

SYSTEME D'ENSEIGNEMENT
ET SYSTEME ECONOMIQUE ET SOCIAL: (1)

(Présupposés et implications de certaines définitions)

Par: A issa KADRI
Assistant à l'I.S.
Université d'Alger.

Nombre d'équivoques obscurcissent les réflexions portées sur le système d'enseignement algérien (2) et plus particulièrement sur ses rapports à la société; nous voudrions montrer rapidement ici sur quels présupposés idéologiques s'articulent ces derniers et relever les implications erronées qui en découlent quant à la définition des politiques de formation en cours.

II - Le système de l'enseignement et la société: Deux ou trois choses que nous savons d'eux.

Deux niveaux se donnent à l'analyste des rapports complexes et multiformes du système d'enseignement à la société :

- Un premier niveau concerne l'analyse du système d'enseignement

(1) Communication présentée aux Prem res Journées Nationales de Psychologie et des Sciences de l'Education, Alger, Mai 1985.

(2) Par exemple, les définitions de la notion de démocratisation restent elles aussi lourdes de malentendus, voir à ce propos notre art, La question de la démocratisation ou la démocratisation en question : le cas algérien, à paraître in La Revue Algérienne des Sciences juridiques Administratives et Politiques.

lui même, de son fonctionnement et ses fonctions.

- Un second niveau — si l'on considère que le système d'enseignement est en partie reflet, microcosme de la société — touche à la saisie des effets de celle-ci sur celui-là et des modalités de réception de celui-ci. Cette séparation heuristique est elle-même déterminée, induite par un postulat de départ — admis par l'ensemble des sociologues de l'éducation (1) — celui de l'autonomie relative du système d'enseignement par rapport au système économique et social, ie du poids relatif de l'un et de l'autre dans leur système relationnel.

On voit immédiatement à partir de ces brefs présupposés que :

1.1 Le système d'enseignement a des caractéristiques propres de fonctionnement, une logique propre de fonctionnement **irréductibles** en partie à d'autres **logiques institutionnelles** — logiques et caractéristiques qui lui viennent d'une configuration structurale particulière (2) — qui fait que le plus souvent il est reinterprétatif que pur receptacle de ce qui lui advient de l'extérieur.

1.2 Les liens structuraux qui le rattachent au système économique et social sont autant déterminés — sinon plus — par sa logique institutionnelle que par la société.

1.3 Enfin, rien de ce qui se passe dans la société n'est indifférent au système d'enseignement qui le reçoit comme un écho.

II - Le poids de l'autonomie :

2.1 Si l'on veut baliser les problèmes soulevés par la première remarque — à savoir que le système de l'enseignement se définit par une logique propre de fonctionnement irréductible en partie à d'autres logiques institutionnelles — on voit très rapidement par exemple que les pesanteurs institutionnelles et structurelles héritées du passé ont un poids au moins aussi grand que celui des décisions réformatrices dans la configuration du système d'enseignement algérien actuel. On ne peut ainsi occulter l'histoire et faire comme si l'institution universitaire

(1) Voir P. BOURDIEU et J.C PASSERON, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, ed Minuit, Paris 1978.

(2) *La reproduction*, op cit, pgs 26, 76, 126 - 127.

était née avec la réforme de 1971 puisque une des dimensions de la crise qui affecte le système de l'enseignement supérieur apparaît comme l'expression de la contradiction produite par l'antinomie entre la part de l'héritage institutionnel et pédagogique et la part de ce qui est nouveau dans la redéfinition des études en cours.

Le système de l'enseignement se caractérise tout à la fois par une forte inertie aux effets novateurs et une non moins forte rigidité aux transformations (1), ne serait-ce que parcequ'il assure lui-même sa propre reproduction.

2.2 Diverses enquêtes montrent notamment que les actions réformatrices entamées, parcequ'elles mésestiment le poids du système d'enseignement et sa logique, ne sont rien d'autre que l'approfondissement des dysfonctionnements du système d'enseignement hérité et la perpétuation de l'ancien derrière le neuf.

Par exemple la volonté de rompre par l'institution de l'école fondamentale avec un rapport au savoir traditionnel — plus de technique, d'empirique moins d'abstrait et de théorique (2) — parcequ'elle ne prend pas en compte entre autres les conditions de reproduction du corps enseignant — reproduction qui fonctionne par l'échec — court inévitablement à la non réalisation des fins recherchées; les mêmes moyens ne pouvant être mis impunément au service de fins différentes.

Par exemple aussi la réforme des programmes dans le supérieur allant dans le sens d'une plus grande interdisciplinarité et d'une adaptation accrue aux réalités ne peut se satisfaire d'un corps enseignant atomisé et excentré (formation, maîtrise linguistique, cursus différen-

(1) Sur la culture technique à l'école voir Supra

(2) Nos travaux montrent par ailleurs que la carrière enseignante fonctionne ainsi dans le primaire, le moyen, le secondaire et même dans le supérieur jusqu'à ces dernières années et plus particulièrement pour les filles et les arabisants comme un lien d'attente succédant à un véritable emploi raté soit à cause d'un quasi-fermeture du marché du travail soit que la certification ne permette pas d'autres aspirations.

ciés à l'extrême) (1), ni de conditions d'évaluation de connaissances grevées lourdement par le poids du nombre et fondé sur un procès pédagogique et une relation pédagogique de plus en plus **traditionnalisées** où les conditions minimales d'activité scientifique et de convivialité ne sont pas données.

Par exemple enfin le principe de la démocratisation est vite **re-**cusé par une logique institutionnelle — **effet du nombre oblige, hiérarchisation de fait des filières** — fondée sur une sélection sociale (2) déterminant du même coup des différenciations et des hiérarchisations qui fonctionnent toujours au bénéfice de minorités "à héritage" (3).

