

EL MOUNTADA FORUM

**LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT :
UN DES PRINCIPAUX ENJEUX DE
LA POLITIQUE EDUCATIVE**

M. Haddab Mustapha

5 (2015)

L'Institut National d'Etudes de Stratégie Globale (INESG) est une institution de l'Etat algérien, placée auprès de la Présidence de la République.

Créé par Décret n°84.398 du 24 décembre 1984, l'INESG bénéficie du soutien de la plus haute institution de l'Etat algérien pour promouvoir ses activités. Il le fait avec une totale autonomie de réflexion en associant, de la façon la plus large possible, l'expertise algérienne.

INSTITUT NATIONAL D'ETUDES DE STRATEGIE GLOBALE

Route les Vergers, BP 137 Birkhadem - Alger
ISSN 1112 - 5462

LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT : UN DES PRINCIPAUX ENJEUX DE LA POLITIQUE EDUCATIVE

M. Mustapha HADDAB

TABLE DES MATIERES

Introduction	05
1. Effets d'un environnement formateur.	06
2. Famille et cursus scolaire	07
3. Conditions de la comparabilité	08
4. Savoirs en puissance et savoirs en acte.	09
5. Programmation et pédagogie	10
6. Quelle formation pour les enseignants ?.	13
Débat	17
Appel à communication	36

Au sein de l'INESG, les débats sont de caractère scientifique et reposent sur le respect de la liberté académique de chacun. Dès lors, les idées exprimées n'engagent que leurs auteurs.

LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT : UN DES PRINCIPAUX ENJEUX DE LA POLITIQUE EDUCATIVE¹

M. Mustapha HADDAB²



Introduction

La notion de « qualité de l'enseignement » est le plus souvent employée dans les discours courants et dans la presse, d'une manière sommaire et ambiguë. On exprime par cette expression habituellement un ensemble de regrets, d'insatisfactions et/ ou de nostalgies concernant les conditions, dans lesquelles les apprenants reçoivent leurs enseignements; ils sont sous-tendus par des utopies scolaires le plus souvent non explicitées ; ces discours s'appuient rarement sur des indicateurs précis, portant sur les performances des élèves, ou sur d'autres aspects de la vie scolaire.

Le domaine, dans lequel la question de la « qualité de l'enseignement » paraît revêtir des significations précises, et acquérir une valeur opératoire, est principalement celui de l'action pédagogique des enseignants et des relations, qui les lient aux élèves. Le lieu d'observation de la qualité de la pratique pédagogique, est bien entendu constitué de l'ensemble d'élèves, considérés en groupe ou individuellement, auxquels l'enseignant a affaire, ou auxquels il a eu affaire. Cette pratique est à mettre en relation avec les résultats des évaluations, auxquelles sont soumis les apprenants.

L'analyse de la notion d'action pédagogique met au jour un aspect essentiel de celle-ci, à savoir la multiplicité des facteurs, dont elle dépend. Sa valeur ne se réduit certainement pas à celle des doctrines ou

1 Table ronde animée à l'INESG le 11.05.2015.

2 Professeur à l'Université d'Alger II.

des dispositifs pédagogiques ou didactiques appliqués par l'enseignant.

On peut ainsi considérer que l'ensemble des composantes de l'environnement de la relation maître-élève conditionne l'action pédagogique des enseignants. Ces composantes sont nombreuses ; on peut ainsi en évoquer quelques unes, comme les caractéristiques matérielles de l'école et de la classe, et plus généralement des institutions scolaires, celles de la vie familiale des élèves, l'efficacité des enseignements reçus par les élèves depuis le début de leur cursus, etc. C'est dans cet ensemble de facteurs, que s'inscrivent la trajectoire sociale de l'enseignant, sa formation, son expérience, et sa personnalité.

Avant de nous pencher sur la question de la formation et de la compétence des enseignants, comme facteur essentiel de la qualité des enseignements, il paraît utile de souligner les raisons pour lesquelles les composantes de l'environnement des enseignements évoquées ci-dessus, exercent un effet important sur la qualité du travail pédagogique.

1. Effets d'un environnement formateur

L'aspect matériel, qu'offre aux élèves l'édifice scolaire et plus particulièrement leur salle de classe, exerce sur leur comportement et à la longue leur personnalité une influence, dont l'importance est largement négligée ou sous-estimée en Algérie. De ce point de vue des inégalités considérables d'une région à l'autre, d'une commune à l'autre, voire d'un quartier à l'autre ou même d'une classe à l'autre dans une même école, sont observables. Les parents d'élèves et l'opinion publique en général se plaignent souvent de l'inconfort, dont pâtissent beaucoup d'élèves dans leurs établissements : absence ou mauvais entretien des installations sanitaires, absence de chauffage ou de climatisation, défaut de cantine, médiocrité ou insalubrité des aliments, que l'on y sert, etc. Mais le fait qu'aucun souci d'esthétique n'inspire l'agencement des classes, leur mobilier, leur décoration, les couleurs de leurs murs etc., ne suscite généralement ni protestation ni revendication.

Il est fréquent d'entendre des critiques le plus souvent sommaires et peu discriminantes, visant le système éducatif algérien, et dont leurs auteurs croient pouvoir tirer argument de comparaisons avec des systèmes d'éducation de pays étrangers, aux performances particulièrement brillantes. Ces comparaisons font en général fi des règles élémentaires du comparatisme³. On incrimine ainsi à la légère les gestionnaires du système éducatif algérien, en leur reprochant, par exemple, rien moins que leur incapacité à rendre les performances de l'école algérienne proches de celles par exemple de l'école finlandaise. On ignore ainsi que ces performances sont le produit d'un grand nombre de facteurs les uns sociétaux, les autres liés à la gouvernance des institutions scolaires ; et parmi ces facteurs, celui sans doute que l'on perçoit le moins est celui que l'on peut appeler l'« esthétique » de la salle de classe, et plus largement l'esthétique de l'établissement scolaire dans son ensemble.

2. Famille et cursus scolaire

Le degré, auquel les caractéristiques de la vie familiale favorisent ou non l'évolution de la scolarité de l'élève, diffère beaucoup selon les groupes et milieux sociaux, auxquels appartiennent ces familles.

3. « Dès que l'on cesse de s'en tenir aux indicateurs abstraits de la routine bureaucratique, (taux d'analphabétisme, taux de scolarisation aux différents degrés de l'enseignement ou taux d'encadrement), pour prendre en compte des indicateurs plus spécifiques, comme la part faite à l'enseignement technique, le rendement spécifique du système, mesuré à la proportion des diplômés qu'il produit, ou le degré auquel il utilise les ressources intellectuelles virtuellement disponibles dans la population (mesurée à la représentation des sexes et des différentes classes sociales aux différents degrés de l'enseignement), il faut redoubler de prudence méthodologique pour éviter de comparer des choses incomparables ou, tâche encore plus difficile, d'omettre de comparer des choses réellement comparables », lit-on, par exemple, dans Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron « La comparabilité des systèmes d'enseignement », in Robert Castel et Jean Claude Passeron, (Dir.) Education, développement et démocratie, Paris : Mouton, 1967, p.23.

L'efficacité de l'action pédagogique de l'enseignant n'est pas indépendante de prédispositions de l'élève à le recevoir, et ces prédispositions résultent dans une large mesure de l'action éducative diffuse exercée différemment par les familles. En outre, les contenus de l'action pédagogique des enseignants n'ont pas des effets cognitifs équivalents chez les élèves, selon que ces contenus font ou non l'objet, dans le milieu familial d'un travail pertinent d'éclaircissement et de renforcement, ou au moins de « supervision ».

La « qualité » de l'enseignement est ainsi dans une large mesure tributaire de l'importance du capital scolaire et du poids des structures culturelles liées au capital scolaire accumulés dans la société ; l'influence concrète de ce capital s'exerce à travers les modalités selon lesquelles il est présent dans les familles.

En Algérie, des caractéristiques historiques et sociologiques spécifiques ont donné lieu à la formation dans la société d'un capital culturel et scolaire, d'une nature et de formes de diversification sociale également spécifiques, dont l'action sur le système éducatif, revêt des formes, qui ont significativement évolué depuis l'Indépendance.

