

Le nombre d'enfants scolarisés dans le cycle primaire est passé de 777.636 élèves en 1962/63 à 2.894.084 en 1977/78, celui du cycle moyen de 14.263 élèves à 586.017 et celui du cycle secondaire de 20.000 élèves à 143.903 durant la même période. Ainsi, les effectifs de 1977/78 représentent près de 400 % de ceux de 1962/63 dans l'enseignement primaire, 1.200 % de ceux de l'enseignement moyen et de 7.000 % de ceux du secondaire. Ces taux d'accroissement indiquent un progrès quantitatif prodigieux dans la démocratisation de l'enseignement. Pour accueillir tant d'enfants, les pouvoirs publics ont ouvert 8.377 écoles, 800 collèges et 175 lycées.

Cependant, sur le plan qualitatif, le système algérien fut érigé dès le début sur des fondements mal assurés. Il démarra en 1962 avec un personnel enseignant sous qualifié et inexpérimenté constitué essentiellement par les moniteurs (46 % en 1970) et les instructeurs.

Comme les moniteurs ont été promus instructeurs après avoir bénéficié d'un rudiment de formation de très courte durée, et sans l'aide d'un matériel didactique adéquat, le corps enseignant du cycle primaire était représenté en 1977/78 par plus de la moitié d'instructeurs recrutés parmi les élèves recalés de l'enseignement moyen.

Ainsi, le profil de l'enseignant de l'école élémentaire n'est plus tout à fait celui « de l'instituteur capable de garantir la qualité de l'enseignement, mais de plus en plus celui de l'instructeur dont la formation est en deçà des exigences minima du métier de pédagogue. D'ailleurs, si on constate, surtout parmi les arabisants, une augmentation importante du nombre des instituteurs..., il faut noter que cela n'est pas le résultat d'une formation systématique de base. En effet, ce corps reste très hétérogène : quelques instituteurs formés en I.T.E., bacheliers sans formation pédagogique, instructeurs promus, personnels intégrés. »⁽⁹⁾, des écoles privées de l'association des ulama, des zaouiyas et même des écoles coraniques pour accélérer le processus d'algérianisation-arabisation de l'enseignement primaire.

En effet, le nombre des enseignants arabisants du cycle primaire est passé de 3.342 (dont seulement 61 instituteurs) en 1962/63 à 49.128 (dont 8.845 instituteurs en 1977/78 et 1/7 de moniteurs. Le recrutement des moniteurs et des instructeurs n'ayant qu'un niveau d'instruction rudimentaire, a permis à l'Algérie de démocratiser l'enseignement élémentaire, de l'algérianiser et de l'arabiser ! Tout cela est à l'origine des carences du système scolaire algérien.

LE 2^e RAPPORT DE LACHERAF : LES INSUFFISANCES DE L'APPAREIL SCOLAIRE

En dépit des efforts humains et matériels importants consentis, la qualité de l'enseignement dispensé ne cesse de se dégrader. Le système scolaire continue d'être sélectif. La persistance de deux parcours scolaires, l'un arabisé, l'autre bilingue, constitue un obstacle à l'unification de l'école. La généralisation n'est pas réalisée. Il reste 30 % d'enfants à scolariser en 1977/78. Le taux de scolarisation des filles ne s'élève qu'à 43 % de l'effectif scolarisé. Les inégalités des chances demeurent. Les actions de soutien indispensables pour permettre à chacun de se développer au maximum de ses potentialités n'ont pas été introduites :

- orientation hasardeuse des élèves en section bilingue et arabisée engendrant de sérieux clivages sociaux, des blocages dans la poursuite des études et des difficultés d'insertion dans la vie active ;
- aucune structure de nature à pallier les handicaps, à organiser le rattrapage scolaire, limiter les déperditions et les abandons n'a été mise en place ;
- absence d'internats suffisants pour encourager la scolarisation des filles surtout dans les zones rurales ;
- transports scolaires presque inexistant ;
- les cantines revêtent souvent l'aspect d'œuvres de bienfaisance (menus inconsistants, règles d'hygiène non respectées) ;

– les internats primaires du sud ne répondent pas à leur mission.

L'option scientifique et technique a fini par être reléguée au second plan. Car elle n'a pas bénéficié de tout l'intérêt que lui conférait la nécessité absolue de mettre l'éducation au service du développement et d'élever le niveau de conscience des générations montantes dans le sens de l'ouverture à la science, aux techniques, à la rationalité et au monde moderne. Cela était dû à la scolarisation s'effectuant dans les pires conditions de démocratisation démagogique accompagnée par une arabisation sans préparation ni planification adéquates.

Il a déclaré que l'initiation au raisonnement et à l'observation, fondements d'un enseignement scientifique valable, n'est pas assurée dans le cycle primaire en raison de la sous-qualification des enseignants, du manque d'équipements et d'outils didactiques appropriés.

Cette situation était plus grave dans les cycles moyen et secondaire, particulièrement dans les sections arabisées, qui souffraient beaucoup d'une pénurie de professeurs qualifiés et compétents pour les matières scientifiques et de l'absence de toute documentation de soutien. En outre, l'enseignement technique était totalement tributaire des enseignants étrangers coopérants qui échappaient à tout contrôle. Tout cela était aggravé à l'extrême par l'absence de la formation d'inspecteurs dans ce domaine précis.

« Le processus irrationnel d'arabisation », analysé ci-dessus, a fini par remettre en cause l'unification de l'enseignement souhaitée par la Charte Nationale qui devait « abolir les différences disparates de contenu, d'orientation et de débouchés entre les élèves issus de différentes couches sociales. »

Cet état de choses a été compliqué par une infrastructure scolaire défaillante et insuffisante, le manque d'études des cartes scolaires engendrant un gaspillage de moyens précieux par une

implantation non contrôlée des établissements, les disparités régionales, et les faibles taux de réalisation du 2^e plan quadriennal. Et alors que l'échéance (1982) de l'application de l'ordonnance n° 76-34 du 16 avril 1976 s'approchait et pour tenir les engagements, il fallait faire face à la fois :

– à la scolarisation de 648 999 nouveaux élèves âgés de 6 ans ;

– au passage sans examen de 438 591 élèves de 6^e année élémentaire en 1^{ère} année moyenne.

Ainsi, les mesures susceptibles de mobiliser toutes les énergies, de valoriser toutes les ressources disponibles pour combler les lacunes et réaliser les projets lancés n'avaient pas été encore envisagées. Les pouvoirs publics ont préféré recourir à des palliatifs qui hypothèquent l'avenir et rendent les relèves hasardeuses.

Les implantations des écoles et des centres de formation d'enseignants n'étaient pas équitablement réparties à travers le territoire national. L'architecture n'était ni standardisée, ni adaptée à l'évolution de l'institution. Aucun modèle d'école fondamentale regroupant les cycles primaire et moyen n'a été conçu. Les installations nécessitées par la rénovation pédagogique (jardins scolaires, ateliers, laboratoires) n'ont pas été prévues. La gestion du secteur et de ses différents établissements était mal assurée. L'instance de conception de l'administration centrale n'est pas dotée de moyens indispensables pour la normalisation, le suivi et le contrôle. Enfin, l'absence de coordination entre toutes les structures concernées est due au manque de clarification dans les prérogatives et les responsabilités dévolues à chaque échelon.

La formation des enseignants et du personnel de gestion administrative était mal-adaptée. Or, l'école ne peut remplir ses fonctions que si les personnels qui en ont la charge à tous les échelons ont eux-mêmes reçu au préalable une formation leur permettant de maîtriser les techniques éducatives et admi-

nistratives nécessaires à la transmission efficace du message pédagogique et au fonctionnement harmonieux du système scolaire.

Les I.T.E. étaient alors incapables de former des enseignants compétents pour l'école fondamentale, que ce soit en langue arabe ou en langue française. Pour l'enseignement moyen, les I.T.E. ne formaient pas en fonction des besoins qualitatifs réels des établissements (mathématiques, sciences, langues, etc.)

Toutes ces carences du système éducatif ont influé sur la baisse de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux : 82,3 % d'échecs au baccalauréat en 1977 et une admission au brevet d'enseignement moyen à 7/20 pour atteindre le faible pourcentage de 30 % de succès. Cela était aggravé par le manque crucial de débouchés pour les adolescents à leur sortie de l'école.

Ce constat de carences établi par Lacheraf exigeait alors l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme cohérent de redressement du secteur éducation-formation avant toute généralisation de l'école fondamentale.

LE PROGRAMME DE REDRESSEMENT DE LACHERAF

Les propositions contenues dans le programme de redressement de Lacheraf visaient à mettre fin à toutes les insuffisances constatées afin de pouvoir améliorer le système éducatif de l'Algérie aussi bien qu'à satisfaire la demande sociale pour un enseignement de qualité, les besoins des secteurs utilisateurs de la force de travail instruite et ceux de l'éducation nationale en enseignants bien formés, en inspecteurs et en administrateurs compétents et dynamiques. Lacheraf voulait également rentabiliser les sommes faramineuses dispensées pour la réalisation de l'infrastructure de base et le fonctionnement de l'appareil scolaire.

Les propositions de Lacheraf étaient centrées sur trois axes principaux : unification et arabisation de l'enseignement, concrétisation de l'orientation scientifique et technique et stratégie de la formation :

1)- L'unification de l'enseignement

Le système éducatif doit être non seulement unifié mais refondu dans son ensemble afin de lui permettre d'assurer la même instruction

1) disposer le même enseignement de base dans le cadre du contexte historique et des options politiques de la nation algérienne et dans le sens du progrès :

2) garantir les mêmes chances pour développer pleinement les potentialités et favoriser, sans discrimination aucune, l'accès au savoir, à la science et à la technique.

La concrétisation de cette unité implique :

- L'utilisation de la langue arabe au niveau de l'école fondamentale comme instrument de travail et de communication, à condition de tout mettre en œuvre pour lui donner les moyens de prendre en charge, avec efficacité, l'enseignement de toutes les disciplines ;

- La définition de la place de la langue étrangère auxiliaire en vue de faciliter la communication avec le monde des sciences et des techniques ;

- L'élaboration des contenus de formation de base identiques et uniformément applicables (horaires, méthodes, enseignants et matériel didactique) ;

- La mission éducative doit être assurée exclusivement par des maîtres nationaux formés quelle que soit leur langue d'expression.

En outre, l'Etat doit se donner les moyens nécessaires afin :

– d'apporter aux enfants les soutiens qu'exige leur situation (origine ou handicap) ;

– d'assurer une orientation qui puisse garantir à tous des débouchés en fonction des aptitudes et des besoins.

« Cette unification de l'enseignement général, affirme le rapport Lacheraf, se réalisera au niveau de l'école fondamentale [polytechnique], pierre angulaire de la construction de l'édifice scolaire. » Sans quoi, l'option scientifique et technique tant proclamée restera un vœu pieux.

2)- Orientation scientifique et technique

Etant donné l'importance de la science et de la technologie dans la lutte contre le sous-développement, Lacheraf a voulu amener les décideurs à accorder les moyens nécessaires pour concrétiser cette option **scientifique** et **technique**. En effet, selon la Charte Nationale : « L'acquisition de la technologie constitue une condition indispensable pour sortir du sous-développement et pour s'insérer dans le mouvement universel vers le progrès. Cette acquisition se fait par deux voies principales : celle de l'enseignement et celle de la vie professionnelle ».

Or, cette orientation, considérée par le programme de Tripoli en 1962 comme fondamentale, « n'a pas bénéficié de tous les moyens matériels et humains nécessaires à la concrétisation en vue de la « maîtrise » [des sciences et] des techniques modernes. »

« Présentement, à l'école élémentaire, il y a absence totale d'efficacité dans l'enseignement des activités d'éveil, les maîtres n'ayant pas reçu la formation scientifique requise.

Dans l'enseignement moyen, les élèves bilingues ne sont initiés ni à la physique, ni aux manipulations technologiques, les

tentatives de polytechnisation s'étant soldées par un échec. Les élèves arabisants ne maîtrisent même pas les notions élémentaires de mathématiques et de sciences.

Cette situation se traduit, dans le secondaire, par l'existence d'un nombre élevé de sections littéraires et par des résultats médiocres pour les sections sciences et mathématiques au baccalauréat, expliquant les échecs et les déperditions à l'université.

L'enseignement technique presque abandonné a considérablement régressé.

Compte tenu de ce qui précède, la réalisation effective de cette option scientifique et technique exige :

1)- Un enseignement fondamental de qualité reposant sur la promotion de l'esprit scientifique et l'observation grâce à l'action de maîtres bien formés et bénéficient de meilleures conditions de travail ;

2)- Une orientation autoritaire vers les filières scientifiques basée sur les aptitudes des élèves et les besoins économiques du pays ;

3)- Un outil linguistique éprouvé, maîtrisé par les élèves, condition sine qua non du succès dans ce domaine. »⁽¹⁰⁾

La concrétisation de l'option scientifique et technique requiert la formulation et le déploiement d'une stratégie de formation des formateurs cohérente et appropriée.

