

CHAPITRE V

L'engagement des étudiants et des lycéens dans la révolution (1954-1962)

La formation de l'Union Générale des Etudiants Musulmans Algériens (UGEMA) à l'issue de son Congrès Constitutif, tenu à Paris le mois de juillet 1955 par les membres de l'Association des Etudiants Musulmans d'Afrique du Nord (AEMAN) affiliés au MTLN, en alliance avec les étudiants udmistes et oulémites, constitua un événement majeur dans l'histoire de la Révolution algérienne (1954-62). En effet, l'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur et des élèves des lycées et collèges dans la lutte de libération nationale a non seulement élevé le niveau intellectuel de l'encadrement du FLN-ALN, mais aussi détruit les illusions de ceux qui avaient considéré l'« instruction française » comme un moyen de « conquête morale », voire de « pacification » de l'Algérie. L'éducation dans un contexte « colonialiste », qui est une épée à double tranchant, ne pouvait que contribuer à la prise de conscience de la majorité des élèves et étudiants de l'intolérable situation coloniale caractérisée par la domination de la majorité par une minorité étrangère.

En effet, le mouvement associatif étudiant algérien remonte à 1919, au moment où l'association générale des étudiants algériens dominée par les fils des colons créa pour les « musulmans » une catégorie spéciale de membres adhérents, admis à payer leur cotisation mais non à voter ! Les étudiants autochtones réagirent en fondant avec les étudiants tunisiens et marocains de l'université d'Alger l'AEMAN, qui a contribué

non seulement à la défense des intérêts corporatifs de ses membres mais aussi et surtout à leur formation politique. Ce qui leur a permis de jouer un rôle important dans la libération de leurs nations respectives.

Dès les années 1930, les membres de l'AEMAN ont adopté une position considérée par les autorités coloniales comme « extrémiste » concernant le sort du Maghreb. En effet, durant son 4^e congrès tenu à Tlemcen du 5 au 10 septembre 1935, les participants adoptèrent les « vœux » suivants :

- 1)- que la langue arabe soit langue officielle ;
- 2)- que l'enseignement de l'arabe soit assuré dans le primaire, le secondaire, les médersas d'Algérie et l'université par des professeurs musulmans et en langue arabe classique ;
- 3)- que le gouvernement français consacre des heures à l'enseignement de l'histoire du Maghreb dans tous les cycles.

Le porte-parole de ce congrès, un délégué tunisien, déclara au nom des congressistes que le but de l'AEMAN visait alors la création d'une « unité » réelle et non « factice » du Maghreb arabe. « Nous nous employons, affirma-t-il, à ressusciter une unité ancienne, que l'histoire a enregistré et dont elle a témoigné... Notre but, c'est d'unifier l'éducation en Afrique du Nord, éducation qui créera chez tous les indigènes Nord Africains le sentiment de leur unité nationale, basée sur une même culture, une même religion et des intérêts communs ». ⁽¹⁾

Les vœux exprimés par les congressistes de l'AEMAN alarmèrent les orientalistes français, spécialistes du Maghreb. L'un d'eux, J. Desparet, fut contraint d'admettre que « l'inefficacité de l'enseignement français a transformé les mentalités des indigènes ». « Le congrès [de l'AEMAN] nous fournit, écrit-il, une preuve nouvelle... que l'instruction que nous donnons à nos élèves ne tue nullement en eux leur âme ancestrale, mais au contraire lui donne un regain de vitalité ». ⁽²⁾

Les autorités françaises décidèrent alors d'interdire aux membres de l'AEMAN de tenir des congrès annuels dans les pays du maghreb de 1936 à 1938. Les français voulaient forcer surtout les étudiants algériens à choisir soit « la culture française » soit « la culture arabe ». Or, de 1919 à 1954, la majorité écrasante des étudiants n'a jamais renié son patrimoine culturel endogène.

En 1937 l'association des étudiants musulmans algériens (AEMA), qui était apolitique, fusionna avec l'AEMAN. Un certain Benabdallah, un étudiant algérien de Paris, membre de l'ENA depuis 1933, fut élu président de l'AEMAN. Le futur historien, Chérif Sahli, joua un rôle déterminant dans l'unification du mouvement estudiantin maghrébin. En 1943-44, Brahim Maïza, un membre de la direction politique du PPA clandestin fut élu président de l'AEMAN. Désormais l'AEMAN allait s'engager aux côtés du PPA-MTLD dans la lutte pour l'indépendance, non seulement de l'Algérie mais aussi de la Tunisie et du Maroc. Ferhat Abbas, Lamine Debaghine, le responsable du PPA clandestin de 1939 à 1946, Abderrahmane Kiouane, Benyoucef Benkhedda... ont tous été des présidents ou des membres actifs de l'AEMAN. Les marocains Mahdi Ben Barka, l'un des fondateurs du parti de l'Istiqlal, et Abdelkrim Khatib, le futur chef de l'armée de libération marocaine... ont été aussi ses dirigeants entre 1940/41 et 1944/45.

Sous l'impulsion du PPA clandestin, Kiouane créa en janvier 1944 l'association des élèves musulmans des lycées et collèges d'Algérie. Dès lors la majorité des étudiants et des lycéens étaient acquis aux thèses du PPA-MTLD. Durant cette même année Chaouki Mostefaï fut élu président et Abdelkrim Khatib vice-président de l'AEMAN.

L'influence du PPA sur les lycéens et les étudiants fut reconnue par le général Tubert dans son rapport sur les massacres de mai 1945 en ces termes : « Actuellement, la presque totalité de la jeunesse des facultés est acquise aux idées nationalistes, ou au moins autonomistes ».

A Paris, « l'engagement radical de l'AEMAN datait des années 1930. Le nombre des étudiants maghrébins en France s'élevait à 460 en 1947, parmi lesquels une forte majorité tunisienne, une centaine d'algériens et une soixantaine de marocains. Ils étaient, selon un rapport officiel français, « acquis au nationalisme le plus radical : tous les Tunisiens suivent le Néo-Destour..., les trois quarts des Marocains sont partisans de l'Istiqlal, le reste du parti démocratique de l'indépendance... ; enfin les deux tiers au moins des Algériens portent leurs sympathies au PPA, le dernier tiers suit [l'UDMA] de Abbas. » « Tous parlent de l'Afrique du Nord comme une patrie commune, souhaitent son indépendance et préconisent une sorte de fédération des trois pays ». ⁽³⁾

En somme, l'AEMAN était organisée à l'échelle du Maghreb, elle a incorporé même les élèves et les étudiants de la Zaytouna de Tunis et de la Qarawiyyine de Fès. En outre, l'AEMAN en Algérie et à Paris était traversée par plusieurs courants politiques : PPA-MTLD, UDMA-oulémas et PCA. Cependant, le PPA-MTLD contrôlait la représentation des étudiants algériens au comité directeur de l'AEMAN, grâce à son alliance avec les étudiants néo-destouriens et partisans de l'Istiqlal. Ce qui amena le PCA à former une union générale des étudiants de Paris (UGEP) ouverte aux juifs algériens et même aux pieds noirs en décembre 1953. Le MTLD décida alors de fonder une association estudiantine pour contrecarrer le projet du PCA de créer l'Union Générale des Etudiants Algériens (UGEA) visant à rassembler tous les étudiants originaires de l'Algérie.

Cependant, pendant la crise politique du MTLD, qui a abouti à la scission du parti en 1954, les membres de la section universitaire du MTLD d'Alger étaient restés neutres. Ils ne suivirent ni les messalistes ni les centralistes. Lorsque la révolution fut déclenchée le 1^{er} novembre 1954 par Mohamed Boudiaf et ses compagnons, ils l'« avaient accueilli avec soulagement ». Comme beaucoup de militants de base du parti, ils « désiraient... depuis longtemps sortir de leur isolement, prendre des risques dans les rangs de leur peuple en lutte. Leur

adhésion au FLN dépendait seulement de la possibilité de le contacter. » ⁽⁴⁾

Dès le mois d'avril 1955, les éléments les plus actifs de la section universitaire du parti nationaliste de la capitale, représentés par Mohamed Benyahia, Lamine Khène, Boualem Oussedik, Saïd Hermouche, Allaoua Benbatouche... étaient déjà organiquement intégrés au FLN-ALN dirigés à Alger depuis le mois de mars par Abane Ramdane.

Cependant, la concrétisation de l'idée de la création de l'UGEMA ne se matérialisera qu'après le déclenchement de la révolution grâce à l'impulsion du FLN-ALN. En effet, le 27 février 1955, l'assemblée générale des membres de l'AEMAN d'Alger lança un pressant appel à tous les étudiants musulmans les invitant à établir dans les plus brefs délais l'UGEMA. Le 11 juillet 1953, cette union tant attendue vit le jour, à l'instar de l'Etoile Nord Africaine, dans la capitale française. Belaïd Abdesslam, ancien président de l'AEMAN et responsable des étudiants au comité central du PPA-MTLD et qui joua un rôle déterminant en étroite collaboration avec Mohammed Benyahia, Lamine Khène, Redha Malek, Allaoua Benbatouche, Mohamed Toumi, Mohamed Khemisti et d'autres, a décrit le processus de la fondation de l'UGEMA en ces termes : « Quand le 1^{er} novembre a éclaté, nous étions engagés dans cette lutte, pour la création d'une union nationale des étudiants, comme d'autres étaient engagés, sur le plan syndical, pour la création d'un syndicat national. Ce ne sont pas, donc, des idées qui sont postérieures au 1^{er} novembre 1954, mais des idées qui ont précédé et qui ont mûri avant le 1^{er} novembre... »

Le parti communiste... en constituant (l'UEAP) à Paris,... s'était donné un point d'appui pour sa politique à l'intérieur du milieu étudiant. Et, en décembre 1954, quand il y a eu le renouvellement du comité de l'union des étudiants de Paris, nous avons essayé de présenter une liste seuls. Les messalistes étaient en nombre réduit et isolés. Le FLN n'était pas encore organisé. Les relations avec le FLN n'étaient pas structurées sur le plan national et, encore moins, sur le plan de Paris. Nous

étions battus et les communistes ont eu la majorité. Mais, nous avons réussi à avoir des éléments dans le comité directeur...

Nous voyions que, sur le terrain politique, c'était le vide. Dans le pays, c'était le commencement de la guerre. Nous avons décidé de continuer notre travail dans le milieu étudiant à Paris...

On s'est mis en rapport avec le groupe qui se trouvait à Alger... et en demandant à l'AEMAN d'Alger de prendre l'initiative de lancer la campagne pour la réunion d'une conférence nationale préparatoire pour organiser un congrès constitutif de l'UGEMA. J'avais envoyé, à cet effet, une lettre à Lamine Khène, lui indiquant les modalités et les étapes à suivre pour le lancement et l'organisation de cette campagne en faveur de la création de l'UGEMA. Au début de l'année universitaire 1954/55, nos camarades, à Alger, avaient repris le contrôle de l'AEMAN, éliminant de nouveau la coalition des communistes et des UDMA-oulémas qui avaient mis à profit une certaine dispersion de nos effectifs au début de l'année précédente pour s'emparer momentanément de la direction de l'AEMAN. Le travail que nous avons fait tout au long de l'année 1953/54 avait contribué, pour une large part, au succès de nos amis aux élections.

Le nouveau président de l'AEMAN était Mohamed Baghli ; Mohamed Benyahia, Allaoua Benbatouche, Lamine Khène et d'autres camarades assuraient de leurs concours le comité qu'il présidait. A partir de février 1955, on a lancé au nom de l'AEMAN d'Alger, un appel à tous les étudiants algériens pour organiser l'UGEMA. Les communistes de Paris, de leur côté, ont lancé un appel pour la constitution de l'UGEA, en prenant appui sur (l'UEAP) ;... on a réuni au mois de mars 1955, une conférence préparatoire. En fait, il y a eu deux conférences. La conférence de l'UGEMA, sous l'égide de l'association d'Alger, et une autre conférence, sous l'égide de l'union de Paris, pour la création de l'UGEA. Au début, on s'est arrangé pour que la conférence soit unique. On s'est arrangé pour que, devant chaque assemblée générale d'université, les

délégués soient élus avec un mandat « impératif », c'est-à-dire se prononçant pour l'une ou l'autre des deux thèses en présence.

A Alger, nous étions largement majoritaires. A Paris, les communistes et leurs partisans disposaient encore d'un léger avantage sur nous. L'issue de la bataille dépendait, ainsi, des groupes d'étudiants algériens se trouvant dans les universités de Province en France. Dans les jours qui ont précédé la réunion de la conférence préparatoire à Paris, pendant les vacances de Pâques, Mohamed Benyahia fut chargé d'accomplir une tournée à travers ces universités comme délégué de l'AEMAN, en vue de convaincre les étudiants algériens se trouvant dans ces universités de se rallier à la thèse de l'UGEMA...

Lorsque je l'accueillis à la gare de Lyon, à son arrivée à Paris, Mohamed Benyahia me lança, dès sa descente du train, avec sa vivacité coutumière : « sois rassuré ! Paris est encerclé par la province ! »

En effet, chaque assemblée générale a tranché en pleine connaissance de cause, les deux courants opposés exposant directement leurs idées devant l'ensemble des étudiants, et les délégués étaient élus en fonction de leur option... A la conférence préparatoire de Paris... les partisans de l'UGEMA étaient majoritaires... Les communistes se sont alors retirés et sont allés faire une conférence entre eux. On les a obligés, pour la première fois, à se retirer, parce que battus.

Battus, ils l'étaient non seulement au moment du vote, mais surtout au cours des débats pendant lesquels la thèse de l'UGEMA, brillamment présentée et défendue par Rédha Malek, mit clairement en lumière la position antinationale des communistes, qui soutenaient l'idée (de Maurice Thorèse des années 1930) de « l'Algérie, nation en formation » devant les délégués étudiants ahuris, pour la plupart, d'entendre des Algériens adhérer à une telle conception. C'est pourquoi, au mois de juillet suivant, on se retrouvait avec deux congrès. Les uns pour la création de l'UGEA, avec les communistes, les berbéro-communistes et leurs sympathisants ; les autres pour

l'UGEMA, avec les nationalistes... on a réussi, quand même, à rallier derrière nous des éléments de l'UDMA et des oulémas. En particulier, en mettant l'accent [tactiquement] sur l'importance de l'Islam... C'est ainsi que [Ahmed] Taleb avait marché avec nous. Certains udmistes au début, avaient marché avec les communistes et, lorsqu'ils ont vu que la majorité penchait vers l'UGEMA, ils se sont ralliés à nous...

Mais... tout cela se passait dans le courant de l'année 1955. Toutes ces controverses, dans le milieu étudiant, étaient quand même marquées par le phénomène né du déclenchement de la lutte armée dans le pays. Et, à l'époque, même si nous n'avions pas de relations structurées avec le FLN, les opérations que nous menions à Paris correspondaient à la ligne du FLN qui, dès lors, se référait à nous comme point d'appui dans le milieu étudiant.

Donc en juillet 1955, nous avons constitué définitivement l'UGEMA et eux [les communistes] ont constitué l'UGEA. Ensuite, leur mouvement s'est effondré et, à la rentrée universitaire 1955, ils se sont dissous et se sont ralliés à l'UGEMA. » ⁽⁵⁾

Les fondateurs de l'UGEMA, qui étaient tous des francophones, ont associé les étudiants algériens des universités islamiques traditionnelles de la Zaytouna et de la Qarawiyyine. Ils ont envoyé des délégués à ce congrès constitutif de Paris. Donc toutes les communautés étudiantes algériennes d'Alger, des universités de France et de Tunisie et du Maroc étaient représentées. Car tous ces étudiants sentaient que l'UGEMA était une mouvance du FLN-ALN. En effet, « les éléments dirigeants de l'UGEMA étaient rattachés au FLN ».

En échange du ralliement des étudiants udmistes et oulémites aux thèses des militants et sympathisants du PPA-MTL-D-FLN, Ahmed Taleb, qui a été chargé de faire le discours-programme (entaché de la rhétorique identitaire arabo-islamique) fut élu le premier président de l'UGEMA. D'après

cette allocution présidentielle les objectifs de la nouvelle union étaient :

1)- la lutte « sur le plan corporatif » pour surmonter « les difficultés que nous rencontrons en tant qu'étudiants », « et ce, en collaboration avec les différentes associations estudiantines locales. »

2)- Etant donné le fait que « notre langue », qui « véhicule notre civilisation, est considérée comme langue étrangère dans notre pays..., nous n'aurons de cesse qu'elle reprenne le rang privilégié auquel elle a légitimement droit ». Ce qui nous oblige à demander son enseignement « à tous les enfants d'Algérie, à tous les degrés d'enseignement... »

3)- « Nous aurons à mener un combat de tous les instants en vue de la scolarisation totale de notre enfance. Nous arracherons pour nos jeunes l'instruction et l'éducation auxquelles ils ont droit. » Cette même solidarité nous pousse en tant qu'étudiants de l'enseignement supérieur à soutenir les élèves du secondaire en les aidant à s'organiser dans les associations de la jeunesse estudiantine musulmane et à favoriser « l'évolution de notre jeunesse féminine dans le cadre de notre civilisation... grâce à un enseignement spécialement adapté ».

4)- « Nous aurons à revendiquer un changement radical dans le choix des cadres administratifs, économiques et politiques qui sont la structure essentielle d'un pays organisé au bénéfice de tous des habitants, sur une base démocratique. »

5)- Les membres de l'UGEMA feront tout pour que « notre union » soit « justement un trait d'union entre les deux civilisations (arabe et française), en revendiquant le bénéfice d'une double culture, à la fois par attachement sincère à la culture française, et du fait de la présence en Algérie d'une minorité européenne, qui pose un « impératif de coexistence et de compréhension mutuelle ». ⁽⁶⁾

Le président de la nouvelle union rappela que la situation de l'Algérie était caractérisée par « la peur et la répression ». La responsabilité en incombe à ceux qui, détenant le pouvoir, ne veulent à aucun prix le partager avec les représentants authentiques d'un peuple tenu hors des structures du pays depuis 125 ans. L'existence d'un problème algérien est indéniable, et ce problème appelle une solution urgente car la longue revendication de la justice peut émousser la patience en aiguisant la haine et épuiser l'amour en desséchant les cœurs...

Quant à nous, notre union n'a rien d'une création artificielle. Elle ne fait que refléter un courant puissant où nous ne nous sommes pas contentés de nous laisser entraîner, mais auquel nous voulons participer activement. »

En dépit de sa modération, ce discours exprima la ferme volonté des membres de l'UGEMA de s'engager dans le combat libérateur, entamé le 1^{er} novembre 1954 par les fondateurs du FLN-ALN.

L'ENGAGEMENT DES MEMBRES DE L'UGEMA DANS LE FLN-ALN

Le 21 février 1956, Taleb le président de l'UGEMA répondit à ceux qui avaient dénoncé en France les membres de l'ALN comme des « rebelles » : « S'il existe une pression qui s'exerce sur les étudiants musulmans algériens, c'est celle de leur conscience qui leur dit de ne pas rester insensibles aux souffrances de leur peuple, de se solidariser avec ses aspirations et de participer à sa lutte. Enfin, et une fois pour toutes, nous insistons sur ce fait, que si par « rebelles » on entend des hommes qui revendiquent leur liberté (et ne la revendiquent par les armes que parce que toutes les portes leur ont été fermées), qui luttent pour leur dignité et leur droit à l'existence, tous les musulmans algériens (et les étudiants pas moins que leurs pères) sont des « rebelles » ! »

A l'issue de son deuxième congrès tenu à Paris du 24 au 30 mars 1956, les 60 délégués de l'UGEMA votèrent à l'unanimité une motion historique :

– « Considérant que le colonialisme, source de misère et d'analphabétisme, est la négation même de la dignité d'un peuple ;

– Considérant que la lutte du peuple algérien est juste, légitime, dans le monde l'évolution historique des peuples, et qu'elle ne saurait avoir d'autre aboutissement que l'accession du peuple algérien à sa souveraineté ;

– Considérant enfin que la politique de force, de guerre à outrance et de répression, sans ralentir le mouvement libérateur irréversible, risque simplement d'accumuler les victimes et de rendre impossible une entente souhaitable entre les peuples algérien et français souverains, le congrès demande :

– la proclamation de l'indépendance de l'Algérie ;

– la libération de tous les patriotes emprisonnés ;

– des négociations avec le Front de Libération Nationale ».