La démocratisation de l'enseignement en Algérie, est un phénomène récent. Ainsi, ce que l'on pourrait appeler les « effets cognitifs » du système éducatif sur la société, n'atteignent sans doute pas encore la totalité de la société; en outre la nature ou la pertinence de ces effets dépendent elles-mêmes de la qualité de l'enseignement.

3. Conditions de la comparabilité

On voit ainsi combien sont peu fondées les comparaisons souvent exprimées par l'opinion publique et les media, des performances du système éducatif algérien avec celles des pays européens ou asiatiques, comparaisons, qui ne tiennent pas compte des relations de ces performances avec la nature et l'importance du capital économique et scolaire

accumulé dans la société, et aussi de la quantité et de la qualité des moyens matériels, que ces pays peuvent investir dans l'éducation. Aussi se borne-t-on souvent à expliquer les hautes performances d'un système éducatif comme celui, par exemple de la Finlande, par des dispositifs institutionnels ou didactiques, considérés indépendamment de leurs relations aux caractéristiques socioculturelles et aux spécificités historiques de cette société.

Dans la relation entre le système scolaire et la société, on a tendance à fortement majorer l'efficacité du premier terme sur le second : l'école aurait selon cette vision à un degré très important le pouvoir de façonner des dimensions considérables de la société, comme celles de l'économie, de la « mentalité » des citoyens, de la qualité de l'activité culturelle et artistique, etc. On néglige ainsi le fait que les caractéristiques des structures sociales déterminent dans une large mesure les conditions aussi bien infrastructurelles que « managériales » et pédagogiques de l'activité scolaire. Ainsi par exemple, le degré de « scientification » de l'activité économique et le degré, auquel la part de l'« économie fondée sur la connaissance » est dominante ou non, en particulier par son influence sur les systèmes de représentation et les conduites des personnes et des familles, détermine largement le contenu de la culture scolaire, les caractéristiques des compétitions, qui animent les institutions scolaires, etc.

4. Savoirs en puissance et savoirs en acte

On a raison d'attendre du système éducatif, qu'il contribue fortement à la réalisation des objectifs économiques et sociaux du pays, en augmentant le capital d'instruction fondamentale disponible dans la société, et aussi en dotant de nombreux jeunes de formations scientifiques et / ou technologiques. On peut considérer que la politique éducative algérienne a réalisé au moins formellement, ses objectifs de démocratisation de l'accès aux différents niveaux du système éducatif. On ne doit pas perdre de vue toutefois que la qualité des enseignements et des formations reçues, dépend non seulement de facteurs intrinsèques aux institutions éducatives, mais aussi aux conditions sociales et

pédagogiques dans lesquelles les savoirs et les savoir-faire transmis sont mis en œuvre. Les savoirs reçus restent des savoirs en puissance, tant que leur mise en œuvre dans des structures socioéconomiques performantes, ne permet pas d'en faire des savoirs en acte. Or, l'on sait qu'en Algérie, une proportion, qui demeure importante de sortants du système éducatif, reste, durant des périodes souvent longues, sans emploi ou n'exerçant que des emplois faiblement formateurs. Il peut en résulter pour eux, non seulement une déperdition des savoirs acquis, mais aussi l'impossibilité ou au moins l'ajournement de la possibilité que leurs connaissances reçues dans des institutions de formation, entrent dans un processus d'enrichissement et d'affinement.

5. Programmation et pédagogie

De la pertinence des programmes, selon lesquels les connaissances et les compétences sont délivrées et inculquées, dépendent dans une mesure considérable, les performances du système éducatif. Les contenus des matières enseignées doivent, en effet, tout à la fois obéir à une logique de progression verticale visant à conduire l'élève vers des niveaux de complexité plus élevés dans chacune des disciplines enseignées, et à une logique d'articulation entre ces disciplines visant à obtenir des effets de renforcement des apprentissages réalisés dans chacune de ces disciplines.

En Algérie, un travail considérable a été réalisé depuis l'Indépendance en matière d'élaboration des programmes scolaires. Ceux-ci n'avaient pas été établis *ex nihilo* : quant à leur structure globale, l'expérience accumulée dans d'autres pays pouvait être exploitée. Ainsi durant les premières années de l'Indépendance, les programmes de l'école française ont longtemps continué à inspirer les programmations algériennes. Des modifications et des ajouts ont été progressivement introduits. Le travail le plus important, qu'exige d'ailleurs sans doute la constitution des programmes scolaires, est celui de leur mise à jour périodique liée aux déséquilibres, que leur application fait apparaître ou aux changements dus aux évolutions de la politique éducative ou des opinions pédagogiques.

Il a été constitué à partir de 1998, une Commission Nationale des Programmes (CNP), qui a poursuivi ses travaux après ceux de la Commission de Réforme du Système Educatif (CRSE) installée en mai 2000. Cette CNP est toujours en activité. Dans le prolongement de la CRSE, cette commission a entrepris un important travail d'écriture des programmes : entre 2003 et 2007, 207 programmes couvrant les neuf années du primaire et du moyen ont été établis dans l'urgence. Le travail de cette commission et de ses « groupes spécialisés » était soutenu par des experts français, puis par l'UNESCO et surtout par un bureau d'études belge, le BIEF⁴. Les membres des groupes spécialisés se sont également attelés à rédiger les manuels correspondant aux différents programmes.

Entre 2007 et 2009, on a entrepris de procéder à la « réécriture » de l'ensemble des programmes. Des textes d'« Orientation » et de « Référence » destinés à « guider » le travail des rédacteurs des programmes ont été rédigés. En 2009 paraît la Loi d'Orientation de l'Education Nationale. Pour la réalisation des travaux de la CNP, l'UNESCO continue à être sollicitée, d'une manière importante ; ainsi 545 personnes ont été « formées », sous l'égide de cet organisme à l'écriture des programmes et à la composition de manuels⁵. Le travail de réécriture des programmes se poursuit depuis 2009, de plus en plus précisément « encadré » par des textes d'orientation produits par la CNP. Ainsi en octobre 2011, paraît le « programme unifié du cycle

-
4. Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation ; il s'agit d'un organisme privé associé à l'Université Catholique de Louvain, qui se définit comme « ... une société de conseil et d'intervention... composée d'une équipe multidisciplinaire de terrain spécialisée dans l'ingénierie de la formation et de l'éducation ». C'est principalement dans les pays africains, que s'exercent les activités de ce Bureau, qui a accompagné la mise en place de plusieurs réformes de l'Education en Afrique.
 5. Cf. Haddab Mustapha Contribution à l'analyse des Nouveaux Programmes de l'Education Nationale. Etude réalisée pour l'INESG, Mai 2008.

primaire ». Le programme unifié du cycle moyen » est en cours de réalisation.⁶

Toutes ces opérations d'écriture et de réécriture des programmes et des manuels ont été placées sous l'inspiration de cet ensemble assez hétéroclite de principes et de règles appelé « approche par les compétences ». On a ainsi, suivant la terminologie de cette « approche », tenté de construire les programmes en « partant » des « profils de sortie ». Alors que dans les milieux des chercheurs en éducation les plus animés d'esprit scientifique, l'approche par les compétences n'est qu'un objet de débat, dont la sociologie fait d'ailleurs apparaître des liens avec des intérêts économiques (;), on a eu tendance à regarder cette « orientation » pédagogique, comme une doctrine destinée à être consciencieusement appliquée⁷.

Le travail portant sur les programmes, les livres scolaires et les orientations pédagogiques visent à élever la qualité des enseignements.

6. Pour un exposé synthétique des activités de la Commission Nationale des Programmes, voir le document introductif présenté à l'occasion de la tenue de la Conférence nationale pour l'évaluation d'étape de la Réforme de l'Education (juillet 2014).
7. Voici à titre d'exemple, un jugement porté par Marcel Crahay, un psychopédagogue important, sur les ambiguïtés de la notion de compétence, telle qu'elle est employée dans cette envahissante doctrine de l'« approche par les compétences » : *« Au nom du constructivisme piagétien, il importe de démonter la nouvelle doxa des compétences méta-disciplinaires... Le statut scientifique du concept de compétence est incertain. Les emprunts opérés par différents auteurs aux diverses théories psychologiques pour le légitimer ne sont pas pleinement convaincants. Nous lui reconnaissons un seul mérite : celui d'avoir remis au-devant de la scène pédagogique la problématique de la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes : vrai problème, auquel le concept de compétence apporte, selon nous, une mauvaise réponse »*. Cité par Nico Hirtt, L'approche par les compétences une mystification pédagogique L'école démocratique 39, septembre 2009.

