

Etat et système d'enseignement en Algérie

ou comment le système rentier s'asservit l'islamité de circonstance

Saïda Rahal-Sidhoum

Comme ses Etats voisins, Maroc et Tunisie, l'Algérie inscrit l'islam religion de l'Etat dès que l'indépendance est réalisée. Le slogan des oulémas (les savants) : «une patrie : l'Algérie, une religion : l'islam, une langue : l'arabe» va nourrir un discours qui s'éloigne de plus en plus des idéaux à l'origine du 1^{er} novembre 1954, date du déclenchement de la lutte de libération nationale.

Un des éléments de compréhension de ce phénomène est à rechercher dans le vécu douloureux de la colonisation qui va s'exprimer aussi à travers une volonté de revanche sur l'obscurantisme colonial dans lequel a été maintenue la population.

En effet, jusqu'aux années 50, moins de 10% de la population musulmane seront scolarisés en langue française alors que la population de confession chrétienne ou juive l'est dans sa totalité, et ce même quand elle n'est pas «française d'origine». De surcroît, l'enseignement en langue arabe est strictement contrôlé, voire proscrit : sauf dans les rares établissements dits «franco-musulmans», la langue arabe — langue en Algérie à la fois de la liturgie et des sciences — est réduite au statut de langue étrangère au même titre que d'autres langues étrangères ; pire, la langue arabe enseignée dans le système scolaire français va privilégier, au prétexte de «l'arabe dialectal», la destruction de la langue formelle (c'est ainsi que l'on enseignait à des jeunes Algériens des phrases du type «ronda crevète» — la roue a crevé —).

La *médessa* (école sécularisée par opposition à école coranique) est systématiquement détruite alors que se multiplient les implantations de missions à vocation d'évangélisation auprès des jeunes musulmans. Cette destruction culturelle est vécue comme une réelle agres-

sion. Par ailleurs, les déplacements de populations et leur cantonnement dans des zones à administration militaire ou mixte accroissent les mises en contact et les brassages des tribus, et amènent à des rapprochements de parlers. Paradoxalement, ce nouveau contexte, créé par l'occupation coloniale, va accélérer l'arabophonisation des populations, les berbèrophones s'arabophonisant jusque-là en devenant citadins. Aussi, cette arabophonisation va se faire généralement à partir d'une langue arabe réduite à l'oralité, faute de centres de diffusion de culture savante, qui en même temps apparaîtra, parce que langue liturgique, comme résistance d'un rempart civilisationnel à l'occupation coloniale.

Au moment de l'Indépendance en juillet 1962, à peine 20% des jeunes sont alphabétisés et ce, malgré le coup d'accélération donné par le Plan de Constantine (1958) en pleine guerre d'Algérie afin de faire miroiter la possibilité d'une promotion sociale censée éloigner les Algériens de la lutte de libération nationale.

Pendant la première décennie de l'indépendance, un effort massif de scolarisation va permettre d'accueillir plus de 60% de la population scolarisable, les deux sexes confondus. Cette massification accélérée va se faire au détriment de la qualité qui souffrira à la fois d'un manque d'enseignants locaux, d'une absence de réflexion sur la vocation et le contenu d'un système d'enseignement moderne et sur une prise en main de la gestion du pays par des personnes et des groupes visant plus une prise de pouvoir, source d'enrichissement personnel, que la mise en œuvre d'un projet de société traduisant les aspirations des citoyens.

Très vite, les gestionnaires de l'Etat vont assigner au système éducatif institutionnel, plutôt que des finalités éducative et citoyenne, l'objectif de «forger l'identité nationale», identité pensée comme l'addition d'ingrédients à même de réhabiliter la «dimension arabo-musulmane niée par la colonisation».

Le débat de société, contradictoire et prolongé, qui aurait dû nourrir la mise en œuvre de l'institution «éducation nationale» est réduit à un discours prêt-à-penser, érigeant en impératif indiscutable le mythe de la «restauration de la langue arabe dans ses fonctions», sans que l'on sache desquelles il s'agit. L'interrogation de l'histoire et de la personnalité algérienne devient taboue, seules Islamité et Arabité doivent rendre compte du passé, du présent et du devenir de la Nation.

