

## I - L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

AÏSSA KADRI (\*)

### **Pédagogies et société : au fondement de l'anomie du système de l'enseignement supérieur Algérien**

*"Qu'est-ce après tout qu'un système d'enseignement sinon une ritualisation de la parole, sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs."*

**R.M. Foucault**

*Leçon inaugurale au Collège de France*

L'échec d'une réorientation des fins assignées à l'enseignement supérieur algérien par la technocratie ascendante des années 1970 réside principalement dans l'absence d'une *mise en culture des sciences et des techniques*(1), dans l'absence d'un projet culturel réellement valorisant du travail productif(2). D'ailleurs, si tant est que celui-ci ait pu exister, il eut fallu que sa mise en oeuvre puisse se développer sur une base autonome, non dépendante, surtout concernant l'encadrement pédagogique.

#### **L'algérianisation : l'atomisation du corps et une «nationalisation» formelle.**

Le problème de l'orientation scientifique et technique se pose en effet aussi à travers l'encadrement pédagogique, plus précisément les enseignants. Si l'encadrement des différents ordres d'enseignement s'est progressivement "nationalisé" jusqu'à être constitué presque exclusivement d'enseignants algériens(3), il faut observer que l'algérianisation, bien loin d'indiquer une transformation radicale du procès pédagogique lui-même par sa nationalisation entendue stricto-sensu, incite a contrario à saisir au delà de la qualité juridique des émetteurs tout à la fois, le niveau de qualification des enseignants algériens, la langue principale d'enseignement dans les différentes disciplines des différents corps statutaires de ces derniers, leurs caractéristiques sociales et scolaires, les contenus objectivement enseignés, enfin le cadre institutionnel et les mécanismes concrets du déroulement de l'action pédagogique.

Sans doute dans une perspective de recentrage culturel et de tentatives de domination des processus socio-économiques d'un point de vue

local, la progression des effectifs d'enseignants nationaux a-t-elle été encourageante, mais force est de constater que le kaléidoscope d'enseignants algériens -approfondi par la diversité des formations à l'étranger qui a été offerte dans le cadre de la formation des enseignants- n'est pas garant de l'unité du système d'enseignement. Ce processus apparaît à l'inverse comme l'indice de l'acculturation encore plus intégrée et plus profonde aux normes pédagogiques et aux valeurs culturelles des systèmes d'enseignement exogènes.

L'algérianisation de l'encadrement, au delà des présupposés politiques et idéologiques qui l'ont sous-tendue n'a pas induit en effet une rupture avec des catégories d'analyses, des schèmes de pensée, d'habitudes culturelles le plus souvent intériorisées à partir de cursus durables dans des systèmes d'enseignement historiquement constitués et fortement intégrés.

La progression de l'algérianisation, loin de signifier une rupture avec la dépendance culturelle et technologique, si l'on considère les politiques de formation des formateurs qui se sont mises en place dans les années 70 (rétention de l'admission en post-graduation avec développement de nouvelles formes institutionnelles de coopération, formation à l'étranger, mise en place de circuits de formation des sociétés nationales et des ministères techniques) s'est inscrite dans un processus d'internationalisation des politiques de formation qui a correspondu à une internationalisation plus profonde du système de production , achevée par la libéralisation; elle a défini les caractéristiques essentielles d'une reproduction sociale allant dans le sens de clivages et de hiérarchisations plus accentués.

### **Un recrutement par le bas.**

Aussi, mesure-t-on immédiatement l'importance du niveau de recrutement et des modes de formation des formateurs. L'algérianisation de l'encadrement dans les différents degrés de l'enseignement se faisant toujours par le bas a manifesté souvent un niveau pédagogique et scientifique faible, et ce n'est pas faute des principaux intéressés ; des conditions matérielles d'encadrement à la limite du supportable (un enseignant en moyenne pour 50 élèves dans le primaire), un environnement culturel pauvre (absence d'ouvrages et de documentation surtout en langue arabe) viennent redoubler les effets d'une formation accélérée, tronquée et inadaptée, plus source de conflits à moyen et à long terme que de solutions à court terme.

La carrière enseignante a fonctionné ainsi dans le primaire, le moyen, le secondaire et même dans le supérieur et, plus particulièrement pour les filles et les arabisants, comme un lieu "d'attente", succédané à un véritable emploi.

Preuves suffisantes du caractère dévalorisé attaché à la profession enseignante, le recrutement des enseignants du cycle primaire, moyen et secondaire parmi les exclus du système d'enseignement(4), l'extension numérique des effectifs d'enseignants les moins gradés (collaborateurs techniques, assistants contractuels, assistants

stagiaires) dans l'enseignement supérieur, un recrutement administratif et clientéliste, outre qu'ils illustrent le profond décalage entre les fins théoriquement assignées au système éducatif et les moyens qui lui sont réellement dévolus, invitant par là à réfléchir sur les conditions sociales et institutionnelles du déroulement de l'action pédagogique, révèlent l'inefficacité chronique des instances de reproduction et de sélection du corps enseignant.

Un rapide examen des conditions institutionnelles de recrutement des différentes catégories d'enseignants laisse apercevoir, sous l'apparente diversité des modes d'accès, tant en deçà du bac -les instituts de technologie de l'éducation ayant recruté à un niveau bas parmi les exclus du système d'enseignement-, qu'au delà, -l'école normale supérieure n'intéressant en dépit d'incitations pécuniaires que très faiblement les élèves ayant obtenu le baccalauréat, une post-graduation apparaissant comme le continuum logique d'une licence qui n'en finit pas pour les étudiants en quête d'emplois-, la caractéristique principale d'institutions/refuges confrontées à un marché du travail fortement concurrentiel et obligées de recruter parmi ceux que le système productif refuse.

### **La radicalisation des antagonismes du corps.**

Il n'est pas étonnant de remarquer ainsi que les filières arabisées du supérieur, parce que leurs diplômés sont plus que tous les autres confrontés au problème de l'emploi, sont celles, si l'on excepte le cas atypique de médecine, où le taux d'algérienisation du corps enseignant a le plus rapidement augmenté.

Ainsi les sciences sociales et humaines ont, à partir des années 80, été quasi-exclusivement encadrées par des enseignants algériens; la part de la coopération y a diminué très rapidement; les sciences exactes, la technologie, les sciences biologiques, conservaient dans le même temps eux, une part relative d'enseignants coopérants.

Cette rapide montée d'un encadrement arabisé, dans les filières des sciences sociales et humaines, a tendu à produire une marginalisation des enseignants essentiellement formés en langue française. L'algérienisation a ainsi vite fait de se muer en arabisation excluant de fait une partie du corps enseignant algérien -enseignants de tradition, fortement professionnalisés, ayant suivi des cursus honorum- au profit de jeunes enseignants dénommés péjorativement "enseignants cocottes-minutes", passés par des cursus tronqués, faiblement certifiés, sans expérience pédagogique. Au delà d'un simple changement du système linguistique, l'arabisation a redéfini l'algérienisation dans le conflit comme renversement d'un rapport de forces à l'intérieur du système éducatif. Ce conflit n'a fait qu'interférer continuellement dans la conduite du procès pédagogique, perturbant la quotidienneté de l'institution inscrite dans une véritable guerre de tranchées entre arabophones et francophones.

### **L'exemple des étudiants juristes: des socialisations scolaires et sociales différentes.**

Il y a sans conteste des oppositions assez nettes entre les deux populations étudiantes, arabophone et francophone, de l'Institut de Droit; celles-ci trouvent leur fondement dans des modalités de socialisation scolaire différentes; elles sont portées par des milieux familiaux différents. Certes, globalement, le capital culturel des familles algériennes est faible, dans une société où certaines classes d'âges - celle des parents notamment- n'ont pas été massivement concernées par le système scolaire. Néanmoins les identités des deux groupes étudiants se sont aussi construites dans des milieux, des univers, où le seul contact plus ou moins durable, plus ou moins prégnant, avec l'une ou l'autre langue, le français comme l'arabe classique, a pu influencer sur l'orientation des choix scolaires.

C'est dans les trajectoires sociales familiales que ces processus pourraient être le mieux observés; une analyse par entretiens approfondis, rendrait compte sans doute de manière encore plus nuancée que ne le ferait le questionnaire, des déterminants familiaux dans les différents rapports à l'école. A cet égard, l'indice le plus ténu dans l'histoire sociale des familles (on pourrait aller ainsi jusqu'aux arrière-grands-parents, ceux qui ont vécu la colonisation "dense") serait sans conteste plus explicatif que des variables censées être plus objectives (C.S.P., revenus,...) et cependant plus aléatoires.

### **Un univers configuré dans la prime éducation.**

L'univers des deux sous-groupes étudiés ici est configuré avant l'arrivée à l'université, plus précisément au niveau du cycle primaire. Le choix linguistique -si tant est qu'il puisse exister: certaines orientations n'étant que le fait d'exclusions- n'est pas indifférent, comme on l'a vu, à l'univers linguistique familial, à la dominante linguistique familiale, au degré d'appropriation de l'une ou l'autre langue par les parents, voire les grands-parents; et même dans les familles berbérophones on peut observer une séparation entre univers culturel arabophone et univers francophone.

De fait, l'orientation dans l'une ou l'autre des options se jouait très précocement au niveau du primaire, notamment avant l'arabisation totale de ce cycle. D'abord le degré asynchrone d'avancée de l'arabisation dans ce cycle permettait à certains parents de jouer sur les écoles, les classes non encore gagnées par le processus d'arabisation. Ensuite, la coexistence/concurrence de l'enseignement des "Kuttab", offraient aussi bien une alternative à l'échec dans l'école publique qu'un choix réellement assumé par certaines catégories sociales. Enfin et surtout, les orientations se jouaient à l'intérieur du cycle dans l'effort porté sur l'une ou l'autre matière, le calcul (celui-ci étant toujours délivré en français pour la génération ici étudiée) ou la littérature et l'histoire-géographie (délivrées en langue arabe). Elles se jouaient aussi à travers l'affectation des maîtres, affectation définissant trois modèles concurrents de maîtres: l'enseignant moyen-oriental monolingue, l'enseignant algérien relativement bilingue et l'enseignant européen spécialisé dans certaines matières, et qui est souvent moins le fait du hasard que d'une gestion de stratégie politique.

## Une séparation pédagogique.

Plus qu'institutionnelle la séparation est pédagogique, elle est inscrite dans des modes de transmission des savoirs, dans des modes cognitifs tout à fait opposés et qui sont d'autant plus prégnants qu'ils sont précoces et plus généralement en affinité avec des univers culturels familiaux.

Face à des modalités d'inculcation "positivistes"**(5)** héritées qui, bien qu'érodées, se maintiennent dans l'enseignement francophone, tend à s'affirmer une pédagogie totale qui vise à la "domestication du corps aussi bien que de l'esprit"**(6)**. On pourrait sans peine retrouver dans le type d'enseignement qui tend à prévaloir, porté par des agents qui sont le produit d'un système traditionnel, toutes les caractéristiques de l'enseignement scolastique français que justement le positivisme a combattu; l'enseignement y est exclusivement mnémotechnique et répétitif**(7)**. Le contenu de l'enseignement des Kuttabs, fondé sur la parole révélée, indiscutable, loin de l'idéal éducatif confucéen et mandarinale conçu comme art minutieux de formation du gentilhomme lettré**(8)**, tout à fait opposé au modèle grec d'une formation aristocratique**(9)**, vise à la production du croyant. Si la technique éducative qui est là en oeuvre est réduite à sa plus simple expression, c'est qu'il n'y a pas à convertir; la conversion est déjà acquise, les modalités de transmission, d'inculcation, sont celles de l'imprégnation, de "l'incorporation"**(10)** physique du texte au corps. Le rituel pédagogique est scandé non pas par des phases de complexité croissante de l'apprentissage mais d'élévation de la densité textuelle à acquérir; on apprend le Coran de la sourate la plus courte (El-fatiha) vers les sourates les plus longues, et non pas dans l'ordre chronologique de la révélation. Cette progression du plus facile au plus long à mémoriser est, elle-même, marquée par autant de moments qu'il y a de parties homogènes à apprendre; elle s'inscrit dans un continuum vers "l'élévation" et fonde un habitus de la linéarité. Les apprentissages sont collectifs: les différenciations dans le niveau d'avancement sont dissoutes dans le procès même de répétition.

