

Education. Réformer la réforme ? Du projet au contrat : désillusion d'une action non collective.

Madjid ABBACI

Enseignant- chercheur à l'Université Abderrahmane Mira
Bejaia

Introduction

« Grâce à Dieu, je copie tout et je confectionne des costumes à ma taille¹ » ... ?

Dans la préface de «La refonte de la pédagogie en Algérie ; Défis et enjeux d'une société en mutation », programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE) [UNESCO-ONPS 2005], Koichiro Matsuura, ex-directeur général de l'UNESCO, attribuait au lancement de la réforme du système éducatif en juillet 2002 la qualité de « réponse » à une période de changements politiques et socio-économiques intervenus en un peu plus d'une décennie. Le choix même de cette formulation implique de ce point de vue un argument à même de faire accepter ces justificatifs mais surtout l'objectif de cette réforme inscrit dans le cadre de la «mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique» Le diagnostic porte, en la circonstance, sur « la refonte des contenus et méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale² » avec comme pendant l'adaptation et l'intégration de la société algérienne à un contexte de mondialisation.

Dans sa préface du même document le professeur Aboubakr Benbouzid ex-Ministre de l'éducation nationale justifie quant à lui, alors, cette réforme sous divers angles : l'orientation des politiques des Etats vers un plus ample «enracinement des valeurs de la modernité intellectuelle et sociale³ » comme réponse à la violence qui caractérise le monde en proie à l'exacerbation des paramètres identitaires endogènes entraînant des conflits entre cultures et civilisations ; améliorer les conditions socio-économiques des populations désespérées des pays en développement « pour lutter contre ce « désenchantement du monde » (Max Weber) qui frappe de plus en plus de jeunes que l'on voit aujourd'hui gagnés par le renoncement et le défaut d'espérance⁴ ; mais et surtout, faire de l'école un instrument au service de la performance économique d'autant que dans le monde, la tendance serait de mettre au service du développement économique mue par des concepts de rationalité et de performances des instruments de l'ordre d'écoles « intelligentes⁵ » et de « sociétés cognitives⁶ » et de manière explicite « car, et à un moment particulier de l'histoire de l'humanité où le rythme

du monde s'accélère et se rationalise à l'excès, et en cet instant précis où l'on invoque ouvertement l'irruption prochaine d'écoles dites « intelligentes » et l'émergence de « sociétés cognitives » entièrement portées par le souci de rationalité et de la performance économique, la refonte des systèmes éducatifs dans les pays en développement devrait partout inscrire la même volonté politique d'intégration des instruments scientifiques et technologiques qui travaillent aujourd'hui à la construction du nouveau monde⁷». Cependant sans esprit de polémique mais par contrainte de l'analyse que l'on veut objective, il est à noter sur le plan sémantique une connotation figurative et peut être anticipative à travers les expressions se « rationalise à l'excès » et « irruption prochaine d'écoles ».

L'objectif premier étant ainsi tracé et inscrit dans une dimension de développement économique, la réforme avec l'expertise de l'UNESCO semble vouloir s'axer sur la révision des programmes, l'élaboration de nouveaux manuels, la planification de l'éducation, la formation des formateurs, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) et enfin techniques modernes pour l'enseignement de la langue arabe.

Le cadre général de la réforme étant abordé, c'est dans la préface de « réforme de l'Education et innovation pédagogique en Algérie » que le ministre de l'éducation Aboubakr Benbouzid, annonce les contours de cette réforme pédagogique non sans avoir explicité auparavant la menace qui pèse sur la société algérienne dans un monde caractérisé par sa vitesse d'évolution et le risque de tolérer que *« les espaces de formation de nos enfants soient réfractaires aux démarches pédagogiques les plus audacieuses et les plus éclairées »* (Page 11 alinéa 01). Le programme d'action semble ainsi tracé et l'approche par les compétences devra porter sur la refonte des programmes mis à jour pour conjuguer savoir, savoir-faire et savoir être dans une démarche incitative pour l'apprenant et rationnelle pour le formateur.

« L'Algérie, ayant résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requerrait, a opté pour l'approche dite par les compétences. Outre de mettre en œuvre un programme rénové, actualisé, alliant savoir, savoir-faire et savoir-être, il était impératif d'inscrire les modifications qui allaient être opérées sur un registre attrayant pour l'apprenant, rationnel et efficient pour le formateur » (alinéa2, page 11)

Au-delà de son aspect méthodologique le document a le mérite d'identifier quelques acteurs à travers l'apprenant et le formateur mais aussi d'explicitier l'intérêt que l'on porte à cette nouvelle approche et ceci par l'utilisation du terme même de « réfractaire ». Conflit ? Il est évident qu'une partie de la presse écrite a souvent rapporté des manifestations de lycéens à travers de nombreuses régions dans lesquelles ils revendiquaient en plus d'un allègement des programmes, la non application de l'approche par les compétences aux épreuves du BAC. Autant dire aussi que cette réaction témoigne tout autant de la gêne sentie par les

