

COURS 01 Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent

On ne peut comprendre le fonctionnement du système d'enseignement algérien aujourd'hui si l'on ne prend pas en compte son histoire la plus lointaine et surtout les effets de l'imposition du système français durant la période coloniale. C'est en effet moins dans le poids numérique des populations locales qui ont été prises en charge par le système français que dans le procès de son institutionnalisation que l'impact de l'école française en Algérie se laisse le mieux saisir.

L'histoire de cette imposition a été celle d'un processus contradictoire d'adaptation de l'enseignement au mode spécifique de colonisation, cette adaptation ayant toujours oscillé entre des velléités assimilationnistes et des convictions ségrégationnistes ; ceci s'est traduit par la recherche continuelle d'un type d'enseignement « à part » qui aurait permis à la fois de contrôler la « société civile » et d'asseoir les conditions de la non remise en cause du rapport colonial. Les formes que revêtit le processus d'imposition furent à cet égard multiples et variées.

Le système national d'enseignement qui va se mettre en place dès l'indépendance se fera, dans le même temps que démarrait une politique d'arabisation volontariste doublée par une scolarisation tous azimuts, dans une certaine continuité du système français jusqu'à la décennie 1970-80. Sous l'effet de la massification mal maîtrisée et d'une politique d'arabisation menée à la hussarde, répondant plus à des intérêts politiques catégoriels que rationnellement pensée et appliquée, les dysfonctionnements se font jour manifestant les contradictions, les décalages et les conflits entre la part de ce qui perdure de l'ancien et la part de ce qui est nouveau à travers les réformes qui vont se mettre en place du milieu des années 1970 aux années 2000.

Les questions des langues d'enseignement, comme celle des contenus et des valeurs transmises, de la place de la religion, de la formation des enseignants, de la pédagogie vont se manifester de manière plus ouverte dans un conflit se radicalisant autour de la question plus générale des fins et des fonctions du système d'enseignement. Ceci se traduit par une certaine anomie du système d'enseignement, qui va être contourné par certains groupes sociaux qui cherchent d'autres voies pour leurs enfants, notamment dans l'enseignement privé ou la formation dans des institutions dépendantes de pays étrangers.

L'ensemble des transformations aussi bien morphologiques qu'institutionnelles qui affectent le système d'enseignement algérien dans ses différents ordres depuis au moins une quadruple

décennie, et spécialement celles qui le configurent dans le présent, ne peuvent être totalement éclairées dans leurs significations et leurs effets qu'à travers une analyse historique.

En analysant le système de l'enseignement algérien, on voit très rapidement que les pesanteurs institutionnelles et structurelles héritées du passé ont un poids au moins aussi grand que celui des décisions réformatrices prises dans les redéfinitions du système d'enseignement dans les décennies postindépendance et dans les transmutations qui l'affectent aujourd'hui.

Ainsi peut-on trouver dans les caractéristiques propres du système français et dans les conditions qui ont prévalu lors de son imposition à la société algérienne les principes qui permettent d'éclairer certains traits du système actuel. C'est donc précisément au point de rencontre des deux systèmes culturels concurrents que peut être le mieux révélée la configuration que tend à prendre le système culturel algérien et plus particulièrement son sous-système constitué par le système d'enseignement.

Les soubresauts cathartiques qui secouent périodiquement la société algérienne marquent avant tout l'échec du projet éducatif de l'Etat national développementaliste ; cet échec a porté, accompagné, conforté, un procès plus large de retraditionnalisation et de désinstitutionnalisation de larges secteurs sociaux. On ne peut ainsi occulter l'histoire et faire comme si l'institution éducative n'avait plus rien à voir avec son passé le plus lointain.

Les systèmes d'enseignements ne changent pas plus vite que les sociétés et les forces qui agissent dans l'institution ne laissent pas disparaître leurs effets. Aussi bien, le système de l'enseignement ne peut se comprendre à la fois dans son fonctionnement et ses fonctions, au moins jusqu'au moment où le mouvement de l'arabisation commence à produire tous ses effets, qu'à la lumière de sa genèse historique et des fins qu'il a été amené à assumer par le passé.

