

L'ENFANT, L'ÉCOLE ET LA CULTURE

Pour une pédagogie d'équité

Dr : OUKACI LOUNIS

Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels. Université Mentouri Constantine

Résumé : *On observe un peu partout un regain d'attention pour le développement de l'enseignement. Il est vrai qu'en comparaison avec les grands objectifs des années soixante qui prévoyaient l'éradication de l'analphabétisme, les résultats acquis sont bien en deçà des espoirs.*

Aujourd'hui, l'objectif commun de toutes les nations est la scolarisation universelle. Il faut bien avouer cependant que les choses restent ce qu'elles sont en Algérie, beaucoup d'enfants ne la connaîtront pas et qu'il faut par conséquent et sans délai faire œuvre d'imagination pour pallier cette carence prolongée. Il existe bien évidemment une opposition entre la culture de masse et la culture d'élite. Si la position en faveur d'un curriculum uniformisé semble désormais révolue, la réflexion sur le curriculum élitiste d'une part et le curriculum de base d'autre part mériterait davantage d'être retenue et étudiée.

I - Analyse quantitative de L'école :

Les données statistiques décrivant aujourd'hui «les difficultés» de l'école, peuvent nous aider à visualiser l'évolution de cette structure, ses occupations et en filigrane les nouveaux problèmes auxquels elle devra faire face. Bien que ces chiffres soient entachés

d'un degré non négligeable d'incertitude, ils sont intéressants en ce qu'ils aident à relativiser le concept ambigu de crise et surtout à répondre aux problématiques suivantes :

a) Comment organiser l'éducation afin qu'elle puisse permettre au citoyen de participer au changement et de s'y adapter selon un processus qui se poursuivra le long de sa vie et devra coordonner tous ces facteurs qui contribuent à la formation ? Sa finalité sera l'élaboration d'un système d'éducation permanente.

b) Comment aménager l'environnement socioculturel afin que celui-ci puisse offrir à l'individu un milieu stimulant et enrichissant favorisant son épanouissement personnel et son ouverture vers l'autre ? Sa finalité sera l'organisation du développement de la culture.

c) Devrions nous miser sur la participation (éducation de masse) ou sur l'efficacité économique (éducation d'élite) ? Ceci dépend des objectifs de la société.

Années	Primaire	%	Moyen	%	Secondaire	%	Universitaire	%
62-63	777.636	36.37	39.790	28.6	5823	26.93	N.D*	N.D
72-73	2.206.893	38.74	272.345	31.40	53.799	26.70	N.D	N.D
82-83	3.241.924	42.41	1.001.420	40.8	279.299	38.84	90.145	32.9
92-93	4.436.363	45.34	1.558.046	42.96	747.152	47.92	243.397	39.5
94-95	4.548.825	45.86	1.651.510	44.06	821.059	45.90	287.430	

TABLEAU N° 01 : Evolution des effectifs scolarisés (1962 - 1995)

- Remaoune. In. Revue Réflexion Éd. CASBAH. Mars 1998.

* (N.D) non disponible.

C'est à travers les chartes de Tripoli⁽¹⁾ et d'Alger⁽²⁾ que sont codifiées les premières orientations officielles concernant le fonctionnement du système éducatif au sein de l'État indépendant. Ces premières orientations sont intégrées dans le système éducatif en fonction de la définition du concept «culture». Celle-ci se résume dans l'option formulée : «la culture Algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique»⁽³⁾. De cette définition, on peut conclure ce qui suit :

*La généralisation de l'enseignement c'est à dire l'uniformisation du système éducatif.

*L'application d'une culture conditionnée par un objectif bien défini : fabriquer un homme socialiste.

*La prolétarianisation de la fonction enseignante pour pallier au vide laissé par l'administration éducative française.

*La structure organisationnelle du système administratif et éducatif est restée pour l'essentiel identique à celle prévalant avant l'indépendance du pays.

*L'expérimentation de l'école fondamentale Allemande en 1976 et sa généralisation en 1980. En plus de la crise économique mondiale qui a fait surgir de nouvelles données d'ordre social, économique et politique, tous ces facteurs ont fait précipiter la crise de l'éducation.

Années	Déperdition Scolaire
1986 ¹	80.000
1994-1995 ²	610.000
1997 ³	500.000

TABLEAU N° 02 : La déperdition Scolaire

1 In. Annuaire statique N° 12 Juillet/sept. 1986.

2 La déperdition scolaire : Idéologique ou objet d'évaluation qualitative In. Revue réflexion. CASBAH. Mars 1998 p. 39.

3 In journal EL WATAN. Février 1997 p. 4.

Nous empruntons ici l'analyse fort intéressante du docteur Mustapha HADDAB. Au terme des six premières années de l'enseignement fondamental, 80% environ des élèves ont achevé cette première phase de leur scolarisation, les élèves ont alors 12 à 13 ans. La question qu'il convient de se poser à propos des 20% d'élèves dont le cursus scolaire s'interrompt ainsi, à la fin de leur sixième année d'enseignement ou avant celle-ci n'est pas tant de savoir comment empêcher plus au moins artificiellement que se produise cette sortie précoce, ou comment la masquer, il faut plutôt se demander :

1°- Si les élèves qui cessent ainsi de fréquenter l'école publique ont acquis durant leurs années de scolarisation un savoir-faire

satisfaisant (c'est-à-dire réellement opératoire et transposable) en lecture, en rédaction, en mathématique et en langues étrangères, il y aurait lieu en particulier de se demander à quelles conditions les élèves interrompent leur scolarité à ce niveau, s'ils peuvent être à l'abri d'une évolution plus au moins rapide vers un état d'illettrisme ou de quasi analphabétisme, et quelles devraient être les caractéristiques de l'enseignement reçu durant ces six années, susceptibles d'empêcher que se dissipent les savoirs et les savoirs faire acquis.

