

## LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE, LA PAYSANNERIE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ALGÉRIE

Entre l'affirmation souvent répétée, en certaines circonstances, par des instances et par des personnalités très variées, de la nécessité de développer dans la société algérienne, la formation scientifique, technique et professionnelle, et les réalisations concrètes en ce domaine, depuis 1962, l'écart est resté important.

L'idée selon laquelle la diffusion de la formation technique parmi la population algérienne constituait l'une des conditions de la libération nationale d'abord, de la construction d'une société moderne et prospère ensuite, faisait partie du fonds idéologique commun à l'ensemble des partis ou courants qui constituaient le mouvement national algérien. La domination des colonisateurs n'était-elle pas imputable pour une grande part à l'expansion qu'avait connue dans leurs sociétés, la maîtrise des sciences et des techniques ?

### « Le besoin de raison dans les choses et de choses dans la raison » (1)

Ce consensus s'est maintenu après l'indépendance : parmi les groupes dirigeants, la « technophilie » va longtemps bénéficier du statut d'un dogme pratiquement intangible. Il s'est produit une sorte de sacralisation de la technique, et de tout ce qui, d'une manière le plus souvent synchrétique, s'associait à celle-ci : la science, la rationalisation de l'organisation du travail, la lutte contre des traits culturels jugés incompatibles avec l'éthos lié à la diffusion des techniques etc. On pouvait discerner chez certains extrémistes de cette vision, la volonté d'effacer de la société toute forme de culture non technicienne, pour assurer à l'éthos scientifico-technique un règne exclusif, et ainsi maximiser son efficacité socio-économique. L'élucidation des causes de cette fascination exercée sur la majorité des groupes dirigeants par leur représentation de la technique et de ses pouvoirs, nécessiterait un long détour par l'analyse des conditions historiques de la formation des diverses fonctions de la petite bourgeoisie algérienne et par l'étude des caractéristiques spécifiques de la constitution du capital économique et du capital culturel et scolaire de ces groupes ; elle nécessiterait aussi la prise en compte des effets culturels résul-

(1) J. BERQUE, *Maghreb, histoire et sociétés*, SNED, Duculot, 1974, p. 202.

tant de la position dans la structure sociale, d'une petite bourgeoisie qui a eu rapidement raison de l'embryon de bourgeoisie algérienne qui s'était constituée sur les brisées de l'administration et du capitalisme coloniaux et qui abordait l'ère post-coloniale dans un état de faiblesse numérique, économique et symbolique, qui lui interdisait, au moins pour un temps, d'orienter d'une manière importante les décisions économiques et sociales du pouvoir et de l'Etat, et de donner aux modèles culturels dont elle était porteuse une position dominante. L'idéologie scientiste développée par différents types d'intellectuels liés à la petite bourgeoisie dominante, n'a ainsi que faiblement incorporé des traits de la culture de cette bourgeoisie, traits qui sans doute auraient atténué le radicalisme de cette idéologie.

On peut faire l'hypothèse que c'est parce que le « scientisme » constitue l'un des principaux et rares terrains d'entente des différentes fractions de la petite bourgeoisie et qu'il peut ainsi fonder un consensus au moins partiel, qu'il se trouve être particulièrement valorisé. On n'en finirait pas d'exhiber des documents de toute sorte (textes fondamentaux, discours, romans, circulaires, etc.) en entier ou en partie consacrés à l'apologie de l'éducation scientifique et technique, ou à la « démonstration » que le salut pour des sociétés comme l'Algérie réside dans le développement de l'éducation scientifique et technique, et dans l'instauration de la prédominance de la culture scientifique et technique sur la culture littéraire dans le système scolaire et dans la société. Les diverses formes d'invocation et d'apologie de la technique et des formes d'organisation sociale qu'elle implique remplissent ainsi, semble-t-il une fonction de légitimation de la domination sociale exercée par les fractions hégémoniques de la petite bourgeoisie (2).

#### ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNIQUE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE : LA PEAU DE CHAGRIN

Les statistiques officielles disponibles permettent d'observer que la formation technique et professionnelle loin d'être devenue prédominante dans le système scolaire algérien, a plutôt fortement régressé, en particulier depuis 1974.

On peut voir sur le tableau 1 que, avec la suppression en 1973-1974 des CET (Collèges d'Enseignement Technique) et des CEA (Collèges d'Enseignement Agricole) transformés en CEMP (Collèges d'Enseignement Moyen Polytechnique) ou en CEM (Collèges d'Enseignement Moyen) l'enseignement professionnel et technique a disparu de manière quasi complète et assez brutalement de l'enseignement primaire et moyen.

Les écoles professionnelles - prototypes des Collèges d'Enseignement Technique - occupaient une position intermédiaire entre le cycle primaire et

[2] Sur l'usage idéologique de la technologie, voir par exemple, J. HABERMAS, *La technique et la science comme « idéologie »*, Gallimard, Paris, 1973.

le cycle moyen et permettaient à un nombre important d'élèves de pallier leur éviction de la filière de l'enseignement moyen par une formation professionnelle que sanctionnait un Certificat d'Aptitude Professionnelle. La valeur de ce titre sur la marché du travail a longtemps été assez élevée (3). Ce passage par l'enseignement technique constituait aussi pour un nombre non négligeable d'élèves un détour grâce auquel ils parvenaient à rentrer dans une filière d'enseignement moyen ou secondaire, général ou, le plus fréquemment, technique.

#### LES CEMP : ENSEIGNEMENT TECHNIQUE OU TECHNIQUES DE PROMOTION SOCIALE ?

La transformation de certains centres d'enseignement technique (CET) en centres d'enseignement moyen polytechnique (CEMP) (4) n'a pas consisté en une simple modification des conditions institutionnelles ou pédagogiques dans lesquelles était donnée la formation technique moyenne. Les programmes des CEMP sont pour l'essentiel identiques, à ceux des CEM. Dans la plupart des cas, le qualificatif « polytechnique » ne se justifie que par l'ajout de matières aussi peu « techniques » qu'une initiation élémentaire à l'économie, ou aux sciences sociales.