Qu'en est-il vraiment sur le terrain ? L'action pédagogique de l'ensemble des enseignants, ou du moins d'un nombre croissant d'entre eux s'en trouve-t-elle vraiment et sensiblement améliorée ?

On ne dispose pas de résultats d'enquêtes, qui auraient autorisé la formulation de réponses directes à ces questions. De nombreux indices conduisent toutefois à penser que l'ensemble du dispositif comprenant le texte des programmes et l'ensemble des documents d'ordre juridique (comme la loi d'orientation de 2009), ou d'ordre pédagogique (comme le « texte de référence » et le « guide pour l'écriture des programmes ») accompagnant ces programmes, non seulement n'influent que faiblement sur l'action des enseignants, mais même nuisent dans une certaine mesure à cette action. Influence limitée, parce que ces documents, formulés le plus souvent dans un jargon déroutant, sont adressés aux agents du système éducatif – ou du moins sont-ils perçus comme tels – sous la forme de fermes directives, voire d'injonctions. Effets perturbateurs sur ces agents, dans la mesure où nombre d'entre eux, soucieux d'appliquer avec la plus grande discipline des instructions officielles s'interdisent toute initiative ou inventivité.

Il semble ainsi qu'une telle démarche, fortement directive, formulée d'ailleurs souvent dans une langue, qui incite paradoxalement à l'initiative, ne peut constituer une bonne base pour un programme de formation des enseignants.

6. Quelle formation pour les enseignants ?

On peut observer que dans notre pays, l'évolution des idées et des institutions concernant la formation des enseignants, a été généralement dominée par une vision très « encyclopédique » et directive de celle-ci. L'expérience de la formation des moniteurs⁸, que pouvait justifier le faible niveau scolaire de ces derniers, représente en quelque

8. Cf. Haddab Mustapha. **Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie**, in Haddab M., Dimensions du champ éducatif algérien, Analyses et évaluations, Alger : Arak éditions, 2014.

sorte une phase de directivisme très strict : ces enseignants étaient tenus de transmettre selon un ensemble réduit de techniques didactiques standardisées, un corps de savoirs et de savoir-faire élémentaires, précisément définis. On sait que l'UNESCO a beaucoup aidé l'Algérie à la mise en œuvre de ce type de formation.

A mesure que l'Education nationale a pu recruter, parmi les sortants de ses établissements, des enseignants d'un niveau scolaire plus élevé, les dispositifs de formation des enseignants connurent certes des changements considérables d'ordre institutionnel, aussi bien que dans leurs contenus. La constitution à partir de 1970, d'un réseau d'Instituts de Technologie de l'Education⁹, en plaçant les futurs enseignants dans des collectifs d'étude interactifs, recevant des enseignements de formateurs qui, au fil du temps, acquéraient de l'expérience, a sans doute contribué à atténuer dans les faits sinon intentionnellement, l'esprit d'une formation fondée principalement sur l'assimilation d'un corps de connaissances destinées à être appliquées selon des directives précises.

Cette expérience, qui aurait sans doute acquis un niveau d'efficacité pédagogique significatif si elle avait pu se poursuivre, il a paru bon de l'interrompre, parce que, disait-on, le nombre de sortants de l'Université postulant un poste d'enseignement était devenu important. Et l'on pensait que, considérant le niveau d'instruction universitaire atteint par ces postulants, il n'était plus nécessaire d'assurer à ces derniers le passage par une institution de formation.

9. 22 Instituts de technologie de l'éducation ont été ouverts en 1970-1971 ; en 1985-86, leur nombre s'élève à 61 ; en 1996-1997, on ne compte plus que 35 ITE. Ces instituts ont grandement contribué à la constitution du corps enseignant de l'Ecole Fondamentale, puisque en 1996-1997, sur les 270 000 enseignants, qui y officiaient, 250 000 en étaient issus. Nous n'évoquons ici le cas des ITE qu'à titre illustratif ; une analyse de l'évolution des Ecoles Normales Supérieures aurait été également éclairante.

Notre propos n'est pas d'exposer dans le détail, l'ensemble des dispositifs de formation initiale ou continue, qui se sont succédé depuis l'Indépendance¹⁰. Il s'agit surtout de s'interroger sur la nature de la formation, que pourraient recevoir les enseignants, et qui contribuerait à donner à ces derniers ou à renforcer chez eux, ou du moins chez une proportion importante d'entre eux, des aptitudes à l'auto-formation, des capacités à faire face à la très grande diversité des situations, qui peuvent se présenter dans le groupe-classe, à adopter en fonction du contexte de la classe, les gestes, les postures, les types de discours les plus pertinents, etc.

On ne peut contribuer à l'avènement de telles capacités chez l'enseignant seulement au moyen d'une formation de type encyclopédique et directif, voire injonctif. Certes, il est sûrement nécessaire que l'enseignant ou le futur enseignant, soit introduit à l'étude des savoirs constitués en pédagogie, en didactique, en psychopédagogie etc., mais il est non moins nécessaire, que ces savoirs lui parviennent pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire un ensemble de questionnements, de débats, d'hypothèses de recherche, et non comme des « digests » de connaissances destinées à être « appliquées ». Il serait paradoxal, que le principe, selon lequel l'apprenant doit être au centre des apprentissages, c'est-à-dire en particulier, qu'il contribue partiellement à la construction de ses savoirs, principe si souvent évoqué à propos des élèves, ne soit pas aussi appliqué à la formation des enseignants.

L'amélioration de la « qualité » de l'enseignement ne peut ainsi résulter que de l'ensemble des améliorations, qui peuvent être réalisées dans tous les facteurs, qui composent ou conditionnent le travail pédagogique. On peut obtenir des améliorations dans certains facteurs plus aisément et plus rapidement que dans d'autres. Ainsi en est-il,

10. Cf., pour un utile bilan de la politique de formation suivie depuis 1969, Hamadou-Kabri Taous. **La formation pédagogique des enseignants : itinéraires et auto-dactie.** Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Tizi-Ouzou, 2014.

par exemple, de l'environnement matériel de l'apprenant. Certains autres ne peuvent connaître que des évolutions lentes et partielles ; il en est ainsi de la culture et des « sub-cultures », avec lesquelles les familles sont en rapport ou dont elles sont imprégnées ; il en est également ainsi de la culture ou de l'habitus que l'origine sociale, les formations reçues, l'expérience pédagogique accumulée, etc. donnent différemment aux enseignants.

Pour améliorer l'efficacité et la qualité de l'école algérienne, une action intelligente et continue est ainsi nécessaire. En aucun cas, elle ne peut être obtenue par l'« importation » et l'application de dispositifs ou de systèmes pédagogiques prêts à l'emploi.

* *
*

DEBAT

Premier intervenant

L'un des problèmes, qui a été soulevé dans votre exposé, c'est quelle orientation pour la recherche en éducation ? Dans la famille éducative, il y a un qualificatif, qui revient souvent : c'est « la recherche action ». Je ne pense pas, qu'on puisse séparer la recherche action et la recherche fondamentale. Il s'agit plutôt de trouver les articulateurs, car la recherche fondamentale est l'ancrage-même de la recherche. Il s'agit donc d'identifier et de délimiter les grands axes et les grandes préoccupations. C'est un travail préalable, dans lequel on pourrait effectivement inscrire des recherches, qui soient prioritaires et vitales pour le rendement du système éducatif.