3)- Stratégie de formation des formateurs

Les fuites en avant pratiquées depuis 1962 par les autorités compétentes en recourant au recrutement des moniteurs et des instructeurs au lieu de mettre en place des structures de formation capables de former assez d'enseignants de qualité ont contribué à rabaisser de plus en plus le niveau de l'enseignement dispensé. Cette situation a été aggravée à l'extrême par la

pression grandissante des besoins en enseignants qualifiés générée par :

1)- Un processus d'arabisation irréfléchi et précipité et non outillé par un matériel pédagogique et des contenus dûment élaborés et éprouvés :

2)- Un recours à des recrutements d'enseignants sous-qualifiés ou à une coopération étrangère inefficace et onéreuse.

Par conséquent, la résolution de ces problèmes nécessite :

– la valorisation de la fonction éducation ;

– l'amélioration des conditions de vie et de travail ;

– la nécessité de l'emploi par la mise en place d'un système d'éducation clairement défini et d'une formation initiale et permanente permettant une continuité dans le déroulement de la carrière de l'enseignant et sa mobilisation constante en tant que facteur de la **rénovation** pédagogique ;

– la prolongation de la durée et le perfectionnement de la formation qui sera donnée aux futurs éducateurs ;

– une formation générale conforme aux exigences de la profession, particulièrement au niveau de la maîtrise des outils d'expression orale et écrite et des connaissances scientifiques et techniques ;

– une formation professionnelle essentiellement consacrée à la pratique de classe, à la connaissance du milieu scolaire et à l'initiation à la méthodologie, par l'utilisation de formateurs nationaux compétents dans tous les instituts de technologie de l'éducation.

L'ensemble de ces mesures devaient contribuer à créer les conditions nécessaires pour la réussite de la généralisation de l'école fondamentale polytechnique introduite déjà à titre expérimental depuis la promulgation de l'ordonnance de 1976.

Cependant, « les évaluations de cette expérimentation sur tous les aspects, affirme le deuxième rapport de Lacheraf « *Situation actuelle et propositions...* », et qui engagent dans sa phase initiale 110 établissements et plus de 30.000 élèves, démontrent l'impossibilité de généralisation, compte tenu des moyens disponibles. »⁽¹¹⁾

Cette impossibilité était due aux raisons suivantes :

1)- « Les profils de maîtres exigés par cette polytechnisation ne peuvent être formés nulle part à l'heure actuelle ;

2)- Les programmes conçus sont inadaptés aux niveaux des élèves issus de l'élémentaire ;

3)- L'environnement socio-économique n'est pas sensibilisé à une collaboration efficace ;

4)- Les établissements ne disposent pas d'équipements indispensables à cette rénovation (jardins et ateliers pour les travaux productifs) ;

5)- La démarche expérimentale intervenant à la fin d'un cycle et non à la base est irrationnelle. »⁽¹²⁾

Les propositions de Lacheraf furent acceptées par le conseil des ministres présidé par Boumediène. Cependant, durant le débat provoqué par la publication du premier rapport de Lacheraf décrivant l'état lamentable de l'école algérienne, Boumediène refusa de prendre publiquement position en faveur de son Ministre de l'Education Nationale. Ce dernier l'a compris comme un manque de soutien de la part de Boumediène à la nouvelle politique éducative. Lorsque le gouvernement approuva finalement son plan d'action, Lacheraf jugea opportun de déclarer qu'il ne l'appliquera pas. Ce qui a déçu Boumediène.

D'après Belaïd Abdesselam : « Lacheraf avait un jour fait paraître deux articles dans le journal *El Moudjahid*, qu'il avait signé comme Ministre de l'Education, alors qu'il aurait dû le faire – et c'est ce que lui fera remarquer Boumediène – comme

professeur. Quand ces textes ont paru, un professeur d'université, A. Cheriet, lui a répondu dans le quotidien de la langue nationale *Ech-chaab*. Ensuite, il a été interpellé par l'Assemblée Nationale, qui a demandé à l'entendre. Boumediène l'a exhorté à y aller pour y défendre son point de vue et il l'a soutenu devant le Conseil des ministres, quand il a exposé son programme. Mais, Lacheraf a refusé de se rendre devant l'APN, convaincu qu'une cabale était montée contre lui. Il a lâché parce que, je crois, il a mal pris le fait que Cheriet lui ait répondu publiquement et dans les termes où cela a été fait. Il n'acceptait pas – et il avait raison – qu'on mît en doute son attachement à la langue et à la culture arabes.

Ensuite, Lacheraf a révoqué la majorité des directeurs de l'éducation nationale : trente directeurs, qui étaient là depuis l'indépendance et avaient servi fidèlement l'Etat. Du jour au lendemain, il les a mis dehors, parce qu'il les estimait hostiles à l'impulsion nouvelle qu'il voulait donner à notre éducation. Il voulait avoir les coudées franches et ne pas voir son action entravée par des hommes en qui, à tort ou à raison, il discernait un certain attachement aux conceptions qu'il projetait de modifier ou de remplacer complètement. Malgré cela, Boumediène l'a soutenu et lui a facilité la tâche.

Il lui a aussi donné son accord pour relancer l'enseignement du français, mais concurremment avec l'anglais, ce que beaucoup de gens n'ont pas accueilli d'un bon œil.

Boumediène a soutenu Lacheraf ; c'est ce dernier qui n'a pas voulu se battre considérant que la politique qu'il appliquait était celle du gouvernement et non son entreprise personnelle ...

Lacheraf a commis, sans doute, une erreur, car dans ce genre de choses il n'avait qu'à faire ce qu'il avait à faire, sans l'écrire et le crier sur tous les toits, ce qui a soulevé contre lui toute une campagne qui l'a peut être ébranlé et découragé. »

« Quand Lacheraf avait soumis son projet de réforme de l'éducation au gouvernement, Boumediène lui avait donné le feu

vert. Il était encore au gouvernement, quand Boumediène est mort. Chose unique dans sa bouche, ce dernier m'avait dit, au moment où il l'avait appelé au gouvernement comme Ministre de l'Éducation : « Je considère comme un honneur pour moi d'avoir à mes côtés un homme de la valeur intellectuelle et de la probité morale de Lacheraf. » Il ne l'a pas enlevé. Il est parti après sa mort. Et c'est Lacheraf qui a souhaité partir. »⁽¹³⁾

Après la disparition de Boumediène et le départ volontaire ou forcé de Lacheraf, les partisans de l'arabisation sans préparation ni planification ont généralisé l'École Fondamentale Polytechnique parce que son introduction leur a permis d'arabiser non seulement ce cycle mais aussi le cycle secondaire. Or, seulement 8 écoles sur 8.377 étaient alors assez équipées pour satisfaire les conditions prérequisées pour la généralisation de l'école fondamentale polytechnique (dont le but essentiel visait la formation d'une main d'œuvre qualifiée techniquement et scientifiquement, capable de satisfaire la demande croissante des secteurs et des services productifs modernes en savants, professeurs, ingénieurs, techniciens supérieurs et ouvriers hautement qualifiés).

Le reste est connu de tous : le colonel Chadli Bendjedid a succédé au colonel Houari Boumediène à la présidence de la République et Mohamed Kharoubi a remplacé Mostefa Lacheraf à la tête du ministère de l'Éducation Nationale. Et l'École Fondamentale Polytechnique fut introduite en 1989 au lieu de 1982.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- ⁽¹⁾ *El Moudjahid* ; 2 novembre 1967.
- ⁽²⁾ *El Moudjahid* ; 1^{er} novembre 1974.
- ⁽³⁾ FLN.— « *Charte Nationale* » ; pp. 63-64.
- ⁽⁴⁾ *Ibid.*, p. 65.
- ⁽⁵⁾ *Ibid.*, p. 66.
- ⁽⁶⁾ *Ibid.*, p. 67.
- ⁽⁷⁾ Ces deux matières ont été réintroduites au baccalauréat en 1993.
- ⁽⁸⁾ A. DJEBBAR.— « *Education et citoyenneté : le cas de l'Algérie* » ; Colloque International de l'UNESCO sur « *le droit à l'éducation : vers de nouveaux contenus pour le XXI^e siècle* », Paris de 1^{er} - 3 juillet 1996 (1-13).
- ⁽⁹⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système...* » : *Op. Cit.*, p. 14.
- ⁽¹⁰⁾ Ministère de l'Education Nationale.— « *Situation actuelle et proportions...* ». *Op. Cit.*, p. 84.
- ⁽¹¹⁾ Ministère de l'Education.— « *Situation actuelle et propositions en vue de l'amélioration du système éducatif* », p. 68.
- ⁽¹²⁾ *Ibid.*
- ⁽¹³⁾ M. BENNOUNE et A. EL. KENZ.— « *Le hasard et l'histoire : entretiens avec Belaïd Abdesselam* », T. 2, ENAG, Alger, 1990, pp. 253-254.

CHAPITRE VIII

L'introduction de l'Ecole Fondamentale Polytechnique et l'aggravation de la crise scolaire : 1979-1998

Le projet de l'école fondamentale polytechnique a été conçu dans le cadre de la « révolution culturelle » de Boumediène, qui était inséparable de la « révolution industrielle » et de la « révolution agraire ». Ces trois révolutions avaient pour but essentiel le parachèvement de la « révolution socialiste » chère à Boumediène.

Or, au moment de la généralisation de l'école fondamentale polytechnique par le nouveau régime du colonel Chadli Bendjedid, l'idée même de révolution était de facto remise en cause. La restructuration organique des 66 entreprises socialistes, qui furent atomisées en 472 mini-entreprises dont les sièges ont été dispersés aux quatre coins du pays, a abouti au démantèlement du secteur industriel conçu par Boumediène comme le moteur du développement. Cette mesure a été accompagnée par l'arrêt de la « révolution agraire » et du processus de l'industrialisation, qui implique la maîtrise des sciences et de la technologie modernes, car leur utilisation pour la production des biens et services constitue la condition sine qua non du développement de l'Algérie. La dissolution du Commissariat National de l'Informatique en 1980 et de l'Organisme National de la Recherche Scientifique en 1982... et l'accélération de l'arabisation sans préparation de l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dans les paliers de l'école fondamentale polytechnique et du cycle secondaire ne pouvaient alors que sonner

le glas de « la révolution culturelle » et par voie de conséquences du développement tout court.

En d'autres termes, l'école fondamentale polytechnique était orpheline dès sa naissance... Car, le processus d'une désindustrialisation prématurée mis en branle par le démantèlement des secteurs productifs et l'organisation concomitante de la société algérienne autour de la consommation et de la spéculation au détriment de la production, de l'innovation, de la création et de l'invention allait rendre les finalités de la généralisation de l'école fondamentale polytechnique caduques.

LES FINALITES DE L'ECOLE FONDAMENTALE POLYTECHNIQUE

L'objectif principal de l'école fondamentale était d'assurer une éducation-formation polytechnique de base de neuf ans consécutifs pour tous les enfants afin de les préparer soit à la vie active comme ouvriers qualifiés, soit à l'enseignement secondaire spécialisé en vue de l'obtention du baccalauréat qui constitue la clef des portes des grandes écoles et des universités.

En mars 1998, un document préparé par le Conseil Supérieur de l'Éducation définit l'enseignement fondamental comme constituant « l'assise du système éducatif et dispense une éducation de base commune à tous les enfants ; il assure à ces derniers un niveau minimal de connaissances, d'aptitudes et de compétences qui les prépare à [jouer] leur rôle futur dans la société et qui développe en eux le sens de la citoyenneté. » ⁽¹⁾

Les principes de l'enseignement fondamental considèrent que « l'accès à l'enseignement » de base « est un droit pour tous les enfants algériens. Obligatoire et gratuit, il concrétise le principe d'égalité des chances pour tous...

L'enseignement fondamental représentant la première des priorités de l'État et de la société, toutes les composantes de cette société se doivent de coopérer pour le promouvoir. Cette coopération sera institutionnalisée et régie par une réglementa-

tion claire. » Il « s'articule sur les dimensions nationale, démocratique, scientifique, technologique et universelle. La langue arabe est la langue d'enseignement de toutes les activités dans l'enseignement fondamental. » ⁽²⁾

Cependant, en faisant de l'arabe la langue d'enseignement exclusive de l'ensemble des disciplines, les auteurs des principes généraux de la nouvelle politique éducative... ont privé les élèves à la fois d'un moyen d'accès direct à la science et à la technologie et d'une maîtrise rentable d'une langue étrangère.

« L'enseignement fondamental, concluent les auteurs de ce document, s'ouvre sur son environnement social, économique, technique et écologique en contribuant à l'intégration du système éducatif dans le processus de développement global du pays. » Ainsi, ils feignent d'ignorer que le pays n'a plus de perspective de développement ni général ni partiel depuis la remise en cause de la politique industrielle de Boumediène. En effet, depuis la chute des prix des hydrocarbures des années 1985-87, la croissance économique de l'Algérie est en régression. Tandis que la croissance des effectifs de l'enseignement fondamental n'a pas cessé d'augmenter.

