

L'école algérienne, quarante ans après.

Une école pour le XXI^e siècle.

Habib GHOUALI*

« À l'orée du XXI^e siècle, au moment où nous entrons de plain-pied dans la mondialisation et où l'émergence des nouvelles technologies de la communication pose d'une manière nouvelle le problème de l'apprentissage des savoirs fondamentaux, l'École Républicaine doit faire face à de nouveaux défis. Elle doit le faire en s'adaptant, en évoluant, en se réformant tout en restant fidèle à ses principes, à ses idéaux, à ses buts, sans renier ses principes fondamentaux. »

Claude Allègre, ancien Ministre français de l'éducation.

Introduction

A quoi sert l'école ?

Historiquement, elle a deux grandes missions. D'une part une mission d'instruction –lire, écrire et compter-, de transmission du savoir : elle doit former des individus afin qu'ils puissent s'insérer par la suite dans la société. D'autre part une mission plus éducative, qui repose sur l'idée que l'école est un lieu de transmission de normes, de règles et de valeurs.

Or, de nouveaux phénomènes sont venus brouiller ce paysage. Il y a d'abord eu, dans les trente dernières années, un accroissement considérable de l'offre et de la demande scolaire, qui a entraîné une massification des effectifs. Puis il y a eu le chômage et la précarité.

Pour essayer de répondre au besoin des cadres dans le domaine économique et technique, l'école a nettement renforcé le pôle instructif au détriment de l'éducatif. L'idée était que plus on scolarise, plus on forme, plus on limite potentiellement la dépendance.

Quelles conséquences pour les élèves ?

Pour les bons élèves, l'école devient un super camp d'entraînement¹ : on s'entraîne à passer, tout en gardant une capacité à différer dans l'avenir, car on sait qu'on récupérera plus tard ce qu'on investit aujourd'hui. Pour les élèves plus faibles, l'école s'apparente à une course

* Sociologue, enseignant à la Faculté des Affaires internationales, Université du Havre

¹ Cousin Olivier, in *Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif*, sous la direction d'Anna Chapoulot. Rennes, Avril 1997.

d'obstacles infranchissables. Dans tous les cas, la vie de l'élève se résume à une sorte d'entraînement perpétuel dont les résultats ne sont jamais assurés.

En réalité, chaque gouvernement devrait chercher à adapter le plus grand nombre possible des citoyens (jeunes et âgés) à leur environnement immédiat, tout comme leur développement physique, intellectuel (lire, écrire, compter), psychologique et moral propres devant faciliter pour chacun, tout à la fois, l'entrée dans la vie personnelle, la conquête d'une capacité de s'autoriser, et l'entrée dans la société², avec l'exercice partagé d'une citoyenneté, relativement autonome parce que pourvue de capacités critiques suffisantes. Selon Jacques Ardoïno, **l'éducation** se donne d'abord à voir comme une fonction sociale exercée par les différentes instances (familiales, scolaires, universitaires, culturelles, médiatiques, économiques, politiques...) qui vont vouloir la remplir, à tout le moins y contribuer. C'est, du même coup, un discours (philosophique, scientifique, idéologique, politique...) privilégiant des valeurs et exprimant une vision du monde.

Le pouvoir Algérien a confié à l'école une triple mission : assumer l'identité nationale en diffusant les « valeurs authentiques », former un citoyen « scientifique, nationaliste et musulman » et, enfin gérer un « développement moderne ». Inscrivant ainsi le citoyen, tantôt comme occidental, tantôt comme oriental, rarement comme algérien.

