



**HAL**  
open science

# Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent

Aïssa Kadri

► **To cite this version:**

| Aïssa Kadri. Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent. 2022. hal-03715470

**HAL Id: hal-03715470**

**<https://cnam.hal.science/hal-03715470>**

Preprint submitted on 6 Jul 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# Working Paper

**Le système d'enseignement algérien,  
entre passé et présent**

Aïssa KADRI

**CIRIEC No. 2018/11**

CIRIEC activities, publications and researches  
are realised with the support of

Les activités, publications et recherches du CIRIEC  
sont réalisées avec le soutien de



# **Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent**

Aïssa Kadri\*

**Working paper CIRIEC No. 2018/11**

---

\* Professeur émérite associé au UMR-LISE/CNAM/CNRS Paris (France)  
(Email : [kadri.aissa@wanadoo.fr](mailto:kadri.aissa@wanadoo.fr)).

## **Résumé**

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 continue 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.

**Mots-clés :** école, enseignement, colonisation, laïcité, religion à l'école, réformes, formation des élites, langues d'instruction, arabisation, socialisation, massification, démocratisation, politiques publiques en matière d'éducation

**JEL Codes :** I20, I24, I28

## ***Abstract***

The functioning of the Algerian educational system today cannot be understood without taking into account its most distant history and especially the effects of the imposition of the French system during the colonial period. It is indeed less in the numerical weight of the local populations that have been taken over by the French system than in the process of its institutionalization, that the impact of the French school in Algeria is best captured. The history of this imposition was that of a contradictory process of adaptation of the teaching to the specific mode of colonization – this adaptation having always oscillated between assimilationist inclinations and segregationist convictions; this is reflected in the continual search for a type of “apart” education that would have allowed both to control the "civil society" and to establish the conditions for not questioning the colonial model. The forms of the implementation process in this respect were many and varied.

The national system of education set up with the independence was achieved, in a certain continuity of the French system until the decade 1970-80, at the same time as started a policy of voluntarist Arabization doubled by all-out schooling. Under the effect of rapid and sloppy massification and a policy of Arabization not at all rigorous – answering more to political vested interests than rationally thought and applied – the malfunctions that are emerging show the contradictions and the conflicts between the old and the new brought through the reforms that will take place from the mid-1970s to the years 2000. The issues of teaching languages, such as content and transmitted values, the place of religion, teacher training, pedagogy, will be subject to a more open conflict that is radicalized around the more general purposes and functions of the educational system. This translates into a certain anomie of the education system, which will be bypassed by certain social groups seeking other ways for their children, particularly in private education or in institutions dependent on foreign countries.

**Keywords:** school, socialization, schooling, values, colonial elites, reformists, reforms, arabization, languages of instruction, massification, democratization, religion at school, training, public policy on education

**JEL Codes:** I20, I24, I28

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<sup>1</sup>.

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.

Notre hypothèse centrale part de cette première idée fondamentale mise en avant dans les travaux d'Emile Durkheim, celle de l'historicité des systèmes d'enseignement, et de leur force d'inertie. En effet les systèmes d'enseignements ne changent pas plus vite que les sociétés et les forces qui agissent dans l'institution ne laissent pas transparaître 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

---

<sup>1</sup> Nous nous proposons plutôt, dans le cadre de ce texte, de comprendre le fonctionnement et les fonctions du système d'enseignement algérien actuel et au-delà certaines caractéristiques de la sphère culturelle de l'Algérie d'aujourd'hui à la lumière de son « passé le plus lointain ».

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.

## 1. Avant l'indépendance

### L'imposition du système d'enseignement français à l'Algérie : un recrutement dérisoire

Il paraît en effet fortement établi<sup>2</sup> que, mesurée à ses résultats chiffrés, l'œuvre scolaire coloniale a eu un faible impact en Algérie.

**Tableau 1 - Nombre de bacheliers de statut musulman par années**

Années / Séries	1879-80 à 1908-09	1909-10	1910-11	1911-12	1912-13	1913-14	1914-15	Total
Philosophie	21	6	2	10	6	7	11	63
Mathématique	8	1	0	0	3	2	1	17
Total	29	7	2	13	8	8	13	80

Source : G. PERVILLIÉ, *Les étudiants algériens de l'université française 1880-1962*, Paris, Editions du CNRS, 1984., p. 28.

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

<sup>2</sup> Ch. R. Ageron relève dans son bilan « *le caractère superficiel* » de la scolarisation des Algériens, in AGERON, *Les Algériens musulmans et la France*, Paris, PUF, 1968, tome II, p. 954.



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.

Est-ce à dire en retour qu'il faille considérer la population algérienne comme passive ? Il ne fait guère de doute que quoique massivement non concernée, celle-ci n'est pas restée indifférente à une entreprise qui la questionnait, qui la remettait en cause dans son substrat culturel et sa réaction fut loin d'être indifférenciée. 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.

### **Imposition et acceptation : à des incitations contradictoires, des réponses contradictoires**

La réponse de la société algérienne à l'agression culturelle française n'a pas été uniforme, loin s'en faut ; réponses contradictoires à des incitations elles-mêmes contradictoires, les attitudes des Algériens à l'égard de l'école française et plus loin du système culturel qu'elle supporte, ne peuvent pas se réduire à des flux de fréquentation scolaire. Elles révèlent dans leur ambiguïté le problème

même des situations de contact culturel. L'école française n'apparaît pas dans cet ordre d'idées comme l'instrument de modernisation d'une société traditionnelle figée. L'imposition du système scolaire français n'est pas un processus unilatéral qui ne peut s'apprécier que du point de vue de sa « positivité ». Dans sa transposition à l'Algérie, celui-ci rencontre une société qui n'est pas pur réceptacle mais qui, organisée autour de normes et valeurs non moins efficaces que celles de la société dominatrice, est agissante et qui produit même des formes nouvelles d'adaptation « compromis entre, comme l'écrit Lacheraf, ce que le colonisé abandonne faute de pouvoir le valoriser, et l'exigence de modernité, brusquement apparue derrière le colonialisme qui la refoule en vain ou la tient en échec pour des raisons de prépondérance politique »<sup>3</sup>.

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<sup>4</sup>.

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 hiérarchise et confère leurs formes aux institutions éducatives de la formation sociale locale.

### **Les effets de l'imposition du système d'enseignement français à l'Algérie : fait d'institutions et fait de valeurs**

Dans cet ordre d'idées, les rapports qu'entretiennent les institutions éducatives locales existantes à l'école française dans la période coloniale sont des relations d'emprunts des caractéristiques les plus formelles de l'institution mais aussi d'oppositions sur une partie ou l'ensemble du contenu de l'enseignement et surtout sur l'instrument linguistique de transmission du message pédagogique. Ces rapports anticipent sur les principes qui sont au fondement de la redéfinition du système d'enseignement algérien actuel en une récusation du fond et un maintien de la forme de l'institution adventice.

---

<sup>3</sup> LACHERAF, *Algérie, Nation et Société*, Paris, Maspéro, 1965, p. 318.

<sup>4</sup> R. CASTEL, J.-C. PASSERON, *Education, Développement et Démocratie*, Paris-La Haye, Mouton, 1967, p. 181.

Au demeurant, la négation du contenu de l'enseignement apparaît elle-même tout à fait formelle dès lors que l'on dépasse le niveau du primaire. S'il est patent que la socialisation entreprise dans le primaire tranche dans son schématisme avec les thèmes et les idées qui ont pu être développés par l'enseignement français<sup>5</sup>, l'enseignement délivré dans le supérieur pour se vouloir radicalement différent des préoccupations qui ont été au centre de l'université française n'en révèle pas moins, aussi bien dans son système référentiel que dans la hiérarchie des questions théoriques dont il traite et, on dit même, dans la hiérarchie des disciplines qu'il présuppose, la persistance, il est vrai plus implicite qu'explicite des valeurs propres à l'enseignement français.

Ainsi, de même que l'on peut tenir l'acquis institutionnel comme le fait principal de l'imposition de l'école primaire française en Algérie, de même la perpétuation des schèmes intellectuels fondamentaux spécifiques à un système scolaire particulier doit être essentiellement rapportée à l'enseignement supérieur.

Sans doute est-ce une simplification abusive que de dichotomiser ce qui est l'effet global d'un système fortement intégré ; à l'évidence l'élargissement du primaire conçu comme entreprise d'acculturation, surtout à travers la formation des maîtres, n'a pas été sans laisser de traces sur la conception même de l'enseignement qui a prévalu longtemps en Algérie, ni sur les représentations à l'égard de celui-ci ; de l'autre côté, l'enracinement des catégories et des modes de pensée qui définissent le système d'enseignement français n'a d'égal dans le supérieur algérien que le maintien de l'institution universitaire — en dépit de réformes multiples — presque dans l'intégralité de son organisation juridico-administrative héritée.

Si on ne saurait séparer arbitrairement les effets des différents ordres d'enseignement et encore moins les caractéristiques de l'enseignement des conditions institutionnelles générales dans lesquelles celui-ci s'accomplit, force est de constater cependant que dans le cas algérien, l'impact du système français apparaît différencié selon les grands degrés de l'enseignement : l'enseignement primaire est resté longtemps organisé sur le modèle français alors que son contenu tendait à être auto-concentré et défini à partir de schèmes intellectuels propres à la sphère « arabo-islamique » alors que, l'enseignement supérieur réformé et non encore totalement arabisé — dans les filières scientifiques du

---

<sup>5</sup> Voir, sur les valeurs transmises dans l'enseignement primaire algérien, Z. HADDAB, *Les Manuels de lecture de l'Enseignement Élémentaire*, D.E.S. de Sciences Politiques, mémoire polycop., Alger, oct. 1976, 107 p.

moins — voit son contenu demeurer largement aligné sur le français et son organisation changer formellement.