2°- Si les influences exercées sur l'école et sur la personnalité de ces élèves sont positives.

3°- Quelles mesures d'aide et d'insertion peut on proposer à ces élèves ?

Pour l'année scolaire 1986 - 1987 que nous prenons ici, ajoute l'auteur, comme repère, parmi la cohorte d'élèves scolaires en 1981 - 1982, 103 490 élèves ont interrompu leur scolarité, ce nombre représente 18,6% de cette cohorte composée de 555 243 élèves. Une analyse évaluative des effets de ces six années de scolarisation devrait porter dans un premier temps, surtout sur la catégorie des élèves ayant «quitté l'école» durant la sixième année de l'école fondamentale. Pour l'année 1985 - 1986, ce nombre était de 63.850 élèves. (Pour l'année scolaire 1995 - 1996, 87% de la cohorte des élèves inscrits en première année en 1987 - 1988, parviennent en 9ème année de l'école fondamentale; il y a ainsi une déperdition de 13% pour l'ensemble de la cohorte). Ainsi, une analyse des caractéristiques de l'enseignement donné aux élèves durant ces six premières années, et qui serait principalement inspirée par le souci d'évaluer le capital cognitif et aussi psychologique et culturel acquis par les élèves, permettrait non seulement d'identifier les insuffisances de cet enseignement mais aussi de suggérer de manière concrète et opératoire, les changements qu'il conviendrait d'y introduire. Continuant à utiliser à titre indicatif des données concernant la cohorte des élèves inscrits en 1ère année de l'école fondamentale en 1980 - 1981, on observe que, durant le 3ème palier les départs des élèves atteignent des taux bien plus élevés. Sur les 453.753 élèves que compte la 7ème année fondamentale en 1987-1988, ils sont 226.000, soit 49%, qui passent en première année de

l'enseignement secondaire. C'est donc 227.553 jeunes qui se trouvaient ainsi confrontés à la nécessité de s'engager dans des activités de formation extérieures à la voie royale du lycée, ou de trouver une autre forme d'insertion sociale. La méthode tant vantée de l'enseignement fondamental de neuf ans n'a pas permis de résoudre le problème de l'échec scolaire et de la déperdition. Cela est dû notamment à :

*L'explosion démographique : chaque Algérienne met au monde 3,9 enfants en 1995. Le chiffre sera de 3,1 en l'an 2000 selon estimation⁽⁴⁾.

*Le manque de formation de nos enseignants qui sont de l'ordre de 153 419 au primaire, 98 530 au moyen et 45 442 au secondaire pour l'année 1992 - 1993 ; dans les premières cycles, on récuse près de 85% des enseignants qui ne possèdent pas le baccalauréat. Le taux est de 63% dans le troisième cycle. Dans le cycle secondaire en revanche les enseignants sont majoritairement 97% d'un niveau universitaire⁽⁵⁾.

*Aucune méthode didactique ne peut répondre aux besoins d'une classe, où on trouve en moyenne 40 élèves par salle.

*Les salles sont utilisées à plus de 220% de leurs capacités. En plus il y a un déficit de 40.000 salles correspondant à plus de 12 ans d'investissement⁽⁶⁾.

*Le flux de passage d'une classe à une autre ou d'un cycle à un autre est mal maîtrisé. Ainsi les taux de passage en 7ème A.F n'ont jamais atteint le plafond de 85% fixé depuis la mise en place de l'école fondamentale. En 1997 - 1998 ils ne sont qu'un peu plus de 77%, en 1962 - 1963 ils étaient de l'ordre de 66%. Concernant le passage en première année secondaire, la comparaison des années scolaires 1962 - 1963 et 1997 - 1998 fait ressortir une nette régression ; en effet le taux de passage dépassait les 68 % en 1962-1963 tandis qu'il était inférieur à 46.50% en 1997-1998.

*Les taux de réussite au BAC demeurent très bas entre les années scolaires 1992-1993, 1993-1994 et 1994-1995 : ils sont respectivement de 22.83%, 16.54%, 16.2% ⁽⁷⁾.

Années	Hommes	Femmes	TOTAL
1971	1.735.230	2.921.485	4.656.715
1985 ¹	2.159.000	3.853.000	6.012.000
1997 ²	N.D	4.000.000	N.D

TABLEAU N° 03 : Effectifs des analphabètes

1- In. Annuaire statique de l'UNESCO. 80-88.

2- In. Ministère de la solidarité 1998.

Ils sont de réels analphabètes, car leurs rudiments d'instruction ne leur seront que de peu d'utilité s'ils ne suivent pas une formation conséquente. Ainsi, la jeunesse relative d'une partie de la population pose un problème car elle menace de perpétuer le phénomène de l'analphabétisme pour les décennies à venir si l'État ne prend pas en charge ce phénomène avec une stratégie nouvelle qui est l'**approche intégrée à petite échelle**. Le phénomène d'analphabétisme s'est amplifié dans notre société pour des raisons que nous résumons en quelques remarques :

*L'alphabétisme n'a jamais été considéré comme étant partie intégrante du système éducatif formel.

*L'obstination des décideurs à appliquer des méthodes ayant déjà démontré leur inefficacité : la méthode fonctionnelle de L'UNESCO et la méthode psycho sociologique de FERREIRE. (les résultats de la méthode fonctionnelle appliquée en 1969 - 1971, 1971 - 1973 demeurent négatifs).