Jusqu'à une certaine date, au moins jusqu'au début des années 1980, l'analyse historique et comparative permet de relever une certaine continuité, voire un approfondissement des caractéristiques de fonctionnement et des fonctions des institutions d'enseignement héritées. Mais à partir du choc démographique qui commence à produire ses effets à la fin des années 1970-80, l'inversion commence à se marquer. Celle-ci se manifeste d'abord par une asphyxie de l'institution noyée sous le poids du nombre ; la réponse en sera l'exclusion d'un grand nombre d'élèves dans tous les ordres d'enseignement. Mais c'est fondamentalement le

mouvement d'une arabisation démagogique et superficielle, exutoire à la montée des classes populaires, qui achève de faire basculer l'institution dans une autre phase que celle qui la définissait antérieurement. On entre là dans une période d'anomie du système d'enseignement. Nous subdivisons ainsi l'histoire du système éducatif en Algérie en 3 périodes.

1. Avant l'indépendance

Il paraît que l'oeuvre scolaire coloniale a eu un faible impact en Algérie. A considérer rétrospectivement l'histoire de l'implantation de l'école française en Algérie, on peut sans forcer les faits déceler un invariant à l'ensemble des politiques scolaires en ce qu'elles ont toutes toujours tenté de ne pas impliquer massivement les Algériens et en tous les cas jamais au-delà d'un seuil minimal d'éducation.

A cet égard, s'il y eut ici et là des intentions réelles d'élargissement de la scolarisation, outre que celles-ci ne se sont présentées le plus souvent que comme alternatives qui devaient conforter et pérenniser la domination coloniale et non pas comme volonté réelle d'émancipation des populations dominées, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'elles ont toujours cédé le pas dans les faits à une volonté délibérée de limiter l'accès des enfants algériens à l'école.

Pour les autorités, l'enjeu principal est bien avant tout la définition d'un appareil scolaire conforme aux intérêts de la colonisation ; la scolarisation des Algériens ne pouvait être envisagée que dans le cadre d'un tel schéma ; dans ces conditions, parler d'un refus ou d'une demande scolaire de la part des populations dominées apparaît dénué de sens, le refus ou la demande scolaire ne peuvent en effet se concevoir qu'en fonction d'une offre véritable et franche et c'est bien celle-ci qui fait défaut tout au long de la période coloniale.

Face aux différentes stratégies scolaires développées par les autorités coloniales, les attitudes des populations algériennes furent en effet diverses et contradictoires, elles variaient selon la conjoncture historique, économique et sociale, les rapports de force et surtout les intérêts des classes et groupes sociaux en présence. C'est pensons-nous l'ensemble de ces conditions de réceptivité du système scolaire exogène, plus que l'effectivité ou la non effectivité de l'élargissement de la scolarisation des jeunes algériens, qui configure durablement aussi bien l'univers scolaire que l'univers culturel algérien. Aussi est-il nécessaire d'en saisir les mécanismes essentiels afin d'en mesurer les effets profonds.

C'est donc précisément au point de rencontre des deux systèmes culturels concurrents que peut être le mieux révélée la configuration que tend à prendre le système culturel algérien et plus particulièrement son sous-système constitué par le système d'enseignement. Ainsi l'irruption de l'école française en Algérie ne peut guère s'apprécier comme un processus assimilationniste qui quoique freiné, n'en serait pas moins continu ; elle dessine au contraire dans le même moment où elle rencontre la société locale la physionomie durable de ce qu'est le système d'enseignement algérien : un système d'enseignement structuré à dominante où l'institution scolaire française qui occupe la place centrale hiérarchique et confère leurs formes aux institutions éducatives de la formation sociale locale.

2. La période post-indépendance

2.1. Massification

Dans l'ordre des changements qui vont affecter l'enseignement algérien dans les années postindépendance, plus spécialement les années 1970, la montée des effectifs a pendant longtemps été revendiquée de manière positive par les pouvoirs publics. L'efficacité de la politique scolaire était mesurée à l'aune de la rapidité de la progression quantitative des flux d'élèves dans les différents ordres d'enseignement et plus encore dans le supérieur. L'irréversibilité des changements qualitatifs qui affectaient ainsi l'institution apparaissait pour le politique avant tout inscrite dans le rythme même d'accroissement des effectifs. Les dysfonctionnements observés çà et là ne sont le plus souvent perçus que comme le produit du gigantisme et du dynamisme de l'institution qu'une « bonne » gestion et une application adéquate des textes dépasseraient.