(1) La progression de l'algérianisation loin de signifier une rupture avec la dépendance culturelle et technologique, si l'on considère les politiques de formation des formateurs qui se mettent en place (retention de l'admission en post-graduation, développement véritablement **kaleïdoscopique** de la formation à l'étranger, maintien en concurrence des circuits de formation des ministères techniques et des sociétés nationales) s'inscrit à notre sens dans un processus d'**internationalisation des politiques de formation** qui correspond à une **internationalisation plus profonde du système de production** et apparaît comme un des fondements même d'une reproduction sociale allant dans le sens de **clivages** et de **hiérarchisations plus accentuées**.

(2) Nos travaux montrent bien par ailleurs que la **réussite scolaire est fortement corrélée à l'origine sociale**; l'ordre de grandeur des chances conditionnelles d'accès à l'enseignement supérieur varie de 1 à 4 selon l'origine sociale : quand 1 enfant des classes populaires **accédait** à l'enseignement supérieur en 1982 ce sont 4 enfants des classes supérieures qui y **accédaient** dans le même temps.

(3) Le poids du capital culturel et du capital économique — l'un ne recouvrant pas automatiquement l'autre — est assez complexe à saisir dans la situation algérienne; il est sûr que les enfants dont les parents sont longuement passés par le système scolaire sont assez nettement favorisés du point de vue de la réussite scolaire — ceci est vrai aussi avec des nuances cependant, le capital économique développant toujours un capital de relations sociales — mais il apparaît toutefois que les classes populaires compensent par un très fort investissement scolaire; ces observations sont malgré tout à prendre avec précaution eu égard à la transformation des valeurs sociétales — la réussite sociale n'étant plus le seul fait de l'école comme dans la situation coloniale de non concurrence — et des stratégies d'investissement scolaire des familles selon le nombre d'enfants : dans les classes populaires tout se passe comme si, quant on investit, on investit sur tous les enfants; dans les classes supérieures "non culturelles" (gros commerçants, entrepreneurs privés, propriétaires...) il semblerait que l'on investisse sur l'enfant qui réussit, les enfants les moins **performants** pouvant toujours être casés par les réseaux de connaissances sociales. Il reste que toutes classes confondues les parents globalement s'en remettent à l'école et ne semblent être concernés qu'au moment de l'échec.

L'énonciation des modalités reinterprétatives de réception de l'institution peut être élargie de manière encore plus explicite à d'autres cas de figure notamment à ceux organisationnels; en effet l'université n'est pas un simple lieu neutre, une chambre d'enregistrement adaptatrice de décisions qui lui adviennent de l'extérieur; elle est traversée d'enjeux dont les acteurs internes ne sont pas les moindres parties prenantes; dans cette optique ce qu'il importe de saisir, afin d'éclairer les fonctions réelles que l'institution tend à remplir et de comprendre le sens de l'évolution de celle-ci c'est non pas les intentions du politique, ni même la lettre des réglementations et des dispositions arrêtées — celui-ci et celle-là sont bien entendu importants et l'analyse de leur nature socio-politique éclairante à plus d'un titre (1) — mais surtout la logique concrète de la mise en place des dispositions réglementaires à travers le développement même du procès de transformations institutionnelles et pédagogiques.

Qu'il suffise de remarquer entre autres que les comités pédagogiques conçus au départ comme la véritable cheville ouvrière du procès pédagogique, trop lourds — réunissant aussi bien les étudiants délégués que l'ensemble du corps enseignant et des représentants de l'administration — ces structures très tôt pris au piège d'un débat inégal entre des enseignants jaloux de leurs prérogatives, sacralisant leur savoir et des étudiants aux revendications timorés parce que proches du cénacle, sont devenues très vite sinon simplement ritualisées dans les discours, du moins quand ils ont continué à exister, de simples instances d'enregistrement du calendrier de contrôle continu.

De même les équipes pédagogiques définies comme les lieux par excellence d'une production pluridisciplinaire des connaissances ont, écartelées entre des représentations différentes de la pédagogie d'enseignants de statuts et de niveaux différents, traversées de faux dé-

(1) Nous voulons ici nous démarquer par rapport à la majorité des analyses qui ont prévalu jusque là et qui ont toujours posé — dans leurs différentes variantes théoriques et politiques — la nature des décisions politiques conformes à la nature de l'étape historique. Sans doute la nature des émissions — voire de l'instance socio-politique — peut-être caractérisée, mais il reste et c'est sans doute un truisme sociologique de dire que celles-ci ne vont jamais dans un seul sens.

bats parceque mauvaises querelles idéologiques, noyées dans des procédures de contrôle continu d'université de masse qui se substituaient à la mise en forme des modalités de transmission pédagogique, de plus en plus désertées par des enseignants le plus souvent cumulards (1), très rapidement éclatées.

Plus proches encore dans les transformations institutionnelles, les conseils scientifiques devaient par leur composante et prérogatives être les véritables instances de relance de l'activité scientifique et pédagogique; dès l'origine de par l'enjeu qu'ils représentaient dans les stratégies des groupes en présence — administration et lobbies enseignants (2) — ils étaient, pour ceux qui avaient vu le jour, soit **bloqués** dans leur fonctionnement soit **vidés** de leur contenu et détournés de leurs objectifs initiaux par des administrations qui ne voulaient pas voir leur pouvoir rogné.

Plus souple, facilitant les passages d'un enseignement à un autre, évitant l'engorgement des parcours de formation, la modulation est elle aussi apparue en son temps comme l'organisation à même de rentabiliser — maître mot — un système jusque là caractérisé comme **pléthorique**, **figé**, articulé sur des enseignements lourds peu facilement digérables surtout lorsqu'ils font l'objet d'un examen final complet.

Il n'est pas peu paradoxal alors de remarquer qu'une decennie et demie après la mise en place de la réforme c'est vers ce système si décrié que l'on revient (3). Entre temps il est vrai, on avait constaté

(1) Nos sondages sur les réunions des équipes pédagogiques à l'institut de droit notamment, ont montré que les enseignants exerçant en tant qu'avocats ou magistrats étaient les plus souvent absents. Il en est de même dans d'autres instituts ou les enseignants exerçant en dehors de l'université sont ceux là mêmes qui n'assistent que rarement aux réunions d'équipes pédagogiques. De manière générale ce sont les enseignants de rang magistral qui sont les plus absenteïstes; plus on descend dans la hiérarchie, plus le statut étant précaire, plus l'assiduité est grande.

