne qui seront rejointes d'ailleurs par d'autres au moment de la radicalisation du mouvement nationaliste et, surtout, au lendemain de l'indépendance³¹.

Au cours de la période qui s'étend de 1920 à 1962, on observe un accroissement du taux de scolarisation des Algériens mais essentiellement dans les zones urbaines, ce qui correspondait, objectivement, aux intérêts de la colonisation. Du moins cela ne les contrariait pas fondamentalement. En effet, la scolarisation dans les villes permettait de répondre aux besoins de développement de différents secteurs de la colonisation tout en étant une parade à la formation qui se faisait dans les écoles arabisées. Quant à la population rurale, non seulement elle ne représentait plus un danger, depuis les répressions victorieuses des révoltes de la fin du XIXe siècle, mais elle ne constituait plus un enjeu économique puisque la richesse nouvelle se situait dans les villes et sur les terres viticoles entourant les fermes et les villages de la colonisation.

Cela dit, cette scolarisation était réalisée, en grande partie, dans des classes dites « spéciales » où le nombre d'élèves était élevé : en 1940, 905 classes spéciales regroupaient 71 % des élèves algériens, soit 90 élèves par classe. À cela il faut ajouter la persistance, dans la politique d'éducation, de l'inégalité entre les deux communautés. C'est ainsi que sur les 6500 classes primaires qui fonctionnaient en 1944, 5500 étaient occupées par 118.000 européens et environ un millier seulement par 108.000 musulmans. L'accélération de la scolarisation des enfants algériens, décidée cette

même année a permis le triplement des effectifs en dix ans mais sans dépasser 13 % de la population algérienne scolarisable³².

L'école algérienne (1962-2002)

Comme on l'a vu, les trois siècles d'administration turque n'ont introduit aucune modification dans les structures sociales et dans les rapports qui en découlent : l'allégeance tribale était primordiale et les relations avec le pouvoir central se réduisaient souvent à l'acquiescement de l'impôt. Avec la colonisation, s'est installée dans le pays, une nouvelle dynamique qui a introduit dans la population de souche une véritable dichotomie : d'un côté, la consolidation, dans le pays profond, des différents rapports d'allégeance qui avaient cours antérieurement à la colonisation et, de l'autre côté, la lente émergence d'un nouveau comportement dans les zones de peuplement et de valorisation économique. Il se manifesterait d'abord dans les rapports individuels, passifs dirions-nous, qu'auront les Algériens avec le système économique colonial et avec le pouvoir qui le représentait et l'exprimait, à travers son administration locale. Mais il se manifesterait aussi, d'une manière active, à travers les attitudes et les engagements, individuels ou de groupe, qui vont naître dans le cadre du mouvement national. Ces comportements vont déboucher sur un mouvement de contestation multiforme revendiquant, selon l'appartenance sociale, soit l'intégration, soit l'autonomie, soit l'indépendance pure et simple. C'est cette forte dichotomie qui expliquerait pourquoi le mouvement politique, né dans les villes algériennes et au sein de l'émigration en France, n'a touché que partiellement le pays profond qui est resté, un certain temps encore, enfermé dans les structures traditionnelles. C'est la décantation interne du courant nationaliste et sa radicalisation par la lutte armée (1954-1962) qui va en quelque sorte impliquer toutes les couches de la société dans le projet visant à l'indépendance. Les différents comportements que nous venons d'évoquer ont eu alors tendance à se fondre, à des degrés divers bien sûr, dans une attitude, une culture, une mentalité et un discours dont la seule référence était le nationalisme. De plus, l'absence d'une idéologie dominante et de références précises à un modèle de société rendait possibles des initiatives modernistes dans le contexte nouveau d'un pays indépendant.

C'est cette situation qui va prévaloir au lendemain de l'indépendance et c'est dans ce contexte que vont se dessiner les contours du système éducatif algérien, c'est à dire un contexte de nationalisme « ouvert » dans la mesure où aucune vision n'y était privilégiée et où aucune, parmi celles qui s'étaient côtoyées dans la phase antérieure, ne s'était encore imposée.

Les premiers pas

La demande de scolarisation qui s'était exprimée au lendemain de la première guerre mondiale, et qui n'avait cessé de croître au cours des décennies suivantes, ne pouvait pas être satisfaite dans le cadre du système colonial malgré le changement d'attitude des autorités occupantes, à partir des années quarante. A titre indicatif, les statisti-

ques de 1954, c'est à dire l'année du déclenchement de la révolution, estimait à 86 % le taux d'analphabétisme en Algérie. Pour les 14 % restants, 3,5 % ne lisaient que l'Arabe, 7,7 % ne lisaient que le Français et seulement 2,8 % écrivaient les deux langues.

Cette revendication en attente a été l'une des premières à s'exprimer au lendemain de l'indépendance. Les premières réponses qui vont lui être données seront fortement conditionnées par le déséquilibre entre la demande des parents et l'offre de la nouvelle administration. Il faut en effet préciser qu'à la veille de l'indépendance, on estime que plus de 80 % des enfants d'âge scolaire (c'est-à-dire entre 6 et 15 ans) ne fréquentaient pas l'école³³. A cette masse impressionnante, il fallait devoir ajouter, chaque année, sous l'effet d'une forte démographie, des centaines de milliers de garçons et de filles de 6 ans.

Il n'est donc pas étonnant que les solutions appliquées aient eu des conséquences à long terme sur le système éducatif. C'est ce que nous allons essayer de montrer à travers un rappel des différentes mesures prises dans les deux premières décennies. Puis nous évoquerons les réformes mises en place, c'est à dire celle de l'École fondamentale et celle de l'enseignement supérieur en tentant de faire le bilan de leur mise en application.

Lors de la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante, qui a eu lieu en octobre 1962, et face à la forte demande que nous venons d'évoquer, la situation éducative du pays se caractérisait par de profonds déséquilibres, une pénurie de moyens humains et matériels et une absence de visibilité et d'expérience. Dans ce contexte, la Commission supérieure de la réforme de l'enseignement (qui a été le premier organisme algérien chargé de réfléchir à la mise en place des nouvelles structures) a décidé des orientations suivantes : démocratisation de l'enseignement, algérianisation du corps enseignant, arabisation, unification du système éducatif, orientation scientifique et technique des enseignements.

Mais, très vite des obstacles et des difficultés ont contrecarré le volontarisme des décideurs. On a assisté alors à un mélange de pragmatisme et de fuite en avant qui n'a pas été sans influence sur la qualité de l'enseignement et sur les orientations futures du système éducatif. Dans une première phase, on a conservé le fonctionnement du système français en tentant de répondre, d'abord et avant tout, à la forte demande de scolarisation des enfants. Pour cela, il fallait, rapidement, trouver des solutions à de nombreux problèmes et, plus particulièrement à deux d'entre eux.

Le premier, celui des infrastructures scolaires, a amené les responsables du moment à lancer un vaste projet de construction de classes. Compte tenu, à la fois, de l'énorme déficit de scolarisation hérité de la colonisation, du facteur démographique, des capacités financières et logistiques du pays, et du manque de coordination entre la gestion des flux et le rythme de réalisation des chantiers scolaires, ce projet n'a jamais pu, malgré la volonté politique constamment affirmée, être mené à terme. Pour résoudre cette difficulté objective, on a alors adapté le fonctionnement de l'école au rythme de réalisation des classes et à la démographie galopante en instituant, à partir d'un certain moment, le système de la double vacation, c'est-à-dire

L'optimisation de l'occupation des salles de classe existantes en attribuant à chaque salle deux groupes d'élèves, l'un travaillant le matin et l'autre l'après-midi.

Malgré tout, et comme le montre le tableau ci-dessous, les réalisations dans ce domaine n'ont cessé de croître en nombre et en qualité et ont permis à l'école d'être présente sur toute l'étendue du pays et d'accueillir un maximum d'élèves, répondant ainsi à l'une des revendications principales des parents.

Tableau 2 : Infrastructures scolaires (1964-2000)³⁴

	1964	2000
Établissements primaires	3.050	19.040
Établissements secondaires	49	1.218
Total	3.099	20.258

Le second problème, beaucoup plus délicat, a été celui de l'encadrement pédagogique des deux enseignements qui vont cohabiter un certain temps, le francophone et l'arabophone. Pour les enseignements en français, le déficit déjà existant durant la phase coloniale, a été brutalement aggravé par le départ de 18.000 enseignants français. Il fallait donc procéder à un recrutement massif d'Algériens et d'autres étrangers pour assurer la première rentrée de l'indépendance puis pour répondre au flux des nouveaux inscrits à l'école. Les instituteurs algériens qualifiés étant en nombre très limité, il a fallu recruter parmi tous ceux qui avaient un certain niveau d'instruction en français. C'est ainsi que deux nouvelles catégories d'enseignants sont entrées en force à l'école : les moniteurs et les instructeurs³⁵. Pour l'enseignement en arabe, les recrutements ont été effectués dans les deux viviers existants, celui de l'enseignement traditionnel et celui des écoles réformistes. Mais, là aussi, il a fallu recruter des étrangers. Le nombre de candidats maghrébins s'étant avéré insuffisant, ce sont des enseignants d'autres pays arabes qui se sont présentés et qui ont été embauchés.

La première conséquence qui a touché les deux systèmes a été de nature pédagogique : pour l'enseignement francophone, le départ des instituteurs français confirmés et leur remplacement par des moniteurs et des instructeurs a fait chuter rapidement le niveau des enseignements, même si le recrutement de 7.000 étrangers francisant a permis d'atténuer les effets négatifs sur la formation des élèves. Pour l'enseignement en arabe, la situation a été, dès le départ, préoccupante au niveau pédagogique pour la bonne raison que la majorité des nouveaux enseignants était dans une situation totalement décalée : dans les cas les plus favorables, il s'agissait de personnes qui ont eu un cursus à l'étranger ou dans les écoles privées du mouvement réformiste, ce qui garantissait au moins la maîtrise de la langue arabe et de la grammaire. Mais rien n'était assuré quant à leurs qualités pédagogiques ni à leur capacité de pouvoir enseigner les disciplines scientifiques. Quant aux autres, ils étaient souvent inaptes à assurer un enseignement moderne pour la simple raison que leur formation en arabe était insuffisante et que, le plus souvent, ils n'avaient

jamais étudié les matières qu'ils allaient enseigner dans le primaire, en particulier les mathématiques. Le système de formation et de recyclage qui sera mis en place plus tard tentera de remédier à ces faiblesses mais ses résultats n'ont jamais été satisfaisants pour les raisons que nous exposerons plus loin lorsque nous aborderons la question de la formation continue et de la promotion interne des enseignants.

Tableau 3 : Taux de scolarisation des enfants algériens entre 1954 et 1998³⁶

1954	1966	1977	1987	1998
15 %	47,2 %	70,4 %	79,86 %	83,05 %

La phase des premières réformes

Au cours de la période 1977–1990, des options nouvelles, inscrites dans la réforme de l'école fondamentale vont être appliquées au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Dans le supérieur, c'est la poursuite de l'application des options décidées en 1971. Mais, ce qui va changer pour les deux secteurs c'est le contexte nouveau caractérisé par des modifications au niveau de la direction politique du pays et par l'affirmation d'orientations nouvelles sur le plan économique. On est ainsi passé, du jour au lendemain, de la logique de l'économie planifiée à celle de l'économie de marché avec toutes les conséquences que cela allait provoquer, en particulier sur les orientations et la gestion des secteurs d'éducation et de formation qui, dans le même temps, n'avaient bénéficié d'aucune mesure d'adaptation à la nouvelle situation.

Les enseignements primaire et secondaire

Dans le secteur éducatif, le point essentiel de la réforme de 1976 est l'arabisation totale des enseignements³⁷. L'élément important de cette option, au-delà de l'affirmation de la prééminence de la langue nationale, est l'uniformisation du système éducatif qui était, auparavant, une juxtaposition de deux systèmes, à travers deux langues d'enseignement. La première conséquence de l'application de la réforme a concerné les langues étrangères et plus particulièrement la langue française qui allait, désormais, être enseigné à partir de la quatrième année du primaire mais qui, dans la pratique a été progressivement marginalisée par le ralentissement de la formation des enseignants et l'encouragement des professeurs de français à se convertir à d'autres disciplines. C'est là un exemple d'une décision politique prise en dehors des structures qui gèrent l'éducation et qui a été appliquée avec constance sans qu'aucun texte officiel ne l'ait assumé. La seconde conséquence, plus grave, n'est pas le fait de la réforme elle-même ni de l'application du principe d'arabisation, mais plutôt un effet induit. Il s'agit de l'accélération de la baisse du niveau des contenus des enseignements, de l'évolution de la pédagogie vers l'apprentissage passif et de la politisation ou l'idéologisation de certaines matières, comme la littérature et l'histoire³⁸.