*Le taux élevé des enfants non scolarisés, surtout les filles, dans les milieux ruraux au niveau du primaire, du secondaire. Par exemple dans le primaire le taux de scolarisation le plus bas observé pour les filles, se situe dans la willaya de GHARDAIA avec 40.71% de filles dans les effectifs de ce cycle. Pour le cycle moyen le taux le plus bas se trouve dans la willaya d'ADRAR qui compte le moins de filles soit 27.92% des effectifs de ce cycle⁽⁸⁾.

*Les associations et ONG sont loin de la réalité d'une part et d'autre part elles n'ont aucune connaissance des méthodes nouvelles et des stratégies à employer afin de contrecarrer ce phénomène. L'exemple de Constantine est significatif. Le nombre d'analphabètes dans cette

wilaya est de 105 334 en 1995. Le nombre inscrit par l'association IKRA est de 1000 personnes c'est-à-dire 0,11% (9).

1	1950	1960	1965	1973	1981	1982	1983	1984	moyenne	prévisior
	1960	1965	1973	1980					1980	1985
									1985	1995
Pays Pétrolier à hauts revenus	N.D	N.D	4.1	6.2	-1.1	-7.8	-14.1	-6.4	N.D	N.D

TABLEAU N° 04 : Produit Intérieur Brut par tête. Taux de croissance annuel moyen

1 Source : World table 1981, John Hopkins University Press ; World développement reports, world Bank, 1985.

La crise économique mondiale a aujourd'hui largement dépassé la décennie et pour l'Algérie, la sortie de ce long tunnel n'est guère prévisible. Implicitement, lorsqu'on associe crise de l'éducation et crise économique, on escompte une issue prochaine à celle-ci et du même coup, à la crise de l'éducation avec pour référence «L'heureuse période» 1965-1980, au cours de laquelle une croissance économique exceptionnelle longue et forte qui malheureusement ne fut pas le moteur des systèmes éducatifs. Actuellement le P.N.B serait de 4% ; par conséquent il est probablement illusoire de s'attendre, à moyen terme, au retour à une situation analogue, et cela parce que le ralentissement généralisé de la croissance des budgets publics de l'éducation est largement indépendant de celui de l'économie. Par ailleurs, la reprise hypothétique de cette dernière aura nécessairement une ampleur limitée et ne sera pas le signal d'une nouvelle expansion significative des budgets éducatifs. Le budget de fonctionnement de l'éducation nationale est passé de près de 322 millions de DA en 1963 c'est à dire 11.08% du budget de l'État, à plus de 111 milliards de DA en 1997 soit 17.39% de budget et en 1998, le budget alloué est de 124 milliards⁽¹⁰⁾. Que signifient 124 milliards pour un système éducatif en asphyxie ? Autrement dit, la crise du financement public des systèmes d'éducation serait appelée à durer et, comme les besoins d'éducation restent très importants, on pourrait penser à une nouvelle forme de financement.

CONCLUSION :

On observe un peu partout un regain d'attention pour le développement de l'enseignement. Il est vrai qu'en comparaison avec les grands objectifs des années soixante qui prévoyaient l'éradication de l'analphabétisme, les résultats acquis sont bien en deçà des espoirs. L'analphabétisme augmente à nouveau en valeur absolue. Au rythme des progrès accomplis entre 1960 et 1980, un nombre élevé d'enfants n'a pas eu le privilège d'entrer à l'école. Par ailleurs le taux d'analphabétisme était estimé en 1992 à 37% pour les populations âgées de plus de 10 ans. D'une manière générale lorsque la contrainte budgétaire oblige à des choix difficiles, les arbitrages s'inspirant à la fois de considérations d'efficacité et d'équité aboutissent à favoriser l'enseignement primaire contre les niveaux suivants et l'enseignement général contre l'enseignement spécialisé. Cette dernière observation vise à démontrer l'erreur de la stratégie employée par les décideurs qui consistait en le développement de l'enseignement technique et les formations professionnelles. Cet effort s'avère cependant coûteux et les retombées sur l'emploi sont généralement peu encourageantes. Le nombre de chômeurs en Algérie serait de 2,5 millions. Par conséquent la diversification souhaitable des formations post-primaires répondrait mieux aux objectifs d'efficacité et d'équité. Cela nous amènerait à dire que le système de 09 années du cycle fondamental devrait être réétudié par les instances concernées. Au lieu de garder l'enfant jusqu'à l'âge de 15-16 ans à l'école il serait préférable de l'orienter vers un autre système éducatif qu'on appellera système éducatif de base ou système pré professionnel.

À l'âge de 15 ans l'enfant entrera dans un autre système éducatif qu'est la formation professionnelle. Le surcoût de cette formation sera pris en charge par les entreprises ou les familles. Cette observation nous amène à réfléchir sur le problème de financement de l'éducation dont l'évolution est parvenue à un tournant décisif. Si dans l'ensemble le système éducatif avant les années 1980 a vu la part du financement public augmenter on peut considérer que ce mouvement a désormais cessé, et que c'est la part privée du financement qui dorénavant va augmenter.

Le financement public de l'éducation a des fondements solides et répond à trois considérations fondamentales : les besoins sociaux et économiques d'éducation sont supérieurs à ce que produirait la seule demande privée ; les effets externes de l'éducation (c'est-à-dire qui vont au-delà de l'individu éduqué lui-même ou de sa famille) sont suffisamment importants pour justifier un financement public ; **enfin un souci d'équité qui part du principe que la pauvreté ne serait un motif acceptable d'exclusion des bénéfices de l'éducation.** Il y aurait en Algérie 03 millions de foyers qui vivent au dessous du seuil de la pauvreté.