En dépit de cet état de choses, le C.S.E. maintient que les objectifs de l'enseignement fondamental demeureront la préparation de l'apprenant à :

- apprendre comment apprendre tout au long de la vie ;
- cultiver l'amour du savoir, l'esprit de recherche et la créativité ; Sic !
- concevoir par lui-même son projet d'avenir ainsi qu'à résoudre les problèmes ;
- maîtriser la langue au plan de la compréhension, de l'élocution, de la lecture et de l'écriture ;
- acquérir des premières notions de mathématiques et se préparer à la maîtrise de leur application ;

- être qualifié pour poursuivre des études secondaires, une formation professionnelle ou l’insertion dans la vie active [!] ;
- adopter des attitudes positives qui l’aident à vivre dans la société, à comprendre celle-ci et à s’y intégrer ;
- prendre conscience du rôle de la nation algérienne au sein de la civilisation arabo-islamique et de l’histoire de l’humanité, de même qu’à connaître son passé militant et les valeurs de Novembre 1954 ;
- développer son sens esthétique ainsi que l’expression artistique, corporelle et rythmique ;
- maîtriser les langues étrangères pour s’ouvrir sur les autres cultures et s’enrichir à leur contact ;
- s’imprégner « des valeurs islamiques nationales » et universelles et développer le sens civique ;
- assimiler les fondements des différentes sciences en vue de participer plus tard à leur enrichissement ;
- aimer l’étude et la lecture. ⁽³⁾

Pour réaliser tous ces objectifs, l’enseignement fondamental est organisé en trois cycles (ou paliers) prenant en considération les spécificités psychologiques et biologiques relatives au développement de l’enfant et ce, en vue d’une conception rationnelle et pratique des programmes de chaque cycle.

Le 1^{er} cycle de base comprend les trois premières années. Ses objectifs visent l’acquisition, par l’enfant, des langages fondamentaux (langue et éducation mathématique) à côté d’autres activités sociales et d’éducation esthétique.

Le 2^{ème} cycle d’éveil se caractérise par la poursuite de la concrétisation des acquis précédents et par l’introduction de

nouvelles activités pédagogiques ayant trait à la découverte du milieu physique, technologique et social. La langue étrangère est également introduite au niveau de ce cycle à partir de la 4^e année fondamentale (français uniquement jusqu'en 1992/93). Au cours de l'année scolaire 1993/94, l'anglais a été également introduit ; il est dispensé en fonction des vœux des parents et des possibilités locales d'encadrement.

Le 3^{ème} cycle d'orientation poursuit aussi la concrétisation des acquis précédents et de leur approfondissement avec, pour objectif d'assurer le lien entre les notions et connaissances théoriques et leur application pratique et de production. Au cours de ce 3^e cycle est introduite en 8^e année fondamentale, la 2^e langue étrangère, qui est l'anglais.

Il faut remarquer que l'introduction de la 2^e langue étrangère, au niveau du 2^e cycle n'a pas non plus été préparée. Ce qui a empêché les autorités de l'école fondamentale de prendre en charge au niveau du 3^e cycle les élèves concernés. Jusqu'à maintenant, les conditions matérielles d'organisation et d'encadrement ne sont toujours pas réunies : d'où l'émergence d'épineux problèmes à partir de la rentrée scolaire 1998/99 dans le 3^e cycle.

LES DOMAINES D'ENSEIGNEMENT ET D'EDUCATION

Partant des objectifs fixés par l'ordonnance du 16 avril 1976, quatre grands domaines ont été adoptés en vue d'assurer le développement de la personnalité de l'enfant dans ses différents aspects. Les activités d'enseignement et d'éducation ont été arrêtées à l'intérieur de ces domaines, à savoir :

- les langages fondamentaux ;
- les sciences et l'éducation technologique ;
- l'éducation sociale ;
- l'éducation esthétique.

Il faut souligner le fait que les disciplines d'enseignement propres à ces domaines ont été nombreuses, variées et n'ont pas connu de coordination lors de la construction des programmes de chacune d'elles, ce qui n'a pas manqué de **perturber** l'élève au cours de ses apprentissages, vu le nombre élevé de disciplines et, souvent, leur **interférence**.

LES PROGRAMMES

Les programmes appliqués actuellement dans les trois cycles sont les mêmes depuis la mise en place progressive de l'école fondamentale polytechnique à partir de l'année scolaire 1980/81 sous l'impulsion du ministre de Bendjedid, Kherroubi. Plus grave encore, ces programmes ont été conçus dans un laps de temps très court, année après année !

Or, les auteurs d'un document officiel du Ministère de l'Education Nationale qui a servi de base à la conception de l'école fondamentale polytechnique ont souligné au début des années 1970 le fait que : « les travaux préparatoires, centrés sur les projections de la situation présente, font apparaître de telles distorsions entre les besoins qu'engendrerait l'expansion du système actuel et les possibilités qui lui seront offertes, que l'éventualité d'une simple translation dans le temps est à rejeter catégoriquement. La nécessité de modifications, non seulement **quantitatives** mais surtout **qualitatives**, requiert un surcroît de **précaution** pour éviter le **hasard**, la **précipitation** ou l'**improvisation**.

Conçue comme un double processus de **transmission des valeurs de la société actuelle** et de préparation de la société future, l'éducation doit être envisagée dans une perspective dynamique et ses responsables doivent s'installer dans la réforme permanente.

L'acceptation du changement comme découlant du souci d'adopter constamment les techniques d'éducation, les contenus d'enseignement, les structures elles-mêmes, à l'évolution des

besoins de la société, – elle aussi en transformation rapide – doit amener à s'intéresser attentivement aux activités de recherche, de formation et de perfectionnement. Elle doit promouvoir, chez tous ceux qui s'occupent d'éducation, des attitudes nouvelles, caractérisées par le dynamisme, le goût de l'innovation, l'application de la démarche expérimentale à la mise au point des projets ou à la préparation des décisions.

La recherche et l'expérimentation dans le domaine de l'éducation doivent revêtir des aspects multiples et concourir de manière coordonnée à résoudre des problèmes d'ensemble. La recherche pédagogique, au sens étroit du terme, ne suffit pas à elle seule, même si son impulsion constitue une préoccupation majeure assez importante pour être examinée séparément.

Considéré comme un processus global, intégré, assez précisément finalisé, le processus éducatif peut admettre des approches différentes selon que l'on s'intéresse à sa gestion et à son entretien ou que l'on se préoccupe de son développement et des ses mutations. »⁽⁴⁾

Or, en dépit de tous ces changements, les responsables de l'Ecole Fondamentale n'ont opéré aucune révision si ce n'est quelques aménagements qui ont été apportés aux programmes des disciplines relatives à l'éducation sociale (et éducation politique) et ce, suite au multipartisme qu'a connu le pays à partir de 1990, ou certains allègements qui ont touché les disciplines d'enseignement général à la fin de l'année scolaire 1994.

En outre, les programmes appliqués aujourd'hui ont été élaborés à un moment où le Ministère de l'Education Nationale ne disposait pas de spécialistes. Ils ont répondu aux besoins du secteur dans ce domaine, et ils ont traduit les aspirations et les attentes de la société algérienne de l'époque, tout comme ils ont reflété ses préoccupations et ses ambitions. Les insuffisances d'ordre méthodologique sur les plans de la construction et des contenus cognitifs et comportementaux n'ont jamais été corrigées.

Les horaires constituent le cadre temporel nécessaire à l'évaluation des programmes. Ils étaient fixés alors sur la base :

- des objectifs définis par les programmes ;
- des contenus des programmes et de leur densité ;
- des facteurs psycho-pédagogiques.

Tous les spécialistes, qui ont réfléchi ou fait des recherches sur les problèmes de l'école aussi bien que les nombreux intervenants dans l'acte pédagogique, qui ont été interrogés, sont unanimes : ces horaires sont trop chargés.

LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE ET L'ENSEIGNEMENT D'ADAPTATION

L'ordonnance du 16 avril 1976, a prévu aussi deux formes d'activité pédagogique : les séances de rattrapage et l'enseignement d'adaptation pour minimiser les déperditions des élèves.

a)- **Le rattrapage** concerne les disciplines essentielles (arabe, français, mathématiques et, plus tard, l'anglais). L'horaire des séances de rattrapage est fixé comme suit :

- une heure dans le 1^{er} cycle, qui comme les disciplines essentielles (lecture, écriture, expression, mathématiques) ;
- deux heures dans le 2^e cycle ainsi réparties:
 - Une heure pour les disciplines essentielles en langue arabe (lecture, écriture, expression, mathématiques) ;
 - Une heure pour l'enseignement du français et maintenant pour celui de l'anglais également ;
- trois heures dans le 3^e cycle, à raison d'une heure pour l'arabe, le français et les mathématiques ; cet horaire est prévu aussi bien dans l'emploi du temps de l'enseignant que dans celui de l'élève.

Le rattrapage est une activité pédagogique de soutien qui vise à offrir une seconde chance aux élèves qui accusent un léger retard dans la compréhension d'une notion donnée, suite à un manque d'attention au cours de la classe ou à une absence, ou à une perturbation d'ordre psychologique ou sociale. L'enseignant retient les élèves qui accusent un retard partiel dans une activité donnée suite à ses observations au contrôle continu. La séance de rattrapage ne doit, en principe, pas concerner plus de 10 élèves. Son contenu est limité à une ou deux notions au plus. La méthode adoptée lors de la séance de rattrapage est obligatoirement différente de celle utilisée en classe ; elle est individuelle en fonction des carences observées chez chaque élève.

b)- L'enseignement d'adaptation est destiné aux enfants qui accusent un retard massif dans leur scolarité suite à des perturbations psycho-sociales ou à un handicap léger ne nécessitant pas une prise en charge médicale profonde. Ce retard qui influe sur leur rendement scolaire est également la conséquence de leur inadaptation aux conditions du déroulement de leur scolarité. Il a été recensé, jusqu'en 1994/95 : 226 classes d'adaptation, 3.300 élèves concernés et 226 enseignants.

Cette forme d'enseignement vise l'intégration ou la réintégration des élèves concernés dans les classes normales après une prise en charge pédagogique particulière.

Le dépistage des enfants concernés est effectué par une commission médico-pédagogique, sur la demande des parents et de l'école. Les équipes pédagogiques qui prennent en charge ces élèves, appliquent des méthodes adaptées à la nature et à l'ampleur du handicap. Quant aux programmes d'enseignement, ils ne diffèrent en rien de ceux des classes ordinaires.

L'encadrement pédagogique des enseignants d'adaptation est assuré par les inspecteurs de l'éducation et de l'enseignement fondamental.

c)- L'enseignement spécifique était destiné, à l'origine, aux enfants d'émigrés de retour au pays. Son objectif était de

prendre en charge ces derniers au plan pédagogique pour un apprentissage de la langue arabe sur la base d'un programme conçu en vue de leur insertion sociale et scolaire.

Ce type d'enseignement a évolué suite à la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement des différentes disciplines. Un parcours scolaire de deux années a ainsi été défini pour les élèves concernés et dont le but vise à assurer :

- la sauvegarde du niveau scolaire des élèves concernés afin de leur permettre de poursuivre normalement leur cursus ;

- l'apprentissage progressif de la langue arabe ;

- l'utilisation progressive de la langue arabe dans l'enseignement permettant leur intégration dans les classes normales ;

- le bénéfice d'une année de rattrapage en cas de besoin, pour favoriser leur intégration, et éviter les obstacles susceptibles de compromettre leur scolarité.

En outre, en 1988/89, des classes ont été ouvertes à l'insertion des enfants de diplomates ou des fonctionnaires assimilés de retour au pays. Les élèves concernés y reçoivent un enseignement spécifique sur la base de programmes adaptés.

Les élèves de 3^e année secondaire présentent un baccalauréat spécifique et ceux de la 4^e année des collèges, le brevet d'études du 1^{er} cycle (équivalent au BEF). Cet enseignement est dispensé dans trois établissements à Alger, Oran et Annaba.

LE PASSAGE DES ELEVES D'UN CYCLE A UN AUTRE

- Le passage d'un niveau scolaire et d'un cycle à un autre se faisait jusqu'en 1990 sur la base de taux préalablement fixés. A titre d'exemple, il faut citer les taux de passage imposés au terrain :

Du 1^{er} cycle du fondamental à la 1^{ère} année du secondaire :

- de la 1^{ère} à la 2^e année : 94 % ;
- de la 2^e à la 3^e année : 94 % ;
- de la 3^e à la 4^e année : 92 % (du 1^{er} cycle au 2^e cycle) ;
- de la 4^e à la 5^e année : 94 % ;
- de la 5^e à la 6^e année : 92 % ;
- de la 6^e à la 7^e année : 85 % ;
- de la 7^e à la 8^e année : 92 % ;
- de la 8^e à la 9^e année : 92 % ;
- de la 9^e AF à la 1^{ère} année secondaire : 50 %.