## Des modes d'inculcation scolastiques.

C'est cette forme historique de transmission et d'inculcation du savoir qui a structuré fondamentalement bon nombre d'acteurs du système universitaire et principalement ceux qui sont dénommés comme "arabophones". Elle apparaît d'autant plus prégnante qu'elle s'est développée dans la prime éducation et a été souvent en osmose avec le milieu familial**(11)**. Elle définit des schèmes de pensée spécifiques, une manière particulière d'appréhender le monde et les objets. Si cette modalité éducative peut prêter à l'abstraction, elle n'en donne pas les moyens parce que fondée sur une langue qui n'est pas autrement maîtrisée, en décalage qu'elle est par rapport aux langues parlées et que, de surcroît, aucun exercice de définition n'est engagé dans les écoles coraniques. Axée sur la mémorisation, elle fonde, à l'image de l'autodidacte de Sartre ingurgitant tout de la lettre A à Z, une *pratique encyclopédique de l'acquisition*.

Dispensée à travers le livre sacré, elle ne prête pas dans la prime éducation à l'exégèse et encore moins à la critique; inscrite dans une structure sociale communautaire -au moins dans l'opposition au pôle colonial- où les différenciations apparaissent souvent secondarisées, elle ne développe guère une attitude réflexive, critique, sinon dans l'opposition radicale ou dans la réception passive de l'ordre des choses et du monde tel qu'il se donne.

Dans le procès de formation des élèves qui arrivent à l'université, cette modalité éducative n'est pas exclusive pour une grande majorité d'entre eux. Elle s'est conjuguée et se conjugue souvent avec une forme institutionnalisée de transmission des connaissances, moniste elle aussi, parce que fondée sur une vision unifiée et unifiante de l'Etat. L'influence, la prégnance, de l'une ou l'autre modalité dépendent précisément des possibilités, exprimées en temps de passage et en ruptures, de mener conjointement à travers les supports familiaux et institutionnels ces deux types d'enseignement.

### **L'approfondissement des modes d'inculcation par l'université.**

C'est dans les itinéraires scolaires d'avant l'entrée à l'université que s'est largement dessiné un style cognitif, un cadre de structures de base intériorisées du langage et de la pensée; l'université vient en quelque sorte approfondir et achever le processus. Tout y prédispose, les agents transmetteurs: les enseignants sont les purs produits de l'un ou l'autre système. Tout sépare en effet les enseignants qui sont formés à des écoles différentes; les entrecroisements sont rares: les deux groupes d'enseignants, arabophones et francophones, vivent sur les mêmes lieux, se côtoient, et cependant s'ignorent complètement; même lors des réunions générales les contacts sont rares; l'exception à ces ignorances les uns des autres, n'a pu se manifester que pour la défense du cumul de la profession d'avocat avec celle d'enseignant. Sans doute a-t-on aussi remarqué que certains enseignants arabophones, et notamment les femmes, dominées parmi les dominés, ne dédaignaient pas d'établir des ponts avec leurs homologues de la section francophone. Ce fait, assez exceptionnel pour être souligné ici, n'a en tout cas pas produit de solidarités génératrices de novations pédagogiques. L'ignorance l'un de l'autre des deux groupes, pour être assez bien partagée à l'origine, est tout de même principalement le fait du groupe d'enseignants francophones d'autant plus assurés de leur prééminence que le contexte socio-historique s'y prêtait.

### **Une inversion de la domination pédagogique.**

Au bout de la double décennie, l'inversion est réalisée et ce sont les francophones qui sont en position de stigmatisés. Ce processus révèle bien aussi le sort fait aux enseignements: dans la première phase ceux-ci sont l'objet de redéfinitions, d'enjeux, surtout entre publicistes et privatistes, et ceci dans la seule section francophone; la section arabophone se contentant pour une large part de reproduire en l'appauvrissant ce qui se fait dans la première; dans la seconde phase, le statu-quo autour d'enseignements expurgés et lissés de leurs connotations socialisantes ou marxisantes, va être de plus en plus remis

en cause au nom des principes religieux et de la prééminence de la sharia dans la hiérarchie des normes. La redéfinition des programmes, momentanément gelée devient un enjeu quotidien où le groupe arabophone s'investit principalement; les avancées pédagogiques du groupe francophone dans un institut totalement arabisé, notamment à travers la prise en charge d'un enseignement de terminologie et de modules de post-graduation, vont être combattues jusqu'au boycott par le lobby arabisant.

### **Des univers "autistiques".**

Dans ces deux univers qui se définissent l'un par rapport à l'autre dans *l'autisme* l'un de l'autre, qui ne s'interpénètrent qu'à l'occasion, la relation et la communication pédagogique, dans sa forme institutionnalisée va présenter des caractéristiques tout à fait opposées. Le procès pédagogique qui va avoir cours dans l'institution va produire des groupes d'étudiants scindés, non pas seulement sous le principe de la langue mais plus fondamentalement sous celui des représentations mêmes; cette opposition irréductible de l'un et l'autre groupe, constitutive de la nature des formations, a pu être latente tant que le pouvoir politique a pu conjuguer l'appel à l'ouverture et le réensourcement dans l'authenticité et tant que surtout le secteur socio-économique a pu intégrer différemment, selon une spécialisation linguistique et politico-idéologique -aux diplômés francophones correspondraient les emplois dans les entreprises et l'administration et aux diplômés arabophones les emplois dans la presse, le parti, la magistrature... ces deux groupes de diplômés; elle est devenue plus ouverte, plus violente, aussi bien à cause de l'incapacité du politique à concilier des demandes contradictoires dans lesquelles, passée l'étape d'un bonapartisme local, son implication devenait évidente, qu'à l'échec d'une stratégie de développement à fort coefficient capitalistique.

### **Les enseignants juristes : une opposition dans le niveau de l'encadrement.**

L'opposition entre les deux sections est assez nette sous le plan du grade des enseignants en exercice au moment de l'enquête. La section arabophone est plutôt encadrée par des enseignants de rang subalterne. Point de professeurs ni de maîtres de conférences, les enseignants y sont majoritairement assistants. Ceux qui officient dans les rangs magistraux dans cette section sont exclusivement des enseignants étrangers originaires du Proche et Moyen-Orient (Égyptiens, Syriens, Irakiens, Libanais). De plus les rares Algériens maîtres-assistants sont généralement des diplômés de deuxième post-graduation des universités de cette même aire régionale. Par opposition, l'encadrement de la section francophone est de grade plus élevé. Les assistants sont presque moitié moins nombreux dans la section francophone que dans la section arabophone. Il y a une forte proportion d'enseignants de rangs magistraux dans la section francophone; ceux-ci ont été certifiés par des concours d'agrégation passés en France ou en Algérie(12). En 1989-90, l'Institut de Droit comprend 12 professeurs de rang magistral, docteurs d'Etat et agrégés de l'université en langue française, alors qu'aucun arabophone n'a pu

devenir entre temps professeur faute d'organisation d'un concours similaire dans la section arabophone.

La faiblesse de l'organisation de la post-graduation dans la section arabophone n'a pas non plus permis l'émergence d'un corps enseignant intermédiaire à même de mener une transition; il n'y a en 1978-79 que 5 maîtres-assistants dans cette dernière section. Les enseignants arabophones du rang de maître-assistant ne sont généralement pas titulaires du doctorat, à l'inverse de leurs homologues francophones, mais simplement de deux diplômes d'études supérieures (DES) qui permettent par équivalence l'accès à ce grade. Il faut ajouter que les enseignants francophones qui sont titulaires des mêmes diplômes, les ont obtenus dans des conditions de préparation et d'encadrement nettement plus rigoureuses que celles de leurs collègues arabophones; en effet, la post-graduation dans la section francophone a pendant longtemps bénéficié d'un encadrement de haut niveau composé d'agrégés nationaux aussi bien que coopérants principalement français, ils ont en outre tiré avantage d'enseignements de missionnaires de haut niveau des universités françaises; pour des raisons diverses, absence de liens institutionnels entre universités, concurrence des pays du Golfe, réticences politiques du moment, la section arabophone post-graduée n'a pas eu l'encadrement adéquat en enseignants de rang magistral.

Le corps le plus nombreux dans la section arabophone, on l'a vu, est celui des assistants. Ces derniers ne sont généralement que des étudiants fraîchement diplômés, cooptés par certains enseignants ou administrateurs.

### Une opposition aggravée par la reproduction du corps.

Les modalités de reproduction du corps enseignant en cours dans l'institution ont aggravé ces oppositions; en effet, l'arabisation totale de la licence a tendu à partir des années 80 à déplacer les enseignants de rang magistral francophones, âgés, généralement monolingues, guère enclins à se recycler linguistiquement, sur la post-graduation; ce qui, en les libérant du premier et du deuxième cycle, les a rendus exclusivement disponibles pour les magisters et les doctorats.

**Tableau 1 : Effectifs des enseignants en magister par grade et par filière, année 1989-90**

Filières	Prof. (1)	Chargés de cours (2)	Maîtres assist.	Assist. stag.	Assist. vacat.	Total
Droit pénal et sciences criminelles	2	5	4	0	0	11
Contrat et responsabilité	4	7	7	0	0	18
Relations internationales	7	6	2	0	0	15
Administration et finances	3	7	5	4	0	19
Droit des entreprises	2	4	5	1	0	12
Total	18	29	23	5	0	75

(1) Tous francophones

(2) Dont 5 arabophones

Source : Direction de la scolarité de l'institut de Droit d'Alger

A l'inverse, leurs collègues arabophones voyaient leurs charges pédagogiques redoubler d'autant qu'en plus de l'encadrement du troisième cycle, ils étaient aussi en charge d'équipes pédagogiques composées d'assistants dont la grande majorité était simplement du niveau de la licence. Le magister arabophone va s'avérer de plus en plus pléthorique; va prévaloir à ce niveau un contournement de la politique des quotas d'admission par une ouverture plus grande qu'on peut qualifier de laxiste, justifiée selon les administrateurs par les tensions que pourrait susciter une sélection plus rigoureuse à l'entrée de ces études; le nombre d'inscrits y est chaque année de plus en plus élevé, surtout ces dernières années: 1973 inscrits en 1989-90, dont 1065 en deuxième année, contre 417 inscrits en section francophone, dont 151 en deuxième année **(13)**.

**Tableau 2 : Effectifs des étudiants inscrits en magister selon la langue, le semestre et la filière, année 1989-90.**

Filières	Francophones				Arabophones			
	S.1	S.2	S.3	Total	S.1	S.2	S.3	Total
Administration et finances	31	21	42	94	159	64	272	495
Relations internationales	40	31	25	96	119	66	175	360
Droit des entreprises	17	23	31	71	67	42	139	248
Droit pénal et sciences criminelles	27	14	6	47	154	73	141	368
Contrat et responsabilité	37	25	47	109	99	65	338	502
Total	152	114	151	417	598	310	1065	1973

Source : Direction de la scolarité de l'Institut de Droit d'Alger

Sans doute la rétention de l'inscription en section francophone participe-t-elle d'une stratégie qui vise à la fermeture de celle-ci, cependant on ne saurait aussi éluder la question du contrôle de la reproduction du corps par les enseignants de rang magistral dans cette section. Très peu de magistrats en langue française, en effet, ont été soutenus dans les dernières années à l'Institut de Droit d'Alger. Le tableau n°3 montre bien que de 1979 à 1989, c'est-à-dire en l'espace de 10 ans, seulement 31 magistrats furent menés à terme, en moyenne 3 par année. Dans le même temps il n'y a pas eu plus de 5 thèses d'Etat en droit, soutenues localement, alors que la formation à l'étranger en certifiait le double dans ce grade.

**Tableau 3 : Effectifs des soutenances en magister (langue française).**

Année universitaire	Discipline et option	Effectif des soutenances	Période
1979	Administration et Finances	2	Jun et avril
1979	Contrat et Responsabilité	2	Février et juin
1979	Droit des Entreprises	1	Jun
1980	Droit Int. et Relations Int.	1	Octobre
1980	Droit des Entreprises	1	Jun
1981	Droit Int. et Relations Int.	2	Janvier et juin
1981	Contrat et Responsabilité	1	Octobre
1981	Droit des Entreprises	1	Jun
1982	Contrat et Responsabilité	1	Mai
1983	Droit Int. et Relations Int.	2	Janvier et juin
1983	Administration et Finances	1	Avril
1984	Contrat et Responsabilité	2	Mars et mars
1985	Droit Int. et Relations Int.	1	Octobre
1985	Administration et Finances	1	Janvier
1986	Administration et Finances	2	Jun et octobre
1986	Contrat et Responsabilité	2	Avril et juin
1986	Droit des Entreprises	1	Octobre
1987	Contrat et Responsabilité	1	Jun
1988	Droit Int. et Relations Int.	1	Mars
1988	Contrat et Responsabilité	2	Avril et juin
1988	Droit Int. et Relations Int.	1	Octobre
1989	Contrat et Responsabilité	1	Janvier
1989	Droit Int. et Relations Int.	1	Janvier

Source : Direction de la scolarité de l'Institut de Droit d'Alger

Les arabophones, exclus de fait du concours d'agrégation, piétinaient dans les postes de maîtres-assistants ou chargés de cours; le magister dans cette section ne certifiait guère plus que celui de la section francophone; cependant le fait simplement d'être inscrit en deuxième année de magister apparaissait pour nombre d'entre eux comme une garantie d'obtention d'un poste d'enseignant. De ce fait, la pression sur le magister se faisait plus vive dans cette section.