L'une des causes en est la poursuite, mais à une échelle plus grande pour répondre aux besoins de l'arabisation, du recrutement d'enseignants nationaux souvent sans aucune qualification et d'enseignants étrangers, techniquement qualifiés, mais dont les profils idéologiques et donc les discours, devant les élèves, étaient en contradiction flagrante avec la ligne idéologique et culturelle définie par le texte de la réforme lui-même. La seconde cause, qui n'a pu que favoriser la première, a été la transformation des actions de réforme, et en particulier celles accompagnant l'arabisation, en une arme politique utilisée par une tendance du parti unique de l'époque contre ses adversaires.

Quant aux phénomènes négatifs qui étaient apparus avant le lancement de la réforme, et qui étaient liés à l'augmentation rapide des effectifs, ils vont continuer à s'aggraver. Il s'agit, en particulier, de la double vacation, du redoublement, de la déperdition scolaire et de l'orientation, par l'échec, vers les filières professionnelles. Les concepteurs de la réforme n'avaient pas de réponses précises à chacun de ces problèmes mais les orientations nouvelles et la stratégie qui les accompagnaient étaient sensées leur trouver des solutions ou du moins ralentir leur aggravation.

L'enseignement supérieur (1962–2000)

Au niveau de l'université, les problèmes n'avaient pas la même acuité en 1962 et, compte tenu de l'héritage colonial dans ce domaine, à vrai dire très modeste, ils ne risquaient pas d'apparaître au grand jour dès les premières années de l'indépendance. Bien sûr, à l'image du secteur éducatif, l'enseignement supérieur durant la colonisation reflétait, à tous les niveaux, l'inégalité de traitement des deux communautés qui cohabitaient dans le pays. Dans ce secteur, il a fallu attendre la Première Guerre mondiale pour que le nombre d'étudiants musulmans atteigne 1 % du total des inscrits et moins de sept ans avant l'indépendance, les Algériens inscrits dans l'une des trois structures universitaires existantes (Alger, Oran, Constantine) représentaient à peine 13 % de l'ensemble des étudiants (pour une population dont le nombre correspondait à 90 % du total des habitants).

Tableau 4 : Taux d'étudiants algériens entre 1914 et 1955

1914	1920	1930	1939	1955
1,03 %	3,4 %	4,5 %	4,1 %	13,1 %

En conséquence, et contrairement à la situation observée dans le primaire, les infrastructures de l'enseignement supérieur étaient suffisantes après le départ massif des étudiants d'origine européenne. Il n'y avait donc pas, de ce côté-là, de pressions sur les décideurs comme il n'y en avait pas d'ailleurs au niveau de l'encadrement. En effet, malgré l'hémorragie des enseignants observée également dans le supérieur, le nombre modeste des étudiants restants et des nouveaux bacheliers de l'année 1962 n'a pas entraîné un phénomène de pénurie, surtout après l'élan de solidarité qui a mobilisé de nombreux universitaires de France et qui a permis de combler les postes

vacants en particulier au niveau du professorat. C'est donc avec un certain décalage, par rapport au secteur éducatif, qu'une politique universitaire a été élaborée et mise en application.

Ce sont des orientations semblables à ceux de l'enseignement primaire et secondaire qui ont été définies pour l'enseignement supérieur : démocratisation, algérianisation, arabisation et option scientifique et technique. Après une phase de transition de cinq ans, la politique universitaire allait être formulée et exécutée, entre 1967 et 1977, dans le cadre de trois plans (un triennal et deux quadriennaux)³⁹. À l'issue de cette décennie de planification, soutenue par une volonté politique et favorisée par l'accroissement des prix du pétrole (qui rendait le financement des projets plus aisé), le bilan des réalisations est important même si tous les objectifs fixés n'ont pas été atteints⁴⁰ : reconversion d'anciens établissements en centres universitaires, construction de grandes écoles, d'Instituts supérieurs, de résidences et de restaurants universitaires, achèvement partiel de nouvelles universités, extension d'anciens établissements pour répondre à l'accroissement rapide des effectifs étudiants. Il faut d'ailleurs préciser que l'université algérienne n'a plus bénéficié, depuis cette date, de projets comparables et qu'à l'exception de quelques réalisations à l'intérieur du pays, elle a fonctionné en grande partie sur les acquis des trois premiers plans.

Parallèlement à la mise en place de ces infrastructures, la politique d'algérianisation et d'arabisation de l'enseignement supérieur s'est mise progressivement en place mais à un rythme moins soutenu et avec des conséquences sérieuses sur le niveau des enseignements prodigués aux étudiants, à cause de la sous qualification d'une partie du corps enseignant algérien⁴¹, en particulier dans les filières arabisées. Le même phénomène, mais à un degré moindre, commençait à s'observer dans les filières scientifiques, qui étaient enseignées en français. La raison en était double : la non maîtrise du français à la fois par de nombreux enseignants étrangers⁴² et par un nombre de plus en plus grand d'étudiants⁴³.

Quant à l'option de démocratisation de l'université, dont l'aspect quantitatif est clairement illustrée par l'accroissement régulier et conséquent des effectifs étudiants, comme le montre le tableau ci-dessous, elle a été rendue possible d'abord par toutes les actions initiées au niveau du primaire et du secondaire puis par la multiplication des centres universitaires à travers tout le pays (avec les infrastructures attenantes, comme les restaurants et les résidences) et, enfin, par l'octroi de bourses⁴⁴.

Tableau 5 : Progression du nombre d'étudiants entre 1962 et 2001⁴⁵

1962	1970	1977	1987	1993	2001
2.725	19.300	51.983	15.4545	243.397	488.840

Mais si, sur le plan quantitatif, les réalisations des trois premiers plans apparaissent aux yeux d'un observateur extérieur important et parfois même spectaculaires pour un pays nouvellement indépendant et sans aucune expérience dans la politique d'éducation et de formation, une analyse qualitative des orientations prises et des pre-

miers résultats obtenus révèlent des tendances préoccupantes qui auraient dû alerter les décideurs du moment.

Au niveau des infrastructures, la précipitation et la politique de prestige ont abouti à des réalisations parfois d'avant-garde mais dont la fonctionnalité laissait à désirer. Ce fut le cas des deux nouvelles universités d'Alger et de Constantine, conçues par le célèbre architecte brésilien Nimeyer. Pour les autres constructions, la non prise en compte des prévisions de croissance de la population étudiante et des besoins qui en découlent (bibliothèques, activités culturelles et sportive) a transformé ces réalisations en leur contraire, c'est à dire des lieux où les conditions de vie étaient médiocres sur tous les plans. Dans les lieux de formation, le caractère hétérogène des profils d'enseignants et la sous qualification d'une bonne partie d'entre eux va entraîner un lent processus de baisse du niveau des enseignements. La sous-qualification était encore plus importante dans les disciplines qui avaient été hâtivement arabisées, comme le Droit, les sciences économiques, l'histoire et la philosophie. Tous ces éléments réunis ont bien évidemment influé sur le niveau des diplômes qui allaient être délivrés dans ces filières arabisées. Pour les filières non arabisées, la situation était relativement moins préoccupante grâce à la préservation d'une certaine continuité au niveau des programmes et de la pédagogie utilisée.

La recherche

Pendant les dix premières années de l'indépendance, la recherche scientifique s'est essentiellement limitée à la poursuite des activités de quelques professeurs d'origine étrangère (qui avaient choisi de prendre la nationalité algérienne) et à celles des quatre institutions héritées de la période coloniale, dont la plus importante était le centre d'études nucléaire d'Alger. A partir de 1973, et avec la création de l'Office national de la recherche scientifique (ONRS) et du Conseil national de la Recherche (CNR), une nouvelle politique prend forme et commence à se concrétiser par la création de neuf nouveaux centres. Ces structures devaient couvrir des domaines aussi variés que l'océanographie, la sismologie, l'architecture et l'agronomie. Parallèlement, la recherche connaissait deux autres développements parallèles. Le premier se situait au niveau des universités qui ont commencé à développer ou à créer de nouveaux laboratoires en fonction des profils des chercheurs existants mais parfois aussi en fonction de leur environnement socio-économique. Le second développement s'observait au niveau de certains ministères, comme celui de l'agriculture, qui avaient financé, entre 1970 et 1979, la création et le fonctionnement d'une quarantaine d'unités de recherche.

Dès 1974, un programme d'équipement est lancé, dans le cadre du second plan quadriennal (1974–1977). Mais la formation de techniciens, d'ingénieurs et, surtout, de jeunes chercheurs, n'a pas connu le même rythme. Cela a entraîné une sous-utilisation des infrastructures, par manque de profils spécialisés, et un gonflement du budget de fonctionnement des unités de recherche, conséquence de la bureaucratisation. Le phénomène a concerné à la fois les structures nouvellement créées et les anciens laboratoires universitaires.

Par ailleurs, les universités ont toujours constitué l'axe le plus important de la recherche en Algérie, à la fois par le profil de leurs enseignants qui sont sensés être en grande partie des chercheurs, et par les laboratoires qui prolongeaient les activités d'enseignement⁴⁶. Il n'est donc pas étonnant qu'une partie des problèmes que connaissait la recherche naissante trouve son explication dans la situation des universités au cours des années 1970 et dans la détérioration de cette situation dans les années 1980.

En plus des handicaps qui viennent d'être évoqués, il faut ajouter les éléments liés à la gestion de la recherche et aux activités sur le terrain : forte centralisation, faiblesse des investissements, contrôle à priori des dépenses, cloisonnement entre la recherche universitaire et celle des grands centres, égalitarisme dans la gestion des chercheurs de niveaux différents, faible lien entre les programmes de recherche et la politique de développement, etc.

Les piètres résultats de la politique de recherche, ajoutés à des problèmes de coordination, ont abouti, en 1982, à la dissolution pure et simple de l'ONRS et de la plupart des 13 organismes de recherche que nous avons évoqués. Puis ce fut une période de floraison des sigles désignant les nouvelles structures et voulant signifier, à chaque fois, un souci d'amélioration de la politique de recherche. Il y eut ainsi, en l'espace de quatre ans, le CEN, le CSRST, le CRST et le HCR.⁴⁷ Mais ces différentes réorganisations ne pouvaient pas avoir d'impact décisif sur une recherche anémiée dont les crédits ont été, dans le même temps, en constante diminution et dont l'activité était tellement faible qu'elle ne permettait pas aux chercheurs de consommer le peu de crédits qui restait⁴⁸.

À tout cela, il faut ajouter un phénomène sur lequel les responsables de la politique de recherche n'avait pas de prise et qui est un handicap majeur. Il s'agit de la nature académique et théorique d'une grande partie de la recherche universitaire. Fonctionnant en vase clos, de nombreux chercheurs n'ont pas eu l'opportunité ou la possibilité d'inscrire, tout ou partie de leurs activités, dans le cadre de projets de développement cohérents. Une initiative avait bien été prise, au début des années 1980, pour atténuer ce phénomène. Elle a consisté à créer des commissions mixtes pour faire travailler ensemble, et d'une manière complémentaire, des unités de recherche affiliées aux universités et d'autres appartenant à des ministères ou à des entités indépendantes. Mais cette initiative n'a pas donné de résultats significatifs.

Durant la décennie 1990–2000, la situation de la recherche en Algérie s'est aggravée à cause de facteurs externes tous liés à la dégradation de la situation socio-économique, politique et sécuritaire. Ce qui a entraîné une détérioration sérieuse des conditions de vie et de travail des chercheurs, entraînant l'exode d'une grande partie d'entre eux. Cela a touché, plus particulièrement, ceux parmi cette élite dont les capacités de recherche pouvaient être monnayées par un poste dans une institution universitaire maghrébine ou européenne. Le tissu national de la recherche s'est donc retrouvé en lambeaux, incapable de se régénérer malgré les efforts des enseignants-chercheurs qui sont restés à leurs postes et qui ont poursuivi leurs activités

dans les conditions les plus défavorables, tant sur le plan matériel que sur le plan moral et psychologique.

Le système éducatif algérien et la crise

Les aspects qualitatifs

Dans la première partie de cette étude nous avons évoqué, essentiellement, les aspects historiques du système d'éducation et de formation de l'Algérie, à travers ses différents héritages, ses orientations, ses réalisations quantitatives et les obstacles auxquels il s'est heurté, sans pouvoir toujours les dépasser. Il nous reste à dégager et à analyser les aspects qualitatifs de ce système. Puis, à la lumière du bilan qui sera brièvement présenté, nous tenterons d'esquisser quelques perspectives d'amélioration de son fonctionnement en tenant compte à la fois du contexte national et de l'environnement international.