Le président du congrès, Mohamed Khemisti, appuya l'engagement total de l'UGEMA dans la lutte de libération nationale menée par le peuple algérien sous la direction du FLN-ALN en termes clairs, nets et élogieux : « Comment faire des études, quand on traîne aux pieds les chaînes de l'esclavage colonialiste ? Dépersonnalisés, déracinés, exilés de leur langue et de leur passé, les étudiants musulmans algériens revendiquent d'abord le droit d'être eux-mêmes, d'étudier leur langue, de retrouver leurs racines culturelles. Leur cause est en premier lieu celle de la liberté et de la souveraineté, qui commandent tout le reste. » ⁽⁷⁾

En réalité l'UGEMA n'était que la première organisation satellite du FLN-ALN. Ahmed Taleb, qui avait déjà rejoint la Direction de la Fédération de France du FLN depuis octobre 1955 abandonna la présidence de l'UGEMA au profit de Mouloud Belaouane qui sera élu par le 2^e congrès. Les membres clés des commissions de ce congrès avaient été choisis avec soin

par les dirigeants du FLN-ALN. L'une des commissions examina la question de la formation d'infirmiers et d'infirmières parmi les étudiants en médecine et en pharmacie.

Le 18 mai 1956, et en accord avec Ramdane Abane, les membres de l'UGEMA d'Alger impulsés par Lamine Khène, Allaoua Benbatouche ... se rencontrèrent au cercle Saadane. Une motion appelant à la grève générale et illimitée des cours et des examens et à l'engagement dans les rangs du FLN-ALN fut soumise au vote. Les membres présents l'adoptèrent. Un tract fut rédigé, ronéotypé et distribué dans les établissements universitaires fréquentés par les étudiants algériens pendant la nuit. Il commence ainsi :

« Etudiants Algériens ! »

« Après l'assassinat de notre frère Zeddour Belkacem par la police française, après le meurtre de notre frère aîné, le docteur Benzerdjeb, après la tragique fin de notre jeune frère Brahim, du collège de Bougie, brûlé vif dans sa mechta incendiée par l'armée française pendant les vacances de pâques, après l'exécution sommaire, dans un groupe d'otages, de notre écrivain Redha Houhou, secrétaire de l'Institut Benbadis de Constantine, après les odieuses tortures qu'on a fait subir aux docteurs Heddami, de Constantine, Baba Ahmed et Tebal, de Tlemcen, après l'arrestation de nos camarades Amara, Lounis, Saber et Touati, arrachés aux geôles de l'administration française, celles de nos camarades Zerrouki et Madi, après la déportation de notre camarade Hihi, après les campagnes d'intimidation contre l'UGEMA, voici que la police nous arrache d'entre les mains, un matin à la première heure, notre frère Ferhat Hadjadj, étudiant en propédeutique et maître d'internat au lycée Ben Aknoun, ...

L'avertissement donné par notre magnifique grève du 20 janvier 1956 n'aura-t-il donc servi à rien ?

Effectivement, avec un diplôme en plus, nous ne ferons pas de meilleurs cadavres ! A quoi donc serviraient-ils, ces diplômes qu'on continue à nous offrir pendant que nos mères,

nos épouses, nos sœurs sont violées, pendant que nos enfants, nos vieillards tombent sous la mitraille, les bombes, le napalm ? Et nous, « les cadres de demain », on nous offre d'encadrer quoi ? d'encadrer qui ?... Les ruines et les monceaux de cadavres sans doute ceux de Constantine, de Tebessa, de Philippeville, de Tlemcen, et autres lieux appartenant déjà à l'épopée de notre pays. Notre passivité face à la guerre qu'on mène sous nos yeux, nous rend complices des accusations ignobles dont notre vaillante armée nationale est l'objet. La fausse quiétude dans laquelle nous sommes installés ne satisfait plus nos consciences.

Notre devoir nous appelle à d'autres tâches plus urgentes, plus impératives, plus catégoriques, plus glorieuses. Notre devoir nous appelle à la souffrance quotidienne, aux côtés de ceux qui luttent et meurent libres face à l'ennemi. Nous observons tous la grève immédiate des cours et des examens et pour une durée illimitée. Il faut désertir les bancs de l'université pour les maquis. Il faut rejoindre en masse les rangs de l'Armée de Libération Nationale et son organisme politique le FLN. Etudiants et intellectuels algériens, pour le monde qui nous observe, pour la nation qui nous appelle, pour le destin héroïque de notre pays, serions-nous des renégats. » ⁽⁸⁾

Tous les membres du bureau directeur de l'UGEMA de la section d'Alger prirent les maquis ou entrèrent en clandestinité. Sur les 1.500 étudiants algériens des universités françaises, 1.300 à 1.400 étaient adhérents de l'UGEMA au moment de son 2^e congrès. Cela représentait une majorité écrasante. Ce qui prouve que l'acquisition de la langue et la maîtrise de « la culture française » n'ont fait finalement que contribuer à renforcer le patriotisme et l'attachement profond des étudiants francophones à l'Algérie et son peuple opprimé qui leur a donné naissance et assuré leur socialisation primaire jusqu'à l'âge de l'école.

LES ETUDIANTS ET LYCEENS ALGERIENS EN LUTTE

L'UGEMA en tant qu'organisation satellite du FLN-ALN a rempli deux fonctions essentielles : l'encadrement des

étudiants et lycéens et le recrutement à titre individuel des étudiants et lycéens volontaires pour renforcer les rangs des militants et des combattants. « L'ordre de grève de mai 1956 écrit Pervillé, fit de l'union une simple « unité de combat » du front, et mit l'ensemble des étudiants à la disposition de la révolution. Tous ceux qui le voulurent trouvèrent alors l'occasion de sortir de leur isolement en partageant les épreuves de leur peuple en lutte, soit dans les organisations clandestines, soit dans le maquis, soit enfin dans la captivité. » ⁽⁹⁾

Ainsi, leur recrutement n'étant ni obligatoire ni collectif, seuls les éléments les plus résolus s'engagèrent volontairement et immédiatement dans la révolution. « Le FLN aurait pu, écrit Pervillé, les contraindre, mais il s'attachait plus à la qualité de ses militants qu'à leur nombre. » Pour Abane, délégué national de la révolution et chef de la zone autonome d'Alger (ZAA), et ses proches collaborateurs, Benyoucef Benkhedda, Saad Dahlab... « l'appel du 19 mai 1956 était destiné à relever le niveau intellectuel de l'organisation (de la révolution), dans la perspective (de la restauration) de l'Etat algérien par la substitution de son autorité à celle ⁽¹⁰⁾ de l'Etat français).

Par conséquent, les étudiants, lycéens et collégiens « n'étaient pas des recrues ordinaires ». Ils devaient renforcer non seulement l'encadrement de l'ALN, mais surtout l'organisation politico-administrative de la révolution au sens strict du terme. Selon la plate-forme adoptée par le Congrès de la Soummam du 20 août 1956, l'organisation du FLN-ALN « devra assigner aux étudiants et étudiantes, d'une manière rationnelle, des tâches précises dans les domaines où ils peuvent rendre le mieux : politique, administratif, culturel, sanitaire, économique, etc. »

En outre, les congressistes, qui venaient de désigner Benyahia secrétaire général de l'UGEMA, comme membre du Conseil National de la Révolution Algérienne (CNRA), « le parlement » par cooptation de l'Algérie en guerre, décidèrent de « former des comités d'action des intellectuels patriotes (chargés) : a) de la propagande... ; b) des contacts avec les

libéraux français ; c) des souscriptions et services de santé ... »⁽¹¹⁾

En réalité, les étudiants et lycéens, qui s'engagèrent dans la révolution, se dispersèrent dans toutes les wilayates et la ZAA. Ils furent affectés pour accomplir de nombreuses tâches, y compris comme membres des unités de combat.

Les membres de la section de l'UGEMA de France jouèrent un rôle de premier plan dans la fédération du FLN, tels que Zerrouki aux finances et Madi à la propagande. Tous deux furent arrêtés, le premier en mai 1955, le second en juin ⁽¹²⁾. D'autres étudiants accomplissaient plusieurs tâches et exerçaient d'importantes responsabilités à tous les niveaux : ils étaient chargés du travail d'explication et de recrutement parmi les travailleurs algériens, (soumis à la propagande pernicieuse des messalistes (du MNA) qui s'arrogeaient l'initiative et la direction de la révolution en Algérie). Ils participaient également à des commissions, telles que le comité de rédaction de Résistance Algérienne, chargé des relations avec les milieux français de gauche, tout en contribuant à l'encadrement des militants et sympathisants du FLN.

Après le 19 mai 1956, la Fédération de France du FLN organisa l'envoi des étudiants volontaires en Algérie, en Tunisie et au Maroc. La section de l'UGEMA de Montpellier battit le record en dépêchant une dizaine de maquisards sur une centaine de grévistes pour toute la France. La fédération donna la priorité à la mobilisation des étudiants en France même pour y intensifier la lutte politique dans certains domaines : relations avec les universitaires et les étudiants français, rencontres estudiantines internationales. En d'autres termes, l'une des missions des membres de l'UGEMA était d'« éclairer l'opinion publique française et étrangère en fournissant informations, articles de presse et de revues. Elle a regroupé « à cet effet les militants expérimentés, les intellectuels et les étudiants ». Le travail d'explication de la grève lancée par le comité de direction de l'union s'inscrivait dans le plan de persuasion des milieux français accessibles à l'idée d'une paix négociée avec les dirigeants du front...

En 1957, lorsque les membres du Comité de Coordination et d'Exécution (CCE) quittèrent l'Algérie, et que la direction de la fédération de France s'installa en Allemagne, plusieurs membres fondateurs de l'UGEMA, Mohamed C. Sahli, Rédha Malek, Belaid Abdesselam, Mohamed S., Benyahia,... furent appelés à l'extérieur pour renforcer la direction politique de la révolution installée en Tunisie, en Egypte et au Maroc. La reprise des études décidée par le CCE en octobre 1957 mit fin pratiquement au recrutement direct des combattants de l'ALN et des militants du FLN parmi les étudiants et lycéens grévistes.

LES ETUDIANTS ET LES LYCEENS MAQUISARDS

En Algérie, environ un dixième des 684 étudiants algériens inscrits à l'université d'Alger durant l'année universitaire 1955/56 rejoignirent les maquis pendant les trois premiers mois de la grève des cours et des examens. De nombreux autres rejoindront le FLN-ALN plus tard. Cette proportion était égale à celle des volontaires venus des autres universités françaises « métropolitaines ». Beaucoup d'autres étudiants de France se sont rendus à Alger et ont écrit à Abane pour demander leur incorporation, mais leur demande fut rejetée : « Cette carence relative peut s'expliquer par la limitation de la capacité d'accueil des maquis. »⁽¹³⁾

Cependant, globalement la proportion des « intellectuels » et des étudiants des universités, qui s'étaient engagés dans les rangs de l'ALN, « y était la même que dans la nation ». ⁽¹⁴⁾ Mais le nombre de lycéens du secondaire qui rejoignirent les maquis s'avérait remarquablement plus élevé que celui des étudiants du supérieur. Ce fait était dû, sans doute, à leur supériorité numérique. En effet, déjà à la rentrée de 1954/55, le nombre des élèves de l'enseignement secondaire atteignait 6.260 dont 952 filles.

Au début, les étudiants et les lycéens étaient affectés au service de santé. Ils étaient formés par les rares médecins maquisards ou infirmiers ou infirmières pour soigner les blessés et la population des « zones libérées » ou partiellement

contrôlées par l'ennemi. Ils étaient aussi chargés des responsabilités politico-administratives, de la justice, de la logistique, de la rédaction des tracts et des bulletins intérieurs, des rapports, des lettres, des liaisons et renseignements, modernisés par l'utilisation de la radio à partir de 1957.

Dans les unités opérationnelles de l'ALN, les étudiants et les lycéens (et quelques rares scientifiques) étaient utilisés comme artificiers. Cependant, la plupart d'entre eux ont vite fini par subir le baptême du feu. Beaucoup étaient devenus de bons combattants. Ce qui leur a permis de grimper la hiérarchie des structures organisationnelles, horizontales et verticales de la révolution. Par exemple, lorsque le chahid Allaoua Benbatouche tomba au champ d'honneur, il avait le grade de commandant de l'ALN, et était membre du conseil de la Wilaya II.

Dans plusieurs wilayas, « un nombre important de lycéens et quelques étudiants y entrèrent en qualité de combattants... Ils furent acceptés dans les unités d'élite, les commandos zonaux, et certains devinrent même chefs de commando. Ainsi, l'intégration des « intellectuels » au maquis devint totale ; ils furent jugés aptes à remplir avec succès toutes les missions, en militants complets du FLN-ALN. » ⁽¹⁵⁾

Un article d'*El Moudjahid* n° 13 du 5 août 1957 consacré à un étudiant chahid nommé Abdelkader Bounadja, révéla l'héroïsme de l'un des « intellectuels » de la Révolution : « Aujourd'hui nous parlerons d'un jeune étudiant de Laghouat, Abdelkader Bounadja, tout d'abord commissaire politique sectoral. Il avait 19 ans. Il ne s'accordait aucun moment de répit. Les rares instants pendant lesquels il pouvait se reposer, il les consacrait à la lecture. Il tenait à enrichir son esprit et à augmenter son rendement. Dans les réunions, il se distinguait par ses remarques judicieuses et ses analyses politiques clairvoyantes. Dans les villages, il préférait se rendre chez les plus pauvres pour connaître leur misère et la soulager. Il leur parlait du vol de nos terres et de notre économie, toute entière dépendante de celle de l'ennemi. Il leur parlait aussi, car son regard était tourné vers l'avenir, de la République Démocratique et Sociale que notre révolution installera.

Mais il désirait devenir soldat. La répression sauvage et toute française qui pesait sur le peuple le poussait à la vengeance. Il voulait avoir une arme entre les mains pour abattre un de ces êtres féroces et sadiques qui torturaient les femmes, brûlaient les mains, saccageaient les récoltes, détruisaient les écoles. Son vœu fut comblé, et il fut affecté dans une compagnie régionale. Là aussi il se révéla excellent patriote, tant par son intelligence que par ses vertus guerrières. Il tomba au cours de l'accrochage du djebel Louh. A la tête d'un groupe, et sous les ordres de l'adjudant Tahar, ancien étudiant lui aussi, il se lança sur une position stratégique. Malgré les rafles de FM, il progressa. Il appela ses frères de combat et se rendit maître de la butte. De là, par un tir précis, il abattit de nombreux ennemis qui appartenaient au commando noir. La victoire était, au bout de dix minutes, entièrement entre nos mains... Abdelkader, au mépris de la mort, se redressa. Il commanda l'assaut final en criant six fois : « Allah Akbar », une rafale de mitraillette le toucha. Il se redressa pour crier « Allah Akbar », « Vive l'Algérie », « Vive le peuple ». Il expira ensuite dans les bras de Tahar, qui lui ferma les yeux et lui prêta le serment qui est celui de tous les militants qui l'ont connu, de continuer son œuvre et de le venger... En terminant, rappelons cette dédicace du jeune héros de 19 ans au lieutenant Tewfik : de toutes les libertés humaines la plus précieuse est l'indépendance de la patrie ».

LA GUERRE DE LIBERATION VECUE ET VUE PAR DES ETUDIANTS MAQUISARDS

Les atrocités et les crimes commis par l'armée française ont amené « les intellectuels » représentés par les étudiants maquisards à écrire des témoignages émouvants qui ont immortalisé les dures épreuves de la guerre de libération nationale. Les témoignages que nous citons ci-dessous recréent en quelque sorte les scènes épouvantables de la guerre totale imposée au peuple algérien et les réactions des étudiants maquisards contre ces massacres et dévastations.

MASSACRES ET DEVASTATIONS DECRITS PAR LES « INTELLECTUELS » DE L'ALN

Le premier est celui de Fadila Mesli qui déclara devant ses juges : « J'ai soigné les patriotes blessés et les populations des montagnes enfouies dans la misère et la faim et les victimes des ratissages, des bombardements et des incendies. J'ai vu des familles entières quitter leurs maisons pour échapper aux tortures, aux viols et à la mort. J'ai fait l'école aux enfants qui n'avaient jamais vu une classe. »

Le deuxième témoignage est celui d'une infirmière de l'ALN qui décrivit les mêmes conditions de vie, les mêmes exactions et les mêmes massacres en plus de détail : « Mais les combattants algériens n'ont pas été les seules personnes à qui je prodiguais mes soins ; il y avait également la population civile dont l'état de déficience était tel que je ne peux les rapporter ici : c'est une population sous-alimentée, abandonnée, que j'ai vue. La syphilis, la tuberculose, le rachitisme, la misère, sont les fléaux qui ravagent les habitants de nombreux douars que nous avons traversés. La misère des bidonvilles est moindre comparée à celle des campagnes, et ce n'est pas peu dire puisque vous ne devez pas ignorer l'état de ces sordides baraquements que l'on cache aux personnalités qui viennent visiter l'Algérie.

J'ai soigné également la population civile bombardée par les avions français. L'armée française saccageait et brûlait maisons et forêts, rasait des villages entiers, fusillait sommairement les femmes, les enfants et les vieillards. Après un ratissage, j'ai vu et soigné un enfant de 15 ans, le visage complètement défiguré et tuméfié. Il avait été laissé pour mort et jeté avec mépris dans un fossé. Son père et son frère avaient été auparavant fusillés sous ses yeux horrifiés. Voilà, Messieurs, ce que l'on appelle l'œuvre pacificatrice de la France. C'est le visage faux qu'elle se donne, hélas, pour défendre les intérêts d'une poignée de colonialistes qui ont exploité à fond le peuple algérien. » ⁽¹⁶⁾

Le troisième témoignage est un poème émouvant intitulé « Guérilla », écrit par Boualem Taïbi, qui était le nom de guerre de Boualem Oussedik, dans le combat libérateur. Etudiant en lettres classiques, il devint commissaire politique chargé de la propagande dans la wilaya IV. Devant la férocité de l'ennemi, ce responsable politique interpella l'algérien pour l'inviter à la lutte jusqu'à la victoire en ces termes :

Frère ! Lève les yeux au ciel bleu d'Algérie !

*Et rends-toi compte qu'il y manque une étoile
et qu'il faudra l'y mettre demain...*

Guérilla !

*Ecoute l'atroce sanglot qui vient des maisons détruites,
des foyers brisés, et l'immense peine qui traîne partout. C'est
bien sur la place publique, près de la fontaine, il n'y a plus
rien... Que de cadavres et de flaques de sang qui sèchent au
soleil...*

Guérilla !

*Vois ce nuage de fumée qui monte vers le ciel bleu où déjà
tournoient les tâches noires et mobiles des corbeaux. Là bas, au
creux de la vallée, blottie derrière un maigre rideau d'oliviers,
la dechra martyre finit de brûler...*

Guérilla !

*Vois, sous la clarté blême de la lune, ces ombres grises et
menaçantes, embusquées sur les crêtes, couchées derrière les
buissons, officiers et soldats de l'ALN attendent dans un silence
oppressant... Dans quelques instants l'ennemi va passer...*

Guérilla !

*Ecoute les rafales qui craquent dans la nuit ! l'orchestre
discordant des armes automatiques et des fusils de guerre ! Et le
vent qui l'accompagne en sourdine...*

Guérilla !

Sur les sentiers de nos montagnes, dans les sombres profondeurs de nos forêts, dans les rues bruyantes de nos cités il y a des millions de femmes et d'hommes et d'enfants !