On le voit, les deux sections s'opposent quant au niveau de recrutement des enseignants, aux types de formations que ceux-ci ont subis, mais aussi quant au rythme de certification des futurs enseignants. L'élargissement de l'arabisation, la montée en nombre d'enseignants de grade subalterne, le piétinement d'enseignants de grade intermédiaire, achevaient de dissocier une élite enseignante de formation francophone de plus en plus marginalisée et contestée, d'une masse d'enseignants d'autant plus impatients de grimper dans la hiérarchie, que leur situation leur apparaissait devoir plus à une stigmatisation linguistique qu'à de réels critères pédagogiques.

### Un déplacement des oppositions.

Le statut des enseignants va être à ce titre, ici plus qu'ailleurs, l'objet de vives contestations de la part des enseignants de grades subalternes et surtout intermédiaires. La soumission de leur progression à l'avis d'une C.U.N. (14) composée principalement d'enseignants de rang magistral francophones était vécue comme un assujettissement renouvelé à une hiérarchie scorie de l'histoire coloniale. Leur lutte, qui cache pourtant l'essentiel -c'est-à-dire leur faible niveau de formation, la faiblesse de leurs travaux personnels- va consister à dénoncer dans les enseignants des grades les plus élevés, des *"attardés de l'histoire, des éléments qui veulent bloquer le processus d'arabisation"*. Leur promotion massive en 1991 au grade d'assistant titulaire pour les enseignants de grade subalterne, au grade de maître de conférences pour les enseignants de grade intermédiaire, achève de livrer l'institution au plus grand nombre,

alors que dans le même temps le magister est arabisé et n'y subsistent que quelques cours à option donnés en langue française.

Ce processus achevé par la quasi disparition des enseignants francophones qui ne sont plus en charge que de quelques enseignements à option en magister ou de cours de terminologie boycottés en licence, rend hégémonique une modalité particulière de transmission pédagogique portée par des enseignants de "circonstances". Le discours pédagogique va être de plus en plus reconnu, moins par ce qu'il sait que par ce qu'il dit et la façon dont il le dit **(15)**.

### Une opposition redoublée par le clivage publicistes /privatistes.

De plus la mise en cause d'une transmission pédagogique, qui a été ici principalement articulée autour du noyau dur du droit positif, va être redoublée par la part prépondérante que vont prendre dans celle-ci les enseignants publicistes sur les privatistes.

**Tableau 4: Répartition des enseignants de l'Institut au moment de l'enquête, selon le département**

	Publicistes	Privatistes	Total
Arabophones	60	34	94
Francophones	59	38	97
Total	119	72	191

Source : Direction du personnel de l'Institut de Droit d'Alger

Le nombre des publicistes est plus élevé, dans l'institution, que celui des privatistes; leur marque et leur influence y sont nettement plus importantes et notamment dans le démarrage de la réforme; c'est que les privatistes, dans leur majorité, exercent dans le barreau, voire dans la magistrature, parallèlement à l'enseignement. Sans doute cette pratique peut-elle conforter des enseignements qui se veulent essentiellement orientés vers une professionnalisation; cependant, force est de noter que l'exercice d'une profession à côté de celle de l'enseignement développe un absentéisme chronique, et se traduit par une démobilisation pédagogique qui laisse la place aux publicistes généralement plus activistes dans l'institution, même si certains d'entre eux exercent là aussi comme conseillers du prince **(16)**.

Les tentatives de novations pédagogiques vont être à ce titre essentiellement portés par les publicistes de grades élevés; dans l'ordre historique, celles-ci n'ont été possibles qu'avec la réforme de 1971 et sous la double impulsion d'enseignants, algériens et français, publicistes, dont on peut dire qu'ils sont le produit de l'université française d'après mai 68. Le repli de ces derniers, leur marginalisation, leur éviction, marquent l'échec d'expériences pédagogiques, de saisie critique du droit dans une approche pluridisciplinaire et, inversement, la domination des pratiques pédagogiques existantes déjà, à l'état latent, dans l'institution ou en creux dans les distorsions que va produire la réforme.

### Les enseignements: novation et tradition ou "le retour du refoulé"

## La réforme: le dépassement de la division public/privé.

La réforme de 1971 a introduit au niveau de l'Institut de Droit un réaménagement des programmes qui veut aller dans le sens "*d'une adaptation du droit algérien aux problèmes de la socialisation du pays*" (17). Cette redéfinition vise à ce que l'étudiant ait "*une formation souple*" (18) qui nécessite, selon les réformateurs, une ouverture vers les sciences sociales qui *l'aideraient à mieux saisir les problèmes de la société lancée dans le socialisme et ainsi concevoir le droit qui peut être adapté*" (19); cette orientation quelque peu généraliste qui serait propre au tronc commun, dans les présupposés des réformateurs, ne serait pas exclusive, selon eux, d'une spécialisation en vue d'une professionnalisation dans le deuxième cycle. La formation projetée a aussi pour objectif de dépasser la division classique droit privé/droit public par une "interdisciplinarité active" et une réorganisation des filières dans le sens d'un décloisonnement des formations. Les réformateurs enregistrant "les bouleversements profonds" qui affectent le droit pensent à introduire une spécialisation des modules en même temps qu'à intégrer la dimension nationale à travers la définition de modules d'enseignement de "droit algérien". Ces principes généraux de réorientation de l'enseignement du droit sont confortés par des novations dans la transmission pédagogique et le contrôle des connaissances.

## La montée des sciences sociales.

De fait, cette réforme, qui définit de nouveaux programmes, vient remettre en cause plutôt la *conception* de l'enseignement du droit, que les contenus eux-mêmes. La modification touche surtout la modalité de transmission; la liste des enseignements arrêtée n'est guère différente de celle qui prévalait antérieurement à la réforme(20). Avait été repris le noyau dur du droit positif; les enseignements d'histoire des institutions, qui traitaient auparavant de la France féodale, étaient réorientés vers les institutions méditerranéennes gréco-latines et algériennes (celles de l'époque turque et coloniale). Le droit musulman quasi absent jusque là, traité de manière contingente dans les successions, continuait à être marginalisé à travers un cours semestriel qui ne l'abordait que d'un point de vue historique et non en tant qu'objet ou domaine propre. Les sciences sociales, en particulier l'économie et la sociologie déjà enracinées dans l'institution, se voyaient confortées dans l'organisation des études en place par l'allongement du temps qui leur était imparti. De cours semestriels ils devenaient l'objet de cours annuels. L'enseignement de méthode de la science politique, donné en troisième année option droit public, était élargi à un cours de méthodes des sciences sociales et le cours des libertés publiques de troisième année était, contre toute attente et en dépit du contexte politique, maintenu(21); par contre aucun cours sur le système politique algérien n'était programmé et l'enseignement d'histoire des idées politiques disparaissait.

Rien donc dans les intitulés, sinon la montée des sciences sociales, qui puisse autoriser à penser une rupture fondamentale avec les

programmes passés. Certains enseignements nouveaux, délivrés en dernière année, comme le droit pétrolier, le droit maritime, le droit de la propriété industrielle, littéraire et artistique, le droit des assurances, le droit des transports terrestres et aériens, le droit international du développement, pourraient faire conclure à une spécialisation accrue; cependant leur caractère optionnel, limité dans le temps, en faisait plus des enseignements généraux et introductifs que réellement pointus et formateurs.

### **Une tentative de rupture pédagogique: la conférence de méthode.**

C'est donc essentiellement dans le point de vue sur le droit et dans les modalités de l'inculcation, portés par des enseignants en plein questionnement sur leur savoir et leur pratique pédagogique, que la rupture avec le passé se laisse le mieux apercevoir. Celle-ci est le fait de la section francophone; les enseignants arabophones ne sont nullement impliqués dans le processus de retour critique sur le droit et l'enseignement du droit; ils continuent pour la plupart à reproduire un contenu défini ailleurs, à transmettre, pour certains, un enseignement figé dans des ouvrages obsolètes et rares, nullement conforté par un socle jurisprudentiel dans la langue et généralement conjugué avec des considérations politico-idéologiques et religieuses.

La novation pédagogique développée dans la section francophone est principalement produite dans deux lieux: *la conférence de méthode* de première année et le *séminaire* de troisième année. La conférence de méthode s'avère, dès le démarrage de l'institution réformée, comme l'instrument même de transformation des représentations à l'égard du droit entendu à la fois comme art et comme science **(22)**.

*La conférence de méthode* va grouper les enseignements d'introduction au droit, de méthode de la science juridique, de sociologie et d'économie. Les professeurs chargés des cours magistraux (3 enseignants), les assistants juristes, sociologues, économistes, chargés des travaux dirigés, se retrouvaient avant le démarrage de chaque semestre en séminaire d'études pour définir un thème commun à aborder selon les trois perspectives disciplinaires, en en marquant toutefois les caractéristiques juridiques à partir des contextes socio-économiques dans lequel celui-ci était pris et étudié; le thème défini et arrêté, l'équipe pédagogique se réunissait hebdomadairement pour préciser le contenu de chaque séance de T.D.; celle-ci était à chaque fois préparée par un groupe d'enseignants qui la soumettait à la discussion de l'ensemble avant la mise en forme pédagogique et matérielle. Le contrôle des connaissances ne portait pas sur l'un ou l'autre enseignement mais sur l'ensemble; les modalités en étaient diversifiées -contrôle sur exposés, tests écrits, devoirs de synthèse sur table- mais aussi novatrices -fiches de visionnement de films assuré hebdomadairement en relation avec le thème abordé, travail sur la presse, etc. La conférence de méthode s'institutionnalisait petit à petit non sans problèmes, non sans tiraillements, non sans volonté hégémonique de discipline, comme un véritable lieu d'échanges entre disciplines voisines, comme un laboratoire de réflexion sur le droit algérien se faisant.

Si cette pédagogie a pu momentanément prendre, c'est surtout grâce aux enseignants magistraux qui l'animaient, aux assistants chargés d'appliquer les programmes. Les uns et les autres étant liés par des préoccupations et des problématiques fonctionnant sur le même registre; mais aussi grâce à la Direction tout à fait en affinité avec cette expérience pédagogique. La réussite tenait également au fait que cet enseignement se développait en première année, c'est à dire à un moment où les étudiants n'étaient pas fortement socialisés et où ils découvraient le droit.

Les étudiants retrouvaient en troisième année, mais dans des conditions extrêmement différentes, un espace pédagogique similaire: *le séminaire*; si celui-ci se faisait dans les mêmes formes, c'est-à-dire qu'il était développé à partir d'un thème commun et dans une perspective pluridisciplinaire, il s'avérait au total moins performant. L'interdisciplinarité y était moins marquée, les enseignants étaient là plutôt des juristes qu'autres spécialistes des sciences sociales; il n'y avait point d'enseignements support au contenu qui y était délivré. Inséré dans une phase de spécialisation juridique, il périssait, oscillant entre une trop grande généralisation et une spécialisation extrêmement pointue.

### **Une approche critique du droit.**

La conférence de méthode classée en première année apparaissait autrement plus importante dans le procès de socialisation des étudiants en droit. L'approche qui va y être développée se veut avant tout une approche critique du droit. Contre le positivisme juridique, elle affirme la possibilité de la construction d'une science juridique en rupture avec les a priori de la connaissance juridique et les idéologies théoriques juridiques; nourrie aux avancées théoriques althussériennes, elle aborde le droit dans les catégories du marxisme. Le droit n'est compréhensible dans cet ordre d'idées qu'à partir d'une *"théorie de la production de la vie sociale"* (23); à cet égard il n'est pas simplement un produit de la société, il est un produit historique d'une société historique, il est *"une instance au sein d'un tout complexe à dominante"* (24). Dès lors, sur ce socle pouvaient dialoguer la science juridique, la sociologie et l'économie, appelée chacune à saisir non seulement les interactions entre niveaux ou instances mais surtout la logique structurale profonde de fonctionnement du droit.