L'école algérienne, entre normes et valeurs

L'école algérienne et ses enseignants ont beaucoup donné à notre pays depuis l'indépendance jusqu'à ce jour. Ils ont forgé notre démocratie d'une manière indirecte, inculqué aux générations qui se sont succédées les valeurs de la Nation. L'école a été le socle du développement culturel du pays. Seulement, les bouleversements économiques, sociaux et politiques ont changé la donne. L'école n'est plus cet espace hors du monde, dans lequel les désordres et les passions n'entrent pas. La discipline scolaire n'incarne plus les principes sacrés et universels qui font que celui qui s'y soumet accède à une autonomie morale et intellectuelle qui le libère³. Les acteurs de l'école algérienne avaient le sentiment d'incarner des valeurs et des principes sacrés. Le sacré de la culture, le sacré de la nation, le sacré de la raison, le sacré de la science. Le métier d'enseignant était perçu comme une vocation. Vocation ne

² Ardoïno, Jacques, *Les avatars de l'éducation*, PUF, 2000.

³ Dubet, François, « Les professionnels entre souffrance et vitalité » in *Diversité*, CNDP-CRDP, Juin 2004.

veut pas dire engagement subjectif, mais incarnation « Je suis instituteur, j'incarne ces principes sur terre, mon autorité vient de ce que je représente la Nation algérienne ; je suis professeur, mon autorité vient de ce que j'incarne la grande culture ».

En réalité, ce modèle s'est défait, non pas parce que nous sommes victimes d'un nouveau libéralisme, survenu après les événements d'octobre 1988, mais parce qu'il a été repris par la modernité et parce que la modernité le décompose elle-même, comme un virus dans un programme, selon l'expression de François Dubet. La modernité algérienne doit trouver les fondements de ses thèses à l'intérieur de son propre discours, celui de la contemporanéité. Malheureusement, elle est réduite à s'inspirer, dans la conception de ses thèses, de la modernité européenne où elle va puiser les justifications et les « fondements » de son discours. Même si l'on admet que la modernité européenne représente aujourd'hui la modernité « planétaire », disait Abed Al-Djabiri (1994), sa seule inscription dans l'histoire particulière de l'Europe, la rend impropre à affronter dans un dialogue critique la réalité culturelle algérienne. L'école est agressée par certains intellectuels algériens qui se réclament de la modernité et qui rejettent la rationalité sous prétexte que celle-ci impose l'« ordre » et restreint la liberté. Ces intellectuels imitent purement et simplement certaines tendances de la modernité européenne, ignorant ou faisant semblant d'ignorer le fossé qui sépare la condition algérienne de celle de l'occident. La modernité, c'est la rationalité et la démocratie. Ces deux principes ne sont pas des articles d'importation, mais des pratiques concrètes répondant à des règles. « *Tant que nous n'aurons pas appliqué la rationalité à notre propre tradition, mis à découvert les sources du despotisme dans notre tradition et dénoncé ses manifestations, nous resterons incapables de construire une modernité qui nous soit propre, par le biais de laquelle nous pourrions nous engager, comme agents et non plus comme patients, dans la modernité planétaire* »⁴. La culture dominante en Algérie est une culture traditionnelle, c'est vers la tradition que le discours moderniste doit s'orienter, pour opérer une relecture et en élaborer une vision actuelle dans le souci de l'édification d'une école du XXI^e siècle.

Si l'école – pendant la période de crise, située dans les années quatre vingt- n'a pas pu jouer son rôle de moteur de la pensée dans la culture algérienne, c'est que cette fonction était déjà occupée par un autre facteur : le politique. Nous pensons que cette situation n'a pas permis de prendre en compte la spécificité des problèmes posés à la culture algérienne. En effet, ce qui distingue celle-ci, depuis l'indépendance jusqu'à nos jours,

⁴ Al-Djabiri, *Introduction à la critique de la raison arabe*, Paris, Ed. La Découverte, 1994.

c'est le fait que sa dynamique interne ne s'exprime pas dans la production de discours nouvelles, mais la reproduction de l'ancien d'un côté et la sacralisation de certains thèmes politiques de l'autre côté. A partir de la fin des années quatre vingt, cette activité de reproduction s'est interrompue pour faire place à la répétition et au repli. Depuis lors s'est installé dans la culture algérienne une « compréhension de la tradition enfermée dans la tradition »⁵.