Nombre de recherches dans le domaine de l'éducation sont produites dans des centres de recherche, dans des laboratoires, à l'université, etc. Mais, il y a un problème d'écclatement de cette recherche. Il y a énormément de choses, qui sont produites. Mais on n'a pas un système de veille scientifique, c'est-à-dire il n'y a pas quelque part un institut, qui collecte, trie, et dissémine cette culture scientifique et les résultats de cette recherche. Je ne pense pas qu'il y a un problème, qui se pose au niveau de la recherche. On le rencontre dans tous les domaines. Prenons par exemple les PNR ; les secteurs, auxquels ils sont destinés, n'en ont bénéficiés. Ça, à mon avis, c'est un faux débat. Le vrai problème, c'est la mise en place de systèmes de veille dans tous les secteurs, et d'en faire un véritable outil stratégique. Malheureusement, nous n'avons pas ce savoir-faire. Nous avons des résultats de recherches, des diagnostics, qui se perdent. Ils sont classés ça et là dans des bibliothèques ou archivés dans des bureaux sans aucune exploitation.

De la même façon, je pense qu'institutionnellement, il y a aussi un problème. Nous n'avons pas une tradition, qui consiste à s'appuyer sur des expertises de fond, quand il y a des questions stratégiques importantes, qui se posent, comme cela se fait un peu partout dans le monde. Il suffit seulement de consulter le net, pour trouver le rapport

d'une mission ministérielle traitant d'un quelconque aspect.

Lorsque les institutions sont confrontées à des questions stratégiques, elles sont appelées à missionner des experts, des bureaux d'études, etc., pour apporter des solutions idoines à des questions vitales et stratégiques. Là, effectivement, on est au croisement entre l'investissement d'un capital scientifique, et en même temps, c'est une expertise, dans le sens de l'intervention, de l'action. En matière de recherche que ce soit dans l'éducation ou dans d'autres secteurs, il y a un problème de savoir-faire, de management de la recherche, des articulateurs, de l'identification du savoir-faire en matière d'identification et de délimitation des questions, qui sont réellement stratégiques, et sur lesquelles il faut intervenir. Je crois, que c'est cela le problème initial, par lequel il faut commencer.

En matière de recherches universitaires, il y a énormément de matières grises, de rapports de recherche mort-nés. Il s'agit donc de collecter cette production, et de l'adresser aux institutions concernées. Pour cela, il faut qu'elle soit managée, pilotée, car, je ne pense pas, que cela puisse se faire de façon spontanée. C'est ces problèmes, qu'il faut, à mon avis, régler prioritairement, parce que de l'investissement dans la recherche, de l'argent dans la recherche, il y en a eu ; des travaux, il y en a. Le paradoxe, c'est lorsqu'on dit par la suite, qu'on n'a pas assez d'outils, de données, de résultats..., parce qu'on n'a pas résolu au départ cette équation.

Deuxième intervenant

M. Haddab, vous avez insisté sur un concept structurant du système éducatif : la qualité. Vous avez été membre de la Commission de réforme du système éducatif (CRSE). L'un des objectifs premiers de la réforme, c'était l'introduction de la dimension qualitative. Et bien évidemment, il ne faudrait pas occulter la dimension équité. Vous avez parlé aussi de la dimension démocratisation de l'enseignement. Dans le cadre de la réforme, le concept de démocratisation a évolué d'une école pour tous les jeunes algériens, à la meilleure éducation pour chacun

avec un objectif d'égalité des chances de réussite, c'est-à-dire faire arriver chaque apprenant au maximum de ses possibilités.

Pour ce qui est de la qualité, c'est vrai qu'elle se joue sur un double plan :

1. Le plan pédagogique : je passe sur l'aspect techniciste, où le concept important, qui a été retenu, c'est de placer l'élève au centre de l'action éducative ;
2. Le plan social : il s'agit d'installer les comportements nécessaires à la cohésion sociale, et de réduire les déperditions scolaires.

Il faudrait lier le concept de qualité aux finalités du système éducatif. Quand j'ai eu connaissance de l'intitulé de votre conférence, j'ai été très intéressé pour voir, s'il y a une réflexion sur le futur citoyen, parce que notre système éducatif est très sensible, surtout qu'il a été l'otage de considérations, qui n'ont rien à voir ni avec le savoir ni avec la pédagogie.

Il faudrait lier le concept de qualité aux finalités par rapport à une situation, qu'on a vécue et que nous sommes en train de vivre. Il y a des enjeux, dont il faut parler ; il y a des velléités autonomistes à caractère linguistique, ethnique et régionaliste ; il y a des poussées de prosélytisme à dominante confessionnelle et une représentation éclatée de l'identité nationale. Donc, il faudrait ancrer, installer un concept d'« algérianité » dans notre politique éducative, l'appartenance au peuple algérien à une identité collective, historique et partagée.

Le deuxième aspect, c'est la promotion des valeurs. Dans le cadre des réformes, il faudrait à l'avenir, qu'on prenne en charge la dimension axiologique du contenu de l'enseignement, le développement des valeurs de l'enseignement liées à la prise de conscience nationale, à la citoyenneté et au vivre ensemble par rapport à ce que nous vivons : les phénomènes de violence, d'incivilité, etc. Et sur le plan pédagogique : quelle orientation voulons-nous donner à la formation du citoyen de demain, qui doit être autonome, avisé, constructif, actif, et à la formation du travailleur qualifié ?

Vous avez parlé d'un certain nombre de leviers ; celui de la formation est fondamental. Quand nous avons mis en œuvre la réforme du système éducatif, on a privilégié l'entrée par les programmes d'enseignement, parce qu'ils sont le moyen privilégié pour traduire les finalités du système éducatif, c'est-à-dire la politique éducative, et aussi parce que c'est un instrument de transformation qualitatif de l'enseignement. Mais, nous avons occulté la formation. C'est un levier très important. Le problème, c'est que vous avez dit, qu'il n'y a pas de continuité dans le cursus. C'est vrai. Mais si on fait notre mea culpa en tant qu'institution, il n'y a pas eu de phénomène d'accumulation, et toutes les sociétés, qui évoluent, c'est un peu grâce au phénomène d'accumulation par rapport aux formateurs. Il y a eu des formateurs, qui ont été formés à l'étranger pendant des mois. Maintenant, ils sont perdus dans la nature. Donc on n'a pas su capitaliser ce vivier. L'objectif de la formation, actuellement au Ministère, est un acte primordial. C'est un levier très important, où on vise le professionnalisme. Le professionnalisme, c'est l'aptitude à intégrer le changement, et aussi l'autonomie dans la formation.

Il y a aussi le levier de la gouvernance : jusqu'à présent, nous pilotons, nous administrons le système éducatif par l'incantation institutionnelle, c'est-à-dire des circulaires, des règlements, etc. Alors qu'on doit le piloter par des objectifs et des résultats et savoir produire des indicateurs, grâce auxquels nous pouvons piloter et réguler le système éducatif. Là, il faut donc introduire de nouveaux modes de gestion, de nouvelles technologies dans la gestion, et aussi le principe de redevabilité de l'obligation de résultats.

Enfin, il y a le levier de l'évaluation. Jusqu'à présent, la seule évaluation, qui prévaut dans le système éducatif, puisque nous ne participons pas aux évaluations internationales, ce sont les résultats des examens. C'est le seul indicateur. Ce qui est vraiment insuffisant. Il ne faudrait pas se contenter d'une évaluation interne, mais il faut une évaluation externe, si nous voulons réguler, et faire avancer le système éducatif.

Troisième intervenant

Premier élément : en entendant votre intervention, M. Haddab, on a l'impression, qu'on est relativement piégé par une situation, par une dimension historique, que le système éducatif, c'est obligatoirement analyser les finalités déjà préparées, c'est mobiliser quelque part une forme d'analyse sociohistorique du système éducatif de l'indépendance à nos jours. Donc la dimension historique est très importante en termes de finalité. Qu'est-ce qui est proposé sur le plan même de la juridiction ? Mon prédécesseur l'a bien exposée. Mais la réalité, à mon avis, est autre, parce qu'on a l'impression que cette logique d'institutions n'a pas cette mainmise sur la réalité. La réalité est autre. Justement cette algérianité, qui revient de nouveau, il faut la poser en termes de finalité dès maintenant, parce qu'apparemment, il y a cette tendance de la pratique de la langue. Est-ce qu'on revient au concept de la gouvernance ? Il faut régionaliser selon ces spécificités. C'est tout un débat. Ce qui est malheureusement occulté sur l'espace journalistique. C'est devenu quand même un tabou, qui est retenu, mais qui fait quand même un ravage sur le plan social. C'est cela le problème. Est-ce qu'on peut déconstruire cette situation ?