L'enseignement de masse qui va se développer à partir des années 1970 a, à ce titre, un effet paradoxal : il tend à opacifier l'institution en l'homogénéisant par une fiction démocratique appuyée sur l'effet du nombre en même temps qu'il approfondit les clivages, les différences et les hiérarchies qui la structurent.

Cet effet masse, homogénéisation apparente, différenciation cachée, a pu fonctionner dans un équilibre instable tant que les conditions de fonctionnement internes étaient contrôlables, et a pu ainsi justifier un discours politique présentant l'effet nombre comme rupture, comme saut qualitatif dans la redéfinition de l'institution, alors que l'effet des forces, travaillant l'institution de l'intérieur, remodelait celle-ci dans un sens complètement nouveau, en tous les cas pas dans le sens anticipé par le pouvoir en place ; le nombre jouant ici le rôle d'écran/ justification.

Dans cet ordre d'idée, la rhétorique statistique a joué un rôle considérable dans l'occultation du fonctionnement interne de l'institution et des questions de ses finalités. Tout se passait comme si à la pénurie coloniale, devait répondre le « plein » national seul garant d'une réelle transformation du système d'enseignement.

Ainsi une des équivoques les plus tenaces qui transparaît aussi bien dans les discours politiques que dans ceux du syndicalisme enseignant ou des mouvements étudiants est celle qui identifie avec ressassement le simple accroissement des effectifs scolarisés au processus de démocratisation des études.

Tout le monde s'accorde à penser que le système de l'enseignement algérien, parce qu'il recrute de plus en plus et à tous les niveaux des études, tend à se démocratiser. Comme on le voit le malentendu est profond. Si c'est un truisme d'avancer que l'Université algérienne aussi bien que l'ensemble du système éducatif algérien ont connu au cours d'une décennie un développement extrêmement rapide, il reste qu'il est hâtif de conclure à leur profonde transformation dans le sens d'une plus grande démocratisation.

Aussi bien les conflits de redéfinition du système d'enseignement vont-ils toujours achopper sur les enjeux linguistiques. De manière tranchée, les uns voulant achever le processus d'arabisation et, par la transformation des contenus et des valeurs, « réconcilier » la société avec son système d'enseignement originel ; les autres voyant dans l'arabisation, parce que menée de manière rapide, superficielle et démagogique, un obstacle à l'efficacité du système d'enseignement, voulant réintroduire, peut-être à travers un bilinguisme de transition, l'usage prévalent du français et penser celui-ci à l'aune des demandes de l'économie.

2.2. L'arabisation de l'enseignement : volontarisme politique et effets socio-politiques

C'est au niveau du système d'enseignement et plus particulièrement en son premier degré que sont introduites les premières mesures d'arabisation. Ces actions volontaristes, outre qu'elles rencontrent des difficultés d'applications en raison d'un manque d'enseignants, et ce en dépit d'un fort recrutement¹¹ notamment au Moyen-Orient, commencent à susciter des inquiétudes aussi bien du côté du pouvoir politique que du côté des parents d'élèves comme le révèle le discours du Ministre de l'Éducation Nationale au Conseil des Ministres en date du 4 août 1966 : « Les enseignants du Moyen-Orient n'ont pas foi en leur mission et sont sous-qualifiés, il n'existe pas de manuels scolaires [...] toutes ces conditions ont fait que nous nous heurtons

auprès de l'opinion publique et notamment auprès des parents à une désaffection pour la langue arabe ».

Ces conditions ne freinent pas pour autant le processus d'arabisation, et progressivement le volume horaire de la langue arabe va augmenter passant à 15 h hebdomadaires sur 30 ; les contenus sont également touchés. Toutes ces mesures permettent l'arabisation totale en 1971 du primaire et une bonne partie du secondaire, le français étant enseigné comme langue étrangère.