Et tous luttent et préparent les lendemains radieux !⁽¹⁷⁾

Le docteur Saïd Hemouche, l'un des rares « intellectuels » maquisards a inscrit dans ses cahiers de notes, entre citations, maximes, pensées et réflexions inspirées par son expérience de médecin de l'ALN, comment ces étudiants devenus combattants de la libération de leur pays ont justifié la contre-violence dirigée par les opprimés contre les oppresseurs. Ces cahiers contiennent aussi des réponses aux interrogations d'un médecin engagé dans une révolution populaire menée par les membres du FLN-ALN forcés par le système colonial inhumain à recourir à la guérilla pour arracher l'indépendance de l'Algérie. On y lit notamment : « seule la liberté justifie l'effusion de sang ! » – « Je serais homme à sacrifier ma patrie à la justice s'il fallait choisir entre l'une et l'autre. » A côté de citations du patrimoine culturel et littéraire français qui légitimaient le combat libérateur du peuple algérien mené contre « une certaine France, indigne de sa propre révolution de 1789, de sa résistance contre le fascisme et de « son idéal universel ».⁽¹⁸⁾

Les étudiants, les lycéens et les collégiens ont joué un rôle déterminant dans la lutte de libération nationale. Ils ont fourni un précieux encadrement, non seulement au FLN-ALN entre 1954 et 1962 mais aussi à l'Algérie indépendante. La maîtrise de la langue et de la culture française ont contribué à leur prise de conscience de l'aberration de la situation coloniale. Ce qui a renforcé leur volonté de résistance contre les oppresseurs de leur peuple. N'oublions pas que beaucoup d'entre eux ont accepté de sacrifier leur vie pour l'indépendance de l'Algérie. Beaucoup d'entre eux furent victimes du traquenard tendu par les services spécialement français.

LES « INTELLECTUELS » ET LE TRAQUENARD DES SERVICES SPECIAUX FRANÇAIS

Conscients du rôle décisif joué par les anciens cadres du PPA-MTLD et surtout les lycéens et spéciaux français décidèrent de tendre un piège aux responsables algériens des wilayas. Entre mai 1958 et 1959, le colonel Godard et ses collaborateurs de l'action psychologique reconstituent l'organigramme des wilayas en identifiant les noms des cadres de l'ALN. Ce travail leur a permis d'apprendre que l'encadrement de la révolution était assuré par les anciens cadres du PPA-MTLD-OS et les lycéens et étudiants qui avaient gagné les rangs de l'ALN. Le capitaine Léger réussit à faire parvenir au chef de la wilaya III, par le biais d'une militante exemblaire du FLN faite pionnière, qui a pu s'évader en emportant avec elle des « documents » prétendument « confidentiels » parmi lesquels figuraient la liste nominative des cadres de l'ALN de l'intérieur. Après l'avoir torturée et interrogée dans son bureau, le capitaine créa, sans qu'elle s'en rendit compte, les conditions de son évasion.

Les soupçons soulevés par cette manipulation « avaient mué [des responsables impulsifs] en bourreaux de leurs propres compagnons d'armes : près de 2.000 officiers et sous-officiers de l'ALN furent exécutés en violation du règlement intérieur de l'ALN. « A l'initiative d'Amirouche, l'espionnage se propage dans la wilaya IV, puis dans les zones de la wilaya V qui sont limitrophes ». ⁽¹⁹⁾

En effet, les officiers de l'action psychologique de Godard ont amené Amirouche et ses hommes « à croire que tous leurs rangs étaient infestés de traîtres et que le signe distinctif de ces traîtres était d'avoir fréquenté un lycée ou une université [français] ou bien d'avoir milité dans le mouvement nationaliste. Fort heureusement, d'autres responsables de wilayas... ont eu l'intelligence de flairer rapidement le piège de l'ennemi dans les renseignements qui tendaient à leur faire croire qu'ils étaient entourés de traîtres. » ⁽²⁰⁾ Contrairement à ceux « qui s'étaient

laissés prendre au traquenard tendu par les services français », les responsables intelligents et vigilants « épargnèrent à leurs wilayas la saignée dont avaient été victimes l'encadrement des autres wilayas.

Rappelons à ceux qui ont déformé et récupéré la longue lutte de libération que la plupart des éléments dits « intellectuels » étaient constitués par les cadres du PPA-MTLD, des lycéens et des étudiants francisants. En revanche, la plupart des élèves « arabisants » de l'Institut Ben Badis avaient préféré « se rendre au Moyen Orient pour y poursuivre leurs études » après la guerre des cours et des examens du 19 mai 1956. Or, récemment, un mystérieux « Si Othmane », partisan de la généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans toutes les institutions privées et publiques de l'Algérie, sans préparation aucune, a accusé tous les Algériens qui ont fréquenté l'école et l'université françaises d'appartenir à « la troisième force laissée par le général De Gaulle » à l'indépendance de la nation en 1962 ⁽²¹⁾. Le ton de cet ouvrage et son contenu ne peuvent tromper un lecteur averti et lucide. Ils participent indubitablement d'une nouvelle forme de « bleuïte » telle que celle déjà subie par l'ALN pendant la Révolution.

Aux générations post-indépendance et même aux autres, il est utile de rappeler que tous les textes fondateurs du mouvement nationaliste, du programme revendicatif de l'Etoile Nord Africaine en 1927 à la proclamation du 1^{er} novembre 1954, ont été pensés, élaborés et rédigés en langue française comme l'ont aussi été la plate-forme historique adoptée par les congressistes de la vallée de la Soummam le 20 août 1956, la constitution des institutions provisoires de la révolution votée par les membres du CNRA, le parlement par cooptation de l'Algérie en guerre, les négociations et accords d'Evian consacrant l'indépendance de la nation, le programme de Tripoli approuvé par le CNRA le lendemain de la victoire. Il faut aussi rappeler à ceux qui ont la mémoire courte que les auteurs essentiels de la délégation algérienne aux négociations d'Evian étaient Saad Dahleb, Mohamed Benyahia et Rédha Malek, le premier sortant du lycée de Blida, le deuxième de l'université d'Alger et le troisième de la Sorbonne.

Lorsqu'il a fallu remplacer les fonctionnaires français, qui ont quitté le pays au lendemain du cessez-le-feu, les wilayas ont recouru à leurs officiers issus des établissements d'enseignement secondaire et supérieur français qui ont survécu à la guerre de libération après le 19 mars au 28 août 1962. Nous étions nous-mêmes responsables, en notre qualité d'officiers de liaison de l'ALN, des relations entre les membres du groupe FLN de l'exécutif provisoire du « *Rocher noir* » (actuel Boumerdès) et la wilaya II, Nord Constantinois. Pour assurer la continuité du fonctionnement de l'administration publique, y compris les PTT, nous avons tout naturellement fait appel aux anciens lycéens et étudiants qui assuraient jusqu'alors l'encadrement des wilayas, des zones et des régions.

Il n'y avait alors point d'arabisants capables de pourvoir aux postes de préfets, sous-préfets, commissaires, directeurs de divisions, des PTT, etc. A Chentouf, délégué à l'exécutif provisoire chargé des affaires administratives, nous avons proposé une liste d'officiers francisants de l'ALN pour remplacer les fonctionnaires coloniaux et parmi lesquels nous citons à titre d'exemple, le lieutenant Bachir Bourghoud, le lieutenant Mustapha Hidouci et le lieutenant Mohamed Hamrouchi. Ils ont servi le pays en tant que walis (préfets) durant la période de construction nationale. Tous les étudiants francophones envoyés pendant la révolution pour compléter leur formation, ont réintégré le pays. Aux côtés des officiers de l'ALN de l'intérieur convertis à la vie civile, ils ont constitué le noyau moteur de l'encadrement de l'Etat et de ses institutions techniques, économiques, sociales et surtout éducatives.

Ainsi, en dépit du nombre relativement insignifiant des diplômés des établissements de l'enseignement supérieur, l'école et l'université françaises ont introduit en Algérie un modèle culturel basé sur la science, la technique et les valeurs universelles modernes. Ce qui a propagé ce qu'on appelle de nos jours la « modernité » sans sa variante, certes, coloniale dans notre pays où la majorité écrasante des habitants étaient, soit condamnés à l'ignorance totale, soit soumis à un modèle culturel pré-copernicien par les lettrés arabisants issus des zaouia, de la Zaytouna, Al-Azhar et de l'Institut Ben Badis.

A l'indépendance, l'Algérie était caractérisée par un dualisme économique, linguistique, culturel et même éducatif représenté par la coexistence antagonique d'un secteur moderne colonial extraverti et d'un secteur « traditionnel » stagnant et introverti ; deux « élites » formées dans deux types d'établissements différents : l'école et l'université françaises modernes et les mosquées-universités arabo-musulmanes traditionnelles. Les exigences du fonctionnement d'un Etat moderniste – considérée par beaucoup comme un butin de guerre – et la nature de leurs formations et de leurs cultures générales respectives ont imposé une division de travail entre eux. Les arabisants accapareront le pouvoir symbolique, le contrôle de l'orientation de l'éducation nationale et les média et les francisants investiront l'administration, les services de sécurité et les institutions à caractère technique, scientifique et administratif modernes. Les premiers incarnent l'« islamité », l'« arabité » et l'« authenticité » endogènes (ou l'identité arabo-musulmane). Les secondes incarnant la technicité, l'efficacité, la rationalité et la modernité exogènes. Ils se considèrent comme les agents de la modernisation infrastructurelle et superstructurelle et les partisans de l'ouverture vers l'universel. Les tensions et contradictions entre ces deux « élites » auront des conséquences graves sur le développement et l'évolution du système éducatif de l'Algérie indépendante.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- ⁽¹⁾ *La défense* n° 78, septembre 1935.
- ⁽²⁾ Cité par G. PERVILLE.— *Op. Cit.*, p. 96.
- ⁽³⁾ Cité par PERVILLE.— *Op. Cit.*, pp. 106-107.
- ⁽⁴⁾ PERVILLE.— *Ibid.*, p. 138.
- ⁽⁵⁾ M. BENNOUNE et A. EL KENZ.— « *Le hasard et l'histoire entretiens avec Belaïd Abdesselam* » ; Tome I, ENAG, Alger 1990, pp. 99-102.
- ⁽⁶⁾ Voir compte rendu dans *La République Algérienne*, du 19 juillet et *L'étudiant Algérien* n°1, du 15 novembre 1955.
- ⁽⁷⁾ *Le monde* du 3 avril 1956.
- ⁽⁸⁾ *El Moudjahid* n° 1, juin 1956.
- ⁽⁹⁾ PERVILLE.— *Op cit.* p. 137
- ⁽¹⁰⁾ *Ibid.* p. 139
- ⁽¹¹⁾ *El Moudjahid* n° 6 novembre 1956
- ⁽¹²⁾ *La République Algérienne*, du 24 juin 1955
- ⁽¹³⁾ Voir PERVILLE.— *Op. Cit.*, p. 145.
- ⁽¹⁴⁾ *Ibid.*
- ⁽¹⁵⁾ *Ibid.*, p. 149
- ⁽¹⁶⁾ P. KESSEL et G. PIRELLI.— « *Le peuple algérien et la guerre : lettres et témoignages* » ; Maspero, Paris 1963 ; p. 132-133.
- ⁽¹⁷⁾ B. TAÏBI.— *Guérilla*, publiée par Denise Barkat, in « *Poèmes algériens, Espoir et parole* » ; Editions Seghers, Paris, 1963, pp. 49-50.
- ⁽¹⁸⁾ Cité par PERVILLE.— *Op. Cit.*, p. 150.
- ⁽¹⁹⁾ B. ABDESSELAM.— « *Le gaz Algérien* » ; Bouchène, Alger, 1989, pp. 329-332.
- ⁽²⁰⁾ *Ibid.*
- ⁽²¹⁾ Voir Si Othmane.— « *Guerre d'Algérie* » ; suite et fin ; Dialogues éditions, Paris, sans date.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE VI

Le développement et l'évolution du système éducatif : 1962-1978

A l'indépendance, l'Algérie hérita un taux très élevé d'analphabétisme, estimé à 86,3 % de la population totale en 1954. Le taux de scolarisation des enfants algériens est passé de 1,9 % en 1890 à 5 % en 1914, à 8,8 % en 1944 et n'atteignant que 15,4 % en 1955.

Ainsi, l'instruction demeurait un « privilège » assez rare : plus de 80 % des enfants algériens ayant l'âge scolaire (6-15 ans) ne fréquentaient pas l'école avant 1962. Sur les 13,7 % des adultes qui savaient lire et écrire à la veille de la Révolution, les trois quarts étaient alphabétisés en français !

Plus grave encore, l'Algérie avait l'un des taux de croissance démographique le plus élevé au monde, soit plus de 3,3 % par an. En effet, la population totale est passée de 8,4 millions en 1954 à 16,78 en 1977 et atteignant 29,3 millions en 1998. Ainsi, le nombre d'Algériens à alimenter et à éduquer a été multiplié par 3,4. Le nombre de naissances vivantes est passé de 362.900 en 1954, à 727.532 en 1977, atteignant 845.381 en 1985 et chutant à 755 459 en 1997. Cela a d'énormes pressions sur l'évolution du système éducatif ainsi que ses responsables.

L'appareil scolaire laissé par les Français n'a pu accueillir en 1962/63 que 77.636 élèves au niveau du primaire dont 282.842 filles, soit 36,37 % le taux de scolarisation. L'école moyenne a accueilli 30.790 élèves. Le nombre d'élèves du secondaire totalisait 19.500. La proportion des filles dans ces deux

derniers cycles n'était que de 27,87 % des effectifs inscrits. Le total global de la population scolarisée s'élevait à la rentrée de l'indépendance à 828.938 personnes.

Dès l'accession du pays à l'indépendance, près de 18.000 instituteurs français avaient quitté l'Algérie. Pour assurer la rentrée scolaire de 1962/63, les autorités les remplacèrent par 19.908 enseignants (instituteurs, instructeurs, moniteurs) recrutés pour l'enseignement primaire dont 7.102 étrangers francophones ; les arabophones s'élevaient alors à 3.342 algériens et 110 moyen-orientaux. Le fonctionnement de l'enseignement moyen a exigé le recrutement de 2.288 enseignants et celui du secondaire 1.216 professeurs, soit un total global de 22.612 enseignants.

Cependant, le niveau d'instruction de ces enseignants recrutés d'urgence était très bas comparé aux normes internationales de l'époque. Les instituteurs, qui ne représentaient alors que 22 % des 19.908 enseignants, avaient à peine le niveau du baccalauréat, celui des instructeurs (41 %) du brevet et celui des moniteurs (37 %) du certificat d'études primaires. Ainsi, seulement un cinquième de ces enseignants de fortune avaient le niveau requis. Mais, en dépit de ces mesures palliatives prises à la hâte par les responsables en violation des normes, les enseignants du primaire n'ont représenté que 64 % du total.

Pour unifier l'appareil scolaire national, et atténuer les difficultés créées par le manque d'enseignants qualifiés et expérimentés et entamer la résolution partielle du problème généré par l'introduction de l'enseignement de la langue arabe, les anciennes écoles privées dirigées par les ulama et les autres associations ainsi que leur personnel furent intégrés au système éducatif moderne légué par la France à l'Algérie. Ce qui causera d'énormes problèmes pédagogiques, idéologiques, culturels et politiques. Tous ces enseignants incorporés à l'éducation nationale deviendront les chantres de l'arabisation sans préparation et planification des années 1970 et 1980.

La structure des cursus hérités de l'époque coloniale était caractérisée par un cloisonnement de filières, surtout au niveau du secondaire, c'est-à-dire à partir de la 6^{ème}. Ce cloisonnement se traduisait par l'existence d'un enseignement général préparant les élèves aux études supérieures et d'un enseignement secondaire de courte durée se spécialisant dans les études techniques et professionnelles. Mais au-delà de l'obtention du Certificat d'Aptitudes Professionnelles (C.A.P.), ces élèves n'avaient aucune possibilité de promotion. Donc, les filières techniques et professionnelles étaient réservées aux élèves victimes de la sélection du système scolaire. Aussi, les autorités algériennes ont-elles procédé dès le départ à des réformes partielles pour tenter d'adapter le système légué aux nouvelles conditions et exigences économiques et techniques du pays. Une commission supérieure de réforme de l'enseignement a été établie en 1962.

Dans sa première réunion du 15 décembre 1962, les objectifs essentiels du futur système scolaire algérien ont été définis comme suit :

- Algérianisation graduelle du corps enseignant ;
- Arabisation progressive ;
- Unification du système éducatif ;
- Orientation scientifique et technique de l'enseignement ;
- Démocratisation de l'instruction publique.

Mais il s'est avéré que les pressions sur l'école par l'arrivée massive des enfants d'âge scolaire n'ont permis que quelques réformes partielles « de caractères empiriques tendant à réduire les distorsions les plus flagrantes entre les objectifs désormais énoncés et le système scolaire ». En effet, « jusqu'en 1975, le système éducatif est caractérisé par l'absence d'une politique globale d'éducation et de formation. Les indications contenues dans les chartes de Tripoli et d'Alger touchant essentiellement aux problèmes de démocratisation en vue de l'égalité des chances sociales et de l'arabisation pour la récupération d'une culture nationale, n'ont conduit qu'à des mesures hâtives

et sectorielles. Pour le reste, on s'est contenté de reconduire le système d'enseignement de l'époque coloniale.

Les différentes retouches, introduites au gré des réactions sentimentales, parfois de simples intérêts particuliers, sous la pression de contraintes objectives ont abouti à de nombreuses insuffisances dans les prévisions (formation du personnel, aléas de la coopération, retards de construction, etc.) qui ont contribué à désorganiser ce système et à en accentuer l'inadaptation au contexte national [caractérisé par un développement rapide]... Cette absence de politique globale s'est fait cruellement sentir ; ainsi :

- Les options fondamentales (démocratisation, arabisation, option scientifique et technique) n'ont jamais été suffisamment définies dans leurs contenus et leurs implications ;

- La nécessaire harmonisation des actions simultanées et interdépendantes, qui aurait permis le choix de priorités dans les réalisations, n'a jamais existé. C'est pourquoi, en particulier, la prévision des étapes qui pouvait permettre la concrétisation progressive mais réelle de nos options légitimes en matière d'arabisation n'a pas été établie ;

- La planification des ressources humaines et matérielles a été compromise par :

- Le caractère ambitieux et irréaliste des prévisions sans commune mesure avec nos possibilités ;

- L'utilisation inconsidérée des moyens pour des réalisations de prestige dans le domaine des constructions ;

- La sous-utilisation de cadres formés pendant toute une génération dont le « retrait » de l'enseignement abolit un relais et une charnière susceptibles d'assurer la continuité et le changement ;

- Les corrections universellement reconnues en matière d'objectifs assignés à l'éducation ne sont jamais intervenues

sérieusement faute d'un système efficace d'évaluation périodique et d'une volonté modeste, courageuse et responsable. » ⁽¹⁾

Ainsi, le projet de développement de l'école algérienne a eu pour but essentiel d'élargir l'infrastructure scolaire afin de généraliser l'enseignement, d'algérianiser progressivement l'administration scolaire et le corps enseignant, ainsi que le cursus, d'introduire l'arabe comme langue de travail à l'école, d'asseoir l'option scientifique et technique et de mettre progressivement en place un système d'enseignement cohérent et surtout de procéder à la démocratisation de l'enseignement dans le pays.

LES CONDITIONS DE DEMARRAGE DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS : 1962-1967

a)- L'algérianisation

L'algérianisation de l'enseignement primaire, moyen et secondaire s'imposait dès 1962 à la suite des départs massifs des enseignants européens. La proportion des enseignants étrangers a baissé, passant de 7.212 sur 19.908 en 1962-1963 à 4.859 sur 36.255 en 1969 (voir *tableau n° 1* : « Evolution des effectifs en enseignants selon la nationalité »). L'algérianisation de l'appareil administratif a été réalisée beaucoup plus rapidement que celle des corps enseignants et des programmes, dont les postes d'autorités ont été occupés par les nationaux. L'algérianisation du cursus s'est effectuée empiriquement et de façon inégale, certaines disciplines du cycle primaire telles que l'histoire et la géographie ont été non seulement algérianisées mais aussi arabisées progressivement.

Un certain nombre de manuels ont été élaborés en vue d'adapter l'enseignement primaire aux conditions nationales. Par exemple l'enseignement de la langue française a été modifié au niveau des textes de lecture de base mis à la disposition des élèves. Désormais les textes des auteurs algériens d'expression française ont été introduits et utilisés dans l'enseignement de la langue française.

TABEAU N° 1. — Evolution des effectifs en enseignants répartis selon la nationalité : secteur public primaire

Année scolaire	Algériens	Etrangers	Total
1962-63	12 696	7 212	19 908
1963-64	16 778	9 804	26 582
1964-65	17 108	9 861	26 969
1965-66	22 173	8 499	30 672
1966-67	24 469	6 197	30 666

SOURCE : Ministère de l'Education, Informations statistiques, année 1977/78, n° 16; mai 1978, p. 22.