On l'a vu : le résultat le plus décisif de l'implantation de l'école primaire française n'est pas tant le développement de la scolarisation que le dépassement d'un seuil significatif dans le processus d'institutionnalisation du travail pédagogique ; celui de l'enseignement supérieur serait plutôt à rechercher dans la pérennisation, souvent de manière inconsciente, des valeurs et normes pédagogiques de l'université française, au moins jusqu'à la fin de la décennie 1980.

## **2. La période post-indépendance**

### **2.1. Massification et démocratisation**

#### **Les mots et les chiffres**

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'occultation par les chiffres**

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.

Il n'est pas indifférent de noter à cet égard que, de l'indépendance à nos jours, il n'y a eu à notre connaissance qu'une seule année (1963-64 !) où des statistiques grossières<sup>6</sup> sur l'origine sociale des étudiants ont été publiées. L'absence de statistiques sur l'appartenance sociale des étudiants participe bien, à notre sens, d'une volonté politique homogénéisante, unanimiste qui a connu son apogée dans le socialisme spécifique faussement égalitariste de l'ère Boumediene.

### **La démocratisation : une équivoque entretenue**

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.

Comme le soulignent P. Bourdieu et J.-C. Passeron, il convient en effet de distinguer le simple fait de l'accroissement des effectifs qui s'exprime dans le taux de scolarisation d'une classe d'âge et l'élargissement de la base sociale de

---

<sup>6</sup> Seules exceptions, le travail de GLASSMAN et KREMER, *Essai sur l'université et les cadres en Algérie, Cahiers du CRESM, Aix-Marseille 1978*, qui se fonde sur l'enquête de 1963-64 et 1971-72 et sur le travail de A. COULON, *La réforme de l'enseignement supérieur en Algérie : étude socio-pédagogique*, thèse de troisième cycle, Université de Paris VIII, 1975, où est analysée l'origine sociale des étudiants en lettres.

recrutement qui manifeste un changement dans la structure des inégalités de chances scolaires attachées aux différentes catégories sociales<sup>7</sup>.

### **Transformation quantitative et transformation sociologique : une généalogie des causes de désinstitutionalisation**

Pour mesurer les décalages observés, il nous a semblé important de prendre en compte le primaire. C'est en effet à ce niveau que l'occultation est la plus forte et le discours le plus prégnant. En prenant le procès à ses fondements, là où le politique se revendique de l'inversion, de la rupture avec le système colonial antérieur, nous voudrions établir en quelque sorte une généalogie des causes de désinstitutionalisation. Dans cet ordre d'idées, il s'avérerait utile de ne pas séparer ce qui est l'effet d'un système global et d'inclure dans l'analyse les autres ordres d'enseignement<sup>8</sup>.

C'est au niveau du primaire que la spectaculaire poussée des effectifs est le plus rapidement identifiable. L'école algérienne, en effet, sous la double impulsion d'une politique de scolarisation massive et d'une demande sociale non moins importante, a connu une progression considérable de ses effectifs confortée par un taux élevé de croissance démographique.

Le rythme annuel moyen d'accroissement de la scolarisation dans le primaire, pendant les quinze années, qui ont suivi la mise en place de l'Ecole fondamentale (1976) a été de 2,7 %. Il est loin de correspondre au taux d'accroissement de la population dans la même période, taux légèrement supérieur à 3 % annuel. Actuellement ce taux après avoir baissé sur la dernière décennie a repris son accroissement mettant en porte à faux les efforts faits en matière de constructions scolaires et de scolarisation.

On peut mesurer à cet égard que l'objectif de scolarisation totale d'une classe d'âge (les 6 ans) n'a pas été complètement atteint dans les années 1970, et s'il est aujourd'hui autour de 97 %, on ne peut négliger le fait que le taux d'accroissement des naissances est reparti à la hausse et que le décalage peut se creuser encore laissant un peu plus de 5 % d'une classe d'âge en dehors de l'école. Les autorités elles-mêmes reconnaissent que la scolarisation de la classe

---

<sup>7</sup> Voir P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, et P. BOURDIEU, C. GRIGNON, J.-C. PASSERON, *L'évolution de la structure des chances d'accès à l'enseignement supérieur : déformation ou translation ?*, doc ronéoté, Centre de Sociologie Européenne, 1969.

<sup>8</sup> Sans doute est-ce un truisme que de l'énoncer, mais du point de vue politique, comme nous le verrons plus loin, il apparaît, dans le cas algérien, que les différents ordres d'enseignement ne sont nullement pensés comme interdépendants. Les réformes concernent certains cycles sans concertation entre les principaux départements.

d'âge des préscolaires est totalement insuffisante<sup>9</sup>. Le système d'enseignement laisse ainsi sur le bord de la route plus d'un demi-million d'élèves.

De plus au niveau du recrutement du supérieur, la sélection draconienne opérée au niveau du bac (en moyenne moins de 50 % d'admis sur les inscrits ces dernières années, à peine 30 % d'une classe d'âge) apparaît ainsi comme une réponse anticipée à l'incapacité objective (déficits en locaux et en encadrements) de l'enseignement supérieur à recruter davantage d'étudiants. D'ailleurs l'obtention du bac n'est plus depuis quelques années ipso facto le gage d'une inscription dans la filière de son choix. La réglementation qui peu à peu va se mettre en place, tend à verrouiller dans l'opacité l'inscription dans certaines filières « royales ».

Le non accès aux différents ordres d'enseignement, volontaire ou obligé, tend ainsi à s'élargir. Il apparaît ainsi, en dépit du caractère spectaculaire de la politique de scolarisation massive que celle-ci n'a pas fondamentalement modifié les inégalités de base ; il se pourrait que l'institution, noyée sous le poids du nombre, les ait aggravés. Si l'on prend en considération les conditions d'un déroulement « efficient » du procès pédagogique – implantation scolaire, taux d'encadrement, qualité des enseignants, conditions matérielles –, on constate une offre de services pédagogiques spatialement et socialement différenciée, révélant par là-même une inadaptation croissante de l'institution aux effets de la vague démographique. Cette inadaptation se manifeste principalement par un rejet massif de la plus grande partie des populations scolarisées.

L'enseignement de masse qui s'est développé durant les dernières décennies a occulté, tout en les confortant, les processus de transformation internes aux institutions d'enseignement, processus qui vont aboutir à une totale redéfinition sociologique de celle-ci.

La « démocratisation » du système d'enseignement a, dans ce sens, fonctionné sur une fiction : l'arrivée des classes populaires dans l'enseignement et plus encore dans le niveau supérieur se faisait au prix de la relégation dans les filières arabophones et de l'exclusion du marché du travail de plus en plus tendu.

Cette fiction a tôt fait d'être dévoilée sous l'effet d'un double mouvement contradictoire : celui, d'un côté de l'effet nombre conforté par une généralisation de l'arabisation qui a permis l'accès des classes populaires ; et de l'autre, d'une rétention du marché de l'emploi soumis aux contraintes de la baisse de la rente pétrolière. Les réponses que l'Etat produit, prises dans des

---

<sup>9</sup> Cf. Document, *L'Ecole algérienne : les défis de la qualité, cadrage statistique 2016-2030*, Alger, Ministère de l'Education nationale, (coll). Politique éducative, 2017, page 61.

contradictions sociales, ne sont jamais tout à fait claires : à des velléités de sélection répondent des périodes d'ouverture sans que jamais une stratégie éducative soit exhaustivement définie.

Le contournement d'institutions devenues pléthoriques est tenté par des réformes toujours dilatoires : dans l'enseignement supérieur d'abord, le développement de la formation à l'étranger et une réforme de la post-graduation, puis l'alignement non sans ambiguïté sur le processus de Bologne ; dans l'enseignement primaire, l'ouverture au privé et des velléités d'ouverture vers les langues européennes dont le français. Des réformes internes ponctuelles, comme l'ouverture d'Ecoles supérieures d'excellence, le renforcement de certains concours d'entrée à des filières « protégées », tentent, non sans arrière pensées de stratégies de reproduction de certains groupes dominants, l'endigement de processus d'uniformisation par le bas.

L'âpreté des luttes à travers le développement des grèves dans le système éducatif<sup>10</sup>, la résistance des mouvements étudiants, traduisent bien que ce qui est en jeu, c'est la définition d'un système sélectif plus transparent. L'occultation historique de la question de la sélection tend à renforcer l'ambiguïté du débat en ne permettant pas de poser celui-ci sur le terrain des conditions objectives de la réussite scolaire, de l'égalité des chances, autrement fondées que sur l'égalité en droit d'accès à l'enseignement.

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.

---

<sup>10</sup> Les dernières années scolaires et universitaires ont été pratiquement des années « blanches » à cause des multiples grèves : grèves du cartable, grèves réitérées des enseignants.



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

### Le primaire : une affirmation souterraine

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 recrutement<sup>11</sup> 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 »<sup>12</sup>.

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

---

<sup>11</sup> Aux lendemains de l'indépendance, le syndicat algérien des enseignants estimait le déficit en enseignants à plus de 20 000. Une commission fut créée par le Bureau Politique pour recruter « *le personnel enseignant en Algérie, dans les pays arabes, en France et dans les pays amis* » (Décision du 16 août 1966). Une partie de ces enseignants appartenait au mouvement des Frères Musulmans Egyptien dont voulait se débarrasser à bon compte Nasser en les envoyant enseigner en Algérie. Voir à ce propos M. HADDAB, Les moniteurs et le monitorat en Algérie : *Contribution à une étude des fonctions culturelles du système scolaire en Algérie*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, École Pratique des Hautes Études VI<sup>ème</sup> section, nov. 1974, p. 7. Compte tenu des conditions politiques qui prévalaient à l'époque, le nombre des enseignants des pays arabes fut le plus élevé. Ce déficit est toujours actuel et le ministère recrute annuellement sur le tas des diplômés chômeurs sans formation pédagogique.