Au-delà de leur fonction d'instrument de développement qui a été le plus mis en avant par les différents décideurs du pays, l'école et l'université algériennes de ces quarante dernières années sont aussi un miroir des profondes mutations qu'a connues le pays depuis son indépendance et, d'une certaine manière, la mémoire des crises qui ont secoué la société⁴⁹. La composition humaine de ces deux secteurs, le fonctionnement de leurs structures respectives et le contenu de leurs projets d'éducation et de formation, sont également des clés pour comprendre certains problèmes liés au développement du pays et que les statistiques n'évoquent jamais. En disant cela, nous avons à l'esprit, plus particulièrement, la constitution d'une personnalité nationale avec son référentiel et sa mémoire, l'émergence et la consolidation d'une citoyenneté dynamique, l'épanouissement d'une culture à la fois locale et universelle, le renouvellement de la production intellectuelle en vue d'un plus grand rayonnement tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

Après avoir participé, parfois d'une manière décisive, à l'édification d'une civilisation en Méditerranée occidentale, entre le IX^e et le XV^e siècle, l'Algérie a connu, en un peu plus de quatre siècles, un lent processus de déclin que nous avons rapidement évoqué à travers le fil conducteur de l'éducation. Puis les événements se sont accélérés et, en moins de 150 ans, le pays a subi une colonisation de peuplement destructrice de la mémoire et des rapports traditionnels, avant de s'engager dans une guerre de libération nationale douloureuse mais mobilisatrice et pleine de promesses.

À l'indépendance, les formidables énergies accumulées au cours des luttes antérieures n'ont pas tardé à être captées puis détournées par l'instauration du parti unique qui s'est empressé de secréter la pensée, le discours et la vision uniques, stérilisant dans presque tous les domaines, et en particulier dans le secteur éducatif, l'imagination, l'originalité et la créativité. C'est dans ce contexte, qui a duré plus de 25 ans, qu'ont été définies puis appliquées, en dehors de tout consensus, les orientations essentielles du système d'éducation et de formation du pays⁵⁰.

À tous ces facteurs, il faudrait ajouter, à partir de la fin des années 1980, les effets de la crise multiforme (sociale, politique, identitaire) qui a été révélée au grand jour par les émeutes de 1988 et qui, depuis cette date, travaille en profondeur la société algérienne. Sur le plan économique, le pays a tenté depuis dix ans, avec peu de moyens et peu d'empressement à vrai dire, de s'adapter aux règles de l'économie de marché, dans une mondialisation trop rapide où il ne trouve pas encore ses marques. Les signes les plus frappants de cette réorientation sans transition sont ceux d'une profonde crise économique qui perdure. Sur le plan social, on assiste à un lent processus de paupérisation de certaines couches de la population dont les causes ne sont pas uniquement économiques. En effet, les analystes la relient également à l'incapacité à mobiliser les énergies et les savoir-faire de la population par manque de projets et de gouvernants crédibles, au détournement, plus particulièrement dans les années 1980, d'une partie de la rente pétrolière et gazière, à la mauvaise gestion ou à l'abandon pur et simple de secteurs prometteurs, comme l'agriculture et le tourisme, à la défiance persistante d'une grande partie de l'opinion vis-à-vis du pouvoir en place, quelle que soit d'ailleurs l'équipe qui l'incarne.

Dans ce contexte, l'expérience algérienne dans le domaine de l'éducation et de la formation est très instructive lorsqu'il s'agit d'évaluer le décalage entre la vision qui a nourri les premières réformes des années 1970 et les réalités d'aujourd'hui. Elle est surtout révélatrice du fossé existant entre les réussites incontestables sur le plan quantitatif et les échecs sur le plan qualitatif, en particulier au niveau de la « fabrication » d'un profil de citoyen. Cette expérience porte en elle aussi les contradictions de la société elle-même dans le sens où elle a été le fleuron d'une société en pleine expansion et, dans le même temps, un facteur non négligeable dans la maturation de la crise, dans son éclatement et dans ses différentes manifestations. Elle porte en effet une part de responsabilité dans la marginalisation, par le chômage, de centaines de milliers de jeunes (victimes de la déperdition scolaire ou diplômés et sans emploi), dans le déclin des valeurs liées au travail et au savoir et, enfin, dans la violence physique qui s'est totalement banalisée dans la vie quotidienne avant de revêtir les formes les plus monstrueuses avec le terrorisme des années 1990⁵¹.

Il faut se souvenir, et nous l'avons rappelé dès le début de cet article, que les grandes orientations de l'école algérienne de la première décennie de l'indépendance étaient une réponse aux pressions très fortes de la population et elles concrétisaient les aspirations de tous ceux qui avaient participé à la lutte pour l'indépendance (et c'est même un des rares projets sur lequel il n'y avait pas de divergence). Pour ces deux raisons, les premières options dans ce domaine ont correspondu à une vision moderniste devant favoriser l'émergence de la citoyenneté, sauf que l'application de ces options s'est faite dans un environnement qui agissait puissamment, et en sens contraire, sur l'institution scolaire.

Un exemple significatif illustre bien ce fait. Il s'agit de la situation très contrastée des femmes dans la société algérienne et du rôle qu'a pu jouer l'école, objectivement, dans la situation que nous observons aujourd'hui. Ce rôle ne peut s'apprécier bien sûr que par rapport à la situation de départ caractérisée par un ensemble d'élé-

ments sociaux, économiques et culturels. Sur le plan social, il s'agissait d'un enfermement (même si la plupart des femmes étaient conditionnées pour le vivre) dans un monde aux frontières invisibles mais réelles, avec ses rapports découlant d'un statut patriarcal ancestral que les bouleversements politiques dans le pays n'ont perturbé qu'à la marge pourrait-on dire. Sur le plan économique, pour leur grande majorité, les femmes, vivaient une situation d'assistées qui perpétuait et renforçait la dépendance vis-à-vis des hommes, de la cellule familiale et de la société au sens large. Sur le plan culturel, la situation de la majorité d'entre elles, dans les années soixante, se caractérisait par deux phénomènes : un analphabétisme quasi général et une sous culture faite de croyances et de pratiques puisées à la fois dans ce qui s'est décanté de trois mille ans, au moins, de paganisme berbère, panaché par des apports accumulés tout au long des douze siècles d'Islam maghrébin.

Dans ce contexte, la fonction citoyenne de l'école a été, dans une première étape, d'ouvrir ses portes aux filles, sans aucune restriction, ni dans le nombre, ni dans la répartition géographique des établissements, ni dans le fonctionnement interne de ces derniers (en particulier au niveau de la mixité qui a été instituée dès le départ). On est ainsi passé de 283.000 filles scolarisées en 1962 à plus de 3,5 millions en 1999⁵². Il faut d'ailleurs remarquer que même si, effectivement, la scolarisation des filles n'est pas totale, son pourcentage par rapport à celle des garçons n'a jamais cessé d'augmenter lui aussi et, depuis 1998, on observe même un renversement de tendance dans l'enseignement secondaire puisque le nombre de filles scolarisées est, désormais, plus grand que celui des garçons⁵³.

Tableau 6 : Progression du nombre de filles scolarisées entre 1962 et 2002⁵⁴

Année	1962-63	1976-77	1999-2000	2001-
nombre	301.000	1.112.800	3.692.580	3.758.504
% du total	36,4 %	40 %	48 %	48,5 %

Dans une seconde étape, c'est à dire dans les années 1970, et sous l'effet conjugué des revendications des parents eux-mêmes et d'une anticipation des décideurs de l'époque, en particulier sous l'effet des transformations économiques et des évolutions sociologiques, l'école s'engage dans une véritable opération de promotion sociale en ouvrant plus largement ses portes aux femmes pour des postes d'enseignement, de gestion ou d'encadrement des établissements scolaires. C'est ainsi, pour prendre l'exemple du secteur éducatif, que leur nombre est passé de moins de 5.000 en 1962 à près de 150.000 en 1999, soit la moitié du nombre total d'enseignants et de personnels de gestion⁵⁵.

La logique voulait que cette évolution soit accompagnée et consolidée par des décisions politiques en particulier en faveur de l'amélioration des statuts juridique et professionnel des femmes dans la société. Mais, avec la consécration du système du parti unique et de sa culture dominante, ce dossier a été relégué au second plan, freinant ainsi un processus que la scolarisation massive des filles avait initié mais

qu'elle ne pouvait pas, à elle seule, transformer en véritable opération d'émancipation sociale.

C'est également ce qui s'est passé, mais à une échelle plus grande, avec le dossier qui nous intéresse ici, celui du secteur éducatif. Dans le cadre des luttes internes au parti unique, l'instrumentation de l'école a été mise en branle vers les années 1970. Dans le but de renforcer son leadership contesté, la tendance conservatrice dans ce parti (nourrie de la culture du mouvement réformiste et adoptant ses mots d'ordre) va faire de l'école le fer de lance de son combat pour la préservation et la consolidation de sa position hégémonique.

Cela s'est fait parallèlement à la « normalisation » de la vie politique puisque certaines préoccupations modernistes (en particulier les aspirations citoyennes), qui étaient déjà en filigrane dans le projet nationaliste, et d'autres qui avaient été suscitées par l'avènement de l'indépendance, vont être progressivement marginalisées puis combattues au nom du « socialisme spécifique ». Ce qui a favorisé l'apparition de trois attitudes : la première est l'allégeance au parti unique qui allait générer à la fois un comportement passif et mimétique et un clientélisme forcené, presque à l'image des allégeances traditionnelles. La deuxième est l'indifférence totale par rapport aux problèmes de la cité, avec ce que cela comporte comme désengagement citoyen. Cette indifférence va évoluer lentement vers une défiance de plus en plus grande vis-à-vis de l'État et un renoncement aux droits fondamentaux consacrés par la constitution, comme le droit de vote. Comme l'école n'enseignait ni le civisme ni l'esprit d'initiative, la voie était ouverte à la marginalisation pure et simple des forces vives du pays. La troisième attitude, plus volontariste, mais minoritaire, a été l'engagement dans une opposition active et souvent clandestine puisque toute expression politique et culturelle en dehors du parti unique était réprouvée et souvent combattue.

Dans cet environnement « uniformisé », l'école, tout en gardant sa vocation de lieu d'apprentissage (qui répondait aux aspirations profondes des parents), allait devenir un enjeu politique, à travers le projet d'arabisation. En effet, très vite, les aspects culturels et pédagogiques du projet sont apparus tout à fait secondaires par rapport aux choix politiques. Mais, plus tard, ils sont devenus des instruments pour la pérennisation de ces choix politiques et, par voie de conséquence, des garants d'une certaine orthodoxie dans les conceptions éducatives⁵⁶.

Au niveau des programmes, les orientations nouvelles se sont concrétisées d'abord par la disparition de l'instruction civique à laquelle s'est substituée l'éducation religieuse, créant ainsi les conditions tout à fait légales d'un endoctrinement sans précédent de millions de jeunes. Dans les faits, les programmes officiels de cette matière (qui devaient être centrés sur l'éducation morale à base religieuse) ont été progressivement remplacés, chez beaucoup d'enseignants, par des cours développant la vision du monde et les conceptions politiques des différentes mouvances islamistes qui étaient représentées dans le corps enseignant⁵⁷.

Au niveau de la langue nationale, on a occulté délibérément tout le patrimoine arabe de la période classique, c'est-à-dire celle des IXe-XIVe siècle, et celui de la

période moderne (XIXe–XXe siècles), au profit d'un fond national souvent sans grande envergure. Les chefs-d'œuvre de la littérature internationale (dont les traductions arabes existent pourtant) ont, bien évidemment, subi le même sort. C'est donc une langue culturellement pauvre, mais fortement idéologisée, qui s'est finalement imposée.

En histoire, on a mis l'accent, essentiellement, sur le passé récent de l'Algérie en relativisant les grands moments de l'histoire universelle et même en tronquant l'histoire du pays de certaines périodes cruciales, comme celles qui ont précédé l'avènement de l'Islam. Ce qui a eu pour effet non seulement d'appauvrir la personnalité du futur citoyen en atrophiant sa mémoire mais également de le familiariser avec certaines conceptions de l'histoire à la fois manichéennes et très rétrogrades. La situation était même plus grave pour les élèves de la filière scientifique qui n'étaient pas encouragés à s'intéresser à l'Histoire et aux langues étrangères puisque ces matières avaient été tout simplement supprimées de l'examen du baccalauréat⁵⁸. L'enseignement des sciences n'était pas mieux loti dans la mesure où il était délesté de ses activités d'éveil (qui favorisent le questionnement) et, surtout de sa dimension culturelle (qui donne un aperçu sur l'élaboration et la circulation des idées scientifiques), et de sa dimension humaine (qui informe sur les contributions des différents peuples dans les progrès des sciences et des techniques)⁵⁹.