L'école algérienne ne contrôle plus la diffusion des valeurs qu'elle propose ; elle a cessé d'être une instance de socialisation, ce qui explique en grande partie la disparition des repères sociaux et culturels traditionnels. Cela se traduit par le fait, que nous ne sommes pas encore arrivés à assumer notre rapport à la réalité culturelle et sociale de l'Algérie indépendante. Notre propre cheminement vers la modernité doit nécessairement s'appuyer sur les éléments d'esprit critique manifestés dans la culture algérienne elle-même, pour déclencher à l'intérieure de celle-ci une dynamique de changement. La politique éducative doit permettre à l'école algérienne de transmettre une culture générale et préparer à la vie active, c'est-à-dire, former des êtres autonomes.

L'Algérie est une société, qui s'acharne à défendre son imaginaire pour résister à des changements qu'elle a elle-même provoqués, ce qui fait qu'elle vit ces changements comme une fatalité au lieu de les maîtriser. Par exemple, il faut s'interroger sur le devenir de la politique d'arabisation dans l'enseignement, se préoccuper de la culture commune et les valeurs à transmettre. Hier, chacun en sa matière s'inquiétait du niveau dans cette matière, disait Alain Finielkraut (Professeur et journaliste). Aujourd'hui, toutes les inquiétudes convergent. Tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, constatent que leurs discours sont mal compris et que leurs élèves ne parviennent pas à déchiffrer les énoncés. C'est que la transmission de l'arabe n'a pas eu lieu. Ce qui manque aux élèves, c'est d'abord et avant tout d'être chez eux dans la langue arabe. La langue est envisagée comme une commodité, comme un instrument. La langue arabe, qui devrait être la langue de tous les jeunes, est pour une majorité d'entre eux une langue étrangère. Les jeunes n'habitent plus cette langue, voilà la tragédie. Le problème de cette école, c'est qu'elle se veut universelle dans sa culture, mais qu'elle est une école bien fermée et bien gardée. C'est un modèle qui a parfaitement fonctionné et qui a surtout permis de construire le grand imaginaire sur l'école : celle d'une école juste en face d'une société qui ne l'est pas. Cet

⁵ Al-Djabiri, idem.

imaginaire est une sorte de piège qui rend la mission des enseignants complexe. Par exemple, pendant les années soixante dix et quatre vingt, pour les élèves, la culture, c'était la culture scolaire. Aujourd'hui, l'élève sait très bien qu'il y a la culture scolaire et d'autres cultures, et l'enseignant n'a plus le monopole du sens du monde. Et pour ceux qui défendent aujourd'hui l'ancien modèle de l'école aimeraient bien que les élèves se comportent comme autrefois, mais, comme l'a signalé François DUBET, ils n'élèvent plus leurs enfants, eux, comme les enfants étaient élevés autrefois. Devant les difficultés et les épreuves de l'école, beaucoup sont aujourd'hui tentés de rejeter cette orientation et de revenir vers les vieux principes, quand les normes et les règles de l'institution étaient le centre du système. Dès lors, on veut retourner aux anciennes disciplines, aux orientations précoces, aux bonnes vieilles méthodes, à la clôture du sanctuaire. François Dubet donne l'analyse suivante à cette situation « *Je crois que tous les métiers qui consistent à agir sur autrui sont entrés dans cette logique de complexification, même le métier de parent, le métier d'homme politique. C'est un progrès pour la démocratie que d'avoir une opinion publique et des médias hyperactifs, mais il faut reconnaître que c'est beaucoup plus difficile. Le malaise réside dans le fait que ces conséquences sont à la fois difficiles et heureuses* »⁶. Quand il s'agit d'enseigner par exemple les notions de citoyenneté, civisme et morale civique, les enseignants ont le sentiment d'aborder des notions qui relèvent de la conscience. Ils préfèrent aborder certains problèmes par des détours, qui parfois deviennent un peu trop subtils pour les élèves. L'école est la seule possibilité pour apprendre ces notions, car l'on y apprend le désintéressement et ce qui vaut universellement. Elle doit être construite sur le modèle de l'universel. La question suivante se pose d'elle même ; est-ce que l'école est un lieu d'étude ou un lieu de vie ? Pour le philosophe Jacques Billard de Paris I⁷, l'école est un lieu dans lequel les caractéristiques personnelles sont mises hors jeu, c'est le lieu protégé des conflits de la société civile. Je ne partage pas cette idée avec Jacques Billard, car l'école n'est plus protégée, au contraire, elle est devenue une décharge publique, le lieu idéal pour se débarrasser de tous les déchets. Sa mission est devenue complexe et elle se complique à travers les événements nationaux et internationaux qui font la une de l'actualité et qui envahissent son champ. La société avec ses fractures, ses misères et ses crises est présente dans l'enceinte même de l'école. L'école est devenue la première institution qui importe les problèmes de l'extérieur et qui n'arrive pas à exporter ses valeurs et ses normes. Elle