<sup>12</sup> In *L'arabisation en Algérie*, document polycopié, Alger, Ministère de l'Éducation Nationale, août 1966, p. 2.

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.

### **Le supérieur : une affirmation violente**

Cette précoce spécialisation linguistique du primaire et du secondaire est approfondie et consolidée par la politique d'arabisation mise en œuvre 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 vigoureux<sup>13</sup>.

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.

Un débat ouvert<sup>14</sup> s'instaurait entre partisans de l'arabisation rapide et générale, d'une part, et le nouveau ministre de l'enseignement primaire et secondaire, M. Lacheraf, sociologue de formation, bilingue, ancien médersien, ancien élève de l'École des langues orientales de Paris, soucieux de composer avec « un bilinguisme temporaire imposé par la nécessité, plus que par un choix

---

<sup>13</sup> Voir, à propos de l'introduction de l'arabisation dans l'enseignement, C. SOURIAU, « La politique algérienne de l'arabisation », *AAN*, 1975, pp. 363 et s.

<sup>14</sup> Débat dont la presse s'est fait un large écho et qui a principalement opposé M. Lacheraf à A. Cheriet. Cf. les contributions de M. LACHERAF, « Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation », *El moudjahid* (quotidien de langue française), 9-10-11 août 1977 ; la réponse de A. CHERIET, « Langues et société », *El-Chaab* (quotidien de langue arabe), 29 août 1977.

délibéré »<sup>15</sup>. Le ministre de l'enseignement supérieur, M. Rahal, lui-même produit d'un enseignement bilingue, ancien responsable de l'école militaire d'Azrou dans le Maroc du protectorat, plus pragmatique que dialecticien, sans se positionner explicitement dans le débat, confortait la ligne suivie par son collègue de l'enseignement primaire et secondaire en mettant en place des conditions dirimantes d'inscription à l'université qui tarissaient très vite les recrutements et pouvaient se concevoir comme une nouvelle donne dans le développement de l'université.

Cette pause dans la progression de l'arabisation venait cependant un peu tardivement pour modifier l'état des rapports de force en présence. Elle apparaissait, pour le lobby arabisant éloigné des ministères concernés mais néanmoins renforcé dans son pouvoir d'influence à travers sa prééminence dans des commissions au sein du parti F.L.N.<sup>16</sup>, comme le combat du dernier carré de l'influence française en Algérie. Isolé, Lacheraf ne tardait pas à céder devant un groupe d'autant plus agressif que sa base s'élargissait.

### **La radicalisation**

Comme si cet intermède faisait redouter une inversion, l'année 1979 voyait un redoublement de la pression du mouvement de l'arabisation sur les autorités politiques pour les amener à aller plus au fond. Une grève dure revendiquant des débouchés pour les étudiants arabophones, l'arabisation imminente de l'administration, l'élargissement de la post-graduation aux étudiants arabisés, se développa au sein de l'Université d'Alger de novembre 1979 à janvier 1980. Elle ne prit fin qu'après qu'une réunion du comité central du F.L.N. (décembre 1979) ait pris formellement des décisions de relance de l'arabisation. De fait le pouvoir cédait au mouvement par la mise en œuvre de mesures aucunement préparées : dans l'enseignement primaire l'enseignement du français reculait, l'arabisation des filières du moyen et du secondaire progressait, la dualité des filières du supérieur devait être supprimée (1983).

---

<sup>15</sup> M. LACHERAF, *art. cit.*

<sup>16</sup> F.L.N. : Front de libération nationale.

## Une apogée relative

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 œuvre à partir de 1981 de l'arabisation de l'enseignement du calcul, donné jusque-là en français, va tendre à « désinstrumentaliser »<sup>17</sup> 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 situation<sup>18</sup>. 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.

## Un état d'équilibre instable

La seconde caractéristique est que le processus d'arabisation a visé l'école et s'est développé essentiellement à travers l'école. Certes des incursions ont-elles été tentées dans le domaine de l'administration, celles-ci sont cependant restées formelles<sup>19</sup>. En s'affirmant par à-coups à travers l'école, l'arabisation n'a

---

<sup>17</sup> Cf. M. HADDAB, « Arabisation de l'enseignement des sciences et mutations dans le champ sociolinguistique en Algérie », *A.A.N.*, C.N.R.S., 1984, p. 106.

<sup>18</sup> Le fait d'ouvrir une section bilingue de rattrapage au bac est laissé à la libre appréciation des directeurs d'établissement et des directeurs d'éducation de wilayas. Ceci suscite de nombreuses contestations sans que la tutelle, le ministère, prenne une décision globale.

<sup>19</sup> Si bien que le problème de l'arabisation de l'administration va devenir de plus en plus, dans les derniers temps, un cheval de bataille du mouvement. Le dernier projet tentant à la « généralisation de la langue arabe » déposé et discuté à l'Assemblée Populaire Nationale en novembre 1990 menace d'amendes les agents de l'Etat et les associations politiques qui

pas heurté de front et de manière immédiate les intérêts de groupe qui prévalaient. D'ailleurs les résistances s'exprimaient le plus souvent sur les modalités et non sur le fond<sup>20</sup>. Tout paraissait se dérouler pour les groupes sociaux dominants à travers des mécanismes lents à se mettre en place, mécanismes perçus au départ comme non absolument irréversibles et même légitimes. Tout se passait comme si les processus se déroulaient dans une sphère sans incidences notables sur le devenir de la société, les principaux objectifs étant la réussite de l'industrialisation. La vision économiste de la société avait tranché entre le principal et l'accessoire. Les effectifs des cohortes arabisées progressaient-ils charriés par les transformations du primaire, le dualisme linguistique qui se mettait en place répondait alors aux intérêts d'une élite dirigeante prête à partager sans concéder l'essentiel : le pouvoir économique. Cela justifiait aussi l'idéologie d'un pouvoir autoritaire qui conjugait le modernisme à la tradition, la démocratisation de l'accès au savoir à l'opérationnalité fondée sur une technicité transmise et transférée d'ailleurs.

L'acceptation par les groupes dominants se nourrissait aussi de l'existence d'alternatives scolaires possibles ; et jusque dans les années 1980 le français, même érodé, n'a pas été fondamentalement remis en cause<sup>21</sup>.

L'usage du français à titre principal ou exclusif dans les filières technologiques, scientifiques et surtout en sciences médicales, n'apparaissait pas pouvoir être remis en cause, même à long terme. Les écoles de la Mission Française en Algérie, ainsi que la formation à l'étranger, offraient un choix de plus en plus couru par les élites dirigeantes.

Ainsi l'arabisation a fonctionné, pour les groupes lettrés éduqués en français inscrits dans les cercles du pouvoir, sur la fiction d'un statu quo durable de division entre réseaux qui ne pouvait en aucune manière remettre en cause la hiérarchie des pouvoirs établie sinon à la conforter par un partage des tâches et des fonctions qui soumettait les produits du réseau arabisé à celui francisé. C'était méconnaître à la fois la logique du processus enclenché et la logique de la nature sociale de la demande qui fondait celui-ci.

---

utiliseraient une langue étrangère (le français). Cf. *Libération*, 20 novembre 1990, et *Algérie Actualité*, semaine du 22 au 29 novembre 1990.

<sup>20</sup> Cf. « Arabisation tout dépendra de la manière », *El Moudjahid*, 23 février 1980.

<sup>21</sup> 51,9 % de la population pratique en 1980 le français de manière parfaite ou médiocre, contre 45,7 % en Tunisie et 26,6 % au Maroc. Cf. J.-C. SANTUCCI, « Le français au Maghreb, situation générale et perspectives d'avenir », *A.A.N.*, C.N.R.S., 1984, p. 152.

## **L'élargissement de la base sociale du mouvement et la perte de contrôle par l'Etat**

C'est que le mouvement de l'arabisation, en travaillant le système éducatif, élargissait dans le même mouvement sa base sociale<sup>22</sup> et, par un effet de feed-back, celle-ci en retour pesait dans le sens de la transformation des rapports de forces qui prévalaient. Portée au départ par un groupe minoritaire au moins numériquement, l'arabisation par enveloppements successifs se trouvait au bout de la double décennie majoritaire jusqu'à la remise en cause ultime du français dans ses derniers espaces.

L'arabisation, par son élargissement, par les modalités de sa mise en œuvre, a tendu à échapper aux objectifs de ses « promoteurs », à les dépasser et à se radicaliser dans une autre demande qui est celle de « ré-islamisation ». Les porteurs du mouvement de l'arabisation, nous l'avons vu, sont principalement le noyau dur de réformateurs musulmans d'origine petite bourgeoise traditionnelle, lettrés en arabe dont on ne peut dire que si leur but est la « débilinguisation », ils ne sont pas absolument contre l'usage du français pour autant que cette langue soit dominée<sup>23</sup>. Leur vision est à ce titre « laïque », « nationalitaire », inscrite dans le droit fil des revendications du mouvement réformiste. Certes font-ils appel à des justifications religieuses pour fonder leur point de vue, mais l'homogénéisation linguistique qu'ils envisagent est vécue comme une désaliénation, un recouvrement par soi de la société qui n'est pas rupture avec une vision universaliste des apprentissages et des connaissances mais est en grande partie revendication des acquis occidentaux.

En cela il fonctionne bien à l'intérieur d'un système politique unifiant<sup>24</sup>. La revendication d'une langue « désincarnée » – il y a en effet un décalage certain

---

<sup>22</sup> Cf. *infra*.

<sup>23</sup> Ainsi A. Cheriet, dans sa polémique avec M. Lacheraf, se défend-il de vouloir l'extinction du français. Ainsi, également, M. Mouloud Kassim, membre du Secrétariat permanent du Comité central du F.L.N., chargé du haut conseil de la langue nationale, affirme « *je ne dis pas qu'il faille supprimer le français. C'est une langue étrangère comme une autre. J'insiste seulement sur l'utilité, voire la nécessité d'élargir l'éventail. Mais je ne suis pas d'accord non-plus que la française ou toute autre langue étrangère soit d'office et en permanence la première langue étrangère.* » Interview donné à *Parcours Maghrébin* n° 3, déc. 1986, p. 32.