Deuxième élément : c'est l'approche linguistique, parce que je pense aussi qu'il y a beaucoup de refoulé (es), que j'appelle personnellement des fantasmes transgénérationnels, qui ne sont même pas intergénérationnels. C'est des fantasmes et des conflits linguistiques, qui passent d'une génération à l'autre d'une manière inconsciente, et cela devient une structure orientée tridimensionnelle, inconsciente et collective.

Troisième élément : les stratégies familiales, que vous n'avez pas soulevées vis-à-vis de la scolarisation. On a l'impression qu'on est en face d'une société, où la scolarisation est assurée par l'école publique, alors qu'en réalité, il y a d'autres stratégies dans des écoles privées, où il y a beaucoup d'investissements sur le plan financier. Il y a des personnes, qui préparent leurs enfants pour étudier à l'étranger. Donc la réalité est hétérogène.

Le quatrième et dernier élément, qui me paraît important c'est l'espace scolaire, qui est, à mon sens l'espace où se fabrique la société. Quel est le rôle et le statut de la religion ? C'est très important. On a l'impression, qu'on est dans des ruptures. On est dans l'oubli total de ce qui s'est passé, stigmatisé ; les intellectuels assassinés ; bref, il y a beaucoup de choses, qui ont eu lieu durant la décennie noire. Donc, il faut prendre conscience de cette dimension historique.

Le Président de séance

Notre ami vient de dire la phrase : « *L'école est le lieu, où se fabrique la société* ». En fait, c'est la croyance, qui domine en Algérie, qui est complètement fausse. C'est la société, où se fabrique l'école ; l'école ne produit pas la société. Et parce que nous croyons tous, que c'est l'école, qui fabrique la société, que nous surchargeons l'école d'exigences et de demandes, qui n'ont rien à voir avec sa mission réelle. Pendant que l'un veut que l'école doit produire d'excellents musulmans ; l'autre d'excellents démocrates ; un autre de le décharger de sa mission d'éduquer ses enfants... ; bref, l'école est complètement surchargée de commandes, de demandes, d'exigences, qui n'ont rien à voir avec sa vraie mission, qui est de former des gens capables de réfléchir de façon autonome, critique et rationnelle. Cela veut dire revenir tout simplement à des normes, qu'on n'a pas à inventer. Elles sont là ; elles existent ; ce sont des normes universelles. Il faut s'en arrêter là. Et ne pas exiger de l'école plus qu'elle n'est appelée à donner. Mais croire que l'école fabrique la société, c'est une erreur très grave, qui est très répandue en Algérie, et on a tué l'école avec ça. C'est pour cela, qu'on a cru, que l'école est un véritable enjeu politique. Alors que si on réfléchit bien, l'école ne produit pas l'élite en Algérie. Même ceux, qui croient, que c'est un enjeu politique, et qui se battent pour elle en tant que telle, dépensent de l'énergie inutile. Alors, entendons-nous d'avoir une école, qui fonctionne selon les normes universelles, qui forment des gens, qui savent lire, écrire, réfléchir de façon autonome.

Quatrième intervenant

A quel point le local a-t-il été pris en charge dans la vision, qui s'est construite autour de l'école ? On vit dans un pays, qui est plutôt un continent qu'un pays, car il y a beaucoup de différences sur tous les plans à l'échelle locale. Est-ce que cette dimension des différences dans le local a été prise en charge dans cette vision, qui a traversé l'école algérienne ?

M. Mustapha Heddab

a. La Recherche scientifique

Pour qu'il y ait de la recherche scientifique, il faut qu'il y ait des chercheurs chevronnés. Il suffit de regarder ce qui se passe ailleurs. On constate qu'il y a énormément de chercheurs, qui publient, il y a des revues, c'est-à-dire il y a véritablement une communauté scientifique de chercheurs, qui s'est constituée d'une manière autonome. Or, cette communauté scientifique, nous ne l'avons pas encore en Algérie. Nous avons des problèmes, que nous construisons, comme nous pouvons ; pas forcément de la meilleure façon qui soit, c'est-à-dire tels qu'ils nous viennent. Or, on sait que le travail scientifique consiste largement à construire des problèmes, et de ne pas les prendre tels qu'ils viennent. Il faut les situer selon leur importance. Donc, il faut travailler les problèmes, de manière à leur donner un statut scientifique ; et ça, il n'y a que l'existence d'une communauté scientifique, qui peut le faire. Il faut travailler avec ce qu'il y a. Actuellement, nous avons une communauté scientifique, et en particulier dans le domaine spécialisé de la recherche, qui est assez limitée. Nous avons certes des recherches, qui malheureusement ne sont pas assez connues, pas assez visibles, pas assez accessibles. Mais, il ne suffit pas d'avoir une accumulation de thèses dans les universités, pour que ce soit une science nationale de l'éducation. Il faut encore que des gens, qui la travaillent, la ruminent, la produisent, la diffusent, etc. Donc, nous sommes dans une situation, où il faut que cette communauté se constitue progressivement, de manière à ce qu'elle pose des problèmes. Ce qui ne veut pas dire, qu'il faut que

cette constitution de la communauté scientifique soit aveugle, ou qu'elle soit indifférente aux problèmes cruciaux, que vivent les gens, les parents... Mais, dans la situation, dans laquelle nous nous trouvons, il faut travailler sur les deux niveaux, c'est-à-dire du côté formation sur le long terme des chercheurs, des experts, qui aussi doit être prise en compte, et pas seulement la volonté, qu'on comprend. On a envie que les problèmes soient résolus. Les gens de l'enseignement, de l'éducation disent : « *Voilà, nous, les élucubrations scientifiques ne nous intéressent pas directement, résolvez-nous nos problèmes* ». Donc, il faut trouver un *modus vivendi*, ce qui n'est pas facile. Il ne suffit pas, à mon avis, de faire le bilan des travaux déjà faits, etc., et puis de les mettre dans une armoire, pour que la question soit mise sur les rails. Je crois, que c'est plus compliqué, malheureusement. Alors, que fait-on ? On a recours à des experts étrangers, qui viennent nous faire des conférences. C'est bien beau, mais quand ils sont partis, il n'y a pas d'accumulation. Cela ne veut pas dire, qu'il ne faut pas le faire, qu'on ne peut pas faire tout dans ce domaine, en étant très proche de la réalité. Mais pour l'instant, notre force de frappe scientifique – il faut en être conscient – est encore limitée. On ne peut pas la résoudre par des réponses purement administratives.

b. Le problème technique de la constitution d'un stock d'orientation culturelle commune, un fonds commun de culture et d'orientation de manière à ce que l'école soit un creuset, dans laquelle les dimensions de l'idée de nation se consolident et se développent. C'est une des missions significatives de l'école. Mais, il y a des aspects, qui sont compliqués, parce qu'il faut arriver à des équilibres, à des dosages. On a parlé de religion, de problèmes linguistiques extrêmement compliqués, qui restent posés. Le problème linguistique, effectivement, je suis d'accord, constitue une épée de Damoclès actuellement dans notre pays, et c'est un problème, que nous avons du mal à affronter. Il y a énormément de contradictions, qui sont encore liées à cette problématique. Au fait, il y a des décalages, des inquiétudes. Des parents, par exemple, et il y en a beaucoup, qui se disent : « *On aimerait bien que nos fils puissent travailler dans les deux langues* ». Mais, ils n'ont pas les moyens de le faire. D'où cette espèce d'inquiétude, voire des velléités ou des

décisions d'émigration. Il y a beaucoup de personnes, de cadres, – il faut le dire, il faudrait pouvoir le mesurer – qui émigrent à cause du problème linguistique. Voilà un problème extrêmement compliqué. La recherche doit effectivement se mobiliser, mais il est clair, que la recherche va arriver à des limites, parce qu'il y a à un moment donné des décisions politiques, qui doivent être prises dans ce domaine. Il faut en quelque sorte alimenter le dossier : voilà les problèmes didactiques, d'exodes des cerveaux, de manque à gagner, les contradictions, auxquelles les élèves arabisants, qui passent le bac, sont confrontés à la langue française une fois à l'université. On peut faire ce dossier. Mais, c'est des problèmes extrêmement sensibles, à propos desquels, il y a des équilibres sans doute d'ordre politique, d'ordre culturel, qu'il faut déterminer.

c. L'école : un lieu de constitution d'une culture de base seulement ?