Il faut remarquer que le passage se faisait de manière systématique sans considération aucune du niveau scolaire des élèves, et ce, jusqu'en 1990 ! Cependant, l'admission en 7^e année fondamentale est maintenue au taux de 85 %. L'examen du BEF est organisé annuellement bien que ce diplôme n'ouvre pas l'accès à l'emploi, ce qui, d'ailleurs, a fait que les élèves boycottaient l'examen par le passé. Mais depuis que les notes obtenues par les élèves sont prises en compte pour ce passage en 1^{ère} année secondaire, cet examen a repris de la valeur aux yeux des candidats.

Par ailleurs, la 9^e AF, qui a remplacé la classe terminale, pose la problématique d'admission dans le cycle d'enseignement secondaire et celle de l'orientation vers les différents tronc communs en 1^{ère} année secondaire ; et ce, pour environ 50 % des effectifs des élèves inscrits en 9^e AF.

Quant aux élèves éjectés du système éducatif, c'est-à-dire non autorisés à redoubler, leur situation demeure tributaire des chances d'accéder à la formation professionnelle, qui recrute sur concours. Leur nombre est estimé en 1994/95 à 470.000 répartis comme suit :

200.000 au cours de l'enseignement fondamental ;

130.000 à la fin du cycle fondamental ;

140.000 à la fin du cycle secondaire.

En somme, en moyenne plus d'un demi-million d'élèves sont éjectés annuellement de l'école à la rue sans possibilité de trouver de l'emploi. Très peu sont admis dans des centres de formation professionnelle. En d'autres termes, la plupart d'entre eux sont condamnés au chômage !

TABLEAU N° 1.— *Taux : promotion*
— *redoublement - abandon / sortant : année 1996/97*

Années d'étude	Taux abandon/sortant			Taux de redoublement			Taux de promotion		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
cycle fondamental									
1 ^o -AF	0,38	0,43	0,41	11,88	8,58	10,33	87,74	99,99	89,26
2 ^o -AF	1,24	1,09	1,18	10,70	6,89	8,91	88,06	92,02	89,91
3 ^o -AF	0,71	1,18	0,92	12,11	7,10	9,80	87,18	91,72	89,28
cycle fondamental									
4 ^o -AF	2,48	1,92	2,22	12,44	6,95	9,93	85,08	91,13	87,85
5 ^o -AF	3,87	3,22	3,85	12,66	6,65	9,90	83,47	90,13	86,52
6 ^o -AF	7,22	7,48	7,34	18,97	10,48	15,15	73,81	82,04	77,51
cycle fondamental									
7 ^o -AF	9,19	5,29	7,48	19,18	9,00	14,72	71,63	85,71	77,10
8 ^o -AF	12,75	6,33	9,93	20,52	9,14	15,51	66,73	84,53	74,56
9 ^o -AF	28,01	20,26	24,49	32,90	27,58	30,48	39,09	52,16	45,03
ENS secondaire									
1 ^o -AS	15,05	7,31	11,23	18,28	11,19	14,78	66,67	81,50	73,99
2 ^o -AS	15,39	6,97	11,15	15,01	10,68	12,83	69,60	82,33	76,02
3 ^o -AS	38,63	32,50	35,48	39,62	43,98	41,86	21,75	23,52	22,65

SOURCE : Ministère de l'Education Nationale ; Indicateurs statistiques, 1996/1997, p. 7.

Ainsi, pour l'école fondamentale, la plus grande barrière à franchir est le passage de la 9^o AF à la première année secondaire. Le taux de déperdition s'est élevé en 1996/97 à 24,49 %.

celui du redoublement à 30,48 % et celui de la promotion à 45,03 %. En effet, le taux d'échec s'éleva à 77,35 % durant cette même année.

Admission en 1^{ère} année secondaire :

La recherche de l'objectivité quant au choix des élèves ayant le profil requis pour suivre l'enseignement secondaire avec profit n'a pas constitué le critère essentiel des procédures d'admission adoptées depuis l'indépendance à nos jours. La cause réside dans le mode de fonctionnement et d'organisation du système éducatif qui repose sur une planification des taux d'admission d'un niveau scolaire à l'autre et d'un cycle à l'autre.

Cette méthode continue d'être appliquée jusqu'à aujourd'hui. L'admission en première année secondaire se base sur des taux définis d'avance, sans égard pour les capacités des élèves concernés, en dépit de l'introduction du critère « résultats au brevet d'enseignement fondamental » dans le calcul de la moyenne d'admission, et bien que le taux commun à toutes les écoles complémentaires ait été fixé à 25 %. Le complément d'admis pour atteindre les 50 % des effectifs globaux de 9^e AF est effectué par classement du reste des élèves des CEM (collèges d'enseignement moyen) relevant d'un même secteur géographique.

Orientation :

L'orientation des élèves vers les filières de la première année de l'enseignement secondaire, repose sur les résultats scolaires obtenus par les élèves admis, dans la limite des taux préalablement fixés pour chaque filière et c'est ainsi que « l'orientation », qui doit être considérée comme une opération psycho-pédagogique, est devenue une opération automatique de répartition des élèves dans les différentes filières.

Il est à souligner que les efforts qui ont été fournis durant les dernières années pour l'orientation des élèves vers les tronc

communs de 1^{ère} année secondaire, sur la base des résultats obtenus durant tout le troisième palier, peuvent être intégrés dans le cadre de la recherche d'une objectivité qui permettrait à l'orientation de jouer son rôle véritable. Cependant, la réalisation de cet objectif repose sur l'enseignement dispensé et la nature de l'évaluation des programmes et des connaissances acquises par les apprenants.

Enfin, étant donné les conditions défavorables dans lesquelles l'école fondamentale a été introduite, le niveau de l'enseignement dispensé a dû probablement baisser.

LA BAISSÉ DU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

L'une des rares enquêtes empiriques concernant la baisse du niveau de l'enseignement de l'École Fondamentale est celle de Lakhdar Azzouz, enseignant-chercheur à l'université de Constantine, intitulée : *la problématique de la baisse du niveau scolaire* ⁽⁵⁾. Il a évalué les connaissances moyennes des élèves dans certaines disciplines et notamment le calcul, l'étude de texte en arabe et l'étude de texte en français, épreuves composant l'examen d'entrée première année moyenne (ex-6^{ème}).

Pour établir la comparaison entre les deux niveaux scolaires (1980 et 1991), il a procédé dans un premier temps au tirage d'un échantillon systématique à partir de listes numériques des 2825 élèves qui se sont présentés à l'examen d'entrée en première année moyenne au mois de juin de l'année 1980. Il en a extrait 236, ce qui représente 9 % environ de la population totale des candidats.

Dans un second moment, il a administré les épreuves composant cet examen à un échantillon d'élèves de 6^{ème} année fondamentale de l'année 1991.

Le nombre d'élèves que constitue cet échantillon est, selon Azzouz, de 453 élèves sur 3.816 fréquentant ce niveau, ce qui correspond à 12,38 % de la population totale.

Azzouz a donc fait passer à cet échantillon d'élèves les mêmes épreuves subies par leurs aînés, et ce, dans les mêmes conditions que l'examen proprement dit, avec respect de la durée des épreuves, de leur chronologie et des années de notation.

Les résultats obtenus par ses deux échantillons, celui de l'année 1980 et celui de 1991, dans les différentes matières sont les suivants :

TABLEAU N° 2.— *Résultats obtenus*

	Moyenne	Variance	Moyenne	Variance
Calcul	10,38	22,45	07,91	38,29
Arabe	10,56	13,53	09,18	21,22
Français	06,88	16,37	04,47	22,42

Ces résultats obtenus révèlent une baisse sensible du niveau de connaissances des élèves de l'école fondamentale en 1991 comparés à ceux de 1980, et ce dans les trois disciplines. En outre, Azzouz a montré que les différences constatées entre les moyennes obtenues sont significatives et que la répartition des notes autour de la moyenne est également différents en 1980 et 1991 et que celles-ci sont beaucoup moins homogènes.

Cependant, la différence entre les moyennes constatées en 1980 et 1991 est minime en ce qui concerne les 2,5 % des élèves ayant obtenu les meilleurs résultats, et ce, dans les trois épreuves.

– En calcul, les deux échantillons obtiennent presque la même moyenne avec 16,85 en 1980 et 16,93 en 1991.

– En arabe, les deux échantillons obtiennent la même moyenne 14,38.

– En français, les deux échantillons obtiennent approximativement les mêmes moyennes avec 12,21 en 1980 et 11,46 en 1991.

Cependant, pour les 25 % les plus faibles, la différence de niveau entre les élèves de 1980 et ceux de 1991, et ce dans les trois matières, est très sensible.

– En calcul, la moyenne des 25 % les plus faibles est de 4,63 en 1980, elle diminue à 0,99 en 1991 avec 50 notes égales à zéro contre aucune en 1980. Il faut signaler que l'épreuve de calcul comporte des opérations élémentaires sur le poids, sur le calcul du périmètre et la surface du rectangle et que ces notions sont déjà abordées à partir de la 3^{ème} année fondamentale.

– En langue arabe, en 1980, la moyenne des 25 % les plus faibles est de 5,21, elle diminue à 2,86 en 1991 avec un total de 17 élèves ayant obtenu la note zéro dans une épreuve d'étude de texte dont certaines questions comme la transformation de phrase du masculin singulier au féminin singulier est très abordable pour des élèves de sixième année fondamentale.

En français, la moyenne des élèves en 1980 est de 1,77 et baissant à 0,004 en 1991. Il faut noter que l'épreuve de français comprend, entre autres, une question relative à la transformation d'une phrase simple à la première personne du singulier à mettre à la première personne du pluriel.

Azzouz conclut que « les productions des élèves examinées en 1991 sont moins bonnes que celle de 1980. Est-ce à dire, à partir de ces résultats que le niveau scolaire des élèves a baissé entre 1980 et 1991 et que par extension, la réforme de l'école fondamentale n'a pas donné les résultats escomptés ? »⁽⁶⁾

En guise de réponse à cette question, Azzouz a relevé entre autres, trois difficultés majeures : la première est due au fait qu'en 1980, l'évaluation était institutionnelle et par voie de conséquence a entraîné chez les évaluateurs un certain nombre d'attitudes (sévérité, objectivité, utilisation de tous les degrés de l'échelle de notation, etc.) tendant à préserver le caractère sélectif de l'examen pour mieux le valoriser et pérenniser ainsi le rôle reproducteur de l'école.

Par contre, en 1991, l'évaluation était gratuite et, de ce fait, a évacué toutes les exigences d'une évaluation standardisée. En outre, les enseignants, à de rares exceptions, ont corrigé les copies de leurs propres élèves. Ce fait introduit nécessairement un biais dans la notation par une surévaluation des productions de leurs élèves. Cependant, ce biais ne remet nullement en cause la baisse de niveau constatée, au contraire, il ne fait que la confirmer. Effectivement, l'écart constaté entre les moyennes aurait été plus grand si les deux évaluations avaient été de même nature, et de ce fait, de même exigence et si l'objectivité avait été une qualité présente lors de la notation en 1991. » ⁽⁷⁾

La deuxième difficulté est expliquée par Azzouz ainsi : « les élèves de la 6^{ème} année en 1991 ont accédé d'année en année sans subir de sélection et, de ce fait, sans réel apprentissage et que, par voie de conséquence, ils sont plus nombreux à atteindre la 6^{ème} année. Par contre, ceux de 1980 sont intrinsèquement de meilleur niveau scolaire compte tenu de la sélection qui a frappé cette génération. » ⁽⁸⁾

La troisième difficulté réside dans « la différence que l'on peut observer entre les deux systèmes éducatifs tant du point de vue des objectifs, des méthodes que des contenus. En effet... l'école fondamentale a introduit des changements par rapport au système éducatif intérieur. Ceux-ci touchent essentiellement à l'apport d'une pléthore de nouvelles disciplines comme les sciences sociales, l'étude du milieu, l'enseignement technologique, la théorie des ensembles dans l'enseignement des mathématiques etc. Cette surcharge qui a été justifiée par les autorités par la nécessité de réduire le déficit culturel des élèves, issus généralement des couches populaires, a contribué à la baisse de leur niveau de connaissances de base.