<sup>24</sup> L'arabe classique va fonctionner, toutes choses égales par ailleurs, comme la langue « communiste » dans les pays de l'Est. D'ailleurs la maîtrise de la langue va être de plus en plus mesurée à la maîtrise des catégories usuelles du langage politique, catégories d'arabe moderne, qui sont de fait éloignées de l'arabe classique. Ainsi l'arabe officiel fonctionne comme une véritable langue de bois, complètement décalée par rapport aux langues populaires. Sur la langue de bois dans les pays de l'Est. Cf. F. THOM, *La langue de bois*, Paris, Julliard, 1987.

entre les langues parlées et la langue classique qu'on veut institutionnaliser – son énonciation en tant que langue légitime, permet de rendre consubstantielle l'idéologie de l'Etat à la langue et de faire de celle-ci, en substituant à un ordre des choses l'ordre d'un entendement, une langue de bois<sup>25</sup>. Cette énonciation est possible parce que justement les émetteurs principaux sont toujours investis dans des structures et des appareils d'Etat — ministères de l'éducation, de l'information, Commission nationale de la réforme de l'enseignement (1969), Commission nationale de l'arabisation (1973), Commission de l'éducation de la culture et du parti (1979), Haut conseil de la langue nationale, Comité national de défense de la langue arabe (1989) — qui disent l'idéologie, qui ont le monopole de l'orientation idéologique.

En ce sens, la politique d'arabisation menée jusqu'aux années 1980 est une politique qui s'est faite avec l'Etat et pour celui-ci, même si une partie du personnel politique s'est avérée réticente. A ce titre, elle en est légitime, dans son formalisme, à la fois la référenciation nationalitaire et politique<sup>26</sup>.

### **2.3. Un changement de nature : La demande de réislamisation**

Les réorientations qui s'opèrent dès lors, sous la poussée démographique, de l'arabisation, indiquent que de plus en plus celle-ci change de nature. Elle tend à envelopper dans sa progression à la fois le groupe originel qui en était porteur et même l'Etat.

Elle est en effet différente sur le plan de la composante sociale, les cohortes arabisées ne sont plus formées des enfants de la petite bourgeoisie traditionnelle ou moderne, mais de plus en plus des classes populaires. Elle en est différente aussi sous l'aspect des modalités de formation.

La rapidité de l'introduction de l'arabe dans l'enseignement, l'absence de moyens et de supports pédagogiques pour l'apprentissage de la langue ou dans la langue, la nature et la qualité de la formation des maîtres, leurs origines sociales et politiques<sup>27</sup> ont contribué à produire des générations superficiellement arabisées mais méthodiquement endoctrinées.

---

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Par les appels aux valeurs de la personnalité « arabo-islamique » et aux « masses », c'est-à-dire à la paysannerie pauvre qui fut largement exclue du système d'éducation français.

<sup>27</sup> Selon la communication au conseil des ministres, sur 13 000 enseignants arabisés du primaire en 1966 il y avait 3 500 non-algériens, soit 27 %. Parmi eux 2 000 instructeurs ou moniteurs et seulement 1 500 instituteurs. Le rapport se plaignait de la sous-qualification de ces enseignants, « de leur absence de foi dans leur mission, du handicap que constitue leur

## L'effet pervers de réponses tardives et tactiques

La création de l'Université islamique de Constantine<sup>28</sup>, et plus tard l'Institut National d'Enseignement Islamique d'Alger sont à inscrire dans la stratégie par l'Etat de contrôle de la formation religieuse. Elitiste et tardive, encadrée par des théologiens de renom<sup>29</sup>, l'université islamique n'apparaissait plus que de l'ordre du symbolique dans une société travaillée au fond par un mouvement syncrétique à la fois social et religieux. Des actions tentaient-elles de préciser davantage l'encadrement religieux, une prise en charge de « la formation idéologique, politique et religieuse »<sup>30</sup>, une réintroduction de « l'éducation islamique » dans le primaire et le secondaire<sup>31</sup>, mais déjà le mouvement n'était plus à ce niveau, il se radicalisait et exigeait, à la rentrée 1989-90, « le remplacement du français par l'anglais comme langue étrangère au niveau de la 7<sup>ème</sup> A.M. et consécutivement dans les autres ordres d'enseignement, la transformation des programmes dans un sens plus religieux et national, la cessation de la mixité, une plus grande liaison entre école et mosquée, la suppression des activités récréatives incompatibles avec les valeurs islamiques (danse, musique et sport pour les filles). »<sup>32</sup>

---

*accent, de leurs implications politiques dans la politique intérieure du pays... Ils en arrivent à oublier la raison de leur présence qui est celle de faire aimer la langue arabe à nos enfants ».*  
In : *L'arabisation*, Communication au Conseil des Ministres, Ministère de l'Éducation nationale, doc dactylo. 4 août 1966, p. 3.

<sup>28</sup> Décret du 4 août 1984 créant l'Université Emir Abdelkader des sciences islamiques ouverte le 6 août et inaugurée le 14 août.

<sup>29</sup> Comme le Cheikh El Ghazali dont on dit qu'il aurait été appelé par le Président Chadli. Ce Cheikh, ancien Frère Musulman, va d'ailleurs officier à la télévision par des prêches modérés qui vont avoir une influence certaine sur une partie de la population.

<sup>30</sup> Ce contrôle s'affirmait à travers les Séminaires sur la pensée Islamiques, réunions internationales de docteurs de la loi et de spécialistes de l'islam qui faisaient annuellement le point sur différents thèmes religieux. Ces séminaires ont démarré en 1968 et on en est actuellement au 24<sup>ème</sup> séminaire. De plus la volonté de maîtriser la formation religieuse est relancée par une circulaire présidentielle n° 11 qui met l'accent sur la nécessité d'une formation encadrée. Cette circulaire est redoublée par celle du Ministre de l'Enseignement supérieur détaillant la mise en pratique des orientations présidentielles. Circulaire N° 01507 du 10 nov. 1985.

<sup>31</sup> Mise en place de sections islamiques dans les lycées, préparant à des bacs de sciences islamiques.

<sup>32</sup> Plateforme de revendications du Comité National pour le suivi du rapport final sur la Réforme du Système Éducatif. Ce comité initialement réuni par le Ministère de l'Éducation Nationale s'est très rapidement élargi à d'autres membres extérieurs et du même coup il a échappé à la tutelle. Ce comité, qui s'est réuni à l'Institut de Droit d'Alger en juin 1989, est en fait un comité parallèle à celui que voulait mettre en place le Ministre de l'Éducation Nationale



## Un mouvement inégalement enraciné

La transformation de la nature de la revendication n'avait pas pourtant été subreptice. A un mouvement qui s'était développé à partir de l'Etat, il est vrai de manière ambiguë, répondait au début des années 1980 un mouvement qui s'affirmait contre l'Etat<sup>33</sup>. Cette transformation pouvait s'observer au sein de l'université aussi bien dans l'hexis-corporel, le vêtement, que dans l'occupation d'espaces d'études pour en faire des mosquées. L'activisme islamique se durcissait, le contrôle sur les universités et les facultés s'élargissait<sup>34</sup>.

L'élargissement de ce mouvement a été porté par un développement inégal de l'arabisation selon les disciplines et les régions concernées.

Les différenciations, observées dans l'arabisation des disciplines, se marquent aussi dans la répartition régionale des effectifs arabisés.

Cette différenciation régionale n'a pas été sans se marquer dans les degrés de revendications linguistiques et culturelles des étudiants. Les exigences de l'Est apparaissent toujours présentes. L'activisme y est plus intense. De fait à Constantine, l'osmose va se faire rapidement entre la ville, de plus en plus occupée par les ruraux, et l'université fragilisée par son encadrement. Celle-là subvertissant celle-ci. La légitimité de la revendication culturelle « arabo-islamique » étant ici plus enracinée historiquement, la revendication n'en apparaissait que plus radicale. Ce radicalisme est aussi porté par la composante sociale plutôt populaire de l'institution, la bourgeoisie constantinoise préférant envoyer ses enfants étudier à la Capitale ou à l'étranger. Constantine s'affirmait ainsi de plus en plus comme un fer de lance du mouvement. De 1979 à 1990 l'histoire de la ville est émaillée de l'activisme des groupes cherchant à forcer

---

S. Chikh. Cf. aussi G. MOUFFOK, « L'école... ce n'est pas fini mon fils », *Algérie Actualité*, 12 au 18 octobre 1989, p. 18.

<sup>33</sup> Cf. G. GRANDGUILLAUME, « Langue arabe et Etat moderne au Maghreb », A.A.N., C.N.R.S., 1984, p. 84.

<sup>34</sup> En 1982, à la cité universitaire de Ben-Aknoun, un étudiant fût tué à coups de sabre par un islamiste à propos d'élection du Comité de résidents de la cité. Sous la poussée islamiste le Recteur de l'Université d'Alger revint sur sa décision de fermeture de la mosquée de l'université aux non-étudiants. Cf. A. LAMCHICHI, *Islam et contestations au Maghreb*, Paris, L'Harmattan, 1990, pp. 156 et s. Par ailleurs, à partir de 1988, l'intolérance augmenta dans le milieu universitaire et dans d'autres villes universitaires, comme à Annaba et à Blida, les étudiantes furent agressées. Cf. A. ZENTAR « Annaba : ils n'ont rien compris à l'Islam », *Algérie Actualités*, semaine du 26 février au 2 mars 1989, p. 18.

l'évolution<sup>35</sup>. Ainsi les émeutes de 1987 parties de l'université et s'étant étendues à la ville ont-elles révélé le poids d'une institution enclavée socialement et spatialement<sup>36</sup>.