Tout porte à penser que les CEMP représentent pour certaines fractions des classes moyennes les mieux pourvues en capital de relations sociales une filière permettant de faire bénéficier leurs enfants d'un enseignement de meilleure qualité que celui qu'il pourraient recevoir dans les CEM. Aux yeux des membres de ces fractions des classes moyennes cette meilleure qualité de l'enseignement donné dans les CEMP tient au volume horaire de français ou des matières enseignées en langue française plus important dans les CEMP que dans les CEM (y compris dans les sections bilingues et non arabisées de ces derniers) et au programme de mathématiques plus étoffé et généralement mieux enseigné dans les CEMP. Les CEMP semblent constituer ainsi une voie d'accès plus sûre aux classes terminales préparant au baccalauréat de mathématiques, et donc conduisant aux études supérieures les plus valorisées, celles de sciences, qui peuvent mener à la profession d'ingénieur ou à celle de médecin. En d'autres termes, tout porte ainsi à penser que les CEMP ont une fonction objective de reproduction et d'extension de l'inégalité de répartition du capital scolaire, plus importante et plus réelle, que la fonction qui leur est officiellement assignée, de développement de la formation scientifique et technique.

(3) Sous l'effet de mécanismes sociaux divers (création de nombreux postes dans l'enseignement et l'administration, tendance au déclin de plusieurs professions artisanales, etc...), ce titre a progressivement perdu de sa valeur sociale, au point qu'il devient notoire que de nombreux titulaires de CAP de menuiserie, de maçonnerie, ou d'électricité, s'orientaient vers des postes d'employés de bureau ou connaissaient de longues périodes de chômage.

(4) On comptait en 1980, 117 854 élèves dans les CEMP, contre 617 862 élèves dans les CEM [cf. Ministère de l'Éducation, Informations statistiques, 1980, p. 99].

TABLEAU 1

*Evolution de l'enseignement technique dans le système d'éducation algérien*

Cycle d'enseignement	Type d'établissement	62-63	65-66	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79	79-80
Enseignement technique moyen	CEMP.....	-	-	-	48 660	69 799	87 520	107 830	117 315	121 837	117 854
	CET.....	14 720	27 268	36 553	7 588	5 824	2 086	1 630	983	-	-
	CEA.....	1 807	3 076	1 651	-	-	-	-	-	-	-
	FPS.....	-	-	-	-	-	1 760	1 213	-	981	1 399
Enseignement technique secondaire	Lycée technique + techniciens	1 577	4 105	7 464	7 203	9 142	10 305	10 197	10 639	10 923	12 770
% technique secondaire total second.	.....	9,3 %	9,2 %	8,1 %	8,6 %	9,5 %	9,3 %	8,5 %	8,0 %	7,6 %	6,9 %
Total enseignement techn. secondaire et moyen (1)	.....	18 563	29 003	55 618	15 591	14 966	12 391	11 806	11 798	11 904	14 169
% total technique total sec. + moyen	.....	36 %	23,7 %	17 %	4,5 %	3,5 %	2,4 %	1,9 %	1,6 %	1,4 %	1,5 %

(1) Ce total comprend les effectifs des élèves des CET, des CEA, des Lycées techniques, technicums. Il ne comprend pas l'effectif des élèves des CEMP.

Ce tableau a été construit au moyen de données publiées dans la série des Bulletins d'Informations statistiques du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire.

La disparition des Centres d'Education Agricole (CEA) (5) également transformés en CEMP ou en CEM a eu entre autres conséquences celle de supprimer une des principales voies d'entrée dans le réseau des institutions de la formation agricole (6). Celles-ci ne reçoivent ainsi plus que des élèves de la fin du cycle d'enseignement général moyen, qui, en raison de leurs résultats scolaires trop faibles, ne peuvent accéder à l'enseignement secondaire; ils entrent ainsi dans ces établissements sans aucune initiation aux sciences et aux techniques de l'agriculture. Il en est sans doute résulté, une diminution du taux d'élèves d'origine rurale s'orientant vers les établissements de l'éducation agricole.

#### OÙ CONDUIT L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE SECONDAIRE ?

La formation technique n'a ainsi survécu dans le système éducatif dépendant des ministère et secrétariat d'Etat de l'éducation que par les lycées techniques et par les technicums. On peut voir sur le tableau I, que les élèves appartenant à ces deux catégories d'établissements représentent dans l'ensemble des élèves du cycle secondaire une proportion relativement faible (6,9 %) et que cette proportion tend à diminuer.

Bien qu'on ne dispose pas d'une étude sociologique de l'origine sociale, scolaire, géographique, etc., de la population de ces lycées techniques, ni d'une analyse des trajectoires universitaires et professionnelles des élèves qui sortent de ces lycées, de nombreux indices incitent cependant à penser que pour une proportion importante de ces jeunes, leur présence dans les lycées techniques plutôt que dans les lycées d'enseignement général s'explique plus par la mise en œuvre de stratégies d'évitement (la langue arabe n'occupe dans les enseignements des lycées techniques qu'une place réduite) et de renforcement des chances d'accès aux études universitaires socialement les plus valorisées (les baccalauréats techniques donnent accès à l'ensemble des filières scientifiques de l'Université) et aussi par les efforts, déployés par les parents disposant d'un capital de relations sociales suffisamment important pour faire accéder leurs enfants à une filière scolaire jugée plus rentable, que par les effets d'une orientation institutionnelle des élèves, liée au souci de favoriser l'expansion de la formation scientifique et technique.

Grâce à une enquête conduite par un chercheur algérien (7), il a été établi que 95 % des élèves des technicums, s'orientent, à leur sortie de ces établisse-

(5) En 1973-1974, les CEA comprennent 11 700 élèves. Sur les itinéraires scolaires conduisant aux établissements de l'Éducation Agricole voir V. BENSALAH, La formation agricole en Algérie • *Cahiers du CREA*, n° 4, p. 178 à 179.