Ces conditions ne prévalent pas, et elles n'ont plus de raison d'être évoquées par l'Etat. Aujourd'hui les contribuables pauvres participent au financement de l'éducation d'enfants de familles aisées. Aussi la formation coûteuse des niveaux avancés (secondaire et supérieur) sont offertes gratuitement à des familles aisées sans que cela corresponde à des besoins pressants du marché du travail, alors même que des familles pauvres sont exclues et en grand nombre de l'enseignement primaire. Il n'est pas difficile de montrer que dans de telles situations, une grande participation financière des premières (familles riches) peut dégager des ressources publiques en faveur des secondes (familles pauvres), sans mettre en cause, bien au contraire, **les principes précités.**

Tant qu'il fut possible, grâce à l'augmentation des budgets publics d'éducation, de financer toutes les demandes, le problème d'un financement privé accru ne s'était pas véritablement posé entre 1960-1980. Cette époque est révolue, sans doute pour longtemps, et le financement public, qui reste indispensable, **devra à l'avenir se consacrer aux demandes et aux besoins prioritaires.**

II - ANALYSE QUALITATIVE DE L'ÉCOLE

De toutes les questions (et de toutes les mises en question) qui n'ont jamais été suscitées par la réflexion sur les problèmes d'éducation depuis le début des années soixante, celles qui touchent à la fonction de la transmission culturelle, concernent le contenu même du processus pédagogique et interpellent les enseignants au plus profond de leur identité. S'il n'y a pas en effet d'enseignement

possible sans la reconnaissance par ceux à qui l'enseignement s'adresse d'une légitimité de la chose enseignée, corollaire de l'autorité pédagogique de l'enseignant, il faut d'abord que ce sentiment soit partagé par l'enseignant lui-même. Toute pédagogie cynique c'est-à-dire consciente de soi comme manipulation mensongère ou passe temps futile se détruirait d'elle-même : nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux. Cette notion de valeur intrinsèque de la chose enseignée, aussi difficile à définir et à justifier qu'à réfuter ou à rejeter, est au cœur même de ce qui fait la spécificité de l'intention enseignante comme projet de communication formatrice. C'est pourquoi toute interrogation ou toute critique portant sur la nature propre des contenus enseignés, sur leur pertinence, leur consistance, leur utilité, leur intérêt, leur valeur éducative ou culturelle constitue pour les enseignants un motif privilégié de réactions inquiétantes ou de conscience malheureuse. Aussi le développement de ce type de questionnement dans le contexte de bouleversement institutionnel et culturel qu'ont traversé les systèmes d'enseignement depuis les années soixante constitue sans doute un facteur essentiel (quoique pas toujours clairement identifié) de ce qu'on a coutume d'appeler, de manière stéréotypée, **la crise de l'éducation**. De cette crise témoigne en particulier l'instabilité partout constatée aujourd'hui des programmes et cursus scolaires. On ne sait plus ce qui mérite véritablement d'être enseigné au titre des études générales. Le cercle des savoir formateurs, ce que les grecs appelaient «l'enkuklios païdéia» a perdu son centre et son équilibre, sa culture générale, sa forme et sa substance. Les années soixante dix ont vu triompher un «discours de dé légitimation» puissamment articulé sur certaines relations politiques avec l'Est d'une part et avec les pays non-alignés d'autre part. Le «discours de restauration» qui s'esquisse dans les années quatre-vingt reste bien souvent confiné dans la sphère étroite du ressentiment. En fait partout, c'est l'instrumentalisme court qui règne, le discours d'adaptation et d'utilité momentanée, tandis que les questions fondamentales celles qui concernent l'administration, la gestion scientifique, et la justification culturelle de l'école, sont étouffées ou ignorées. On comprend certes que dans un monde où

l'idée de culture tend à devenir à la fois pléthorique et inconsistante, la fonction de transmission culturelle de l'école soit de plus en plus difficile à identifier et à fortiori à assumer. Cependant la pensée pédagogique contemporaine ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le choix éducatif sous peine de tomber dans la superficialité. Elle se trouve en fait dans la situation paradoxale de ne pouvoir ni se passer de l'idée de culture ni s'appuyer sur elle en tant que concept clair et opératoire.

Elucider cette question des fondations et des implications culturelles de l'éducation est sans doute aujourd'hui une tâche qui ne peut être poursuivie que de manière indirecte et fragmentaire, mais qui de toute façon vaut la peine d'être poursuivie, parce que c'est la justification fondamentale de l'entreprise éducative qui est en jeu à travers elle.

1- L'éducation, reflet et transmission de la culture :

Incontestablement, il existe entre éducation et culture une relation intime, organique, qu'on prenne le mot «éducation» au sens large de formation et socialisation de l'individu ou qu'on le restreigne au seul domaine scolaire. Il faut reconnaître que si toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un, elle suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le «contenu» de l'éducation. Du fait que ce contenu semble irréductible à ce qu'il y a de particulier et de contingent dans l'expérience subjective ou intersubjective immédiate mais constitue bien plutôt le cadre, le support et la forme de toute expérience, individuelle possible ; du fait donc que le contenu qui se transmet dans l'éducation est toujours quelque chose qui nous précède, nous surplombe et nous institue en tant que sujet humain, on peut parfaitement lui donner le nom de culture. Reconnaissons cependant la part d'arbitraire qu'implique un tel emploi du mot «culture» et la nécessité d'une clarification lexicale.

Que signifie donc le mot «culture» quand on parle de la fonction de transmission culturelle de l'éducation ? Essentiellement un

patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristiques d'une communauté humaine particulière définie de manière plus au moins large et plus au moins exclusive. Etant œuvre collective et bien collectif objectivable, ce patrimoine se distingue de la culture au sens subjectif et «perfectif», il n'est pas le monopole de l'homme cultivé, il est le produit d'un processus perpétuel de sélection et de décantation, étant support de mémoire et œuvre de mémoire, et revêtu d'une connotation sacrée, il se distingue de la culture au sens descriptif et scientifique, dont pourtant il demeure inséparable. Mais la culture ainsi comprise comme héritage collectif, patrimoine intellectuel et spirituel, peut elle se laisser enfermer complètement dans les frontières des Nations ou les limites de communautés particulières ?