## 2.4. Oppositions et conflits

### Des oppositions souterraines : le printemps berbère

Changeant de nature, s'élargissant à l'intérieur du pays, le mouvement n'a pas été sans susciter des oppositions. Celles-ci cependant n'ont pas toujours été explicites. À la fin de la grande grève des arabisants (septembre 1979-janvier 1980), à la suite des décisions de relance du processus d'arabisation<sup>37</sup>, va correspondre l'explosion du printemps kabyle (mars 1980)<sup>38</sup> ; la revendication s'affirme comme culturelle et met en avant la revendication de l'identité berbère jusque-là niée<sup>39</sup>. Certains pourtant vont plus loin :

« Il n'est pas dans l'intérêt de l'Algérie qui seul doit être pris en considération de remettre en cause [la place de la langue française]. Cette langue de nécessité doit continuer à être la langue française qui est un instrument de développement efficace et qui a, sur toutes les autres langues étrangères de haut niveau, cet avantage d'être familière à une bonne partie de notre peuple »<sup>40</sup>.

La revendication de la reconnaissance de la langue berbère va dès lors monter crescendo et progressivement occuper le devant de la scène politique après notamment plusieurs mouvements sociaux comme la grève du cartable. Un mouvement porté par le MCB (Mouvement culturel berbère) – coordination nationale appelle au boycott de la rentrée jusqu'à la reconnaissance de la langue berbère. Ce mouvement qui a démarré en 1994 s'incruste et ne prend fin

---

<sup>35</sup> Ainsi les manifestations de décembre 1979 des lycéens de Constantine, rejoints ensuite par les étudiants, manifestations porteuses de mots d'ordres d'arabisation de l'administration. Ainsi aussi les émeutes de 1987 parties de l'université.

<sup>36</sup> L'université de Constantine, construction monumentale due à l'architecte brésilien Oscar Niemeyer, si elle est située à la périphérie immédiate de la ville, est cependant localisée dans les limites du Rocher. Son architecture domine du haut de sa tour la ville.

<sup>37</sup> Prises par le Comité Central du F.L.N. et annoncées par Taleb El-Ibrahimi le 10 février 1980.

<sup>38</sup> Le prétexte en a été l'annulation d'une conférence que devait donner l'écrivain Mouloud Mammeri à Tizi-Ouzou (10 mars 1980).

<sup>39</sup> Ainsi le Front des Forces Socialistes (F.F.S.), opposition clandestine s'élève-t-il contre « *Ceux qui ont jusque-là tente en vain d'assassiner une culture... Ceux pour qui le sens politique s'arrête à faire de « l'anti-berbèrisme » et cette attitude porte un nom : le racisme* ». In « les étudiants en lutte », *Le patriote algérien* n° 4, juin-juillet 1980.

<sup>40</sup> Déclaration du F.U.A.A. du 10 mars 1980, in *Le patriote algérien, ibid.*

qu'avec l'installation d'un HCA (Haut-Commissariat à l'Amazighité) sans que la langue berbère soit encore reconnue officiellement comme langue nationale et d'enseignement. Le mouvement est relancé à partir de 2001 avec la mort d'un jeune dans un commissariat et ne prend fin qu'en 2003 ; Le mouvement de revendication s'inscrit ainsi dans une continuité sans faille jusqu'à la reconnaissance officielle de la langue Tamazight par la constitution révisée de 2016. Le Parlement établit que le tamazight est désormais une « langue officielle » du pays tandis que l'arabe « est la langue nationale et officielle » et « demeure la langue officielle de l'Etat ». Ceci ne désarme pas les tenants d'une parité de statut des deux langues algériennes et la question reste posée dans les débats et demandes, celle de donner un statut égal à la langue berbère. Au niveau scolaire la langue berbère va être enseignée de manière progressive dans un peu plus d'une trentaine de wilayas sur 48 avec des fortunes diverses, engouement et refus, de certaines parties et d'autres, mais cela ne permet pas de dépassionner la question.

L'opposition au processus d'arabisation toute souterraine qu'elle pouvait être s'affirmait davantage mais en revêtant d'autres formes.

### **De nouveaux gages de la part du parti et de l'Etat**

L'Etat acculé, suivait le mouvement, l'accompagnait et le dépassait même dans certaines conjonctures. La veille de l'explosion populaire d'octobre 1988, la fermeture des écoles et des lycées de la mission française aux enfants d'Algériens et même à ceux des couples mixtes apparaissait comme un nouveau gage au mouvement de l'arabisation. Elle inscrivait une étape brutale dans l'éloignement irréversible avec le bilinguisme et la francophonie. Cette action mal préparée<sup>41</sup> apparaît comme une sanction pour une partie de l'élite au pouvoir. Elle va exprimer au grand jour l'antagonisme linguistico-culturel qui traversait les appareils d'Etat. La résistance d'une partie de l'élite, pour qui les institutions de la mission française représentaient une alternative de repli, entraîna une réplique violente du Président Chadli dans son discours du

---

<sup>41</sup> La décision de transférer le Lycée Descartes (lycée français d'Alger qui faisait l'objet d'une convention d'occupation née des accords d'Évian) au Ministère de l'Éducation algérien, celle aussi de fermer aux Algériens les institutions éducatives de la mission française, ont été brutalement prises à la rentrée de septembre 1988. Les Algériens n'avaient aucun programme de transition pour les élèves algériens (de l'ordre de 2 500) ainsi « mis à la rue ». Les parents se constituèrent en association, des démarches furent entreprises, la rentrée retardée et ces procédures ont développé un mouvement de mécontentement parmi l'élite francophone et cela n'a pas été sans effet sur les luttes d'appareils.

19 septembre 1990<sup>42</sup> sommant ceux qui n'étaient pas d'accord avec l'arabisation de partir du pays.

De fait, le recul va s'inscrire dans le terrain concret des enseignements délivrés ; jusque-là, la langue française persistait dans les sciences sociales sous forme de modules intitulés « terminologie » ou s'enseignaient les concepts fondamentaux de la discipline. Ces enseignements étaient encadrés par des francophones qui n'étaient pas arrivés ou ne s'étaient pas résolus à se recycler en arabe. Peu suivis, voire même boycottés, les cours de terminologie vont périr sous la pression des partisans de l'arabisation<sup>43</sup>.

### **Une inversion formelle ? L'exigence démocratique**

La fin des années 1980-90 apparaissait avoir complètement inversé les données du rapport de force linguistique. L'explosion populaire d'octobre 1988 va en quelque sorte remettre les choses en l'état.

En s'attaquant au F.L.N. et à ses représentants, le mouvement populaire des jeunes rééquilibrait dans une certaine mesure les données. Certes le mouvement social d'octobre 1988 n'apparaissait pas comme un mouvement contre l'arabisation<sup>44</sup> mais il en affaiblissait les porteurs dont certains furent les cibles privilégiées des jeunes manifestants<sup>45</sup>. Inversement, les événements d'octobre 1988 marquaient l'apparition au grand jour de la mouvance islamiste et affirmaient clairement la transformation de la nature de la demande d'arabisation. Celle-ci apparaît désormais inséparable de la religion et, pour cette mouvance, la question linguistique trouve naturellement sa solution dans la religion. De l'autre côté l'exigence démocratique, en creux dans les réactions

---

<sup>42</sup> Cf. *El Moudjahid* du 20 sept. 1990 et *Le Monde* du 21 sept. 1990.

<sup>43</sup> En droit, par exemple, les enseignants arabophones dissuadaient les élèves de suivre ces enseignements et taxaient les enseignants de « HizbFrança ». Les enseignants de ce module s'étaient élevés contre ce fait dans une lettre adressée au Ministre de l'Enseignement Supérieur (12 juillet 1990) et avaient demandé que les résultats d'examens ne soient pas publiés pour cause d'absence dans ces modules. Le directeur de l'Institut n'en tint pas compte.

<sup>44</sup> L'analyse des événements d'octobre 1988 reste à faire. La nature socio-politique du mouvement reste à préciser. Si elles ne sont pas tout à fait crédibles, les hypothèses en faisant un mouvement manipulé ne sont pas pourtant à écarter.

<sup>45</sup> Ainsi de Madame Z. Ounissi, Ministre de l'Éducation Nationale qui fut à l'origine de la fermeture des écoles de la Mission Française et dont le domicile fut pillé et saccagé, ainsi de Monsieur A. Brerhi, ancien Ministre de l'Enseignement supérieur, Ministre de la Jeunesse et des Sports, qui fut à l'origine de l'arabisation des sciences sociales, qui fut attaqué dans son ministère et qui ne dut son salut qu'à la fuite.

populaires, inscrivait des ruptures dans le monolithisme qui prévalait jusque-là et permettait aux langues de se délier.

La société aphasique avait vécu. Le rapport de force semblait basculer, le noyau dur du mouvement de l'arabisation apparaissait sur la défensive et se repliait sur une association de défense de la langue arabe<sup>46</sup>. La critique d'une « arabisation démagogique qui avait fait régresser le pays à une vitesse grand V »<sup>47</sup> se faisait plus incisive, moins déguisée. La reconnaissance du berbère comme langue à part entière, à travers l'ouverture d'un magister à l'université de Tizi-Ouzou<sup>48</sup>, la redécouverte de la prégnance historique des potentialités de l'arabe parlé, la position modérée du principal leader islamiste qui envisageait dans une interview « le maintien durable et l'usage prévalent du français comme seconde langue »<sup>49</sup>, augurait d'une redéfinition de la question linguistique en Algérie.