La substitution de la langue arabe standardisée comme langue administrative à la langue française, au prétexte de l'algérianisation

des institutions, va accentuer le fossé qui ira en se creusant entre une petite minorité rentière de la richesse publique, conservant un accès au savoir sécularisé — du côté des sciences et techniques notamment — et le reste de la population qui se verra proposé un ersatz de connaissance privilégiant la religiosité fonctionnarisée. Dans les faits, la langue arabe — et ses corollaires officiels : islamité et arabité — demeurera exclue de la sphère économique et des instances décisionnelles, la francophonie demeurant le passage obligé pour toute mobilité sociale à visée de «réussite».

Le prétexte «légitimité de l'islam et souveraineté» de l'Algérie va justifier pour longtemps encore la mise sous le boisseau de la pensée et de la démarche critiques ainsi que le contrôle des débats possibles et de la réflexion nécessaire sur le pluralisme, les langues algériennes, les identités, l'histoire du pays et notamment sa dimension berbère, y compris pour ce qui concerne l'histoire des royaumes berbères d'Espagne.

A la volonté hégémonique de l'ère coloniale négatrice de l'histoire et de la culture du Maghreb central succède une hégémonie étatique nourrie des mêmes démons : le refus d'une histoire et de dynamiques singulières propres à ce qui sera la nation algérienne. Dès lors, l'islam est réduit à une fonction de contrôle social en étant désigné comme seul ciment possible et seul mythe fédérateur d'une Algérie qui s'est pourtant fondée dans un combat de libération pluraliste et contradictoire dans son essence, et sécularisé dans son processus.

Dès lors, le système éducatif institutionnel va avoir pour vocation de faire adhérer dès l'enfance aux objectifs de l'idéologie de l'«élite étatique» partagée entre une arabité de façade, une islamité de circonstance et un technologisme rentier. Parallèlement, le recours incontrôlé à des enseignants extérieurs, depuis le Moyen-Orient arabisant à l'Occident francophone, les deux aires traversées chacune d'idéologies et de discours multiples et de conceptions pédagogiques divergentes, va favoriser l'absence d'approche critique et la rigidité des contenus d'enseignement. Cette situation, peu propice à l'émergence d'une pensée contradictoire, féconde intellectuellement et porteuse d'espérances, va favoriser la reproduction d'attitudes enseignantes largement nourries de mandarinat et de postures médiévales assimilant l'enseignant au Maître, sûr de son savoir et de son infaillibilité.

De fait, l'Etat algérien gère un système d'enseignement centralisé à la française et s'appuyant, dans le premier degré notamment, sur une conception du pédagogique et un modèle normatif largement inspirés

du modèle théologique, en l'occurrence coranique, qui postule l'enseignement comme Vérité, l'autorité et le pouvoir de l'enseignant comme transmetteur du Vrai, le «gavage» de l'élève qui doit se modeler sur le Maître et se conformer à ce qu'il dit.

Est énoncée une volonté répétée se targuant de modernisme : industries industrialisantes et industrialisation du pays, institutions et administration performantes — alors qu'elles se contentent d'être calquées sur le modèle étatique français —, mise en place administrative de ce qui serait une «citoyenneté libérée» : systématisation de l'état civil, électorat mixte, éligibilité des deux sexes, conditions d'accès aux professions et aux métiers similaires pour les deux sexes, accès identique dans les textes à toutes les fonctions sociales et publiques... Parallèlement à cette affiche, l'éducation nationale se transforme en vecteur de diffusion généralisée et systématisée d'un islam qui se veut véritable et savant, par opposition à l'islam des parents considéré comme douteux avec des pratiques «arriérées», pendant que les corps constitués que sont la magistrature, la police et la gendarmerie s'érigent en gardien des bonnes mœurs, confondant dans un même élan délit inscrit dans le code pénal et péché caractérisé par les hommes de religion. L'islam devient l'inspirateur désigné des pratiques sociales et éducatives. S'opère ainsi la légitimation des Constitutions successives qui organisent la république, décrétant l'islam religion d'Etat qui s'impose aux institutions, en particulier à celles chargées de socialiser, d'éduquer et de dire le droit.