(2) Le corps enseignant apparait fortement **fragmenté** sinon **atomisé**: les origines scolaires et linguistiques voire les pays dans lesquels la post-graduation s'est effectuée jouant un rôle central dans les clivages.

(3) L'annualisation affecte actuellement les premières années. Le maintien de la modulation en parallèle produit un système hybride difficilement gérable.

—les autorités pédagogiques comme les politiques (1)— que la réforme avait procédé à travers la modulation à un émiettement du savoir; la modulation avait fait éclater des champs homogènes de la connaissance en autant de domaines qu'il y avait de spécialités et d'enseignants. Du fait de la semestrialisation, la durée dans laquelle devait être donné l'enseignement —moins de 3 mois le plus souvent— s'avérait insuffisante, —de plus elle était écourtée par le contrôle continu de plus de son tiers— pour approfondir dans la plupart des cas certaines connaissances, —les programmes devant être absolument bouclés— qui étaient ainsi données de manière superficielle.

On était loin du savoir encyclopédique si décrié dans les attendus de la réforme de 1971; avait cours un ersatz de savoir, déterminant chez les étudiants à travers des images stéréotypées des convictions d'autant plus ancrées qu'elles n'étaient pas outre mesure confortées —le poids du volume horaire, la multiplicité des modules aidant— par des travaux personnels.

L'intégration modulaire jouait également dans le sens d'un cliavage accru entre les savoirs, d'un enfermement des connaissances.

L'émiettement apparaît ainsi complètement réalisé par la réforme; non pas que le système d'avant la réforme apparaissait plus intégré mais la modulation développait contre un enseignement de continuité, un enseignement fragmenté, pris par le temps; l'investissement en connaissances tournait toujours court; sans doute l'enseignement dit traditionnel était-il aussi non articulé, mais le manque de liens, de passerelles entre les différentes disciplines apparaît sans commune mesure avec ce que va réaliser la réforme. A l'opposé d'une pédagogie fondée sur un continuum où les enseignements s'ils ne sont pas inscrits dans une logique de transdisciplinarité, présupposent tout de même une relative articulation —certains enseignements ne pouvant se développer que grâce au socle que leur fournissent certains autres— et se développent surtout selon une logique de progressivité non limitée par le temps, la modulation se traduit dans sa mise en place, du fait de la durée

(1) Les récentes dispositions ne sont pas du point de vue du politique une reconnaissance de la faillite des anciennes, mais un réajustement une rationalisation de ce qui existait.

Or le système d'enseignement, on le verra, remplit le plus souvent d'autres fins —des fins cachées, par exemple la reproduction sociale— que celles qui lui sont explicitement assignées et c'est celles là qui sont les plus importantes.

Si l'on se place du point de vue de la société, du point de vue des demandes au système d'enseignement on aperçoit immédiatement que celles ci —outre leurs contradictions: privilégier l'une ou l'autre demande coûtent toujours— sont le plus souvent univoques sommant le système d'enseignement à ne répondre qu'à un besoin spécifique.

Ainsi en est-il de la demande politique dominante qui apparaît fondée sur une illusion économiste (1), totalement enveloppée dans une gangue idéologique développementaliste. La définition du système d'enseignement —souvent comparé à une entreprise productive— est ramenée à une seule fin celle de pourvoir en quantité et en qualité et au moindre coût les besoins du système économique.

3.2 Définir une organisation universitaire sous le seul angle de son aptitude à servir l'économie relève d'une simplification abusive. En effet les formations spécialisées ne peuvent être réduites à leur aspect strictement professionnel et référées à la seule division technique du travail; elles s'inscrivent aussi dans une certaine division sociale du travail. En transmettant savoirs et savoir-faire l'institution universitaire transmet une idéologie voire des idéologies et de plus elle situe les diplômés dans la division sociale du travail sur une échelle de prestige de pouvoir et de revenus, échelle elle même fonction de la hiérarchie des disciplines en cours dans la société globale qui place médecine au sommet et la technique en bas (2).

De plus la conformité de l'offre à la demande ne ressortit pas dans le cas d'espèce d'un problème technique fut-il d'estimation. Faut-

(1) Au sens de détermination première et dernière par l'économique.

(2) Sur la critique de la pensée économiste dans ses variantes technocratiques et planificatrices, voir J.C PASSERON, Conservation et novation à l'université, in la réforme de l'université, G. ANTOINE, J.C PASSERON, Calmann Levy, Paris 1966, P 192 et s. Et aussi R. CASTEL et J.C PASSERON, Education développement et démocratie, MOUTON, Paris, 1967

extrêmement courte dans laquelle est donnée un enseignement et du découpage auquel celui ci est soumis, par un **ilôtage du savoir**, par son **inachèvement et sa superficialité patente**. Les multiples expériences pédagogiques qui ont pu affecter les étudiants tout au long de leur scolarité trouvent ainsi dans l'enseignement en miettes confirmation et redoublement.

L'éclatement des savoirs n'est pas seulement le fait d'une réorganisation du temps pédagogique, il est le produit aussi et surtout d'une certaine conception de ces derniers, d'une certaine vision des contenus.

La volonté de rompre avec un enseignement **monolithique** en diversifiant et réactualisant les connaissances aboutit de fait à un **éclectisme tous azimuts**. Contre un savoir déclaré uniforme, l'organigramme des programmes présente un assemblage de théories qui sont appelées à lutter à armes égales. Aucune logique d'ensemble, aucun point de vue n'articule les enseignements délivrés (1). L'enseignement en solitaire apparaît à partir de là comme l'enseignement même.