Néanmoins, le recyclage, la formation et le perfectionnement des enseignants algériens n'ont été achevés que partiellement. Le niveau de qualification du corps enseignant n'a cessé de baisser pendant les années 60 et même au-delà, comme nous allons le voir, par exemple le pourcentage des moniteurs a augmenté de 37 % en 1962/63 à 46 % en 1967/68. Le pourcentage des instituteurs a baissé de 22 % pendant la même période. Le problème du recyclage, du perfectionnement et de la formation systématique des enseignants n'a été que partiellement résolu par la création des Instituts de technologie de l'éducation en 1970. Le problème de l'algérianisation souleva immédiatement le problème de l'arabisation qui a aussi été affirmé comme option fondamentale et irréversible.

b)- L'arabisation

L'introduction de la langue arabe, comme véhicule de travail à l'ex-école coloniale où elle a été bannie ou reléguée au second rang comme langue étrangère, a été entamée dès l'année scolaire de 1963/64. En effet, à la rentrée scolaire de 1963/64, l'étude de l'arabe est devenue obligatoire dans tous les programmes, à tous les niveaux. Dans les nouveaux programmes, 7 heures par semaine fut consacrées à l'arabe. Le volume horaire de l'étude de la langue française fut réduit, en outre la 1^{re} année élémentaire fut intégralement arabisée pendant l'année scolaire

1964/65. Dans les autres classes, les heures d'arabe ont été augmentées de 7 à 10 heures. Le calcul a été enseigné pendant la 1^{re} année du primaire en arabe et la 2^{me} année en français. Dès 1967/68, ce fut la 2^{me} année élémentaire qui fut totalement arabisée. Désormais, pendant la 1^{re} et 2^{me} année de l'école primaire, 20 heures d'enseignement sont dispensées en langue nationale.

Le nombre des enseignants arabisants a augmenté d'une façon significative, comme le montre le *tableau n° 2*.

TABLEAU N° 2.— Evolution des effectifs en enseignants répartis selon la langue d'enseignement : le cycle primaire

Année scolaire	Francisants	Arabisants	Total
1962-63	16 456	3 452	19 908
1963-64	22 279	4 303	26 582
1964-65	16 008	10 961	26 969
1965-66	17 897	12 775	30 672
1966-67	17 419	13 247	30 666

SOURCE : Ministère de l'éducation : *Op. Cit., Idem*, p. 20.

En 1963, le nombre de francisants était de 16.456 sur un total de 19.908 : en 1976/77 sur 66.865 enseignants 47.096 étaient arabisants. Par conséquent, comme dans le tableau indiqué ci-dessus, en 15 ans, le corps enseignant en langue nationale a été multiplié par près de quatorze. Le processus d'arabisation de l'enseignement primaire a changé la répartition des enseignants arabisants-francisants, selon une proportion qui a évolué progressivement d'une année à l'autre en faveur des arabisants.

Pour la 3^{me} et 4^{me} année, 15 heures d'enseignement furent organisées en arabe et 20 heures en français. Ceci indique qu'en dépit de l'introduction progressive de la langue arabe pendant la première période de l'enseignement primaire, le français continue à être privilégié pour les 5 années élémentaires. En résumé, avant 1971, l'arabisation a été réalisée d'une façon

« horizontale » ou « parallèle » ainsi que « verticale », c'est-à-dire par discipline. Si on examine ce progrès quantitatif selon un point de vue qualitatif, nous constatons que ce processus d'arabisation a été mené d'une façon empirique et sans mesures d'accompagnement nécessaires pour améliorer le contenu des programmes arabisés et la formation des enseignants arabisants, et faire en sorte que l'arabisation n'ait pas de répercussions sur le niveau et la qualité de l'enseignement dispensé, surtout dans les disciplines scientifiques et techniques dont la maîtrise est une condition sine qua non pour tout développement.

c) Orientation scientifique et technique

L'orientation scientifico-technique de l'enseignement de l'Algérie indépendante est réduite avant la réforme de l'enseignement en 1971 à un certain nombre de retouches au niveau surtout des horaires consacrés à l'enseignement des sciences et des mathématiques dans le cycle secondaire. En effet, les heures hebdomadaires des sciences et mathématiques ont été augmentées même dans les branches littéraires. Le seul effort méritoire de transformation s'est centré sur l'établissement d'une trentaine de lycées pilotes dans lesquels l'enseignement de la technologie a été introduit à côté des matières d'enseignement général classique préparant les élèves au baccalauréat et donc à l'enseignement supérieur dans des universités. Les *tableaux n° 3 et 4* détaillent l'évolution des effectifs de l'enseignement moyen et secondaire technique.

TABLEAU N° 3.— *Evolution des effectifs de l'enseignement moyen et secondaire technique*

Année scolaire	Garçons	Filles	Total
1962-63	13 475	5 093	18 568
1963-64	19 533	6 953	26 486
1964-65	22 051	7 652	29 703
1965-66	24 713	9 731	34 449
1966-67	25 050	9 389	34 439

SOURCE : Ministère de l'éducation ; *Op. Cit., Idem*, p. 26.

**TABEAU N° 4.— Evolution des effectifs des élèves
de l'enseignement moyen et secondaire général**

Année scolaire	Garçons	Filles	Total
1962-63	23 027	8 896	31 923
1963-64	39 003	17 102	56 105
1964-65	48 666	20 052	69 174
1965-66	61 991	26 052	88 043
1966-67	68 733	28 112	96 845

SOURCE : Ministère de l'éducation ; *Op. Cit., Idem*, p. 25.

En dépit de l'insistance sur l'option scientifique et technique, l'enseignement technique n'a pas attiré le plus grand nombre d'élèves.

Malheureusement, cette expérience a abouti non seulement à un échec, à cause d'un manque systématique de suivi, mais aussi à l'abandon de l'option technique et scientifique. De pareilles tentatives ne peuvent réussir que si elles sont englobées dans une perspective de transformation radicale de tout le système d'éducation-formation conçu d'une façon globale et unifié et susceptible de générer à la fois le changement et de répondre à ses exigences.

d)- Homogénéisation des cursus scolaires

Le décroïsonnement de la structure des cursus nécessite des changements profonds et non des réformes partielles, tâtonnantes. En effet, dès 1964/65, l'action des réformateurs scolaires algériens portait essentiellement sur les points suivants :

1)- L'unification des cursus des collèges de l'enseignement moyen et des lycées ;

2)- L'amélioration qualitative de la formation nationale dans les collèges moyens d'enseignement technique ;

3)- Le changement des cours post-scolaire en collège d'enseignement agricole préparant des élèves au brevet d'enseignement agricole.

Pour tenter de supprimer les filières de « relégation anti-démocratique, la réforme de 1964 a également modifié les cycles technique, industriel et commercial. Ceux-ci préparaient en 4 ans après la classe de 5^{ème} au brevet d'enseignement industriel ou commercial. Ils furent transformés en cycle commercial, technique et industriel, préparant en 3 ans après la classe de 3^{ème} au brevet de technicien (équivalent au baccalauréat de technicien).

De même, le cycle Collège d'Enseignement Technique (C.E.T.) a été prolongé par un cycle professionnel de 3 ans préparant au brevet de maîtrise en 1966. Cette tentative empirique de restructuration de la formation scientifique et technique traduit la volonté politique de changements profonds que la Charte d'Alger exprimait par la nécessité de « rompre totalement avec la conception classique de la formation professionnelle qui faisait de celle-ci une solution réservée aux sous-privilégiés ⁽²⁾. Ainsi, l'option scientifique et technique renvoie immédiatement à la démocratisation du système de l'enseignement.

e)- La démocratisation de l'enseignement

La question de la démocratisation de l'enseignement a été confondue dès le départ avec la généralisation ou l'expansion de la scolarisation. La démocratisation signifie la création des conditions requises (tels que les bourses, les manuels, le transport, les cantines, les bibliothèques dans les écoles et les quartiers populaires), susceptibles d'égaliser les chances des enfants des couches défavorisées avec celles des couches moyennes et privilégiées. En effet, l'appareil scolaire hérité de la colonisation n'était pas en mesure d'absorber l'afflux massif des enfants d'âge scolaire surtout à cause d'une croissance démographique galopante et aussi de l'explosion des « espoirs » générés par l'indépendance. Dans la première étape d'extension du système

scolaire, l'aspect quantitatif l'a emporté sur l'aspect qualitatif et démocratique de cet enseignement. De 1962/63 à 1965/66, le nombre d'enfants scolarisés dans le cycle primaire a presque doublé, passant à 1.332.203 et à 125.110 élèves dans le moyen et le secondaire ; les *tableaux n° 5* et *6* résument l'évolution des élèves dans l'enseignement primaire, moyen et secondaire.

TABLEAU N° 5.— *Evolution des effectifs en élèves de l'enseignement élémentaire public répartis par sexe*

Année scolaire	Garçons	Filles	Total
1962-63	494 794	282 842	777 636
1963-64	650 564	398 871	1 039 435
1964-65	827 551	463 130	1 215 037
1965-66	751 907	504 552	1 332 203
1966-67	857 242	513 115	1 370 357
1970-71	1 150 492	700 924	1 851 416
1971-72	1 306 575	711 516	2 018 091
1972-73	1 351 862	855 031	2 206 893
1973-74	1 448 201	928 143	2 376 344
1974-75	1 514 615	984 991	2 499 606
1975-76	1 589 686	1 051 760	2 644 446
1976-77	1 663 885	1 128 159	2 782 044

SOURCE : Ministère de l'éducation. *Op. Cit., idem.* . p. 18

Mais cette expansion en effectifs n'a pas exclu un développement inégal de l'infrastructure scolaire. Les villes en ont profité davantage que les campagnes, par exemple les écoles urbaines ont attiré les meilleurs enseignants mais les écoles rurales n'ont reçu que les enseignants les moins qualifiés et les moins préparés à affronter les missions pédagogiques qui leur étaient assignées. Les jeunes filles ont relativement moins bénéficié de la généralisation de l'enseignement que les garçons. En effet, le nombre de jeunes filles dans l'enseignement primaire est passé

de 282.842 en 1962/63 à 1.128.159 en 1976/77, tandis que celui des garçons est passé de 494.794 à 1.663.884 pendant la même période. Par conséquent, en dépit de l'augmentation numérique importante des jeunes filles, leur pourcentage est demeuré faible comparé à celui des garçons. Quant aux cycles moyen et secondaire (général, technique et normal) le nombre de jeunes filles a aussi augmenté de 14.146 en 1962/63 à 55.194 en 1969/70 tandis que celui des garçons a sauté de 36.858 à 143.642 pendant la même période. Donc la sélection au niveau du primaire et surtout pendant l'examen de passage à la 6^{ème} était très sévère pour les filles pour des raisons surtout sociologique, les parents n'encourageant pas la fille autant que le garçon à faire des études au CEM et au lycée.

Confrontées à cet afflux massif des enfants, de simples mesures palliatives (au détriment du développement qualitatif de l'enseignement offert) telles que l'abolition des écoles maternelles préscolaires, le nombre d'heures de classes hebdomadaires dans le cycle élémentaire a été ramené de 30 à 24 heures. Le taux d'encadrement a atteint 1/53 dès 1965, même dans le secondaire, le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires a été aussi diminué à cause du manque de professeurs qualifiés. En raison du manque de locaux et de l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés, la double vocation a été instaurée. Cela signifie qu'un maître et un local servent pour deux divisions pédagogiques par jour. Par conséquent, nous ne pouvons parler de démocratisation de l'enseignement dans ces conditions.

Il faut rappeler que si le taux d'algérianisation au niveau du primaire a progressé rapidement en faveur des enseignants algériens, l'algérianisation du personnel enseignant dans le moyen et le secondaire n'a pas atteint les mêmes résultats. En effet, en dépit d'une progression du nombre d'enseignants algériens dans ces deux cycles passant de 1.969 en 1962/63 à 4.185 en 1969/70, la majorité du personnel enseignant restait composée d'étrangers. Leur nombre est passé de 1.935 à 5.729 pendant la même période, comme l'indique le *tableau n° 6*.

TABLEAU N° 6.— *Evolution des effectifs enseignants dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire*

Année scolaire	Algériens	Etrangers	Total
1962-63	1 769	1 935	3 704
1963-64	2 063	2 457	4 520
1964-65	1 846	2 325	4 171
1965-66	1 319	4 248	5 567
1966-67	3 377	3 926	7 303

SOURCE : Ministère de l'éducation : *Op. Cit., Idem.*

Ainsi, de 1962/63 à 1966/67, le nombre des enseignants étrangers des CEM et des lycées est passé de 1.935 à 3.926 et celui des algériens s'est élevé de 1.769 à 3.777, en d'autres termes, leur nombre a doublé en cinq ans.

En général, le début des années 60 était caractérisé par la récupération du système scolaire laissé par la colonisation et des tentatives de modification en vue de l'adapter aux nouvelles conditions. Néanmoins, ces réformes partielles, en dépit de succès indéniables, associées à l'orientation sur des voies nouvelles de l'appareil scolaire hérité, n'ont abouti ni à des transformations radicales, ni à la rentabilisation du système éducatif. Cependant, à partir du moment où l'option fondamentale relative à la construction de l'économie nationale a été définie, le rôle de la formation dans le pays a été précisé par le fait qu'il a été subordonné aux besoins de la société en ouvriers qualifiés, techniciens et cadres de conception. Les nationalisations des ressources naturelles en 1966 qui ont été suivies par l'affirmation de la part des dirigeants du pays que l'Algérie suivra la voie d'un développement socio-économique planifié. La question de l'adéquation entre les besoins d'une société en construction et le système de formation a été soulevée. Elle trouvera son aboutissement dans l'élaboration du 1^{er} plan triennal (1967-1970). En effet, c'était en relation avec la préparation des prévisions de ce

plan que la Commission Ministérielle de Réformes des Enseignements Primaire et Secondaire fut établie le 27 juin 1967. Mais le problème de la planification rationnelle de l'enseignement n'a été abordée d'une façon systématique qu'à partir du 1^{er} plan quadriennal (1970-1973).

LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION-FORMATION

Les objectifs du Plan Triennal (1967-1969)

Ce 1^{er} plan triennal devait surtout mettre en place et tester les méthodes, les instruments, les mécanismes et les circuits de planification à différents niveaux de l'élaboration, de l'exécution et du contrôle. En outre, il visait comme objectif fondamental, la construction d'un appareil étatique « d'intervention économique » ainsi que la création des conditions techniques et politiques nécessaires pour un développement socio-économique planifié. Selon l'ancien Secrétaire d'Etat au Plan, ce Plan triennal « de courte durée » visait essentiellement à « mettre tant l'économie que l'appareil de l'Etat en mesure de s'engager vigoureusement sur la voie du développement planifié. Sur le plan politique, le but ultime est bien de réaliser la participation de tous à l'élaboration et à l'exécution du plan » ⁽³⁾. Ce 1^{er} plan national de développement était selon les autorités de la planification de l'époque marqué dans sa conception :

- Par le caractère hybride et transitoire de notre économie (diversité des modes de production : étatique, autogéré, mixte, privé).
- Par l'absence d'institutions politiques de planification.
- Par les insuffisances organisationnelles de l'administration économique et des cadres.
- De par nos options, notre planification se voudrait : scientifique, impérative et démocratique. Mais les conditions actuelles de nos structures politiques, administratives, économiques et sociales ne lui permettent qu'une acquisition graduelle de ces qualités.

Dès le commencement de la planification, le problème de la formation des cadres, dans tous les domaines des activités sociales, s'est posé avec une grande acuité, car il fallait en quelque sorte planifier la planification et cela nécessitait avant tout une refonte du système éducatif d'une façon radicale afin de fournir les cadres, les techniciens, les ouvriers qualifiés nécessaires à un développement planifié au bénéfice de tous.

En ce qui concerne les objectifs du plan triennal 1967/1969 pour l'enseignement, les planificateurs ont projeté une progression de six points, c'est-à-dire de 51 à 57 % des enfants âgés de 6-14 ans qui devaient être admis durant cette période. Cela impliquait la scolarisation de 360.000 élèves dans le primaire. Pour faire face à cette croissance, 9.000 enseignants avec un niveau d'instruction de la fin de l'école moyenne actuelle, c'est-à-dire de 4^{ème} année moyenne devaient s'adjoindre aux 30.000 enseignants de 1966 dont plus de 50 % étaient considérés comme sous qualifiés. Quant à l'orientation scientifique et technique, les planificateurs ont suggéré d'attirer 40 % au moins des effectifs de l'enseignement secondaire dans les collèges d'enseignement technique. Ils ont envisagé la transformation de lycées d'enseignement général en lycées d'enseignement technique spécialisé afin d'équilibrer les deux enseignements en revalorisant surtout la formation technique des ouvriers qualifiés. Sur le plan de l'arabisation, ils ont projeté l'établissement de collèges-lycées arabisés afin d'augmenter l'effectif des élèves en langue nationale de 2.000 en 1966 à 9.000 en 1969. L'alphabetisation fonctionnelle visait surtout les travailleurs des secteurs industriels et des domaines autogérés agricoles afin d'augmenter l'efficacité et la productivité des ouvriers de ces secteurs clefs de l'économie nationale. Les planificateurs ont projeté l'investissement de 810 millions de dinars pour la réalisation des objectifs de ce 1^{er} plan ventilé de la façon suivante : 430 millions de DA à l'enseignement primaire et 380 millions de DA à l'enseignement moyen et secondaire. Comme nous le verrons plus loin, bien qu'avec un certain retard, les objectifs quantitatifs de ce plan triennal dans le domaine de l'enseignement ont été réalisés avant le lancement du premier plan quadriennal (1970-73).

Les objectifs du 1^{er} plan quadriennal (1970-1973)

Le 1^{er} plan quadriennal qui était techniquement élaboré avec beaucoup plus de rigueur que le plan triennal dans le cadre de l'affermissement de la politique d'évaluation du niveau technique et culturel afin de faire face aux impératifs d'un développement intégré. Les planificateurs ont estimé qu'étant donné l'ampleur des retards à combler dans le domaine de l'éducation, les exigences de technicité de l'économie ainsi que la croissance démographique rapide, d'importants moyens financiers et humains devaient être mis à la disposition des autorités de l'éducation. Cette politique d'élévation du niveau technique et culturel de la nation s'est exprimé à travers deux objectifs essentiels : satisfaire le besoin social de l'éducation et satisfaire les besoins en hommes formés de l'économie. ⁽⁴⁾

En outre, ce plan visait l'élimination des « inégalités qui existent entre les villes et les campagnes, entre les filles et les garçons, entre les régions bien équipées et les régions déshéritées » ⁽⁵⁾. En plus de la généralisation de l'éducation, l'enseignement secondaire a été divisé en deux cycles. Selon les planificateurs « un enseignement moyen regroupant les classes de la 6^{ème} à la 3^{ème} ... sera dispensé dans les établissements spécifiques : les collèges d'enseignement moyen (CEM). Les établissements de petites dimensions seront très largement décentralisés pour être rapprochés des familles et implantés en particulier là où il n'y a pas encore d'établissements du second degré. Les lycées qui seront spécialisés pour l'enseignement du second degré feront davantage appel à l'internat pour assurer les conditions les plus larges de poursuite des études à tous ». ⁽⁶⁾ Les planificateurs voulaient assurer la réussite de la démocratisation de l'enseignement.

Etant donné la demande pressante sur le système éducatif, le coût élevé et le manque de moyens techniques de réalisation, les planificateurs ont d'abord envisagé l'utilisation optimale des infrastructures ainsi que son expansion. En effet, l'expansion des effectifs devait se traduire par l'augmentation de 1.550.000 enfants scolarisés durant l'année scolaire 1969/1970, à

2.520.000 à la rentrée scolaire 1973/74, soit un accroissement annuel moyen de 215.000 correspondant à un taux de scolarisation des enfants de 6 à 14 ans de 76 % à la fin de la période du plan ⁽⁷⁾. Les planificateurs ont projeté la construction de 16.000 classes nouvelles, c'est-à-dire un taux annuel moyen de réalisation de 4.000 classes et de 2.000 logements pour améliorer les conditions de vie des enseignants afin non seulement de les attirer mais aussi de les perfectionner et de les garder dans ce secteur qui était défavorisé par rapport aux autres secteurs et particulièrement l'industrie. En effet, cette expansion qualitative des effectifs d'élèves et d'infrastructure a nécessité le recrutement d'au moins 40.200 nouveaux enseignants dont 25.000 devait provenir du corps des moniteurs en exercice. Ce chiffre élevé d'enseignants est dû au fait qu'il a fallu remplacer 5.500 coopérants techniques étrangers par des nationaux (voir *tableau n° 7*).