À côté de l'accentuation pluraliste et différentialiste, voire nationaliste du mot «culture» qui se répand parmi la société d'une part et les intellectuels d'autre part, ce terme se retrouve aujourd'hui au cœur de tous les discours «identifiés». Une place doit être faite, dans le vocabulaire actuel de l'éducation en Algérie, à la notion universaliste et unitaire de «culture humaine», c'est à dire à l'idée que l'essentiel de ce que transmet (ou de ce que devrait transmettre) toujours et partout l'éducation, transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité.

Et l'on peut même se demander si, plus encore qu'un héritage ou bien commun, la culture n'est pas d'abord et avant tout un état spécifiquement humain, le fait même d'être humain, c'est-à-dire ce par quoi l'homme s'arrache à la nature et se distingue spécifiquement de l'animalité. «L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à l'enfant humain d'accéder à l'Etat de culture. La culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal», écrit OLIVIER REBOUL (le langage de l'éducation, p. 61.). C'est justement parce que l'homme est un «être de culture» que la question de l'éducation est au cœur même de la problématique anthropologique.

Toute réflexion sur l'éducation et la culture peut ainsi partir de l'idée selon laquelle ce qui justifie fondamentalement et toujours

l'entreprise éducative, c'est la responsabilité de transmettre et de **perpétuer** l'expérience humaine considérée comme une culture. C'est-à-dire non pas comme la somme brute de tout ce qui a pu être réellement vécu, pensé, produit par les hommes depuis le commencement des âges, mais comme ce qui au fil des âges, a pu accéder à une existence «politique» virtuellement communicable et mémorable, en se cristallisant dans des savoirs cumulatifs et contrôlables, dans des systèmes de symboles intelligibles, dans des outillages perfectibles, dans des œuvres et des contenus substantiels de l'éducation, sa source de justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle.

Mais réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une «tradition enseignante» que la culture se transmet et se perpétue : l'éducation «réalise» la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine. C'est à dire que, à ce premier niveau très général et très global de détérioration, éducation et culture apparaissent comme ces deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité. L'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre.

2 - Sélectivité de la culture scolaire :

L'accent mis sur la fonction de conservation et de transmission culturelle de l'éducation ne devrait pas empêcher de porter attention au fait que toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours en fait une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles. Cette double exigence de sélection dans la culture et de réélaboration didactique fait qu'on ne peut pas s'en tenir à l'affirmation générale et abstraite d'une unité de l'éducation et de la culture : il faut nuancer et spécifier, c'est-à-dire construire une **véritable** problématique des rapports entre école et culture.

À un certain niveau de généralité conceptuelle, il est vrai qu'en **un** sens très fondamental, l'éducation consiste à introduire les

membres des nouvelles générations au sein d'un monde qu'ils ne connaissent pas et qu'ils vont devoir habiter pendant un certain temps, avant de le remettre à leur tour en héritage à leur successeurs, et il est vrai qu'on peut penser à partir d'une telle vision le rapport entre l'éducation et la culture, en définissant la culture comme cet ordre humain précieux et précaire qui est pour chaque homme comme une matrice, une mémoire et une promesse fondatrice.

Il n'est pas possible cependant de s'en tenir à ce seul niveau de détermination abstraite. Il faut reconnaître en effet que cet ordre humain de la culture n'existe nulle part comme un tissu uniforme et immuable, mais qu'il se spécifie au contraire dans une diversité d'apparences et de formes selon les avatars de l'histoire et les divisions de la géographie, qu'il varie d'une société à l'autre et d'un groupe à l'autre au sein d'une même société, qu'il ne s'impose jamais de façon certaine, incontestable et identique pour tous les individus, qu'il est conflit d'interprétation, qu'il est imparfait, lacunaire, ambigu dans ses formes, vulnérable dans ses modes de transmissions et de perpétuations. C'est dire que l'éducation ne transmet jamais la culture considérée comme un patrimoine symbolique unitaire et impérieusement cohérent.

On ne dira même pas qu'elle transmet fidèlement **une** culture ou **des** cultures : elle transmet tout au plus **de la** culture, des éléments de culture entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité, qui peuvent provenir de sources diverses, être d'âges différents, obéir à des principes d'engendrement et des logiques de développement hétérogènes et ne pas recourir aux mêmes procédures de légitimation. C'est dire que le rapport entre éducation et culture pourrait bien relever d'avantage en fait de métaphore du bricolage (comme réutilisation à des fins pragmatiques momentanées d'éléments empruntés à des systèmes hétérogènes), que de celle du reflet ou de la correspondance expressive.

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation de type scolaire, l'inconscience de tout ce qu'elle conserve du passé ne doit pas encourager l'inconscience de tout ce qu'elle oublie, abandonne ou rejette. A chaque génération, à chaque «rénovation» de la pédagogie et des programmes, ce sont des pans entiers de l'héritage qui disparaissent de la «mémoire scolaire», en même temps que de

nouveaux éléments apparaissent de nouveaux contenus et de nouvelles formes de savoir, de nouvelles configurations épistémiques didactiques, de nouveaux modèles de certitude, de nouvelles définitions de l'excellence académique ou culturelle, de nouvelles valeurs. Nous devons reconnaître le grand pouvoir de sélection de «la mémoire enseignante» sa capacité d'«oubli actif». On peut alors se demander quels sont les déterminants, les mécanismes, les enjeux de cette sélection cognitive et culturelle qui fait qu'une part de l'héritage humain est ainsi maintenue «hors d'oubli» de génération en génération alors que le reste paraît voué à l'ensevelissement définitif.