Accaparés par leurs luttes politiques internes, les décideurs de la décennie 80 ont laissé se développer, en vase clos, un triple phénomène qui résultait à la fois de l'instrumentation initiale du système éducatif (à travers la politique d'arabisation), du profil d'une partie du corps enseignant et de l'activisme d'une minorité d'entre eux (en prise directe avec les mouvements intégristes). Le premier phénomène a été un abaissement progressif du niveau de l'enseignement qui était visible à travers un certain nombre d'indicateurs : les résultats décevants du baccalauréat (dont la moyenne des taux de réussite ne dépassait pas les 25 %), la pauvreté des connaissances des diplômés, leur bas niveau culturel, etc. Le second a été l'imprégnation lente de tout le système scolaire par l'islamisme politique et par son idéologie entraînant des comportements et des initiatives contraires à une conception républicaine de l'école et de ses missions. Le troisième et dernier phénomène a été la diffusion lente de la médiocrité au niveau des activités scolaires et universitaires, avec la disparition progressive, chez les nouvelles générations, de l'effort, de l'innovation, de la rigueur dans le travail et de la curiosité intellectuelle.

Au niveau du fonctionnement de l'école, il y eut d'abord la non-application de certaines règles parce qu'elles ont été considérées comme allant à l'encontre des mœurs d'une bonne société musulmane. C'est le cas de la mixité, de la pratique du sport et de la tenue vestimentaire. Dans ces trois domaines, on a assisté à une bataille feutrée, dans le champ clos de l'école, pour séparer les filles et les garçons, interdire l'éducation physique aux élèves de sexe féminin, obliger les adolescentes et les enseignantes à se couvrir la tête et à porter des habits longs. Cette bataille a révélé de fortes résistances venant plus d'une partie du corps enseignant que des parents d'élèves. Mais ces résistances n'ont pas permis d'endiguer le phénomène, à la fois

par manque de mobilisation de la société et par démission des décideurs de l'époque qui se sont désintéressés de ces combats jugés par eux secondaires.

Il y eut enfin le dénigrement des valeurs nationales qui sont sensées donner un minimum de cohésion à la société. Parmi ces valeurs, celles liées à la Révolution de Novembre 54, qui a mené à l'indépendance du pays, ont été soit occultées, soit minimisées, soit noyées dans les valeurs de la « guerre sainte » revue et corrigée, pour qu'elle soit adaptée à la lutte contre d'autres musulmans assimilés à des « infidèles ». Comme conséquence de ces initiatives, il y eut même le rejet par certains enseignants (et parfois même par certains responsables du secteur éducatif) des symboles de la République (hymne, drapeau, etc.).

Comme conséquence de ces dérives, on a observé une sorte de banalisation et parfois même d'encouragement de certains comportements, comme la dénonciation, par les élèves, de leurs propres parents pour non observance de règles religieuses (prière, jeûne, interdiction des boissons alcoolisées). On a même constaté, ici ou là, la diffusion d'idéologies racistes et xénophobes, à travers des écrits ou des chansons, sans que cela provoque systématiquement des réactions de rejet et de condamnation dans la société. Chez une bonne partie des adolescents, qu'ils soient diplômés ou qu'ils aient été victimes de la déperdition scolaire, on a remarqué une absence totale d'esprit critique, d'esprit d'entreprise et de curiosité. On a enfin observé un grand désintéret pour les problèmes de la cité, avec le développement d'attitudes dogmatiques à propos de problèmes de société ou à l'occasion de débats sur des questions scientifiques et culturelles.

Il faut préciser que les dérives qu'a connues le système scolaire à partir de la fin des années soixante dix et les comportements qu'il a engendrés ont été constatés et signalés par des éducateurs et des parents. Mais cela n'a entraîné aucune action d'envergure permettant de combattre le phénomène. Parmi les raisons de cette inaction, il y avait, bien sur, l'interdiction, par le parti unique, de tout ce qui pouvait apparaître comme un contre-pouvoir. C'est ainsi qu'il a fallu attendre le début des années 1990 pour voir se créer une Association des parents d'élèves. À cela, il faut ajouter la passivité et la démission de la majorité des parents qui avaient pris l'habitude de s'en remettre à l'administration et à l'État pour résoudre tous leurs problèmes.

Il nous reste à évoquer d'autres éléments concernant l'école et que la crise a mis en lumière, parfois d'une manière brutale. Ces éléments sont d'ailleurs contradictoires et reflètent bien, par eux-mêmes, la complexité du problème. En effet cette crise a révélé, au grand jour, le rôle négatif que peut jouer une institution scolaire lorsqu'elle s'écarte de sa vocation première qui est, bien sûr, de transmettre le savoir et le savoir-faire, mais qui est surtout le lieu où se construit une certaine forme de citoyenneté. Mais, dans le même temps, elle a montré comment cette institution, avec tous ses défauts et ses dysfonctionnements a provoqué, tant à l'extérieur de ses murs qu'à l'intérieur, l'apparition d'une attitude citoyenne visant à défendre ce que l'on pourrait appeler « l'école de la République » qui était menacée dans son existence même.

Considérée par la population comme l'un des rares symboles « positif » de l'État et du pouvoir, l'école est devenue, à partir de 1992, une des cibles privilégiées des groupes terroristes affiliés à l'intégrisme islamique : empêcher son fonctionnement permettait, à la fois, d'affaiblir l'État en révélant son incapacité à faire fonctionner l'institution scolaire et de lui ôter ses éventuels soutiens dans la population. Alors, pour atteindre ce but, toutes les violences ont été pratiquées : destruction d'établissements, assassinat d'enseignants (parfois dans leur classe en présence de leurs élèves), d'inspecteurs, de responsables de l'éducation. Même des élèves ont été tués dans le but de créer un climat de terreur devant entraîner le refus d'aller à l'école et donc la fermeture des établissements d'enseignement. Entre 1994 et 1997, 1052 établissements scolaires ou universitaires ont été démolis et, pour la seule année 1994, les services du ministère de l'Éducation nationale ont dénombré, parmi toutes les victimes du terrorisme (tuées ou blessées), 53 écoliers ou lycéens, 110 étudiants et 145 enseignants⁶⁰.

Il faut préciser qu'en plus du but purement politique poursuivi par ces actions, il y avait, dans le choix des victimes, une volonté d'éliminer tout ce qui pouvait représenter, aux yeux de la population, l'esprit critique, l'esprit d'ouverture, le non-conformisme, la liberté de pensée. Bref, il fallait combattre tout ce qui s'opposait à l'endoctrinement, au dogmatisme et à toutes les formes de contraintes, qu'avait déjà connues la société à l'ombre du parti unique, et que le projet islamiste porte en lui, à un niveau plus élevé.

Dans le même temps, l'institution scolaire s'est révélée sous un autre jour, moins glorieux. Ce sont en effet des enseignants du primaire et du secondaire (parfois des universitaires) qui se sont retrouvés, comme dirigeants, idéologues ou chef de groupes terroristes, à la direction d'un mouvement polycéphale mais uni par une même idéologie et par un même but : l'instauration d'un État théocratique. Pour y parvenir, certains de ces enseignants prêchaient le refus de la démocratie et l'unicité de la pensée, et n'hésitaient pas à préconiser le terrorisme comme prolongement de la lutte pour la prise du pouvoir.

Plus grave encore, ce sont parfois des élèves qui se sont retrouvés impliqués dans des actions terroristes. L'idéologie au nom de laquelle ils ont commis leurs crimes, ils en ont parfois acquis certains éléments de base à l'école, dans le cadre des cours d'instruction religieuse ou à l'occasion d'improvisation de l'enseignant en marge d'un enseignement ordinaire. Même lorsqu'ils n'ont pas eu l'occasion d'écouter ce type de discours, ils ont évolué dans un environnement scolaire où étaient quotidiennement exprimées des affirmations sur l'inégalité entre l'homme et la femme, sur la supériorité du musulman, sur l'idée de soumission, sur l'intangibilité du dogme, etc. Tout au long des neuf années de scolarité obligatoire, ces affirmations n'auront été contredites, ou à tout le moins atténuées, par aucune éducation à la citoyenneté, par aucune lecture ouvrant de nouveaux horizons de pensée ou suscitant des interrogations ou au moins un débat contradictoire. Fonctionnant comme la seule culture de base acquise par l'adolescent, ces affirmations, ainsi que les références qui sont à l'arrière-plan, ont ainsi joué le rôle de terreau fertile pour les discours idéologiques et

politiques qui ont été prononcés, tout au long de la décennie 80, dans des mosquées, dans des universités et parfois à l'occasion de colloques (financés parfois par l'Etat lui-même et relayés par les médias nationaux).

Le système éducatif algérien et la mondialisation

Le constat

Après de longues années de silence ou de polémiques politiciennes, un consensus semble se dégager sur le diagnostic concernant le contenu et le fonctionnement du système éducatif. En effet, aujourd'hui en Algérie, rares sont ceux qui osent dire ou écrire que l'école, l'université et le secteur de la recherche, se portent bien et qu'ils n'ont pas besoin d'être réformés. En ce qui concerne l'école, il apparaît à la majorité de la population qu'elle doit être profondément repensée au niveau des programmes, de la pédagogie, du profil des enseignants et de leurs conditions de travail. Bien avant ce consensus, une réflexion avait été engagée au niveau de certains responsables du secteur d'éducation et de formation, mais également au niveau de tous ceux qui ont réfléchi et écrit sur ce secteur, en vue de recenser, avec plus de précision (en allant plus loin que le sentiment général) les différents problèmes qui se posent et les moyens de les solutionner. Ces réflexions sont d'ailleurs allées au delà des questions relatives aux performances du système puisqu'elles ont abordé aussi le problème de sa politisation et de son idéologisation, révélées au grand jour au cours de ces dix dernières années de crise. Par voie de conséquence, elles ont porté sur le problème de la citoyenneté et sur les missions qui incombent à l'école dans ce domaine.

Si l'on reprend les quatre options qui ont guidé les décisions et les actions dans le domaine scolaire et universitaire, c'est à dire la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation et l'option scientifique et technique, et que l'on fasse le bilan global de leur mise en application (non seulement à travers les rapports et statistiques officiels mais également à travers les témoignages du terrain qui ne franchissent jamais les portes des ministères), on est saisi par le fossé qui sépare les projections, souvent généreuses mais peu réalistes, des années 1970 et le bilan qualitatif de ce qui a été effectivement réalisé.

La démocratisation

En ce qui concerne l'option de démocratisation, on constate qu'elle s'est transformée, au cours des décennies, sous l'effet de la démographie et d'autres facteurs moins visibles, en une vaste opération de massification qui a eu comme premiers résultats une surcharge des classes et une détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Par voie de conséquence, cela a provoqué une baisse régulière du niveau des élèves et un taux important de déperdition⁶¹. C'est ainsi que, par absence ou par insuffisance de mesures d'accompagnement qui assurent ou consolident la démocratisation pendant le cursus, cette dernière, s'est réduite le plus souvent à l'école obligatoire et gratuite et à la distribution des livres scolaires.

Parmi les éléments, autres que la démographie, qui ont handicapé cette démocratisation, il y a l'absence d'enseignement préscolaire dans la plupart des villes et villages du pays. Cela ne pouvait que pénaliser les enfants des couches les plus défavorisées qui ne trouvaient pas au sein de leurs familles les éléments culturels et d'éveil qui préparent à la première scolarisation. Comme on le sait, cette situation pénalise également les familles dont la mère travaille et qui doivent se résoudre à se tourner, lorsque leurs moyens le leur permettent, vers les garderies ou les maternelles payantes. A cette question se rattache un phénomène qu'aucune circulaire ministérielle n'a pu éliminer et qui est la scolarisation illégale, par de nombreuses familles des grandes villes, de leurs enfants de cinq ans, pour compenser l'absence d'enseignement préscolaire et pour anticiper sur les lenteurs d'apprentissage du système. Cela a créé une discrimination de fait dont ont été victimes, tous les ans, de nombreux enfants qui ont six ans quelques mois, parfois quelques jours, après la rentrée scolaire.

Tout au long de la scolarité, d'autres facteurs vont contrarier le processus de démocratisation, comme l'absence de cantines qui oblige les enfants des campagnes à manger des sandwichs ou à faire des kilomètres par jour pour aller déjeuner chez eux et revenir. Lorsque cette catégorie d'élèves des campagnes réussit à intégrer l'enseignement secondaire, c'est le problème de l'hébergement qui se pose à bon nombre d'entre eux, depuis que les dortoirs des internats ont été transformés en classes pour répondre à l'afflux des collégiens et des lycéens. Arrivés à l'université, les rescapés de la course d'obstacle du primaire et du secondaire se retrouveront dans des locaux exigus ou surchargés et lorsqu'ils n'ont pas de parents dans la ville où ils étudient, ce qui est le cas de la majorité d'entre eux, ils découvriront les résidences universitaires surchargées où ils seront entassés à 4, parfois à 6, dans une chambre, c'est à dire en dessous des conditions minimales pour vivre dignement et travailler efficacement.