Si la démonstration pédagogique a pu se développer, c'est que ces dernières disciplines, la sociologie et l'économie, appelées à comprendre le droit, étaient, elles aussi, marquées par le point de vue marxiste; on l'a vu, la sociologie et l'économie sont anciennes dans l'institution; ce qui change là aussi c'est la manière de définir l'objet, la manière de l'aborder. A une sociologie du droit "compréhensive" (25), voire "intuitive", à une science économique plutôt néoclassique (26), va succéder dans ces disciplines une approche critique.

### **Une approche surpolitisée du droit: un forum marxiste.**

On le voit, cette démarche concordataire n'a pu être possible que parce

que le point de vue était similaire dans les trois enseignements; le

contexte socio-politique aussi y prédisposait; dans la phase de l'après décolonisation et celle du marxisme dominant des années 70, les questions juridiques étaient posées directement de manière politique. Le glissement, les dérives vers une approche strictement politique du droit, essentiellement volontariste(27), ne pouvaient être dans le moment contestés et durablement combattus. La surpolitisation de la société algérienne, toute organisée par un Etat omniprésent et omnipotent, un Etat de plus en plus "juridique", ne tardait guère en dissolvant l'objet juridique dans le politique, à affecter l'enseignement du droit; vont en témoigner les débats de plus en plus vifs au sein de la conférence de méthode et plus largement au sein de l'institution, à propos des chartes et ordonnances portant révolution agraire, gestion socialiste des entreprises, statut des travailleurs, qui vont opposer des enseignants sur la nature de la voie algérienne -socialisme, voie nationale démocratique, capitalisme d'Etat- sur la fonction du droit dans ses différentes phases -droit capitaliste inégal, droit égal, communiste ou socialiste- et plus loin encore sur l'opposition droit bourgeois/droit prolétarien et même sur l'extinction, la fin du droit(28).

Partie sur un projet d'approche critique pluridisciplinaire du droit, la conférence de méthode se transformait, en cours de route, en "forum marxiste", en un point de vue certes traversé par ses propres contradictions mais cependant fondamentalement unilatéral; c'est du moins l'image qu'elle va renvoyer de plus en plus aux enseignants privatistes et arabophones(29). Le projet épistémologique et pédagogique de développer une science juridique fondée sur la distinction objet de science/objet réel, d'appréhender le droit non à partir du système visible des règles mais de leurs déterminations à partir d'une théorie de leurs formations et de leurs transformations sociales dans l'histoire, débouchait compte tenu de la surpolitisation qui caractérisait l'étape historique, sur la confusion objet de connaissance/objet réel. Les enseignements apparaissaient avoir complètement perdu leur caractère juridique au profit de leur définition politique. Les enseignants arabophones privatistes, certains avocats et magistrats, vont avoir beau jeu de dénoncer l'enseignement marxiste qui fait tout apprendre sauf le droit et qui serait éminemment subversif. La critique est d'autant plus violente que les enseignants "positivistes" sont remis en cause dans leur technicité, leur formalisme juridique, par des étudiants précocement socialisés et précocement initiés à la dialectique marxiste. La conférence de méthode va être progressivement contestée, remise en cause, à partir du milieu des années 70. Cette remise en cause va aller crescendo avec la transformation des conditions de l'action pédagogique proprement institutionnelle, aussi bien que les conditions plus générales de transformation de la société.

### **Le reflux de l'enseignement critique.**

Il y a d'abord le reflux de la coopération: les enseignants soixante-huitards, et notamment le professeur Miaille, vont se redéployer sur les facultés françaises; les Algériens qui les remplaçaient étaient fragilisés sous le double plan du statut -ils étaient souvent de grade subalterne- et de la langue d'exercice. Il y a ensuite le remplacement de l'équipe

dirigeante d'agrégés de droit public de l'Institut -principalement les Doyens Mahiou et Bencheikh, qui avaient permis et conforté le travail engagé avec la réforme- par une équipe de privatistes, de surcroît exerçant en qualité d'avocats (A. Berchiche, M. Mentalechta); plus encore, c'est bien le statut de la sociologie et de l'économie à l'Institut de Droit qui continuait à poser problème pour les "positivistes"; sitôt les juristes conscients de la nécessité d'une pluridisciplinarité dans l'approche des phénomènes juridiques partis ou marginalisés, ces deux disciplines apparaissaient complètement étrangères, exogènes, en porte à faux par rapport aux enseignements en cours, d'autant plus que les enseignants qui en étaient en charge ne relevaient pas eux-mêmes statutairement de l'Institut de Droit. Le solidarisme juridique reprenait très vite le pas pour marginaliser ces enseignements. A partir de l'année 1976, la conférence de méthode va peu à peu éclater: l'enseignant chargé des cours d'introduction au droit et de méthode de la science juridique, avocat et professeur, se faisait plus absentéiste aux réunions d'équipe pédagogique, proposait ses propres thèmes et sujets à celle-ci, tentait de secondariser la sociologie et l'économie dans la problématique juridique, puis se dissociait complètement. Les enseignants d'économie et de sociologie tentaient alors une marche en duo qui n'eut guère de suite. Ces derniers, remplacés par la nouvelle direction et renvoyés dans leurs instituts d'origine, la conférence de méthode disparaissait à partir des années 80. Un réaménagement des programmes en 1985 y mit fin, ainsi qu'au séminaire de troisième année [\(30\)](#) et, de fait, l'ère politique s'engageait déjà dans une phase de restructuration hybride qui annonçait le libéralisme flou des années 90.

### **Le retour du refoulé.**

La fin de cette expérience pédagogique pluridisciplinaire apparaissait comme un "*retour du refoulé*" [\(31\)](#). Celui-ci, pourtant, n'avait guère cessé d'être explicite, notamment dans la section arabophone. Il nous faut réaffirmer que l'expérience pédagogique de la conférence de méthode, même si elle a pu apparaître momentanément dominante, a été en réalité minoritaire. La conférence de méthode n'a ainsi pas du tout fonctionné selon le même schéma dans la section arabophone. Les enseignements continuaient à y être transmis traditionnellement sous forme de cours ex-cathédra, les T.D. se contentant de les reproduire.

Les enseignements étaient isolés les uns des autres, même si la notation entre les différents cours était pondérée par une note finale pour l'ensemble de ces cours. Paradoxalement c'est dans la section arabophone que ces caractéristiques anciennes d'une pédagogie dominante dans l'enseignement du droit français, véritable pédagogie de l'oral [\(32\)](#), fondée sur le principe de mémorisation, sur une valorisation de la rhétorique comme expression du plus grand savoir, s'attachant à la règle, à l'apparence plus qu'à l'essence, vont redoubler celles propres aux modes d'inculcation produits par un enseignement religieux.

De fait, l'échec d'un enseignement réellement pluridisciplinaire en section francophone venait simplement remettre en quelque sorte les

choses en l'état. Il adéquationnait les formations qui étaient développées dans l'une et l'autre section. Il faisait rentrer dans les rangs une formation qui avait pu apparaître en rupture. L'arabisation totale de l'institution après 1983 venait achever le processus. Sans doute avait-on pu croire que face à un enseignement qui devenait, sous l'effet de l'approche critique, plus politisé, moins juridique, se développait un enseignement plus centré sur le droit, sur les règles et les procédures. Mais là aussi la dérive avait été forte. Plus que l'envahissement du droit par le politique et ses catégories, plus que l'instrumentalisation du droit et des pratiques juridiques, ce sont les conditions concrètes de déroulement de l'action pédagogique qui sont ici les plus explicatives de l'érosion des catégories du droit positif. Celles-ci pâtiennent, dans leur transmission pédagogique et leur pérennisation, d'absences, de manquements, d'insuffisances : insuffisances, on l'a vu, dans la formation des enseignants et de leur disponibilité, mais surtout de plus en plus absence d'un socle jurisprudentiel réellement informatif(33) sur le droit qui se fait, et, enfin, manquements dans les supports pédagogiques(34); de plus le caractère "polysystémique"(35) du droit algérien multiplie les référentialités et accroît les interférences entre catégories de droit différentes, accentuant par là les indécisions et les confusions théoriques et pratiques.

### **Une altération du droit positif.**

Au bout de la décennie, l'enseignement du droit devient plus homogène en se politisant d'avantage et s'appauvrit dans le même temps dans sa référentialité aux catégories du droit positif. Ce mouvement se fait parallèlement à un processus qui enregistre un décalage qui va en s'approfondissant entre la norme juridique étatique et les pratiques populaires(36).

La transformation pédagogique inaugurée par la réforme, en altérant profondément le fond du droit positif dans sa logique, sa forme, son langage -altération redoublée par l'irruption de la langue arabe, obligée, faute d'objet propre et de matière première, de se cantonner si ce n'est dans la traduction du droit et de la jurisprudence héritée, dans la revendication de la Charia- secondarise l'apprentissage des mécanismes juridiques et institutionnels au profit de l'inculcation idéologique.

### **Rapport pédagogique et communication. Une socialisation politique duelle.**

L'Institut de Droit apparaît ainsi, dans les années 70, comme une instance de socialisation politique différentielle selon les deux sections, socialisation qui fonctionne à l'image de celle qui prend en charge la société globale, c'est-à-dire avec le refus de poser la question de la nature socio-politique du pouvoir en place, refus se manifestant pendant longtemps par l'absence de tout enseignement sur le régime politique algérien.

Ainsi les définitions du droit avancées par les étudiants sont presque toujours référées soit aux fondements politiques du droit pour les

francophones, soit aux fondements religieux pour les arabophones.

**Tableau 5 : Les fondements du droit selon la section (ensemble des 2ème, 3ème et 4ème années)**

	Politique	Religieux	Règles morales	Nature	Société	Total/ base
Arabophones	22,1	55,5	16,3	3,4	2,7	n = 210 100,0
Francophones	67,7	3,7	8,4	1,8	18,4	n = 120 100,0
Ensemble	40,5	34,5	13,2	2,7	9,1	n = 330 100,0

Les réponses sont à cet égard révélatrices des présupposés théoriques produits par la formation reçue dans l'une et l'autre section; l'importance des enseignements non juridiques (sociologie, économie et histoire) qui préparent à une approche sinon critique du moins distanciée à l'objet juridique, est inégalement appréciée selon la section. Les francophones sont plus nombreux à déclarer extrêmement importants ces enseignements, les arabophones sont relativement partagés.

**Tableau 6 : Appréciation des enseignements non juridiques dans la formation des juristes, selon la section.**

	Très importants	Importants et utiles	Inutiles	Total/ base
Arabophones	37,1	39,1	23,8	n = 705 100,0
Francophones	60	35,2	4,8	n = 430 100,0
Ensemble	45,7	37,5	16,8	n = 1135 100,0

La conduite pédagogique de ces enseignements dans la section arabophone ne semble pas outre mesure mobiliser les étudiants; inversement, la forte revendication de ces enseignements par les francophones atteste, comme nous l'avons souligné plus haut et telle que la conférence de méthode a pu développer ces enseignements, d'une plus grande disponibilité à une politisation des approches du droit. Ceci est assez transparent dans la demande des thèmes à traiter

**Tableau 7 : Thèmes que les étudiants aimeraient voir traiter.**

	Thèmes économiques et politiques locaux	Thèmes culturels locaux	Thèmes spécifiques au droit local	Thèmes actualités et "étranger"	Total/ base
Arabophones	14,3	45,8	33,7	6,2	n = 705 100,0
Francophones	37,5	29,1	22,3	11,1	n = 430 100,0
Ensemble	23,1	39,4	29,4	8,1	n = 1135 100,0

### Attitudes conformistes, attitudes critiques.

S'ils sont assez partagés pour l'étude des divers thèmes, les étudiants francophones souhaitent préférentiellement voir aborder les thèmes en rapport avec l'économie et la politique du pays; les étudiants arabophones sont plutôt favorables aux thèmes en liaison avec les problèmes de la famille, de l'éducation; ils sont aussi favorables à la

prise en compte des problèmes du droit en Algérie: sans doute sont-ils là conscients de l'insuffisance de leur formation ou alors voudraient-ils voir traiter du droit musulman qui ne leur semble pas être du tout pris en compte par les enseignements.