formateurs dans l'application de cette nouvelle approche de par l'amalgame qu'ils entretiennent avec l'approche par les objectifs de rigueur relativement depuis peu dans le système éducatif comme cela est souvent mis en avant par les différentes parties concernées. Il s'agit d'un élément historique qui semble annoncer une sorte de réaction allergique à tout ce qui provient du ministère de Benbouzid. En effet, ces dernières années ont vu se succéder plusieurs réformes au niveau des tâches pédagogiques. Multiplicité des Devoirs écrits et des contrôles continus. « Papérisation » de l'acte d'enseigner (fiches, cahier journal, répartition annuelle et mensuelle) multiplication des inspections et sentiment d'inutilité de celles-ci ou encore d'inégalités devant ces inspections et la liste est longue. Toutefois se contenter d'une explication ainsi donnée ne saurait être une attitude sociologique objective même en relevant que malgré la pluralité syndicale sur le terrain des revendications, la question de l'approche par la compétence ne semble pas constituer une dynamique de quelque intérêt que ce soit pour des enseignants auxquels l'application revient de fait.

I. L'école entre faits et processus.

I.1. L'école victime ou bourreau ?

S'il est commun de dire qu'aucun organe ne peut vivre en dehors de son environnement homéostatique avec lequel il échange des relations d'influences réciproques et vitales, est-il possible d'imaginer l'école comme un organe totalement hors de portée des différentes influences alors que c'est l'élément socialisateur par excellence de la société ?

Non pour deux raisons :

- aucune société ou système politique ne s'accommode d'une école libre non assujettie à sa politique générale « *comme si l'école ou tout autre organe social pouvait fonctionner indépendamment de la structure globale qui l'enserme et le nourrit. Un peu comme un cœur malade qui continue de battre alors même que le cerveau qui commande l'ensemble du corps est déclaré en état de mort clinique*⁸ »

- la nécessité d'une définition d'un objectif commun assigné à l'éducation qui aurait le consentement de la société y compris même du « pouvoir » dirigeant. Ce projet de société est de la même utilité structurante que la définition d'un projet de classe entre l'enseignant et son apprenant. Elle participe d'un balisage du but à atteindre. De ce point de vue, l'école a été la victime de ce manque de lisibilité en l'absence de consensus. « *Le vrai problème n'était donc pas celui de l'école. Elle-même victime de l'amputation de l'une de ses fonctions traditionnelles, la novation culturelle mais celui de la société en général dont la crise tient plus fondamentalement d'un défaut de consensus quant au projet dans le quel ; il convient de l'enserrer*⁹ »

Ainsi c'est en victime expiatoire que l'école se présente donc dans l'état d'un défaut de consensus autour du projet de société à adopter tant après l'indépendance qu'après la réforme de 76. Il en résulte une école aux enjeux

« d'accéder aux connaissances, d'éliminer les disparités régionales et les inégalités sociales ¹⁰ », figée aussi bien sur le plan des structures et de leur fonctionnement durant un quart de siècle, qu'au niveau des programmes « les programmes scolaires n'ont pas été révisés depuis 25 ans ¹¹ ». il reste cependant que son caractère stratégique se confirme puisqu'elle devient l'objet des luttes identitaires. « *Tamazighth à l'école* » exprime le désir d'une reconnaissance d'une identité et sa prise en charge par l'école qui reste un facteur important.

Enfin, c'est toujours en victime expiatoire que l'école se présente à la suite de la décennie noire puisqu'elle est accablée de tous les maux devenant subitement l'objet de l'anathème d'une grande partie de l'élite intellectuelle et de la société civile, le système éducatif algérien fut visiblement pris à partie, les uns qualifiant l'école algérienne de « *sinistrée* » d'autres allant même plus loin, n'hésitant pas à y voir plus simplement le « *terreau du terrorisme* » ¹², imposant une réforme urgente. Une nécessité historique qui restera pourtant sujette à des considérations telles que celle – ci ne connaîtra le jour qu'un peu plus tard « *la nécessité ressentie au début des années 90 de réformer les programmes scolaires afin d'accompagner les importants changements sociaux a du être reportée à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de l'histoire de l'Algérie.* » ¹³

I.2. Processus de réforme de 2002

Si sont à présent admises les conséquences négatives de l'ordonnance autoritaire de 76 et de sa gestion politique ainsi que les causes internes et externes de ses contres performances, la réforme de juillet 2002 se veut comme un processus « *d'intégration à un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique* » ¹⁴ et un espoir de modernisation intellectuelle et sociale dont l'enjeu stratégique est l'intégration des progrès technologiques et scientifiques dans le processus de développement de la société . Il reste que cette modernisation intellectuelle et sociale se décline en termes de valeurs universelles (démocratie républicaine et citoyenne, culture des Droits de l'homme, respect de la diversité culturelle et religieuse, progrès et paix pour tous) en conformité avec les valeurs essentielles de la commission de l'éducation pour le 21^{ème} siècle de l'UNESCO : apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble. ¹⁵

En effet, si pour la précédente réforme l'option choisie était en interne avec des instances Algériennes, pour la seconde qui s'inscrit dans un contexte de « *transition vers la paix* » ¹⁶, la coopération avec l'UNESCO concrétisée dans le programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE) en est une caractéristique majeure dont les axes principaux portent sur la planification, la formation et les contenus et méthodes.