⁶ Dubet, François, « l'école peut-elle créer du lien social ? » in *Enseignant Magazine*, Janvier 1998. N°5.

⁷ Billard, Jacques, in *enseignant Magazine*, octobre 1997, N°3.

n'est plus ce camp retranché où l'enfant allait chercher le savoir. Il faut bien comprendre aujourd'hui que l'enfant apprend dans l'école, hors de l'école, un peu partout, et que les choses doivent trouver du sens. C'est à la société de redéfinir ce que doit faire l'école par rapport à la masse d'information dont disposent les enfants, comment elle doit les traiter.

L'école, une entreprise d'importation

L'actualité de tous les jours, nationale ou internationale, est là pour remettre en cause certaines valeurs véhiculées par l'école : L'occupation de l'Irak par les Américains, le terrorisme sioniste, les détournements de l'argent public, l'enrichissement de certains fonctionnaires, etc. C'est une rupture civique de confiance qui est vécue par les enfants. Ces derniers n'arrivent plus, ni à suivre ni à comprendre ce qui se passe dans la société et dans le monde. Les modèles familiaux sont bouleversés, les grandes instances de socialisation de la jeunesse sont effacées, et avec l'ouverture du marché algérien et l'émergence d'une nouvelle catégorie de riches issus de certains milieux favorisés, cette dernière fragilisée par sa tutelle n'arrive plus à trouver les issues lui permettant d'accomplir sa mission. C'est contradictoire, comment expliquer à ces jeunes, que c'est important une assemblée populaire, parce qu'elle a la charge de l'éducation, de l'action sociale, de la législation. Leur décrire les règles de l'assemblée populaire nationale, leur expliquer l'importance du vote, et quand le même rencontre son grand frère le soir et lui explique que le député de la région a bénéficié lui et son entourage des logements sociaux destinés aux nécessiteux, là le rôle de l'enseignant se complique.

Comment expliquer à ces jeunes, qu'en Amérique, on n'imagine pas construire une cité ou un quartier tant qu'il n'y a pas un terrain de foot, un terrain de basket, une pelouse pour que les enfants jouent et en Algérie, on les considère comme les causes du désordre ?

Comment peut-on redonner confiance à ces jeunes ? Comment l'école peut-elle se préserver des problèmes de l'extérieur ? Quels outils mettre à la disposition de l'enseignant ou de l'éducateur pour affronter ces nouveaux problèmes ?

Nous sommes devant un véritable chantier, mais c'est un chantier politique.

Certainement, l'école n'est pas responsable de tout. Elle transmet des normes et des valeurs, mais que valent-elles à la sortie de l'école ?