L'enseignement plus ouvert de la conférence de méthode, les modalités nouvelles et variées du contrôle mis en place dans la section francophone, le travail d'équipe qui s'est développé, définissent des attitudes plus critiques à l'égard des modalités "traditionnelles" de transmission des connaissances chez les étudiants francophones. Ceux-ci sont ainsi moins partisans du cours magistral, sans être tout à fait pour l'augmentation des travaux dirigés. Plus conscients, parce que sans doute plus militants et sensibilisés par leurs enseignants, ils font des problèmes liés aux infrastructures, aux supports pédagogiques, l'essentiel des préalables à une amélioration du travail pédagogique. Ils sont aussi pour l'augmentation de leurs initiatives propres; les étudiants arabophones, également sensibles aux conditions matérielles de fonctionnement pédagogique, sont plus nombreux à vouloir s'inscrire dans la continuité des modalités d'inculcation pédagogique.

**Tableau 8 : Amélioration du travail pédagogique selon la section.**

	Dans la continuité	Initiative des étudiants	Augmenter part des cours magistraux	Augment. les T.D.	Modifier le contrôle continu	Revoir les conditions matérielles	Total/ base
Arabo-phones	24,8	13,2	19,4	11,6	10,8	20,2	n = 702 100,0
Franco-phones	15,5	20,3	10,2	2,1	5,1	46,8	n = 430 100,0
Ensemble	21,4	15,8	15,9	8,1	8,7	30,1	n = 1132 100,0

**Tableau 9 : Critères de réussite dans les études selon la section.**

	Mémoire	Conditions de travail et méthode	Réflexion et raisonnement	Don	Qualité de l'enseignement	Total/ base
Arabophones	55,8	28,3	10,3	2,7	2,9	n = 702 100
Franco-phones	13,9	62,9	12,9	2,9	7,4	n = 430 100
Ensemble	39,9	41,4	11,4	2,8	4,5	n = 1132 100

Les arabophones considèrent ainsi, toutes années confondues, que c'est la mémorisation qui joue un rôle de premier plan dans la réussite aux études.

Tout se passe comme si les expériences pédagogiques en cours dans la section francophone ne les interpellait aucunement; ils sont à cet égard en conformité avec le modèle pédagogique traditionnel qu'ils véhiculent dès leur prime éducation et qui se trouve ici renforcé. Cependant, ils sont tout à fait partagés sur l'appréciation portée sur le contenu de l'enseignement(37); parmi les arabophones il y a presque

autant d'étudiants à déclarer le contenu de l'enseignement "franchement mauvais" que d'étudiants qui déclarent celui-ci "bon".

**Tableau 10 : Appréciations sur le contenu général de l'enseignement du droit**

	Arabophones	Francophones
Enseignement bon	45,7	83,6
Enseignement franchement mauvais	54,3	16,4
	n = 899/100	n = 430/100
Enseignement trop théorique	43,7	58,4
Enseignement empirique	56,3	41,6
	n = 899/100	n = 430/100
Enseignement adapté aux réalités	52,9	37,9
Enseignement non adapté aux réalités	47,1	62,1
	n = 899/100	N = 430/100

### Appréciations sur les études : adaptation contextuelle et adaptation projetée

Dans la section francophone, la part de ceux qui déclarent l'enseignement "franchement mauvais" est faible; par ailleurs, on constate que les étudiants arabophones sont plus demandeurs d'enseignement théorique. Ils sont nettement plus de la moitié à déclarer que l'enseignement qu'ils reçoivent est trop empirique; ils sont là dans une logique d'attitude de classe populaire de laquelle, on l'a vu, ils sont principalement issus. Ils sont plus disposés à valoriser l'enseignement théorique(38) d'autant que cette caractéristique leur paraît celle-là même qui définit par excellence l'enseignement; éloignés de la culture légitime, ils sont portés à exiger dans l'enseignement les valeurs que leur héritage social ne leur a pas permis d'acquérir et ils attendent, comme le note G. Vincent pour les enfants des classes populaires françaises, que "l'enseignement leur donne ce qu'il exige d'eux" (39).

Les francophones trouvent, au contraire, que l'enseignement est trop théorique, ils revendiquent une formation plus spécialisée et davantage d'adaptation. Conscients de détenir à travers la maîtrise linguistique du français un élément favorisant, ils veulent cumuler les avantages et faire de l'instrument linguistique le moyen d'acquérir une compétence indispensable à leur insertion professionnelle. Inscrits dans une logique de la professionnalisation, l'enseignement leur apparaît à cet égard pêcher par excès de théoricisme. Ils ont donc une vision "positive" de la non-adaptation des enseignements aux réalités du pays, puisqu'ils jugent massivement que l'enseignement qu'ils reçoivent est tout-à-fait utile.

S'ils déclarent qu'il n'est pas adapté, c'est qu'ils trouvent qu'il ne traite pas assez de jurisprudence, qu'ils ne font pas assez d'exercices sur les arrêts. On peut comprendre ainsi, par opposition, le paradoxe qui fait que les arabophones déclarent l'enseignement médiocre et inutile, et dans le même temps pensent qu'il est adapté ; c'est qu'ils revêtent l'adaptation aux réalités de la société d'un caractère négatif. Le travail sur les textes politiques de la révolution algérienne leur paraît conforme à la nature, aux caractéristiques de la société telle qu'elle est; en déclarant l'enseignement adapté, c'est à une autre société, sans doute, qu'ils

pensent, à un autre type d'adaptation, c'est-à-dire à un enseignement qui prenne en charge les valeurs "arabo-islamiques" de la société qu'ils considèrent comme idéale.

### Les fins de l'enseignement : professionnalisation et enculturation.

Ainsi, sur les fins assignées à l'enseignement, les arabophones considèrent prioritairement que le système d'enseignement doit transmettre les valeurs arabo-islamiques, c'est-à-dire les valeurs qui définissent leur système idéologique.

Tableau 11 : Les fins assignées à l'enseignement supérieur selon la section.

	Esprit critique	Culture générale	Valeurs arabo-islam.	Préparer à une profes. Dév. écono.	Former des enseig.	Faire progres. le savoir Recherc.	Dév. consc politique	Total/ base
Arabophone.	9,9	12,6	40,2	17,1	4,5	8,4	7,3	n = 699 100
Francophone.	20,3	9,4	2,7	38,2	5,5	11,2	12,7	n = 423 100
Ensemble	13,7	11,4	26,4	24,9	4,8	9,5	9,3	n = 1122 100

A l'opposé, les francophones mettent en avant, comme rôle essentiel de l'enseignement supérieur, la préparation à une profession et subséquemment la réponse aux besoins du développement économique; on a là bien un système opposé de définitions des fonctions présupposées de l'enseignement supérieur: d'une part une définition culturaliste, et d'autre part une définition économiste.

Les deux sections vont ainsi fonctionner sur la base d'une division du travail idéologique qui correspondait dans le moment historique considéré, à l'ambivalence du discours politique et à l'équilibre instable au sein du pouvoir entre une fraction technocratique et une fraction "culturaliste". Le procès de socialisation politico-idéologique porté par les modalités d'enseignement dans l'institution fonctionnait relativement bien; se développait une spécialisation fonctionnelle des deux sections et conséquemment de leurs produits, spécialisation qui s'avérait le gage d'un équilibre historique conjoncturel.

### Pratiques et représentations sociales des étudiants.

#### Une faible participation mais plus militante chez les francophones.

Les étudiants des deux sections se distinguent sur le plan de leur engagement dans les luttes au sein de l'institution comme plus largement sociales. Si de manière générale, les étudiants ne s'impliquent pas dans la participation au comité pédagogique, les arabophones apparaissent encore moins impliqués dans la participation à la définition et à l'organisation des études. Leur représentation dans les comités pédagogiques est faible et épisodique(40); chez les francophones, si la participation n'est guère plus élevée, on a observé qu'elle est plus assidue et plus active.

**Tableau 12 : Participation au comité pédagogique selon la section.**

	Oui	Non	Total/base
Arabophone	9,9	90,1	n = 701 100
Francophone	14,8	85,2	n = 428 100
Ensemble	11,6	88,4	n = 1129 100

On observe aussi que, de manière générale, la participation au C.P. est nettement plus intense en deuxième et quatrième année : l'une qui est une année de passage au second cycle et l'autre qui est l'année d'obtention du diplôme. La participation des arabophones est ainsi plus élevée en quatrième année que dans les autres années, comme si l'intérêt pour le C.P. augmentait avec l'échéance de la certification et que les étudiants voulaient peser sur celle-ci.

### **Stratégie d'ascension et d'intégration, stratégie de tension.**

La participation au C.P. se révèle être une modalité d'intégration pour les étudiants francophones. Elle est globalement le fait des étudiants originaires de la "classe moyenne", qui s'inscrivent ainsi dans un procès d'ascension, selon le plus souvent des modalités de cooptation, plus politique que pédagogique. Nombre d'étudiants parmi les délégués au C.P. vont constituer des élites syndicales et politiques de l'Union Nationale de la Jeunesse Algérienne (U.N.J.A.), du Mouvement du Volontariat de la Révolution Agraire, voire plus tard du syndicat enseignant et des partis(41). La part parmi eux de ceux qui vont devenir enseignants n'est pas non plus négligeable(42).

La participation des arabophones s'avère être, elle, plus qu'une stratégie de la négociation, celle d'une tension entretenue pour peser sur le processus d'arabisation; la participation est ici essentiellement motivée par la volonté d'élargissement du mouvement d'arabisation et, en conséquence, d'opposition à tout ce qui pourrait marginaliser celui-ci. C'est bien, d'ailleurs, sur cette opposition, plus politique que pédagogique, que les étudiants arabophones et francophones vont s'affronter violemment en mai 1975 à propos de la désignation des délégués à la Première Conférence Nationale de la Jeunesse.

### **La pratique politique : classes populaires / classes moyennes.**

C'est bien l'engagement politique qui sépare tout à fait arabophones et francophones comme en témoigne ainsi l'implication différentielle des étudiants dans le mouvement de la révolution agraire; les étudiants francophones sont plus nombreux à être engagés dans la défense de la révolution agraire; ils sont plus nombreux à participer aux brigades de la révolution agraire(43).

**Tableau 13 : Participation au volontariat de la révolution agraire.**

	Oui	Non	Total/base
Arabophones	13,8	<b>86,2</b>	n = 710 100
Francophones	<b>27,3</b>	72,7	n = 426 100
Ensemble	18,9	80,2	n = 1136 100

De manière générale, là aussi, ce sont les enfants des classes moyennes qui sont le plus engagés dans le volontariat de la révolution agraire, et ceci dans les deux sections. Cependant, il y a plus d'étudiants de classes populaires qui sont engagés dans le mouvement chez les arabophones que chez les francophones.

**Tableau 14 : Origine sociale des volontaires de la R.A. selon la section.**

	Arabophones	Francophones	Ensemble
Classes sup.	4,1	2,5	3,2
Classes moy.	40,8	<b>67,2</b>	55,2
Classes pop.	<b>55,1</b>	30,1	41,6
Total/base	n = 98 100	n = 116 100	n = 214 100

Les étudiants arabophones, moins engagés dans le volontariat de la révolution agraire, ne sont pas moins politisés; c'est leurs orientations, leurs centres d'intérêts qui sont différents. On peut qualifier cette politisation, de manière générique, comme étant d'ordre culturaliste. Leur centre d'intérêt principal apparaît comme celui de la transformation des valeurs dont l'arabisation doit être le vecteur essentiel; les arabophones appréhendent la révolution agraire, la gestion socialiste des entreprises, principalement dans leur dimension économique, sans doute comme actions idéologiquement orientées mais néanmoins de transformations économiques stricto sensu. Ils n'y perçoivent pas la dimension culturelle.