Tableau N°1 : Les axes principaux de la réforme de 2002

Planification	La mise en chantier d'une année d'accueil préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans.
	La réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental : primaire 5 ans au lieu de 6 ans et enseignement moyen, collège 4 ans au lieu de 3.
	La réorganisation de l'enseignement post-obligatoire (lycée) en trois filières : enseignement général et technologique, enseignement technique et professionnel, enseignement professionnel
Formation	L'élévation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants
	La coordination des actions de formation et leur évaluation.
	L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication TIC au sein des établissements.
Contenus Et Méthodes	La mise en œuvre des nouveaux curricula pour différents niveaux d'enseignement dépendant du MEN
	L'élaboration des supports pédagogiques correspondants et leur évaluation
	La prise en compte de nouvelles approches pédagogiques pour les curricula, les manuels, les évaluations des élèves et des manuels, notamment de « l'approche par les compétences ».

Source : UNESCO-ONPS, *le défi de la qualité de l'éducation en Algérie ; la qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial* ; in réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, 2006, P35.

I. 3 .Installation de la CNR enjeux et interrogations

C'est à l'occasion de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif le 13 Mai 2000 que le président de la république exprime le souhait de voir cette commission formée d'experts nationaux coopérer avec les instances de l'UNESCO et de l'ALESCO : « *je vous invite à solliciter, si vous le jugez utile, l'expertise des institutions intergouvernementales dont l'Algérie est membre, à l'instar de l'UNESCO et de l'ALESCO*¹⁷ ».

L'enjeu déclaré est la lutte contre certains effets pervers de la mondialisation à l'exemple de la marchandisation du savoir et de l'éducation avec le risque que cela peut entraîner comme renforcement du fossé économique, culturel et social entre les pays riches et les pays pauvres : « *il faut noter que les tendances à la marchandisation du savoir et de l'éducation risquent d'aggraver les fossés économiques, culturels, sociaux entre ceux qui sont déjà largement bénéficiaires de la révolution*

de l'information et ceux qui en subissent les effets pervers. C'est pourquoi, une stratégie coordonnée des secteurs de l'enseignement à l'échelle mondiale est si importante. La Déclaration mondiale de l'éducation pour tous de Jomtien (1990), ou le cadre d'action adopté à Dakar (2000) présentent les éléments explicites d'une telle stratégie »¹⁸

Il reste qu'en terme de logique de la réforme quelques soient les enjeux présentés, l'exigence de la coordination des secteurs de l'éducation à l'échelle mondiale semble procéder d'une logique d'imposition.

Les autres enjeux selon le président sont « les savoirs dispensés à l'école occupent désormais, vous le savez, une place inégalée dans l'évolution des rapports entre nations. La croissance et la prospérité économique et sociale ne sont plus, c'est une évidence, subordonnées à la possession des matières premières, fussent-elles stratégiques. L'explosion vertigineuse des connaissances, l'accélération de leur renouvellement, l'accroissement exponentiel des découvertes scientifiques et technologiques ont imposé la mise en place d'une nouvelle société du savoir. A l'heure de la mondialisation où la compétition internationale devient impitoyable, ce sont les savoirs et les innovations scientifiques et technologiques qui redistribuent les cartes de la richesse et de la puissance »¹⁹

Ainsi la réussite des réformes des systèmes éducatifs à travers le monde sonne le commencement d'un monde centré sur la gestion des ressources humaines comme élément de compétitivité.

Deux interrogations subsistent pourtant. D'abord, pourquoi installer une commission de réforme et lui annoncer le souhait de la voir coopérer avec l'UNESCO et l'ALESCO ?

L'intérêt stratégique d'une telle coopération semble en fait dépasser celui de la refonte de l'éducation pour consacrer par le biais de la coopération un repositionnement de l'Algérie sur la scène internationale d'autant plus que des signaux forts sont régulièrement envoyés : réformes de la justice, de la santé etc. avec sollicitation de l'expertise étrangère. Par ailleurs, le contexte international de cette réforme plaide certes pour des actions en interne mais en conformité avec les engagements internationaux de l'Algérie notamment avec l'UNESCO lors du forum mondial sur l'éducation au Sénégal en Avril 2000 qui débouchera vraisemblablement sur l'installation instantanée de la CNR le 13 mai 2000. Pierre Runner et Mohamed Radi en présentant le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse en l'Algérie et l'UNESCO expliquent les circonstances de cette réforme : « la communauté internationale a défini de nouveaux objectifs d'EPT (éducation pour tous) à réaliser d'ici l'échéance 2015. Pour y parvenir, le Cadre d'Action de Dakar a demandé à tous les gouvernements nationaux de prendre leurs responsabilités en développant ou en renforçant leur plan d'action national existant au plus tard à la fin 2002. Ces plans devaient être élaborés selon un processus transparent et participatif incluant des représentants de la société civile. Ils devaient être élaborés selon une approche sectorielle intégrée, en phase avec les priorités de développement macroéconomique et les programmes nationaux de lutte contre la pauvreté. Le gouvernement algérien, ayant fait siennes les recommandations du forum

international de Dakar, s'est engagé depuis dans la conception et la mise en œuvre d'un vaste programme de réforme et de développement de son système éducatif.²⁰ »

L'autre interrogation à trait d'un côté à la représentativité de la CNR constituée de représentants du monde l'éducation, de la formation et d'universitaires certes mais dont la question de la représentativité politique reste ambiguë. Question taboue à la suite d'une décennie terrible dans un état qui cherche son équilibre autour de quelques alliances politiques ?