Dès lors, les dynamiques de sécularisation ordinairement à l'œuvre, que ce soit parmi les individus ou au sein des structures, vont être contrées à la fois par une crainte des gestionnaires de l'Etat à l'égard d'une population perçue comme «turbulente», donc à «ajuster» à des normes compatibles avec une stabilité de pouvoir des clans dirigeants, et par l'héritage colonial qui demeure prégnant à travers une mémoire collective enfouie. Cette ancienne présence de 130 ans, à laquelle on se réfère pour dédouaner le présent sans pour autant l'exhumer pour objectiviser, conserve un impact symbolique, voire au-delà, sur un corps social laissé exsangue économiquement, brouillé identitairement — fragilité des identités qu'elles soient nationale, régionales, individuelles ou de groupes — et sans réelle expérience du politique et de la chose publique, hormis la lutte contre l'occupant dont le déni de justice permanent a pu être assimilé à une volonté chrétienne de détruire ce qui relève de la culture musulmane, autrement dit à la continuation des croisades.

Cet héritage de la colonisation va voir son impact renforcé du fait même de la réalité de la post-indépendance, qui, s'agissant plus concrètement de notre sujet, va avoir des conséquences à long terme dont l'origine se trouve dans :

- une absence de corps enseignant local, contraint de se construire à partir des personnes les moins instruites ou des étudiants n'ayant pu accéder aux filières plus prestigieuses de l'encadrement — c'est donc moins une vocation d'enseigner que l'ambition de la mobilité sociale —, qui vont recevoir une formation accélérée comme moniteurs, instructeurs ou instituteurs sans disposer de supports d'enseignement, de matériels didactiques, parfois de manuels de base, avec des classes de 40 à 50 élèves, en doubles vacations (une classe le matin, une autre l'après-midi) ;

- le recrutement d'un nombre important de «maîtres d'arabe» issus d'écoles coraniques, formés "traditionnellement" et ne disposant que d'une culture religieuse, ou d'enseignants moyen-orientaux, méconnaissant les réalités locales et porteurs d'idéologies disparates ;

- le recrutement d'un nombre conséquent d'enseignants en langue française ayant des statuts variés depuis le coopérant venu pour les avantages financiers procurés jusqu'au volontaire ou au contrat de droit interne arrivé convaincu de la nécessité de répandre son message révolutionnaire, considérant l'Algérie comme un vaste laboratoire d'expérimentations ;

- une absence d'expérience pédagogique et une méconnaissance des processus d'apprentissage, favorisant le «parcœurisme» sans aucune préoccupation des méthodes qu'elles soient inductives ou déductives, avec le dogme de l'infailibilité du maître, le recours aux châtiments corporels et la répression des langues vernaculaires...

A ces problèmes, s'en adjoignent d'autres nés de l'environnement culturel de la majorité des parents qui sont analphabètes et peu clairs sur leurs attentes vis-à-vis du système éducatif si ce n'est en termes d'instruction pour la promotion sociale, d'une mixité de façade masquant les difficultés de communication entre les sexes, aggravées par une éducation séparée et sexuée, reproductrice de normes patriarcales et de rôles propres aux sociétés méditerranéennes. De plus, ces pratiques et normes sociales vont être confortées de plus en plus par la production étatique de normes légitimées par un alibi religieux comme fondement de la relégation du féminin et de sa subordination au masculin. La promulgation du Code de la famille en 1984 illustre de façon magistrale la manipulation du religieux au bénéfice d'autres

intentions d'autant qu'au-delà de l'organisation du droit familial, il incite, en la légitimant, à la ségrégation sexuée à l'intérieur de l'école même : des enseignants ont pu ainsi, au prétexte de l'islam administratif, justifier la séparation spatiale entre garçons et filles à l'intérieur de classes pourtant mixtes... ils ont pu aussi demander à leurs élèves de dénoncer en classe leurs parents, et notamment leurs mères, qui auraient des comportements ne correspondant pas aux «bonnes mœurs» (cigarettes, alcool...). Nombre d'élèves eurent à entendre de leurs instituteurs et professeurs que leur rôle était aussi d'éduquer leurs parents à un «véritable islam» du fait de l'Islamité de la Nation.