### **Les centres d'intérêt sociétaux: problèmes culturels, problèmes économiques.**

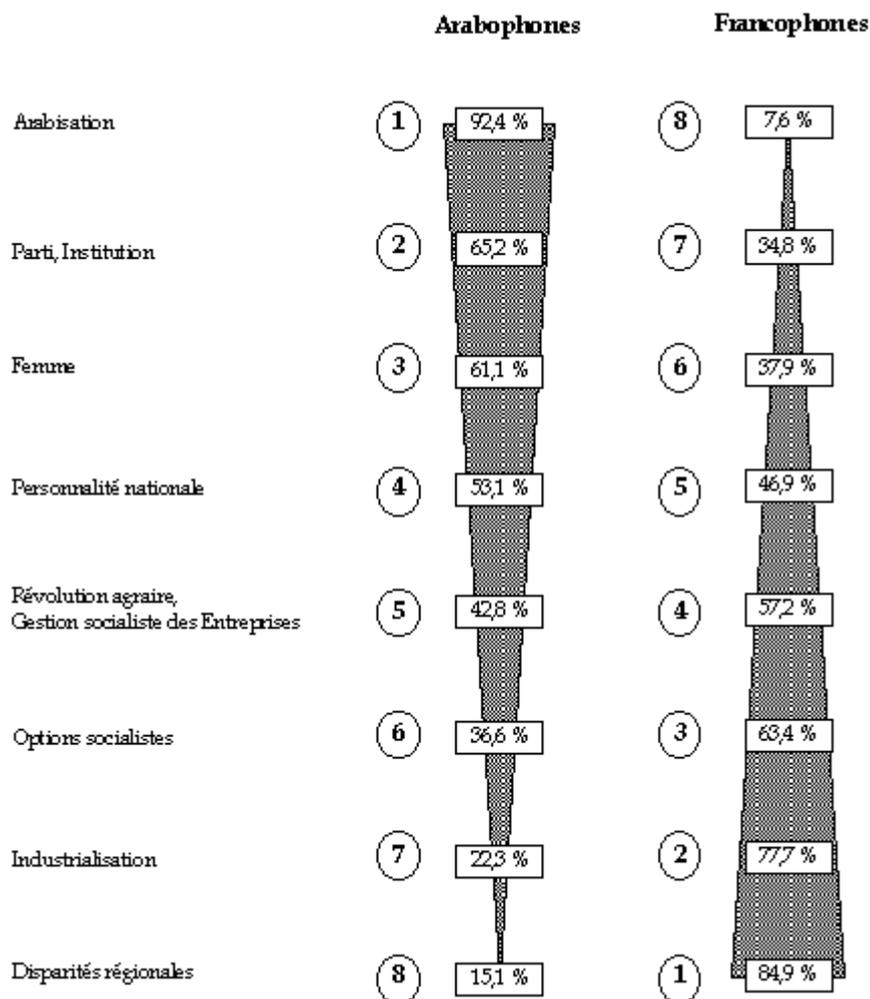
**Tableau 15 : Problèmes importants dans la société selon la section.**

	Problèmes culturels	Problèmes économiques	Total/base
Arabophones	<b>88,5</b>	11,5	n = 701 100
Francophones	36,7	<b>63,2</b>	n = 424 100
Ensemble	68,9	31,1	n = 1125 100

Ainsi les arabophones citent-ils en premier, comme question importante, l'arabisation(44); vient en second dans leurs préoccupations la question des institutions et du parti, sans doute parce que celui-ci, en partie déjà contrôlé par une mouvance nationaliste arabe, leur paraissait l'instrument le plus adéquat de l'inversion politique en faveur de leurs intérêts objectifs spécifiques. Ensuite ils citent, en troisième position, la question de la femme comme question essentielle pour le pays(45)

suivie de celle du recouvrement de la personnalité nationale, liant l'une à l'autre dans leur idéologie.

Graph 1 : Ordre d'importance des problèmes de la société selon la section



Les problèmes cités se classent dans un ordre hiérarchique symétriquement inverse dans les deux sections. Inscrits dans une stratégie de l'opérationalité de la professionnalisation les francophones citent en premier lieu les problèmes économiques, notamment ceux des inégalités régionales, comme étant les plus importants pour la société. Peut-être faut-il penser ici la mise en avant des problèmes des disparités régionales comme l'effet, dans le contexte historique, d'une médiatisation de la politique d'équilibre régionale qui venait d'être amorcée en réponse aux déséquilibres qu'une industrialisation inégale avait induits. Si les problèmes du socialisme, de la révolution agraire et de la gestion socialiste des entreprises ne viennent pas tout à fait au premier rang, c'est que sans doute les débats qui s'engageaient à propos de la voie algérienne, du modèle industrialiste, tempéraient les positions les plus tranchées; dans la phase historique traversée, l'arabisation n'apparaissait guère pour les étudiants francophones comme question importante de la société. Tout se passait comme si, pour ces derniers, elle s'inscrivait dans un processus naturel d'affirmation progressive, d'autant que leur prééminence ne paraissait pas être remise en cause. Le bilinguisme semblait pour eux une situation durable et les premières revendications arabisantes étaient

perçues surtout comme manipulations politiques de groupes nationalistes arabes, notamment Baathistes, opposés à une voie algérienne orientée vers un "socialisme exogène".

### Les pratiques de lectures : faibles pratiques différemment orientées sur les études.

La politisation des uns et des autres est ainsi plus ou moins centrée nationalement selon la section considérée. Un indicateur peut en être relevé dans l'ouverture sur le monde, les choses, la vie, les sociétés étrangères, à travers les centres d'intérêt des lectures des étudiants; si de manière générale les étudiants en droit lisent très peu d'ouvrages, les arabophones sont plus nombreux à ne rien lire; il faut observer ici, toutefois, que les conditions d'accès aux ouvrages ne leur sont pas données (très peu d'ouvrages traduits en arabe disponibles); les arabophones sont peu nombreux, quant ils lisent, à lire des ouvrages non scolaires; les francophones, s'ils lisent davantage d'ouvrages en relation avec leurs études, ont également des lectures non scolaires.

Tableau 16 A : **Lecture d'ouvrages selon la section**

	Pas de Lecture	Lecture scolaire	Lecture non scolaire	Total/ base
Arab.	52,2	40,9	6,9	n = 703 100
Franc.	29,9	41,7	28,2	n = 428 100
Ens.	43,7	41,2	15,1	n = 1132 100

Tableau 16 B : **Lecture régulière de journaux selon la section**

	Pas de Lecture	Titres nation. cités seuls	Titres étrang. et nation. cités ens.	Total/ base
Arab.	39,7	41,1	19,1	n = 704 100
Franc.	17,5	48,2	34,1	n = 428 100
Ens.	31,5	43,7	24,6	n = 1132 100

Les arabophones ne lisent pas davantage régulièrement des journaux; quand ils lisent la presse ils sont plus portés sur la presse nationale; les francophones, par contre, s'intéressent plus qu'eux à la presse étrangère(46); ils sont plus nombreux à citer(47), à côté des titres nationaux, un ou plusieurs titres étrangers.

### La convergence : une vision populiste de la société.

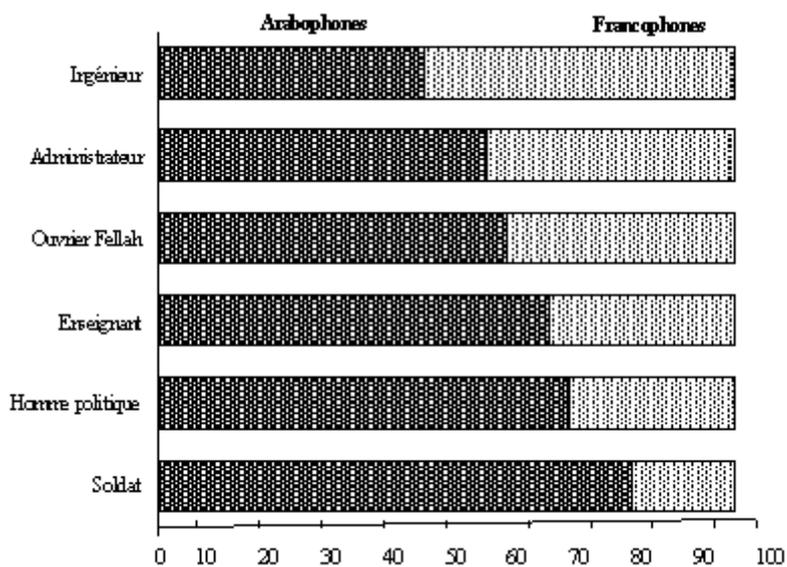
On le voit, ce sont deux univers idéologiques complètement cohérents et opposés, confortés par des pratiques différentes, qui sont configurés par les réponses aux questions sur les représentations à l'égard de la société; cependant ces oppositions apparentes laissent voir des interférences, voire des conjonctions de représentations; il en est du dualisme comme de toutes les oppositions, celles-ci ne se laissent appréhender qu'à partir des liens, des relations qui les articulent. L'image du personnage idéal typique le plus souvent cité, qui symbolise le mieux la société algérienne, vérifie bien dans sa traduction populiste, caractéristique de l'histoire algérienne, une identité de représentation, dans les deux sections, d'un même modèle sociétal.

Tableau 17 : **Personnage le plus représentatif de la société algérienne selon la section.**

	Ouvrier Fellah	Ingénieur	Adminis- trateur	Homme politique	Enseignant	Soldat	Total/ base
Arabophone	52,1	11,2	6,5	7,2	13,8	9,2	n = 702 100
Francophone	53,1	19,2	7,5	5,2	11,2	3,8	n = 428 100
Ensemble	52,4	14,1	6,7	6,5	1,3	7,2	n = 1130 100

Cette relative convergence est nourrie par un discours politique redondant à l'envi sur le rôle moteur des travailleurs, paysans et ouvriers, dans la transformation sociale; si, du côté arabophone, cette référenciation apparaît plus qu'identification, identité, elle s'inscrit du côté francophone "futurs cadres opérationnels" dans une quête de légitimité où, selon B. Etienne, "*le cadre supérieur [...] se légitime en se proclamant au service du fellah*" (48).

Graph 2 : Personnages cités comme étant représentatifs de la société.



### Une convergence enracinée.

La convergence des arabophones et des francophones sur les représentations à l'égard de l'idéal type symbolisant la société algérienne n'est pas subreptice. Elle est portée par une référenciation populiste qui traverse l'ensemble des groupes sociaux(49), elle est aussi confortée par le discours politique qui fait de l'ouvrier-paysan la fin et le moyen de "*l'avenir radieux*".

Ainsi, si les produits du système scolaire se retrouvent sur l'image de ce qui symbolise le mieux la société, c'est qu'ils sont également "programmés", socialisés, par un environnement global, par une société qui est dans ses deux versions, ses deux registres, ses deux niveaux - arabophones ou francophones-, fondamentalement unifiante, homogénéisante, des systèmes de pensée qui, au delà de leurs différences, affinent aux mêmes stéréotypes.

La phase "Orwellienne" des années 70 a produit, jusqu'à la caricature deux types de pensées fondamentalement "monistes", totalisantes; les arabophones comme les francophones, dans l'irréductibilité de leurs oppositions, fonctionnent ainsi pratiquement sur un même modèle de pensée, *modèle de pensée fondée sur l'exclusive, l'ostracisme, le sectarisme*, sur la caractéristique générale que chacun détient la vérité(50).

### **"L'intellectuel" arabophone : une pensée transhistorique.**

Ces caractéristiques apparaissent cependant plus fortes, plus prégnantes, chez "l'intellectuel" arabophone. Nombre de facteurs y ont prédisposé; d'abord, on l'a vu, la formation dans la prime éducation; celle-ci fondée sur un apprentissage mnémotechnique, sur l'acceptation du texte sacré, définit une attitude figée, d'enregistrement passif d'autant plus affirmée que la sacralité du message interdit la critique; ainsi sur la question de la langue arabe, par exemple, le fait que celle-ci soit *la langue, c'est-à-dire "la fonction[...] et non une fonction liée à d'autres"* (51), condamne à la non-discussion sur son statut dans la société. Tout relativisme linguistique est à ce titre combattu(52).

L'enracinement théologique de la formation reçue produit une démarche, des attitudes, à l'égard de la connaissance et du monde social assez caractéristiques pour être soulignées ici. La "pensée arabophone" (53) apparaît pour l'observateur(54) comme une pensée essentiellement *transhistorique*. L'histoire, qu'il s'agisse de l'histoire des faits ou de l'histoire de la connaissance, est principalement appréhendée d'un point de vue linéaire; telle la conception stalinienne des cinq stades, l'histoire des sociétés est une histoire de la succession événementielle dont le point d'origine est le "mythe" fondateur, et le point d'arrivée l'actualisation de ce passé dans le présent; elle est dans ce sens, dans sa version radicale, *fixation*. La référenciation à un passé âge d'or qu'il faut retrouver devient le paradigme en même temps que de la régénération de l'explication; "la vérité" se trouve dans le passé, l'éloignement par rapport aux valeurs, aux principes qui ont défini celui-ci, sont justement dans ce type de pensée la cause de la décadence actuelle, de l'échec du présent. La démarche est ici *fossilisante, sclérosante*; le passéisme se fait souvent refus de l'innovation.