Pour toute réponse : une incertitude. En effet le directeur du PARE Nourredine Toulbi Thaâlibi traite la question avec une contradiction qui suggère peut être la sensibilité de la question: « *Il devenait normal par exemple, que la définition des objectifs tienne rigoureusement compte des impératifs de la mondialisation et que l'effort de finalisation en matière de stratégie éducative soit l'affaire exclusive de la commission nationale et non plus celle des politiques²¹ »* (2005). Et de se contredire l'année d'après (2006) « *faut-il préciser que l'un des mérites de cette commission fut d'avoir réussi à regrouper dans un même lieu l'essentiel des sensibilités politiques du pays, cependant que sa durée de vie (plus d'un an de travaux) aura sans doute été suffisamment longue pour que le plus gros des conflits idéologiques opposant les différentes tendances ait pu s'exprimer et peut être même s'y consumer ?²² »*

Enfin si le plan d'action devait développer une approche sectorielle intégrée en phase avec le développement macroéconomique et les programmes nationaux de lutte contre la pauvreté qu'en est-il de l'absence des éléments économiques de cette CNR ? L'absence de représentants du monde économique à même de définir le socle de compétences visés par l'approche par compétences qui devenait la nouvelle stratégie éducative, la raison d'être de la réforme, est contredit par l'expérience Québécoise de la réforme des programmes marquée par une plus grande ouverture à travers la tenue d'Etats généraux sur l'éducation et non d'Etats généraux de l'éducation. Selon Paul Inchaupse « *c'est un jeu ouvert parce que tout est sur la table et qu'il n'y a pas d'agenda caché, mais aussi parce que ces Etats généraux ne sont pas des Etats généraux de l'éducation mais des Etats généraux sur l'éducation, ce qui n'est pas pareil* »²³

I.4 Le PARE ou le pouvoir de l'expert de l'UNESCO et les contraintes du terrain.

Le programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) qui représente la partie expertise de cette instance « *intergouvernementale* » se scinde en deux périodes : 2004-2006 et 2006-2008. Si le premier participe à la consolidation de la réforme éducative en Algérie par le biais d'une assistance technique aux structures éducatives, le deuxième est tourné vers la réussite de la réforme puisque des « *besoins continuent à exister* »²⁴.

De manière concrète le PARE I a porté sur :

- Le renouveau des programmes et manuels scolaires

- Le renforcement du dispositif de pilotage de la réforme pédagogique
- La régulation des flux
- L'amélioration de la qualité des apprentissages par la formation pédagogique des enseignants.
- Le renforcement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Quant au PARE II

- Le renforcement du dispositif de pilotage de la réforme
- L'appui à la formation des enseignants pour la mise en œuvre de la réforme.
- L'appui à la réécriture des programmes
- La structuration des usages des TIC au bénéfice de la réforme.

De manière générale l'appui de l'UNESCO porte sur différents volets qui dans le discours de l'analyse stratégique portent sur des contraintes de maîtrise de domaines tels que l'évaluation de la formation ou encore du pilotage de la réforme et enfin de la maîtrise des flux. Des éléments qui sont autant de zones d'incertitudes pour les différentes commissions CNP, GSD ou même pour des directions à l'instar de la direction de la programmation.

Cet appui concerne aussi les contraintes de la mise en place d'une nouvelle pédagogie centrée sur l'apprenant par le biais de l'approche par compétences. Cette nouvelle approche devient l'élément stratégique qui modifie la vision globale de l'éducation. Elle reste cependant empreinte d'incertitudes récurrentes. Ainsi, au programme succède le curriculum, aux méthodes, centrées sur l'acquisition du savoir, succède l'apprentissage de compétences dans un cadre collectif. L'élève devient partenaire et l'enseignant facilitateur d'apprentissages avec comme autre contrainte les procédures d'évaluation et d'intégration.

Quant à la gestion des flux, cela concerne les trois ministères : Ministère de l'Education nationale (MEN), Ministère de la Formation Professionnelle (MFP) , Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique MERS, qui doivent avoir une vision chiffrée de la demande en formation et les infrastructures nécessaires. La contrainte, malgré l'adaptation par l'UNESCO de son modèle de simulation appelé EPSIM, réside dans les procédures de travail et de communication des différents ministères « *un outil pour la régulation des flux ne peut se concevoir que sur la base de concertations techniques étroites et régulières des cadres des départements ministériels concernés. Ces cadres malgré cette nécessité évidente, semblent plutôt travailler de manière isolée. Certains d'entre eux se sont plaints du manque de communication*

de la part d'autres ministères²⁵». Elle réside aussi dans la non maîtrise des logiciels informatiques dont l'EXCEL «une connaissance insuffisante des fonctions et du potentiel du programme EXCEL semble handicaper, voire même effrayer les cadres chargés de la simulation lorsqu'ils veulent apporter des changements et améliorations nécessaires pour finaliser le modèle »²⁶

Le volet de la formation des enseignants a, certes bel et bien, été entamé (21400 enseignants : 136000 MEF et 7800 PEF dès 2005). Du point de vue de l'analyse stratégique de Crozier et de Friedberg, l'utilité même de celle-ci sous entend une zone d'incertitude qui met en péril la réussite de la réforme. Dans la réalité des pratiques de détournement de la formation ainsi qu'une remise en cause de ses modalités laissent d'emblée présager d'un échec. Enfin la logique d'imposition de ces modalités qui ne supposaient aucune perspective d'aménagement des procédures de formation a été parfois derrière des boycotts certes éphémères mais significatifs tout de même.