On le voit contrairement à ce que l'on pourrait croire, la refonte de l'enseignement, les réaménagements introduits, réalisent tout à fait en porte-à-faux, en négatif les présupposés qui leur sont attachés.

III - Demande économique et demandes sociales :

3.1 Méconnaître que les fonctions du système d'enseignement sont largement déterminées par la logique institutionnelle conduit à un **ensemble d'erreurs de jugement**. Ainsi un certain nombre d'illusions vont fonctionner sur le système d'enseignement parce que justement sa logique propre est niée et qu'il ne va être apprécié qu'à l'aune de fins qui lui sont explicitement dévolues; son efficacité propre étant mesurée à sa capacité à répondre à des demandes spécifiques séparées.

(1) Les quelques expériences d'enseignements pluridisciplinaires tournèrent court à cause de freins aussi bien matériels — problèmes de reprographie entre autres — que relatifs à la résistance de certains enseignants formés de **manière classique**.

il plus d'agronomes ou de médecins, de médecins radiologues ou de médecins généralistes? On ne saurait sous peine de reification, de fossilisation des formations définir des profils qui seraient les plus importants sous le plan de la longue durée.

La rapidité des mutations technologiques est en train de changer durablement et profondément aussi bien la nature que la structure des professions pour qu'on puisse les prédéterminer par des définitions conjoncturelles de savoirs et de savoir-faire (1).

On saisit là un des révélateurs de la complexité du passage du champ scolaire au champ socio-économique; à cet égard ni la professionnalisation des enseignements, ni le développement de l'enseignement technologique et technique ne sont le plus sûr garant de l'adaptation des diplômés aux emplois qui pourraient leur être offerts. Outre qu'aucun système d'enseignement ne produit des diplômés immédiatement opérationnels, il faut toujours un temps d'apprentissage, il n'est pas sûr qu'un enseignement plus concret, plus pratique, plus technique, puisse définir des produits à la fois adaptables et transformables; "les savoirs à transmettre écrit Milner doivent être suffisamment versatiles pour demeurer compatibles avec des technologies toujours variables et pour, avant toute chose, garantir à celui qui les détient la maîtrise de toute mutation présente où à venir. Cela suppose des savoirs stratégiques : abstraits, théoriques et souvent formels" (2). A ce titre l'introduction d'un enseignement manuel pratique dans le fondamental, la fétichisation de l'informatique essayée par ci par là (3), la part grandissante que semblent prendre les enseignements technologiques sur les enseignements dits fondamentaux ne sauraient générer une rupture avec la dépendance technologique.

La maîtrise de la technologie et ce qu'elle suppose, l'adaptation créative au poste de travail, n'implique pas seulement l'appren-

(1) Voir à ce propos J.C MILNER, *De l'école*, Seuil, Paris 1984, p. 92 et s.

(2) *De l'école*, op cit, p. 26.

(3) Sur la fétichisation de l'informatique, voir le chp, le roman technologique, J.C MILNER op cit. Lorsqu'on songe que les pays dits développés sont à l'ordinateur de cinquième génération, il apparaît douteux que le retard pris en la matière surtout en l'absence de recherche fondamentale, puisse être rattrapé.

tissage de l'usage de la mise en oeuvre de process et de machines, elle présuppose d'abord une rupture avec les représentations et les valeurs véhiculées à propos de la technique voire du corps — métiers manuels salissants dévalorisés, que l'on songe à la connotation péjorative que recouvre le terme ouvrier, métiers intellectuels prestigieux — elle exige ensuite, non pas un enseignement de savoirs et de savoir-faire réifiés, mais l'acquisition d'un *éthos* technique ie tout à la fois et dans le même mouvement l'intériorisation "d'un corps de connaissances du "système technique"(...) associée à la constitution et à l'appropriation d'un ensemble de représentations et de valeurs relatives aux objets techniques à leur production et aux conditions de leur production, à leur diffusion et leur utilisation"(1); c'est dire aussi que l'investissement en formation technique et technologique n'est pas seulement de l'ordre de la pédagogie, il est avant tout et surtout un problème de société, d'environnement sociétal global, de valeurs sociales.

Même si l'on peut accorder une légère "montée" de la technologie dans l'université algérienne, il faut observer que la formation ne peut pas être réduite à l'acquisition d'un certain nombre de capacités techniques qui agiraient invariablement et indépendamment de toutes conditions sociales telles que l'organisation du travail, l'existence de collectifs, les rapports de coopération qu'ils soutiennent, les rapports d'autorité dans l'entreprise, les systèmes de valeurs"(2), nous ajouterons aussi bien de la nature et de la structure du marché de l'emploi que de la nature de la société civile. Il nous faut remarquer cependant que cette présence de la société à un effet en retour sur la stratégie des acteurs — les étudiants et leurs familles — qui en maximisant ou minimisant leur investissement éducatif (3), offrent des résistances à la fois aux planificateurs et aux pédagogues. Le sys-

(1) Selon l'alternative proposée par Lucie TANGUY in, "La question de la culture technique à l'école", formation et emploi, la Documentation française, Janvier-Mars 1986, n° 13, p. 36. Voir aussi sur le même sujet, V. ISAMBERT Jamati, Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, PUF, Paris, 1984.

(2) La culture technique à l'école, art cit p 37.

(3) "La finalité productiviste, écrit J.M BERTHELOT de l'école se voit accompagnée d'un double qui la nie (La sélection scolaire)" in J.M BERTHELOT, Le piège scolaire, PUF, Paris 1983, p 131.

tème d'enseignement est amené ainsi à une incessante retraduction selon ses propres lois (1) des exigences de la société.

On peut en trouver une nouvelle illustration dans la certification; le diplôme ne peut être assimilé à une simple production de compétences et en tant que tel il se définit comme enjeu; à cet égard on peut observer que "la multiplication des titres ne se développe ni dans le même sens ni à la même vitesse que la structure de l'évolution des emplois(2) et tout concourt à établir que l'inflation des titres — "la mauvaise monnaie chasse la bonne" — comme leur rétention, — qui procèdent de la nature du procès pédagogique — ont plus d'effets sur le statut social de leurs porteurs que sur la qualification, il y a toujours un décalage à prendre en compte entre le "nominal" et le "réel", entre le "titre" et le "poste" (3).