(6) Ce réseau d'établissements est administré par le Ministère de l'Agriculture et de la Révolution Agraire; en 1977, 5 006 élèves avaient obtenu un des diplômes que délivrent ces établissements.

(7) La plupart des informations utilisées dans ce paragraphe nous ont été aimablement communiquées par M. TIZA, auteur d'une enquête en cours d'exploitation sur les technicums.

ments vers d'autres institutions de formation (8), alors que ces établissements avaient été créés (9) essentiellement dans le but d'offrir aux élèves ayant terminé leur cycle moyen, la possibilité de suivre une filière d'enseignement court, s'achevant par l'obtention d'un brevet de technicien supérieur, dans diverses spécialités et donnant un accès immédiat au marché de l'emploi. Ainsi les mesures prises par les administrateurs du système scolaire afin d'orienter une partie des élèves issus du cycle moyen vers une formation technique courte, sont en quelque sorte rendues vaines par l'effet de divers facteurs sociaux qui tendent à accentuer au sein du système scolaire, le procès-d'extension de l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique, et à conférer un caractère prépondérant aux fonctions de sélection du système d'enseignement. Tous les technicums qui fonctionnent actuellement sont installés dans les grandes villes algériennes; ils ne comprennent ainsi qu'une faible proportion d'élèves d'origine rurale. L'enquête évoquée ci-dessus établit également que la moyenne d'âge des élèves entrant en première année des techniciens est significativement supérieure à celle des élèves de première année des lycées d'enseignement général. Cette différence d'âge entre ces deux catégories d'élèves est sans doute un élément qui confirme que l'une des principales fonctions des technicums est de constituer pour des élèves dont la faiblesse de leurs performances ou leur retard scolaire, les écartent du lycée, un détour grâce auquel, la voie royale du baccalauréat et de l'entrée à l'Université, peut, pour beaucoup d'entre eux, être retrouvée. Selon les résultats de cette enquête, les élèves de ces établissements appartiennent dans une proportion fortement majoritaire, aux classes moyennes citadines (enseignants, employés de bureau, agents de la santé, artisans, commerçants moyens, etc.).

#### FONCTIONS ASSIGNÉES ET FONCTIONS RÉELLES DU SYSTÈME SCOLAIRE

Pour tenter d'expliquer cette faiblesse de l'enseignement technique dans le système scolaire, faiblesse qui contraste tant avec les déclarations des administrateurs, des hommes politiques et des idéologies, il faut évoquer plusieurs causes.

1) Les gestionnaires du système scolaire n'ont pas pu ou n'ont pas su protéger le réseau d'établissements techniques qui existait au sein de ce système de la forte pression exercée par le flux d'élèves qui une fois achevé le cycle primaire, entraient dans le cycle moyen. Ces flux ont rapidement grossi, à mesure qu'augmentait le nombre d'élèves accueillis dans le cycle primaire. La nécessité de recevoir dans le cycle des effectifs d'élèves croissants à un rythme dépassant celui auquel on parvenait à construire, équiper et doter d'enseignants, de nouveaux collèges d'enseignement moyen, a incité les administra-

(8) Une proportion importante d'entre eux, s'orientent, à leur sortie de technicum, vers la préparation d'un baccalauréat technique.

(9) Créés à partir de 1971, les technicums sont au nombre de dix. Ils comprennent 6 000 élèves. Ils sont destinés à former des techniciens supérieurs en électro-technique, en construction mécanique et en génie civil.

teurs du système scolaire, non seulement à négliger d'étendre le réseau d'établissements d'enseignement technique existant, mais les a conduits à substituer progressivement, à l'enseignement technique donné dans ces établissements, un enseignement général. C'est l'ampleur de la demande sociale en matière d'éducation de niveau moyen et secondaire qui a ainsi déterminé cette extension de l'enseignement général : il est en effet bien plus facile et plus rapide de répondre à cette demande en prodiguant de l'enseignement général plutôt que de l'enseignement technique, celui-ci exigeant des enseignants spécialisés plus difficiles à trouver et l'acquisition et l'installation d'équipements pas toujours disponibles, difficiles à gérer et à entretenir. Cette évolution de l'enseignement moyen, a d'ailleurs souvent entraîné pour beaucoup d'établissements d'enseignement technique cette situation paradoxale bien connue : les installations techniques qu'ils abritaient ont souvent fini par être délaissées et livrées à l'usure et à la péremption.

La demande de scolarisation était-elle elle-même préférentiellement orientée vers l'enseignement général que vers l'enseignement technique ? Tout incite à penser qu'il en est bien ainsi pour plusieurs fractions de la petite-bourgeoisie, l'enseignement général continue à apparaître comme le moyen d'accès le plus direct à l'enseignement secondaire, à l'enseignement supérieur, puis aux professions les plus convoitées, celles de médecin, d'ingénieur, de haut responsable de l'administration et de l'économie ; pour les classes populaires également, l'enseignement général constitue la meilleure voie pour quitter l'univers du travail manuel dur et mal rétribué et pour entrer dans le monde plus rémunérateur et plus confortable du travail « intellectuel ». Toutefois il faudrait, pour pouvoir répondre à la question de savoir si la structure de la demande sociale d'éducation a contribué à un degré significatif à faire prévaloir la tendance au développement de l'enseignement général, que l'on dispose d'une analyse de la gamme de stratégies scolaires que consciemment ou inconsciemment mettent en œuvre – dans les cas où existent réellement des possibilités de choix – les différentes fractions des classes supérieures, des classes moyennes et des classes populaires. Ce sont ainsi plutôt les fractions des classes moyennes les mieux dotées en capital scolaire, (juges, inspecteurs primaires, directeurs de services administratifs, médecins, pharmaciens, etc.) qui disposent sans doute de l'information suffisamment fine que nécessite la conception d'une stratégie scolaire du type de celle qui consiste par exemple à diriger son fils ou sa fille vers un établissement d'enseignement technique, pour accroître ses chances de suivre plus tard des études supérieures scientifiques.