Mais ce n'est pas seulement par rapport au passé, par rapport à cet «immense socle de science» de tous qui n'est que l'infime péninsule apparente, que se pose le problème de la «sélection culturelle scolaire» : C'est aussi et c'est même davantage par rapport à l'état de connaissances, des idées, des habitudes, des valeurs qui ont cours actuellement au sein de la société. Reconnaissons-le, l'école n'enseigne qu'une part extrêmement restreinte de tout ce qui constitue l'expérience collective, la culture vivante de la communauté si l'on donne au mot «culture» le sens descriptif large des ethnologues et des sociologues, si l'on considère donc la culture comme un ensemble de manières de vivre caractéristiques d'un groupe humain à une période donnée, il est bien évident que ce qui fait l'objet d'une transmission formelle explicite et intentionnelle dans les écoles n'en représente qu'une toute petite partie.

On reconnaîtra par exemple que si le crime, le mensonge, la violence sous toutes ses formes s'inscrivent bien évidemment parmi les éléments de la culture au sens scientifique du terme il est tout à fait exceptionnel qu'on leur fasse une place dans l'enseignement et l'on peut dire la même chose de toutes sortes de connaissances, d'activités ou d'habitudes qui, sans rentrer dans la catégorie du délicieux ou du désapprouvé, relèvent tout simplement de celle du quotidien ou du trivial. Ce qui s'enseigne, c'est donc moins en fait la culture que cette part ou cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la «version autorisée», la force légitime. Mais, à l'intérieur même de ce qui est tenu pour légitime au sein de la culture c'est à dire dans la culture, considérée comme patrimoine intellectuel et spirituel

méritant d'être préservé et transmis, il est de fait également que l'éducation scolaire n'a jamais réussi à incorporer dans ses programmes et ses cursus qu'un spectre étroit de savoir, de compétences, de forme d'expressions, de mythes et de symboles socialement mobilisateurs. Qu'est-ce donc qui dans ce contenu vivant de la culture, dans les significations qui ont pouvoir actuellement d'interpeller nos pensées et de régler nos existences, peut bien être considéré comme ayant une «valeur éducative» ou une pertinence sociale suffisante pour justifier les dépenses de toutes natures que suppose un enseignement systématique et soutenu par l'État ?

On sait qu'il n'existe pas de réponse simple, univoque à une telle question. Selon le pays, l'époque, l'idéologie (s) politique (s) ou pédagogique (s) dominante (s), ces publics d'élèves auxquels on s'adresse, ces critères de la «sélection culturelle scolaire» varieront et se contrediront. Cet objet de recherches et de «disputes» revient à notre avis aux professionnels des sciences de l'éducation, de la sociologie et aux philosophes de l'éducation. Reste à savoir cependant s'il n'est pas possible sans la diversité empiriquement observable des réponses effectives à cette question, de saisir des constantes, voire de prescrire des orientations rationnellement fondées.

III - Planification de l'éducation dans un contexte de crise économique : pour une pédagogie d'équité

Notre objectif commun reste la scolarisation universelle. Il faut bien avouer cependant que les choses restent ce qu'elles sont, beaucoup d'enfants ne la connaîtront pas et qu'il faut par conséquent et sans délai, faire œuvre d'imagination pour pallier à cette carence prolongée.

Notre deuxième objectif est un objectif de justice sociale devant l'accès à l'école et à la culture. Mais il est entendu que nous ne désirons pas démocratiser l'accès à n'importe quelle école et à n'importe quelle culture. Cette dernière n'est pas la connaissance, ni l'éruption, c'est une attitude, une volonté de dépassement personnel total, de son corps, de son cœur, de son esprit, en vue de comprendre sa situation dans ce monde et d'infléchir son destin. C'est la priorité que l'on donne au plus être sur le plus savoir,

c'est le sens de ses responsabilités au sein de nos diverses communautés : la famille, l'école, la cité. Cette culture là bannit la tour d'ivoire, exige envers les autres une attitude d'accueil, de dialogue : notre humanisme doit être celui du coude à coude, de l'homme qui commence à l'autre ; c'est la participation, c'est l'action, c'est la prise de conscience du besoin de s'exprimer et la maîtrise du (ou) des moyens (s) de cette expression : on est l'homme du terrain et non l'homme du gradin. C'est pourquoi la culture, sans ses œuvres, est une culture morte.

1- CULTURE DE MASSE OU CULTURE D'ÉLITE ?

Une société construit son passé en fonction des conflits actuels qui la traversent.

Ce sont les rapports de force, les équilibres d'intérêts ou les mouvements d'opinions qui prévalent à un moment donné, qui gouvernent ce «processus continuuel de sélection et de re-sélection des ancêtres».

Mais la tradition culturelle n'est pas seulement sélection, elle est aussi interprétation. Bien souvent nous vivons dans l'illusion d'une réception directe et naïve du passé sans voir tout ce que cet héritage doit à notre situation présente

Dans ce contexte éminemment mouvant, il doit exister cependant, des institutions dont le rôle est de préserver une mémoire du passé plus stable et plus objective que celle gouvernée par les seuls intérêts ou les orientations momentanées du présent et grâce auxquelles doivent pouvoir être «redécouverts» des éléments de l'héritage oubliés ou méconnus: ce sont les institutions académiques et savantes. A ces conservatoires de la mémoire collective, la société devrait accorder toute l'autonomie et toute les ressources nécessaires, bien loin de les déprécier ou de les asservir au nom d'une conception étroite de la pertinence ou de l'efficacité. Cette mémoire est un patrimoine commun, un héritage commun que l'éducation a pour tâche de diffuser, de rendre accessible aussi largement que possible. Cet objectif ne peut être atteint que si la société arrive à arracher cette tradition à la «minorité sociale» qui a réussi historiquement à s'identifier à elle (culture), à la confisquer à

c'est le sens de ses responsabilités au sein de nos diverses communautés : la famille, l'école, la cité. Cette culture là bannit la tour d'ivoire, exige envers les autres une attitude d'accueil, de dialogue : notre humanisme doit être celui du coude à coude, de l'homme qui commence à l'autre ; c'est la participation, c'est l'action, c'est la prise de conscience du besoin de s'exprimer et la maîtrise du (ou) des moyens (s) de cette expression : on est l'homme du terrain et non l'homme du gradin. C'est pourquoi la culture, sans ses œuvres, est une culture morte.