L'économisme, relève aussi abusivement comme indicateurs de la qualification, le nombre d'années d'études (4), et identifiant la qualification à la certification, élimine la multiplicité des écarts de l'une par rapport à l'autre et surtout la définition sociale de l'une, la qualification, par l'autre la certification.

3.3 L'illusion est complète quand la pensée économiste en sa variante planificatrice prend en compte les flux scolaires dans sa politique d'orientation en vue de l'adaptation au marché de l'emploi, par la mise en place de dispositifs réglementaires divers(5) qui ne prennent en

(1) Par exemple une hiérarchisation des filières.

(2) Sur l'analogie conceptuelle entre l'économie et la sociologie à propos de l'éducation voir J.C PASSERON, "L'inflation des titres scolaires sur le marché des biens symboliques, examen des fonctions d'un schème analogique dans l'heuristique sociologique" *communic, colloque d'urbano, mobilité sociale et systèmes scolaires*, Septembre 1980.

(3) Selon les concepts de P. BOURDIEU in "Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Mars 1975, n°2, p 95 et s.

(4) Quand on voit ce qu'est devenu le bacc, plutôt "barrière" que "niveau", on peut se demander quelles peuvent être les différences qui existaient entre un 3ème AS s'engageant dans des études de technicien supérieur et un bachelier dans celles d'ingénieur ?

(5) Par exemple la notation au baccalauréat, la régionalisation des inscriptions ou les concours, d'ailleurs souvent détournés dans les faits.

compte que les cohortes —les nombres statistiques—, tout se passe comme si le planificateur se donnait les moyens en agissant sur le présent de déduire l'avenir (1); outre qu'une telle démarche, en méconnaissant ce qu'ont de profondément social les attitudes à l'égard de l'école et au delà des métiers, risque d'aboutir au contraire de l'effet désiré, elle occulte dans le même mouvement les mécanismes internes d'affirmation de l'institution et surtout le comportement des usagers (2).

On ne peut en effet procéder impunément par orientation dirigiste; en voulant modifier la structure des flux dans le sens d'une rétention de l'accès aux études bio-médicales, d'architecture et d'informatique (3) c'est celles là même qu'on va légitimer socialement(4) en les plaçant au sommet de la hiérarchie, et du même coup on va remettre en cause la hiérarchie implicite —prééminence du technique— qu'on veut faire valoir; "en fait écrit J.C PASSERON, si l'on considère l'influence actuelle de la planification scolaire sur les comportements des usagers, on doit conclure que, pour longtemps encore ce sont les tendances culturelles propres aux divers groupes sociaux qui procurent la meilleure base de prévision (5).

Le système d'enseignement n'est pas une simple boîte noire chargée de digérer des flux et de produire à certains taux des sortants; le champ scolaire est un espace de comportements et de stratégies comp-

(1) C'est le cas schématiquement parlant des cartes universitaires dont les constructions sont fondées sur des hypothèses démographiques largement déterminées par des évolutions économiques prévisibles. Quid des crises!

(2) Car enfin à tant parler de flux, on a un peu tendance à oublier qu'il ne s'agit ni d'électrons ni de particules élémentaires, mais d'individus... in J.M BERTHELOT, le piège scolaire, op cit, p 84.

(3) La rétention de l'accès à un certain nombre de filières peut être pensée aussi comme la mise en place de mécanismes de défense de corps de métiers constitués qui se voient sérieusement dévalorisés par le poids du nombre. Ces mécanismes déjà introduits au niveau des post-graduations sont d'autant plus sélectifs que les professions sont constituées et fortement autonomisées. Voir à ce propos notre note méthodologique sur la réforme des études médicales, CCHUN, Juin 1985.

(4) En valorisant dans le même mouvement leurs salaires.

(5) La réforme de l'université, op cit, p 178.

lexes; il ne s'y développe pas comme le présuppose la démarche planificatrice des processus d'auto-régulation donnés une fois pour toutes (1). On ne dit pas assez en effet ce que pourraient avoir d'irrationnelles certaines décisions des acteurs sociaux parties prenantes du processus pédagogique; d'abord s'agissant des enseignants on ne pourrait faire comme si l'uniformité prévalait concernant les jugements sur les fins. De ce point de vue, les enseignants en divergeant sur les objectifs recherchés vont diverger sur les modalités spécifiques d'y arriver et vont intégrer dans leurs appréciations leurs présupposés; en d'autres termes le système de sélection ne peut être cette machine bien huilée qu'envisage le planificateur; ensuite les étudiants ne tendent pas toujours à développer des choix déterminés, leurs comportements impliquent une part d'imprévisibilité liée à la fois aux déterminants sociaux et aux conjonctures sociales et pédagogiques traversées; de plus, il y a un effet de structure à prendre en charge, les choix étant eux-mêmes surdéterminés par les offres. Ainsi les **abandons, les relégations, les changements d'itinéraires comme la persistance dans le système**, toujours appréciés négativement par le planificateur, peuvent être vécus socialement non comme un échec mais comme un choix inséré dans une stratégie professionnelle. On le voit la sélection n'est pas simplement un problème technique, " elle ne peut être **abstraite des fonctions sociales qu'elle remplit** " (2).

3.4 L'illusion économiste tend à retrouver ici la fiction démocratique qui consiste à penser que dès lors qu'il scolarise fortement, dès lors qu'il engrange du monde, il tend à assumer une fonction " **d'égalitarisation** " des chances.