2) A cette explication de la régression de l'enseignement technique dans le système scolaire par la précipitation à laquelle a contraint le rythme d'accroissement de l'effectif des élèves du cycle primaire, il faut ajouter celles qui sont liées aux fonctions sociales, idéologiques et culturelles du système éducatif. L'école n'est pas seulement une instance de formation d'agents sociaux dotés de compétences professionnelles déterminées. L'école constitue aussi une instance de régulation des mécanismes sociaux par lesquels se reproduit ou se modifie la stratification sociale. Ainsi l'une des fonctions objectives du système scolaire peut-elle être dans des conditions socio-écono-

miques déterminées et vis-à-vis de catégories sociales déterminées, de procurer pour un temps plus ou moins long, un succédané de statut social ; il peut en quelque sorte remplir une fonction dilatoire permettant de surseoir à l'entrée dans la vie active. Cette fonction du système scolaire est dialectiquement liée au renforcement d'une de ses autres fonctions, celle d'être un lieu de production, de diffusion et de lutte idéologique et culturelle. Il semble bien ainsi que c'est parce que s'est imposée la nécessité de prendre en charge ces nombreux effectifs de jeunes que les modifications de la stratification sociale libèrent en quelque sorte des milieux sociaux dont ils sont originaires, que la fonction de formation technique et professionnelle de l'école a dans une certaine mesure cédé le pas à sa fonction idéologique et culturelle. Un terrain propice à l'épanouissement de systèmes de représentation de la société, de systèmes de valeurs, et de besoins sociaux, souvent éloignés de ceux qu'impliquerait l'intégration du système éducatif à un ensemble rationnel de finalité visant à maximiser son efficacité économique, se développe ainsi à différents niveaux du système scolaire. Sous la pression des luttes sociales, le système d'enseignement s'est écarté sensiblement de ce que voulaient en faire les gestionnaires de l'économie, c'est-à-dire un instrument dont la nature et la fonction seraient entièrement subordonnées à la logique du projet de développement économique. Il est aussi l'un des principaux champs sur lesquels se développent des luttes dont les enjeux culturels (linguistiques, religieux, moraux, etc.) et sociaux (promotion sociale, accès aux postes et positions sociales dominantes, etc.) opposent différents groupes sociaux.

#### ÉCOLE RURALE ET MODERNITÉ

La représentation de la société développée par les groupes dominants, implique que la paysannerie fasse l'objet d'une éducation qui inculque à une proportion importante de ses membres, des savoirs, des savoir faire et des savoirs être compatibles avec le projet d'organiser la société selon des modèles dont on s'efforce d'accréditer la légitimité en proclamant leur scientificité et en assurant que de leur application résulteront de nombreux avantages matériels et symboliques. Le consensus sur ce besoin de la paysannerie d'être éduquée est large et ancien, puisqu'on trouve cette conviction aussi bien dans le courant réformiste (on sait quelle place tenait dans sa doctrine et son action le souci de conduire les masses paysannes vers une religiosité épurée et rationalisée), que, à des degrés divers, dans les différents courants socio-politiques laïcs, qu'ils soient acquis à l'idée d'une « occidentalisation » importante de la société, ou qu'ils soient partisans d'une combinaison de traits de la culture traditionnelle et de traits de la culture européenne.

Dans la thématique de nombre de travaux de recherches de sociologie ou d'économie rurale réalisés en Algérie depuis 1962, la question de savoir si la « mentalité » des travailleurs de la terre, en particulier ceux qui appartiennent au secteur agricole socialiste, n'est pas en dysharmonie avec les formes de

l'organisation du travail et des relations sociales qui doivent prévaloir dans ce secteur de l'agriculture, occupe une place importante. On s'interroge sur la capacité des travailleurs des domaines autogérés et des attributaires de la Révolution Agraire, à comprendre, assimiler et appliquer les règles juridiques et techniques qui doivent régir l'activité dans les exploitations agricoles, et aussi l'idéologie politique et sociale liée aux institutions de la Révolution Agraire. On en vient ainsi à affirmer la nécessité de développer ou d'entreprendre l'instruction, l'éducation culturelle et idéologique et la formation technique des paysans.

Pourtant, il semble que les institutions scolaires, les institutions d'éducation culturelle et politique et les institutions de formation technique et professionnelle, n'ont que faiblement acculturé les groupes sociaux ruraux.

La montée remarquable de la courbe du taux de scolarisation en Algérie depuis l'indépendance, s'est certes traduite par une profonde modification de la nature du rapport des populations rurales à l'institution scolaire : devenu plus dense et un peu moins urbain, le réseau d'écoles a été fortement étendu depuis l'indépendance et a été socialement et géographiquement rapproché de la paysannerie, de manière d'ailleurs inégale selon les groupes et selon les régions.

Ainsi de 1966 à 1975, la population scolarisable en milieu rural est passée de 1,8 millions à 2,2 millions, soit une augmentation de 20%. La population scolarisée est passée quant à elle de 604 000 à 1 160 000; elle a ainsi augmenté de 90%. Cet accroissement n'a été que de 65% dans les zones urbaines (10). Bien que le taux de scolarisation en milieu rural (en particulier dans les zones d'habitat épars) soit resté plus faible qu'en milieu urbain, il n'en est pas moins sûr que cette importante pénétration de l'école en milieu rural, aurait pu constituer un facteur de changement socio-culturel efficace, si toutes les conditions sociales nécessaires à l'efficacité de l'action de cet instrument avaient été réunies. Or différents facteurs, les uns se situant à l'intérieur de l'école, les autres dans l'environnement socio-culturel de celle-ci, ont semblé-t-il, tendu à empêcher que l'action pédagogique du système d'enseignement entraîne l'intériorisation par des catégories importantes de jeunes d'un habitus fortement différencié de l'habitus traditionnel lié aux groupes sociaux ruraux auxquels ils appartiennent.