### **Une polarisation des antagonismes**

C'était cependant sans compter avec la base sociale et institutionnelle d'un mouvement qui se radicalisait davantage. Les dénonciations répétées de la domination de la langue française, du « *Hizbfrança* », la levée de boucliers aussi bien après l'interview du leader islamiste que du chef du gouvernement Hamrouche, qui dans une interview radio diffusée par R.T.L. affirmait « que la langue française était la seconde langue officielle de l'Algérie »<sup>50</sup>, révélaient l'état de mobilisation d'un mouvement qui pouvait apparaître sur la défensive. De fait, octobre 1988, en opérant les sédimentations objectives, révélait au grand jour la polarisation accrue de l'antagonisme qui séparait arabophones et francophones. L'émergence d'une polarisation simple, à la faveur de la crise ouverte que traversait la société, en gommant les frontières intermédiaires, estompait les entrecroisements, marquait les positions, établissait les territoires et les limites.

---

<sup>46</sup> Création en février 1989 et dont les objectifs sont de défendre la langue arabe par la lutte contre les ennemis de l'arabisation en exigeant une arabisation totale de l'environnement, en répandant horizontalement et verticalement l'usage de la langue arabe, en renforçant les efforts sur les appareils officiels pour généraliser l'arabisation, en faisant prendre conscience au citoyen du caractère global de l'arabisation.

<sup>47</sup> Selon les termes d'Aït-Ahmed dans son interview à *Algérie Actualité*.

<sup>48</sup> Ouverture à la rentrée 1990 d'un magister de langue berbère pour former des enseignants pour les autres instituts. 37 étudiants furent retenus.

<sup>49</sup> Interview au journal *Arabies*, n°43-44, juillet-août 1990.

<sup>50</sup> Interview de juin 1990 sur R.T.L.

Le développement d'un contre-discours de moins en moins précautionneux, nommant les gens et les pratiques, remettait en selle le mouvement et le radicalisait. C'est ainsi que les divisions arabophones et francophones vont s'affirmer dans nombre d'institutions. L'école et l'université en premier lieu où les étudiants vont exiger par des grèves dures, des occupations des lieux, l'arabisation immédiate des sciences et de la technologie, les médias en second lieu où l'affrontement va engager de nombreuses troupes et opposer clairement la presse arabophone à celle francophone. Consécration de toutes ces actions, le dépôt d'une loi plus répressive sur l'usage de la « langue nationale » sur le bureau de l'A.P.N. (Assemblée populaire nationale) à la fin de l'année 1990, atteste tout à la fois du surenchérissement d'un mouvement de plus en plus dépassé par sa base et remis en cause plus explicitement par les forces sociales adverses.

### **Le projet islamiste ; une radicalisation du mouvement**

Le dépassement d'une opposition ainsi polarisée ne pouvait se faire que dans la radicalisation du mouvement. Celle-ci n'apparaissait à la fin des années 1990 que dans le cadre du projet islamiste. Pourtant la réalité du terrain est celle d'une diversité linguistique, d'un plurilinguisme de fait.

### **3. Une nouvelle étape : où en est-on ? Où va-t-on ?**

#### **Les années 2000 : Des réformes velléitaires**

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 lendemains 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.

### **La sortie de la décennie noire**

Sortie d'une décennie de violences, dont une des causes et non la moindre a été comme nous l'avons vu, la dérive qui a affecté l'école et l'université, les réformes qui vont être engagées ne sont jamais franches, faites d'allers et retours, elles ne remettent pas en cause les rapports de force établis durant les décennies postindépendance.

Ces réformes ont été relancées à partir des conclusions de la commission nationale dite « Benzaghou » du nom de son président<sup>51</sup> mise en place en 2000. Conclusions jamais publicisées<sup>52</sup> et qui reviennent dans tous les débats comme connues et acquises !

Cette politique des petits pas qui ne dit pas son nom va accentuer la dérive de l'institution, achever de saper ce qui restait des règles institutionnelles et préparer l'inversion sociologique des années 2000. La fin de l'ère industrialiste et de son corollaire l'idéologie développementaliste, la retombée des passions suscitées par le projet socialiste, ont accéléré un certain désenchantement du monde. L'arrivée des « réformateurs » après 1988 semble ouvrir le champ des réformes.

---

<sup>51</sup> Commission BENZAGHOU du nom du professeur Benali Benzaghou recteur de l'université Houari Boumediene, anciennement ambassadeur et actuellement sénateur du tiers présidentiel. Cette commission a réuni des intellectuels et différentes personnalités de la société civile et a travaillé sous la forme d'ateliers sectoriels et de réunions générales. Les travaux comme les résultats n'ont jamais été totalement publiés. Le politique comme les différents acteurs s'y réfèrent toujours sans autre preuves que leur dire.

<sup>52</sup> Selon son président même qui le regrette : Cf. entretien El Watan du 14-04-2013.

La première phase post-fin des violences est pensée comme celle de la restructuration et de la réorganisation d'un système d'enseignement qui aurait été incontrôlable, « sinistré » selon la vox populi, et qui a produit des acteurs et non des moindres de violences. Termes s'il en est qui marquent un retour qui se veut critique et qui n'est rien d'autre que l'expression du désarroi consécutif à l'échec du modèle<sup>53</sup> socialisant ou faussement libéral comme celui en définition dans l'ère qui a suivi celle de Chadly Bendjedid.

### **Une transformation du rapport à l'école**

La décennie noire, à savoir les années de guerre civile et de terrorisme qui font suite à l'arrêt du processus électoral de fin 1991, a été un espace-temps, où les institutions éducatives ont été un lieu principal d'expressions des violences. L'école a été prise en otage, des enseignantes et enseignants assassinés, d'autres ont constitué une partie du mouvement de contestation et du terrorisme. L'École a été souvent dénoncée comme la matrice de production des porteurs de violence et sa faillite actée. La crise multidimensionnelle qui va affecter la société particulièrement dans sa dimension économique, où les certifications ne donnent plus un accès au marché du travail, va faire que l'école n'est plus vécue comme la possibilité de s'en sortir. Le système de la débrouille s'incruste dans la société, et l'école est vécue de plus en plus comme un pis-aller.

L'école va laisser sur le bord de la route plus de 500.000 élèves qui sortent sans aucune certification. C'est un peu moins de 20 % d'une cohorte inscrite en première année du primaire qui arrive au niveau du bac. Sur ceux-là, seul le quart réussit à obtenir son bac. La sélection draconienne opérée au niveau du bac (en moyenne un peu moins d'un candidat sur deux réussit au bac) apparaît ainsi comme une réponse anticipée à l'incapacité objective (déficits en locaux et en encadrements) de l'enseignement supérieur à recruter davantage d'étudiants. D'ailleurs l'obtention du bac n'est plus depuis quelques années ipso facto le gage d'une inscription dans la filière de son choix. La réglementation qui peu à peu va se mettre en place tend à verrouiller dans l'opacité l'inscription dans certaines filières « royales »<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Cf. R. GALLISSOT, « Les limites de la culture nationale : enjeux culturels et avènement étatique au Maghreb », A.A.N., C.N.R.S., 1984, pp. 45 et s.

<sup>54</sup> La rétention de l'admission dans les universités a démarré assez précocement. C'est en effet en 1978-79 que les premières mesures, dites « mesures Rahal », du nom du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, sont édictées. Ces mesures vont concerner surtout l'accès aux formations médicales, l'architecture et l'informatique. Ces différentes procédures toutes aussi dysfonctionnelles les unes que les autres ont soulevé nombre de contestations et perturbé les rentrées universitaires.



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.

On va à l'école faute de faire autre chose<sup>55</sup>. Pourtant la scolarisation s'est fortement développée, mais elle n'a réussi qu'à déculturer profondément la société aussi bien paysanne que citadine pour « laisser place à une double inaptitude d'expression et de pensée »<sup>56</sup>. Les classes moyennes ciblent les autres alternatives qui se mettent en place : les écoles primaires privées, les cours de soutien scolaire et la formation dans le lycée français ou à l'étranger pour ce qui est du supérieur.

La montée du chômage des diplômés de l'université, surtout ceux en arabe, re-questionne à propos de l'utilité d'une institution perçue pendant longtemps comme le seul moyen d'ascension sociale. L'arabisation rapide et démagogique a achevé de discréditer l'institution.

### **Des réformes en pas de danse**

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

---

<sup>55</sup> Sans doute cette observation est-elle globalisante. Sûrement les représentations des différents groupes sociaux à l'égard de l'école sont-elles à nuancer et des alternatives protégées ont-elles perduré ; mais on ne peut s'empêcher de relever le caractère de plus en plus dévalorisé qui s'attache à l'école désormais fortement concurrencée par le secteur informel, par l'appât du gain facile.

<sup>56</sup> Cf. R. GALLISSOT, *ibid.*

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 élèves<sup>57</sup>. 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.

Les décisions ou plutôt les annonces que la Ministre émet vont susciter dès leur publicisation une levée de boucliers de la part d'une coalition de catégories sociales et groupes sociaux conservateurs qui soupçonnent la Ministre de vouloir remettre en cause les fondamentaux de ce qui définirait

---

<sup>57</sup> Selon les derniers chiffres de l'Association des écoles privées agréées. Voir également, Akram Belkaid « L'école algérienne face au piège identitaire » in *Le Monde Diplomatique*, août 2016, page 7.

l'identité nationale arabo-islamique, sinon même de « re-franciser » l'école. Aussi bien en l'absence d'intervention du politique, d'un arbitrage politique au plus haut niveau, ces annonces apparaissent toujours velléitaires et en tous les cas restent non suivies d'effets.

Il en est ainsi de la volonté de la Ministre de revaloriser la langue parlée algérienne, « la darija » sur laquelle pourrait s'appuyer les pédagogues pour ne pas mettre en porte à faux les enfants qui à travers l'enseignement de l'arabe classique sont coupés de leur environnement culturel. La levée de boucliers est immédiate et va opposer les défenseurs de la langue arabe à ceux qui militent pour plus d'enracinement dans les langues vernaculaires. L'objectif d'algérianiser les programmes notamment ceux de la langue française en privilégiant les auteurs francophones algériens, proposé récemment, apparaît aller dans le même sens. Il a néanmoins soulevé quelques réticences de la part du lobby conservateur.