TABLEAU N° 7.— *Projection des élèves, taux de scolarisation et nombre des enseignants à former (1970-1973) (primaire)*

	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	Total
Effectif primaire	1.94,000	2.190,000	2.40,6000	2.622,000	
Taux de scolarisation 6 ans %.	61,6 %	66 %	70 %	76 %	
Enseignants nouveaux à former	2 700	9 700	14 000	15 000	42 200
Promotion moniteurs		4 050	7 470	13 700	20.02
Algérienisation			3 810	1 660	5 570

SOURCE : Ministère de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, Bilan éducation 1967-1978 de septembre 1979, (ronéotypé).

Pour réaliser ce projet éducatif, un certain nombre de mesures d'accompagnement ont été élaborées :

- La réduction des doubléments par l'amélioration des conditions d'étude ;
- La limitation de la durée maximale de scolarité de base à 8 ans ;

– Le maintien de la double vacation pour faire face à l'afflux massif de nouveaux élèves dû à la croissance démographique rapide ;

– La mise en œuvre du transport scolaire et l'augmentation du nombre des cantines à la disposition des écoles afin d'encourager la population démunie à envoyer leurs enfants à l'école ;

– Et enfin, la réduction du coût de construction accompagné de l'augmentation de la capacité de production des édifices scolaires à la disposition de l'enseignement primaire.

Pour le secondaire et en raison de la croissance rapide des effectifs au niveau du primaire, les planificateurs ont projeté l'effectif total du secondaire à 420.000 élèves pour l'année scolaire 1973-1974, c'est-à-dire une augmentation de 232.000 par rapport à 1970, ce qui représentait un accroissement annuel moyen de 105.000 élèves. Comme la politique de l'enseignement technique a subi un échec notable pendant le plan triennal, les autorités de l'éducation ont prévu la construction de technicums pendant le premier plan quadriennal. Ce dernier plan visait la création de 51.000 places nouvelles entre 1970-1973.

Le taux de passage de l'enseignement élémentaire à l'enseignement moyen a été fixé à 75 % et celui de la 4^{ème} AM aux premières AS a été arrêté à 80 % et le taux de réussite au baccalauréat estimé à plus de 55 % chaque année.

En raison du déficit en professeurs, de l'enseignement moyen et secondaire, les planificateurs ont envisagé l'accélération de la formation des enseignants : la décentralisation et **la contraction de la durée de formation par le recrutement d'un personnel moins qualifié que d'habitude** et par le recours à la coopération technique étrangère. Les autorités de l'éducation ont prévu le recrutement pendant la période du premier plan quadriennal de 16.000 nouveaux professeurs. Etant donné le taux d'analphabétisme très élevé dans le pays, les planificateurs ont projeté la mise en place d'une infrastructure suffi-

sante et la création de structures d'accueil ainsi que des moyens de diffusion afin de généraliser l'enseignement, surtout au groupe d'âge 18/19 ans. Toutes les municipalités devaient créer des commissions communales d'alphabétisation, en étroite collaboration avec le Centre National d'Alphabétisation (CNA). Ainsi, plus de 320.000 adultes devaient être alphabétisés durant la période du premier plan quadriennal, et le Centre National de l'Enseignement Généralisé (CNEG) devrait aussi toucher 892.000 individus en utilisant 4.390 centres aménagés.

Cependant, la plupart de ces projets ne seront réalisés que durant la période du deuxième plan quadriennal (1974-77).

Les objectifs du 2^{ème} plan quadriennal (1974-1977) : la mise en œuvre de l'école fondamentale

Le deuxième plan reprenait les orientations principales du 1^{er} plan quadriennal et se fixait comme objectif essentiel l'intensification des actions éducatives en raison des résultats obtenus jusqu'alors. Il se proposait aussi de rénover le système éducatif existant en accordant une importance accrue aux déséquilibres régionaux sous tendant les inégalités persistantes entre les différentes régions du pays. L'innovation consistait à transformer l'école primaire classique en lui substituant l'école fondamentale à orientation polytechnique et en mettant fin à la séparation des deux cycles primaire et moyen. En d'autres termes, l'objectif principal du 2^e plan quadriennal visait la mise en place de l'Ecole Fondamentale Polytechnique pour fournir à l'économie et aux services publics la main d'œuvre qualifiée nécessaire.

Cependant, partant de la constatation que la scolarisation des enfants d'âge scolaire, ne touchait pas la majorité des enfants, le but primordial pour les planificateurs, restait inchangé : mettre l'école à la portée de tous. Cela exigeait la création des conditions susceptibles d'égaliser les chances d'une réussite scolaire de tous les enfants algériens quelque soit leur appartenance socio-économique. Ils ont projeté la responsabilisation

des communes et des régions pour multiplier les actions d'appui à la démocratisation (cantines scolaires, ramassage, internats primaires, bourses...) Car ils leur apparaissaient comme les moyens les plus efficaces.

Les programmes pilotes de rénovation appliqués à partir de 1973 à titre expérimental et ayant pour objectif la « polytechnisation » de l'enseignement devaient être poursuivis jusqu'à sa généralisation à l'ensemble des cycles primaire et moyen.

Le nombre total d'enfants scolarisés au niveau de l'enseignement primaire, devait atteindre, selon les planificateurs, 2.878.000 élèves en 1977/78, effectifs en augmentation de 370.000 par rapport à l'année initiale du 2^e plan quadriennal. Cela exigeait un encadrement de 76.000 enseignants plus qualifiés. En effet, la structure des qualifications nécessitait déjà en 1974 de « profondes modifications » : les moniteurs devaient être totalement « recyclés ». Les planificateurs ont projeté que le corps enseignant du primaire ne serait constitué que d'instituteurs et d'instructeurs pour assurer le succès de l'Ecole fondamentale polytechnique.

VERS L'ECOLE FONDAMENTALE POLYTECHNIQUE

La réforme de l'enseignement fondamental introduit 3 cycles (ou paliers) de 3 années chacun. Le premier cycle ou cycle de base est consacré à l'apprentissage par des méthodes actives des langages fondamentaux (lecture, écriture, calcul) et à l'initiation polytechnique.

Le second cycle ou cycle d'éveil renforce les acquisitions de base, élargit les connaissances du milieu et introduit la langue française.

Enfin, le troisième cycle centre l'effort sur les disciplines scientifiques, l'enseignement polytechnique et les sciences sociales.

L'enseignement polytechnique, qui a été mis en œuvre dans le cadre de la « révolution culturelle » de Boumediène, exigée par le déploiement simultané de la « révolution industrielle » et de la « révolution agraire », est conçu, tout au long du parcours scolaire comme l'apprentissage technologique des matériaux, des outils, du savoir faire. Il a pour finalité de permettre l'accès au langage technique, à la compréhension des procès de production agricole et industrielle de la gestion, du fonctionnement de l'économie, des travaux socialement utiles, situés en milieu réel. En outre, cette polytechnisation perçue par Boumediène et ses collaborateurs, comme corollaire de l'industrialisation du pays, et ses implications sur l'expansion économique de l'Algérie devait assurer la liaison entre les connaissances scientifiques et technologiques et leur prolongement concret. Ce développement multisectoriel, qui devait stimuler la croissance de nombreuses activités modernes, aboutirait à l'intégration du système de formation et d'éducation dans son environnement socio-économique et culturel.

La croissance quantitative envisagée par les planificateurs allait exiger la construction de 22.400 salles de classes, 13.300 logements, 2.500 cantines scolaires pour satisfaire uniquement les besoins de l'enseignement primaire.

L'introduction de l'école fondamentale polytechnique a nécessité l'unification du cycle primaire et du cycle moyen. Ce dernier allait connaître une très forte expansion avec un taux de croissance planifiée de 75 % durant la période de 1974 à 1977. La décentralisation envisagée devait se traduire sur le terrain par la création d'un CEM dans chaque daïra puis, ultérieurement, dans chaque commune. L'ensemble des collèges d'enseignement technique et d'enseignement agricole étaient destinés à être transformés en CEM polytechniques.

La démocratisation de l'enseignement secondaire, qui devait s'ouvrir davantage aux filles, nécessitait aussi un taux de croissance de 75 %. La faible proportion de l'enseignement secondaire, qui était en contradiction avec le projet de développe-

ment global projeté par le pouvoir politique de l'époque, a amené les planificateurs à envisager la transformation de plusieurs lycées d'enseignement technique, auxquels devaient s'ajouter 28 technicums.

Le technicum est un nouveau type d'établissement dans lequel doivent être formés des ouvriers qualifiés et des techniciens : une partie des élèves des technicums, les meilleurs, peuvent accéder à l'enseignement supérieur, les autres rejoignent les secteurs productifs.

La durée de formation est de trois ans. La première année est consacrée à un tronc commun qui doit inculquer les connaissances de base en mathématiques, physique et technologie ; les deux autres années visaient à la spécialisation dans cinq filières (dessin industriel, génie-civil, chimie lourde, mécanique, gestion comptable).

Pour répondre à la demande qui serait induite par l'industrialisation en cours de réalisation, les filières scientifiques et technologiques devaient attirer les trois-quarts des élèves de l'enseignement secondaire en 1977/78. Ce qui nécessiterait la construction de 447 CEM, 59 lycées, 36 technicums et de 21 Instituts de Technologie de l'Education durant la période du 2^e plan quadriennal.

Les planificateurs n'ont pas négligé l'éducation extrascolaire. En effet, le plan de développement économique et social de 1974-77 prévoyait le renforcement des actions déjà entreprises et visait à alphabétiser trois cent mille personnes, dont trente mille dans le seul secteur industriel.

Les autorités de l'éducation nationale devaient également travailler dans quatre directions :

- La mise sur pied d'un enseignement par correspondance ;

- L'organisation d'un enseignement d'appui :
- La formation continue du corps enseignant ...

En somme, les objectifs définis et assignés aux trois plans successifs couvrant la première décennie de développement économique et social réellement planifié reflétaient les préoccupations et les priorités de la direction politique du pays de l'époque. Il s'agissait en premier lieu de créer les conditions permettant une diffusion massive de l'enseignement.

L'aspect qualitatif, s'il était non moins important que l'aspect quantitatif apparaissait, hélas, aux dirigeants comme secondaire. La victoire de la guerre de libération nationale a contribué, sans aucun doute, à l'émergence et l'extension d'un volontarisme béat chez tous les responsables. Ce qui les a amenés à négliger la qualité de l'enseignement dispensé au profit de la quantité d'élèves inscrits. Cette négligence est révélée par la nature des mesures palliatives adoptées et appliquées en violation flagrante des normes et des règles régissant universellement les systèmes éducatifs adéquats, adaptés et performants. Pourtant, l'importance stratégique de l'éducation-formation et les besoins de l'économie nationale militaient alors en faveur de l'élévation constante du niveau culturel, technique et scientifique de tous les apprenants, et, ce, au fur et à mesure de l'expansion de notre système d'enseignement. La croissance des effectifs a exigé des dépenses considérables.

LES DEPENSES D'INVESTISSEMENT ET DE FONCTIONNEMENT DE L'EDUCATION NATIONALE

Pour concrétiser les objectifs assignés par les planificateurs au système éducatif, les décideurs ont dégagé chaque année les dépenses d'équipement et de fonctionnement nécessaires. Etant donné l'afflux massif des élèves, le budget de l'éducation nationale n'a cessé de croître. Il a représenté une proportion très forte du budget de l'Etat. Le *tableau n° 8* indique l'évolution des dépenses sur l'éducation entre 1967 et 1978 :

**TABLEAU N° 8.— *Tableau comparatif du budget
de l'éducation nationale par rapport
au budget de l'Etat (1967-78)***

Année	Etat ⁽⁸⁾	Education nationale	% du budget de l'Etat	Equipement	Fonctionnement
1967	4 707 000	880 000	18,6	200 000	680 000
1968	5 076 200	892 850	17,5	147 850	745 000
1969	7 899 000	1 464 000	18,5	614 000	850 000
1970	11 020 000	1 634 000	14,9	654 000	980 000
1971	7 750 000	1 825 599	23,5	669 000	156 599
1972	8 935 000	1 759 365	19,6	525 700	1 233 665
1973	10 620 000	2 094 900	19,7	665 000	1 429 900
1974	20 695 000	2 275 900	11,0	666 000	1 609 900
1975	21 853 776	3 131 083	—	125 000	2 106 083
1976	25 473 500	2 804 000	—	392 000	2 412 800
1977	29 061 400	3 796 900	13,1	1 025 000	2 771 300
1978	21 078 444	3 636 655	17,2	288 005	3 348 650

SOURCE : Ministère de l'Education ; *Informations statistiques*.

LES TAUX DE REALISATION DES PROJETS PLANIFIES

Pour réaliser les objectifs planifiés, le budget de fonctionnement a été multiplié par cinq entre 1967 et 1977 tandis que le budget d'équipement a été triplé entre le 1^{er} plan quadriennal et le 2^{ème} plan quadriennal. L'enseignement primaire et moyen a représenté 82 % des dépenses. Cette proportion s'explique par la démocratisation de l'enseignement, le taux élevé, de la croissance démographique et par conséquent des effectifs élèves. En effet, les effectifs du primaire ont plus que doublé durant la décennie de 1967 à 1978. Ils sont passés de 1.460 à 2.894.084.

Dans l'ensemble, la vitesse de consommation des crédits alloués, était restée faible. Elle était de 43 % en 1967 et de 25 % en 1969. Elle s'était normalisée en 1970 et 1971 chutant à 41% en

1972. Pour les autres années, cette consommation des crédits s'était située à une moyenne annuelle de 88,4 %. Cela a eu des répercussions en termes de construction d'écoles, de CEM et de lycées.

En effet, les prévisions et les réalisations des établissements se sont poursuivies, selon le bilan du Ministère de l'Education Nationale, au rythme suivant :

TABLEAU N° 9.— Les prévisions et les réalisations des établissements scolaires (1967-78)

	1967/69	1970/73	% réalisation	1974/78	% réalisation
CEM Objectif	34	157		601	
Réalisation	34	149	94,9 %	169	28,11 %
Lycées Objectif	20	50		116	
Réalisation	20	48	96 %	3	2,58 %
Technicums	—	8		35	
		5	62,5 %		0 %
I.T.E. programmés	1	11		21	
Réalisés	1	11	100 %	0	0 %
Total programme	54		226	773	
Etablissements réalisés	54	100	213	172	22,25

SOURCE : Ministère de l'Education ; *Bilan d'exécution*, actualisé au 30/06/1979.

Durant les trois plans de développement économique et social (1967-78), les pouvoirs publics ont réalisé quelques 17.000 salles de classes sur les 32.097 programmées par les planificateurs pour satisfaire simplement les besoins de l'enseignement primaire.

Pour répondre à la demande de l'enseignement moyen et secondaire en pleine expansion, les planificateurs ont programmé la construction de 734 CEM, 157 lycées, 67 technicums et 24 I.T.E. Sur ces 226 établissements du programme antérieur à 1973, 213 ont été réalisés. Cependant, au 31 décembre 1978,

aucun des 35 technicums et des 22 I.T.E. programmés durant la période du 2^e plan quadriennal n'ont été achevés.

Globalement, l'ensemble des établissements de l'enseignement moyen et secondaire programmés pendant le triennal et 94 % des objectifs projetés dans le 1^{er} plan quadriennal et seulement 22,25 % de ceux du 2^e plan quadriennal furent réalisés entre 1967 et 1978.

Or, la non consommation des crédits alloués se traduisait automatiquement par le manque de réalisation des projets de construction scolaire. Ce qui entraînait des incidences néfastes sur :

- les objectifs de scolarisation de plus en plus différés dans le temps ;

- les conditions matérielles et pédagogiques dans les écoles (les conditions de travail pénibles dans des classes surchargées. D'autre part, les retards de réalisation des logements de fonction du secteur éducatif. amène les enseignants qualifiés à quitter leurs postes).

- l'enveloppe financière elle-même, en ce sens que des coûts supplémentaires dus aux phénomènes inflationnistes se greffent et se répercutent sur les coûts des ouvrages. (Par exemple, un établissement inscrit en 1970 avec une autorisation de programme de 4.500.000 dinars ne peut être réalisé en 1978 au même coût.

- la concrétisation des options fondamentales de l'enseignement telles que la démocratisation, l'option technique/scientifique et la formation d'enseignants nationaux.

Dans de telles conditions, la qualité de l'enseignement dispensé par le système éducatif ne pouvait que s'en ressentir. Ce qui a eu des répercussions négatives sur le niveau culturel, technique et scientifique des apprenants. Et la combinaison de

tous ces facteurs a contribué à compromettre le rendement des investissements énormes consacrés par le pays au développement des ressources humaines.

LA FORMATION, LE RECRUTEMENT ET L'ARABISATION-ALGERIANISATION (1967-78)

La qualité de l'enseignement dispensé est conditionnée par le niveau de qualification des enseignants recrutés. Les douze instituts de technologie de l'éducation construits entre 1967 et 1973 ont permis la formation des malheureux candidats à l'examen du baccalauréat, en une année, en professeurs en enseignement moyen (P.E.M.) ! Le tableau suivant résume la progression des recrutements et de la formation des P.E.M. durant la période de 1967 à 1978.

TABLEAU N° 10.— *La progression des recrutements et de la formation des P.E.M. (1967-78)*

Année	Objectif recrutement d'enseignants	Réalisation	Ecart	Objectif formation	Réalisation	%	Ecart
1967/68	—	7 704	—	—	—	—	—
1968/69	—	8 516	—	—	—	—	—
1969/70	—	9 914	—	—	—	—	—
1970/71	8 840	11 487	+ 4 647	1 980 ⁽⁹⁾	747	37,22	- 1 233
1971/72	11 606	12 305	+ 699	3 370 ⁽⁹⁾	1 565	46,43	- 1 805
1972/73	15 030	13 825	- 1 205	3 250 ⁽⁹⁾	1 854	57,00	- 1 396
1973/74	18 210	14 950	- 3 260	3 140	2 302	73,31	- 828
1974/75	—	16 656	—	2 985	2 551	85,46	- 434
1975/76	19 031	19 764	+ 733	2 733	1 961	71,75	- 772
1976/77	21 350	22 605	+ 1 255	3 050	2 755	90,32	- 295
1977/78	23 997	27 764	+ 3 767	3 582	2 682	74,87	- 900

SOURCE : *Ibid.*

Comme la majorité des élèves se présentant dans les instituts de technologie de l'éducation étaient des « littéraires »

ayant échoué à l'examen du baccalauréat, la formation des P.E.M. était très faible dans les matières scientifiques. Ceci était dû à la fois au manque de formateurs compétents et en nombre suffisant dans ces matières stratégiques et au profil même des élèves admis aux I.T.E. Très peu de bacheliers s'orientaient vers les instituts de technologie de l'éducation pour devenir professeurs d'enseignement moyen.

En raison de l'arabisation et du manque de formateurs algériens qualifiés, les autorités ont recouru au recrutement d'enseignants étrangers du Moyen-Orient pour assurer la formation des P.E.M. dans les I.T.E. En effet, en 1977/78, sur 800 formateurs, 420 étaient des arabophones originaires des pays arabes. « L'arabisation totale des sections des I.T.E. a conduit à un recrutement massif de coopérants [arabes] qui, du fait de leur formation non adaptée, ne sont pas en mesure de préparer les stagiaires à leur fonction. » ⁽¹⁰⁾

Quant à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire, elle était assurée généralement par les universités qui ne produisaient pas nécessairement des enseignants. Il n'y avait à l'époque que l'ENSEP d'Oran qui était spécialisée dans la formation de professeurs de l'enseignement secondaire et technique. Mais, elle était sous utilisée.