Les manuels comme autre volet de la réforme n'échappent pas à leur contrainte spécifique. ceux-ci renfermaient parfois des inexactitudes souvent décriées par les parents d'élèves ou la presse : inexactitudes scientifiques, littéraires, linguistiques et autres : il convient de préciser que si des titres souffrent encore de certaines inexactitudes scientifiques d'autres par contre ne sont pas conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus. »²⁷

II . Du changement et de la résistance.

II.1 Résistances au changement ou stratégies défensives

Refonte, réforme, changement, transformation ; telle apparaît la terminologie qui caractérise la réforme du système éducatif algérien à travers les documents sources de 2005 et 2006 en coopération avec l'UNESCO. Riche ou contradictoire, cela impose d'abord une distinction entre changement et réforme. Paul Inchauspe en distingue deux niveaux « *Tout changement n'est pas une réforme. Il y a des changements de premier niveau qui laissent inchangé le système et ne créent pas de grands bouleversements. On ne peut parler de réforme que lorsqu'il ya des changements de deuxième niveau, quand les structures et les rôles des différents acteurs sont modifiés. Or, pour que ce type de changement, sans lequel on ne peut parler de réforme, se produise, il faut, certes changer l'Ethos, les valeurs, les croyances qui les cimentent et les légitiment, si du moins, on veut s'assurer qu'aux yeux des acteurs, la réforme va apparaître justifiée* »²⁸.

En terme de résistances aux changements ou de stratégie défensives, de l'analyse des documents, il ressort aussi parfois de la part des réformateurs et auteurs de ces documents sources *une stratégie d'attribution* (ce n'est pas moi, c'est l'autre) de ce qu'on pourrait qualifier d'échec de la réforme, de résistances, de réfraction, d'indifférence soit des acteurs soit de la société civile.

« *Il s'agit bien de substituer à des comportements forgés par une longue habitude ou point d'être figés et réfractaires au changement, des méthodes et comportements différents, ce qui*

implique que l'on doive briser des résistances, instaurer des conditions propices à une profonde mutation des mentalités, des pratiques et des attitudes.²⁹ »

« Certaines phases de la réforme de l'éducation ne parviennent toujours pas à susciter une franche adhésion d'une partie des acteurs de l'éducation³⁰ »

« Une certaine indifférence de la société civile et les principaux acteurs de l'école³¹ »

« Ces survivances semblent provenir à présent des échelons intermédiaires du circuit de décision et non plus des responsables politiques eux-mêmes généralement moins enclins à interférer les aspects techniques des opérations de réforme³² »

« il n'est pas rare d'observer à quel point les débats sur l'école continuent de prendre une tonalité émotionnelle intense allant même jusqu'à parasiter en profondeur le caractère de stricte rationalité supposé propre à ce genre de dossier³³ »

L'analyse fait, en outre, ressortir une stratégie de déculpabilisation ou de banalisation d'une contrainte importante. : *« Ces récriminations traduisent-elles l'effet d'incompréhension et de frustration d'acteurs non associés au processus de réforme ou sont-elles plus prosaïquement, l'expression de simples résistances au changement, étant bien entendu que les opérations de réforme ont introduit un rythme scolaire plus contraignant pour les enseignants, les élèves et donc aussi bien pour les parents³⁴ »*

A noter que ces deux premières stratégies interrogent la réussite de réformateurs appartenant à une structure tout comme elles se réfèrent aux conditions structurelles d'une réforme comme définies par Paul Inchauspe.

Et enfin une stratégie d'acceptation : *« une grande discrétion concernant la mise en application des premières actions de réforme de l'éducation³⁵ »*

« Son inconvénient aura été de ne pas avoir suffisamment associé l'opinion pour espérer gagner en temps voulu, l'adhésion collective nécessaire à un objectif de cette envergure.³⁶ »

« Manque de visibilité.³⁷ »

II.2. Des stratégies de résistance aux stratégies de changement

Renfermer des stratégies de résistance est donc le propre de toute réforme. Réformateur ou acteurs chargés de son application, personne n'y échappe surtout lorsque la stratégie des réformateurs est au contrôle du discours comme il semble ressortir des documents source étudiés. Ceux –ci ne laissent apparaître aucun point de vue des acteurs chargés de l'application de la réforme : les enseignants. Paul Inchauspeen cite d'autres :

- Stratégie de l'Inertie (à quoi bon !)
- Stratégie de l'attribution (c'est la faute à l'autre)
- Stratégie de la dénégation (ce n'est pas vrai !)
- Se plaindre sans envie de changement de la situation : la plainte comme technique de culpabilisation et de domination
- Stratégie du contrôle du discours
- Stratégie du blocage du jeu.