On ne va pas demander à l'école de trouver des emplois, on lui demande, seulement, de trouver en elle-même les voies de recours vers la réussite de ses enfants. Donc, elle ne doit pas refuser ses responsabilités

et la société de son côté, ne doit pas exiger d'elle ce qu'elle ne peut pas faire. Elle doit avant tout, récupérer son autorité éducative, organisationnelle et spirituelle, car la légitimité de l'autorité provient des besoins de la société et de ses aspirations. Elle est comme la liberté dans le comportement noble des professeurs, dans la conscience des organismes de l'enseignement à travers les programmes dont les contenus ne doivent pas être inadaptés au lieu et à l'époque. Elle est aussi dans le fond de notre besoin d'une société rationnelle scientifique et créatrice et dans la méthode qui met l'enfant face au problème, face à l'obstacle lui laissant l'initiative d'explorer, de chercher et de découvrir lui-même la solution parvenant ainsi à l'auto - enseignement. Le rôle de l'enseignant doit être celui du libérateur aidant l'élève et l'orientant vers l'autonomie, celui qui le conduira par les conseils et les suggestions à l'utilisation rationnelle de sa liberté. Une certaine complexité dans l'autorité éducative provient du fait que l'école n'agit pas sur l'enfant à partir de ses défauts, mais sur la base de ses comportements en fonction de critères qu'elle définit elle-même. Elle agit sur lui à partir de certains droits qu'elle lui fixe, de même que des devoirs qu'elle définit et auxquels il est obligé de se conformer. L'autre partie de cette complexité est la conséquence due au fait que le professeur ne se comporte pas avec ses élèves avec neutralité. Il est, soit affectueux, soit sévère ou brutal. On constate aussi, qu'il y a de bons et de mauvais professeurs, sans savoir pourquoi. Mais on sait qu'il y a un effet Pygmalion, c'est-à-dire que l'attente optimiste des enseignants est le seul facteur que l'on maîtrise statistiquement pour expliquer la réussite des élèves. C'est-à-dire que les enseignants qui sont à la fois ambitieux et optimistes sont les plus efficaces. Les seuls ambitieux ne font pas progresser les élèves parce qu'ils les méprisent tout simplement, et les seuls motivés ne les font pas réussir non plus parce qu'ils ont tendance à renoncer. A ajouter à cela, la sélection, qui selon Dubet, autrefois se jouait avec une bonne conscience. Aujourd'hui, on sait que la sélection scolaire est la sélection sociale. « *A la fin d'un conseil de classe de 3^e, n'importe quel enseignant sait très bien qu'il oriente des enfants qui seront cadres supérieurs, cadres moyens, employés, ouvriers ou...chômeurs. Il sait que le jugement scolaire n'est plus le jugement purement scolaire* »⁸

Le système scolaire algérien n'est ni innocent ni totalement coupable, c'est pour cela qu'il ne faut pas le démolir.

⁸ Dubet, François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

Conclusion

Aujourd'hui, il nous faut passer à une nouvelle étape, celle du XXI^e siècle, sans millénarisme aucun, parce que les mutations sociales nous obligent à être plus attentifs à l'avenir des enfants et en particulier à ceux d'entre eux qui risqueraient sans cela, de rester au bord du chemin. Ne pas réussir l'école fondamentale est devenu un handicap quasi insurmontable.

Les enseignants algériens doivent construire l'école du XXI^e siècle, de manière volontariste et lucide, en menant des expériences, en conduisant des débats, en utilisant toutes les ressources des nouveaux savoirs et des technologies, avec la générosité et l'ouverture d'esprit que le pays reconnaît à ses instituteurs et ses professeurs.

L'enfant du XXI^e siècle n'est pas celui de l'époque des années quatre vingt. Abreuvé d'images et d'informations, soumis très tôt aux contradictions du monde moderne, à ses tensions, à ses tentations, il a besoin de repères solides, de maîtrise des savoirs fondamentaux pour comprendre le monde complexe qui l'entoure et faire l'apprentissage de l'autonomie, de la socialisation et de la responsabilité.