Ainsi en a-t-il été également de la réforme du calendrier pédagogique. La Ministre voulant le rationaliser a vite cédé devant une manifestation de lycéens. Et elle a été désavouée au plus haut niveau.

De la même façon, il y a eu très vite recul sur la réforme de l'éducation islamique. La Ministre qui a sans doute envisagé de substituer à l'enseignement islamique, un enseignement d'instruction civique, s'est immédiatement défendue du procès qui lui a été fait de remise en cause de l'enseignement religieux, en désamorçant la polémique, qui se nourrissait également de la décision de supprimer sur certains manuels la formule religieuse d'invocation de Dieu et du prophète (la Bismillah). La querelle a rebondi récemment quand la Ministre a soutenu la directrice du Lycée algérien à Paris qui a interdit à une élève de faire sa prière dans l'établissement. L'intervention de la Ministre a nourri la polémique de la place de la religion à l'école aussi bien dans les réseaux sociaux, les médias, qu'au niveau de certaines élites. De fait, le positionnement de la Ministre témoigne de la contradiction et de l'ambiguïté du pouvoir politique qui conjugue, d'un côté l'appel à la religion, comme ciment social, à la tradition et aux fondamentaux de ce qui serait la personnalité nationale et, de l'autre côté, l'ouverture sur le monde moderne. C'est ainsi qu'après avoir condamné la prière à l'école, la Ministre n'a pas réagi aux défis de nombreux enseignants qui ont conduit, en réaction à sa condamnation, des prières à l'école avec leurs élèves. En l'absence d'un consensus politique sur les fins ultimes du système d'enseignement, ces allers-retours ne font qu'approfondir le procès de désinstitutionalisation.

Le scandale d'une fraude généralisée du bac en 2016 a considérablement entaché à la fois l'action de la Ministre et au-delà, les institutions éducatives et l'autorité politique dans un moment d'incertitudes quant à la gouvernance effective du pays. Cette fraude a remis en cause la crédibilité de la Ministre niant d'abord les faits, les reconnaissant ensuite, pour affirmer qu'il n'y aura pas de session de rattrapage avant d'avaliser sous pression une décision d'une nouvelle session du bac. Ce scandale du bac a amené les autorités à couper au plan national l'internet, dévoilant ainsi l'ampleur de la corruption et du délitement des institutions. La réforme du bac elle-même qui a été mise sur agenda a été ainsi remise à une date ultérieure. Et les concertations ces derniers mois « avec les partenaires sociaux » pour une réforme du bac apparaissent hésitantes, incertaines et en tout cas moins ambitieuses que ce qui avait été prévu initialement.

Le dialogue social entre les partenaires de la politique éducative reste tout à fait erratique et témoigne souvent de blocages qui manifestent une absence de confiance réciproque. Aussi la Ministre s'est heurtée à des grèves cycliques, qui outre qu'elles amputent largement le temps pédagogique (plus du tiers de temps pédagogique est perdu chaque année)<sup>58</sup>, proposent des alternatives aux défaillances des institutions, à travers la mise en place de cours payants hors l'école. Des procès d'intention sont ainsi développés à l'égard d'enseignants en voie de prolétarianisation, déclarés vouloir pour compléter leurs fins de mois, assurer le service minimum. Les nombreuses grèves qui émaillent chaque année scolaire a amené la Ministre à faire signer en novembre 2015 aux principaux syndicats et associations de parents d'élèves une charte éthique. Si celle-ci a fait baisser la tension entre partenaires de l'action éducative, elle n'en a pas pour autant réduit les revendications corporatistes et les grèves toujours vivaces.

Le bon déroulement du procès pédagogique ne pâtit pas seulement du niveau de la contestation enseignante mais relève également de la politique de formation et de recrutement des différentes catégories d'enseignants et plus largement du personnel d'encadrement. L'enseignement scolaire emploie un peu plus de quatre cent mille enseignants qui encadrent plus de huit millions d'élèves. Il y aurait selon la Cour des Comptes, un déficit de quelque trois cent mille enseignants et cadres qui font défaut à l'encadrement des institutions scolaires. Aussi bien le ministère procède-t-il chaque année à des recrutements parmi les diplômés chômeurs. Ce sont quelque quinze mille enseignants qui ont été ainsi recrutés en 2017 sur la base de concours sur le tas, décentralisés, où la part de procédures clientélistes n'a pas été absente. Ces recrutements

---

<sup>58</sup> Cf. Document, *l'Ecole algérienne : les défis de la qualité : cadrage statistique 2016-2030*. Politiques éducatives. Ministère de l'éducation nationale. 2017 page 25.

d'enseignants dont la formation prévue est rapide (cinq jours) et qui sont quasi-directement mis en activité, érodent les prérequis pédagogiques que ne cesse de proclamer le ministère. De fait l'une des réformes les plus urgentes devrait être celle de la formation des enseignants. Avec la réforme du LMD (Réforme Licence, Master, Doctorat connue comme la réforme européenne de Bologne), les écoles normales ont été quelque peu dépouillées de leur rôle de formation en quantité et qualité au bénéfice des diplômés généralistes des universités. Et aucune perspective de mise en place ou de revalorisation des institutions de formation des maîtres n'est à l'ordre du jour. La politique de recrutement se faisant dans l'urgence parmi le stock des diplômés chômeurs.

De fait, l'équilibre instable qui caractérise dans la conjoncture, l'état des rapports de force sociopolitiques et en conséquence celui linguistique, comme plus largement celui portant sur les fins et les fonctions du système d'enseignement, ne permet pas de trancher en faveur d'une orientation claire assumée par le politique dans un contexte d'affaiblissement autant de la légitimité de celui-ci que d'absence de prise de décision en situation<sup>59</sup> d'absence du président.

A des tentatives, certes timides, mais néanmoins orientées vers une réorganisation des institutions d'enseignement dans un sens plus rigoureux, plus adapté aux problèmes de l'heure, répondent dans ces dernières années, des mesures qui confortent le statu quo d'institutions pléthoriques asphyxiées où les règles changent selon les rapports de force sur le terrain. En enregistrant l'état de ces rapports de force qui traversent ces institutions, le politique s'inscrit dans une continuité, celle uniquement du contrôle politique, du maintien de la paix sociale à n'importe quel prix. Sa politique d'acceptation de l'ensemble des demandes catégorielles de la communauté de l'enseignement et des groupes d'intérêts ne parvient pas cependant à dissimuler.

Cela se traduit par une politique publique éducative fortement contradictoire, velléitaire, non articulée sur un projet explicite<sup>60</sup> qui ajoute à la dérive institutionnelle. L'évolution des institutions d'enseignement s'est faite cette dernière décennie dans le désordre et le désarroi ; désordre d'institutions réformées au coup par coup en dehors de toute réflexion et de visée globale ;

---

<sup>59</sup> Les systèmes d'enseignement remplissent en effet différentes fonctions entre autres une fonction de socialisation, une fonction productive etc. Derrière chaque fonction, il y a une demande sociale et le choix de privilégier une fonction au détriment d'une autre ne relève pas d'un choix éthique mais politique et est donc fonction d'un rapport de forces politique et sociétal.

<sup>60</sup> Le projet est ici défini par opposition à programme. Cf. J. ARDOINO, « L'université entre projet, programmes et politique », *Pour* n° 113, Toulouse, Privat, 1988, pp. 39 et s.

désarroi d'élèves et d'étudiants à l'avenir incertains et d'enseignants « prolétarisés » ; tel un « bateau ivre » elle vogue au gré des programmes et décisions et de politiques velléitaires faites d'allers et de retours qui ne font que postposer les échéances d'un traitement politique de fond.

L'Algérie est à ce titre à la croisée des chemins. Et dans l'ordre des secousses cathartiques qui traversent la société, le débat clair sur un projet éducationnel qui prend en compte l'exhaustivité des demandes sociales apparaît plus « libérateur » du nœud gordien qui enserme la « conscience collective ». Dans l'ordre des choses, des rapports de force et des logiques sociales institutionnelles mises en œuvre, sans doute est-ce là une utopie !

### **Bibliographie sélective**

- AGERON, Charles Robert, *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2 tomes, 1968.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- CASTEL, Robert et PASSERON, Jean-Claude, *Education, Développement et Démocratie*, Paris-La Haye, Mouton, 1967.
- COLLOT, Claude, *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger : CNRS/OPU, 1987.
- COLONNA, Fanny, *Instituteurs algériens, (1883-1919)*, Alger, Presses de la Fondation Nationale de sciences politiques et Office des publications universitaires, 1975.
- GALLISSOT, René, « Les limites de la culture nationale : enjeux culturels et avènement étatique au Maghreb », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, C.N.R.S., 1984.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert, « Langue arabe et Etat moderne au Maghreb », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, C.N.R.S., 1984.
- HADDAB, Mustapha, *Les moniteurs et le monitorat en Algérie : Contribution à une étude des fonctions culturelles du système scolaire en Algérie*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, École Pratique des Hautes Études VI<sup>ème</sup> section, nov. 1974.
- HADDAB, Zoubida, *Les Manuels de lecture de l'Enseignement Élémentaire*, D.E.S. de Sciences Politiques, mémoire polycop., Alger, Institut de Droit, oct. 1976.
- KADRI, Alissa (dir), *Enseignants et instituteurs en Algérie (1945-1975)*, Paris, Karthala, 2015.
- KATEB, Kamel, *Ecole, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan (coll), Perspective méditerranéennes, 2006.
- KREMER, Jean et GLASSMAN, Dominique, *Essai sur l'université et les cadres en Algérie : Une technocratie sans technologie ?*, Les Cahiers du CRESM-Aix-Marseille, 1978.