LES FACTEURS SOUS-TENDANT LA BAISSSE DE NIVEAU DE CONNAISSANCES DES ELEVES

Les enseignants interrogés par Azzouz ont invoqué cinq facteurs sous-tendant la baisse du niveau scolaire dans les habi-

letés de base des élèves, notamment en calcul, en arabe et en français, à savoir :

1)- La multiplication des nouvelles disciplines introduites à l'occasion de la généralisation de l'école fondamentale, ce qui a impliqué la réduction du temps consacré à l'apprentissage de ces matières de base ;

2)- La fixation des taux de réussite par les autorités permettant aux élèves d'accéder à l'année supérieure sans avoir les pré-requis nécessaires et sans satisfaire à certaines exigences préalables qui les prédisposaient à mieux suivre les enseignements ultérieurs ;

3)- Le milieu socio-économique et culturel des élèves issus des couches défavorisées constitue aussi un facteur déterminant le niveau des connaissances des apprenants ;

4)- L'insuffisance (ou plutôt l'absence) des moyens (ou des supports pédagogiques et la sous-qualification des enseignants eux-mêmes représentent à leurs yeux la cause principale de la baisse du niveau de l'enseignement ;

5)- Enfin, la surcharge des classes dont le nombre dépasse souvent les 40 élèves est considérée par les enseignants comme un problème majeur.

Azzouz conclut son excellente étude en ces termes : « Il nous paraît évident que la surcharge des classes, ainsi que tous les facteurs défavorables que nous venons de citer, liés d'une part à l'environnement et d'autre part à la dimension humaine, ne font qu'accentuer la baisse de niveau scolaire et de surcroît l'échec des élèves par rapport aux apprentissages réels attendus. »⁽⁹⁾

Tout cela explique pourquoi le passage de la 9^e année fondamentale à la 1^{ère} année secondaire constitue un obstacle insurmontable pour d'innombrables élèves.

Enseignement secondaire :

L'ordonnance du 16 avril 1976 a prévu dans le projet de la refonte globale de l'organisation du système éducatif, après l'enseignement fondamental, un enseignement secondaire d'une durée de trois ans. Ce cycle post-fondamental comprend :

1)- Un enseignement secondaire général préparant à l'enseignement supérieur ;

2)- Un enseignement secondaire spécialisé pour les élèves présentant des talents ou des dons particuliers qu'il convient de promouvoir ;

3)- Un enseignement secondaire technologique et professionnel ayant un double objectif de préparation à l'emploi et, pour les meilleurs élèves, à des fonctions supérieures.

Les deux premiers types d'enseignement sont dispensés dans les écoles secondaires et sanctionnés par un diplôme de fin d'études secondaires intitulé baccalauréat ; le troisième type d'enseignement est dispensé dans des technicums et sanctionné par un diplôme de technicien créé par le décret n° 75-39 du 27 février 1975.

Le décret n° 76-72 du 16 avril 1976, pris en application des dispositions de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, précise l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire.

Plusieurs mesures de réorganisation ont été prises durant les années 1980 (série sciences islamiques), diversification des filières de l'enseignement technique, options obligatoires, suppression de filières de l'enseignement technique). Hélas, elles furent abrogées aussi vite qu'elles ont été introduites. Cependant, après la mise en place des tronc communs de 1° AS en 1991/92, et la restructuration du cycle à partir de 1992/93, le profil de l'enseignement secondaire se présente comme suit : les deux tronc communs préexistants, « sciences humaines » et

« sciences et technologie A et B, furent subdivisés en trois troncs communs : « sciences humaines », « sciences » et « technologie ».

Rappelons que la création des troncs communs s'est faite dans le double but d'harmoniser les niveaux des élèves issus de la 9^e AF et d'affirmer l'acte d'orientation, qui s'opère en deux temps :

- Pré-orientation vers les troncs communs ;
- Orientation plus fine vers les séries et filières issues des troncs communs.

Séries et filières de 2^e AS et 3^e AS :

La restructuration de l'enseignement secondaire a prévu, dès l'année scolaire 1992/93, des séries et filières de 2^e AS dérivées des troncs communs et regroupées dans deux types d'enseignement :

1)- L'enseignement secondaire général et technologique, comprenant sept séries sanctionnées par le baccalauréat : lettres et sciences humaines, lettres et sciences islamiques, lettres et langues étrangères, gestion et économie, technologie (avec trois options : génie mécanique, génie électrique, génie civil), sciences exactes et sciences de la nature et de la vie.

2)- L'enseignement secondaire pré-qualifiant, comprenant six filières dont la forme de sanction des études devait être précisée par la suite : bâtiment et travaux publics, fabrication mécanique, électronique, électrotechnique, chimie et comptabilité.

Cette restructuration s'est achevée en 1993/94 pour l'enseignement secondaire général et technologique ; celle de l'enseignement pré-qualifiant devait être achevée en même temps, mais la décision d'avril 1993 de revenir à l'enseignement technique, sanctionnée par le baccalauréat de technicien avec réorientation de la totalité des élèves engagés dans ce type d'enseignement, en a différé le parachèvement à 1994/95.

L'enseignement secondaire spécialisé :

La réorganisation du cycle secondaire a été accompagnée du lancement, à titre expérimental, de classes spécialisées dans trois lycées du pays (Est, Centre, Ouest) pour accueillir les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats au BEF et sanctionnés sur la base des résultats en langue arabe et en mathématiques ; l'expérience n'a concerné qu'une seule cohorte (1991-92) et a été abandonnée avant même qu'elle ne fût évaluée.

Les programmes de l'enseignement secondaire :

L'opération de mise au point lancée en 1980/81 a donné lieu à des programmes qui sont restés en vigueur jusqu'en 1990/91, à l'exception de quelques réaménagements décidés en 1988 à la suite de certaines modifications horaires.

La restructuration de l'enseignement secondaire a dicté la nécessité de revoir les programmes pour les adapter aux nouveaux objectifs énoncés dans sa plate-forme. En 1990/91, la refonte des programmes de 1^{er} AS fut effectuée en prévision de la mise en place des tronc communs l'année suivante ; au cours de 1991/92, cette opération a concerné les programmes des différentes séries et filières de 2^e AS pour leur application en 1992/93. Durant cette dernière année, ce fut le tour des programmes de 3^e AS qui devaient entrer en vigueur en 1993/94.

Finalement, tous les programmes de l'enseignement général ont fait l'objet d'allègements durant le premier semestre de 1994/95. Ils sont en vigueur depuis l'année scolaire 1995/96. Cette refonte des programmes a prévu une « pédagogie de soutien » pour aider les élèves en difficulté.

La pédagogie de soutien

Cette pédagogie de soutien concerne essentiellement les élèves des classes terminales et revêt la forme de cours de rattrapage dans les matières principales d'une durée d'une semaine pendant les vacances d'hiver et d'une semaine pendant les va-

cances de printemps. Des cours dans les matières essentielles organisés dans les classes spéciales sont offerts aux redoublants. Ces classes sont ouvertes en fonction des besoins et sont portées dans les organisations pédagogiques des lycées et technicums. En outre, des cours du soir sont dispensés dans les matières principales en faveur des ajournés au baccalauréat de l'année écoulée ou des années précédentes. Ils sont ouverts selon une répartition par secteur géographique et en fonction des effectifs des postulants.

Toutes les actions éducatives supplémentaires sont complétées par des :

- cours de l'université de la formation continue (UFC) dispensés dans les matières essentielles aux ajournés du baccalauréat, nonobstant les conditions réglementaires d'inscription dans cette institution depuis l'année universitaire 1995/96 ;

- annales corrigées du baccalauréat diffusées aux candidats pour leur permettre de se familiariser et de s'entraîner de façon autonome à cet examen ;

- cours par correspondance assurés par le Centre National d'Enseignement Généralisé (CNEG) aux candidats libres au baccalauréat (les cours du CNEG concernant également les niveaux autres que la 3^e AS.

Le passage en classe supérieure et la question des redoublants du secondaire

Les mécanismes de passage en classe supérieure dans le cycle secondaire sont tributaires du profil d'entrée des élèves en 1^e AS et des procédures d'admission et d'orientation après la 9^e AF. Théoriquement, au niveau de l'enseignement secondaire, la progression d'une classe inférieure à une classe supérieure devrait tenir compte davantage des résultats scolaires et des aptitudes réelles des élèves que dans l'enseignement fondamental. Cependant, dans la pratique, sous les effets de la croissance vertigineuse des effectifs, les passages sont prononcés avec beaucoup d'indulgence et les taux de redoublement sont relativement

très faibles. Ce fait saillant, ajouté à une mauvaise orientation expliquent dans une certaine mesure, « les échecs massifs enregistrés au baccalauréat ».

L'orientation en fin de 1^{ère} année secondaire :

Le conseil des professeurs est censé orienter les élèves des trois troncs communs vers les différentes filières de la 2^e AS, sur la base des résultats scolaires et de leurs vœux et en fonction des spécificités éducatives de ces filières d'une façon tout à fait théorique. Mais, pour différentes raisons, la réalité est toute autre :

1)- Les filières de la 2^e AS sont fixées, au préalable, en rapport avec les « exigences » de l'organisation pédagogique, qui ne retient pas les intérêts pédagogiques qui permettent d'orienter les élèves suivant leurs profils scolaires, au moins, et en fonction des exigences des filières :

2)- Les différences entre enseignement technologique et enseignement technique ne sont pas déterminées d'une manière claire, exception faite de la dénomination et de la nature du diplôme :

3)- Le manque d'homogénéité des filières issues du même tronc commun :

4)- La relative variété des filières issues du tronc commun sciences humaines qui accueille des élèves faibles :

5)- L'admission en 2^e AS, même pour les élèves qui ne possèdent pas les capacités requises, à cause de la contrainte des effectifs admis en 1^{ère} année secondaire, vide, à nouveau l'opération « orientation » de son sens psycho-pédagogique. Elle redevient une simple opération automatique de ventilation.

La réorganisation du baccalauréat :

La réorganisation du baccalauréat a découlé de la restructuration de l'enseignement secondaire. Cette réorganisation dé-

finie et énoncée dans l'arrêté ministériel du 18 août 1993 se caractérise par :

– les séries d'examen, qui sont celles des séries de l'enseignement secondaire ;

– le principe de sanction de toute matière enseignée par une épreuve écrite à l'examen (d'où l'adjonction des épreuves de français et d'histoire-géographie dans les séries « sciences exactes », sciences de la nature et de la vie » et « technologie ») ;

– la non prise en compte des notes du contrôle continu pour le calcul de la moyenne générale à l'examen ;

– un rééquilibrage de la répartition des coefficients entre les matières essentielles ;

– l'obligation faite au candidat de se présenter à l'examen dans la série fréquentée.

La restructuration de l'enseignement technique ne s'est terminée qu'en 1995/99. La réorganisation du baccalauréat de technicien est définie par un arrêt ministériel du 1^{er} octobre 1994.

Cependant, cette restructuration, réorganisation et réajustement du programme de l'enseignement secondaire n'ont pas modifié significativement les taux de promotion, redoublement et abandon/déperdition.

TABLEAU N° 3.— *Taux de promotion – redoublement – abandon : année 1996/97*

Année d'études secondaires	Taux d'abandon / sortant			Taux de redoublement			Taux de promotion		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1 ^{er} -AS	15,05	7,31	11,23	18,28	11,19	14,78	66,67	81,50	73,99
2 nd -AS	15,39	6,97	11,15	15,01	10,68	12,83	69,60	82,33	76,02
3 rd -AS	38,63	32,50	35,48	39,62	43,98	41,86	21,75	23,52	22,65

SOURCE : Ministère de l'Éducation Nationale ; indicateurs statistiques. p. 7.

Pour l'enseignement secondaire, la barrière la plus difficile à franchir est représentée par l'examen du baccalauréat. En effet, le taux d'échec à cet examen atteignit 77,34 % en juin 1997 contre 82,45 % en 1994. Les taux globaux de succès de 22,65 % et de 17,66 % sont dérisoires eu égard aux sacrifices financiers consentis par le pays.

L'analyse des résultats globaux de l'examen du baccalauréat de juin 1994, nous donne une idée précise sur les différentes séries-filières.

TABLEAU N° 4.— Les résultats du baccalauréat de l'enseignement général et technologique (1994)

Séries	Admis	%
Lettres / Sciences humaines	6 835	10,30
Lettres / Sciences islamiques	1 388	13,11
Lettres / Langues étrangères	711	19,31
Gestion et économie	1 956	11,05
Sciences de la nature et vie	25 503	19,62
Sciences exactes	7 669	23,75
Technologie / Génie mécanique	341	7,69
Technologie / Génie électrique	97	2,14
Technologie / Génie civil	44	1,37
Totaux	44 544	16,33

TABLEAU N° 5.— Les résultats du baccalauréat de technicien

Séries	Admis	%
Comptabilité	1 033	33,99
Electronique	589	54,89
Electrotechnique	1 549	64,76
Fabrication mécanique	1 525	48,12
Géomètre	140	29,59
Bâtiment et travaux publics	959	45,40
Totaux	5 706	45,89

SOURCE : Ministère de l'Education Nationale, « *Communication du Ministère de l'Education Nationale sur le système éducatif* », décembre 1995.