La démocratisation de l'enseignement ne peut, comme ne cesse de le répéter à l'envi le discours, être identifiée à un simple accroissement des effectifs (3); la démocratisation est un processus complexe

(1) On ne peut établir en effet une fois pour toutes des taux de rendements; c'est d'ailleurs le langage même du rendement qui est à revoir; il ne peut y avoir de **rendement en soi**. Le rendement défini économiquement à toujours un **coût social beaucoup plus important**.

(2) J.C PASSERON, *op cit*, p 265.

(3) Sur le simple plan de l'accroissement si l'on rapporte les effectifs scolarisés sur la population globale on pourrait observer que les ratios ne changent pas significativement des années 70 aux années 80. Le discours sur l'augmentation des effectifs tend toujours à occulter dans le même temps le galop démographique.

qui signifie à la fois une transformation durable du recrutement de l'enseignement en faveur des classes populaires, une transformation interne au système d'enseignement allant dans le sens d'un partage du pouvoir pédagogique ie plus de démocratie tant dans l'organisation que la gestion ou la relation pédagogique, une transformation des modalités d'insertion des diplômés dans le système économique ie une égalisation des chances professionnelles qui ne devraient rien au capital social (1).

On le voit un taux d'accroissement au delà des diverses occultations qu'il produit n'exprime qu'un aspect partiel d'une réalité multiple. Le constat optimiste assimilant l'évolution des effectifs à la démocratisation ne saurait suffir pour caractériser un processus ambigu à bien des égards s'il n'est referé à l'évolution de la structure des chances d'accès des enfants issus des classes, couches et catégories sociales à l'enseignement supérieur (2).

Au demeurant, sans aller jusqu'à saisir de manière affinée les chances conditionnelles d'accès à l'enseignement supérieur, on aperçoit très vite sous le plan de la simple analyse morphologique une évolution générale heurtée, inégale et restrictive. Il ne fait pas de doute d'ailleurs que la sélection scolaire qui a cours dans tous les ordres d'enseignement n'est rien d'autre qu'une sélection sociale qui ne dit pas son nom.

Dire que le système d'enseignement est aussi un système de sélection relève d'un truisme sociologique; il faut ajouter que la hiérarchisation des filières qui s'y inscrit comme les mécanismes qui s'y développent n'affectent pas indifféremment les populations étudiantes, inversement celles ci ne se présentent pas sur un même pied d'égalité devant l'institution.

Ainsi parmi une population d'élèves admis au bacc, les enfants

(1) Sur la démocratisation et ses définitions voir, J.C PASSERON, Démocratiser l'enseignement supérieur, Perspectives, vol IX n°1, 1979, UNESCO, Paris.

(2) Sur les chances conditionnelles d'accès et leur calcul voir, P.BOURDIEU et J.C PASSERON, La reproduction, op cit, Annexes, et cf infra.

des classes supérieures (1) réunissent le plus de facteurs favorables à la poursuite des études dans le supérieur. Ils sont en effet, les plus jeunes à accéder à l'enseignement supérieur, ils n'ont pas du tout redoublé dans le primaire et très peu dans le moyen et le secondaire; ils sont encore les plus nombreux à obtenir des mentions "bien" et "très bien", ils réussissent plus dans les filières déclarées nobles (sciences bilingues), et leurs parents ont le niveau d'instruction le plus élevé (2).

De même le recrutement des filières de l'enseignement supérieur présente une variation significative selon l'origine sociale; on observe à cet égard que si les étudiants issus des classes populaires tendent à accroître leur représentations dans l'enseignement supérieur (3), ils n'y accèdent qu'en empruntant certaines filières (4). En effet ce sont les sciences exactes, les sciences sociales et à un moindre degré le droit qui recrutent davantage les étudiants originaires des classes populaires alors que médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture et droit reçoivent beaucoup plus les enfants des cadres supérieurs, professions libérales, patrons du commerce et de l'industrie (5).

De plus si l'on prend l'indice de la réussite dans les études supérieures comme une probabilité de mener à terme et dans des délais impartis une scolarité normale, il n'est pas étonnant de remarquer que la réussite des élèves issus des classes populaires reste nettement

(1) Selon une enquête du centre d'orientation professionnelle d'Oran, "origine sociale des élèves de 3ème AS ayant obtenu le baccalauréat" COSP Oran 1978.

(2) Selon une autre source : "Les enfants des classes supérieures fréquentent aussi les lycées où les taux de réussite au bacc sont les plus élevés" in C. LUNEAU, bilan d'une pré-enquête effectuée auprès des établissements d'enseignement secondaire de la Wilaya d'Alger, Polycopie CREA, Alger 1978.

(3) L'accroissement des enfants des classes populaires n'est que relatif puisque dans le même moment les enfants des classes supérieures et moyennes accroissent corrélativement leur représentations eu égard à leur part dans la structure globale des C.SP. Il y a ce que BOURDIEU et PASSERON appelle un phénomène de translation vers le haut de la structure des inégalités de chances selon l'origine sociale.

(4) Selon notre propre enquête en cours d'achèvement.

(5) Cette analyse est donnée ici schématiquement la différenciation du recrutement intégrant aussi bien l'exhaustivité des filières offertes (même les grandes écoles) que la dimension linguistique est spatiale; pour plus de précisions cf nos travaux.

inférieure à celle des classes supérieures (1).

A l'opposé de ce que supposent les partisans de la démocratisation par l'uniformisation qui sous-estiment l'effet des inégalités d'origine dans la conduite des études, il nous faut donc rappeler, au risque d'être redondant, que le système d'enseignement n'est pas aggrégatif des demandes sociales mais qu'il est sélectif et que cette sélection agit selon le poids des déterminants socio-économiques et culturels. A ce titre les mécanismes qui traversent l'institution — le succès et l'échec par exemple — ne sont que "la traduction pour l'individu [des] messages que lui adresse l'école à propos des effets qu'elle produit" (2); le système de l'enseignement ne peut pas être un creuset où se fondraient les différences mais plutôt un filtre de reconnaissance et de légitimation de celles-ci. On ne peut ainsi s'empêcher de remarquer que la démocratisation qui a prévalu dans la dernière décennie en Algérie n'a pas annulé la sélection mais l'a subvertie. Ce qui a changé dans le recrutement c'est non pas la structure des inégalités de chances d'accès (3) mais les modalités de la mobilité interne à l'institution; en d'autres termes la relative ouverture de celle-ci, comme le "laxisme" qui a affecté les passages scolaires ont profité (4) proportionnellement parlant, de manière égale à toutes les strates de la population algérienne (5).