Ainsi présentée, la situation fait penser au comble d'un mathématicien. C'est-à-dire deux lignes parallèles qui ne se rencontrent jamais. La ligne de commandement de la réforme et celle chargée de son application. L'action est de

fait non collective. Le contraire est préconisé par Xavier Roegiers : *«une réforme implique de provoquer des changements chez l'ensemble des acteurs du système : des directeurs généraux des ministères jusqu'aux enseignants, en passant par les chefs de service, les inspecteurs, les chefs d'établissements et les employés de bureau»³⁸* et pour cela il en distingue quatre (4) niveaux :

1 : l'adhésion des acteurs :

- a- L'intérêt de la réforme ou de l'innovation
- b- la légitimité de la réforme ou de l'innovation
- c- le caractère réaliste de la réforme ou de l'innovation.

2 : Changement des représentations.

3 : Changement des pratiques professionnelles.

4 : Progression des indicateurs de qualité du système éducatifs.

Phillipe Perrenoud, sociologue des curriculums, estime quant à lui plus judicieux de considérer les résistances au changement comme « raisonnables » et non irrationnelles lorsque la justification n'est pas claire ou argumentée, que l'approche par compétences est comprise diversement ou pas du tout, que ce que l'on comprend apparaît très proche de ce l'on fait déjà, ou qu'au contraire cela ressemble à une révolution et qu'aucune preuve ne peut être faite, que les conditions de faisabilité sont rarement réunies : information, formation, temps, moyens matériels et pédagogiques, bonne volonté des usagers, continuité des politiques publiques et qu'enfin sans que la majorité des enseignants se soient sentis consultés et associés au processus de décision. Pour lui la collectivisation de l'incertitude est donc un préalable à la réussite d'une réforme : *« Or la meilleure façon de ne pas l'entreprendre est de considérer les résistances comme irrationnelles, soit pour les ignorer, soit pour ré expliquer à l'infini que tout va bien, que la réforme est bien pensée et a réponse à tout. Il importe au contraire décollectiviser l'incertitude, de reconnaître des limites de toute programmation du changement et d'inviter les gens de bonne foi, ceux qui veulent le progrès de l'école à participer à la régulation du processus »³⁹*

Enfin à l'auteur de rappeler quelques idées simples :

«- On ne change pas très vite, il faut prendre le temps nécessaire au changement des attitudes, des représentations, des pratiques.

- On ne change pas tout seul, il faut entrer dans une démarche collective.

- On ne change pas sans ambivalences ni conflits.

- On ne change pas dans la peur ou la souffrance, pas plus que dans l'indifférence.⁴⁰ »

III. Crozier réformateur de l'éducation ?

« Nous avons pensé que l'on pouvait reconstruire le monde et que l'éducation était l'arme universelle qui allait permettre d'y parvenir. Or nous n'avons pas changé le monde. Il a changé tout seul et rarement dans le sens que nous souhaitions » Michel Crozier (Une nouvelle réflexion sur l'éducation)

III.1 Changer le monde par l'école

Changer le monde par le biais de l'école au lendemain d'une guerre ou d'une crise économique en renouvelant sa philosophie pédagogique, sa vision idéologique, sociale, politique ; ainsi a toujours été l'ambition et le recours de l'homme et souvent les changements sont inattendus. L'échec répété des réformes et politiques éducatives confirme la tendance actuelle d'une école qui prépare très mal à faire face aux problèmes contingents d'une évolution qui fausse les calculs. Imprévisible donc d'un niveau d'incertitude élevée.

Au lieu de tenter de construire un nouveau monde idéal ou de tenter d'adapter l'école, Crozier tient « *qu'il s'agit d'outiller les hommes et les femmes : acteurs responsabilisés par les changements du monde à les animer eux-mêmes. Ils auront donc à choisir, coopérer et mettre en œuvre leurs propres réponses* »⁴¹ dans une approche coopérative nouvelle. Comment ?

III.2. Par l'apprentissage de la liberté

La vie active exige des choix, des expériences autonomes et une connaissance de ses atouts alors que le système scolaire enferme dans la passivité et l'apprentissage de la contrainte « *l'enfant n'apprend ni à mesurer ses capacités, ni à reconnaître ses qualités et ses désirs, ni à expérimenter des voies nouvelles. Surtout, il n'apprend pas à assumer des responsabilités ni à découvrir lui-même ses erreurs, donc à se forger une identité active.* »⁴²

Cette identité active s'apparente donc à un concept central dans cet apprentissage de la liberté tant que l'école n'apprend pas aux enfants à devenir des hommes actifs et responsables de leurs choix « *une responsabilité beaucoup plus forte doit être donnée aux enseignants et aux chefs d'établissements, qui seuls peuvent organiser l'apprentissage de la liberté des enfants.* »⁴³

Cela étant, plus de pouvoir aux enseignants et aux chefs d'établissements mais aussi assouplissement des contraintes « *cela implique tout naturellement des contraintes beaucoup moins fortes du système central, particulièrement en matières de filières, d'options et de contenus, des possibilités d'expérimentation plus grandes et en contrepartie, un très gros effort d'évaluation qui soit non pas contrôle extérieur, mais autoévaluation des résultats en fonction des expériences* »⁴⁴

Autant d'éléments stratégiques à affranchir de la mainmise politique. L'évaluation, les contenus, les matières et filières, sont pour beaucoup de systèmes politiques une chassée gardée dont la maîtrise contribue à la pérennité politique. Ecole otage du politique où inversement le politique otage de l'école tant celle-ci peut émanciper les esprits ou au contraire les asservir et les cloner. Les deux sont vraies et parfois s'entretiennent. Ne doivent-ils pas se libérer l'un de l'autre ?