1- CULTURE DE MASSE OU CULTURE D'ÉLITE ?

Une société construit son passé en fonction des conflits actuels qui la traversent.

Ce sont les rapports de force, les équilibres d'intérêts ou les mouvements d'opinions qui prévalent à un moment donné, qui gouvernent ce «processus continuuel de sélection et de re-sélection des ancêtres».

Mais la tradition culturelle n'est pas seulement sélection, elle est aussi interprétation. Bien souvent nous vivons dans l'illusion d'une réception directe et naïve du passé sans voir tout ce que cet héritage doit à notre situation présente

Dans ce contexte éminemment mouvant, il doit exister cependant, des institutions dont le rôle est de préserver une mémoire du passé plus stable et plus objective que celle gouvernée par les seuls intérêts ou les orientations momentanées du présent et grâce auxquelles doivent pouvoir être «redécouverts» des éléments de l'héritage oubliés ou méconnus: ce sont les institutions académiques et savantes. A ces conservatoires de la mémoire collective, la société devrait accorder toute l'autonomie et toutes les ressources nécessaires, bien loin de les déprécier ou de les asservir au nom d'une conception étroite de la pertinence ou de l'efficacité. Cette mémoire est un patrimoine commun, un héritage commun que l'éducation a pour tâche de diffuser, de rendre accessible aussi largement que possible. Cet objectif ne peut être atteint que si la société arrive à arracher cette tradition à la «minorité sociale» qui a réussi historiquement à s'identifier à elle (culture), à la confisquer à

son profit et parfois à la dénaturer en la surdéterminant symboliquement et politiquement. Ce qui a engendré une culture médiocre préfabriquée par «des gens» qui ont été artificiellement coupés de la «mémoire collective et commune de la société Algérienne» transformant ainsi «la culture de masse» en une «culture populaire». Le constat est là : la société a hérité d'une «école» qui résiste encore au changement. Bon nombre de décideurs s'accrochent encore au passé, continuent à parler de déchéances, à réaffirmer les valeurs traditionnelles, les principes et à se réfugier dans une volonté de renforcement menaçant de plus en plus le régime démocratique.

*Peut-on assurer une «culture de masse»? Certes du point de vue de l'équité sociale on dira sans hésitation oui ! Mais les facteurs sociaux, économiques et politiques du pays nous obligent à prendre le taureau par ses cornes. C'est-à-dire que nos décideurs devront se rendre à l'évidence que les disparités entre les couches sociales en Algérie sont évidentes du point de vue sociologique. Que les moyens financiers ne nous permettent pas d'assurer une démocratisation de l'enseignement du point de vue économique. Et que la culture est et doit rester essentiellement minoritaire car tout effort pour la diffuser à grande échelle et pour en faire bénéficier l'ensemble des corps sociaux ne peut que la détruire du point de vue politique. Il faudrait avoir une grande méfiance à l'égard des idéologies modernes de la scolarisation. Ce qu'on pourrait faire par contre c'est :

A/*Investir dans l'extra-scolaire.

B/*Prendre en charge et d'une manière sérieuse le problème de l'analphabétisme dans les milieux pauvres.

C/*Revoir la politique de la carte scolaire.

D/*«L'application de l'éducation de base» en diminuant la période scolaire de 9 à 06 ans. Les 03 années seront consacrées à un préformation ou à l'apprentissage d'un métier.

E/*Revoir la politique de la formation professionnelle en fonction du marché du travail et en fonction de l'offre et la demande.

Ceci serait préférable au fait de soumettre de plus en plus longtemps des masses d'élèves, par le biais de la scolarisation obligatoire à des types d'éducation de plus en plus uniformes et à

l'exigence de l'égalisation des chances et de la démocratisation culturelle. Ce concept d'égalité des chances est ambigu car il s'agit seulement d'une égalité «de départ», d'une égalité sans les possibilités de scolarisation légalement accordées à tous les enfants c'est-à-dire en somme, «un droit égal pour tous à devenir inégaux». Voilà ce que peut assurer la démocratisation de l'enseignement et la généralisation de la culture. En clair : les décideurs depuis les années soixante dix ont visé l'uniformité dans les cursus, il ne peut s'agir que d'une utopie socialement dangereuse et culturellement désastreuse, parce que les individus sont inégalement aptes à bénéficier des ressources éducatives et que toute éducation est par «essence in égalisatrice». Les résultats sont là pour confirmer nos observations : les ravages de la passion égalisatrice et uniformisatrice qui s'est emparée du corps social. Toutes les richesses qu'on a sacrifiées sans aucune appréhension, sans aucune connaissance de la société, sans aucune planification n'ont fait qu'attiser davantage la société.

La dynamique égalitaire entretient ainsi dans notre «société démocratique» une frustration perpétuelle, une surenchère incessante, c'est une fièvre qui épuise et consume la substance sociale. Ce qui nous amène à poser la problématique suivante: que peut-on proposer à la masse d'élèves incapables de s'adapter au curriculum académique ?