On le voit, sous peine de se nier lui-même, le système d'enseignement ne peut répondre à une demande univoque fût-elle celle qui se donne — au moins formellement — au nom de la majorité.

3.5 C'est pratiquement la même erreur qui sous-tend ce que l'on

(1) Selon nos propres travaux; là aussi l'analyse a intégré à la fois la discipline et la langue.

(2) De l'école, op. cit., p. 86.

(3) Cf. infra sur les chances conditionnelles d'accès.

(4) De la même manière que l'on pourrait dire de la rente qu'elle n'a pas modifié profondément la structure des inégalités de classe de la société.

(5) On peut dire grosso-modo que l'université algérienne aujourd'hui est une université de classe moyenne. Les strates qui ont le plus bénéficié de la scolarisation étant les "Lower-upper class" et les "Upper-lower class", pour employer un langage indicatif de la synchronie des positionnements sociaux.

peut appeler le projet "culturaliste" qui tend de plus en plus à s'affirmer devant la montée de la jeunesse.

Le projet "culturaliste" apparaît fondé sur le primat — comme en témoigne l'importance accordée aux enseignements civiques, historiques et politiques — de la fonction de **socialisation**. La définition de l'enseignement se fait exclusive de toutes les autres fonctions que celles qui reconcilieraient la société avec ses propres valeurs.

Parce que le système de l'enseignement apparaît toujours véhiculer des scories coloniales, sa redéfinition devient de manière prévalente, en même temps qu'un recouvrement d'un système d'enseignement qui n'a jamais cessé d'exister, l'occasion de se réapproprier son histoire et sa personnalité nationale momentanément absente.

L'illusion culturaliste aboutit à réduire la fonction du système d'enseignement à une fonction d'**intégration**, de **contrôle social**. Sans doute est-ce là une des missions du système éducatif, mais outre qu'une telle définition oublie que l'histoire nationale comme la culture ou la personnalité nationale ne sont pas réductibles — même si nombre d'invariants peuvent être relevés — à une vision **totalisante** qui occulte à la fois la diversité des attitudes et des pratiques des différents groupes et classes sociales rapportées à la culture, elle sous-estime tout à la fois le poids des acteurs, le poids des déterminations externes à l'institution (famille, milieu, société, environnement le plus large) et le poids des idéologies véhiculées plus implicitement qu'explicitement dans le procès de transmissions des connaissances.

Il nous faut donc conclure que le système d'enseignement est au centre de stratégies multiples; lieu et enjeu de celles ci, il fonctionne à l'intérieur d'un réseau de déterminations dont aucun n'est exclusif de l'autre; autrement dit il est **multifonctionnel** (1).

(1) Sur la multifonctionnalité du système d'enseignement voir, J.C PASSERON, *op cit*, p 187 et également R. CASTEL et J.C PASSERON, *Education développement et démocratie*, Paris, 1967, MOUTON, p 22 et s.

Le choix de privilégier l'une ou l'autre fonction ne peut être en aucun cas un choix éthique, il n'est que la résultante d'un rapport de force, à un moment historique donné entre les différentes demandes du système social au système d'enseignement, demandes contradictoires de différentes catégories et classes sociales qui tendent à maximiser chacune l'exercice d'une fonction au détriment des autres (1).

C'est dans la détermination de ce rapport de force que se manifeste la présence de la société.

IV - Le choc de la société :

Sans approfondir outre mesure la nature des enjeux engagés dans la définition du système d'enseignement, on ne peut s'empêcher d'observer de manière spontanée que deux niveaux, deux lieux tendent à enserrer dans leurs déterminations l'institution éducative : c'est d'une part celui de la demande de scolarisation et d'autre part celui de l'insertion des diplômés.

4.1 Il y a en effet sous le plan strictement démographique le poids du nombre à prendre en compte. C'est une vérité évidente que de rappeler que la demande de scolarisation est une demande sociale, fragmentée, diversifiée, fonction des valeurs propres aux différents groupes sociaux et classes sociales; c'est une autre aussi de relever la poussée spectaculaire des effectifs dans tous les ordres d'enseignement. L'école algérienne sous la double impulsion d'une politique de scolarisation massive et d'une demande sociale non moins importante a connu une progression considérable de ses effectifs.

Les taux de scolarisation observés n'ont du reste de sens que dans la probabilité où le plus grand nombre d'enfants, nonobstant leur origine sociale, poussent le plus loin possible, au moins jusqu'au supérieur leur scolarité. Or, à observer les chiffres et sans aller dans un premier temps jusqu'à saisir les chances sociales de survie dans les différents ordres d'enseignement des enfants des différentes catégories sociales, il n'est pas sans importance de remarquer que globalement très peu d'élèves mènent à terme et dans les délais impartis la totalité du parcours scolaire.

Il apparaît ainsi, en dépit du caractère spectaculaire de la politique de scolarisation massive que celle-ci n'a pas fondamentalement modifié les inégalités de base; il se pourrait que l'institution noyée sous le poids du nombre les ait aggravées, si l'on prend en considération les conditions d'un déroulement "efficient" du processus pédagogique — implantation scolaire, taux d'encadrement, qualité des enseignants, conditions matérielles —, par une offre de services pédagogiques spatialement et socialement différenciées, révélant par là même une inadaptation croissante de l'institution aux effets de la vague démographique. Cette inadaptation se manifestant principalement par un rejet massif de la plus grande partie des populations scolarisées.