D'une façon générale, l'enseignement est trop scolaire, il est trop organisé sous forme de séquences dans lesquelles on enseigne un savoir découpé en rondelles. Il faudrait penser au développement à l'intérieur de l'institution scolaire de formes didactiques nouvelles reposant beaucoup plus sur l'initiative et sur l'activité des élèves, et en particulier dans ces domaines qui ont du mal à coller avec un contenu disciplinaire bien précis et pour lesquels il faut inventer des formes d'apprentissage un peu différentes. Je pense que le rôle de l'élève est trop minoré dans le fonctionnement traditionnel de l'enseignement et qu'il faudrait arriver d'une certaine manière à l'accentuer, à lui donner plus de place. Il faut aussi élaborer progressivement et collectivement de nouveaux programmes pour des temps nouveaux, centrés sur le thème apprendre à parler, lire, écrire, compter, articulant tous les contenus et les grandes orientations pédagogiques. La place des parents dans l'école doit être revue : les parents, notamment par le biais de leurs associations, doivent être préalablement consultés et régulièrement informés sur tout ce qui touche à l'organisation du temps scolaire et du temps des études. Cette information doit permettre aux parents d'être à même d'accompagner, en toutes circonstances, la scolarité des enfants sous tous ses aspects.

L'école algérienne de demain, saura-t-elle anticiper et mettre à profit les nouveaux concepts et non se contenter de subir selon l'expression chère à A. Achora (professeur à l'USTHB Alger) un prêt à penser réducteur et aliénant ?

Pourra-t-elle s'assurer une position clé en participant activement à la préservation de ses valeurs propres et à la promotion des valeurs universelles ?

Bibliographie

Achilli, S., *Accompagnement et autonomie, Education permanente, supplément AFPA*, avril 2001, n°149.

Achilli, S., *Les débuts d'une aide éducatrice*, Cahiers pédagogiques, 199, supplément au n°5.

Alter, N., (dir), *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire*, Paris, La Découverte, 2002.

Ardoino, J., *De l'accompagnement en tant que paradigme, Pratiques de formation*, novembre 2000, n° 40.

Ardoino, J., *Education et politique aux regards de la pensée complexe*. Colloque Lisbonne 1998.

Baudrit, A., *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris, PUF, 1999.

L'accompagnement dans tous ses Etats, Education permanente, 2002/4, n°5

Blanchard-Laville, C., *Analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Blanchard-Laville, C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

Boutinet, J.P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2004.

Broch, M.H., *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Lyon, Namur (Belgique), Chronique sociale, 1996.

Bucheton, D., Chabanne, J.C., « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire – L'écrit et l'oral réflexifs », *Education et Formation*. Paris, PUF, 2002, coll.

Bru, M., Maurice, J.J., (coord), « Les pratiques enseignantes » : *contribution plurielles*, Les Dossiers de l'éducation, 2002, n°5.

Chappaz, G., *Accompagnement et formation*, CRDP de Marseille, 1998.

Chesnais, M.F., *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*, Paris, Hachette, 1998.

Clasman, D., *Regards sur l'accompagnement scolaire*, Paris, INRP, 2000.

Hugon, M.A., « Accompagner des équipes : un appui pour une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement » in *actes des rencontres inter-académiques*, Nancy 21/22 novembre 2000, CRDP de Lorraine, 2000.

Le Bouedec, G., *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible ?* Paris, L'Harmattan, 2001.

Lucas, G., *Petite Histoire locale d'un groupe d'accompagnement scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Moll J., « *Accompagner, une idée neuve en éducation* », Cahiers pédagogiques, Avril 2001, N° 393.

Compagnon, Beatrice et Thevenin, Anne, *l'Ecole et la société française*, Editions Complexe, 1999.

Prost, Antoine, *Education, société et politiques (une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours)*, Paris, Seuil, 1997.

Bouveau, Patrick et Rochex, Jean-Yves, *Les ZEP entre écoles et sociétés*, 1997.

Barreau, Jean-M, Garcia, Jean-François et Legrand, Louis, *L'école unique de 1914 à nos jours*, PUF, 1998

Le monde de l'éducation, thème : le collège unique, février 2003, n°311.

Le monde de l'éducation, thème : les ZEP, avril 2003, n°313.