2 - UN CURRICULUM DE BASE POUR LES ÉLÈVES LES MOINS APTES :

Le souci de préserver et de distinguer les meilleurs talents s'accompagne fréquemment d'une différence au destin scolaire de tous les autres. Nous proposons pour cette masse d'enfants les moins doués et les moins motivés scolairement un véritable «curriculum de base» complètement différent de celui destiné aux élites c'est-à-dire visant l'épanouissement de certaines aptitudes et dispositions fondamentales de la personne plutôt que l'acquisition de compétences spécialisées en vue d'une insertion professionnelle et sociale précoce : c'est bien en effet à cette masse innombrable et compacte des élèves ordinaires et moyens, qu'on sait le moins

aujourd'hui ce qu'il est possible et souhaitable d'enseigner. Mais qui sont au juste ces élèves scolairement inadaptés, pour lesquels un curriculum complètement différent est nécessaire ? Bien sûr, ce sont souvent des élèves aux capacités intellectuelles limitées, mais pas toujours, pas nécessairement, car bien souvent aussi il s'agit d'un problème culturel plutôt que cognitif : il existe un conflit latent entre les orientations, les attitudes, les valeurs culturelles qu'ils doivent à leurs milieux familiaux et sociaux et les exigences implicites de la culture scolaire, du fait que celle-ci met l'action sur une approche essentiellement intellectuelle. C'est davantage en terme de contenu culturel qu'en terme de niveaux de connaissance ou de méthodes pédagogiques que se définit la spécificité du curriculum de base qu'on propose pour les enfants les moins aptes.

L'école est cependant en grande partie responsable de la situation de crise culturelle où elle se trouve actuellement plongée. Certes le rationalisme de l'esprit académique est incompatible avec les sollicitations démagogiques de la culture de masse. Mais l'école n'en serait pas là sans son aveuglement, sans son entêtement à vouloir institutionnaliser un évangile égalitaire. A vouloir transmettre à tous une culture alphabétique et savante qui n'est en fait compréhensible et désirable que pour quelques uns, à vouloir scolariser tout le monde également et uniformément on bute sur des obstacles culturels, pédagogiquement insurmontables.

Pour maintenir l'illusion de l'égalité, l'illusion de la même culture pour tous, on se résigne progressivement à un nivellement général, on renonce à faire progresser les meilleurs conformément à leurs possibilités et à leurs motivations profondes, tout en continuant à imposer aux autres des programmes qu'ils rejettent complètement. On perd ainsi sur les deux tableaux.

En se mettant dans l'impossibilité de maintenir et de transmettre l'héritage essentiel de la haute culture traditionnelle, on sacrifie l'avenir sans proposer pour autant rien qui dans le présent soit générateur de satisfaction pour quiconque. Pour en sortir il faut résolument faire la part des choses : adopter délibérément une politique de différenciation des cursus, créer des réseaux éducatifs complètement distincts pour des enfants incompatibles et destinés à ne plus jamais se rencontrer.

3 - L'ÉDUCATION DES ELITES :

Le type d'enseignement «académique» et «libéral» est sans doute le produit et le reflet d'un type de civilisation caractérisé par un niveau élevé de développement social et intellectuel. L'esprit académique est le fait d'une société dans laquelle certains individus sont, grâce à un système complexe de division du travail, délivrés des urgences immédiates, des soucis quotidiens de la survie.

La classe des intellectuels est bien dans ce sens une «classe de plaisir». Car l'homme intellectuel est un loisir pour l'étude, un loisir pour l'effort intellectuel ascétique et l'élaboration savante, une disponibilité matérielle et sociale pour les œuvres de l'esprit. L'esprit académique, procède ainsi, de l'aptitude de l'intellectuel à prendre de la distance par rapport à son expérience vitale immédiate, afin de lui conférer sens et intelligibilité. C'est pourquoi il peut être caractérisé comme ce qui se situe de côté de l'organisé, du composé, naturel, donné ou reçu à l'état brut. Or, ce sont précisément ces aspects de médiation, de recul, de sophistication propre à la culture académique qui n'ont jamais été ni compris ni digérés par les responsables de l'éducation. Cette incompréhension existe, au détriment des élèves les plus doués intellectuellement, qui sont par vocation les héritiers de cette culture. Et cette minorité d'élèves doués est capable d'adhérer à cette haute culture, apte à fournir des efforts intellectuels de longue haleine sans avoir besoin de stimulants extérieurs et superficiels. Ces élèves requièrent un curriculum spécifique, distinct de celui qui s'adresse à la masse des autres enfants. Un curriculum capable de transmettre l'héritage de la haute culture à ceux qui sont appelés à constituer cette élite sociale et politique, cette élite du pouvoir dont aucune société ne saurait se passer.

CONCLUSION :

Il existe bien évidemment une opposition entre la culture de masse et la culture d'élite. Si la position en faveur d'un curriculum uniformisé (où pourrait apparaître le salut de la société) semble désormais révolue, la réflexion sur le curriculum élitiste d'une part

et le curriculum de base en Algérie d'autre part mériterait d'avantage d'être retenue et étudiée.

BIBLIOGRAPHIE :

1. Charte de Tripoli. Programme de C.N.R.A. Tripoli Juin 1962.
2. // // d'Alger. Alger Avril 1964.
3. In. la charte de Tripoli.
4. Ministère de la famille et de la solidarité.
5. In. journal liberté. 9 Mai 1998 N° 1706.
6. In. journal liberté. Opcit.
7. In. Ministère de l'enseignement supérieur. Bilan chiffré de la rentrée universitaire 1994 - 1995.
8. Ministère de la solidarité et de la famille.
9. Association nationale d'analphabétisme «IKRA» bureau régional de Constantine
In. journal liberté, Ibid.