Pour éviter les effets négatifs de cette massification qui ne dit pas son nom, les parents qui ont les moyens ont multiplié les cours de soutien pour leurs enfants, d'abord pour une discipline puis certains en sont arrivés à organiser pratiquement un enseignement parallèle pour les matières principales. Là aussi, compte tenu de la situation objective et de la réaction des parents, il n'a jamais été possible au Ministère de tutelle d'endiguer ce phénomène ou même de moraliser les effets induits, comme la tendance de certains enseignants, heureusement peu nombreux, à gratifier, sous forme de bonnes notes pour le contrôle continu, les élèves de leurs classes qui prennent des cours particuliers chez eux. Ce qui a permis à certains d'entre eux de passer d'un cours particulier pour un ou deux élèves à la prise en charge de presque une classe. Devant cet état de fait, des parents ont commencé à exiger le droit d'avoir des écoles privées. Des particuliers se sont empressés de répondre à cette demande et tout un débat s'est instauré à la fin des années 1980 et au début des années 1990 sur l'opportunité de créer des institutions privées scolaires, professionnelles et universitaires en Algérie, à l'instar des autres pays du Maghreb. Devant le silence des décideurs, des initiatives ont alors été prises, en toute

illégalité, pour répondre à une véritable pénurie. Nous avons même été témoin, devant la pression de la demande, d'une requête sollicitant du Ministère, l'utilisation d'établissements publics pour un enseignement privé.

L'algérianisation

La seconde option qui a structuré le projet éducatif algérien a été celle de l'algérianisation de l'encadrement scolaire et universitaire. Avant d'être un élément important du projet, elle s'est imposée comme une nécessité après le départ des enseignants français. Les décisions prises dans l'urgence pour combler le déficit d'enseignants étaient nécessaires mais, privées de mesures d'accompagnement sur le moyen terme, en particulier en faveur du relèvement du niveau des personnes recrutées à la hâte, elles allaient être à l'origine d'un processus de détérioration de la qualité des enseignements qui n'a cessé de s'étendre et de s'approfondir au fil du temps avec l'apparition de nouveaux facteurs.

L'un des éléments aggravant est purement administratif puisqu'il s'agit de la gestion des ressources humaines, en fonction des critères de promotion interne du secteur. A lire les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale, on constate qu'au fil du temps, le niveau des enseignants du primaire n'a cessé de s'améliorer puisque les catégories les moins formées, celles des moniteurs et des instructeurs, tendent à disparaître en faveur de celle des instituteurs. Mais lorsqu'on a la possibilité de suivre, dans le temps, l'évolution professionnelle d'une cohorte d'enseignants, on constate que les changements de statuts sont, le plus souvent, le résultat de mesures administratives. Si on ajoute à cela l'âge des intéressés au moment de leur recrutement, on s'aperçoit que l'on est devant une population qui ne s'est pas fortement renouvelée depuis vingt ans et qui n'a donc pas pu se bonifier avec le temps.

Du coup, l'élévation du niveau, que laisse supposer une lecture hâtive des statistiques, n'en est pas une. Il s'agit même d'une situation plus préoccupante puisque ces promotions en chaîne ont favorisé la mobilité des enseignants dans les différents cycles de l'école fondamentale. Ce qui a entraîné un abaissement du niveau dans des secteurs qui avaient été relativement préservés dans les deux premières décennies. Il faut enfin préciser que la formation des formateurs qui a été mise en place dans les Instituts technologiques de l'éducation n'a fait qu'aggraver la situation à cause de l'encadrement médiocre de ces instituts et, surtout, à cause de la logique de la promotion sociale. En effet, les attestations acquises au terme de cette formation permettaient de sauter les obstacles des diplômes universitaires exigés auparavant pour passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire ou pour devenir inspecteur. Si on ajoute à cela un zeste de clientélisme et de laxisme, on aboutit à des situations parfois caricaturales, mais heureusement peu nombreuses. A titre d'exemple, on peut citer le cas de personnes ayant été recrutées comme moniteurs dans les années soixante et qui, par le jeu des promotions par l'ancienneté et par la « formation » interne, se retrouvent non seulement dans des postes d'enseignement qu'ils n'auraient jamais atteint par la voie « normale » mais qui accèdent

parfois à des postes de responsabilité qui les rendent incontournables pour des questions de pédagogie et de formation.

L'algérianisation de l'enseignement supérieure a également eu lieu mais selon un processus différent. Cela dit, les effets induits sur le niveau réel des diplômés et sur la recherche n'en sont pas moins importants. Les effectifs étudiants modestes des années soixante ont permis une transition plus souple par le recrutement de coopérants. Le déficit criant de personnels enseignants ayant des titres universitaires a donc pu être atténué grâce au recrutement d'enseignant étrangers de bon niveau. Mais la situation a changé avec l'arrivée d'un nombre de plus en plus grand d'étudiants, ce qui a nécessité plus d'encadrement. Cette situation a coïncidé avec la décision d'étendre l'arabisation à certaines filières universitaires. La conséquence a été une accélération de l'algérianisation des enseignants mais sans disposer de tous les atouts pour la réaliser et, surtout, pour la réussir. D'où une baisse de niveau et un ralentissement de la recherche dans certaines disciplines. Les secteurs où le français continuait à être la langue d'enseignement, comme en physique, en mathématique et en médecine, ont été les derniers à être concernés par l'algérianisation. Les effets ont été moins importants, comparés à ceux des autres filières, mais cette décision non préparée pédagogiquement a également eu, par manque de moyens humains, des conséquences sur la qualité de l'enseignement et de la recherche dans la mesure où les décideurs ont été obligés, pour appliquer leur politique, de modifier les critères habituels de recrutement.

L'arabisation

La troisième option est celle de l'arabisation des secteurs de l'éducation et de la formation. C'est la seule qui a mobilisé, en sa faveur ou contre elle, les médias, les acteurs politiques de différentes époques et bien évidemment les parents d'élèves. Les arguments idéologiques et culturels qui se sont affrontés sur ce sujet n'ont pas permis d'analyser sereinement la pertinence du projet au moment où il avait été lancé et, pendant sa phase d'application, les mêmes attitudes ont empêché de faire de vrais bilans d'étapes pour introduire des corrections ou des améliorations ou pour abandonner certains aspects du projets qui s'étaient avérés contre productif ou même dangereux pour le développement du secteur éducatif. Comme l'arabisation a été généralisée et approfondie à l'occasion de la mise en place de l'école fondamentale, cette dernière, qui ne devait être qu'une réforme parmi d'autres, c'est à dire susceptible d'évaluation et de dépassement, s'est trouvée elle aussi sacralisée en quelque sorte et toute critique de l'un ou l'autre de ses volets, même celui de la pédagogie et celui du profil des enseignants, était considérée comme une atteinte à l'option d'arabisation elle-même.

Lorsqu'on a gardé à l'esprit ce qui a été brièvement résumé dans la première partie de cet article et qui concerne l'enseignement en arabe pendant la colonisation et tout ce que lui a fait subir le pouvoir de l'époque, la réhabilitation de ce qui a été la langue d'enseignement, de culture et de gouvernement du pays pendant des siècles et sa réintroduction dans le système éducatif est une décision dont la légitimité

ne devait pas être un sujet de débat. Ce n'est d'ailleurs pas à ce niveau que se sont situées les critiques les plus sérieuses qui se sont exprimées contre l'arabisation. Mais, comme cette option était devenue le fer de lance d'un combat politique au sein même du pouvoir, toute contestation était assimilée à une opposition au principe de l'arabisation. Trente ans après, il est possible de faire un premier bilan, en nous concentrant sur les points les plus saillants.

L'arabisation elle-même a été précipitée, appliquée au pas de charge, réalisée, à ses débuts, par des enseignants qui, dans leur majorité, ne maîtrisaient pas les fondamentaux et les éléments culturels de cette langue pour pouvoir les enseigner correctement (grammaire, linguistique, littérature, poésie). Lorsque l'accroissement des effectifs a nécessité le recrutement d'un nombre important d'enseignants étrangers, originaires du Proche Orient, un autre facteur de détérioration s'est ajouté à ceux qui existaient déjà. Il s'agit de l'idéologisation et de la politisation de l'enseignement en arabe. Le discours religieux, orienté politiquement en fonction des convictions de l'enseignant, a commencé à illustrer abondamment le contenu des programmes officiels et, parfois même, à se substituer à lui lorsque la matière le permettait, comme ce fut le cas pour l'histoire, la littérature et bien évidemment l'enseignement religieux. Cette dernière discipline, qui avait remplacé l'instruction civique, était sensée transmettre les rudiments du culte et de la morale musulmane. Elle s'est transformée progressivement en des séances de prêche et même d'endoctrinement des élèves. Comme la majorité des parents ne maîtrisait pas l'arabe qui était enseigné à l'école et que la logique du parti unique ne permettait pas l'existence d'associations pouvant réagir aux déviations dûment constatées et signalées, la situation n'a fait que s'aggraver au fil des années.

Sur le plan strictement pédagogique, la généralisation de l'arabisation s'est donc faite avec un corps enseignant dont une grande partie était sous qualifiée. Si on ajoute à cela les contraintes de l'école fondamentale qui était dépourvue d'un enseignement préscolaire et dont le cursus était étalé sur neuf ans et non pas sur dix, comme cela se faisait un peu partout dans le monde, on ne doit pas s'étonner du caractère médiocre des performances du système.

Au niveau des résultats quantifiables, les statistiques fournissent les chiffres suivants pour une cohorte d'élèves ayant suivi le cursus de l'école fondamentale : 79 % d'entre eux redoublent au moins une fois pendant leur huit premières années de scolarité, 33 % quittent l'école avant d'atteindre la dernière année du primaire (9^e AF). Sur ce qui reste de la cohorte, seuls 45 % accèdent à l'enseignement secondaire. Parmi eux moins de 25 % en moyenne obtiennent le baccalauréat qui leur ouvre la porte à l'université. Compte tenu de la surcharge des classes de terminale et du niveau faible des candidats à cet examen, seuls 30 % d'entre eux sont autorisés à redoubler⁶². C'est donc presque la moitié des élèves de terminale qui se retrouve tout simplement à la rue, sans aucun diplôme et sans aucune qualification monnayable sur le marché du travail. Quant aux nouveaux bacheliers, si on met de côté ceux, peu nombreux, qui ont obtenu les mentions « bien » ou « très bien », les autres n'ont pas le choix de leur filière et sont soumis, dans leur grande majorité, à la logique de

la « gestion des flux » qui tient compte essentiellement des disponibilités de place dans les établissements d'enseignement supérieur.

Lorsque on essaie maintenant de cerner le profil moyen de l'élève qui a bénéficié du cursus de l'école fondamentale et qui s'apprête à faire des études supérieures, on fait des constatations surprenantes : faible maîtrise de la langue arabe elle-même, ignorance de ses richesses littéraires, de son patrimoine des périodes préislamique et classique (IXe–XIIIe s.) ; faible connaissance de l'histoire des grandes civilisations, en premier lieu celle des grands événements culturels et scientifiques de la civilisation arabo-islamique ; aucune maîtrise des langues étrangères, en particulier chez ceux qui avaient opté pour le français, langue qu'ils sont sensés avoir étudiée, sans interruption, depuis la 4e année de l'école fondamentale jusqu'en terminale. Ces déficits observés dans différentes filières, et que nous avons eu à constater nous-même à travers notre pratique d'enseignant, s'accompagnent, chez un grand nombre d'étudiants, d'un type de comportement qui rappelle celui qu'avaient déjà condamné, en leur temps, deux intellectuels maghrébins éminents, le mathématicien Ibn Mun'im (m. 1228) et l'historien Ibn Khaldûn (m. 1406), lorsqu'ils évoquaient l'enseignement à leur époque⁶³ : acquisition du savoir par la mémorisation et non par l'observation, la réflexion et l'exercice ; absence ou faiblesse de l'esprit critique et de l'esprit d'investigation ; absence de curiosité intellectuelle ; faible capacité d'écoute et de débat dans le cadre d'un échange d'idées.

L'option scientifique et technique

Dans l'esprit des décideurs des années 1970, qui avaient adopté, en matière économique, la stratégie du développement « autocentré » pour faire de l'Algérie, en quelques décennies, un pays émergeant, cette option devait être l'axe principal autour duquel allaient se structurer toutes les actions éducatives et celles de l'enseignement supérieur. Cela a permis, dans un premier temps, de dégager d'énormes moyens financiers en vue de créer des infrastructures, de prendre des mesures pour orienter les futurs bacheliers vers les filières scientifiques et techniques, de faire miroiter et de favoriser réellement le départ à l'étranger pour des études approfondies ou pour des compléments de formation dans des unités de recherche plus avancées. Une dynamique s'était réellement créée dans le sens de la constitution d'une masse critique de techniciens supérieurs et d'ingénieurs pouvant alimenter les grands pôles de l'industrie (c'est-à-dire, essentiellement, ceux de la sidérurgie, du pétrole et du gaz). Cette même dynamique devait également favoriser l'éclosion d'une pépinière d'enseignants et de chercheurs de haut niveau pour faire de l'université algérienne un pôle d'excellence au niveau maghrébin et africain.