LACHERAF, Mustapha, *Algérie, Nation et Société*, Paris, Maspero, 1965.

MERAD, Ali, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*, Paris-La Haye, Mouton, 1967.

PERVILLIÉ, Guy, *Les étudiants algériens de l'université française 1880-1962*, Paris, Editions du CNRS, 1984.

SOURIAU, Christiane, « La politique algérienne de l'arabisation », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1975.

TURPIN, Yvonne, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religions, 1830-1880*, Paris, Maspero, coll. « Textes à l'appui », 1971.







This yearly series of working papers (WP) aims to publish works resulting from the scientific network of CIRIEC. The WPs are subject to a review process and are published under the responsibility of the President of the International Scientific Council, the president of the scientific Commissions or the working groups coordinators and of the editor of CIRIEC's international scientific journal, the *Annals of Public and Cooperative Economics*.

These contributions may be published afterwards in a scientific journal or book.

The contents of the working papers do not involve CIRIEC's responsibility but solely the author(s)' one.

The submissions are to be sent to CIRIEC ([ciriec@uliege.be](mailto:ciriec@uliege.be)).

Cette collection annuelle de Working Papers (WP) est destinée à accueillir des travaux issus du réseau scientifique du CIRIEC. Les WP font l'objet d'une procédure d'évaluation et sont publiés sous la responsabilité du président du Conseil scientifique international, des présidents des Commissions scientifiques ou des coordinateurs des groupes de travail et du rédacteur de la revue scientifique internationale du CIRIEC, les *Annales de l'économie publique, sociale et coopérative*.

Ces contributions peuvent faire l'objet d'une publication scientifique ultérieure.

Le contenu des WP n'engage en rien la responsabilité du CIRIEC mais uniquement celle du ou des auteurs.

Les soumissions sont à envoyer au CIRIEC ([ciriec@uliege.be](mailto:ciriec@uliege.be))

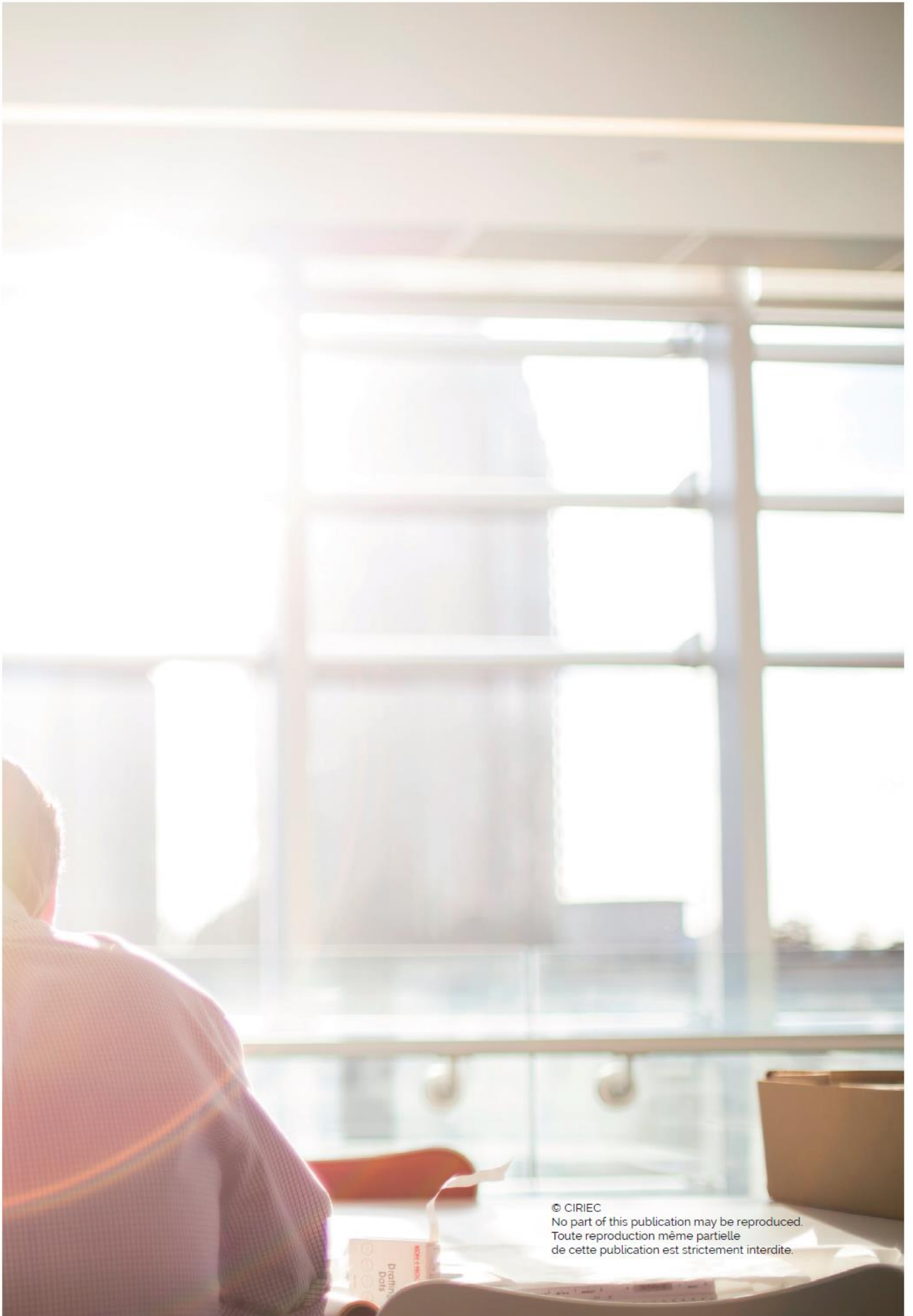
**This working paper is indexed and available in RePEc**

**Ce working paper est indexé et disponible dans RePEc**

**ISSN 2070-8289**

## Publications

- 2018/01 State-Owned Enterprises: Rationales for Mergers and Acquisitions  
Massimo FLORIO, Matteo FERRARIS & Daniela VANDONE
- 2018/02 The Financial Performance, Restructuring and Privatisation of the Shipyards  
in the Republic of Croatia  
Anto BAJO, Marko PRIMORAC & Martin HANICH
- 2018/03 Retirement concerns and planning of cooperative members: A study  
in the Dutch healthcare sector  
George APOSTOLAKIS & Gert VAN DIJK
- 2018/04 Cooperative organizations and members' role: A new perspective  
George APOSTOLAKIS & Gert van DIJK
- 2018/05 Investigating the potential of cooperatives to re-embed the economy:  
a multiple case study of food cooperatives in Belgium  
Julien VASTENAEKELS & Jérôme PELENC
- 2018/06 Samaritan Bundles: Clustering in NGO Projects  
Gani ALDASHEV, Marco MARINI & Thierry VERDIER
- 2018/07 Water remunicipalisation in Berlin and Paris: Specific processes  
and common challenges  
Pierre BAUBY, Christa HECHT & Stephanie WARM
- 2018/08 Offrir des biens publics et des communs et revitaliser l'action publique  
dans le cadre d'un processus de « destruction créatrice »  
Philippe BANCE
- 2018/09 Greek legislation on rural co-operatives: A concise presentation  
Michael FEFES
- 2018/10 The Legal Framework on Education in England: Complexities and  
Shortcomings  
Javier GARCÍA OLIVA & Helen HALL
- 2018/11 Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent  
Aïssa KADRI



© CIRIEC  
No part of this publication may be reproduced.  
Toute reproduction même partielle  
de cette publication est strictement interdite.

**CIRIEC (International Centre of Research and Information on the Public, Social and Cooperative Economy) is a non-governmental international scientific organization.**

Its objectives are to undertake and promote the collection of information, scientific research, and the publication of works on economic sectors and activities oriented towards the service of the general and collective interest: action by the State and the local and regional public authorities in economic fields (economic policy, regulation); public utilities; public and mixed enterprises at the national, regional and municipal levels; the so-called "social economy" (not-for-profit economy, cooperatives, mutuals, and non-profit organizations; etc.).

In these fields CIRIEC seeks to offer information and opportunities for mutual enrichment to practitioners and academics and for promoting international action. It develops activities of interest for both managers and researchers.

**Le CIRIEC (Centre International de Recherches et d'Information sur l'Economie Publique, Sociale et Coopérative) est une organisation scientifique internationale non gouvernementale.**

Ses objectifs sont d'assurer et de promouvoir la collecte d'informations, la recherche scientifique et la publication de travaux concernant les secteurs économiques et les activités orientés vers le service de l'intérêt général et collectif : l'action de l'Etat et des pouvoirs publics régionaux et locaux dans les domaines économiques (politique économique, régulation) ; les services publics ; les entreprises publiques et mixtes aux niveaux national, régional et local ; « l'économie sociale » : coopératives, mutuelles et associations sans but lucratif ; etc.

Le CIRIEC a pour but de mettre à la disposition des praticiens et des scientifiques des informations concernant ces différents domaines, de leur fournir des occasions d'enrichissement mutuel et de promouvoir une action et une réflexion internationales. Il développe des activités qui intéressent tant les gestionnaires que les chercheurs scientifiques.



INTERNATIONAL CENTRE OF RESEARCH AND INFORMATION  
ON THE PUBLIC, SOCIAL AND COOPERATIVE ECONOMY - AISBL

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHES ET D'INFORMATION  
SUR L'ÉCONOMIE PUBLIQUE, SOCIALE ET COOPÉRATIVE - AISBL

Université de Liège | Quartier Agora | Place des Orateurs 1 | Bâtiment B33 -  
boîte 6 | BE-4000 Liège (Belgium) | T +32 (0)4 366 27 46 | F +32 (0)4 366 29 58  
ciriec@ulg.ac.be | www.ciriec.ulg.ac.be