L'arrivée des premières cohortes arabisées du primaire dans le moyen et le secondaire obligent à appliquer le même principe d'arabisation (un tiers des classes est totalement arabisé, deux tiers arabisé pour l'ensemble des matières sauf les maths et les sciences) au moyen et au secondaire, si bien qu'en commençant par les premières années du moyen et du secondaire et en procédant selon une progression horizontale, le processus aboutit en 1973-74 à l'arabisation quasi-complète de ces deux ordres d'enseignement avec toutefois une particularité au niveau des classes terminales : celles-ci voient leur section littéraire totalement arabisée, le français ne subsistant que comme enseignement littéraire dans leur variante bilingue, et leur section mathématique et scientifique fonctionner avec un tiers de classes totalement arabisées et deux tiers des classes dispensant un enseignement des matières scientifiques en français et le reste en arabe.

Cette précoce spécialisation linguistique du primaire et du secondaire est approfondie et consolidée par la politique d'arabisation mise en oeuvre de manière précoce au niveau du supérieur. Alors qu'existaient des filières en lettres arabe, c'est tout d'abord au sein de l'école de journalisme en 1965 et de l'institut de droit en 1967 que sont créées les premières sections arabisées. Ce sont aussi, après l'élargissement de l'arabisation en 1972-73 à l'ensemble des enseignements, exceptée médecine et les grandes écoles technologiques, les disciplines des sciences sociales et du droit qui ont connu un accroissement vigoureux¹³.

Par rapport à l'année 1973-74, les effectifs des arabophones à l'université se sont trouvés multipliés par quatre en 1977-78.

De manière générale, le rythme de progression des arabophones apparaît comme nettement plus rapide que celui des francophones et l'on tendait à une quasi-complète arabisation des filières sciences sociales sans l'intermède politique de 1977-78 qui a vu arriver aux ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur deux personnalités bilingues.

La décennie 1980 va marquer l'apogée du mouvement seulement confrontée à la fin de celle-ci aux noyaux durs (médecine, informatique, architecture, technologie, sciences) qui résistaient à l'enveloppement par un mouvement porté non pas par un souci pédagogique s'il y a lieu, mais surtout par des intérêts catégoriels qu'il légitimait en retour dans leur positionnement social. La mise en oeuvre à partir de 1981 de l'arabisation de l'enseignement du calcul, donné jusque-là en français, va tendre à « désinstrumentaliser » cette langue en l'excluant du champ scolaire comme langue d'apprentissage des matières autres que le français lui-même. Dès lors successivement tous les enseignements mathématiques vont être arabisés aboutissant à l'arabisation totale du bac en 1989-90. L'unification linguistique s'étant accomplie dans le primaire et le secondaire le problème se trouve reporté au niveau du supérieur où les tensions ont été portées à l'extrême dès cette rentrée 1990-91.

Le dualisme linguistique qui prévalait dans les ordres d'enseignement en aval du supérieur a ainsi, de fait, disparu à la fin des années 1980, même si certaines cohortes de bilingues sont acceptées ici et là sans qu'aucune mesure générale vienne clarifier la situation¹⁸. Le processus d'homogénéisation linguistique, de « dé-bilinguisation » vient ainsi buter sur la réalité de l'enseignement supérieur où le français continue d'être l'instrument principal de transmission des connaissances dans les matières technologiques, scientifiques et médicales.

3. Les années 2000

Le déferlement de la vague démographique et ses effets, la montée en cadence des filières arabisées, l'idéologisation de l'enseignement, les critiques adressées par les secteurs économiques à l'institution, vont produire des tentatives de redéfinition de la politique scolaire et universitaire qui ne veulent apparaître à aucun moment explicitement comme remise en cause des « acquis », remaniement profond du système en place.

Durant ces années post-indépendance, l'institution ne paraît pas avoir fondamentalement modifié les inégalités de base, il s'avère même qu'elle les a aggravées par une offre de services pédagogiques spatialement et socialement différenciés révélant par-là une inadaptation croissante aux effets de la vague démographique.

On assiste alors, et de plus en plus, à un mouvement d'enveloppement, d'investissement, du système d'enseignement par la société ; les valeurs que représente l'école s'érodent ; l'affaiblissement de l'effet certification, l'enrichissement sans cause, les légitimations extra-

universitaires, conduisent à une désaffection envers les études dont les conditions de déroulement deviennent extrêmement difficiles.