« En effet, c'est dans ce domaine, écrivent les auteurs d'une évaluation officielle, que la formation de nationaux est la plus défailante. Les ENS (Ecoles Normales Supérieures de Kouba et d'enseignement polytechnique d'Oran) ne répondent pas aux besoins exprimés, et les quelques stagiaires formés, même sur contrat, sont attirés par des situations plus rémunératrices ». ⁽¹¹⁾

Cet état de fait a retardé le processus d'algérianisation-arabisation. En effet, le processus d'algérianisation du corps enseignant du cycle primaire durant la période de 1967/68 à 1977/78 évolua comme suit :

TABLEAU N° 11.— *Evolution des taux d'algérianisation des enseignants 1967/68 - 1977/78 : dans le cycle primaire*

Année scolaire	Effectifs des enseignants			% d'étrangers
	Ensemble	Algériens	Etrangers	
1967/68	33 113	27 307	5 806	17,5 %
1970/71	43 656	38 162	5 494	12,5 %
1974/75	60 179	57 590	2 589	4,3 %
1977/78	76 609	75 625	984	1,2 %

TABLEAU N° 12.— *Evolution des taux d'algérianisation des enseignants 1967/68 - 1977/78 : dans le cycle moyen*

Année scolaire	Effectifs des enseignants			% d'étrangers
	Ensemble	Algériens	Etrangers	
1967/68	4 915	2 227	2 688	54,6 %
1970/71	6 955	3 256	3 699	53,2 %
1974/75	11 211	7 516	3 695	33,0 %
1977/78	19 663	116 053	3 610	18,4 %

TABLEAU N° 13.— *Evolution des taux d'algérianisation des enseignants 1967/68 - 1977/78 : dans le cycle secondaire*

Année scolaire	Effectifs des enseignants			% d'étrangers
	Ensemble	Algériens	Etrangers	
1967/68	3 157	954	2 203	69,7 %
1970/71	4 532	1 397	3 135	69,1 %
1974/75	5 445	2 075	3 370	61,9 %
1977/78	7 042	3 286	3 756	53,3 %

SOURCE : MPAT ; Bilan de l'Education Nationale 1979.

Ainsi, sur le plan quantitatif, les besoins en enseignants dans le cycle primaire ont été presque satisfaits : les objectifs planifiés de l'algérianisation furent pratiquement atteints. La proportion des enseignants étrangers est passée de 17,5 % en 1967/68 à 1,2 % de l'ensemble en 1977/78. En raison de l'ouverture des I.T.E. et de l'accélération de la formation des P.E.M., l'algérianisation du cycle moyen a évolué aussi rapidement : la proportion des coopérants étrangers a chuté de 54,6 % en 1967/68 à 18,4 % en 1977/78.

Par contre, l'algérianisation du corps professoral du cycle secondaire n'a progressé que lentement. Malgré le fait que le nombre des professeurs algériens est passé de 954 en 1967/68 à 3.286 en 1977/78, les professeurs étrangers représentaient encore durant l'année terminale du 2^e plan quadriennal 53,3 % de l'ensemble des enseignants de ce cycle.

Cependant, cette algérianisation-arabisation volontariste ne pouvait que compromettre la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires et les CEM. Les auteurs du bilan de l'Education Nationale mentionné précédemment ont conclu, déjà en 1979 en ces termes : « Si sur le plan quantitatif, les objectifs de l'algérianisation du corps enseignant, dans l'élémentaire et le moyen, sont pratiquement atteints, et si après la conversion des Ecoles Normales en Instituts de Technologie de l'Education, le niveau culturel des enseignants reste encore insuffisant. Or, il est reconnu que l'enseignement vaut essentiellement ce que vaut le maître qui le dispense : l'année de stage théorique à l'I.T.E. ne suffit pas à combler les lacunes culturelles des futurs enseignants. Dans la pratique, l'encadrement et le contrôle ne sont pas continus, parfois même inexistantes.

Quant au recrutement, dans la majorité des cas, les candidats au stage à l'I.T.E. sont issus du lot d'élèves n'ayant pas pu continuer normalement leurs études (élèves rejetés par le système éducatif, puis repris en qualité de futurs enseignants).

En définitive, tant que les Instituts de Technologie de l'Education ne révisent pas leurs programmes et la durée du stage de formation, le problème de la qualification restera entièrement posé.

Pour combler les déficits en enseignants, jusqu'à présent on a fait appel à la coopération technique, avec tous les aléas qu'elle comporte, et n'est pas toujours du niveau requis pour l'enseignement concerné. Parfois on a recours au recrutement direct, et sans formation professionnelle préalable : ce qui laisse supposer, là aussi, le faible niveau de l'enseignement dispensé.

D'une façon globale, on peut dire que la qualité de l'enseignement n'a pas encore atteint le seuil souhaité. Des efforts doivent donc être entrepris pour, d'une part, l'algérianisation totale du corps des professeurs dans les cycles moyen et secondaire, d'autre part, élever le niveau de qualification des enseignants dans le primaire en supprimant définitivement le corps des moniteurs et plus tard celui des instituteurs. »⁽¹²⁾

Le processus d'algérianisation a été compliqué à l'extrême par celui de l'arabisation de l'enseignement primaire, moyen et secondaire. Rappelons le legs laissé par la colonisation dans ce domaine : parmi les 13,7 % d'Algériens qui savaient lire et écrire en 1954, les lettrés en arabe ne représentaient que 25% ! (55 % en français et 20 % bilingues). Là aussi, devant le manque d'enseignants arabophones, les autorités compétentes ont procédé au viol des critères, des normes et des standards universels régissant les systèmes éducatifs à travers le monde. La quantité a fini par l'emporter sur la qualité !

L'arabisation des enseignants du cycle primaire a été réalisée progressivement sans aucun effort sérieux ni de formation initiale ni de perfectionnement par des stages de courte durée. L'évolution des effectifs enseignants arabisés dans le primaire a progressé comme suit :

TABLEAU N° 14.— Evolution des effectifs enseignants arabisés 1967/77 : dans le cycle primaire

Année	Francophones	Arabophones	Total
1967/68	16 066	17 047	33 113
1968/69	16 852	19 403	36 255
1969/70	17 022	22 797	39 819
1970/71	15 926	22 236	38 162
1971/72	16 911	27 927	44 838
1972/73	16 022	31 437	47 459
1973/74	17 028	35 066	52 094
1974/75	17 185	38 814	55 999
1975/76	18 505	42 845	61 350
1976/77	19 769	47 096	66 865

Le nombre d'enseignants francophones, qui étaient mieux formés et que les autorités ont fini par cantonner dans l'enseignement de la langue française, est passé de 16.066 en 1967/68 à 19.769 en 1976/77. Cependant, le processus d'arabisation sans préparation et sans perfectionnement pédagogique et élévation du niveau culturel des enseignants a contribué à accroître rapidement le nombre des enseignants arabophones qui sont passés de 17.047 à 47.096. Ainsi, les francophones n'ont augmenté que de 3.703 enseignants tandis que les arabophones ont été multipliés par 2,8 durant la même période.

Plus grave encore, l'algérianisation-arabisation de l'enseignement primaire sans une formation adéquate des enseignants a impliqué inévitablement le recrutement de simples moniteurs et instructeurs n'ayant ni culture générale moderne, ni compétence pédagogique requise. La répartition du corps enseignant par langue d'enseignement et par niveau de qualification a évolué ainsi :

TABLEAU N° 15.— *La répartition du corps enseignant
par langue d'enseignement et par niveau
de qualification (1967-78)*

Niveau de qualification	Effectifs	1967/68	1970/71	1974/75	1977/78
Moniteurs	Total	15 008	11 895	9 252	8 855
	Arabisés	9 850	8 185	6 615	5 651
	% Arab.	65,6 %	68,8 %	71,5 %	88,5 %
Instituteurs	Total	11 231	23 289	37 248	49 276
	Arabisés	3 628	12 394	26 511	35 375
	% Arab.	32,3 %	53,2 %	71,1 %	71,8 %
Instituteurs	Total	6 874	8 472	11 974	16 595
	Arabisés	483	1 551	5 677	10 946
	% Arab.	7,0 %	19,5 %	47,4 %	65,9 %
Ensemble	Total	33 113	43 656	58 474	74 726
	Arabisés	13 961	22 236	38 803	51 972
	% Arab.	42,1 %	59,9 %	66,3 %	69,5 %

SOURCE : MPAT. Bilan, *Ibid.*

La majorité écrasante des maîtres d'écoles primaires était représentée par les moniteurs, 8.855 (dont 88,5 % arabisés) et 49.276 instituteurs (dont 71,8 % arabisés), soit un total de 58.131 enseignants ! la proportion d'instituteurs arabisants est passée de 32,3 % en 1967/68 à 71,8 % en 1977/78. En d'autres termes, l'arabisation de l'enseignement primaire a signifié la sous qualification de son encadrement. Quant à la proportion des instituteurs, elle est passée de 7 % à 65,9 % durant la même période.

Le travail de Mustapha Haddab sur les moniteurs a montré d'un côté les différences de niveau de formation entre les moniteurs arabisants et les moniteurs francisants, et de l'autre, leurs attitudes respectives envers la tradition endogène et « la modernité » exogène. Il a constaté que « le cursus scolaire des moni-

teurs est très hétérogène chez les arabisants et relativement homogène chez les francisants ». ⁽¹³⁾

Contrairement aux francisants, la majorité (51 %) des moniteurs arabisants n'ont pas pu préciser leur niveau d'étude. Or, 42,5 % de ces derniers n'ont reçu qu'une instruction exclusivement coranique. Le reste a acquis son instruction dans des institutions extra scolaires (cours du soir et divers établissements privés. Quant à l'école publique primaire, elle n'a scolarisé que 22,8 % des moniteurs arabisants comparés à tous les moniteurs francisants. Parmi ces derniers, 25 % ont également fréquenté l'école coranique.

Parmi les moniteurs arabisants qui ont reçu une instruction secondaire (45 %), la majorité écrasante d'entre eux ont étudié dans les établissements de type traditionnel : 3,5 % dans les écoles de l'Association des Oulémas Algériens (l'AOA), 2,8 % dans les zaouias, 15,1 % dans les Instituts d'Etudes Islamiques (dépendant du Ministère de l'Enseignement Originel et des Affaires Religieuses), 10,6 % dans divers établissements privés, 4,5 % ont suivi des cours du soir, etc. et uniquement 8,7 % ont fréquenté les écoles et lycées publics.

Plus de 56 % des moniteurs francisants ont arrêté leurs études entre la deuxième année (ex 5^{ème}) et la quatrième année du cycle secondaire (ex 3^{ème}) tandis que les moniteurs arabisants, seulement 24 % ont atteint ce niveau d'instruction. Par conséquent, il est évident que l'instruction des moniteurs arabisants se caractérise par « son traditionalisme » ainsi que sa grande « hétérogénéité ». Quant à celle des francisants, elle est non seulement moderne mais homogène. En outre, la différence linguistique apparaît très étroitement liée au niveau socio-économique et socio-culturel.

En 1967, les arabisants représentaient 44,2 % de l'ensemble des moniteurs (francisants compris), passant à 70,4 % en 1970. Pour le corps des instructeurs, la proportion des arabisants est passée de 31,4 % à 48,6 % durant la même période en raison de l'accélération du processus d'arabisation.

Ainsi, les deux objectifs assignés par les autorités au système éducatif, à savoir la démocratisation et l'arabisation de l'enseignement n'ont pu être concrétisés que grâce au recours à un personnel enseignant sous qualifié représenté par les moniteurs et les instructeurs. Ils ont été graduellement promus au corps d'instituteurs après avoir reçu quelques rudiments de formation. Cependant, pour des raisons historiques, le niveau d'instruction des arabisants est plus faible que celui des moniteurs francisants.

Les moniteurs, qui semblent en voie de diminution progressive, ont bénéficié généralement d'une promotion au corps d'instructeurs sans une véritable qualification par un supplément de formation professionnelle et pédagogique. Leur nombre est passé de 15.008 en 1967/68 à 8.855 en 1977/78.

Rappelons que la sous-qualification des enseignants, notamment dans les cycles primaire et moyen est le résultat de mesures palliatives pour réaliser l'objectif de l'arabisation progressive dite « horizontale » (par année), « verticale » (par discipline), « ponctuelle » (par secteur) et finalement « générale » au moment où le français devient une simple langue étrangère. Cette démarche volontariste d'arabisation forcée, ignorant la réalité du terrain, a contribué à la dégradation de la qualité de l'enseignement. Par exemple, le calcul est enseigné une année en arabe et une autre en français.

L'arabisation de l'histoire a été menée selon des nouveaux programmes qui tendent à ignorer la psychologie de l'enfant et qui de surcroît renvoie l'enseignement de l'histoire de l'Algérie à la sixième année élémentaire. Quant à l'enseignement de la géographie et des sciences de l'observation, qui exige du maître des connaissances précises mais aussi le respect d'une méthodologie universelle, il a été arabisé et confié à des enseignants sans formation, en l'absence de supports didactiques et de documentation. Cette carence a été préjudiciable à la formation de l'esprit d'observation de l'enfant.

Les mauvais résultats des enfants ont très tôt alarmé les parents d'élèves soucieux de l'éducation de leurs enfants. Ah-

med Taleb, le chantre de l'arabisation fut contraint d'attirer l'attention du conseil des ministres le 4 août 1966 en ces termes « nous nous heurtons auprès des parents à une certaine désaffection pour la langue arabe : devant la carence des enseignants et les piètres résultats obtenus, les parents en arrivent dans beaucoup de régions à demander aux directeurs d'école l'autorisation pour leurs enfants de ne pas assister aux cours d'arabe. » A l'inquiétude des parents, les autorités éducatives répondirent par la création de classes bilingues au côté des classes arabisées instituant ainsi la dichotomisation du système éducatif. « C'est ainsi qu'un tiers des 5^e et 6^e années élémentaires est arabisé. Cette décision hâtive a posé dans toute son acuité le problème de l'orientation arbitraire des élèves. De la sorte, la majorité des enfants issus de la catégorie socio-professionnelle favorisée sont admis dans les classes dites « bilingues », surtout sous la pression des parents. Les classes dites « arabisées » sont constituées en majorité d'élèves appartenant aux couches déshéritées. Une des conséquences de cette politique d'éducation est la mise en place progressive de deux secteurs juxtaposés et déséquilibrés engendrant de dangereux clivages sociaux dans nos établissements scolaires ».

Cependant, cette résistance des parents n'empêcha pas le partisan du retour aux sources arabo-musulmanes, ou plutôt au « terroir » d'écrire la même année dans un rapport sur l'accélération de l'arabisation « nous pensons qu'il faut mettre un terme au recrutement des maîtres du Moyen Orient pour le primaire. (Même à titre sensiblement inférieur, il est préférable de recruter un algérien, d'autant que l'arabisation dans le primaire ne réussira que si les Algériens s'en chargent eux-mêmes (sic !). »

Ainsi, dans toutes les classes, l'horaire de l'enseignement de la langue arabe fut porté de 7 heures à 10 heures par semaine sans les moyens didactiques nécessaires et sans révision de contenu. En outre, en 1967, sans procéder à aucune sorte d'« évaluation des résultats de l'arabisation de la première année et sans préciser les fonctions assignées à la langue étrangère avec les implications qui en découlent, la deuxième année est

entièrement arabisée : aucun moyen nouveau n'est mis en œuvre (formation des maîtres, contenus, manuels, etc.) Seuls les horaires sont modifiés :

- première et deuxième année 20 heures d'arabe par semaine ;

- troisième et quatrième année... 15 h d'arabe, 15 heures de français ;

- cinquième, sixième et septième année... 10 heures d'arabe, 20 heures de français. » ⁽¹⁴⁾

Cette répartition horaire entre les deux langues n'a pas permis de résoudre rationnellement le problème d'un enseignement harmonieux et continu du calcul. Il était dispensé tout d'abord simultanément en arabe et en français en 3^e année, puis uniquement en arabe et repris en français en 4^e année. A partir de 1971, le calcul fut arabisé intégralement jusqu'en 4^e année. Il continuera d'être enseigné en français à partir de la 5^e année. Le maître de français était alors contraint de reprendre l'étude systématique des notions élémentaires de cette matière non assimilées au cours des quatre premières années du primaire. L'élève arrivait dans ces conditions en 1^{re} année moyenne avec un niveau très faible, notamment en ce qui concerne le sens des mécanismes opératoires. Ainsi, démuné des outils indispensables, il éprouvera les plus grandes difficultés à suivre valablement un enseignement moyen et secondaire. ⁽¹⁵⁾

Ainsi, l'importance accordée au processus d'arabisation sans la création des conditions nécessaires pour sa réussite « a fait passer au second plan les problèmes d'ordre qualitatif de l'enseignement [primaire] dont le niveau ne cesse de se dégrader. Sous la poussée constante des effectifs et face à l'insuffisance de l'infrastructure, on a recours à des palliatifs tels que la double vacation dont la caractéristique essentielle est la diminution de l'horaire global d'enseignement : de 30 heures hebdomadaires, il est ainsi ramené à 24 heures effectives de travail. Quant aux 6 heures d'animation culturelle et sportive pré-

vues par les textes, elles ne sont presque jamais assurées par manque de locaux, de programmes, de méthodes et de maîtres formés à cet effet. » ⁽¹⁶⁾

METHODES ET MOYENS DIDACTIQUES

Dès 1964, une tentative de rénovation de l'enseignement de la langue arabe et de la langue française fut entreprise : élaboration d'une méthode de langage et de lecture s'appuyant sur des moyens audio-visuels simples et tenant compte de données psychologiques et linguistiques. Hélas, en ce qui concerne la langue arabe, les responsables se sont contentés d'une traduction de la méthode de français qui était restée figée malgré les changements intervenus depuis une dizaine d'années tant au point de vue de l'horaire, des programmes, des profils des enseignants et de leurs conditions de travail.

Pour la langue arabe particulièrement, les textes de lecture n'ayant pas été revus sont devenus inadaptés. Les thèmes retenus, la langue utilisée (lexique, structures syntaxiques...) sont conçus beaucoup plus pour des adultes que pour des enfants. Ils ne permettent pas une réelle assimilation qui reste conditionnée par une étude psycho-linguistique prenant assise sur un vocabulaire plus accessible à l'enfant.

– En calcul, la situation était encore plus aiguë. Le programme en vigueur était toujours celui découlant des instructions officielles françaises de 1945, traduit en arabe pour les sections arabisées. En général, les manuels réalisés étaient une simple adaptation de manuels français souvent périmés.

– L'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui exige du maître des connaissances précises et de la méthode, était réduit à des anecdotes et à quelques notions superficielles.

– L'enseignement des sciences était dispensé d'une manière formelle (sans matériel, sans travaux pratiques), sans manuels.

En définitive, les disciplines d'éveil destinées à donner à l'enfant une ouverture sur le monde qui l'entoure, à stimuler sa curiosité, à l'initier à la méthode expérimentale, ont été enseignées d'une manière archaïque ». ⁽¹⁷⁾ Ce qui ne pouvait que compromettre ses chances de passer l'examen d'entrer en 6^{ème}, c'est-à-dire la première année de l'enseignement moyen.

L'arabisation de l'enseignement moyen et secondaire a progressé beaucoup plus rapidement que celle de l'enseignement primaire. La répartition des professeurs par langue d'enseignement a évolué ainsi :

TABLEAU N° 16.— *La répartition des professeurs par langue d'enseignement (1967-78)*

Année	Ensemble	Arabisants	% Arab.
1967/68	8 072	1 641	20,3 %
1970/71	11 487	3 146	27,9 %
1974/75	16 656	7 700	46,2 %
1977/78	26 705	14 290	53,5 %
Taux de progression 1967/78	230,8 %	770,8 %	—

Pour l'ensemble des professeurs du moyen et du secondaire, le taux de progression était de 230,8 % (la proportion des professeurs arabisés est passée de 20,3 % à 53,5 %) durant les trois plans successifs (1967/77) tandis que celui des professeurs arabisants a atteint 770,8 %. Ainsi par rapport à la progression moyenne de l'ensemble des professeurs, ce taux très élevé a atteint un rythme trois fois plus grand. Cet accroissement des enseignants arabisés fut accompagné par la croissance vertigineuse des effectifs des élèves arabisés. Dans l'enseignement primaire, à part l'enseignant de la langue française, toutes les autres matières furent arabisées avant 1977/78. Cependant, l'arabisation des élèves de l'enseignement moyen a procédé ainsi :

**TABEAU N° 17.— *L'arabisation des élèves
de l'enseignement moyen (1967-78)***

Année	Effectif total	Effectif arabisé	% arabisés
1967/68	116 552	5 941	5,0 %
1970/71	163 488	34 988	21,4 %
1974/75	336 007	130 006	38,7 %
1977/78	595 498	313 120	52,6 %

**TABEAU N° 18.— *L'arabisation des élèves
de l'enseignement secondaire (1967/78)***

Année	Ensemble.	% arabisés		L.E.G.	LET T		Tech
	Total	Arabisés	%	T	Ar	T	Ar
1967/68	18 924	506	2,6 %	15 271	506	3 653	—
1970/71	34 988	2 251	6,4 %	29 216	225	5 772	—
1974/75	75 797	38 461	50,7 %	66 655	37 794	9 142	667
1977/78	134 427	76 819	57,1 %	125 788	75 745	10 639	1 074

Le tableau indique l'indice de progression de l'arabisation dans l'enseignement moyen durant la période 1967-78 qui a accru de 58,7 %, tandis que celui des effectifs de l'ensemble des élèves n'a augmenté que de 5,1 %. Ce qui signifie que l'extension de l'arabisation s'est faite, au niveau de l'enseignement moyen, à un rythme dix fois plus rapide que la croissance des effectifs !