Aux causes directes de cette faiblesse relative du pouvoir d'acculturation de l'école en milieu rural (durée de la scolarisation en moyenne plus brève en milieu rural qu'en milieu urbain, moyenne de l'âge du début de la scolarisation plus élevée en milieu rural qu'en milieu urbain, qualification inférieure des enseignants en zone rurale, éloignement fréquent du domicile par rapport à l'école, conditions d'habitat peu propices au travail scolaire etc. (11), il faut

(10) Voir I. KHENNICHE, « Description statistique du système d'enseignement », *Cahiers du CREA* (ONRS), n° 4, p. 56.

(11) On trouvera des données quantitatives sur ces caractéristiques de la scolarisation en milieu dans l'ouvrage collectif *L'école en milieu rural*, ONRS, CREA (ronéoté); dans M. HADDAB, « Matériaux pour une approche des effets socio-économiques de l'école en milieu rural », *Cahiers du CREA*, n° 4, p. 75 à 128, et I. KHENNICHE, « Description statistique », *loc. cit.*

ajouter celles sans doute plus importantes qui sont liées à l'environnement socio-culturel de l'école, plus favorable à la réussite scolaire en ville qu'à la campagne. Toute une dialectique très complexe s'instaura ainsi entre d'une part une culture et une idéologie scolaire insuffisamment autonomes et riches pour réussir à inculquer aux jeunes ruraux le sentiment de la disqualification de la culture paysanne et de lui substituer d'autres valeurs, et d'autre part l'univers socio-culturel rural qui, déjà frappé réellement ou virtuellement d'obsolescence, n'en continue pas moins à imprégner l'esprit des élèves et aussi souvent des maîtres (12) de schèmes de représentation et de systèmes d'attitudes distincts des modèles liés à la « rationalisation » de l'économie et de la société. Prise dans cette dialectique complexe l'école primaire n'est ainsi que pour une fraction sans doute peu nombreuse des populations rurales cet instrument de modernisation que voudraient façonner les partisans d'une gestion « rationnelle » de l'économie et de la société. Grâce à une enquête menée en 1978-1979 auprès de 1784 jeunes âgés environ de 19 ans, on a pu saisir quelques aspects de la complexité de ce rapport entre la culture scolaire et les cultures extérieures à l'institution scolaire (13). Parce que la culture scolaire ne s'est pas dotée d'un degré suffisant d'autonomie relative, elle n'a pas acquis le pouvoir de faire prévaloir son propre système de valeurs dans l'univers culturel qui lui est extérieur, ni même d'instaurer entre elle-même et son environnement socio-culturel une distinction suffisamment nette. Pour la plus grande partie des élèves ou des anciens élèves interrogés, leur passage par l'école ne se traduit pas par l'intériorisation de dispositions intellectuelles et culturelles à un degré tel que celles-ci soient déterminantes dans les interactions sociales, les attitudes vis-à-vis des institutions étatiques, les comportements à l'égard du travail ou de la recherche d'un emploi, les attitudes religieuses, etc. Certes, le questionnaire au moyen duquel cette population (14) a été étudiée visait à évaluer « l'efficacité » de l'école, en recourant à ses critères internes au système éducatif (taux de réussite, taux de redoublement, taux de déperdition, etc.) ou à l'étude des relations entre la scolarisation et l'emploi, bien plus longuement et minutieusement qu'à celle des relations entre les systèmes de représentation et de comportements culturels que transmet l'école, et ceux dont la culture paysanne imprègne l'institution scolaire. Quelques questions ont permis néanmoins d'entrevoir la complexité des mécanismes à travers lesquels s'instaure, ce que l'on pourrait appeler une « néo-culture » paysanne, au sein d'une fraction importante de notre population de jeunes ruraux.

Les données recueillies, conduisent ainsi par exemple à observer que le passage par le système scolaire ne parvient que faiblement à inculquer des

(12) Cf. M. HADDAB, *Éducation et changement socio-culturel en Algérie, les moniteurs de l'enseignement primaire*, OPU-CNRS, Alger, 1980.

(13) Cf. M. HADDAB, *Scolarisation et modernisation du monde rural*, CREA, Alger, 1981 (ronéoté).

(14) Cette population constitue un échantillon représentatif des jeunes ruraux de l'Algérie du Nord, ayant été scolarisés pour la première fois en 1965-1966.

dispositions engendrant des rapports de type moderne aux institutions étatiques, aux moyens d'information, au marché de l'emploi, aux organisations économiques modernes, etc.

On observe ainsi que le recours à l'écrit comme moyen de communication, d'information ou d'« auto-formation » est relativement rare. 25 % des garçons et 58 % des filles affirment ne jamais acheter un journal; seuls 12,5 % des garçons et 4 % des filles achètent régulièrement un quotidien. De même, à la question de savoir combien de livres ils ont lu dans l'année, 52 % des garçons et 57 % des filles ne donnent pas de réponse. Cette absence de réponse peut être interprétée dans la plupart des cas, comme le signe que ces jeunes se sentent tout à fait étrangers au monde des livres. 26,5 % seulement des garçons déclarent avoir lu plusieurs livres dans l'année précédant l'enquête. (7 % de ces garçons ont ainsi lu des livres en arabe, 14,3 % en français, et 5,3 % seulement en arabe et en français). Ce pourcentage est de 20,5 % chez les filles. La proportion des lecteurs en langue arabe, est légèrement plus élevée chez les filles que chez les garçons. C'est d'ailleurs surtout parmi les jeunes qui n'avaient pas encore quitté le système scolaire au moment de l'enquête que figurent la plupart de ceux qui disent avoir lu un ou plusieurs livres dans l'année (15). L'école ne parvient ainsi que rarement à donner l'habitude de recourir spontanément aux livres pour répondre à des besoins d'information professionnelle, culturelle, politique, etc. Hormis les manuels scolaires, les ouvrages les plus lus sont des livres de distraction, principalement des romans policiers (lus surtout par les francisants) ou des illustrés.