4.2 Au demeurant si l'on admet que le système de l'enseignement a accru sa productivité en accroissant le nombre d'étudiants comme le nombre de sortants ie les diplômés toutes langues confondues. Il ne faut pas préjuger de la probabilité qu'ont les diplômés de trouver un emploi en inférant des besoins du système économique.

De plus en plus se manifeste, en dépit de l'augmentation d'offres d'emploi tout à fait formelles par ailleurs, une rétention du marché du travail, si l'on peut observer que la multiplication des diplômés a produit une relative dévaluation des titres scolaires, il faut noter que celle-ci touche plus certaines disciplines que certaines autres, les diplômés arabophones plus que les autres (1).

Il n'est pas indifférent alors de remarquer que se mettent en place des circuits spécifiques de recrutement qui doivent autant aux finalités sociales des demandeurs d'emploi qu'au titre universitaire.

Quand ils accèdent à des postes de travail les produits de l'uni-

(1) Amenant ceux qui n'ont pas trouvé un emploi valorisé à persister dans le système, gonflant même par là la post-graduation. Ainsi par exemple la quasi-fermeture du recrutement de magistrats à eu comme effet une augmentation des étudiants en post-graduation (près d'un million) voir à ce propos J.C PASSERON, "L'inflation des titres..." art cit, notamment la section : les effets génériques de la dévaluation : la persévérance dans le système comme stratégie obligée et minimale, voir aussi J.C PASSERON, la démocratisation de l'enseignement supérieur, art cit.

versité sont toujours appréciés en termes relatifs et leur insertion ressortit davantage des logiques sociales qui traversent les entreprises et l'administration.

On assiste ainsi à une plus grande sélectivité de l'accès aux postes supérieurs de la hiérarchie administrative et économique des diplômés de l'enseignement supérieur; il n'est pas douteux que le relatif blocage de la circulation des élites participe d'une volonté des fractions dominantes de contrôler les conditions de leur reproduction (1).

De plus la restructuration des entreprises assimilant la rationalisation de la gestion à la seule rationalité des organigrammes a oblitéré pour nombre de jeunes leur avenir professionnel.

D'ailleurs pour ceux qui sont recrutés, généralement cooptés ils assument le plus souvent des fonctions de gestion par opposition à celles de production et se trouvent majoritairement plus dans les bureaux que sur le terrain.

Les tensions enregistrées au niveau du marché du travail ne sont pas sans effet sur la transformation des représentations des étudiants et partant sur leurs comportements.

4.3 C'est bien en effet les valeurs relatives au travail qui sont au coeur du questionnement de la société par le système d'enseignement; celles-ci se sont considérablement transformées au cours des dernières décennies. De manière générale et de plus en plus ce ne sont pas les valeurs de l'école qui apparaissent dominantes; l'enrichissement sans cause, les légitimations extra-universitaires, ont conduit à une désaffection grandissante envers les études, la majorité des étudiants semblent poursuivre leurs études par pis-aller. Sans doute, comme nous l'avons vu, certaines voies royales — telle médecine — continuent d'être

(1) La formation à l'étranger joue un rôle non négligeable dans les stratégies en place, elle participe d'ailleurs pour partie d'un contournement de l'institution, déclarée ne pas former des cadres de "haut niveau". Témoigne aussi de ce contournement la mise en place à l'origine, des instituts dépendant des ministères techniques.

courues et assidûment suivies; mais là aussi l'inflation des titres commence, n'ent été les mesures de révalorisation des salaires (1) et le numerus-clausus instauré à l'entrée, a avoir des effets repousseurs.

Le système d'enseignement devient aussi de moins en moins résistant aux valeurs qui lui viennent de la société. Il apparaît alors presque sans enjeux (2), formant de plus en plus des déclassés et fonctionnant essentiellement à l'idéologie.

Ce processus nous paraît amorcé; les enseignements délivrés en procédant à un découpage empiriste des savoirs confondant objet de connaissance et objet réel; sous prétexte d'adapter les programmes à la réalité ils ne font en fait que transcrire le réel; l'enregistrement de celui-ci est le plus souvent — surtout dans les sciences sociales et juridiques — testé à partir de sa conformité aux productions (textes, discours, chartes), du politique; certains cours ne devenant de ce fait que des traductions de discours politiques, ou des tribunes idéologiques. Dans les sciences exactes le procès pédagogique n'en est pas moins identique; fétichisant la science, en en faisant la fin et le moyen de la transformation sociale, il la transforme en idéologie (3).

L'organisation même prédispose à un enfermement des savoirs l'éclatement de l'institution en autant d'instituts qu'il pouvait exister de "sciences" à tendu à gommer l'interdisciplinarité naissante par le cloisonnement de spécialités que tout, objet et méthode, rapprochait.

C'est à un véritable mouvement d'investissement du système d'enseignement par la société civile que l'on assiste. Ce mouvement nous apparaît d'autant plus menaçant que l'histoire de l'institution n'a pas été stable. De la réforme aux réformes dans la réforme on courrait

(1) Une analyse rapide du SGT montre que la hiérarchie des salaires qui prévalait entièrement est aggravée, dans un processus de translation vers le haut qui est relativement annulé par l'inflation.

(2) En témoignent les nombreux articles d'enseignants scientifiques dans la presse et également la mise en avant par cette même presse de "réussites" scientifiques ou de profils scientifiques. Ce qui est en jeu ici ce n'est pas tant les contenus que les modalités par lesquels ceux-ci sont donnés — les contenus sont ni séparables de la façon dont ils sont livrés..., les fonctions que ceux-ci tendent à assumer au nom d'un certain positivisme scientifique.

le risque, en affaiblissant l'institution sous le plan des règles générales de fonctionnement, d'un véritable procès de "desinstitutionnalisation".

On le voit en conclusion, c'est la société qui interpelle mal l'enseignement c'est dire donc que c'est dans la société et dans la culture, dans une transformation radicale des représentations à l'égard du travail, des savoirs et du corps que se trouvent les fondements d'une réelle appropriation des institutions éducatives.