Certes des réponses vont être engagées, des contournements d'institutions pléthoriques tentés, mais ceux-ci n'apparaissent que comme des tentatives sans lendemain qui peuvent être interprétés comme la volonté des classes dominantes de se réserver des filières de reproduction privilégiées.

Les redéfinitions souvent prises sous la pression de demandes de plus en plus radicalisées achèvent de disloquer l'institution tout en la politisant davantage. Les projets de remise à flot aussi crédibles fussent-ils, ne trouvent plus de répondant dans des institutions dont les demandes ont déjà changé de nature, passant de l'exclusive économiste vers l'exclusive culturaliste et s'exprimant de plus en plus dans la dimension religieuse de celle-ci.

Les conditions de fonctionnement des institutions scolaires sont tout à fait inégales et difficiles. Les ratios d'encadrement sont en moyenne d'un enseignant pour 35 élèves et certaines classes fonctionnent avec des effectifs de 40 voire 45 élèves. La double vacation est toujours en vigueur.

Deux ministères vont marquer la période qui court de la fin des années 1990 à celles actuelles. C'est d'une part le ministère Ben Bouzid associé dans l'opinion publique à la continuation des dérives de l'école et celui actuel, le ministère Benghabrit en poste depuis 2014, perçu plus contradictoirement : une partie des élites modernistes et notamment la presse francophone le pense comme celui qui s'inscrit dans une orientation de modernité et d'adaptation du système aux transformations du pays et du monde tandis qu'une large partie des élites traditionnelles et des islamo-nationalistes le considèrent comme non national et en porte à faux par rapport aux fondamentaux de l'identité et de l'histoire nationale.

Les réformes qui vont être tentées dans l'enseignement primaire et secondaire vont toutes achopper à partir de leur remise en cause de la part de différents groupes et catégories sociales aux intérêts fortement divergents.

La période du ministère Benbouzid va s'affirmer comme celle de la réorganisation et de la consolidation « des acquis » des politiques scolaires qui avaient accompagné la poussée démographique des populations scolarisées dans les décennies précédentes. Elle se revendique également, sans que cela soit autrement explicite, des recommandations de la Commission Benzaghrou. Cinquante-deux mesures issues du rapport de la Commission de réforme vont être

mises sous agenda de réalisations sans que l'on sache leurs degrés d'application et leurs effets. Les décisions les plus marquantes vont être la réorganisation des parcours scolaires. En 2006 on va écourter d'une année le cycle le primaire. Ce sera également l'ouverture vers l'enseignement privé.

Le gouvernement va organiser et rationaliser l'enseignement parallèle qui se développait de manière anarchique au début des années 2000 et qui devenait une alternative pour certaines familles de classe moyenne échaudées par le délitement de l'institution publique.

L'enseignement privé va dès lors s'accroître. Il va concerner quelques 400 établissements accueillant un peu moins de 200.000 élèves⁵⁷. Les arguments qui prévalent dans l'engouement de certaines catégories sociales dans la recherche du privé sont, d'une part, la réussite des élèves aux examens nationaux et, d'autre part, surtout l'enseignement des langues étrangères, dont le français qui reste la langue principale plutôt plus « officieuse » que déclarée dans les enseignements. Une loi d'orientation en 2008 vient rationaliser en quelque sorte toutes les petites décisions prises ici ou là dans les années précédentes. Elle définit les missions générales, arrête la durée des études en cycle préparatoire (de 3 à 6 ans), primaire (5 ans) moyen (4 ans) et secondaire (3 ans).

Après une période vécue comme celle d'un gel des réformes, du moins d'un statu quo sur les finalités politiques et les objectifs qui pouvaient être assignés aux institutions éducatives, ceci dans un contexte de sortie du terrorisme, de la guerre civile et de mise en place de ce que le régime définissait comme « la politique de la réconciliation nationale », l'arrivée au ministère de l'éducation nationale de Nouria Benghabrit en 2014, ancienne directrice d'un centre de recherches en anthropologie, diplômée de troisième cycle en sciences de l'éducation de Paris Descartes, apparaît augurer d'une période plus claire, plus affirmée en matière de réformes allant dans le sens d'une modernisation du système scolaire.