Le taux global de succès de 17,66 % confirme, s'il en est besoin, la dégradation du niveau de l'enseignement dispensé et de la faiblesse du rendement interne du système scolaire. Les taux les plus bas, enregistrés dans la série « technologie », sont très alarmants. Cette série indispensable au développement du pays « est pourtant l'héritière de l'ancienne série « techniques mathématiques » qui avait depuis toujours fourni les meilleurs taux de succès et les meilleurs étudiants pour l'enseignement supérieur.

Les résultats des filières de l'enseignement technique, de beaucoup plus élevés que ceux de l'enseignement général, ne sont pas très significatifs en raison de l'importance du coefficient de l'épreuve pratique dont la note à l'examen est la moyenne des notes obtenues en classe, d'une part, et de la prise en compte des notes du contrôle continu, d'autre part. » ⁽¹⁰⁾

Pour mieux saisir la faiblesse du rendement interne du système éducatif, le tableau suivant résume l'évolution des taux de succès à l'examen du baccalauréat entre 1979 et 1997.

TABLEAU N° 6.— L'évolution des taux de succès à l'examen du baccalauréat (1979-1997)

Année	Présents	Admis	Taux de succès	Accrois. des parents	Accrois. des admis
1979	75 964	17 197	22,64 %	24 019	4 580
1980	53 439	13 353	24,99 %	- 22 525	- 3 844
1981	75 777	28 586	37,72 %	22 338	15 233
1982	84 767	17 911	21,33 %	8 990	- 10 675
1983	104 853	20 963	19,99 %	20 086	3 052
1984	117 060	29 627	25,31 %	12 267	8 664
1985	127 892	38 018	29,73 %	10 832	8 391
1986	138 211	35 804	25,91 %	16 319	- 2 214
1987	183 389	35 219	19,20 %	45 178	- 585
1988	211 352	51 630	24,43 %	27 963	16 411
1989	275 733	50 933	18,47 %	64 381	- 697
1990	291 508	61 173	20,99 %	15 775	10 240

1991	373 920	71 768	19,19 %	82 412	10 595
1992	279 180	63 164	22,62 %	- 94 740	- 8 604
1993	351 498	42 109	11,98 %	72 318	- 21 055
1994	275 921	49 389	17,90 %	- 75 577	7 277
1995	281 120	53 038	18,87 %	5 199	3 652
1996	321 091	74 697	23,26 %	39 971	21 659
1997	328 044	87 108	26,55 %	6 949	21 411

SOURCE : Ministère de l'Education Nationale : *Etat des lieux* ; *Op. Cit.*

Les taux de succès à l'examen du baccalauréat a varié de 37,72 % en 1981 et 11,98 % en 1993 durant la période de 1979 à 1997. Globalement, les établissements de l'enseignement secondaire ont produit 855.985 bacheliers entre 1963 et 1997, soit une moyenne annuelle de plus de 26.635. Dans l'ensemble, le taux de réussite à cet examen est passé de 45 % en 1963 (pour 1.428 candidats admis) à 26,55 % en 1997 pour 87.108 élèves admis, soit une baisse de 18,5 points en termes de taux. Ces chiffres révèlent que notre système éducatif a connu une croissance quantitative vertigineuse et des carences qualitatives indéniables durant la période post-indépendance.

LA CROISSANCE QUANTITATIVE DE L'EDUCATION DANS L'ALGERIE INDEPENDANTE

La démocratisation de l'enseignement a entraîné une croissance vertigineuse des effectifs des élèves : plus du quart de la population est sur les bancs des écoles, collèges et lycées. En effet, en 1997/98, le nombre total d'élèves inscrits à l'école primaire a atteint plus de 4,7 millions (dont 46,49 % de filles), celui du niveau moyen, plus de 1,83 millions (46,52 % de filles) et celui du secondaire technique, 64.988 élèves (33,98 % de filles). Plus de 6,54 millions d'élèves fréquentaient l'école fondamentale mais à laquelle il ne restait plus rien de polytechnique.

Pour mieux apprécier la pression du nombre sur le système éducatif, nous reproduisons le tableau suivant qui résume l'évolution des effectifs des élèves de l'école fondamentale et de l'enseignement secondaire entre 1979/80 et 1997/98 :

**TABEAU N° 7.— L'évolution des effectifs des élèves
de l'école fondamentale et de l'enseignement
secondaire (1979-1998)**

Année	Total fondamental	Secondaire technique	Secondaire général	Total secondaire	Total
1979/80	3 799 154	12 770	170 435	183 205	3 982 359
1983/84	4 463 056	32 086	293 783	325 869	4 788 925
1986/87	5 107 883	98 300	405 008	505 308	5 611 191
1989/90	5 436 134	165 182	588 765	753 949	6 190 081
1991/93	5 994 409	129 122	618 030	747 152	6 741 561
1995/96	6 309 289	69 195	784 108	853 303	7 162 592
1997/98	6 556 768	64 988	814 102	879 090	7 435 858

SOURCE : Ministère de l'Education Nationale ; Etat des lieux, *Op. Cit.*, p. 28.

Les effectifs des élèves de l'école fondamentale ont doublé, ceux du technique secondaire, qui ont relativement stagné, ont fini par régresser, et l'effectif du général a été multiplié par presque cinq entre 1979/80 et 1997/98. Quant au nombre total fréquentant des établissements de l'école fondamentale et des lycées et technicums secondaires, il est passé de plus de 3,98 millions à plus de 7,43 millions d'élèves durant la même période. En effet, « si l'on dénombrerait en 1962/63 plus de 254.000 élèves qui entraient pour la première fois à l'école, en 1997/98, il passe à près de 726.000, soit le triplement des effectifs.

Cependant, cet accroissement considérable a eu pour cause l'allongement de la scolarité obligatoire et le fait que l'école s'est implantée [partout, y compris] dans les zones les plus enclavées et s'est rapprochée des familles. » ⁽¹¹⁾

Globalement, les effectifs des élèves de l'éducation nationale ont été multipliés par 9 en trente cinq ans. Par exemple, les effectifs du cycle secondaire, qui ne représentaient en 1962/63 que 0,50 % de la population inscrite dans les établissements de l'éducation nationale, passant à plus de 880 000 élèves compre-

nant environ 12 % de l'ensemble des apprenants inscrits dans l'appareil scolaire en 1997/98. Le cycle secondaire a connu un accroissement annuel moyen de 25.000 élèves dont près de 13.000 filles, représentant ainsi plus de 54 % des inscrits contre 22 % pendant les années soixante.

La croissance rapide de la population scolaire évoluant dans le système éducatif a nécessité le recrutement de nombreux enseignants. En effet, en l'espace de trente cinq ans, l'encadrement pédagogique a été multiplié par plus de 15,5.

Pour accueillir autant d'élèves et d'étudiants, une énorme infrastructure fut développée. Le nombre d'écoles primaires est passé de 4.855 en 1964/65 à près de 15.200 en 1997/98. Cet accroissement représente une moyenne de plus de 334 écoles par an. Durant la même période, celui des collèges d'enseignement moyen (CEM) s'est accru de 380 en 1963/64 à environ 3.200 en 1997/98, soit une augmentation annuelle moyenne de 84 CEM.

Pour assurer la scolarisation de 7.419.170 élèves de l'enseignement fondamental et secondaire, les autorités compétentes ont recruté près de 324.000 enseignants répartis en 170.000 pour le 1^{er} et le 2^{ème} paliers et 99.000 enseignants pour le 3^{ème} palier du fondamental et 53.000 professeurs pour le cycle secondaire.

En 1996/97, sur l'ensemble des 170.956 enseignants du 1^{er} et du 2^{ème} palier du fondamental, les enseignants en langue arabe s'élèvent à 147.581, (1.018 enseignants bilingues et 22.329 en langue française). La proportion des instituteurs arabisés s'élève à 89,84 %, celle des instructeurs à 7,2 % et celle des moniteurs à 178, soit 0,12 %. La promotion des moniteurs au corps d'instructeurs et ces derniers au corps d'instituteurs a été quasi administrative. Car, il a suffi d'un court séminaire (ou stage) d'été sans pratiquement aucune formation supplémentaire.

Le nombre des moniteurs de l'enseignement primaire est passé de 6.489 en 1962/63 à 73 en 1997/98, celui des instructeurs de 5.315 à 11.614 et celui des instituteurs de 892 à

154.615. Ce qui représente pour ces derniers, un taux de croissance annuelle moyenne de 15,87 %. Le nombre d'instituteurs arabisés a accru de 36 à 135.233, soit un taux de croissance moyenne de 26,51 % par an durant la même période. L'effectif des professeurs de l'école moyenne s'est élevé de 2.488 (dont 1.251 étrangers) en 1962/63 à 99.907 (dont 219 étrangers) en 1997/98 et celui des professeurs du cycle secondaire est passé de 1.216 (dont 684 étrangers) à 53.343 (dont 193 étrangers), soit un taux de croissance moyenne de 11,41 % durant la même période.

Les proportions des enseignants de la langue française se répartissent comme suit : 87,32 % d'instituteurs, 9,10 % d'instructeurs et 0,48 % de moniteurs. Les enseignants bilingues (arabe/français) sont représentés par 79,54 % d'instituteurs, 17,30 % d'instructeurs et 0,48 % de moniteurs.

En 1997/98, les 147.581 enseignants arabisants ont la charge de 4.674.947 élèves. Ce qui représente une moyenne de 32 élèves par maître. Tandis que les 22.339 enseignants francisants encadrent 2.281.877 apprenants, soit en moyenne 102 élèves par enseignant. Les 810 professeurs d'anglais du cycle fondamental dispensent leur enseignement à 60.557 élèves, soit en moyenne 85 élèves par maître. Néanmoins, ceci ne doit pas occulter le fait que tous les enfants du cycle fondamental à partir de la 4^{ème} et de la 7^{ème} année fondamentale apprennent le français et l'anglais, soit comme première langue étrangère, soit comme deuxième langue étrangère, en fonction du choix initial en 4^{ème} AF.

Cependant, cette évolution quantitative extraordinaire ne pouvait en raison du viol systématique des critères, des normes et des règles régissant universellement les systèmes éducatifs des pays civilisés, que générer d'énormes problèmes sur le plan qualitatif de l'enseignement dispensé. La dégradation de la situation de l'enseignement fondamental et secondaire a été aggravé par la politisation et l'idéologisation de son contenu et de son orientation particulièrement durant la « décennie noire » (1979-92).

LA POLITISATION ET L'IDELOGISATION DE L'ECOLE DURANT LA DECENNIE NOIRE

Le thermidor de Chadli Bendjedid de 1979 a entraîné l'émergence d'une coalition... constituée par les descendants de familles collaboratrices et les partisans de l'ex association des ulémas, en s'appuyant sur les techno-bureaucrates khobzistes (opportunistes) a ouvert non seulement la société algérienne, mais l'école et les médias aux islamistes. En effet, « occupés par les luttes politiques internes, les décideurs de la décennie 80, écrit Djebbar, ont laissé se développer, en vase clos, un double phénomène qui résultait à la fois de l'instrumentation initiale du système éducatif (à travers la politique d'arabisation), du profil d'une partie du corps enseignant et de l'activisme d'une minorité d'entre eux (en prise directe avec les mouvements intégristes).

Le premier phénomène a été un abaissement progressif du niveau de l'enseignement qui était visible à travers un certain nombre d'indicateurs : les résultats du baccalauréat..., la nature et l'étendue des connaissances des diplômés, leur niveau culturel, etc.

Le second phénomène a été l'imprégnation lente de tout le système scolaire par l'islamisme politique et par son idéologie entraînant des comportements et des initiatives contraires à une conception républicaine de l'école et de ses missions.

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

pas permis d'endiguer le phénomène, à la fois par manque de culture citoyenne dans la société en général et parmi la majorité des familles, mais également par démission de l'Etat et du pouvoir qui se sont désintéressés de ces combats jugés secondaires.

Il y eut enfin le dénigrement des valeurs nationales qui sont censées donner un minimum de cohésion à la société. Parmi ces valeurs, celles liées à la révolution de Novembre 1954, qui a mené à l'indépendance du pays, ont été soit occultées, soit minimisées, soit noyées dans les valeurs de la « guerre sainte » revue et corrigée, pour qu'elle soit adaptée à la lutte contre d'autres musulmans assimilés à des « infidèles ». Comme conséquence de ces initiatives, il y eut même le rejet par certains enseignants (et parfois même par certains responsables du secteur éducatif) des symboles de la république (hymne, drapeau, etc.)

Les conséquences de cet endoctrinement à huit clos et dans la durée (puisque'il était possible à un enseignant de suivre une classe pendant six ans) n'ont pas besoin d'une analyse fine pour être dégagées. Elles sont clairement lisibles dans le comportement des élèves encore scolarisés et se retrouvent chez celui des adolescents qui sont passés par l'école.