Parmi les autres indicateurs (lecture de la presse, fréquentation des salles de cinéma, types de films préférés, pratiques religieuses, aspects quantitatifs et qualitatifs de l'accès aux « mass-média », etc.) au moyen desquels nous avons tenté dans cette enquête, de saisir la dialectique des rapports entre la culture scolaire et la culture des jeunes ruraux, nous évoquons encore celui de la participation de ces derniers aux institutions du parti et ses organisations de masse : seule une proportion très faible d'entre eux déclarent être membres d'une de ces institutions (14 % des garçons et 3,4 % des filles). On note en particulier qu'aucun des sujets interrogés n'est membre de l'Union Nationale des Paysans Algériens (UNPA). L'enquête fait aussi apparaître que parmi le petit nombre de jeunes ruraux qui sont membres du parti, ou d'une organisation de masse, la proportion de ceux qui ont suivi une filière scolaire arabisée est plus élevée que celle de ceux qui ont suivi une filière bilingue (16). Cette participation plus importante des arabisants aux institutions du parti et des organisations de masse, doit-elle être comprise comme le signe d'une affinité entre la culture et l'idéologie inculquée par le système scolaire et le projet de modernisation en principe mis en œuvre pour ces institutions ? Ne faut-il pas plutôt penser que c'est parce que les chances de promotion sociale sont plus

[15] Ainsi 78 % des garçons qui avaient quitté le cycle primaire en deçà de la cinquième année (inclusive), ne répondent pas à la question de savoir s'ils ont lu un ou plusieurs livres dans l'année où l'enquête a eu lieu. On peut estimer que la plupart de ces « non-réponses » équivalaient à des réponses négatives.

[16] Cf. M. HADDAB, *Scolarisation et modernisation du monde rural*, op. cit., p. 150.

réduites pour eux que pour les francisants dans les secteurs économiques et de nombreux secteurs administratifs, que les arabisants sont plus souvent tentés d'emprunter la voie des institutions partisans ou syndicales ?

L'ÉCOLE FONDAMENTALE : SCOLARISATION DE MASSE OU INSTAURATION D'UNE  
• MENTALITÉ • SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE ?

Selon les textes du Ministère de l'Éducation Nationale, qui concernent l'organisation de l'École Fondamentale (17), l'un des principaux objectifs de cette entreprise de réforme des deux premiers cycles du système d'enseignement est de doter l'école de moyens qui lui permettront de donner aux élèves non plus seulement un enseignement général, mais aussi une culture technologique. L'organisation de l'enseignement au cours des neuf premières années du cursus scolaire – celles-ci constituant précisément l'École Fondamentale – vise à réduire fortement l'importante déperdition d'élèves qui se produit en particulier au cours des dernières années du cycle primaire et à assurer ainsi une scolarité d'au moins neuf ans à une forte majorité des enfants scolarisés. Ce projet vise aussi à mieux adapter le système de formation à l'économie. Les promoteurs de ce projet d'école fondamentale estiment que c'est par la rationalisation et le renforcement de l'enseignement des sciences et de la technologie que cette plus grande finalisation du système scolaire pourra être réalisée. Cette adaptation de l'école à l'économie s'impose d'autant plus que le prolongement de la scolarité pour plusieurs millions d'élèves, jusqu'à seize ans, aura pour conséquence une importante augmentation du nombre de jeunes qui aspireront à un emploi correspondant aux attentes suscitées en eux, par une scolarisation relativement longue. L'interprétation que les enseignants donneront des nouveaux programmes, et les pratiques pédagogiques qui prévaudront durant ces neuf années de scolarisation, détermineront-elles des aspirations à occuper des emplois manuels ou techniques, ou bien continueront-elles plutôt à inciter les jeunes à rechercher des emplois « intellectuels » (administration, enseignement, etc.) ?

L'ambition des promoteurs de l'École Fondamentale est de susciter au moins chez la majorité des élèves qui n'iront pas au lycée au terme de la neuvième année du cursus fondamental, de l'intérêt et des aptitudes pour des études techniques ou pour des professions manuelles. On s'est ainsi efforcé d'établir un contenu d'enseignement correspondant à ces objectifs. On a voulu non seulement donner à ces programmes un contenu scientifique (prépondérance des matières scientifiques durant le cursus), mais aussi s'inspirer de la « recherche de pointe » en sciences de l'éducation, pour concevoir l'agencement et la progression des enseignements. L'enseignement programmé, la théorie piagétienne du développement de l'enfant, l'introduction de l'enseignement des

(17) Voir par exemple l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Bulletin officiel de l'Éducation Nationale. Alger, IPN, n° 185 du 16-2-76.

mathématiques (18) dès la première année (19), les méthodes de compensation pédagogique et d'évaluation scientifique des connaissances, et bien d'autres thèmes qui figurent en bonne place dans les recherches des courants les plus « scientifiques » des sciences de l'éducation, ont inspiré l'organisation de l'école fondamentale.

Donnée comme un remède radical aux « maux » dont souffraient les cycles élémentaires et moyen (déperdition importante d'élèves tout le long du cursus, enseignement trop général préparant peu à la vie sociale et professionnelle, problème des nombreux jeunes de quatorze à dix-sept ans éliminés de l'école et ne trouvant ni à s'employer ni à suivre une formation professionnelle, diverses inégalités régionales, etc...), l'école fondamentale, telle qu'elle se dessine dans les documents officiels représente une tentative de surmonter les difficultés les plus visibles liées à la fonction sociale et économique de l'école; elle ne traite que subsidiairement et assez abstraitement des questions liées à la fonction culturelle et idéologique de celle-ci. Il est vrai que les caractéristiques de l'école fondamentale ont été conçues à une période (approximativement entre 1972 et 1974), où l'idéologie du « modernisme technologique » était fortement dominante, et faisait l'objet d'une quasi unanimité au moins apparente.