### **"L'intellectuel" arabophone : une pensée linéaire et mythique.**

De la même façon que le dépassement du présent se fait dans la réactualisation du passé, la connaissance, elle, trouve sa fin dans celui-ci ; sans doute certaines démarches intellectuelles dans ce type de pensée intègrent-elles les acquis universels dans une prise en charge énumérative, successive et superficielle de la production des connaissances et des auteurs. On cite les auteurs de "A" à "Z", dans l'ordre historique de leurs productions, sans que celles-ci soient autrement confrontées. Ainsi Abbassi Madani, leader du F.I.S., en recevant l'homme politique français F. Létard, montre-t-il sa connaissance en se référant, lors d'un entretien assez rapide, à des penseurs et hommes politiques aussi différents que Rousseau, Machiavel, Condorcet, Jules Ferry, Karl Popper, Durkheim,

De Gaulle(55). Si cette pensée est fortement *éclectique*, elle n'empêche pas de mettre l'accent sur l'antériorité de la pensée arabe dans toute évolution scientifique; ainsi A. Taleb-Ibrahimi relève-t-il que "avant Descartes, il y a eu Ghazzali, avant Voltaire et Montesquieu, Ibn Rushd, avant Vico, Ibn Khaldoun, avant Foë, Ibn Tofail, avant Saint-Bernard, Ibn Sina, avant Dante, Maâri et avant Lamartine, Omar Abi Rabia"(56).

Cette façon de concevoir l'histoire de la production des connaissances, tend même à être dépassée par certains dans un retour à ce qui est considéré comme le fondement et la source de la connaissance: le Coran. Nombre d'exégèses vont tenter de démontrer que les découvertes scientifiques sont toutes entières contenues dans le Saint Livre et que subséquemment l'enseignement actuel des sciences en langue arabe devrait en être d'autant plus facilité(57).

### **Une pensée empiriste et fétichiste.**

Une pensée portée par une langue, elle-même porteuse de vérité parce que sacrée, apparaît fondée sur une attitude essentiellement conservatrice à l'égard de la connaissance: l'ordre des choses et du monde est tel qu'il se donne, la seule dynamique qui puisse exister c'est celle qui retrouverait, par récusation des valeurs allogènes, l'authenticité -"el-açala"- le passé pour une régénération du présent; ainsi le discours ne cherche pas à connaître, à démontrer, mais plutôt à affirmer, à évoquer; le réel est ce que l'apparence exprime, il n'est pas à conquérir, à reconstruire puisque la connaissance ultime est donnée; plus même, pour J. Berque, traducteur du Coran, *"la langue arabe, dont chaque mot conduit à Dieu, a été conçue pour voiler le réel, non pour le saisir"* (58).

Ainsi les sciences sociales sont-elles récusées au nom de la connaissance ultime, et nombre d'expositions d'étudiants, de réunions, tendent à dénoncer dans un antisémitisme primaire, affirmé, les écrits et travaux des hommes qui ont le plus contribué aux avancées des sciences sociales et des sciences en mettant l'accent sur leurs origines religieuses judaïques; les sciences sociales participeraient, selon ce type de pensée, d'un complot; à ce titre elles ne pourraient être réappropriées que dans le sens de l'affirmation des valeurs: ainsi l'histoire ne peut être un savoir critique mais une modalité de ressourcement, d'inculcation de celles-ci; ainsi la sociologie ne peut être que description des "maux sociaux" appelés à justifier par leur éradication la réalisation de la cité édénique; ainsi la psychologie vite dissoute dans les sciences de l'éducation ne devrait qu'affirmer la prééminence des modalités de socialisation fondées sur la transmission du message sacré (59); ainsi, l'économie ne doit-elle qu'enregistrer le caractère fondamentalement inégalitaire et hiérarchique de la société et justifier de l'application de principes et de recettes toutes données pour la définition d'un ordre socio-économique juste; ainsi le droit ne devrait-il être que volonté de conformer par l'ijtihad, de soumettre une réalité à une norme déclarée incontestée parce que donnée par Dieu (la Chariâ).

### **Un modèle de pensée typique.**

Totalisante, linéaire, non dialectique, passéiste, idéaliste dans sa conception, encyclopédique et empiriste dans sa démarche, cette pensée configure une structure mentale assez typique de "l'intellectuel arabophone" que l'université algérienne a tendu à produire dans cette dernière décennie. Dans l'observation de cet univers mental, qui s'impose comme un modèle de pensée et de comportement assez particulier, on pourrait conclure dans le sens *whorfien* du terme à un déterminisme linguistique sur les processus de connaissance; tout se passe en effet comme si les formes de la pensée dépendaient ici de la "nature" et des formes de la langue en usage (60); cependant, s'il y a incontestablement un rapport de causalité entre la structure de la langue et les fonctions cognitives(61), si le monde réel est ainsi construit inconsciemment à partir des habitudes linguistiques, il nous faut remarquer que celles-ci, dans le cas algérien, ne sont pas "pures", si tant est qu'il y en ait de pures. La situation algérienne a été et est celle d'un pluralisme linguistique où la réalité linguistique est celle de la coexistence de plusieurs langues faites d'interférences, de juxtaposition, de chevauchements, d'emprunts, de l'une à l'autre langue(62), plus même celle de la domination d'une inter langue, où fondamentalement aucune des langues principales -l'arabe classique ou le français- n'a été totalement maîtrisée et intériorisée parce que n'étant pas des langues maternelles, et où, enfin, l'arabe le plus classique qui soit n'a plus rien à voir avec celui d'El Moutanabi(63).

Dans ces conditions, la détermination linguistique, stricto-sensu, apparaît de peu de poids et ne faut-il pas plutôt mettre l'accent sur les conditions sociologiques et historiques générales dans lesquelles justement se sont développés les apprentissages linguistiques; il n'est pas surprenant alors de comprendre l'identité, dans le sectarisme et l'exclusion, dans l'affirmation de détenir seuls la vérité, des modes de pensée, des comportements et attitudes, aussi bien des arabophones que des francophones

### **Les francophones : la convergence, ou l'utopie d'un marxisme hypostasié.**

En effet, les francophones, pour autant que l'on puisse grouper sous ce vocable des catégories d'intellectuels aussi différentes que celle des nationalistes, des marxistes ou des marxistes nationalistes ou inversement, pour ne pas parler des libéraux(64), sont aussi le produit d'un procès de socialisation global, certes relativement plus ouvert dans sa variante scolaire primaire(65) mais qui n'en a pas moins été fondamentalement fossilisant. Les francophones se sont ainsi retrouvés sur nombre de positions avec les arabophones(66); mais il y a plus que certaines convergences politiques qui seraient principalement articulées autour de valeurs -l'indépendance, la nation, la personnalité nationale, la renaissance culturelle- communes; il y a surtout une certaine démarche intellectuelle qui, même si elle est fondamentalement opposée sur la conception du monde et des choses, a fonctionné pendant longtemps de manière similaire et sur un même modèle de pensée. Ainsi à l'idéalisme religieux répondait l'utopie d'un marxisme hypostasié.

## La production des "intellectuels" : des contradictions momentanément éludées.

Dans les oppositions décrites plus haut, le politique a joué, dans le contexte des années 70, un rôle stabilisateur; il a en quelque sorte maintenu une unité dans la différence. Tant qu'a existé dans le champ idéologique, social et politique, un équilibre instable, le pouvoir a pu contribuer à travers un discours intégrationniste, unitaire, solidariste, fondamentalement populiste, conjuguant l'Islam au socialisme et articulant la recherche de la rationalité scientifique, l'ouverture sur l'universalisme, sur la préservation de la personnalité nationale et les valeurs, à geler des oppositions, des contradictions portées par des procès de socialisation différents; en outre la coexistence historique des deux systèmes, arabophones et francophones, a pu avoir, dans le contexte historique, une fonction d'occultation des problèmes de la réalité profonde: l'appel incessant au sentiment national à travers la mise en place d'une arabisation alibi, et la transformation économique extrêmement volontariste, ont pu momentanément transcender les contradictions entre fractions de la petite bourgeoisie -traditionnelle et technocratique- et éluder dans une économie rentière les vraies questions, celles de quels types de juristes pour quelle société? Celle de quelle professionnalisation? Et, plus loin encore, celle de la nature même du droit à définir.

## Notes

---

**(\*)** Professeur en Sciences de l'Education et co-directeur de l'IME, Université de Paris VIII.

**(1)** Selon la formule de Monique LAIGNEAU. "Contextes, les jeunes et la culture scientifique et technique". *In culture technique n°20, Centre de Recherche sur la Culture Technique, p. 11.*

**(2)** C'est à partir d'une anthropologie du travail, de ce que travailler veut dire dans la société algérienne que, nous semble-t-il, doit être pensée en priorité toute réforme du système éducatif. Cf. notre travail *sur L'absentéisme ouvrier, enquête auprès des travailleurs du secteur des hydrocarbures*, Ben-Aknoun-Alger: Institut Arabe de Culture ouvrière, 1987.

**(3)** Les pouvoirs publics parlent d'algérianisation s'agissant du remplacement de la coopération par des enseignants algériens. La notion d'algérianisation ne recouvre pas-surtout au début du processus dans les années 1970- celle d'arabisation qui, elle, fait plus explicitement appel à la langue principale d'enseignement.

**(4)** Cf. "Situation actuelle et propositions en vue de l'amélioration du système éducatif", doc. cit.

**(5)** F. Colonna parle d'un positivisme "adopté ou importé qui est extraordinairement ancré en Algérie, aujourd'hui encore [et qui fait] qu'on serait bien en peine de trouver, avant une date toute récente[...] une occurrence positive du Kuttab". Cf. F. Colonna, *Invisibles défenses: à propos du Kuttab et d'un chapitre de J. Desparmet* communication au colloque Zarzis, doc. photocopié, octobre 1988, p.8.

**(6)** Selon les termes de F. Colonna, "Le Kuttab essai d'analyses", In *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif, le cas des écoles coraniques*, rapport d'un séminaire de l'I.I.P.E., Paris : UNESCO, 1984, p.37.

**(7)** Cf. D. Eickelman, "The art of memory: islamic education and its social reproduction", in *Comparative studies in society and history*, vol. 20 n°4, oct. 1978.

**(8)** Cf. J.C. Passeron, "Pédagogie et société" in *Encyclopaedia Universalis*.

**(9)** Cf. H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris: Edition du Seuil, 1965; et aussi W. Jaeger, *Païdeia, la formation de l'homme grec*, Paris: Gallimard, 1964.

**(10)** Selon la qualification de F. Colonna, qui reprend, pour illustrer cette pédagogie, le Hadith qui dit "lorsque quelqu'un apprend le Coran dans sa jeunesse il s'assimile à sa chair et à son sang". F. Colonna, art. cit., p.38.

**(11)** Cf. N. Zerdoumi, *Enfants d'hier, l'éducation traditionnelle en milieu familial algérien*, Paris, Maspéro, 1970.

**(12)** Trois concours d'agrégation de l'enseignement supérieur ont été programmés depuis la réforme de 1971. Sur 12 enseignants agrégés, un l'a été par l'Université de Paris.

**(13)** Le magister se fait théoriquement en deux ans, soit quatre semestres d'études dont un consacré au mémoire.

**(14)** Commission Universitaire Nationale

**(15)** Cf. M. Foucault, Leçon inaugurale au Collège de France.

**(16)** C'est ainsi que toutes les tentatives de remise en cause du cumul professionnel des juristes ont toujours échoué face à une solidarité de fait entre publicistes et privatistes, notamment chez les enseignants des grades les plus élevés.

**(17)** Cf. La refonte de l'enseignement supérieur, principes et régime des études des nouveaux diplômés universitaires, op. cit. p. 34.

**(18)** Ibid.

**(19)** Ibid.

**(20)** Le contenu des études qui avait cours était celui-là même, à quelques exceptions près produit par un réaménagement des

programmes au lendemain de l'Indépendance, mis en place par le décret du 27 mars 1965.

**(21)** Ce cours enseigné quelque temps par Hubert Gourdon a été dévolu à un exilé politique camerounais, Abel Eyinga, candidat malheureux à la présidence du Cameroun et, de fait, son maintien n'a été possible que parce qu'il apparaissait comme une tribune de dénonciation des régimes "néo-colonialistes".