III.3. Par la maîtrise de la complexité.

La contrainte des temps modernes est la complexification des connaissances qu'il s'agit désormais de maîtriser par le développement des capacités de raisonnement au lieu de l'acquisition. *« Il s'agit de ce que l'on apprend, afin de pouvoir s'en servir en le reliant à d'autres connaissances et à d'autres logiques »*⁴⁵

III.4. Par la montée du relationnel et de la coopération.

Plus exactement par l'apprentissage de l'écoute active et de l'analyse nécessaires dans un monde post industriel caractérisé par le relationnel et fondement de relations de coopération entre les enfants eux-mêmes et entre les enfants et les adultes. L'écoute devenant ainsi un acte de communication, de respect, de tolérance et de possible débat démocratique. Enfin, c'est de cette coopération fondée sur l'écoute active qu'il devient possible de maîtriser la complexité.

Enfin à Crozier de conclure sa réflexion sur les tendances lourdes et les problèmes par la nécessité de « réorienter » les systèmes d'éducation très contraignants mais de l'initiative des enseignants : *« Tous ces problèmes aux quels, il faudra faire face s'adressent en premier lieu aux enseignants. Mais les enseignants restent tributaires de systèmes institutionnels très contraignants, et qui les inclinent à la passivité.*

Ce sont ces systèmes qu'il faut désormais réorienter en considérant qu'ils conditionnent profondément non seulement le contenu et les méthodes de ce qui est enseigné, mais aussi les modèles culturels de la vie en société qui vont s'imposer aux futurs adultes.

*Une réflexion fondamentale est indispensable, qui doit être menée à tous les niveaux mais particulièrement à la base, par les enseignants et dans les institutions de formation et, naturellement, par les autorités éducatives, au sommet des états. On doit tenir compte du fait que les lois et les décrets qui fixent le rôle et les missions des enseignants ne sauraient suffire à inspirer la rénovation de systèmes aussi peu adaptés aux tâches que l'on vient d'esquisser. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui devront réformer l'enseignement, à partir de tous les débats qui doivent être engagés, à partir de la rénovation des instituts de formation, à partir enfin et surtout de la formation permanente, qui doit être comprise comme une nécessité absolue car elle permet une approche coopérative nouvelle.*⁴⁶ »

Pour l'heure, la prochaine rentrée scolaire semble se préparer dès à présent sous le signe d'un nouvel instrument de gestion dans le paysage de l'environnement éducatif. Il s'agit du contrat de performance qui contractualise la relation tutelle, administration, parents d'élèves, sur des résultats à atteindre en impliquant l'environnement immédiat détenteurs des différents pouvoirs (APC, Daïra, Wilaya). Autonomisation, contractualisation, performance, il reste que d'autres acceptations du contrat de performances supposent un engagement mutuel et réciproque, un contrat entre le ministère et chaque établissement à même d'assurer une gestion par résultat et non pas axée sur les résultats. Dans quelle mesure peut réussir cette gestion au cas par cas que suppose la contractualisation de la performance, une préoccupation nouvelle qui peut faire l'objet d'analyses futures.

Toutefois et en tout état de cause, il reste à souhaiter que reformer la réforme et remplacer le projet par le contrat ne se résume pas à une simple nouvelle lubie de nouveau costume taillé à une nouvelle taille. L'éducation, faut-il le rappeler, est de l'ordre de la souveraineté d'un peuple, d'une nation bien plus que d'un Etat, d'une ONG et encore moins d'un ordre économique mondial qui pour l'heure ne mondialise que ses travers.

Bibliographie.

1. Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Perspectives N°108, dossier : le Maintien de la discipline à l'école, BIE – UNESCO, Décembre 1998.
2. Benbouzid Aboubakr, *La refonte de la pédagogie en Algérie*, in : Ministère de l'éducation nationale (PARE), UNESCO-ONPS, 2005.
3. Benbouzid Aboubakr, *La refonte de la pédagogie en Algérie*, in : Ministère de l'éducation nationale (PARE), UNESCO-ONPS, 2005.
4. Benbouzid Boubekour, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006
5. Chang Gwang-Chol, *Dynamique intersectorielle et régulation des flux du système éducatif, la refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2005.
6. Hallak Jacques, *Permanence et rupture?* Colloque international curriculums et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : IBE documents séries-1, politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000.
7. Inchaupse Paul, *l'expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs, Hôtel El-Marsa- Sidi Fredj, Alger, 27-29 Octobre 2001.
8. Installation de la commission Nationale de la Reforme du système éducatif. Allocution de son excellence Abdelaziz Bouteflika. Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000
9. Lagha Ahcen, *le livre scolaire : une nouvelle vision*, Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation, UNESCO-ONPS, 2005.
10. Matsuura Koïchiro, *La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
11. Ministère de l'éducation nationale (programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducation, PARE), UNESCO-ONPS 2005.
12. Perrenoud Phillipe, *Des savoirs aux compétences, les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Pédagogie collégiale, Décembre 1995, vol09N°02.