L'application des nouveaux programmes dans les écoles rurales aurait sans doute, si elle se fait avec une efficacité pédagogique suffisante, des effets importants de transformation culturelle. En valorisant la connaissance scientifique, la technique, l'industrie, les formes modernes d'organisation du travail et des loisirs, etc..., ces programmes pourraient constituer une incitation à s'éloigner de la culture paysanne plus forte encore que celle qu'inspirait l'enseignement antérieur (20). Ce projet d'instituer une école de neuf ans pourrait sans doute constituer ainsi l'une des manifestations les plus significatives de l'entreprise d'acculturation de la paysannerie, mise en œuvre sous des formes différentes (Industrialisation, Révolution Agraire, action idéologique et culturelle des mass-media, etc...) par les groupes dominants.

Tout incite cependant à penser que, comme l'ancienne organisation de la scolarité primaire et moyenne, les nouveaux programmes appliqués depuis septembre 1981, n'auront qu'une influence socio-culturelle peu profonde sur les jeunes ruraux et n'auront sans doute d'efficacité qu'auprès d'une fraction limitée d'entre eux, en raison de l'action qui continuera nécessairement à s'exercer — probablement sous des formes plus subtiles — de mécanismes scolaires ou sociaux de sélection, en raison aussi des difficultés considérables

(18) Cette décision d'introduire l'enseignement des mathématiques modernes dans les programmes dès la première année de l'école fondamentale, a suscité des difficultés d'application révélatrices à la fois du niveau de qualification des enseignants fréquemment insuffisant, mais aussi d'un certain irréalisme des administrateurs qui ont conçu les structures de l'école fondamentale.

(19) C'est en septembre 1981 que cette nouvelle organisation de la scolarité a commencé à être appliquée dans tout le pays; les anciens programmes continueront à être suivis par les élèves scolarisés durant cette date. Ceux dont la scolarité a commencé en septembre 1981 reçoivent et recevront en principe pour la grande majorité d'entre eux, un enseignement correspondant aux nouveaux programmes.

(20) Cf. M. HADDAR, « Effets socio-culturels de la scolarisation en milieu rural », *Cahiers du CREA*, n° 4, Alger, 1977.

que rencontrera un corps enseignant d'un niveau d'instruction souvent faible (21) à assimiler la lettre et l'esprit des nouveaux programmes et des nouvelles méthodes pédagogiques. Il faudra attendre que les nouveaux élèves entrés dans le système scolaire en septembre 1980 aient fréquenté assez longtemps la nouvelle école pour pouvoir conduire auprès d'eux des enquêtes sur les effets culturels des nouveaux enseignements, et sur les variations de ces effets selon la catégorie socio-professionnelle d'appartenance de ces élèves.

#### LA FORMATION EN DEHORS DU SYSTÈME SCOLAIRE : DIVISION DU TRAVAIL OU PALLIATIF ?

On peut de demander si une sorte de partage des fonctions ne s'est pas instauré entre d'une part le système scolaire, dans les cycles élémentaires moyens et secondaires, qui tend à se limiter à l'enseignement général et à la préparation à l'entrée à l'Université d'une minorité sélectionnée et classée d'élèves, et d'autre part les diverses institutions de formation appartenant à des administrations ou à des organismes sans lien officiel avec les ministères ou secrétariat d'Etat de l'enseignement.

Il faudrait pouvoir construire le *système* que constituent ces établissements de formation (22), et le système de leurs rapports au système scolaire, pour qu'apparaissent les fonctions sociales réelles de l'ensemble de l'appareil de formation, et la part importante que prend ainsi *indirectement* le système scolaire dans la formation de différentes catégories de travailleurs. Toutes les institutions de formations sont en effet tributaires du système scolaire pour la formation générale des élèves qu'elles reçoivent.

La documentation disponible trop fragmentaire et trop hétérogène ne permet pas de savoir avec une précision suffisante comment évoluent quantitativement et qualitativement les effectifs de ces établissements. Leur évolution quantitative correspond-elle aux « besoins » de l'économie ? L'origine scolaire et sociale des élèves de ces établissements a-t-elle eu tendance à se modifier depuis 1962 ? Dans quelle mesure ces établissements sont-ils perçus – sans doute différenciellement selon les classes et les fractions de classes – comme l'aboutissement d'itinéraires de relégation ? Quels effets sociaux résultent de la tendance de cette division des fonctions entre le système scolaire classique et les autres établissements de formation à recouvrir une division linguistique, les progrès de l'arabisation étant beaucoup plus importants dans l'enseignement général, que dans l'enseignement technique et professionnel ? Ces deux sous-systèmes de formation ne se distinguent-ils pas aussi par les contenus idéologiques et culturels de l'éducation qui y est donnée ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il faudrait disposer de données bien plus nombreuses et bien plus fines que celles qui sont actuellement disponibles.

[21] Sur les 82 762 personnes que comptait en 1980 le corps enseignant du cycle primaire, il y avait encore 5 946 (soit 7 %) moniteurs, 54 589 (soit 65,3 %) instructeurs et 22 227 (soit 26,8 %) instituteurs.

On se bornera à évoquer quelques chiffres : on peut voir sur le tableau 2 que la diminution en chiffres absolus (qui est aussi, comme le montre le tableau 1 une diminution en valeurs relatives) du nombre d'élèves de l'enseignement technique moyen et secondaire, s'accompagne d'une augmentation considérable de l'effectif des élèves des établissements de formation dépendants d'autres ministères que ceux de l'Education et de l'Enseignement Supérieur.

TABLEAU 2

*Evolution des effectifs des élèves en cours de formation dans le système scolaire, et en dehors du système scolaire.*

Type de formation \ Années	1974	1975	1979
Ensemble (1) des élèves inscrits dans un établissement de formation .	33 454	48 796	69 796
Total élèves moyen (2) et secondaire technique. . . . .	15 591	14 966	11 169

(1) Source : Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire, Direction des statistiques et de la comptabilité nationale, *Enquête sur les établissements de formation.*

(2) Source : Ministère de l'Education, *Informations statistiques.*

De nombreux indices conduisent à penser que la population des divers établissements professionnels et techniques extérieurs au système scolaire classique, est composée dans une proportion fortement majoritaire d'élèves d'origine urbaine. Cette origine en majorité citadine des élèves qui fréquentent ce réseau d'institutions de formation, résulte non seulement de la localisation principalement urbaine de ces établissements, mais aussi des effets de la sélection qui, dans les cycles primaire et moyen du système scolaire, atteint plus tôt et plus fortement les élèves d'origine rurale » (23).