**(22)** C'est-à-dire le droit comme "ensemble de règles dites juridiques qui régissent le comportement des hommes en société" et le droit comme "connaissance que l'on peut avoir sur ces règles". Sur cette distinction, cf. l'ouvrage du professeur qui précisément anima la conférence de méthode de l'Institut de Droit d'Alger : M. Miaille, *Une introduction critique au droit*, op. cit. p.23.

**(23)** M. Miaille, op. cit. p.75.

**(24)** Ibid.

**(25)** Principalement représentée par les travaux du Doyen Carbonnier, qui s'inscrivent dans la lignée de G. Gurvitch. Cf. notamment J. Carbonnier, *Flexible droit*, op. cit.

**(26)** Notamment illustrée par le manuel du Professeur R. Barre, *Introduction à l'économie politique*, Paris: Themis, 1964.

**(27)** Dans le sens d'une conception instrumentaliste du droit telle qu'elle a pu être théorisée par un certain marxisme, notamment à travers la conception "vichynskienne". Ce glissement est aussi perceptible, dans le même moment, chez certains jeunes enseignants des facultés de droit en France qui, à partir du marxisme, vont développer une approche critique du droit. Cf. Les enseignants chercheurs regroupés autour de la revue Procès, de l'Université de Lyon II; cf. aussi M. Bourjol, P. Dujardin, J.-J. Gleizal, et al., *Pour une critique du droit, du juridique au politique*, Paris/Grenoble : Maspéro/Presses Universitaires de Grenoble, 1978; et aussi J.-J. Gleizal, *Le droit politique de l'Etat*, Paris: PUF, 1980

**(28)** La Revue algérienne des sciences juridiques va notamment répercuter ce débat à travers une polémique, à propos de la nature socio-politique de l'Etat algérien et du droit en Algérie, entre le Professeur M. Miaille et le Professeur M. Barak. Cf. M. Miaille, "Contribution à une étude théorique de l'entreprise socialiste algérienne", R.A.S.J.E.P. (2), 1972; M. Barak, "Quelques remarques à propos d'une «Contribution à une étude théorique de l'entreprise socialiste algérienne»", R.A.S.J.E.P. (2), 1974; M. Miaille, "Réflexion sur une contribution théorique concernant l'entreprise socialiste algérienne, réponses à quelques remarques", R.A.S.J.E.P. (2), 1974. L'un, Miaille, caractérisant la voie algérienne comme capitalisme d'Etat, l'autre, Barak, qualifiant celle-ci de voie nationale et démocratique.

**(29)** Dans la section arabophone certains enseignants, notamment libanais, absolument minoritaires, intègrent dans leur démarche le point

de vue marxiste.

**(30)** Celui-ci, pour la raison que les thèmes -la révolution agraire, la gestion socialiste des entreprises, le statut des travailleurs- qu'il abordait, n'étaient plus d'actualité

**(31)** Selon l'expression de R.N. Saadi, "Quelques réflexions sur l'état de la science juridique en Algérie", art. cit., p. 317.

**(32)** Cf. M. Miaille, art. cit.

**(33)** Sur le caractère informatif de la jurisprudence, cf. E. Servein, "Les recueils d'arrêts et la jurisprudence, pour une approche informationnelle du système juridique", Procès(3), 1979, pp.24 et s.

**(34)** Les collections Dalloz, relèvent les auteurs du bilan de la réforme à la faculté de droit, sont "soit insuffisantes, soit détériorées et ne sont pas remplacées [...] les ouvrages et la documentation en langue nationale sont insignifiants". Cf. Bilan de l'application de la réforme de l'enseignement supérieur, rapport de l'Institut de Droit d'Alger, polycop; cit., pp. 11 et s.

**(35)** Selon la notion définie par A. Arnaud, "Rossinante et le cheval de Troie, juridicité et raison juridique au crible de la grande dichotomie", Procès(1), 1982, p.23.

**(36)** Cf. J.R. Henry, "La redécouverte du droit comme enjeu politique et culturel et comme objet sociologique", pp. 171-181 In *Droit et environnement social au Maghreb*, colloque du 10-11-12 décembre 1987, Paris/ Casablanca : Ed. du C.N.R.S./ Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Études Islamiques et les Sciences Humaines, 1989.

**(37)** Il faut observer que les catégories que nous avons proposées dans la question 35 apparaissent redondantes et ne permettent pas de distinguer clairement les appréciations portées par les étudiants.

**(38)** Il faudrait ici, sans-doute, préciser ce qui est entendu par ces étudiants comme enseignement théorique; il ne s'agit pas, selon nos observations et nos entretiens, de la théorie entendue comme système conceptuel, abstrait-formel, mais de théorique (en arabe Nadhari) par opposition à empirique (en arabe Tadbiqui), comme d'un enseignement général encyclopédique, large, opposé à appliqué.

**(39)** Cf. G. Vincent. «Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement» In *rapport pédagogique et communication* (P.Bourdieu, J.C. Passeron, M. de Saint-Martin) Paris/ La Haye : Mouton/ Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, 1965, p.90.

**(40)** Ce qui est mesuré ici, au delà de la représentation par élections, c'est-à-dire du nombre de délégués élus par leurs camarades (en principe deux par groupe de T.D.), c'est le degré de participation de l'ensemble des étudiants dans la mesure où les C.P. sont aussi ouverts à tous les étudiants qui peuvent participer à titre d'élus ou à titre d'observateurs.

**(41)** Aussi bien le F.L.N., que le P.A.G.S. (ancien P.C.A.) qui, de fait, a le contrôle des étudiants délégués et qui va développer, à travers ces étudiants et une partie des intellectuels, une stratégie "entriste" sous le régime Boumediene.

**(42)** Nombre de vocations vont naître dans ces lieux et, inversement, nombre d'enseignants vont reconnaître dans certains délégués de futurs enseignants.

**(43)** L'enquête a été passée à un moment à partir duquel le mouvement du volontariat de la révolution agraire, qui connaît une apogée au milieu des années 70, est en train de refluer.

**(44)** La manière de poser notre question a été fortement contestée dans beaucoup de réponses arabophones; ceux-ci faisaient remarquer que l'arabisation n'était pas un problème et qu'au contraire le problème était constitué par le maintien du français dans l'enseignement.

**(45)** Les réponses à cet item nous sont apparues tout à fait ambiguës au moment du dépouillement. L'affirmation par les arabophones que la question féminine était une question centrale pour la société nous apparaissait relever d'expression de groupes dominés liant en quelque sorte leur sort à plus dominées qu'eux, c'est-à-dire les femmes. Nous nous attendions à ce que à l'inverse les francophones mettent en avant ce problème en premier lieu, or il n'est cité chez eux qu'en 7ème position. Cependant, a posteriori, les réponses s'éclairent : les arabophones, s'ils mettent en tête de leurs réponses la question féminine, en focalisant sur la femme nombre de problèmes sociaux, c'est bien parce qu'ils ont une attitude traditionnelle à l'égard de la place de la femme dans la société. Ils révèlent par là le caractère anti-féministe du mouvement qui les porte et qui va s'exprimer plus tard au grand jour. Les francophones eux-mêmes sont complètement immergés dans une vision traditionnelle des rapports hommes-femmes, secondarisant cette question derrière celles des problèmes économiques.

**(46)** Au moment de l'enquête, la presse étrangère était, sauf cas de censure, plutôt disponible en Algérie; celle en langue française l'était beaucoup plus que celle en langue arabe.

**(47)** Le fait de citer un titre étranger n'est souvent pas l'indice d'une réelle lecture; au delà d'une certaine présentation de soi, ces citations restent l'indicateur d'un niveau de connaissance générale relative, d'un niveau culturel, voire d'une relative ouverture sur le monde.

**(48)** Cf. B. Etienne, *L'Algérie, cultures et révolution*, Paris : Ed. du Seuil, 1977, p.51.

**(49)** Cf. J. Leca, J.C. Vatin, *L'Algérie politique, institutions et régimes*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1975, p. 323.

**(50)** On peut en trouver une illustration dans l'autisme qui séparaient, dans les années 70, les "intellectuels" francophones marxisants des

"intellectuels" arabophones baathistes; cette caractéristique est ici typique; dans le reste du monde arabe les interférences, les transvasements, sont assez fréquents entre intellectuels de formations linguistiques et culturelles différentes; sans doute faut-il voir dans le cas algérien, au delà des conditions historiques, la question linguistique comme l'élément moteur de cette irréductibilité.

**(51)** Cf. S. Hamzaoui, "L'arabisation, problème idéologique", *In Revue Tunisienne des Sciences Sociales* (44), pub. du CERES, Université de Tunis, 1976, p. 77.

**(52)** "La langue arabe reste la chose la plus belle, la chose la plus universelle et la chose la plus riche que jamais esprit humain ait créée depuis bientôt 2000 ans [...]", Cf. "Rapport au cinquième séminaire de la pensée islamique".

**(53)** Comme toute généralisation, cette description n'intègre pas les exceptions ; sans doute y a-t-il à nuancer dans l'approche d'un groupe qui n'est pas fondamentalement monolithique. On peut en effet sédimenter le groupe en traditionalistes intégraux, voire intégristes, en nationalistes, en modernistes. Cependant la situation algérienne — forte déstructuration coloniale, inexistence historique d'une formation supérieure islamiste comme celle des autres pays arabes (Karaouine, Zeytouna, El Azhar) — fonde dans sa généralité un certain nombre d'invariants caractéristiques d'une pensée fortement appauvrie et stéréotypée.

**(54)** Ces remarques sont fondées à la fois sur des observations relevées lors de prestations "d'intellectuels" arabophones: conférences, débats, textes, mais aussi elle sont confortées par quelques lectures d'ouvrages marquants, produits en Algérie par certains d'entre eux.

**(55)** Selon J.C. Peroncel-Hugoz, *Le Monde*, 12 déc. 1990, p.8.

**(56)** Cf. A. Taleb-Ibrahimi, *De la décolonisation à la révolution culturelle*, Alger : S.N.E.D., 1973, p.14.

**(57)** En témoigne aussi la faveur que rencontrent des livres de médecins (par exemple le Professeur Bucaille), de biologistes, qui tentent une relecture des textes sacrés pour y trouver des arguments qui iraient dans le sens de thèses scientifiques actuelles.

**(58)** Cf. L'événement du Jeudi, semaine du 21 au 22 mars 1991, p. 14. C'est nous qui soulignons.

**(59)** Selon Abbassi Madani, le leader du FIS, PHD en sciences de l'éducation, au cours d'un colloque organisé par l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation d'Alger, à propos de l'orientation scolaire.

**(60)** Cf. B.L. Whorf, *Language, thought and reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf, and with introduction by John B. Carrol*, Cambridge M.A. Massachussets Institut of Technology press N.Y., London J. Wiley cop. 1956. H. Hojjer (ed.), *Language in culture, conference on the inter-*

relations of language and other aspects of culture. Chigago (Ill.), London University of Chicago press, 1954.

**(61)** Cf. E. Sapir, *Le langage, introduction à l'étude de la parole*, Paris : Payot, 1953. et aussi *Linguistique*, trad. de J. E. Boltanski, Paris : Minuit, 1968.

**(62)** Sur les problèmes de bilinguisme, cf. A. Sayad, art. cit in : *Éducation, développement, démocratie*; et C. Fitouri, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1983.

**(63)** Grand poète classique arabe.

**(64)** Si l'on reprend ici la typologie de M. Rodinson ; on pourrait sans doute aussi reprendre celle de A. Laroui, qui parle du traditionaliste (le clerc), du libéral (l'occidentalisé) et du technophile (le développementaliste), sans que soit remis en cause l'idée d'un invariant dominant dans certaines attitudes, comportements, opinions, de l'intellectuel de la sphère "arabo-islamique". Cf. A. Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine*. Préf. M. Rodinson. Paris : Maspéro, 1967, rééd. 1982. et *La crise des intellectuels arabes*. Paris : Maspéro, 1974.

**(65)** Cf. Z. Haddab, *Les manuels de lecture de l'enseignement élémentaire*, op. cit., où l'auteur écrit que "le système de représentation des arabisants [...] n'envisage ou ne suppose que la croyance, le travail du concept n'y a pas droit de cité [...] les manuels en français au contraire prétendent à une démarche empiriste, explicative, qui appelle plutôt la compréhension", op.cit., p. 104 ; cette relative ouverture des manuels français a vite fait d'être dépassée par l'élargissement de l'arabisation du primaire. Cf. notamment l'ouvrage de M. Greffou, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Alger : Laphomic, 1989.

**(66)** Cf. J. Leca, J.C. Vatin, *L'Algérie politique, institutions et régime*, op. cit., pp. 295 et s.

---