Mais, les multiples contraintes qui ont découlé de la démocratisation, les effets induits par le profil et le niveau d'un grand nombre d'enseignants et le contenu de l'arabisation ont, objectivement, contrecarré l'option scientifique et technique, sur le plan pédagogique, en entraînant une réelle baisse de niveau qui ne permettra pas, dans l'avenir immédiat, de renouveler l'élite du corps enseignant algérien qui est

proche de la retraite. À cela, il faut ajouter le manque de cohérence dans la politique globale de formation des scientifiques. En effet, si de gros efforts ont été faits, en amont, pour faire émerger une véritable communauté scientifique, on a totalement négligé de créer les conditions d'une bonne insertion des diplômés de haut niveau. La conséquence, tout à fait prévisible, a été un très faible pourcentage de retour, vers le pays, des jeunes boursiers qui avaient été envoyés, dans les années 1970 et 1980, aux USA, au Canada et en Europe. Il est possible d'atténuer ce phénomène, à défaut de l'éradiquer, en mettant sur pieds une véritable politique de « coopération nationale » impliquant, selon différentes modalités, les scientifiques de haut niveau travaillant à l'étranger. Mais là aussi, en plus de la volonté politique pour la prise de décision, il faut des moyens et de la persévérance.

On doit enfin signaler deux effets pervers des options scientifiques et techniques dont ont été victimes les disciplines appartenant au vaste domaine des sciences humaines. Ces dernières sortaient du cadre des préoccupations du moment dans la mesure où, dans une vision très scientiste et techniciste, elles n'étaient pas considérées comme des facteurs de développement ou, du moins, elles ne l'étaient pas au même degré que les sciences et les techniques. Elles n'ont donc pas eu la faveur des concepteurs des réformes si ce n'est comme champs d'expérimentation d'une arabisation accélérée qui a eu pour effet de les dévaloriser encore plus. La seconde conséquence du volontarisme scientiste des premières décennies de l'indépendance a été la rupture totale entre les sciences et la culture au sens large, en faisant comme si il s'agissait là de deux mondes hermétiquement disjoints. Ce qui a eu pour effet l'apparition d'un phénomène inattendu qu'aucun décideur ne pouvait prévoir : celui de la recherche et de l'assimilation, par toute une catégorie de citoyens ayant un profil scientifique, d'un discours culturel médiocre, à caractère essentiellement religieux. Ce discours avait souvent pour fonction de combler le vide culturel de l'école et de l'université. Mais il a fonctionné aussi comme un appoint et un révélateur grâce auquel le savoir scientifique (ou ce qui est considéré comme tel) devient un argumentaire en faveur des idées les plus obscurantistes⁶⁴.

Le temps de la réforme

Les dix années de crise que vient de traverser la société algérienne, n'ont fait que différer la réforme du système éducatif dont l'urgence était déjà bien perçue par de nombreux observateurs⁶⁵. Mais ces mêmes années de crise ont été, paradoxalement, bénéfiques dans la mesure où elles ont permis à un plus grand nombre de citoyens de prendre conscience de la place et du rôle de l'école et de l'université dans la société et des enjeux qu'elles représentaient. En effet, pendant longtemps, ce secteur n'apparaissait, aux yeux des parents, qu'à travers sa fonction de promotion sociale. Mais, avec les événements dramatiques des années 1990 où l'école était devenue, à la fois, l'un des instruments d'endoctrinement et l'une des cibles privilégiées du terrorisme (à travers ses infrastructures, ses enseignants et parfois même ses élèves), l'idée de protéger l'école et de lui donner les moyens de se renforcer, de se moderniser et d'assurer ses missions, autres que celle de la transmission d'un savoir, a

commencé à faire son chemin dans l'opinion la plus large. Cela dit, des années précieuses ont été perdues et, pendant ce temps les problèmes anciens se sont aggravés, de nouveaux problèmes sont apparus, des habitudes et des intérêts corporatistes, allant à l'encontre de tout changement, se sont consolidés dans un contexte social et économique en constante détérioration et dans un contexte politique national encore en crise.

Si l'on appréhende cette fois les problèmes éducatifs algériens en ayant à l'esprit les aspects de la mondialisation qui sont incontournables pour un pays en voie de développement⁶⁶, de nouveaux arguments plaident pour l'urgence d'une réforme globale. Il y a d'abord la rapidité des transformations qui se sont opérées à différents niveaux, laissant le système d'éducation et de formation algérien à la traîne, avec le danger de provoquer un véritable processus de régression. Parmi ces transformations, on peut citer le renouvellement des programmes de certaines disciplines, comme la biologie, à la suite des progrès qui ont été enregistrés à l'échelle mondiale. À défaut de changement de programmes, il y a des évolutions qui se sont opérées, depuis deux décennies, au niveau de la didactique des disciplines et de l'introduction, de plus en plus grande, d'une dimension culturelle dans les enseignements scientifiques. Au niveau des outils d'accompagnement de l'apprentissage et de l'enseignement, la formidable révolution informatique de ces deux dernières décennies ne profite pas pleinement au secteur éducatif algérien.

La mondialisation c'est également une plus grande circulation des produits culturels, par les livres, par les films et par l'informatique, créant ainsi un réseau d'échange riche et diversifié. Mais pour s'intégrer dans cette grande aventure, il faut produire une culture qui intéresse les autres et pour cela, il faut que l'instrument d'expression et le vecteur prédominant de cette culture, c'est-à-dire la langue arabe, fasse l'objet d'un examen approfondi et que son contenu et son enseignement subissent les réformes les plus radicales pour en faire ce qu'elle aurait dû être depuis longtemps, c'est à dire une langue riche culturellement, rigoureuse scientifiquement. Il faut aussi que la langue tamazight bénéficie de toutes les conditions d'épanouissement pour jouer son rôle dans ce domaine de l'expression culturelle. En culture, l'émulation est un gage de vitalité et aucune de nos deux langues ne doit craindre le développement de l'autre, à condition de créer les conditions véritables de cette émulation.

Mais, comme on le sait, la mondialisation a aussi son revers. Pour le sujet qui nous préoccupe ici, il a pour nom « fuite des compétences ». Ce phénomène n'inquiète pas l'opinion, d'abord parce qu'elle n'en est pas informée, ensuite parce que, même s'il était médiatisé, il n'aurait pas l'effet qu'a provoqué la fuite des capitaux de ces derniers mois. Et pourtant cette richesse humaine est plus importante que les sommes qui ont quitté illégalement le pays tout au long de cette décennie de crise. On ne peut pas dire que la forme actuelle de la mondialisation en est la cause. C'est en réalité un phénomène induit par les facteurs internes à la société algérienne et que la mondialisation n'a fait qu'accentuer. Sa solution est donc à chercher, en grande partie, à l'intérieur du pays, dans les conditions d'exercice des fonctions d'enseignant et de chercheur, dans les conditions de vie de cette élite et d'une manière plus

générale dans le statut que lui accordent l'État et la société. La solution commence donc par réfléchir sur les moyens à mettre en œuvre, à différents niveaux pour, dans un premier temps, fixer les membres de cette élite qui sont au pays et sans qui l'université algérienne se serait écroulée depuis longtemps compte tenu de tous les maux qui la rongent par ailleurs. Puis il faut sérieusement penser aux moyens d'intéresser les compétences nationales à l'étranger dans le but de les engager, à des degrés divers, dans une coopération à distance puis dans le pays même, afin de contribuer à reconstituer les réseaux scientifiques et culturels durement perturbés par le terrorisme et les conditions de vie difficile de cette dernière décennie. Pour cela il faut repenser le statut de cette élite. Après tout, on admet bien, dans notre pays, qu'il y ait des élites économique, religieuse, sportive, politique ou artistique. On admet aussi que chacune de ces élites aient des privilèges et qu'elle les exerce ou qu'elle les étale. Mais on a des difficultés à admettre, dans le cercle des décideurs, que l'élite de l'esprit et de l'intelligence puisse avoir droit, non pas à des privilèges, mais à des avantages permettant l'épanouissement de ses membres et le développement de sa productivité.

Conclusion

Dans cette rapide présentation de l'histoire ancienne et récente et de la situation actuelle de l'éducation en Algérie, nous n'avons abordé que les éléments saillants du dossier. En effet, nous avons délibérément mis de côté, à la fois, un ensemble de dysfonctionnements qui ne sont pas nécessairement liés aux options fondamentales que nous avons exposées et discutées, et des acquis précieux qui sont à mettre au crédit des hommes et des femmes qui ont œuvré, chacun à son niveau, pour un bon fonctionnement du système éducatif.

À titre d'exemple, il nous semble que parmi les dysfonctionnements les plus sérieux et dont les conséquences pédagogiques sont redoutables, il y a celui qui concerne les activités sur le terrain des différents corps d'inspecteurs. Ces derniers sont sensés, selon les textes en vigueur, assumer une double tâche, celle de l'évaluation et celle de la formation. Mais, sur le terrain, seule la première est généralement prise en charge. Comme la seconde exige plus d'aptitudes et plus de temps, elle a eu tendance à être sacrifiée, avec d'ailleurs des arguments tout à fait recevables comme celui de l'insuffisance de personnels pour encadrer tous les enseignants qui auraient besoin de formation ou de recyclage. Mais il y a deux autres raisons qui ne sont jamais évoquées pour expliquer ce dysfonctionnement. La première concerne une catégorie d'inspecteurs qui, au vu de leur propre cursus et de leur formation ultérieure ne pourront jamais encadrer une formation sérieuse. Il est même plus prudent de les cantonner dans leur fonction d'évaluation même si, là aussi, ils ne sont pas toujours qualifiés pour l'assumer, mais c'est un moindre mal. La seconde raison est liée aux conflits d'autorité entre certains Directeurs de l'Éducation (qui sont les représentants du Ministère à l'échelle de toute une Wilaya) et les inspecteurs qui tentent d'assumer leur double tâche d'évaluateurs et de formateurs⁶⁷.

Parmi les acquis qui constituent un véritable atout pour la réussite d'une réforme future, il y a d'abord l'existence d'une administration centrale, régionale et locale dont le savoir-faire, au niveau de la gestion quotidienne des infrastructures et des ressources humaines, mais aussi au niveau de l'organisation des examens, est relativement satisfaisant, même si une plus grande décentralisation et l'octroi de plus de moyens financiers et matériels ne ferait qu'améliorer les choses dans ce domaine. Il faut signaler aussi, au niveau du personnel enseignant et d'encadrement, l'existence de milliers de professionnels de l'éducation qui n'ont pas été suffisamment gratifiés et valorisés et à qui on n'a pas offert l'occasion de jouer un rôle moteur, non seulement dans le cadre de leurs activités quotidiennes, mais aussi et surtout au niveau des instances de réflexion et de conception. À ces potentialités qui végètent dans l'anonymat de la famille éducative, il faudrait ajouter toutes les expertises disponibles au niveau de l'université et même de la société civile (théâtre, musique, chants) qui ont été pratiquement « interdits d'école » pendant plus de vingt ans. Même lorsque il a été décidé en 1992 d'unifier les secteurs de l'enseignement de base et celui du supérieur, les résistances culturelles au changement, les habitudes, les intérêts corporatistes (légitimés même par le discours syndical de l'époque), ont fait échouer l'expérience qui ne visait qu'à la complémentarité des deux systèmes.

Après tout ce qui a été dit dans cet article, il n'est pas nécessaire de conclure par une liste de propositions de réforme, surtout lorsqu'il s'agit de la correction ou de l'amélioration de ce qui existe. L'essentiel de ces changements a été en fait évoqué, directement ou indirectement, lorsque nous avons présenté, succinctement, le bilan des trente dernières années en matière d'éducation, de formation et de recherche. Mais il n'est pas inutile d'insister sur quelques idées simples qui doivent constituer autant de directions à suivre en vue de consolider ce qui constitue un précieux acquis, d'éliminer progressivement ce qui s'est avéré un ensemble d'obstacles ou même de phénomènes de régression et, enfin, d'ouvrir de nouvelles perspectives de développement, en réponse aux problèmes de la société algérienne et aux conditions nouvelles de la mondialisation.

En premier lieu, et si on part de l'hypothèse que le système éducatif est réellement sinistré, ce qui nous semble amplement confirmé par les éléments tout à fait partiels que nous avons évoqués tout au long de cet article, il faut octroyer au secteur, et sur une période de temps suffisamment longue, des moyens financiers qui soient à la hauteur du sinistre. Il ne sert à rien en effet d'élaborer des plans de réforme si l'on ne dispose pas des moyens pour les réaliser. Dans l'Algérie de 2003, ces moyens existent mais, comme on le sait, et compte tenu de l'endettement persistant du pays, les décideurs se heurtent à des contraintes extérieures qui réduisent considérablement leur liberté de manœuvre. Mais, dans ce domaine, tout est question de stabilité puis de volonté politique, conditions indispensables pour mener une œuvre de longue haleine et pour écarter les obstacles de toute sorte alimentés par des intérêts catégoriels.