L'école n'est pas seulement un lieu de constitution d'une culture de base, donc d'algérianité, mais aussi un lieu cognitif. Il y a des savoir-faire universels et surtout un lieu, où on doit apprendre comment on va se comporter vis-à-vis du savoir ; pas seulement une assimilation du savoir en tant que tel dans son objectivité, mais aussi comment se comporter, c'est-à-dire comment l'utiliser, le faire fructifier, l'appliquer, le transmettre, etc. C'est un lieu, où on apprend cela. Cela fait partie de l'algérianité. Mais, c'est un autre chapitre.

d. La question du local

Elle est beaucoup plus complexe, parce qu'on voit la complexité. D'un côté, on souhaite avoir une situation uniformisante, mais, en même temps, et je crois que c'est légitime, on voudrait ne pas perdre les richesses, la diversité, qui existent au niveau des différentes traditions locales, comme par exemple, les traditions liées à l'amazighité, la littérature orale, les habitudes, etc. Mais, probablement, c'est quelque chose, qui peut trouver des solutions dans des contenus, des exemples qu'on donne, l'ouverture sur cette connaissance anthropologique, qui

doit être introduite effectivement, qui ne porte pas atteinte à cette volonté d'unité, d'existence de référents intellectuels et culturels communs. Il y a très certainement une possibilité de concilier ces deux volontés à la fois, de se maintenir dans un processus collectif et des fonds communs et aussi universalisants. Il y a aussi l'aspect universalisant et l'aspect des particularités et des richesses, qu'il faut préserver de toute façon, car ce sont des richesses importantes.

Cinquième intervenant

Je reviens au concept-même du système éducatif. C'est le degré de compréhension de la conceptualisation par rapport au système éducatif. Le système éducatif ne s'arrête pas à l'école, au Ministère de l'Education. Il y a un programme extraordinaire, qui est déjà fait au Ministère de l'Education avec les autres secteurs (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle). Il faudrait travailler avec ces éléments, parce que l'environnement avec un grand « E », c'est l'environnement social, culturel, naturel et éducatif. Quand on parle de l'éducation, cela ne s'arrête pas à l'école. Quand on parle des défauts par rapport à l'école, c'est en premier lieu, pas seulement le programme. On peut avoir les programmes les plus extraordinaires du monde. Mais, quand on a un environnement, qui n'est pas apte à prendre ce programme, on ne pourra pas réussir. Donc il y a cette méthodologie à prendre dès le départ. Vous avez bien dit que la formation est le levier essentiel, et quand on parle de la formation, je voudrais parler de l'historique de l'approche par compétence. En fait, la réforme est venue trente ans après. Cette réforme, tellement attendue, il y a eu trop de choses en même temps. Il y a eu des pôles pris en charge par les différents Ministères, que ce soit la formation, le statut, le problème de la pédagogie. Mais sauf, qu'il n'y avait pas de relais. C'est pour cela que le système manquant, c'est ce système, qui pouvait coordonner, et aussi reprendre le retour, pour voir si on est au niveau ou pas.

L'évaluation, on peut en faire tellement, mais à quoi serviront-elles ? Qui en est le demandeur ? Quand on parle de l'INRE, il y a certes des recherches, il y a même eu des recherches actions. Mais parce qu'il y a eu

une demande, et cette commande a été exprimée par un avis d'appel d'offre. Il y a eu ensuite une prise en charge par action sur le terrain. Il y a eu des résultats, puis il y a eu un retour, et une évaluation, et par la suite, on aura la place de cette recherche dans le programme. Qu'est-ce qui a été demandé ? Qu'est-ce qui a été fait ? Et ça on ne l'a pas. Il faudrait des volontés, peut-être quelques chercheurs diront : « *Nous sommes dans la stratégie globale. Nous voyons, où nous pouvons mettre nos éléments dans tel dossier ou tel programme pour justement revenir aux valeurs* ».

Il est vrai que maintenant le problème linguistique se pose dans notre société. Tous les parents veulent que leurs enfants aillent à l'université. Or, aujourd'hui, il y a beaucoup d'universitaires, des licenciés, qui chôment. Est-ce que l'université assure au moins un job à cet enfant, qui est venu avec une très bonne moyenne, d'excellentes notes ? Donc, est-ce que l'université avec son système LMD est utile à notre société ? Ou est-ce que c'est aussi une déperdition, mais à un autre niveau ? Donc, il faudrait qu'il y ait un noyau de réflexion, qui peut donner ces pistes aux différents Ministères pour qu'on dise : « *Arrêtons !! Qu'a-t-on fait ? Pourquoi a-t-on fait cela ? Quelles recherches devons-nous entreprendre pour arranger ces choses ?* ». On fait un recoupement de toutes les recherches actions, qui sont là, et qu'on puisse dire : « *Quand pourra-t-on utiliser telle ou telle recherche ?* ». Donc il y a beaucoup de choses à faire, et je crois, qu'on a besoin de gens comme M. Haddab, qui, avec du recul, ont la capacité de réorienter cette force, ce dynamisme, qui existe, et qui est là. Je parle comme une personne, qui voudrait que mes enfants réussissent dans leur local et dans leur environnement, et en même temps avoir les valeurs internationales, du respect des autres, de voir ce qui se passe ailleurs, tout en restant serein dans son environnement.

Sixième intervenant

J'aimerais vous poser une question autour des politiques publiques. L'année dernière, un économiste de Harvard a démontré, que s'il y a eu de l'éducation dans les pays développés, ce n'était ni pour établir

une société meilleure, ni pour établir la démocratie, mais pour faire la guerre. L'effort de l'éducation a commencé à peu près au XIX^e siècle, lorsque la France voulait faire la guerre à la Prusse. Actuellement, c'est essentiellement la compétition des nations. Quand on parle de compétition des nations, il faut se donner des indicateurs de performance. Ma question est : quel est l'indicateur de performance, à part celui, qui a été jusque là choisi, c'est-à-dire le taux de réussite au Baccalauréat ? Le taux moyen de réussites au Bac autour du milieu des années 90 était de 25%, il est monté 10 ans après à presque 60%, et ce malgré les changements très lents, qui s'effectuent dans le système éducatif. Le seul indicateur utilisé par les pays étrangers, c'est le fameux examen Pisa. En Allemagne, en 2000, il y a eu un choc Pisa. Ils étaient très fiers de leur système éducatif, et ce malgré les problèmes rencontrés lors de l'intégration de l'Europe de l'Est. Je résume ma question : quels sont les indicateurs de performance, qui nous permettent, en dehors de problèmes de socialisation des individus, d'affronter la compétition des nations, qui s'avère de plus en plus compliquée ?

Le modérateur

Q₁. Je voudrais revenir sur la question de la finalité de l'école. M. l'Inspecteur général s'est exprimé sur l'aspect socialisation. Quant à aller vers l'universel dans son acception générale, est-ce que ce sont les valeurs occidentales, la notion de laïcité ? C'est vrai qu'on peut aller vers une école performante, qui réponde aux besoins du développement, au rayonnement culturel, etc. Cependant dans les pays occidentaux, on a permis à côté de l'école publique, la prise en charge de demandes spécifiques privées : l'école à connotation religieuse, l'école pour surdoués,..., en mettant en place des instruments de régulation et de contrôle pour éviter la création de différenciations sociales. Pourrait-on imaginer, en Algérie, cette possibilité de pousser l'école publique à plus de performance en lui créant à côté des instruments de concurrence loyale ?

Q₂. La question du rendement externe comme moyen d'évaluation de la qualité se pose, c'est-à-dire comment développer une meilleure

insertion des diplômés, qui pousserait l'école à se remettre en cause et à améliorer ses compétences ? Si on voit l'école seulement à travers cet aspect productiviste, et là je fais référence à l'intervenante, qui apprécie l'utilité de l'université à travers son rendement externe, je pense que ce n'est pas son rôle de placer les jeunes, mais plutôt de bien les former, et c'est à l'économie et à la politique d'insertion de jouer leur rôle. Mais il reste à s'interroger sur la réussite de ces politiques économiques sans une approche globale du système, telles que les interconnexions entre les différents paliers, le système d'orientation des étudiants, le métier d'enseignant et la vocation à l'enseignement, qui ne peut se déterminer seulement par le système de notation. Donc est-ce que ce n'est pas le système d'orientation, les problèmes d'employabilité et la formation mal conçue et inadaptée des enseignants, qui créent des dysfonctionnements ?