Les wilayas dont les chefs-lieux sont les quatre plus grandes villes algériennes (Alger, Annaba, Constantine, Oran) comptent 58 % de l'effectif

(22) Plusieurs ministères disposent d'un ensemble plus ou moins important d'établissements de formation ; les ministères de l'Agriculture, de l'Industrie lourde, de l'Énergie, du Travail sont parmi ceux qui possèdent les réseaux d'établissements les plus importants. Le Ministre d'Etat au Plan et à l'Aménagement du Territoire publie annuellement un document contenant des statistiques sur les Etablissements de formation dépendants d'autres ministères que ceux de l'Enseignement Supérieur et de l'Education. Les données figurant dans ce document sont cependant insuffisamment synthétisées, et insuffisamment homogénéisées. (Cf. Ministère du plan et de l'aménagement du territoire, Direction des statistiques et de la Comptabilité Nationale, *Enquête sur les établissements de formation*).

(23) Cf. J. KENNOUCHE, « La sélection scolaire », in M. HADDAB et alii, *L'école en milieu rural*, op. cit., p. 5-6 et *passim*.

TABLEAU 3

*Répartition des jeunes ruraux dans les filières de formation professionnelle et technique.*

Type d'établissement	Sexe		Total
	Garçons	Filles	
N'ont fréquenté aucun établissement de formation technique ou professionnelle. ....	1 175	471	1 646
Centre de formation professionnelle pour adultes. ...	56	13	69
Centre de formation professionnelle agricole. ....	8	-	8
Centre de formation administrative. ....	14	1	15
Institut de technologie de l'éducation (moyen) ....	24	14	48
Institut de technologie moyen agricole. ....	5	-	5
Institut de technologie de la santé. ....	4	4	8
Institut de l'hôtellerie. ....	3	-	3
Travaux publics. ....	2	-	2
Mécanique. ....	7	-	7
Autres. ....	-	1	1
Total des élèves ayant suivi un établissement technique ou professionnel. ....	123	33	156
TOTAL. ....	1 280	504	1 784

total des élèves en formation dans ces établissements (24) (la population de ces quatre wilayas représente 22 % de la population algérienne totale). Sur les cinquante-deux Centres de Formation Professionnelle des Adultes (CFPA) (25), huit seulement sont situés dans un village rural ou un petit centre urbain; tous les autres se trouvent dans l'une des quatre métropoles, ou dans une ville importante, très souvent chef-lieu de wilaya.

On doit voir en outre dans la diminution relative des effectifs des CFPA (Centres de Formation Professionnelle Agricole), établissements dépendants du Ministère de l'Agriculture et de la Révolution Agraire, une conséquence de la tendance de l'ensemble du réseau d'établissements appartenant à ce ministère, à compter parmi ses principales fonctions, celle d'être un recours pour les élèves éliminés à différents niveaux du système scolaire classique. La croissance importante et rapide des effectifs des cycles primaire et moyen, se traduit par une augmentation également importante du nombre d'élèves éliminés du système scolaire après avoir suivi plusieurs années du cycle moyen. On tend ainsi à « récupérer » en priorité cette catégorie d'élèves dans ces établissements de formation, au détriment des élèves ou des travailleurs peu instruits ou analphabètes. Ainsi en 1973, le nombre de diplômés qui, à leur entrée dans un établissement de l'Education Agricole étaient soit des analphabètes soit du niveau du certificat d'études primaires était respectivement de 591 et de 596 (soit 26,5 % de l'effectif de ces entrants); en 1979, ces catégories étaient en voie de disparition: 87 élèves seulement analphabètes ou d'un niveau d'instruction inférieur au CEPE, ont été admis en 1979 dans un établissement de formation agricole.

Cette tendance des établissements de formation professionnelle et technique à recevoir préférentiellement des élèves d'origine urbaine ressort aussi semble-t-il de données que nous fournit l'enquête (déjà évoquée ci-dessus) menée auprès d'une population représentative des jeunes ruraux de l'Algérie du Nord. Seuls 8,7 % de ces jeunes (9,6 % des garçons et 6,5 % des filles) ont fréquenté un établissement d'enseignement technique ou professionnel. On peut voir sur le tableau 3, comment se répartissent ces jeunes dans les différents établissements de formation technique et professionnelle. On observe que si l'on écarte les jeunes qui ont suivi une formation préparant à l'enseignement ou à un emploi dans l'administration, la proportion de ceux qui fréquentent un établissement technique ou préparent un travail manuel, n'est plus que de 6,6 % pour les garçons et de 3,5 % pour les filles. On peut ainsi dire que, en milieu rural, l'orientation vers une filière de formation technique revêt un caractère relativement exceptionnel.

Les critiques et les incriminations souvent exprimées à l'encontre des gestionnaires de l'appareil de formation ne sont pas toutes justifiées. Certaines

[24] Taux calculé à partir de données fournies par la publication du Ministère du Plan et de l'Aménagement du territoire: Enquête sur les établissements de formation. Année scolaire 1978-1979. Décembre 1980.

[25] Ces établissements dépendent du Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle. Le nombre indiqué est celui de l'année scolaire 1979-1980.

d'entre elles impliquent une surestimation du pouvoir réel que ces gestionnaires peuvent avoir sur tous les mécanismes sociaux qui instaurent au sein du système éducatif une logique objective différente de celle que l'on voudrait, d'une manière volontariste lui imposer. Une partie de ces critiques ne devrait-elle pas être adressée aux sociologues, à qui il appartient précisément d'étudier l'évolution des rapports entre ces deux logiques, et non pas seulement d'enregistrer les écarts entre les « prévisions » et les « réalisations » des administrateurs.

Mustapha HADDAB \*

\* Chercheur en sociologie au Centre de recherches économiques appliquées d'Alger.