En second lieu, il est important, au vu des dégâts enregistrés dans l'enseignement primaire et secondaire à la suite de leur enfermement et de leur isolement, de ne pas partir avec l'idée de plusieurs réformes, chacune en direction de l'un des trois secteurs concernés, mais d'une grande réforme reposant sur une seule philosophie concernant un système d'éducation et de formation constitué de trois entités qui devraient fonctionner en phase, à travers des échanges et des activités à définir. C'est cette même conception qui devrait d'ailleurs prévaloir dans la gestion future des trois secteurs.

En troisième lieu, et pour prévenir les dérives qui ont fourvoyé le système d'éducation et de formation, il est nécessaire de le doter d'un observatoire constitué par des personnes indépendantes n'ayant pas de lien organique avec les administrations de tutelle. Chacun de ces membres éminents devrait posséder une expertise dans un des domaines essentiels de l'enseignement, de la formation et de la recherche, comme ils devraient être, dans leur ensemble, pourvus d'un véritable pouvoir d'investigation leur permettant de réaliser des évaluations régulières.

Quant au contenu de la réforme, et vu le caractère global qu'elle devrait avoir, il devrait concerner tous les domaines du secteur, de la multiplication des infrastructures à l'amélioration de la pédagogie. Mais, s'il fallait insister sur quelques aspects parce qu'ils sont, à nos yeux, les plus fondamentaux, ce serait incontestablement les élèves, les programmes et les enseignants.

L'élève doit être au centre du projet de réforme à la fois parce qu'il sera le vecteur du savoir et le moteur de la création mais aussi et surtout parce qu'il sera le futur citoyen. Quel que soit le retard en matière de développement quantitatif du secteur de l'éducation et de la formation, il n'est plus possible aujourd'hui de faire l'économie de la citoyenneté au sens où nous l'avons évoquée tout au long de cet article. Cette préoccupation doit guider les décideurs depuis la conception de l'enseignement préscolaire jusqu'aux conditions de vie des étudiants et étudiantes dans les résidences universitaires, en passant par la place à donner à tous les enfants victimes de multiples handicaps.

Les programmes doivent être revus de fond en comble en ayant à l'esprit quelques préoccupations majeures : le choix des matières en fonction des capacités réelles d'assimilation des élèves, dans le cadre d'un cycle de base de dix ans et non de neuf comme c'était le cas pour l'école fondamentale ; la rénovation et l'enrichissement culturel de l'enseignement de l'arabe ; le renouvellement du contenu de l'enseignement religieux ; l'extension, dans le cycle de base, de l'enseignement du tamazight et la diffusion de la culture qu'il exprime ; l'octroi d'une plus grande place aux langues étrangères.

En tant que communauté, les enseignants, quels que soient les déficits de leur formation et les conditions d'exercice de leur métier, n'ont été, pendant ces quarante années que des exécutants d'une politique décidée ailleurs. Ils ne sont donc pas les premiers responsables de son échec. Ils ont pu, ici ou là, et souvent à leur corps défendant, contribuer à aggraver une situation. Mais ils peuvent aussi être l'élément essentiel du succès d'une nouvelle politique. La première condition est qu'on leur

donne les moyens d'exercer leur efficacement leur métier, d'abord par une formation solide ou un recrutement sanctionné par des diplômes universitaires. Il faudrait ensuite leur redonner, progressivement, le statut qu'ils n'ont plus dans la cité, par une revalorisation financière et morale qui reposerait sur le mérite.

Au niveau de l'enseignement supérieur, il est temps de donner aux universités leur autonomie, dans le cadre d'un cahier des charges précis, comme il est temps de créer les conditions de l'émergence d'un enseignement supérieur privé, sous forme d'instituts et même d'universités. Cela introduirait plus de cohérence avec le nouvel environnement socio-économique qui se met en place depuis une décennie.

En conclusion, et si on voulait être plus prêt de la réalité vécue par les Algériens depuis trois décennies, on dirait que l'on pouvait éviter au pays les dérives et les gâchis que nous avons signalés au niveau du secteur de la formation et de l'éducation (mais que l'on observe parfois avec une plus grande intensité dans d'autres secteurs). On pointerait alors du doigt toute une classe politique, avec ses réseaux clientélistes et ses intérêts de groupes, qui n'a pas su ou qui n'a pas voulu réagir à temps pour empêcher le pays de s'enfoncer dans une crise multiforme. Mais, si on voulait être plus indulgent et atténuer les responsabilités en invoquant l'histoire commune à tous ces pays (Algérie comprise) qui ont contribué, jadis, à bâtir une grande civilisation, on y verrait les survivances de certains comportements culturels qui avaient reculé, en Algérie, avec l'émergence d'une culture de la résistance et qui ont repris le dessus à la faveur des crises mondiales et nationales. Alors, dans ce cas, et comme l'écrit le poète, ce que nous avons présenté ne serait « rien de plus qu'une façon de dire les difficultés de la modernité arabe en marche, de la tribu dont les tentes se sont évanouies vers la cité qui n'est pas encore née »⁶⁸.

Notes

1. Du mot arabe « hît » qui signifie « mur ». Les hittistes désignent, en Algérie, les jeunes désœuvrés dont la seule occupation est d'être, des heures durant, adossés à des murs.
2. Allocution du Président Mohamed Boudiaf, à l'occasion de l'installation du Conseil consultatif national, le 22 avril 1992. Reproduit dans Boudiaf(1992).
3. Sur ce phénomène, voir lamchichi (1992); locquin (1997); fuller (1997).
4. Sur la question berbère, voir, entre autres, Chaker (1989); Yassine-Tittouh (1992).
5. Pour plus détails, voir Julien (1969 : 250-302); Laroui (1970 : 227-267).
6. Ibn Khaldûn (1967 : 249-1187).
7. Djebbar (2000 : 49-66).
8. Laroui (1970 : 229-232).
9. Voici ce que disait le Général Daumas à propos du degré d'instruction en Algérie à la veille de la colonisation : « L'instruction primaire était beaucoup plus répandue en Algérie qu'on ne le croit généralement. Nos rapports avec les indigènes des trois provinces ont démontré que la moyenne des individus du sexe masculin sachant lire et écrire était au moins égale à celle que les statistiques départementales ont fait connaître pour nos campagnes ». Voir Turin (1971 : 127).

10. À titre d'exemple, on peut citer le cas de la bibliothèque découverte, ces dernières années, en Petit Kabylie. La richesse et la diversité de son contenu (littérature, théologie, astronomie, mathématiques) nous amène à modifier notre regard sur le niveau culturel et scientifique de l'élite de cette région à la veille de la colonisation du pays. Cette bibliothèque renseigne aussi sur la place du berbère dans la production de l'époque. Voir Aïssani & Mechehed (1998).
11. Voici ce qu'en disait E. Fagnan, en 1892 : « Monsieur de Slane estimait que cette collection comprenait 4000 volumes environ. Dans l'état où je l'ai vue, en 1886 d'abord puis en 1859, elle devait en compter environ 2000, parmi lesquels beaucoup d'exemplaires anciens et de luxe ». Voir Fagnan (1892 : 165).
12. Sur un aperçu des activités intellectuelles en Kabylie, à cette époque, voir Kaddache (1992:178-179).
13. Sadallah (1998, vol. 1 : 197-224).
14. Les poèmes les plus connus pour cette période, sont ceux d'al-Wansharisî (m. 1549) et d'al-Akhdaî (m. 1576).
15. Pour la période qui nous intéresse ici, on a recensé une quinzaine de poème mathématiques ou astronomiques produits au Maroc.
16. al-Awzâl a publié al-Hawd [L'étang] une adaptation en tamazight et en vers du Kitâb al-Mukhtasar [Le livre abrégé] d'al-Khalîl et le Bahr ad-dumû` [L'océan des larmes]. Voir Luciani (1893 : 151-180).
17. Ibn Hamza : Tuhfat al-a'dâd li-dhawî al-rushd wa'l-sadâd [Le cadeau des nombres à ceux qui sont bien guidés et qui ont du bon sens]. Sur ce scientifique, voir Tûqân (1963: 469-473).
18. Ihsanoglu (1992 : 67-120).
19. Il s'agit de l'École de Mathématique (1733), de l'École impériale des ingénieurs navals (1773) et de l'École impériale des ingénieurs militaires (1795).
20. Sadallah (1982: 53-56). Parmi les écrits de ce médecin-polygraphe, l'auteur signale les titres suivants : (1) Écrit sur l'arc qu'utilisent les chrétiens, (2) Écrit sur le cadran-tangente à l'aide du calcul, extrait des livres des Chrétiens. Ces titres révèlent une circulation, directe ou indirecte, de certains écrits scientifiques européens dans la périphérie de l'empire ottoman.
21. Sur la plus prestigieuse des bibliothèques de l'époque, celle d'Abdelkader, voir : Churchill (1867, 1971).
22. Voici ce qu'en disait le Général Lamoricière, commandant la région ouest de l'Algérie : « Installés à Alger, nous avons pris les collèges pour les changer en magasins, casernes ou écuries ; nous avons fait main basse sur les biens des mosquées et des collèges (...). Chassés de nos villes, les savants se réfugièrent dans les zawiya, l'existence brisée, la haine dans le cœur, avides de prêcher la guerre sainte ». Cité par Turin (1971 : 119).
23. Selon un rapport de l'officier du « bureau arabe » de Guelma, dans l'Est algérien, la répression qui suivit la révolte de 1852 « désorganisa complètement l'instruction publique dans l'intérieur des tribus. La plupart des individus chargés de cette instruction ont fui dans la Régence de Tunis. Comme ces individus étaient plus nuisibles par leur fanatisme qu'utiles par leurs lumières, nous n'avons fait aucun effort pour les rappeler ». Cité par Turin (1971: 134-135).
24. Turin (1971: 203-210).

25. Brosselard, le chef de l'autorité française à Constantine s'exprimait ainsi à propos de ces mesures: « Le but vers lequel l'administration doit incessamment tendre, c'est d'arracher les jeunes musulmans à l'ignorance, de leur inculquer la connaissance de notre langue à l'aide de laquelle ils pourront s'initier à nos mœurs, à nos usages et à nos institutions (...) Pour réaliser ces progrès, il faut que nous cherchions à diminuer le nombre et l'importance des écoles libres, purement arabes (...) Les supprimer radicalement serait une mesure impolitique. Il faut qu'elles disparaissent d'elles-mêmes.» Voir Archives Nationales, Paris, F 80, 517 (cité par Turin (1971 : 210)).
26. Ageron (1979, tome II : 163). Nous avons complété le tableaux à l'aide des chiffres donnés par Colonna (1975 : 50). Pour d'autres informations sur l'institution scolaire pendant la colonisation, voir Ageron (1968).
27. Cette opinion bien partagée était exprimée ainsi par un journal de l'époque : « La sagesse la plus élémentaire nous conseillait de maintenir et d'accroître les différences qui séparaient les Kabyles des autres indigènes. Ce n'est pas seulement parce que plus une population est divisée, plus elle est facile à gouverner, c'est surtout parce que les Kabyles ont des qualités particulières qui doivent en faire des auxiliaires précieux de la colonisation », cité par Ageron (1979 : 146).
28. Sur les 498 instituteurs algériens recensés en 1914, la majorité était originaire de Kabylie. Voir Ageron (1979 : 167).
29. Des témoignages d'enseignants de l'époque révèlent que certaines classes contenaient entre 50 et 80 élèves. Voir Colonna (1975 : 53-54).
30. Merad (1967).
31. Pour plus de détails sur le contenu et la place de l'enseignement dans le mouvement réformiste algérien, voir Mérad (1963).
32. Ageron (1979 : 534-535).
33. Ageron (1979 : 533). Il s'agit bien sûr de l'école française. Mais parmi ces laissés-pour-compte, un nombre indéterminé fréquentait les écoles coraniques.
34. Ministère de l'Éducation Nationale : Document statistique, 2000.
35. Le moniteur avait, théoriquement, le niveau du Certificat d'Étude primaire, l'instructeur avait le niveau du Brevet élémentaire. Sur les moniteurs, voir : Haddab (1979).
36. Office National des Statistiques : Document statistique, p. 12. Cité par Bennoune (2000 : 707).
37. Sur la question de l'arabisation, voir en particulier Grandguillaume (1983 : 95-134) ; Taleb-Ibrahimi (1997).
38. Azzouz (1998).
39. Plan triennal (1967-1969), premier plan quadriennal (1970-1973), second plan quadriennal (1974-1977).
40. Un tiers seulement des objectifs du second plan quadriennal a été atteint. Pour les différentes causes de ce retard, voir Bennoune (2000 : 385-386).
41. En 1967, 34 % des professeurs et maîtres de conférences étaient algériens. En 1977 ils ne représentaient plus que 13 % du total.
42. Au cours de cette période, le nombre de professeurs et de maîtres de conférences étrangers a toujours été plus élevé que celui de leurs collègues algériens.
43. Benaïssa (1998).