13. Boubekeur Benbouzid ministre de l'éducation nationale, El Watan du 21 mai 09, P28, Rubrique *On vous le dit*. Pour illustrer le fait *qu'il passe son temps à sillonner les sites à la recherche de nouveautés en matière d'éducation*. Dixit l'article.
14. Quéau Philippe, *De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir*, in *réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006.
15. Roegiers Xavier, *Pilotage de la réforme des curriculums en Algérie*, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006.
16. Runner Pierre, Radi Mohamed, *le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse. La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
17. Tawil Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, *Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
18. Thaâlibi Noureddine Toulbi, *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie*, *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005.
19. Toulbi Thaâlibi Noureddine, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie*, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006.

Notes:

¹Propos de M^r Boubekeur Benbouzid ministre de l'éducation nationale, El Watan du 21 mai 09, P28, Rubrique *On vous le dit*. Pour illustrer le fait *qu'il passe son temps à sillonner les sites à la recherche de nouveautés en matière d'éducation*. Dixit l'article.

²Matsuura Koïchiro, *La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*, in : Ministère de l'éducation nationale (programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducation, PARE), UNESCO-ONPS 2005, P 07.

³Benbouzid Aboubakr, *La refonte de la pédagogie en Algérie*, in : Ministère de l'éducation nationale (PARE) P11

⁴Idem P12

⁵Benbouzid Aboubakr, *La refonte de la pédagogie en Algérie*, in : Ministère de l'éducation nationale (PARE), Op.cit P12.

⁶Idem. P12.

⁷Idem. P12.

⁸Idem P29.

⁹Toulbi Thaâlibi Nourreddine, *Changement social*, Op.cit., P29.

¹⁰Lagha Ahcen, *le livre scolaire : une nouvelle vision*, *Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P57.

¹¹Tawil Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, *Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P34.

¹²Toulbi Thaâlibi Nourreddine, op. cit. P25.

¹³Tawil Sobhi, *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, Idem, P34.

¹⁴Matsuura Koïchiro *la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Op.cit.P07.

¹⁵Hallak Jacques, *Permanence et rupture?* Colloque international curriculums et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : IBE documents séries-1, politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000, PP6-7.

¹⁶Matsuura Koïchiro *la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Op.cit.. P08.

¹⁷Installation de la commission Nationale de la Reforme du système éducatif. Allocution de son excellence Abdelaziz Bouteflika. Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000

¹⁸QuéauPhilippe, *De la réforme de l'éducation dans les sociétés du savoir*, in *réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO.ONPS, 2006, P16.

¹⁹ Installation de la commission Nationale de la Reforme du système éducatif. Allocution de son excellence Abdelaziz Bouteflika, Op.cit.

²⁰Runner Pierre, Radi Mohamed, *le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse. La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P173.

²¹Toualbi Thaâlibi Nouredine, Op.cit, P26.

²²Toualbi Thaâlibi Nouredine, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO-ONPS, 2006, P19.

²³Inchaupse Paul, *l'expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs, Hôtel El-Marsa- Sidi Fredj, Alger, 27-29 Octobre 2001, P18.

²⁴ PARE, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006, P226.

²⁵Chang Gwang-Chol, *Dynamique intersectorielle et régulation des flux du système éducatif, la refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2005, P212.

²⁶ Idem

²⁷Lagha Ahcène, *Le livre scolaire une nouvelle vision*, Op.cit,P65.

²⁸Inchaupse Paul, *l'Expérience Québécoise de la réforme du curriculum d'études*, Actes du colloque sur les compétences et les savoirs. Hotel El-Marsa- Sidi Fredj- Alger 27-29 Octobre 2001, P25.

²⁹Benbouzid Boubekur, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS, 2006 P09.

³⁰ThaâlibiNouredine Toualbi, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie, bilans et perspectives*, Op.cit, P17.

³¹Thaâlibi Nouredine Toualbi, *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie, bilans et perspectives*, Op.cit,P19.

³²Idem, P24.

³³Thaâlibi Nouredine Toualbi, *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie, La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, UNESCO-ONPS, 2005, P28.

³⁴Nouredine Toualbi Thaâlibi, *trois années de réforme de la pédagogie en Algérie*, Idem, P24.

³⁵Idem, P20.

³⁶Idem.

³⁷ Idem.

³⁸Roegiers Xavier, *Pilotage de la réforme des curriculums en Algérie*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO-ONPS, 2006, P186.

³⁹Perrenoud Phillipe, *Des savoirs aux compétences, les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, Pédagogie collégiale, Décembre 1995, vol 09N°02, P09.

⁴⁰Perrenoud Phillipe, *Des savoirs aux compétences*, Op.cit. P10.

⁴¹ Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Perspectives N°108, dossier : le Maintien de la discipline à l'école, BIE – UNESCO, Décembre 1998, P579.

⁴² Idem P581.

⁴³ Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Op.cit. P581.

⁴⁴ Idem 581.

⁴⁵ Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Op.cit. P581.

⁴⁶ Crozier Michel, *Une nouvelle réflexion sur l'éducation*, Op.cit. P583.