Septième intervenant

Le système éducatif actuel produit des élèves, qui ont de très bonnes capacités à retenir les cours. Malheureusement, on n'en fait pas de très bons intellectuels, capables de réfléchir sur des problèmes donnés, et de trouver les solutions idoines. Par ailleurs, à l'université, ils sont confrontés à la barrière linguistique, car durant les différents cycles : primaire, moyen et secondaire, ils reçoivent des cours principalement en arabe. Mais à l'université, certaines filières sont enseignées seulement en français.

Chez nous, les méthodes d'enseignement devraient changer de manière à faire faire le cours par les élèves comme cela se fait par exemple dans les pays scandinaves. Ce sont les élèves, eux-mêmes, qui construisent le cours avec l'enseignant. A la fin du cours, ces derniers sortent avec des données sans être saturés. Il y a en quelque sorte une interactivité entre l'enseignant et les élèves.

Huitième intervenant

L'école a été marquée par deux réformes essentielles : celle qui

émane de l'Ordonnance 76 et surtout celle qui a été initiée dans les années 90, notamment avec la réforme du système éducatif. Mais, ce qui a été perceptible dans ces deux réformes, est surtout d'ordre structurel. On a eu des aménagements d'horaires, mais c'est surtout l'ordre structurel, qui a été apparent et perceptible. Mais, aujourd'hui, je crois que nous devons prendre conscience des réformes, qui doivent passer par la formation des enseignants. Si nous postulons la formabilité des enseignants, il faudrait vérifier aussi dans quelle situation, il est possible de générer l'amélioration des enseignements, et là cela passe inévitablement par une segmentation du terrain. Comment est fait le terrain de l'éducation aujourd'hui, particulièrement celui du primaire ? Il est constitué de plusieurs profils différents. Ils sont tous des enseignants du primaire, dont certains sont détenteurs d'un master, de l'université en général, mais sans aucune formation préalable ; ceux qui sont passés par les ITE, qui ont une pédagogie préalable. Donc, nous avons une panoplie d'enseignants. Le plus gros du travail aujourd'hui doit être axé sur ces différents profils ; non pas pour les rendre uniformes, ce qui dénaturerait les qualités des uns et des autres. Il faudrait penser dans ce sens-là, à les amener à travers des formations à s'approprier des compétences d'ordre professionnel, qui ne sont pas forcément des connaissances, et qui les aideraient justement à affronter le terrain, et à rentabiliser leurs savoir-faire sur le terrain.

J'ai apprécié l'idée qu'avait formulée un intervenant en disant : « *Nous mettons de plus en plus les maux de la société sur le dos de l'école* », et notamment le problème linguistique, qui est un problème qui est tout-à-fait social, qui n'est pas un problème à mettre sur le dos de l'école. Je rappelle surtout à nos aînés, que pendant de longues années, l'école algérienne a fonctionné sur des classes normales et des classes transitoires, qui ont produit de véritables bilingues, qui n'avaient rien à envier à d'autres. Si nous avons glissé d'un bilinguisme vers un monolinguisme qu'encaisse aujourd'hui l'université. C'est que le problème est quelque part à identifier ou à localiser, non pas à l'intérieur du système éducatif, mais quelque part ailleurs.

Neuvième intervenant

Au début des années 80, Jacquart Danou, avait dit à propos de l'éducation : « Aujourd'hui, on n'éduque plus, on ne forme plus, on enseigne ». Que faisons-nous aujourd'hui en Algérie ? J'aimerais citer un exemple que j'ai vu récemment. Chez le buraliste du quartier, des petites filles avaient demandé : « *Est-ce qu'il était prêt ?* ». Le buraliste leur remet des feuilles de papier, elles payent et s'en vont. En voyant la scène, j'ai demandé au buraliste de quoi il s'agissait : « *Est-ce des photocopies ?* ». Ce dernier me répondit : « *Non, c'est un exposé* ». Elles avaient donc un devoir à faire : un exposé, une recherche. Elles sont allées chez le buraliste, et ce dernier moyennant une somme d'argent leur a fait le travail. Il n'y a donc même pas un effort de recherche qui est entrepris par les gamines. Ceci est lié à la qualité et aux compétences des enseignants, dont vous parliez.

Aujourd'hui, il y a une forte volonté de l'Etat de vouloir à juste titre peser sur l'école, ses missions et contrôler ses résultats. Ce qui est tout à fait légitime. Mais entre ce que disait tout à l'heure Monsieur l'inspecteur, ce que nous envisageons de faire, et ce qui se fait, ainsi que cette guerre entre les effectifs. On est obnubilé par les chiffres aujourd'hui. A titre d'exemple : la wilaya de Djelfa a présenté des résultats au Bac, qui étaient entre Un jour, on me dit que l'inspecteur de wilaya c'était pour prendre un établissement, que nous avons à Djelfa, pour mettre des étudiants, parce subitement, Djelfa explose tant de réussites au Bac. Ce n'est pas normal. Comment se fait-il que lorsque l'enseignement se faisait par des professeurs formés à l'Ecole normale, et avec quels professeurs, je parle des formateurs. Les résultats du Bac, comment ils étaient, et comment arrivent-on à de tels résultats. Est-ce qu'on se note, soi-même ? Quand on évalue aujourd'hui les élèves, que mesure-t-on ? Donc, il y a à mon avis de gros problèmes de méthodes, d'enseignants et de langues.

M. Mustapha Haddab

a. Les problèmes de la coordination entre les structures.

Je dirais que c'est un minimum, c'est-à-dire une fois que cela est fait, il reste beaucoup à faire. On peut faire des accords, des conventions... Ensuite, il y a les problèmes internes, les problèmes de qualité, de validité et des formations données. Il ne suffit pas de dire : « *On envoie quelqu'un en formation professionnelle* ». On fait une orientation. Mais il faut aussi que les formations soient crédibles sur le marché, crédibles même pour l'individu, qui les reçoit. Il faut qu'il en soit convaincu. Il ne faut pas qu'il passe quelque temps dans la formation professionnelle. Bien qu'elles soient courtes : 6 mois, 1 an, 1 an et demi, etc. Quand l'apprenant termine sa formation, a-t-il l'impression, qu'il maîtrise quelque chose ? Il faut arriver à ce que l'apprenant sente qu'il est lui-même satisfait, qu'il a acquis quelque chose, qu'il a quelque chose à proposer, et non pas qu'on l'a accepté simplement, parce qu'il faut, qu'il aille quelque part pour lutter contre les problèmes de déperdition à tout prix. Il faut absolument prendre au sérieux les formations, pas simplement abriter les gens. Il faut que les formations soient réelles, quelque soit d'ailleurs X, même si, à mon avis, par ailleurs les problèmes d'emplois se posent. Si une bonne formation est donnée, il y a des chances pour que d'une manière ou d'une autre la personne en question finisse par se débrouiller. Mais, si on se débrouille, puis de toute façon, il n'y a pas d'emploi, on le garde, puis après on verra. On règlera le problème, en lui créant des postes plus ou moins réels, de complaisance ? Nous avons beaucoup de complaisances dans ce pays. Il faudrait faire son autocritique. On se dit, qu'il ne faut pas que les gens sortent, il faudrait qu'il continue, le pauvre... Il y a ce problème de choses sérieuses. La formation c'est une formation. Ce n'est pas gagner du temps.

b. Le problème de coordination

C'est un problème, qui doit être posé.

c. Le problème des évaluations

Il y a effectivement des problèmes d'évaluations. Il y a de multiples façons de faire des évaluations. Je suis persuadé que les évaluations simplement par les taux de réussites, ne sont pas significatives. Ce n'est pas, parce que le taux de réussite augmente, que la qualité augmente. Elles peuvent indiquer, qu'ils augmentent, alors que c'est le contraire. Cela est clair. Il faudrait procéder par d'autres manières. Le taux du marché procède, lui, à de vraies évaluations. Le marché ne s'amuse pas. Ou il est bon, ou il ne l'est pas. Plus il est libéral, plus l'évaluation se fait sur le terrain.