44. En 1967, 40 % des étudiants bénéficiaient d'une bourse. Ce taux atteint 73 % en 1977. Voir Bennoune (2000:393).
45. Office national des statistiques : rétrospective 1962-1991, p. 28. Nous avons complété ces données par des chiffres tirés de documents statistiques annuels du Ministère de l'Enseignement supérieur.
46. Dans les années 1980, plus de 60 unités de recherche étaient rattachées aux universités.
47. CEN = Commissariat aux énergies nouvelles ; CSRST = Conseil supérieur de la recherche scientifique et technique ; CRST = Commissariat à la recherche scientifique et technique ; HCR = Haut commissariat à la recherche.
48. La consommation des crédits ne dépassait pas 30 % du budget alloué annuellement.
49. D'où la diversité des opinions qui se sont forgées sur l'école et qui, en l'absence de débats renouvelés, se sont figées dans la certitude des options politiques et idéologiques. Aucun de nous bien sûr n'échappe à cette problématique qui ne pourra être dépassée que par plus d'investigations rigoureuses et plus de débats. Voir sur cette question Kennouche (1998).
50. Sur le parti unique et la question de l'école, voir Remaoun (1997).
51. Djebbar (1999).
52. Benghabrit-Remaoun (1998).
53. Ministère de l'Éducation nationale : Rapport d'évaluation de l'activité du Ministère de l'Éducation nationale, p. 2.
54. Tableau confectionné à partir des différents documents du Ministère de l'Éducation nationale référencés dans cet article et d'un document récent tiré du site du Ministère : www.meducation.edu.dz/men.
55. Conseil supérieur de l'Éducation (1998).
56. Djebbar (1995).
57. L'introduction de l'instruction religieuse dans les programmes scolaires n'a pas été une réponse à une quelconque demande ou à un besoin exprimés par les parents. A contrario, l'absence de cet enseignement dans les écoles primaires avant l'indépendance n'a aucunement influé sur la pratique religieuse des algériens.
58. Ces deux matières ont été réintroduites au baccalauréat en 1993.
59. Djebbar (1984).
60. Bennoune (2000 : 462-463).
61. Sur cette question, voir Haddab (1998).
62. Ministère de l'Éducation Nationale (2000).
63. En évoquant un procédé de calcul inhabituel, Ibn Mun'im dit : « La seconde section de ce chapitre est presque souvent rejetée par la plupart des étudiants à notre époque et, en particulier, par ceux qui ne sont pas exercés dans les nombres et qui n'ont pas plus de justification et de preuve que de dire 'j'ai entendu quelqu'un' ou 'je l'ai entendu de mon professeur' ». Voir Ibn Mun'im : Livre sur la science du calcul, p. 397. Un siècle et demi plus tard, Ibn Khaldûn décrivait en ces termes les étudiants maghrébins de son temps : « Ceux d'entre eux qui ont acquis un certain bagage montrent des lacunes quand ils sont appelés à participer à une discussion ou à une dispute, ou à enseigner. Leurs faiblesses n'ont d'autre origine que l'enseignement qu'ils ont reçu et l'interruption de ses chaînes d'autorité. Autrement, les connaissances qu'ils ont pu mémoriser sont plus étendues que celles des autres, car ils mettent beaucoup de soin à cultiver leur mémoire, croyant que c'est

cela qui est visé par l'acquisition d'un habitus scientifique. Mais il n'en est pas ainsi ». Voir Ibn Khaldûn (2002: 846).

64. En écrivant cela, nous avons en mémoire, les « débats » scientifiques des années 1980, à la télévision algérienne, aux heures de grande écoute, animés par de jeunes chercheurs diplômés d'universités américaines et un célèbre théologien du Proche Orient.
65. Dès la fin des années 1970, Mostefa Lacheraf tirait la sonnette d'alarme et commençait à prendre quelques mesures. Après lui, des décideurs clairvoyants, comme Djilali Liabes ancien Ministre de l'Enseignement supérieur, ont préconisé des changements profonds. Mais leurs initiatives ont été abandonnées par absence de volonté politique. Voir Bennoune (2000: 285-297 et 440-443).
66. De nombreux pays arabes et africains partagent, dans ce domaine, le sort de l'Algérie. Sur ce point, voir, en particulier, Chenntouf (2003: 1-4).
67. Ministère de l'éducation nationale : Rapport de l'Inspection générale. Le même rapport signale d'autres dysfonctionnements dans les activités communes aux directeurs d'Education et aux inspecteurs rattachés à la même Wilaya. Cela a pour conséquence de dénaturer, au niveau de l'application, les décisions prises par la tutelle et d'introduire de l'arbitraire dans la gestion des personnels enseignants, au détriment de ces derniers.
68. Darwich (2000: 12).

Bibliographie

- Ageron, Charles-Robert, 1979, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, tome 2, de l'insurrection de 1871 au déclenchement de la guerre de libération (1954), Paris, Presses Universitaires de France.
- Ageron, Charles-Robert, 1968, *Les musulmans algériens et la France (1871-1919)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2 vols.
- Aïssani, Djamil & Mechehed, Djamel Eddine, 1998, *La Kbiẓana* (bibliothèque savante) de Cheikh Lmuhub: lettrés locaux et culture écrite en Kabylie au milieu du XIXe siècle, Béjaïa, GEHIMAB (édit), 170 p.
- Azzouz, Lakhdar, 1998, « Problématique de la baisse du niveau scolaire », *Réflexions*, Alger, Casbah éditions, n° 2 : 47-57.
- Benaïssa, Mohamed, 1998, « Difficultés linguistiques à l'université et/ou mauvaise conceptualisation au lycée », *Réflexions*, numéro spécial, Alger, Casbah Éditions : 85-93.
- Benghabrit-Remaoun, Nouria, 1998, « L'école algérienne : transformations et effets sociaux », *Réflexions*, Alger, Casbah éditions, n° 2 : 5-30.
- Bennoune, Mahfoud, 2000, *Éducation, culture et développement en Algérie, bilan et perspectives du système éducatif*, Alger, Marinoor-Enag, 2 vols.
- Boudiaf, Mohamed, 1992, *Le Rassemblement patriotique, Projet de plate-forme*, discours et citations de M. Mohamed Boudiaf, Président du Haut Comité d'État, Alger, Document de la Présidence de la République, juin.
- Burgat, F, 1995, *L'islamisme au Maghreb : la voix du Sud*, Paris, Payot.
- Chaker, S., 1989, *Berbères d'aujourd'hui*, Paris, l'Harmattan.
- Chenntouf, Tayeb, 2003, *Le NEPAD, une réponse aux défis éducatifs, culturels et scientifiques du XXIe siècle*, www.CODESRIA.org/links/conférences/Nepad/chenntouf, mai, p. 1-4.

- Churchill, Charles-Henri, 1867, 1971, *The Life of Abdel Kader, ex Sultan of the Arabs of Algeria*, London, Chapman & Hall, 1867. M. Habart (trad.), *La vie de Abdelkader*, Alger, SNED, 1971.
- Colonna, Fanny, 1975, *Instituteurs algériens 1883-1939*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1998, *Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamental*, Alger.
- Darwich, Mahmoud, 2000, *La terre nous est étroite et autres poèmes*, Paris, Gallimard.
- Djebbar, Ahmed, 1984, « Les scientifiques arabes face à leur patrimoine », *Maghreb-Machrek*, Paris, Documentation française, n° 105, p. 48-64.
- Djebbar, Ahmed, 1995, « Science, culture et patrimoine en Algérie », *Alliage*, Nice, n° 24-25, pp. 252-260.
- Djebbar, Ahmed, 1999, « Éducation et citoyenneté : le cas de l'Algérie », Actes du Colloque International de l'UNESCO sur Le droit à l'éducation : vers de nouveaux contenus pour le XXIe siècle (Sèvres, 1-3 juillet 1999), *Revue Internationale d'Education*, n° 24, Paris, CIEP p.45-54.
- Djebbar, A., 2000, « Les activités mathématiques au Maghreb à l'époque ottomane (XVIe-XIXe siècles) », Actes du Symposium sur « Science, Technology and Industry in the Ottoman World » (XXe Congrès international d'histoire des sciences, Liège, 20-26 Juillet 1997), Liège, p. 49-66.
- Fagnan, E., 1892, *La collection des manuscrits de Si Hammonda*, *Revue Africaine*, n° 36, p. 165.
- Fuller, G. E., 1997, *Algérie : l'intégrisme au pouvoir ?*, Paris, Banon.
- Grandguillaume, Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Haddab, Mustapha, 1998, « Autour de la notion de déperdition scolaire », *Réflexions*, Alger, Casbah éditions, n° 2 p. 39-46.
- Haddab, Mustapha, 1979, *Éducation et changements socio-culturels : les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, Alger, Office des Publications Universitaires.
- Ibn Khaldûn, 'Abd ar-Rahman, 1967, 2000, *al-Muqaddîma* [Les prolégomènes], Beyrouth, 1967. Nouvelle traduction française : *Ibn Khaldûn, Le livre des exemples, I. Autobiographie, Muqaddîma*, A. Cheddad (trad.), Paris, Gallimard, 2002.
- Ibn Mun'im, *Kitâb fiqh al-hisâb* [Livre sur la science du calcul], Ms. Rabat, B. G., n° 416Q.
- Ihsanoglu, Ekmeleddin, 1992, « Introduction of Western Science to the ottoman World : A Case Study of Modern Astronomy (1660-1860) », in E. Ihsanoglu (édit.), *Transfer of Modern Science & Technology to the Muslim World*, Istanbul, The Research Center of Islamic History, Art and Culture, pp. 67-120.
- Julien, Ch.-A., 1969, *L'histoire de l'Afrique du Nord*, Paris, Payot, 2e édition.
- Kaddache, Mahfoud, 1992, *L'Algérie durant la période ottomane*, Alger, Office des Publications Universitaires.
- Kennouche, Tayyeb, 1998, « Discours sur un débat, éléments pour lire l'école en Algérie », *Réflexions*, Alger, Casbah Éditions, n° 2 : 31-38.
- Lamchichi, I., 1992, *L'islamisme en Algérie*, Paris, l'Harmattan.
- Laroui, A., 1970, *L'histoire du Maghreb, un essai de synthèse*, Paris, Maspéro.
- Lelièvre, Claude, 1990, *Histoire des institutions scolaires 1789-1989*, Paris, Nathan.
- Locquin, J., 1997, *L'intégrisme islamique, mythe ou réalité ?*, Paris, l'Harmattan.

- Luciani, J. D., 1893, « El-H'aoudh, manuscrit berbère de la bibliothèque-musée d'Alger », *Revue Africaine*, n° 37 : 151-180.
- Mérad, Ali, 1967, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*, Paris-La Haye, Mouton.
- Mérad, Ali, 1963, « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960) », *Confluents*, juin-juillet.
- Ministère de l'éducation nationale, 1993, « Rapport de l'inspection générale », Alger.
- Ministère de l'éducation nationale, 1998, « Rapport d'évaluation de l'activité du ministère de l'Éducation nationale », année scolaire 1997-98, Alger.
- Ministère de l'éducation nationale, 2000, Document statistique, Alger.
- Ministère de l'éducation nationale, 1999, *Éducation pour tous, Enseignement fondamental, Bilan à l'an 2000*, Alger.
- « Office national des statistiques », 1992, Rétrospective 1962-1991, Document n° 80, Alger.
- Remaoun, Hassan, 1997, « École, histoire et enjeux institutionnels dans l'Algérie indépendante », *Réflexions*, Alger, Casbah Éditions, n° 1, pp. 83-105.
- Sadallah, Abu l-Qâsim, 1982, *Ibn Hamadûsh al-jazâ'irî, hayâtuhû wa âtbârûhû* [L'algérien Ibn Hamadûsh, sa vie et son œuvre], Alger, Office des Presses universitaires.
- Sadallah, Abu l-Qâsim, 1998, *Târikh al-jazâ'ir ath-thaqâfî* [Histoire culturelle de l'Algérie], Beyrouth, Dâr al-Gharb al-Islâmî, 9 vols.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula, 1997, *L'arabisation, lieu de conflits multiples*, *Réflexions*, Alger, Casbah Éditions, n° 1, pp. 39-63.
- Tûqân, Q. H., 1963, *Turâth al-'Arab al-'ilmî fî ar-riyâdiyyât wa l-falak* [Le patrimoine scientifique arabe en Mathématique et en Astronomie], Beyrouth, Dâr ash-shurûq, pp. 469-473.
- Turin, Yvonne, 1971, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale*, Paris, Maspéro.
- Yassine-Tittouh, T., 1992, *Les Kabyles : éléments pour la compréhension de l'identité berbère en Algérie*, Paris, GDM.