Ainsi, de même que l'ensemble des sphères privées ou traitant des relations privées, l'éducation nationale n'a pas su ou n'a pas pu échapper à la volonté des dirigeants de l'Etat de s'appuyer sur un islam administré, avec un ministère (c'est-à-dire une administration) des affaires religieuses et des imams (dirigeants de la prière) fonctionnaires affectés à des mosquées sous tutelle de l'Etat (comme du temps de la présence coloniale), pour pouvoir contrôler toute velléité de différences, d'agnosticisme, exprimée par les personnes. La liberté de conscience, parce qu'elle est aussi liberté d'être de l'individu, n'est pas acceptable pour les gestionnaires intéressés de l'Etat algérien. L'école comme lieu de passage obligé des citoyens potentiels que sont les jeunes reste captive du totalitarisme étatique qui impose l'enseignement religieux à tous, par le biais d'enseignants fonctionnaires n'ayant même pas à faire la preuve de leurs compétences en matière de spiritualité, l'islam étatique n'étant que l'indicateur d'une volonté de mainmise sur les consciences et les projets individuels.

Le paradoxe est tel dans ce pays qu'aujourd'hui les voix de plus en plus nombreuses qui se manifestent pour exiger une séparation entre la gestion de la chose publique (qui doit se séculariser) et les convictions religieuses des individus (qui doivent rester de l'ordre du privé) ont pour origine le rejet des déchirements vécus par les Algériens confrontés à des appétits de pouvoir se légitimant par le recours au religieux. Faudra-t-il un jour remercier la mouvance islamiste d'avoir imposé, malgré elle, et au-delà de ses intentions, le débat sur la nécessaire séparation entre religion et politique alors que la tendance de l'Etat et de ses fonctionnaires qui se voulaient modernistes est largement responsable de la confusion des genres ?

En tout état de cause, il est évident qu'aujourd'hui est posée au peuple algérien la question des règles de jeu qu'il veut voir siennes. Il est tout aussi évident que ces règles de jeu, parce qu'elles doivent s'im-

poser à tous pour qu'ils puissent vivre ensemble, devront considérer les pluralités, qu'elles se fondent sur les valeurs, cadres de références, aspirations, attentes, rêves ou autres dimensions, qu'elles soient métaphysiques ou matérialistes, de l'ensemble des citoyennes et citoyens de ce pays. C'est donc à une véritable acceptation des différences, du pluralisme, de la liberté de penser et donc de la liberté de conscience, c'est-à-dire le droit aussi de croire à autre chose qu'à l'islam, serait-il sunnite, que nous devons œuvrer. C'est dans ce cadre-là, si nous sommes au moins et enfin d'accord sur l'idée que les êtres humains ont des droits du seul fait d'être femmes ou hommes, que ces droits peuvent être regroupés sous le concept générique de «droits de l'Homme», que nous pourrions construire cette réponse que nous sommes seuls à même de nous fournir.

Ce n'est pas nécessairement la laïcité — seuls cinq à six pays au monde sont laïques au sens législatif du terme, et pas tous en Occident, loin s'en faut — qui sera notre réponse mais nous ne pourrions pas faire l'économie de la sécularisation des institutions et des pratiques sociales. L'Algérie ne pourra dépasser la rigidité de ses antagonismes internes, la déchirure de ses monolithismes qu'en œuvrant pour faire émerger une société dans laquelle les croyances d'ordre privé ne peuvent influencer sur les règles de jeu collectives. C'est ma conviction. C'est le projet que je veux partager avec mes compatriotes : une nation riche de sa diversité, en connivence avec sa multiplicité culturelle, forte de ses différences, ouverte au monde, prompte à la curiosité, respectueuse du vivant, attentive aux rêves, même ambivalents et contradictoires, de ses enfants pour qui l'ordre divin se conjugue au singulier laissant à chacun le choix de ses options pour l'éternité... serait-ce sous forme d'un ultime atome se fondant dans l'univers matériel !

Saïda Rahal-Sidhoum était enseignante à l'Université d'Alger, Faculté de sciences économiques.