Le processus d'arabisation de l'enseignement secondaire a été beaucoup plus rapide encore. L'indice d'arabisation a atteint 1518 entre 1967 et 1978 et celui de la progression globale des effectifs des élèves 7,1 % !

En dépit des progrès rapides réalisés sur le plan quantitatif, l'arabisation des filières s'est faite, d'une manière très inégale. Elle a affecté plus facilement les disciplines littéraires. Ce qui a fini par compromettre en partie l'option scientifique et technique de l'enseignement secondaire.

LES FILIERES ARABISEES (1967-1978)

TABLEAU N° 19.— Répartition des effectifs élèves
par filière (élèves L.E.G.) (1967/78)

	1967-68		1970-71		1974-75		1977-78		Faux prog	
	Total	S.a	T	S.ar	T	S.ar	T	S.ar	Total	S.ar
Mathématiques % arabisés	—	—	8 039	388 4,8%	13 509	4 740 35,1%	17 504	7 406 42,1%	117,7%	1 808,7%
Sciences % arabisés	—	—	11 242	1 025 9,1%	32 240	12 690 39,3%	66 192	28 337 42,8%	488,8%	2 664,9%
Lettres % arabisés	—	—	9 935	838 8,4%	20 906	20 364 97,4%	40 002	40 002	302,6%	4 673,5%
Série math Sciences	—	—	65,9%	62,7%	68,6%	46,1%	67,6%	42,7%	—	—
Ensemble % Ar	15 271	506 3,3 %	29 216	2 251 7,7 %	66 655	37 794 56,7%	12 378	75 745 61,2%	323,77%	3 264%

SOURCE : MPAT ; Bilan éducation : *Ibid.*

Dans la répartition des effectifs des élèves par discipline et par langue d'enseignement, la filière « lettres » a connu la progression la plus importante. En effet, dès 1976/77, cette filière était complètement arabisée. Par contre, la proportion des élèves arabisés en mathématiques et sciences par rapport à l'ensemble des effectifs est de 62,7 % en 1970/71 à 42,7 % à la fin du 2^e plan quadriennal. Elle a diminué de 20 %. Le pourcentage global de ces mêmes séries s'est élevé de 65,9 % à 67,6 %. « Ce qui repose en d'autres termes, écrivent les planificateurs du MPAT en 1979, la relation entre le processus d'arabisation mené jusqu'à présent et l'option scientifique et technique hautement proclamée par » les porte-parole des pouvoirs publics et du parti unique.

En somme, l'arabisation de l'enseignement moyen et secondaire (par discipline et par filière) s'est faite dans l'incohérence, l'improvisation et la précipitation. Les changements intervenus ont porté particulièrement sur les horaires qui diminuaient ou qui augmentaient d'année en année, sans études préalables de nature à cerner les incidences sur le plan pédagogique ou organisationnel.

« L'histoire, la géographie, la philosophie sont arabisées sans amélioration des moyens didactiques, sans formation des maîtres. Les professeurs qualifiés enseignant auparavant des disciplines en langue française ont eu à choisir entre une difficile et tardive reconversion en professeurs de français ou un départ vers d'autres secteurs de l'activité économique. **Ainsi, progressivement, l'Education Nationale perdait les meilleurs de ses cadres** » pour les remplacer soit par des coopérants étrangers peu compétents, appartenant à une quarantaine de nationalités et véhiculant une diversité d'idéologies et de méthodes pédagogiques, soit par des arabisants nationaux sous qualifiés.

« Tout comme dans l'enseignement élémentaire et à partir de 1971, l'arabisation d'un tiers des classes de 1^{ère} année moyenne et de 1^{ère} année secondaire, provoque les mêmes clivages au sein des établissements : les enfants issus des couches déshéritées sont en majorité orientés vers les sections arabisées. Les sections bilingues reçoivent en général un enseignement scientifique de qualité nettement supérieure à celui des sections arabisées ». ⁽¹⁸⁾

La période des deux plans quadriennaux (1970-1977) a été particulièrement marquée par l'accélération d'un processus d'arabisation irréfléchi qui s'avérera non seulement très coûteux mais aussi désastreux pour le développement culturel, économique, technique et scientifique de l'Algérie. En effet, ce processus d'arabisation à tout prix s'est caractérisé par :

1)- La reconversion hâtive d'élèves-maîtres francisants issus de la 4^e année moyenne en stagiaires arabisants sans considération des « retombées » désastreuses d'une mauvaise formation des cadres enseignants sur tout le système scolaire ;

2)- La suppression de la formation de maîtres bilingues dans les Instituts de Technologie de l'Education alors que les besoins pour les matières enseignées en français demeurent grands et pour longtemps ;

3)- L'accélération de l'arabisation de disciplines scientifiques (calcul à l'école élémentaire, mathématiques, physique et

sciences naturelles dans l'enseignement moyen et secondaire) sans moyens humains (maîtres arabisants qualifiés) et matériels appropriés (contenus, moyens didactiques) ;

4)- L'arabisation au rabais de classes à tous les niveaux alors que les conditions de réalisation n'ont pas été préalablement réunies : le recours à des arabisants algériens et étrangers sous qualifiés. ⁽¹⁹⁾

Par conséquent, il est évident qu'un processus d'arabisation aussi désordonné et incohérent ne pouvait qu'entraîner un effondrement du niveau culturel des élèves arabisés et surtout de l'enseignement des sciences et des techniques dont le pays avait fort besoin pour réussir son développement économique et social.

Les prévisions des plans quadriennaux donnant la priorité à l'enseignement technique par rapport à l'enseignement général ne se sont pas réalisées. En 1975/76, les élèves inscrits dans les établissements secondaires techniques ne représentaient alors que 7,6 % seulement de l'ensemble des apprenants : le *tableau n° 20* montre l'évolution des élèves de l'enseignement secondaire général et technique.

TABLEAU N° 20.— *L'évolution des élèves de l'enseignement secondaire général et technique 1962/63 et 1975/76*

Année	Enseignement général			Enseignement technique		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1962-63	13 735	4 687	18 422	1 527	50	1 577
1970-71	47 477	23 412	70 889	5 098	1 752	6 850
1975-76	68 930	31 478	100 417	8 326	1 979	10 305

SOURCE : Ministère de l'Education ; *Op. Cit.*

De 1963 à 1970, un effort méritoire de formation d'enseignants des collèges de l'enseignement technique moyen a été entrepris à l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique

d'El-Harrach. Ce qui explique pourquoi le nombre de professeurs algériens des CET a doublé en cinq ans, passant de 619 en 1963/64 à 1.224 en 1968/69. Cependant, « la suppression des collèges techniques et agricoles en 1970 pose le problème de la reconversion des professeurs d'enseignement technique. La plupart ont dû fuir vers d'autres secteurs... Le recyclage tenté pendant un an pour la formation de P.E.M. de l'enseignement polytechnique n'a pas été positif et, jusqu'en [1977], de nombreux professeurs sont restés sous-employés.

Cette sous-utilisation sciemment provoquée a contraint un grand nombre d'entre eux à quitter l'éducation, compromettant jusqu'à la possibilité de relance des structures secondaires programmées (technicums et lycées techniques) qui pouvaient longtemps contribuer à profiter des paliers intermédiaires que devaient constituer les collèges techniques et agricoles. » ⁽²⁰⁾

La tendance des pouvoirs publics à favoriser les résultats quantitatifs au détriment de l'organisation d'un enseignement rationnel et de qualité tenant compte de l'avenir professionnel des apprenants et de la demande des secteurs utilisateurs de la main d'œuvre formée, peut être illustrée par une citation du rapport rédigé sous la direction de Lacheraf : « La décision de 1971 portant « autonomisation de l'enseignement moyen » a certes favorisé l'accroissement des effectifs qui sont passés de 109.547 en 1971 à 380.238 en 1976. Toutefois cette progression n'a été possible qu'en recourant à des palliatifs (double vacation, suppression totale des établissements techniques du cycle moyen) qui, en réalité, ne sont pas de nature à favoriser l'organisation et le développement d'un enseignement normal de qualité. Les collèges d'enseignement moyen dits polytechniques (CEMP), créés à la place des anciens collèges d'enseignement technique (CET) et anciens collèges d'enseignement agricoles (CEA) dispensent un enseignement qui n'est qu'une vague initiation technique, n'ouvrant d'aucune façon la voie à l'enseignement technique secondaire.

D'une manière générale, l'orientation à la fin du cycle moyen ne permet qu'à un nombre limité d'élèves (50 % d'admis

en 1^{ère} année secondaire) de profiter totalement de l'effort d'éducation consenti [par la nation]. L'absence d'une orientation autoritaire vers des filières de formation ne permet pas à la majorité des sortants de s'insérer effectivement dans la vie active.

La suppression de l'enseignement technique apparaissant de façon évidente : 2.045 élèves en 1975-76 contre 39.921 élèves en 1970 est particulièrement grave, eu égard aux besoins grandissants de cadres dans tous les secteurs recourant à l'emploi massif de techniciens et de travailleurs qualifiés. Elle est de fait, en contradiction avec l'option scientifique et technique du pays. » ⁽²¹⁾

Il est paradoxal qu'au moment où l'aile industrialiste du régime de Boumediène (1965-78) intensifia le procès d'industrialisation du pays, l'enseignement moyen technique a vu ses effectifs disparaître des statistiques de l'Education Nationale, tandis que ceux de l'enseignement moyen général doublèrent durant le 2^e plan quadriennal (1974-77).

TABLEAU N° 21.— *Evolution des effectifs dans les différents types d'enseignement moyen (1974-77)*

Année	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	Taux de croissance par rapport à l'année de base
CEM	239 977	293 118	372 816	468 702	+ 95 %
CEM_p	69 799	87 520	107 830	117 315	+ 68 %
CET	5 824	2 086	1 630	1 159	- 80 % [!]

SOURCE : MPAT ; Bilan Education ; *Ibid.*, p. 51.

Ainsi, les effectifs des élèves des CEM sont passés de 239.977 en 1974/75 à 468.702 en 1977/78. Mais ceux des CET ont chuté de 5.824 à 1.159 durant la même période. En quatre ans, les effectifs de cet enseignement vital « se sont éteints avec une grande rapidité au profit des CEMP, alors que ces derniers n'ont pas assuré entièrement la relève dans le sens du développement de l'orientation scientifique et technique. » ⁽²²⁾

Quant aux effectifs des élèves de l'enseignement secondaire, ils ont connu un taux de croissance de 85,7 % entre 1974 et 1978, tandis que celui de l'enseignement technique n'a atteint que 16,4 % durant la même période.

Dans la répartition des effectifs en élèves par discipline et par langue d'enseignement, la progression la plus importante s'est faite également au niveau de la filière « lettres » qui a connu une croissance de 54,3 % durant la période 1974-1977. En revanche, dans les disciplines scientifiques, les effectifs arabisés n'ont progressé que de 1,6 %. Ce qui est très faible. Les effectifs des élèves de la filière « mathématiques » ont connu une nette décroissance de - 19,7 % durant la même période.

Par ailleurs, le pourcentage des élèves arabisés en mathématiques et sciences par rapport à l'ensemble des effectifs a chuté de 42,5 % à 28,8 % durant l'année terminale du 2^e plan quadriennal.

Le processus rapide d'arabisation sans préparation adéquate n'est-il pas responsable de l'effondrement de l'enseignement moyen et secondaire technique durant une phase cruciale pour la maîtrise d'un développement national, centré sur la mise en place d'une industrie de base ? Sans quoi aucune modernisation infrastructurielle et superstructurielle ne peut réussir dans un pays sous-développé. C'est-à-dire, selon l'apte expression de Fourastie, « sous-éduqué » scientifiquement et techniquement.

SCOLARISATION ET DISPARITES REGIONALES

Tous ces problèmes ont eu des répercussions sur l'équilibre régional. Cependant, devant le retard du développement de l'infrastructure scolaire de certaines régions déshéritées, les autorités ont élaboré et mis en œuvre, en collaboration avec les wilayates concernées, des programmes spéciaux (éducation) où les taux de scolarisation étaient jugés très bas. Le *tableau n° 22* résume l'évolution du taux de scolarisation.

TABLEAU N° 22.— *Evolution du taux de scolarisation entre 1965 et 1978*

Année	Taux réel de scolarisation		
	Garçons	Filles	Total
1965/66	57,7	32,9	45,4
1966/67	58,7	34,2	45,9
1967/68	61,9	37,5	49,9
1968/69	65,4	38,8	52,3
1969/70	66,5	41,1	54,0
1970/71	70,4	43,9	57,3
1971/72	74,1	47,6	61,1
1972/73	77,6	50,6	64,3
1973/74	80,6	53,4	67,3
1974/75	81,8	55,0	68,5
1975/76	89,1	61,4	75,5
1976/77	92,7	64,7	79,0
1977/78	88,7	64,2	76,7

SOURCE : ONS ; *Op. Cit.*, p. 24.

Pour l'ensemble des wilayates, le taux global de scolarisation a évolué en hausse entre 1965 et 1976.

Pour atténuer les déséquilibres intra et inter-wilayates, les pouvoirs publics décidèrent de régionaliser le développement de l'infrastructure scolaire en accordant aux autorités locales le droit de choisir les types d'établissements, leur implantation, leur réalisation, et leur nombre, dans un cadre planifié.

Néanmoins, bien que les efforts en ce sens aient été faits, des écarts importants persistaient à l'échelle régionale et d'une wilayate à l'autre. En effet, 13 wilayates sur 31 : (Tiaret, Saïda,

Oum El Bouaghi, Ouargla, M'sila, Mostaganem, Médéa, Mascara, Laghouat, Jijel, El Asnam, Djelfa et Adrar) avaient un taux de scolarisation global très en deça du taux national (76,7 %) (1977/78).

Les autres wilayate avaient un taux avoisinant le taux national. Cependant, neuf wilayate l'ont dépassé de beaucoup. Il s'agit d'Alger, Annaba, Béchar, Blida, Constantine, Oran, Tizi Ouzou, Bouira et Biskra.

En 1977/78, hormis dans les treize wilayate qui viennent d'être énumérées, les taux de scolarisation globaux (filles et garçons) ont diminué. Ce qui a amené les planificateurs qui ont évalué le développement et l'évolution de l'éducation entre 1967 et 1978 à tenter d'expliquer les causes de cette diminution. Pour eux, cette régression est due aux déséquilibres intra-régionales et intrawilayales « on s'aperçoit, écrivent-ils, qu'à partir d'un certain seuil de scolarisation, le taux stagne ou chute. Cela ne veut nullement dire que la population refuse l'éducation. Les infrastructures ne suffisent plus. Il est connu de tous et des autorités régionales en premier lieu que les infrastructures scolaires sont centralisées dans les centres urbaines ou les chefs-lieux de wilaya.

Or la population des campagnes n'a pas cessé d'évoluer, ce qui amène automatiquement au déséquilibre. Ce phénomène est beaucoup plus grave au sein de la population féminine qui se déplace peu ou pas. A cela s'ajoute le fait que des écoles ou des classes sont fermées faute d'enseignants.

Cette situation serait certes améliorée si les réalisations en infrastructures scolaires n'étaient pas trop lentes... Il ressort des informations disponibles que seules quelques wilayate font un effort de construction dans le primaire. C'est ainsi que les wilayate de Batna, Biskra, Blida, Tamanrasset, Tlemcen, Tizi Ouzou, Jijel, Saïda, Annaba, Médéa, Mostaganem, M'sila, Ouargla ont un reste à réaliser physique se situant entre 16 et 50 % des programmations. Les autres wilayate ont un reste à réaliser physique allant de 50 à 100 %. »

En outre, la plupart des « réalisations sont surtout faites en chef lieu de wilaya ou de daïra. Les entreprises de réalisation sont concentrées aussi..., la répartition des logements du primaire ne se fait pas selon le nombre de classes attribuées. Un contrôle strict serait nécessaire de façon à connaître les critères de répartition et la destination des logements. Cette situation engendre la surcharge des salles de classes ou sous-encadrement. En effet, pour pallier le manque d'infrastructures, il a fallu recourir à la double, parfois même à la triple vacation.

Le taux national d'occupation reste très élevé soit 56 élèves par salle de classe (comparé à un maximum de 25 par salle de classe aux Etats-Unis). Cependant, le taux d'occupation des salles comme celui de la scolarisation des filles, varie d'une wilaya à une autre. Quant au taux d'encadrement, il est aussi disparate quantitativement et qualitativement que les taux de scolarisation et d'occupation des salles...

Quand on le considère sous l'aspect régional, on s'aperçoit que ce taux n'est pas uniforme, surtout qualitativement. En effet, le taux d'encadrement est beaucoup plus élevé dans les régions déshéritées que dans celles qui le sont moins. Le manque de conditions matérielles minimums pour les enseignants (logement, eau, électricité, environnement culturel), empêche la fixation de ces derniers dans ce type de région. Il est alors fait appel aux moniteurs de la région même pour ne pas fermer des locaux. Aussi, il est à déplorer la non réalisation d'aucun des 21 I.T.E. programmés durant le deuxième plan quadriennal. Autant d'établissements de formation résoudraient le problème de la sous-qualification et du sous-encadrement en grande partie. Etant donné que les [I.T.E.] existants satisfont à peine les besoins des wilayate auxquels ils appartiennent, celles qui n'en possèdent pas sont sous-encadrées et leur personnel sous-qualifié. » ⁽²³⁾

Le nombre de moniteurs est évidemment plus important dans les régions déshéritées que dans les centres urbains, mais il arrive que l'on rencontre un nombre important d'enseignants de ce corps dans les grands centres urbains tels qu'Alger, Tizi Ou-

zou, Oran, Constantine, ces derniers pallient au manque d'enseignants qualifiés.

Onze wilayas sur 31 avaient une proportion de moniteurs supérieure à 11,5 % (moyenne nationale) à la fin du 2^e plan quadriennal. Il s'agissait de : Alger, Adrar, Béjaïa, Blida, Bouira, Djelfa, Jijel, Laghouat, Médéa, Mostaganem et Tizi Ouzou.

Le problème de sous-encadrement et de la sous-qualification a influé négativement sur les résultats aux examens, le niveau de l'enseignement et les taux de déperdition des élèves éjectés du système éducatif sans diplôme, ni qualification, ni culture générale. Le *tableau n° 23* résume les données statistiques concernant l'évolution des résultats aux examens.

TABLEAU N° 23.— *Evolution des résultats aux examens entre 1967 et 1978*

		1967/68	1969/70	1972/73	1974/75	1977/78
C.E.P.	Taux de croissance	—	85,9	- 30,75	- 25,93	34,92
	Admis	64 046	119 067	82 451	61 064	82 390
	%	41,80	49,92	45,2	39,9	36,6
1 ^{ère} AM	Taux de croissance	—	39,8	60,32	43,26	70,06
	Admis	31 960	44 697	71 659	102 663	182 811
	%	53,25	44,96	36,9	46,0	52,5
BEM	Taux de croissance	—	153,0	32,27	40,18	- 23,13
	Admis	9 569	24 216	32 273	45 241	34 774
	%	28,17	44,60	44,3	47,7	46,4
BAC Enseignement général ⁽²⁴⁾	Taux de croissance	—	125	42,18	25,52	3,38
	Admis	1 682	3 786	5 383	6 757	8 813
	%	29,11	57,83	44,4	36,5	23,4
BAC technicien	Taux de croissance	—	—	—	—	22,75
	Admis	—	644	694	835	645
	%	—	68,13	64,4	59,6	46,1

SOURCE : MPAT ; Bilan de l'Education ; *Op. Cit.* p. 83.