d. Le problème de compétitivité internationale

Il est beaucoup plus compliqué. La compétitivité internationale se juge par ce qu'on produit après. Quand les gens vont dans la production. Là, on peut effectivement établir des comparaisons internationales. Mais des comparaisons internationales, qui portent uniquement sur le système éducatif. C'est bien. J'ai vu que le test Pisa va être appliqué. Je l'ai lu ce matin dans la presse. Les élèves vont être testés... C'est très très bon pour nous. Ça donne un indicateur. On sait, où on en est. A partir de là, il faudra réguler les formations. C'est très important. Mais en même temps, il y a la sanction du marché, parce qu'il y a une compétitivité au niveau international. Il ne faut pas oublier, par exemple, les gens, qui sortent actuellement de l'université, qui ont un haut niveau, sont des cibles de chasseurs de têtes, qui nous les prennent peut-être. Il faut, qu'on puisse les garder. Sinon, si on a un niveau élevé, et qu'ensuite on nous les prend à l'extérieur... Dans tous les cas, il vaut mieux avoir un niveau élevé, sinon on n'aura pas de chance de travailler. Mais, il faut faire attention à cet aspect. Donc, là il y a une difficulté effectivement, qu'il faut, à mon avis, prendre en charge.

e. Les problèmes de formation

Je suis tout à fait d'accord avec les indications de la personne, qui a soulevé les problèmes de la formation, les problèmes d'hétérogénéité

des formations, qu'il faut bien prendre en charge. Je suis tout à fait d'accord avec les indications, qui sont les siennes, et aussi avec le fait que nos étudiants manquent d'autonomie, de formation, capables de poser les vrais problèmes par eux-mêmes, c'est-à-dire construire des problèmes. Ils ont un peu tendance à la reproduction. L'histoire : « *Où est mon exposé ?* ». Je crois, que c'est l'ensemble du processus. C'est une orientation à donner à l'ensemble du système éducatif. Il y a des efforts pour essayer de surmonter le côté purement transmission passive et mémorisation, pour que les gens soient capables d'un peu d'autonomie et d'initiative. Mais, ce n'est pas encore bien acquis. Là aussi, c'est la personnalité des enseignants, qui est en jeu. Ce sont les enseignants, qui peuvent créer cette tendance, cette posture. C'est vraiment une question de posture vis-à-vis du savoir. Le savoir, c'est quelque chose, qu'on acquiert, mais en même temps qu'on interroge.

f. Le problème des méthodes

Le problème des méthodes, que l'on voudrait voir utiliser par les enseignants. On dit toujours, que l'élève (soit) doit être au centre de la formation, ce qui est de bonnes intentions. Si on analyse cette formule, cela veut dire, que l'élève doit être acteur, pas seulement passif ou récepteur, mais acteur. C'est cela l'idée. Acteur du point de vue cognitif, c'est un peu difficile. Il faut qu'il comprenne, et en plus qu'il fasse des transpositions intelligentes. Mais, il y a peut-être une chose, qu'on oublie. C'est que l'enseignant aussi doit être au centre de la formation. Si on dit à l'enseignant : « *Voici les méthodes, appliquez les !* ». C'est en contradiction avec les méthodes pédagogiques, qu'on veut introduire dans l'école. Il faut que l'enseignant aussi ait sa marge d'autonomie. Autrement il ne pourrait, à mon avis, que former des gens, qui, eux aussi, appliquent ce qu'on leur dit.

Le Président de séance

La question de l'école restera de toute façon une question fondamentale. Je suis né et j'ai grandi dans une ville, qui se situe à 30 km d'Alger. J'ai fait le lycée dans les années 70. Dans cette ville, il y avait

quatre salles de cinéma, une cinémathèque, un grand centre culturel, une pièce de théâtre. Tous les samedis après-midi, le lycée devait louer cinq bus, pour conduire les élèves de Seconde, Première et Terminale soit au TNA, soit à la cinémathèque d'Alger. En Terminale, j'avais eu la chance de voir Bertolt Brecht, Youssef Chahine, etc. Aujourd'hui, cette même ville, le même lycée, je suis revenu en tant que président de l'association des enseignants. Dans les classes de Terminale, il y a des élèves, qui n'ont jamais vu une salle de cinéma ! Il y a des élèves, qui n'ont jamais vu une pièce de théâtre ! Il y a des élèves, qui ne savent même ce que c'est qu'un film ! Il y a des élèves, qui n'ont jamais vu un spectacle ! Alors soyons sérieux. Entendons-nous d'abord sur ce que nous voulons comme société. Réhabilitons des salles de cinéma, créons des salles de théâtre, réanimons les centres culturels, puis nous en reviendrons à la réforme de l'école.

* *
*

APPEL A PUBLICATION

L'Institut National d'Etudes de Stratégie Globale (INESG) porte à la connaissance des chercheurs universitaires, experts et spécialistes de la création d'une revue intitulée « *Revue algérienne de prospective & d'études stratégiques* ».

Elle a pour but de servir de forum pour des analyses critiques et des réflexions portant sur les plans national, régional et international.

C'est une revue trimestrielle, qui porte sur des domaines perçus à travers nos réalités nationales et ses enjeux :

- ☐ géopolitiques ;
- ☐ géostratégie de la zone «Middle East North Africa» ;
- ☐ les relations internationales, de sécurité et de défense ;
- ☐ les stratégies de développement économique et social ;
- ☐ l'énergie, l'agriculture et l'environnement ;
- ☐ l'évolution des institutions politiques et la transformation des systèmes institutionnels ;
- ☐ le développement culturel et éducatif ;
- ☐ la communication ;
- ☐ le développement technologique.

Tous les chercheurs intéressés par l'une des thématiques citées ci-dessus sont invités à proposer leurs contributions sous forme d'articles en tenant compte des conditions suivantes :

- ☐ les contributions devront être originales, et n'avoir fait l'objet d'aucune autre publication ;
- ☐ l'article comporte entre 6000 et 9000 mots, soit entre 9 et 14 pages;
- ☐ la page de garde comporte le titre de l'article et sous-titre si nécessaire, le (s) nom (s) de (ou des) l'auteur(s), ses (leurs) fonctions et ses (leurs) coordonnées (adresses postales personnelles et professionnelles, téléphone, adresse électronique) ;
- ☐ la deuxième page comporte le résumé et les mots-clés (franç. et angl.);
- ☐ les articles en arabe devront comporter des résumés et des mots-clés (arabe et français ou anglais) ;
- ☐ les articles en arabe devront comporter des résumés et des mots-clés (arabe et français ou anglais) ;

- ❑ les textes écrits au format Word en lettres latines, le corps du texte doit être saisi au format A4, (21 x 29,7cm) paginé, justifié, police de caractère Times New Roman 11, en interligne simple, sans espacement, marge 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ;
- ❑ les textes écrits en arabe devront être rédigés en arabe simplifié 14, les notes doivent figurer en bas de chaque page dans l'ordre 1, 2, 3, etc., (leur numérotation doit être continue pour l'ensemble du texte) avec un caractère Times New Roman 9 pour les textes écrits en latin et arabe simplifié 12 pour les textes écrits en arabe ;
- ❑ les schémas, graphiques et tableaux doivent être numérotés, comportés un titre et la référence à une source si nécessaire, et intégrés dans le texte les références bibliographiques à la suite du texte, classées par ordre alphabétique. Elles doivent être présentées suivant la norme ISO 690-2010.
- ❑ les citations des noms d'auteur dans le corps du texte sans parenthèses, les noms cités doivent tous être repris dans la bibliographie.

Tous les articles devront parvenir sous format Word
au Secrétariat de la Revue

Secrétariat de la « **Revue algérienne de Prospective & d'études stratégiques** ».

M. Mohamed Belhadj

E-mail : rapes.inesg@gmail.com

Institut National d'Etudes de Stratégie Globale (INESG)

BP 137, les Vergers Birkhadem. Alger

Tél. : 021 54 07 07

Fax : 021 54 01 39