A l'école, il y a la banalisation et parfois même l'encouragement de certains comportements, comme la dénonciation ; par les élèves, de leurs propres parents pour non-observance de règles religieuses (prière, jeun, interdiction des boissons alcoolisées). Il y a même parfois, ici ou là, la diffusion d'idéologies racistes et xénophobes, à travers des écrits ou des chansons, sans que cela provoque systématiquement des réactions de rejet et de condamnation dans la société. Chez une bonne partie des adolescents, qu'ils soient diplômés ou qu'ils aient été victimes de la déperdition scolaire, on a observé une absence totale d'esprit critique, d'esprit d'entreprise et de curiosité. On a également remarqué un grand désintérêt pour les problèmes de la cité et le développement d'attitudes dogmatiques à propos de la question scientifique et culturelle ou de problèmes de société.

Parmi les facteurs qui ont fait que l'école algérienne que nous avons brièvement évoqué, a pu favoriser l'intolérance, la ségrégation entre les sexes, le dogmatisme, il y a ceux qui sont liés à son environnement immédiat, c'est-à-dire aux familles comme l'instrument de promotion par excellence, l'école a toujours bénéficié, à leurs yeux, d'un jugement globalement favorable. Il faut dire que cette image de l'école a été confortée, durant les deux premières décennies de l'indépendance par la capacité qu'avaient alors l'Etat, ses institutions et ses unités de production, à recruter les diplômés que produisaient l'école et l'université. Devant ce succès durable, les parents n'ont pas été, dans leur majorité, très regardants au sujet du contenu de l'enseignement qui était prodigué à leurs enfants. A cela, il faut ajouter un élément capital qui concerne directement le problème de la citoyenneté : les dérives qu'a connues le système scolaire à partir de la fin des années soixante dix ont été constatées et signalées par des éducateurs et des parents mais ce n'a entraîné aucune action d'envergure permettant de combattre le phénomène. » ⁽¹²⁾

Tout cela ne pouvait qu'influer négativement sur les résultats du système éducatif aux fondements mal assurés.

LES RESULTATS D'UN SYSTEME EDUCATIF AUX FONDEMENTS MAL ASSURES

Dès le début, notre système éducatif fut érigé sur des fondements mal assurés. Il démarra en 1962 avec un personnel enseignant sous-qualifié et inexpérimenté. En l'absence d'un nombre suffisant de véritables instructeurs possédant le niveau du brevet et des moniteurs ayant à peine le niveau du certificat d'études élémentaires.

La promotion des instructeurs au corps d'instituteurs et celle des moniteurs au corps d'instructeurs, qui finissent toujours par bénéficier d'une promotion plus ou moins administrative au corps d'instituteurs, a quasiment résorbé le corps des moniteurs. Ainsi, la structure de la qualification des enseignants, en apparence homogène lorsqu'on l'examine sous l'angle du

corps qui la compose, est en fait extrêmement déséquilibrée avec une nette tendance à la sous-qualification.

– Dans le premier et deuxième cycles, ... près de 85 % des enseignants ne possèdent pas le baccalauréat ;

– Dans le troisième palier du cycle fondamental (collège), près de 63 % des enseignants ne possèdent pas le baccalauréat ;

– Dans le cycle secondaire par contre, 97 % des enseignants sont d'un niveau universitaire, et près de 86 % d'entre eux sont titulaires d'une licence d'enseignement.

Cependant, un nombre important d'entre eux n'enseignent pas dans leur spécialité et plusieurs disciplines tel que le dessin, la musique, les langues étrangères sont prises en charge par le tout venant.

Cette politique de fuite en avant dans le domaine de l'algérienisation-arabisation ne pouvait, à terme, que remettre en cause « l'option scientifique et technique ». Il est à noter qu'au moment où le pays poursuivait une politique d'industrialisation et de modernisation de l'agriculture, de nombreux collèges d'enseignement technique et des lycées techniques furent transformés en établissements d'enseignement général. Ainsi, « l'option scientifique et technique n'a pas bénéficié de tout l'intérêt que lui conférait la nécessité de mettre l'éducation au service du développement et d'élever le niveau de conscience des générations montantes dans le sens d'une ouverture à la science, aux techniques, à la rationalité et au monde moderne. Elle a été reléguée au dernier plan par une scolarisation s'effectuant dans les pires conditions pour accueillir le maximum d'enfants et d'une généralisation de l'arabisation au rabais et quelles qu'en soient les conséquences.

L'initiation au raisonnement et à l'observation, fondement d'un enseignement scientifique valable, n'est pas assurée à l'école fondamentale en raison de la sous-qualification des maîtres, du manque d'équipements et d'outils didactiques appro-

priés. Cette situation est encore plus alarmante dans le secondaire qui souffre d'une pénurie d'enseignants compétents pour les matières scientifiques et de l'absence de toute documentation de soutien.

Le déclin de l'effectif total des candidats à l'examen du baccalauréat inscrits dans la série « sciences exactes » illustre l'échec de cette option. Cela constitue, selon notre point de vue, un danger mortel pour le développement de l'Algérie et la maîtrise des moyens de l'adapter à l'âge de la connaissance et de l'information. Et sans l'acquisition de la science et de la technologie, elle ne pourra pas relever les défis du troisième millénaire.

Or, le nombre des candidats dans cette filière à l'examen du baccalauréat a baissé de 50.635 en 1990 à 16.824 en 1997/98, soit 3,84 % du total contre 41,73 % des candidats inscrits dans la filière sciences de la nature et de la vie. L'engouement des élèves et des parents pour les « sciences de la nature » est dû essentiellement à la désindustrialisation rapide du pays entamée dès le début des années 1980. Ainsi, « le baccalauréat « sciences exactes », qu'on appelait jadis bac du bac, est en voie de disparition... Les spécialistes s'interrogent sur le devenir des sciences et de la technologie en Algérie ».

En effet, en 1997, le nombre de candidats admis au baccalauréat « sciences exactes » n'était que de 7.342, soit 31,7 % des candidats inscrits dans cette série. Cependant, sur ces 7.342 « reçus », 36,4 % avaient été rachetés. Durant la même année, les 2.808 candidats admis au baccalauréat technologique (ex-techniques mathématiques, les trois options confondues), représentaient 13,9 % des candidats inscrits dans cette série, la proportion des « rachetés » étant de 52 %.⁽¹³⁾

Ce taux élevé d'échec à l'examen du baccalauréat « sciences exactes » est attribué par Mohamed Benaïssa⁽¹⁴⁾ au fait que les enseignants et les manuels scolaires sont inadéquats pour permettre aux élèves de l'école fondamentale et des établissements secondaires d'acquérir le Vocabulaire Général

d'Orientation Scientifique (VGOS). Théoriquement, les élèves sont censés maîtriser le discours de l'enseignement scientifique (conceptualisation) avant de se présenter à cet examen. Sur les cents mots (ou expressions) d'un chapitre de manuel de physique ou de toute autre science, vingt appartiennent au V.G.O.S. Si les 20 % de mots ne sont pas acquis, l'élève aura des difficultés à comprendre les questions qui seront posées à l'examen.

Pour acquérir un savoir scientifique, un élève est confronté à deux types de discours :

1)- Le discours didactique utilisé par l'enseignant pour communiquer aux apprenants les notions de base d'une science telle que la physique ;

2)- Le discours scientifique lui-même utilisé par le physicien, le mathématicien, le chimiste... qui varie en fonction des niveaux des auditeurs ou lecteurs (savants, collègues, revues spécialisées ou média de vulgarisation ...)

Le discours scientifique de l'enseignant vise à :

1)- faire acquérir à l'élève une somme de connaissances scientifiques fondamentales ;

2)- former en lui un esprit scientifique grâce à la maîtrise de la pédagogie de l'enseignement des sciences, analysée ci-dessus dans l'introduction.

Cependant, ces deux objectifs ne peuvent être atteints que si l'apprenant maîtrise au préalable le V.G.O.S. Or, ce n'est pas le cas. Un petit test pour déterminer le niveau de connaissances (en physique) des étudiants admis en première année de l'université (qui font partie des 20 % de reçus au baccalauréat) a révélé des résultats « catastrophiques dans la conceptualisation dans la conceptualisation et par là même dans tout processus d'abstraction, de compréhension et de restitution opérationnelle du savoir acquis ». En effet, plus de :

– 70 % des étudiants testés « confondent les concepts de direction et du sens d'un vecteur ;

– 90 % confondent ces concepts de température et de quantité de chaleur ;

– 50 % confondent les concepts de durée et d'instant ;

– 60 % confondent les concepts de distance et de position.⁽¹⁵⁾

La nature des manuels scolaires mis à la disposition des élèves et les méthodes traditionnelles d'enseignement sont responsables de tels résultats désastreux. Si les rédacteurs des livres scolaires et les enseignants respectent la démarche scientifique, l'épistémologie, la méthodologie, les procédures d'expérimentation dans le laboratoire et d'observation des phénomènes naturels... les élèves finiront par acquérir « le niveau indispensable du V.G.O.S. Faute de quoi, ils ne peuvent ni « avoir accès au discours scientifique » ni « savoir de façon opérationnelle ».

Le résultat est connu de tous : la plupart des élèves environ 80 % en moyenne sont éjectés de l'école ;

Les 20 %, qui sont soit admis avec des moyennes de plus de 10/20, soit « rachetés » finissent par mémoriser les cours et surtout les algorithmes et les résolutions d'exercices types. « Dans ce cas, l'acquisition du savoir, écrit Benaïssa, n'est qu'une rétention linguistique. Ces connaissances sont « retenues » et mémorisées pendant une certaine période de façon latente. Elles seront restituées un jour (si elles ne sont pas oubliées), telles quelles... Cette solution conduit les élèves à « mordre à belles dents dans la science qui se fait » (Fourastie).

« Par contre, la formation, écrit Benaïssa, de l'esprit scientifique exige de [l'élève] une attitude opérationnelle et une réelle participation. Guidé par son professeur, il doit lui-même démontrer et découvrir toutes les applications et conséquences des théories étudiées. Cette intervention active de l'élève ne peut

s'envisager que s'il a un bon répertoire linguistique et une bonne maîtrise d'outils : notions empiriques, concepts qualitatifs, concepts quantitatifs... Cela lui ouvrira le chemin vers les opérations intellectuelles dont l'activité d'abstraction est sans nul doute l'une des plus fondamentales.

La construction d'un concept (ou conceptualisation) par l'élève résulte d'un processus d'abstraction (personne n'a vu une force ou une énergie). Il ne peut l'atteindre que s'il a déjà développé un esprit scientifique. Ce développement ne peut se faire que de pair avec l'acquisition d'un vocabulaire (mots et expressions) scientifique approprié. »⁽¹⁶⁾

Il est donc évident que la maîtrise des concepts et l'acquisition de la démarche scientifique (observation initiale → hypothèse → expériences déduites → vérification) exigent l'apprentissage du Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique ainsi que les procédures, les méthodes et les instruments d'observation, d'expérimentation...

Plus grave encore. Benaïssa a cité l'épreuve de juin 1995 du baccalauréat filière « sciences exactes » où les erreurs suivantes ont été relevées :

"الشكل المرافق يمثل لكل طور من الحركة، مخطط التسارعات"

« Ce qui se traduirait par : *la figure ci-contre représente, pour chaque phase du mouvement, le diagramme des accélérations.* Comme il n'y a qu'un seul diagramme, le candidat peut penser qu'il n'y a qu'une seule phase. On aurait dû dire :

"يمثل الشكل الحوالي مخطط التسارعات لنقطة مادية في مختلف مراحل حركتها"

qui veut dire : *la figure ci-contre représente le diagramme des accélérations d'un mouvement dans ses différents phases.* »

Dans le même ordre d'idée, et suite à cette première erreur, l'énoncé met complètement dans l'embarras, le candidat, en lui demandant de : tracer le diagramme des vitesses pour

chaque phase alors que dans la réalité on demande de : tracer le diagramme des vitesses du mouvement, avec ses différentes phases. Plus loin, l'énoncé demande au candidat de : dessiner un schéma où il montrera l'équilibre du corps sous l'effet des forces qui lui sont soumises.

"أرسم شكلا توضع فيه توازن الجسم تحت تأثير القوى الخاصة له"

Dans la réalité, il faut comprendre : sous l'effet des forces auxquelles il est soumis. »⁽¹⁷⁾

De telles carences dans les énoncés des épreuves d'examen du baccalauréat révèlent les limites des discours didactiques des manuels et de l'enseignement des sciences en langue arabe, qui « est innocente des inaptitudes des siens ». Ces insuffisances ne peuvent qu'empêcher « l'acquisition » par les élèves du V.G.O.S. et « sans ce dernier, le discours scientifique ne sera jamais atteint et le savoir scientifique sera mal acquis ou acquis de façon « parcoeuriste » et superficielle. »⁽¹⁸⁾

En outre, de l'indépendance jusqu'au début des années 1990, les candidats admis avec mention très bien dans les filières sciences et mathématiques bénéficiaient de bourses à l'étranger (notamment en France) où ils préparaient les concours d'admission aux grandes écoles. Cependant, la suppression des sections bilingues avec le recul de la maîtrise de la langue française, ont diminué de façon spectaculaire les chances de réussite à ces concours des lauréats.