Ainsi, le tableau révèle que le nombre des élèves admis à l'examen du certificat d'étude primaire a augmenté de 64.046 en 1967/68 à 61.064 en 1977/78, tandis que le taux de réussite a baissé de 53,25 % à 36,6 % durant la même période. Le taux de réussite à la première année de l'enseignement moyen a chuté de 53,25 en 1967/68 à 39,9 % en 1972/73 et passant à 52,5 % en 1977/78. Le taux de réussite à la première année de l'enseignement moyen a chuté de 53,25 en 1967/68 à 36,9 % en 1972/73 et passant à 52,5 % en 1977/78. Le taux de réussite à l'examen du baccalauréat a baissé de 57,83 % en 1969/70 à 23,4 % en 1977/80.

Enfin, la démocratisation de l'enseignement, qui implique la création de certaines conditions requises pour assurer l'égalité des chances, ne peut se concrétiser que par l'offre d'un enseignement de base rationnel et de qualité afin de permettre aux élèves appartenant à toutes les couches socio-économiques de réaliser toutes leurs potentialités. Cela exige une aide aux plus démunis pour leur permettre de « profiter de l'action éducative. Au niveau du secondaire, la démocratisation n'est réelle que si l'on prévoit des filières répondant à la fois aux goûts et aux aptitudes des élèves et aux besoins qualitatifs et quantitatifs de l'emploi. Or, l'existence d'une masse d'élèves arabisés ne trouvant que des filières saturées dans l'enseignement supérieur et des débouchés très limités dans l'économie nationale, constitue un démenti à toute notion de démocratisation. » ⁽²⁵⁾

Devant cette situation alarmante, Houari Boumediène décida, après l'adoption de la charte nationale de 1976, de faire appel à Mostefa Lacheraf, l'un des auteurs en lui confiant en avril 1977 la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- ⁽¹⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système éducatif : 1962-1977* » ; (sous la direction de Mostefa Lacheraf) ronéotypé non doté, pp. 1-2.
- ⁽²⁾ Le parti du FLN ; La charte d'Alger.
- ⁽³⁾ Voir « *Année de la planification* » in *Révolution Africaine*, n° 209 du 13 au 19 février 1967.
- ⁽⁴⁾ Rapport général du 1^{er} P. Q., 1970-73.
- ⁽⁵⁾ *Idem.*
- ⁽⁶⁾ *Idem.*
- ⁽⁷⁾ *Idem.*
- ⁽⁸⁾ De 1967 à 1971 : le budget de l'Education Nationale comprenait aussi celui de la jeunesse et de l'information.
- ⁽⁹⁾ P.E.M. et diplômés de l'ENEST (P.E.S.).
- ⁽¹⁰⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système éducatif : 1962-1977* » ; ronéotypé, sans date, pp. 18-19.
- ⁽¹¹⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système éducatif (1962-1977)* » ; (Sous la direction de Mostefa Lacheraf), ronéotypé, sans date, p. 20.
- ⁽¹²⁾ MPAT, Sous-Direction de l'Education-Formation, bilan (1967-1978) : Education, septembre 1979, document interne ronéotypé, pp. 42-43.
- ⁽¹³⁾ M. HADDAB.— « *Education et changements socio-culturels : les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie* » ; OPU, Alger 1979, pp.145, 149.
- ⁽¹⁴⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système éducatif (1962-1977)* » ; p. 24.
- ⁽¹⁵⁾ *Ibid.*, p. 25.
- ⁽¹⁶⁾ *Ibid.*, p. 26.
- ⁽¹⁷⁾ *Ibid.*, p. 27.
- ⁽¹⁸⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système éducatif...* ».
- ⁽¹⁹⁾ Voir Ministère de l'Education.— « *Evolution du système éducatif* » ; *Op. Cit.*, p. 32
- ⁽²⁰⁾ *Ibid.*, p. 18.
- ⁽²¹⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système* » ; *Op. Cit.*, p. 8.
- ⁽²²⁾ *Ibid.*, p. 51.

⁽²³⁾ Ministère de l'Education Nationale.— « *Bilan d'exécution* » ; *Op. Cit.*, pp. 56-57.

⁽²⁴⁾ Seuls les candidats scolarisés sont pris en compte au bac.

⁽²⁵⁾ Ministère de l'Education.— « *Evolution du système* » ; *Op. Cit.*, p. 26.

CHAPITRE VII

L'expérience de Lacheraf

Lorsque Boumediène s'est rendu compte des dégâts causés par la démarche purement idéologique, voire sentimentale, d'une arabisation irrationnelle et d'une approche traditionaliste en contradiction avec les progrès pédagogiques, il chargea Lacheraf d'une difficile mission : la mise en ordre du système éducatif qui devait se traduire par un diagnostic impartial de l'école algérienne et l'élaboration d'une nouvelle politique capable de résoudre les problèmes épineux générés par une croissance quantitative vertigineuse.

Rappelons à ce point que pour Boumediène, le développement national ne pouvait être mené à bonne fin que dans le cadre de trois révolutions simultanées : industrielle, agraire et culturelle. En effet, selon lui, « le développement économique et le renouveau de notre pays dans les différents domaines reposent essentiellement sur les projets que nous réaliserons dans les domaines de l'industrie et de l'agriculture.

La réalisation de ces projets repose en premier lieu sur l'éducation et la formation des cadres.

Voilà pourquoi le pays ne cesse de porter toute son attention sur ce [secteur] vital... et œuvre à consacrer une grande part de ses moyens matériels et humains à l'éducation, non seulement parce que l'éducation est un droit pour chaque citoyen, mais aussi parce que celle-ci est l'un des plus riches placements pour l'avenir.

C'est en tenant compte de tout cela que l'Etat consacre chaque année le quart de son budget de fonctionnement à l'éducation et puise du budget d'équipement les sommes nécessaires à la construction des écoles. ⁽¹⁾

Boumediène a resouligné encore une fois l'importance de sa « révolution culturelle » en affirmant le 1^{er} juillet 1969 « que l'enseignement devra connaître aussi une authentique Révolution. La Révolution algérienne devra s'étendre à ce secteur-clef qu'est l'enseignement en harmonie avec les exigences, l'esprit et la politique du pays. Tout comme nous sommes tenus de réaliser la Révolution agraire et industrielle, de résorber le chômage et de liquider la mendicité et le vagabondage.

Trois mois plus tard, le 10 octobre 1969, il affirma que son régime accorde la primauté à l'éducation sur tout autre « impératif » et qu'il est déterminé à réaliser « l'égalité la plus totale » dans le domaine de la démocratisation de l'enseignement. Car pour lui « les nourritures de l'esprit sont aussi essentielles que celles du corps.

Nos enfants auront, insista-t-il, les mêmes chances de promotion du fait que l'enseignement est prodigué équitablement à toutes les couches sociales et dans toutes les régions du pays. C'est pourquoi nous faisons tout ce qu'il est en notre pouvoir pour multiplier les écoles, les lycées et les universités. »

A l'occasion du XX^e anniversaire du 1^{er} novembre 1954, Boumediène insista sur sa ferme volonté de soutenir le développement de l'éducation et de la formation au profit de la jeunesse du pays : « A côté des préoccupations de l'édification matérielle, il est un domaine extrêmement important qui jouit de la sollicitude de la Révolution : celui de l'enseignement... Et il suffirait, pour donner la preuve sur les réalisations accomplies en cette matière, de dire que le cinquième du peuple algérien fréquente aujourd'hui les écoles, lycées et universités. Le secteur de l'enseignement aura la priorité des priorités, car la véritable Révolution réside dans la formation... de l'individu, le

droit qu'elle offre à tous nos enfants de s'abreuver aux sources de la science et de la connaissance qui est la véritable garantie pour le progrès et l'épanouissement. » ⁽²⁾ L'importance de l'éducation a été aussi soulignée dans la charte nationale de 1976.

LA CHARTE NATIONALE DE 1976 ET LA DEFINITION DE LA « REVOLUTION CULTURELLE »

La notion de révolution culturelle et sa relation avec les deux autres révolutions Industrielle et agricole a été approfondie dans la charte de 1976 dont l'un des auteurs était Mostefa Lacheraf. « La révolution culturelle... doit pouvoir contribuer à élever le niveau intellectuel et technique [du peuple algérien], à changer les mentalités dans le but de créer les conditions psychologiques, idéologiques et politiques pour la consolidation de l'indépendance nationale et le développement économique et social.

La socialisation des moyens de production est une condition préalable du socialisme, mais elle doit s'accompagner nécessairement d'une profonde transformation intellectuelle et morale. En effet, changer l'homme n'est pas moins indispensable que transformer un pays, et rien n'est assuré tant que l'éthique socialiste n'imprègne pas les mentalités et les comportements. Dans cette perspective, la révolution culturelle a un triple objectif pour aboutir à la formation d'un homme nouveau dans une société nouvelle :

a) affirmer, en la consolidant, l'identité nationale algérienne et favoriser le développement culturel sous toutes ses formes ;

b) élever sans cesse le niveau de l'instruction scolaire et de la compétence technique ;

c) adopter un style de vie qui soit en harmonie avec les principes de la révolution...

Il conviendrait d'ajouter à ces fonctions primordiales :

1)- Celle d'instrument d'une prise de conscience sociale et d'une action adéquate portées, toutes deux, à transformer les structures archaïques et injustes de la société ;

2)- Celle de lutte organisée et motivée contre le sous-développement socio-économique du pays ;

3)- Celle, enfin, d'effort éducatif vigilant destiné à combattre tous les préjugés de race, de classe, de sexe, de métier manuel ; le goût de la violence antisociale, le chauvinisme, les idées sectaires concernant la culture et le mode de vie. Cette même dimension de la culture agira en vue d'une plus grande solidarité avec les peuples opprimés victimes de ségrégation ou de mépris racial, avec les peuples encore exploités ou anciennement colonisés ; pour une meilleure appréciation de leur histoire, de leurs luttes libératrices, de leurs problèmes d'édification nationale et le respect des cultures et civilisations différentes des nôtres.

L'éducation et la culture ont un rôle particulièrement important à jouer dans le développement de la personnalité nationale et de l'identité collective ainsi que pour créer une société équilibrée dans laquelle **chaque citoyen n'est ni coupé de ses racines ni maintenu en marge du progrès**. En se proposant de réaliser tout cela, la révolution culturelle aidera à l'épanouissement de notre être national en conformité avec la culture progressiste du siècle. Il s'agit, par-là, d'affirmer, à la fois, notre attachement à notre patrimoine culturel et notre confiance dans les capacités d'adaptation du peuple algérien au présent et d'ouverture toujours plus audacieuse sur le monde moderne. » ⁽³⁾

L'éducation, qui est conçue par la charte comme le moteur essentiel de la révolution culturelle sans laquelle aucune modernisation infrastructurelle et superstructurelle n'est possible, vise la formation des maîtres arabisants capables de mener à bien une **arabisation rationnelle, méthodique**, bien

préparée, progressive, la rédaction de **manuels** adéquats. Car, pour les auteurs de cette charte..., la langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime. Aussi, l'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise en tant qu'instrument fonctionnel créateur, est une des tâches primordiales de la société algérienne au plan de toutes les manifestations de la culture... En retrouvant son propre équilibre à travers l'expression légitime, authentique et rationnellement outillée de son être national, l'Algérie contribuera beaucoup mieux à enrichir la civilisation universelle tout en profitant à bon escient de ses apports et expériences.

Il ne s'agit nullement de choisir entre la langue nationale et une langue étrangère. Le problème du choix étant dépassé et irréversible, le débat sur l'arabisation ne peut porter, désormais, que sur le **contenu**, les **moyens**, les **méthodes**, les **étapes**, la conception générale d'une langue appelée à jouer le rôle qui doit lui revenir si les siens savent en faire, par leur **travail** et un **effort acharné et positif** de perfectionnement, l'outil culturel et scientifique destiné à propulser la marche en avant de l'Algérie socialiste. Si le processus d'arabisation est un fait sur lequel on ne doit plus revenir, le lourd handicap, les préjugés tenaces hérités de l'ère coloniale, et les retards subis par la langue arabe en Algérie, ont tous contribué à faire en sorte que **le problème ne peut pas être résolu en dehors des conditions d'une grave exigence de qualité et d'étapes nécessaires qui, seules, auront raison de ces obstacles matériels et moraux**. Il n'en demeure pas moins que le but assigné devra être atteint, non pas pour une simple satisfaction d'amour-propre, mais d'une manière exigeante, éclairée, responsable, concernant la langue arabe en tant qu'instrument d'éveil et de création, de développement et de progrès, de recherche scientifique et de transformation sociale. »⁽⁴⁾

Ce processus d'arabisation a contribué à créer un environnement culturel et psychologique indéniable qui prédisposera l'appareil de l'Etat, le parti, les organisations de masse, les diverses administrations et sociétés nationales, les

organismes officiels, les entreprises économiques, à rendre de plus en plus effective, par des mesures appropriées, l'arabisation de leurs services. De cette façon... la réalisation méthodique de ce grand projet, se concrétisera l'unification de l'usage d'une même langue de travail, d'enseignement et de culture, objectif qui identifie parmi d'autres, au recouvrement de tous les attributs historiques de la nation algérienne. Cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères. A cet égard, notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant en même temps que notre langue dont la primauté reste indiscutable, la connaissance de langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde. » ⁽⁵⁾

Dans cette optique, la révolution culturelle est perçue comme une composante essentielle du processus global de transformation et d'assainissement social de la nation algérienne. Le pouvoir doit lui accorder la priorité en mettant tous les moyens nécessaires dont dispose l'Algérie. Car, elle détermine, d'une façon décisive, le succès de la « révolution » socialiste de Boumediène. C'était dans ce cadre que devait intervenir tout naturellement, le rôle de **l'éducation**, valeur active et déterminante », dont on néglige souvent de parler d'une façon autonome, l'envisageant sous l'angle d'une école routinière et sans ouverture sur la vie...

L'éducation nationale est la pierre angulaire d'un ensemble rationnel, la genèse irremplaçable de la formation et de la sensibilité de l'homme, le foyer agissant de la personnalité algérienne, le point de départ de toute vie intellectuelle élaborée. Mais, c'est aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la revaloriser en même temps que les programmes, méthodes et manuels scolaires pour lesquels elle est sensée agir et se justifier. D'une manière générale, elle devra moderniser ses moyens éducatifs, lutter contre le manque de conscience

professionnelle de certains maîtres, élever leur niveau de formation culturelle et pédagogique, et se montrer de plus en plus exigeante dans le recrutement du personnel afin que la qualité de l'enseignement n'en souffre pas...

En vue de soutenir rationnellement la fonction enseignante et le contenu pratique sur lequel elle repose, une recherche pédagogique sérieuse s'imposera dans toutes les institutions spécialisées.

Par plus d'un point, et parce qu'elle est le dénominateur commun des diverses catégories de la culture, l'éducation rejoint à leur base même, l'idéologie, les sciences, les lettres et les arts, l'identité nationale retrouvée dans le double cadre d'une arabisation exigeante et d'une conscience algérienne fidèle à son histoire plusieurs fois millénaires, non pas pour les consacrer sentimentalement, mais pour les étayer, les actualiser, les fonder sur un savoir rationnel et honnête en relation avec la vie. » ⁽⁶⁾

La publication du constat accablant établi par Lacheraf du secteur de l'éducation et formation souleva un tollé dans les milieux traditionalistes dont le chef de file était Ahmed Taleb, Ministre de l'Education Nationale de 1965 à 1971 et responsable principal de l'orientation passéiste asaliste et de l'arabisation au rabais.

Ahmed Djebbar, ancien conseiller de Boudiaf et ministre de l'Education Nationale (1992-94), a analysé dans une excellente communication les conséquences de cette orientation passéiste asaliste et de l'arabisation improvisée en ces termes :

« L'école, tout en gardant sa vocation de lieu d'apprentissage (qui répondait aux aspirations profondes des parents), allait devenir un lieu politique, à travers le projet d'arabisation de ses différents paliers. En effet, très vite, les aspects culturels et pédagogiques du projet sont apparus tout à fait secondaires par rapport aux choix politiques. Mais, plus tard, ils sont devenus des instruments pour la pérennisation de ces choix politiques et, par voie de conséquence, des garants d'une certaine orthodoxie dans les conceptions éducatives.

Au niveau des programmes, les orientations nouvelles se sont concrétisées d'abord par la disparition de l'instruction civique à laquelle s'est substituée l'éducation religieuse, créant ainsi les conditions tout à fait légales d'un endoctrinement sans précédent de millions de futurs citoyens. Dans les faits, les programmes officiels de cette matière (qui devaient être centrés sur l'éducation morale à base religieuse) ont été progressivement remplacés, chez beaucoup d'enseignants par des cours développant la vision du monde et les conceptions politiques des différentes mouvances qui étaient représentées dans le corps enseignant.

Au niveau de la langue nationale, on a occulté délibérément tout le patrimoine arabe de la période classique, c'est-à-dire celle des IX^e-XIV^e siècles, et celui de la période moderne (XIX^e-XX^e siècles), au profit d'un fond national souvent sans grande envergure. Les chefs-d'œuvre de la littérature internationale (dont les traductions arabes existent pourtant) ont bien évidemment subis le même sort. C'est donc une langue culturellement pauvre mais fortement idéologisée qui s'est finalement imposée.

En histoire, on a mis l'accent, essentiellement, sur le passé récent de l'Algérie en relativisant les grands moments de l'histoire universelle et même en traquant l'histoire du Maghreb de certaines périodes cruciales, comme celles qui ont précédé l'avènement de l'Islam. Ce qui a eu pour effet non seulement d'appauvrir la personnalité du futur citoyen en atrophiant sa mémoire mais également de la familiariser avec certaines conceptions de l'histoire à la fois manichéennes et très rétrogrades. La situation était même plus grave pour les élèves de la filière scientifique qui n'étaient pas encouragés à s'intéresser à l'histoire puisque la matière avait été supprimée de l'examen du baccalauréat (comme le français d'ailleurs). ⁽⁷⁾

L'enseignement des sciences n'était pas mieux loti dans la mesure où il était délesté de ses activités d'éveil (qui favorisent le questionnement et la circulation des idées scientifiques), et de sa dimension humaine (qui informe sur les contributions des

différents peuples dans les progrès des sciences et des techniques).

Dans les années soixante-dix, l'école jouait encore pleinement son rôle d'instrument de promotion sociale. Ce qui entretenait chez les parents une forte revendication de scolarisation de leurs enfants. Pour répondre à cette demande, des dizaines de milliers d'enseignants ont été recrutés dans l'urgence. Leur niveau très bas, le contenu de leur formation, parfois sans aucun lien avec la mission qui les attendait et, surtout, le profil idéologique d'un bon nombre d'entre eux (qui avaient été recrutés à l'étranger), vont aggraver la situation en introduisant, ici ou là, des discours idéologiques, ou même politiques qui sortaient du cadre imposé par le pouvoir lui-même. C'est ainsi que les quelques valeurs citoyennes qui résistaient encore (comme celles qui accompagnaient la référence à la république et à la nation) ont été relativisées puis dévalorisées par l'évocation constante d'un modèle arabo-islamique très dogmatique. Cette évocation se faisait naturellement à la faveur de l'instruction religieuse mais elle n'a pas tardé à sortir du cadre de cette matière pour investir des enseignements qui en étaient, en principe, très éloignés, comme celui des sciences naturelles ou même des mathématiques ». ⁽⁸⁾

Cependant, Boumediène, qui a fait confiance à Taleb jusqu'en 1977 (d'abord en tant que son ministre de l'Education Nationale et ensuite en tant que son ministre de l'Information et de la Culture) a demandé à Lacheraf d'élaborer une nouvelle politique éducative capable de redresser la situation de l'école algérienne pour lui permettre d'accomplir ses fonctions et de jouer pleinement son rôle dans une société en voie de développement.

Dans son rapport au gouvernement intitulé « *Situation actuelle et propositions* » en vue de l'amélioration du système éducatif, Lacheraf a exposé les acquis quantitatifs du système éducatif, ses carences et les propositions susceptibles de résoudre les problèmes engendrés par la crise de croissance rapide et désordonnée.