Devant cette situation, le gouvernement algérien décida, il y a quatre ans de les orienter vers l'Angleterre où ils reçoivent un enseignement préalable en langue anglaise avant leur inscription dans les filières de spécialité dans des universités de second ordre. Ainsi, l'un des « pôles d'excellence » de l'Europe est désormais fermé à nos meilleurs bacheliers. Tandis que nos voisins Tunisiens et Marocains ont créé leurs propres établissements pour préparer leurs meilleurs bacheliers au concours préparatoires des grandes écoles françaises.

Quand à l'option « démocratisation de l'enseignement », qui signifie la création des conditions permettant aux élèves issus des couches défavorisées de réussir leur scolarité, elle ne pouvait qu'être illusoire. En effet, à l'heure actuelle, plus de 7 millions d'Algériens sur 29,3 millions, soit environ 30 % de la population sont illettrés. Plus de 12 % des enfants d'âge scolaire ne sont pas inscrits à l'école.

En conclusion, le viol systématique par les autorités de l'éducation nationale ne pouvait qu'influer sur le rendement, la qualité et le niveau de l'enseignement dispensé dans les établissements de l'Ecole Fondamentale et du secondaire aussi bien que sur le taux de réussite à l'examen du baccalauréat. En effet, à la session de juin 1990, sur 252 000 candidats, seulement 52000 ont été admis, soit 20,6%. Parmi ces derniers, seuls 17000, soit 6,7 % ont obtenu une moyenne supérieure à 10/20 ! Ce qui fait que deux tiers des lauréats ont été rachetés. Les rachats des candidats au baccalauréat, qui devenaient une pratique courante, pouvaient descendre jusqu'à 7/20 ! De 1991 à 1993, le taux moyen de réussite à cet examen a été de l'ordre de 20 à 25%, à peine 2 % des admis ont obtenu la moyenne, les autres ont bénéficié d'un rachat ! malgré ce fait, sur les 100 élèves de la première année du primaire, seulement 3,5 d'entre eux franchissent les portes des grandes écoles et des universités !

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

⁽¹⁾ C.S.E.— « *Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamental* » ; mars 1998, p. 50.

⁽²⁾ *Ibid.*

⁽³⁾ *Ibid.*, p. 51.

⁽⁴⁾ Ministère de l'Education Nationale.— « *Les objectifs fondamentaux de la réforme de l'enseignement* » ; sans date, pp. 2-3.

⁽⁵⁾ Publiée dans *Réflexions*.— « *L'école en débat* » ; Casbah éditions, mars 1998, Alger 1998, pp. 47-57.

⁽⁶⁾ *Ibid.*, p. 52.

⁽⁷⁾ *Ibid.*, p. 52

⁽⁸⁾ *Ibid.*, p. 53.

⁽⁹⁾ *Ibid.*, p. 57.

⁽¹⁰⁾ Ministère de l'Education Nationale.— « *Communication du Ministre de l'Education Nationale sur le système éducatif* » ; 1995, p. 37.

⁽¹¹⁾ Ministère de l'Education Nationale.— « *Etat des lieux* » ; *Op. Cit.*, p. 21.

⁽¹²⁾ DJEBBAR.— « *Education et citoyenneté* » ; *Op. Cit.*

⁽¹³⁾ *Le matin*, 27 juin 1998.

⁽¹⁴⁾ M. BENAÏSSA.— « *Difficultés linguistiques à l'université et/ou mauvaise conceptualisation au lycée* ». *Réflexions*, n° spécial consacré à l'école en débat, Casbah éditions, mars 1998, pp. 85-93.

⁽¹⁵⁾ *Ibid.*, p. 91.

⁽¹⁶⁾ *Ibid.*, p. 86.

⁽¹⁷⁾ *Ibid.*, p. 90.

⁽¹⁸⁾ *Ibid.*

TABLE DES MATIERES

	Pages
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	25
– De la technologie à la science et des conditions pré-requises pour leur propagation	30
– La demarche scientifique	31
– La finalité de la science	34
– Les fonctions, les missions et le rôle de l'éducation dans la société	35
– Du retour aux sources au rejet de la science	38
– L'évolution historique des fonctions sociales de l'éducation	45
– Les aspects économiques de l'éducation et de la recherche et leurs effets positifs	49
– La révolution biotechnologique et la valorisation de l'enseignement-recherche	53
– Références bibliographiques	60

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I. — <i>La nature de la culture et ses implications sur l'éducation et le développement</i>	65
– Qu'est-ce que la culture ?	66
– Le changement et la diffusion transculturelle	70

– La culture algérienne et la détermination structurelle de l'histoire	72
– Références bibliographiques	82
CHAPITRE II. — <i>Le rôle de l'éducation dans l'apogée et la décadence de la science arabo-musulmane</i>	85
– La substitution de la pensée rationnelle à la pensée mythico-religieuse dans la Grèce antique	86
– Le rôle des foyers scientifiques pré-islamiques dans la phase d'appropriation du patrimoine scientifique antique	88
– La classification des sciences et leur enseignement	95
1)- Les sources objectives	99
2)- Les sources subjectives	100
– Les sciences rationnelles	101
– Le programme de l'enseignement des sciences et de la philosophie	102
1)- Les sciences exactes et instrumentales	102
2)- Les sciences physiques et naturelles	103
3)- Les sciences philosophiques	103
– L'origine religieuse de l'éducation dans la première communauté musulmane	103
– Le rôle de l'éducation dans le développement scientifique et culturel du monde arabo-musulman	106
– Le rationalisme mu'tazilite	110
– La soumission de la raison à la foi et de la science à la théologie	112
– Les causes de l'échec du mu'tazilisme et ses conséquences	114
– La réaction ash'arite hanbalite et la décadence culturelle des arabo-musulmans	115
– Le rôle du fondamentalisme dans le déclin et l'ankylose intellectuelle et scientifique du monde arabo-musulman du XII ^e au XIX ^e siècle	122

– L'enterrement de Ibn Rushd à Cordoue et la fin de la philosophie et de la science arabo-musulmane	124
– La détérioration des méthodes de l'enseignement et l'accélération de la décadence	127
– Société, religion et contenu de l'éducation dans la Régence d'Alger	133
– Références bibliographiques	138

CHAPITRE III. — De l'école coranique algérienne traditionnelle à l'école laïque française moderne 143

– Le démantèlement des structures éducatives de l'Algérie pré-coloniale	143
– L'impact de l'occupation française sur le système éducatif algérien d'avant 1830	147
– L'introduction de l'école française moderne en Algérie	149
– Le détournement de l'infrastructure scolaire financée par les « impôts arabes »	154
– Les représentants du peuple algérien et le droit à l'éducation	166
– L'introduction et le développement de l'université française coloniale d'Alger	171
– Références bibliographiques	173

CHAPITRE IV. — Les mosquées universités : la Zaytouna et El-Azhar du X^e au XX^e siècle 175

– Disciplines d'enseignement à la Zaytouna de 1912 à sa transformation en faculté en 1956	178
– L'enseignement secondaire	178
– L'enseignement supérieur	180
– La mosquée-université d'Al-Azhar	180
– Les programmes d'enseignement d'Al-Azhar (1930)	189

- Cycle primaire	189
- Cycle secondaire	190
- Cycle supérieur	190
- Spécialisation	190
- Références bibliographiques	193
CHAPITRE V. — <i>L'engagement des étudiants et des lycéens dans la révolution (1954 – 1962)</i>	195
- L'engagement des membres de l'UGEMA dans le FLN-ALN...	204
- Les étudiants et lycéens Algériens en lutte	207
- Les étudiants et les lycéens maquisards	210
- La guerre de libération vécue et vue par des étudiants maquisards	212
- Massacres et dévastations décrits par les « intellectuels » de l'ALN	213
- Les « intellectuels » et le traquenard des services spéciaux français	216
- Références bibliographiques	220

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE VI.— <i>Le développement et l'évolution du système éducatif : 1962-1978</i>	223
- Les conditions de démarrage de la scolarisation des enfants : 1962-1967	227
a)- L'algerianisation	227
b)- L'arabisation	228
c)- Orientation scientifique et technique	230
d)- Homogénéisation des cursus scolaires	231
e)- La démocratisation de l'enseignement	232
- La planification de l'éducation-formation	236

– Les objectifs du plan Triennal (1967-1969)	236
– Les objectifs du 1 ^{er} plan quadriennal (1970-1973)	238
– Les objectifs du 2 ^{ème} plan quadriennal (1974-1977) : la mise en œuvre de l'école fondamentale polytechnique ...	241
– Vers l'école fondamentale polytechnique	242
– Les dépenses d'investissement et de fonctionnement de l'éducation nationale	245
– Les taux de réalisation des projets planifiés	246
– La formation, le recrutement et l'arabisation-algerianisation (1967-78)	249
– Méthodes et moyens didactiques	260
– Les filières arabisées (1967-1978)	263
– Scolarisation et disparités régionales	268
– Références bibliographiques	274
CHAPITRE VII.— <i>L'expérience de Lacheraf</i>	277
– La charte nationale de 1976 et la définition de la « révolution culturelle »	279
– Le 2 ^e rapport Lacheraf : les insuffisances de l'appareil scolaire	287
– Le programme de redressement de Lacheraf	290
1)- L'unification de l'enseignement	291
2)- Orientation scientifique et technique	292
3)- Stratégie de formation des formateurs	293
– Références bibliographiques	298
CHAPITRE VIII. — <i>L'introduction de l'école fondamentale polytechnique et l'aggravation de la crise scolaire (1979-1998)</i>	299
– Les finalités de l'école fondamentale polytechnique	300
– Les domaines d'enseignement et d'éducation	303

– Les programmes	304
– Le soutien pédagogique et l'enseignement d'adaptation	306
a)- Le rattrapage	306
b)- L'enseignement d'adaptation	307
c)- L'enseignement spécifique	307
– Le passage des élèves d'un cycle à un autre	308
– Du 1 ^{er} cycle fondamental à la 1 ^{ère} année du secondaire	309
– Admission en 1 ^{ère} année secondaire	311
– Orientation	311
– La baisse du niveau de l'enseignement de l'école fondamentale.	312
– Les facteurs sous-tendant la baisse de niveau de connaissances des élèves	315
– Enseignement secondaire	317
– Séries et filières de 2 ^e AS et 3 ^e AS	318
– L'enseignement secondaire spécialisé	319
– Les programmes de l'enseignement secondaire	319
– La pédagogie de soutien	319
– Le passage en classe supérieure et la question des redoublants du secondaire	320
– L'orientation en fin de 1 ^{ère} année secondaire	321
– La réorganisation du baccalauréat	321
– La croissance quantitative de l'éducation dans l'Algérie indépendante	325
– La politisation et l'idéologisation de l'école durant la décennie noire	329
– Les résultats d'un système éducatif aux fondements mal assurés	331
– Références bibliographiques	339
TABLE DES MATIERES	341

طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
وحدة الرغاية ، الجزائر

2000

Printed in Algeria.

MAHFOUD BENNOUNE, anthropologue et historien, est né en 1936, à El Akbia, un village situé entre Mila et El Milia, sur la chaîne numidienne, dans une famille de militants nationalistes du PPA-MTLD.

Très jeune, il s'installe à Alger, où il travaille, étudie et milite au sein du MTLD. En 1955, il rejoint les rangs de l'ALN, dans le Nord Constantinois. Zighoud et Ben Tobal, lui confient, entre autres, des missions en ville, notamment auprès de Abane Ramdane, à Alger, durant les préparatifs du congrès de la Soummam, et auprès du CCE, comme correspondant de la wilaya II.

Dès la signature des Accords d'Evian, le 18 mars 1962, MAHFOUD BENNOUNE fut nommé membre de la commission mixte du cessez-le-feu, chargé des relations avec le groupe du FLN de l'exécutif provisoire, installé alors à Boumerdès (ex-Rocher Noir). Le 28 août, les putschistes, victorieux de l'EMG de l'ALN de l'extérieur, ordonnèrent sa " reconversion " à la vie civile.

Après avoir participé, avec Boudiaf, à la formation du PRS, il se consacra à ses études supérieures, à Paris, Londres et aux Etats-Unis, où il soutint sa thèse de Doctorat d'Etat.

MAHFOUD BENNOUNE est titulaire d'une licence et d'un D.E.S. d'histoire sur l'Histoire des idées, d'une licence et d'un magister en anthropologie.

Enseignant pendant sept années dans plusieurs universités américaines, il rejoint l'université d'Alger, en 1977. Nommé Directeur de l'Institut des Techniques de Planification et d'Economie Appliquée, en 1979. Il démissionne en septembre 1981. Bennoune est l'auteur de plusieurs ouvrages et études et d'un film documentaire : " The Building of a Nation. " Il a été Membre du Conseil Consultatif National (de Boudiaf). A l'heure actuelle, Bennoune est membre de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif.