



Journal des anthropologues
Association française des anthropologues

100-101 | 2005
Éducation, religion, état

La mosquée dans l'école ou contre l'école ?

Appareil éducatif, inégalités sociales et luttes idéologiques en Algérie

The Mosque in the School or against the School? Educational Apparatus, Social Inequalities and Ideological Struggles in Algeria

Yves Guillermou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/1552>

DOI : 10.4000/jda.1552

ISSN : 2114-2203

Éditeur

Association française des anthropologues

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

Pagination : 117-138

ISSN : 1156-0428

Référence électronique

Yves Guillermou, « La mosquée dans l'école ou contre l'école ? », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 17 novembre 2010, consulté le 21 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/jda/1552> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jda.1552>

Ce document a été généré automatiquement le 21 juillet 2020.

Journal des anthropologues

La mosquée dans l'école ou contre l'école ?

Appareil éducatif, inégalités sociales et luttes idéologiques en Algérie

The Mosque in the School or against the School? Educational Apparatus, Social Inequalities and Ideological Struggles in Algeria

Yves Guillermou

- 1 La crise dramatique qui sévit en Algérie depuis plus de dix ans fait suite à une période d'intenses changements socioéconomiques et d'efforts sans précédent dans le domaine éducatif. Ceci conduit à s'interroger sur les rapports entre l'école, l'État et le religieux, afin de tenter de comprendre la signification et les implications sociales de la « dérive islamiste ». En dépit des clichés largement diffusés en Occident, ces rapports ne sauraient se réduire à une lutte entre « forces de progrès » et « obscurantisme ».
- 2 Compte tenu de la place accordée par l'islam à la science et à l'éducation au cours de l'histoire, il convient tout d'abord d'examiner son rôle culturel effectif en Algérie avant et pendant la colonisation, face à l'action tardive, limitée et inégale de l'administration française. Après l'Indépendance, l'Algérie va s'illustrer par un effort massif de scolarisation, s'inscrivant dans le cadre d'une politique ambitieuse de développement, et conduisant à une élévation considérable du niveau d'instruction général. Mais le système éducatif, par-delà la démocratisation apparente, ne contribue-t-il pas à la reproduction de diverses formes d'inégalité ? Et quel rôle peut jouer le religieux dans un tel contexte ? N'est-il pas susceptible, une fois récupéré par des adversaires résolus du pouvoir, d'offrir aux exclus un espace d'expression et de se muer en un redoutable instrument de contestation ? Si l'islamisme politique n'a apporté aucune solution aux problèmes de la société algérienne, la manière dont il a investi l'appareil scolaire mérite d'être examinée dans le cadre de toute réflexion sur la réforme et l'avenir du système éducatif.

Éducation et religion avant l'indépendance

- 3 Il est extrêmement difficile de procéder à une appréciation objective du contenu et de l'impact social de l'éducation en Algérie au cours des siècles qui ont précédé la colonisation française. Sans doute la situation a-t-elle connu de multiples variations au cours de cette longue « période précoloniale », qui n'a jamais été homogène. Ce qui paraît largement établi, c'est qu'après l'époque de la splendeur omeyyade qui marque l'apogée de la civilisation arabo-musulmane, l'ensemble du Maghreb entre dans une période de déclin généralisé, tandis que les menaces des puissances européennes en Méditerranée vont en s'amplifiant. Le XIV^e siècle en particulier, dont Ibn Khaldoun fut le témoin lucide et solitaire, marqué par des troubles sociopolitiques persistants, est sans doute l'un de ceux où la régression est le plus sensible sur tous les plans. Pourtant, cette époque est marquée par d'importantes initiatives sur le plan culturel, comme l'ouverture de la première *medersa* de Tlemcen, dont les souverains firent une école de préparation à toutes les fonctions publiques, religieuses et judiciaires. Ceci illustre bien l'articulation étroite entre savoir et pouvoirs temporel et spirituel, à une époque où les hommes de savoir occupent le sommet de la hiérarchie sociale (Kaddache, 2003 : 307).
- 4 Mais cette position sociale privilégiée des lettrés est liée au fait qu'ils ne constituent – comme dans l'ensemble du monde méditerranéen à la même époque – qu'une infime minorité : la masse de la population (essentiellement rurale) n'a accès qu'à des formes de savoir orales ou au maximum à des rudiments d'écriture. Toutefois, parallèlement à l'affaiblissement des royaumes locaux au profit des forces tribales, l'émergence d'un islam « populaire » ou politiquement autonome va jouer un rôle culturel non négligeable, bien que généralement méconnu¹ : ceci notamment par le biais des *zawāyat*, institutions de type monastique à multiples fonctions tant sociales que spirituelles, dispensant un enseignement d'une qualité certes inégale et au profit d'un public restreint mais socialement diversifié. Au cours des trois siècles d'administration ottomane, savoir et éducation relèvent essentiellement d'instances religieuses *extérieures* à la sphère politique, les préoccupations du pouvoir turc se limitant au contrôle fiscal et au maintien de l'ordre.
- 5 Sur la situation à la veille (ou au début) de la conquête française (1830), on ne dispose d'aucune statistique, mais seulement de témoignages très partiels et contradictoires. Certains observateurs estiment le taux d'alphabétisation insignifiant, d'autres le jugent comparable à celui des campagnes françaises. A Constantine, ville d'environ 25 000 habitants et considérée comme l'une des plus « cultivées », la scolarisation toucherait environ le tiers des enfants (masculins). L'impression qui se dégage est celle « ... d'un enseignement partiel et ségréatif dont la diffusion variait sans doute beaucoup suivant les régions » (Yacono, 1993 : 46). C'est à une telle situation que l'émir Abd-el-Kader, principal chef de la résistance nationale, tente de remédier en s'efforçant de répandre partout l'instruction, à des fins tant politiques que religieuses² : entreprise aussi méritoire qu'éphémère.
- 6 La domination française, étalée sur près d'un siècle et demi, va entraîner des bouleversements considérables aux plans économique, social et culturel. La nécessité de « soumettre les esprits » implique des efforts systématiques en matière d'éducation. En dépit de variations non négligeables selon les époques et le contexte, la politique coloniale présente une remarquable continuité autour des axes suivants : imposition

d'un enseignement de type français à une fraction *toujours limitée* de la population algérienne, et contrôle étroit de l'enseignement « religieux ».

- 7 En 1848, l'occupation militaire de l'Algérie du Nord étant formellement assurée, le système éducatif de la colonie est officiellement structuré sur la base d'une division en deux branches bien distinctes : l'enseignement dans les écoles françaises et israélites passe sous contrôle du ministère de l'Instruction publique, tandis que la scolarisation des musulmans relève du *ministère de la Guerre* – lequel précise sans ambages que « l'enseignement destiné au vaincu n'est pas motivé par des considérations scolaires mais politiques »³ ! Les correspondances échangées entre ce ministère et le gouvernement général de l'Algérie au cours des années suivantes font clairement ressortir la nature de ces « considérations » : nécessité de convaincre la population autochtone du bien-fondé de la domination coloniale, de la supériorité de la culture française, de l'importance des bienfaits que la France est prête à leur apporter – en « compensation » notamment de l'accaparement de leurs terres⁴ !
- 8 Cette « instruction publique indigène » se fonde sur un réseau d'« écoles musulmanes françaises » dispensant un enseignement hybride arabe-français visant à instiller valeurs et éléments de base de la culture française au sein de la jeunesse autochtone, dans le respect formel de ses croyances et de ses traditions, mais avec la claire et ferme intention de diffuser des idées favorables à la domination coloniale. Face aux réticences de la population, l'administration multiplie bourses et gratifications matérielles ou symboliques, ce qui a pour effet d'attirer surtout des élèves issus des classes sociales défavorisées. Tel n'était pas précisément l'objectif des pouvoirs publics, qui cherchent plutôt à favoriser l'adhésion des catégories aisées et les plus influentes, dont les lettrés et les religieux (*ibid.* : 53-55).
- 9 Cet enseignement est appelé à remplacer l'enseignement religieux traditionnel, échappant au contrôle de l'administration et considéré comme subversif. Dès les débuts de la colonisation, celui-ci se trouve durement affecté par les mesures foncières qui le privent de la majeure partie de ses ressources en versant au domaine de l'État les terres des fondations religieuses (*habus*). Ensuite, l'administration s'efforce de contrôler étroitement le réseau des *zawâyat*, par leur mise sous tutelle ou la fermeture des plus « récalcitrantes ». Mais ce sont les medersas, établissements religieux d'enseignement secondaire ou supérieur, qui apparaissent comme un enjeu politique majeur : leur reprise en main, dans les années 1850, doit permettre d'assurer la formation des élites musulmanes (agents du culte, magistrats, enseignants, etc.) en vue d'une collaboration étroite avec la puissance coloniale. D'où l'appui massif de l'administration à ces institutions, allant jusqu'à la rémunération des élèves (*ibid.* : 42).
- 10 La mise en œuvre de cette politique, impliquant un dosage subtil entre effort de « francisation » et intégration d'un islam étroitement contrôlé, va se heurter aux fluctuations de la conjoncture politique métropolitaine. Sous le Second Empire (1852-1870), l'Algérie est dotée de 36 écoles primaires et 2 collèges franco-arabes, ainsi que de 3 medersas, l'ensemble touchant en 1870 quelque 1 600 élèves, dont 1 300 pour le primaire – contre environ 27 000 qui fréquentent les écoles coraniques (Ageron, 1979 : 152-153). Cet effort bien modeste se trouve remis en cause au début de la III^e République, avec le transfert aux communes de la responsabilité financière de l'enseignement primaire, qui permet aux élus locaux (européens) de consacrer l'essentiel de leurs ressources à la scolarisation des enfants européens, et de fermer la majorité des établissements destinés aux musulmans. Dans un tel contexte, les lois Jules

Ferry sur l'école laïque et obligatoire (1881-82), détournées de leurs objectifs initiaux, vont paradoxalement contribuer au renforcement des inégalités en matière d'accès à l'instruction.

- 11 Ce phénomène est particulièrement frappant en Kabylie, région pilote sur le plan scolaire par suite d'un choix politique délibéré⁵, où le déséquilibre entre « communes de plein exercice » (relevant intégralement du droit municipal français) et « communes mixtes » (administrées par des fonctionnaires nommés par l'État) prend des proportions démesurées. En effet, les dispositions légales en matière de création et d'entretien des écoles au profit des enfants musulmans sont scrupuleusement appliquées dans les secondes, tandis qu'elles sont généralement foulées au pied dans les premières. Certaines zones délaissées par la colonisation se trouvent ainsi scolarisées jusqu'à 50% dès le début du xx^e siècle, contrairement aux zones à fort peuplement européen où l'effort de scolarisation reste insignifiant⁶.
- 12 La Kabylie constitue cependant un cas exceptionnel – bien que nullement négligeable du fait du poids démographique de cette région. On ne relève nulle part ailleurs un effort comparable de scolarisation de zones rurales montagneuses. Dans le reste du pays, l'infrastructure scolaire, concentrée sur les zones urbaines et les centres de colonisation, ne touche qu'une fraction très limitée de la jeunesse autochtone, malgré une hausse sensible du nombre d'élèves musulmans dans les écoles communales françaises au cours de la décennie 1880-89⁷. En fait, l'instauration d'un enseignement « laïque et obligatoire » – violemment combattue par la majorité des colons pour des motifs économiques et politiques⁸ – contribue surtout au recul ou à la marginalisation de l'enseignement religieux traditionnel : face aux tracasseries administratives, l'activité et l'audience des écoles coraniques et des *zawāyat* vont en diminuant constamment (Meynier, 1981 : 212). Quant aux trois medersas officielles, elles ne touchent qu'un public très restreint (de l'ordre de 60 par promotion, recrutés par concours), appartenant surtout aux couches sociales modestes, attiré par l'indemnité annuelle. Mais en dépit des essais de réorganisation et d'adaptation des programmes, le contenu de leur enseignement semble rebuter la majorité des jeunes musulmans, et ceux qui en ont les moyens préfèrent suivre un enseignement islamique dans les pays voisins ou au Proche-Orient.
- 13 Entre 1884 et 1908, les efforts du recteur Jeanmaire, fervent partisan d'un enseignement identique pour tous (en français) mais adapté aux réalités locales, se heurtent à la pression coloniale en faveur d'un enseignement « professionnel » étroitement orienté vers la formation d'ouvriers agricoles. C'est ainsi qu'en 1908 est lancé un programme d'écoles « auxiliaires » censées dispenser un enseignement sommaire adapté aux conditions du milieu rural et à moindre coût. Les résultats sont catastrophiques, tant du point de vue de la qualité de l'enseignement que des constructions (écoles-gourbis) : d'où l'abandon de l'expérience en 1914.
- 14 Au total, la scolarisation progresse à un rythme bien lent jusqu'à la veille de la première guerre mondiale : le nombre d'élèves musulmans dans l'enseignement primaire passe de 24 000 en 1900 à 42 688 en 1912, mais le taux de scolarisation ne passe que de 3,5% à 4,7% ; quant aux filles, elles représentent moins de 10% de l'effectif scolarisé (Ageron, *op. cit.* : 163-165). Une telle situation ne saurait toutefois être imputée principalement à un « manque de volonté » de l'administration : celle-ci se heurte en fait constamment à une hostilité systématique des colons, mais également à de très fortes réticences de la population musulmane, fondées sur des motifs à la fois politiques et religieux. Jusque vers

1914, le fait d'envoyer ses enfants à l'école du colonisateur est perçu comme une trahison. Mais par la suite les attitudes vont changer radicalement, l'école étant de plus en plus perçue comme un moyen d'émancipation et une arme politique.

- 15 Le rythme de scolarisation va donc s'accélérer dans l'entre-deux-guerres, en réponse à une demande croissante. En 1944, l'Algérie compte 108 000 élèves musulmans, soit presque autant que d'élèves européens (mais pour une population cinq fois plus nombreuse). Cet effectif est porté à un niveau record en novembre 1954 : 308 000, soit un triplement en dix ans, mais ne représentant que 12,75% des enfants musulmans scolarisables selon les normes françaises de l'époque (6-14 ans). Cet effort sans précédent se heurte cette fois à un obstacle inédit : *l'explosion démographique*, qui désormais constitue un défi majeur (Ageron, *ibid.* : 534-535).
- 16 D'autre part, jusqu'à la fin de la période coloniale, la politique scolaire de la France en Algérie se concentre pratiquement sur l'enseignement primaire, la place accordée aux musulmans dans le secondaire et le supérieur restant marginale. L'université d'Alger, créée officiellement en 1909 (mais à partir de trois écoles supérieures fondées en 1879), n'accueille en 1954 que 589 étudiants musulmans : alors que la même année, on estime à 1 270 (soit plus du double) le nombre de ceux qui fréquentent l'une des trois grandes universités islamiques de Fès (*Qarawiyyin*), de Tunis (*Zaytûna*) ou du Caire (*El Azhar*) (Ageron, *ibid.* : 537). Ceci préfigure les clivages idéologiques qui vont marquer l'élite intellectuelle et son action dans l'Algérie indépendante.

La politique scolaire de l'Algérie indépendante : démocratisation ou reproduction des inégalités ?

- 17 Les différents gouvernements qui vont se succéder à la tête du pays de l'indépendance à nos jours semblent partager au moins une préoccupation commune : celle d'assurer à l'ensemble des citoyens l'accès à l'instruction, à travers un effort de scolarisation d'une intensité remarquable. Or cet effort, qui a longtemps contribué à la légitimation interne de la classe dirigeante algérienne et au prestige extérieur du pays, se trouve aujourd'hui remis en cause, le système éducatif servant de « bouc émissaire » face à la crise généralisée dans laquelle se débat le pays (Kateb, 2001 : 80-81). Comment expliquer un tel paradoxe ?
- 18 Dès le départ, la politique de scolarisation massive répond officiellement à un double objectif de justice sociale et de développement économique. Il s'agit d'une part de satisfaire un droit fondamental trop longtemps bafoué, et d'autre part de former la main-d'œuvre qualifiée, les cadres et les techniciens dont le pays a un besoin urgent⁹. L'effort consenti est à la mesure des retards accumulés sous le régime colonial. Le taux de scolarisation global passe d'environ 20% en septembre 1962 à 47% en 1966, 70% en 1977, près de 80% en 1987 et 83% en 1998 (ONS). Mais du fait de l'accroissement démographique, les effectifs scolarisés connaissent une progression encore plus spectaculaire : de 940 000 en 1962 à 7,6 millions en 1998, soit une multiplication par 8 en 36 ans, tous niveaux confondus, mais par 36 dans le secondaire et par 100 dans le supérieur (*ibid.*)
- 19 On pourrait multiplier ainsi les chiffres attestant l'ampleur des réalisations face à l'immensité des besoins et des difficultés de tous ordres¹⁰ ; mais cela ne nous renseignerait pas pour autant sur la qualité de l'enseignement dispensé, ni sur sa

« démocratisation » réelle. Ces deux problèmes, en apparence distincts, ne sont pas indépendants l'un de l'autre. La qualité d'un enseignement réside moins dans le contenu des programmes officiels que dans l'adéquation entre objectifs et résultats : si la grande majorité de ses destinataires n'a pu acquérir le « bagage » intellectuel visé, on ne peut parler d'un enseignement de qualité¹¹. Inversement, un enseignement « massifié » (conduisant ou non à un « nivellement par le bas ») n'est nullement synonyme de démocratisation, mais suscite presque toujours l'élaboration de stratégies permettant aux minorités privilégiées de s'élever au-dessus du « lot ».

- 20 Dès l'indépendance se pose le problème du contenu de l'enseignement et de sa conformité avec les grandes options nationales et la politique de développement mise en œuvre. Le système hérité de la colonisation apparaît en contradiction totale avec celles-ci, de par son caractère discriminant, son orientation idéologique et la marginalisation de la langue arabe comme de la culture islamique : ce qui interdit sa reconduction pure et simple. Mais d'autre part, une réforme radicale se heurte à de sérieux obstacles, à commencer par la pénurie des ressources matérielles et humaines face à l'urgence des besoins multipliés par la pression démographique. A quoi s'ajoutent les profondes divergences au sein de la classe dirigeante – fondées sur des conflits d'intérêts jamais exprimés ouvertement. Tout cela se traduit par une politique très fluctuante, faite de tâtonnements, de compromis et de revirements, marquée par un décalage constant entre choix doctrinaux et pratiques effectives. On peut y distinguer plusieurs étapes, des premiers essais d'élaboration d'une base doctrinale à l'effort de généralisation d'un système d'inspiration « socialiste », et à la remise en cause de celui-ci dans un contexte de crise économique et politique généralisée. Mais il est certain que la multiplication des réformes au cours des années 1970, période de « l'industrialisation triomphante », reflète la subordination croissante de l'enseignement aux objectifs du développement économique, dans une optique purement « productiviste » (Guérid, 1999). Le consensus général autour d'une telle option – qui va apparemment dans le sens de la démocratisation – va permettre non seulement de neutraliser les tendances adverses, mais d'éluder tout débat de fond sur les contenus de l'enseignement, les conditions de leur adaptation à l'accroissement fulgurant des effectifs, et la question des débouchés à moyen terme.
- 21 L'hégémonie des « industrialistes » doit cependant s'accompagner de concessions au moins formelles sur des questions qui divisent la classe dirigeante depuis l'indépendance : celle de la place de la langue arabe d'une part, et de l'islam d'autre part. Ces deux questions, trop souvent confondues à tort, revêtent en Algérie une dimension passionnelle du fait de la politique culturelle coloniale et du rôle de la langue et de la religion en tant que symboles et instruments de la résistance nationale. L'arabisation de l'enseignement, entreprise dès l'indépendance, est menée à un rythme variable, mais sur la base de critères beaucoup plus politiques que pédagogiques : d'où des incohérences dans sa mise en œuvre, avec de graves conséquences sur la qualité de l'enseignement, suscitant l'inquiétude des familles les plus attentives au devenir de leurs enfants. Mais le maintien du français dans les filières scientifiques et techniques permet, au moins en apparence, de répondre aux objectifs de l'élite modernisatrice : la formation massive de main-d'œuvre qualifiée, de techniciens et de cadres supérieurs pour une industrie en plein essor.
- 22 Quant à l'islam, si son statut de religion d'État lui vaut d'être inclus d'office dans les programmes d'enseignement, sa place effective varie en fonction de la conjoncture

politique. Dès l'indépendance, la religion est intégrée à l'éducation morale et civique ; mais c'est à partir de la réforme de 1976, instituant l'école fondamentale obligatoire de 9 ans, qu'une discipline spécifique d'éducation islamique est officialisée à tous les niveaux. Du fait de la formation insuffisante des enseignants, cette discipline fait l'objet d'un enseignement stéréotypé, de très médiocre qualité, et dont le contenu restera inchangé jusqu'aux années quatre-vingt-dix (Benghabrit-Remaoun, 2001). Cette introduction d'un islam étroitement contrôlé et politiquement « aseptisé » n'indispose guère les élites technocratiques proches du pouvoir, du moins dans la période euphorique des années 1970, du fait de sa fonction idéologique inavouée : l'inculcation d'une attitude générale de *soumission* à l'ordre établi et à toute forme d'autorité¹².

- 23 Par-delà l'accumulation de mesures censées assurer son unification progressive, le système éducatif conserve un caractère hétérogène, du fait des compromis entre tendances contradictoires, mais surtout de sa fonction décisive en matière de *reproduction sociale*. Ce système accueille un public très diversifié sur le plan social et culturel et lui dispense un enseignement inégal quant à la qualité, aux finalités et aux résultats effectifs. Ces inégalités, qui ne ressortent guère des statistiques officielles, sont essentiellement de trois types : entre sexes, entre classes sociales et entre villes et campagnes.
- 24 L'inégalité entre filles et garçons en matière d'accès à l'enseignement peut certes être facilement présentée comme un héritage colonial en voie de liquidation. Depuis l'indépendance, la part des filles dans les effectifs scolarisés ne cesse d'augmenter, de l'enseignement primaire au supérieur. En fait, c'est au niveau du primaire que l'inégalité persiste, malgré une réduction régulière : le taux de scolarisation des filles (6-14 ans) passe de 36,9% en 1966 à 71,5% en 1987 et 80,7% en 1998 – date à laquelle il rattrape presque celui des garçons (85,2%). Dans le secondaire et le supérieur, l'écart tend à disparaître, du fait d'un fort investissement des filles se traduisant par de meilleurs résultats¹³. Cependant, ce rééquilibrage apparent recouvre une répartition inégale par filière : en juin 1992, les filles représentent 52,6% des élèves de l'enseignement général admis au baccalauréat, mais seulement 41,4% en série mathématiques (contre 60% en sciences islamiques) ; et pour l'enseignement technique, elles ne représentent que 24,2% des nouveaux bacheliers. La même année, les étudiantes inscrites en graduation représentent 40,2% des effectifs globaux, mais leur part respective varie de 70,4% en langues étrangères à 36,5% en sciences économiques et 26,2% en technologie. L'accès à l'université reste aussi « sexué » que « silencieux » – tout comme les perspectives réelles à l'issue des études : l'accroissement incessant du nombre de jeunes filles diplômées étant loin de se traduire par un rééquilibrage effectif en matière d'accès à l'emploi (Mansouri-Acherar, 1996).
- 25 L'inégalité entre sexes se conjugue avec les autres formes d'inégalité, qui tendent à la renforcer, notamment celles liées au cadre de vie. Depuis l'indépendance, le taux de scolarisation en milieu rural augmente régulièrement, notamment du fait de la multiplication des infrastructures scolaires, mais l'écart entre villes et campagnes reste important. En 1998, le taux de scolarisation des 6-15 ans atteint 87,2% pour la population « agglomérée », contre 67,6% seulement pour la population « éparse » ; et cette moyenne recouvre un écart sensible selon le sexe : 60,5% pour les filles, contre 74,3% pour les garçons. Dans certaines zones rurales isolées, la proportion de filles scolarisées tombe à 40% : celles-ci sont les plus pénalisées par la rareté des moyens de transport, des cantines scolaires et des internats (Bedrani *et al.*, 2000 : 81-93). Les

inégalités sont bien plus fortes pour l'accès à l'enseignement secondaire, bien que l'on ne dispose guère de données précises à ce niveau. Le problème fondamental se situe cependant au niveau de la qualité et du contenu de l'enseignement dispensé dans les campagnes. Les carences en matière d'encadrement, la formation limitée et le manque général de motivation des enseignants affectés (se traduisant notamment par un fort absentéisme) se répercutent inévitablement sur le niveau des jeunes ruraux, lesquels ne bénéficient qu'en apparence d'un enseignement identique à celui des jeunes citadins. Par contre, l'application mécanique de programmes conçus pour ces derniers, sans effort d'adaptation aux réalités du monde rural¹⁴, contribue moins à la promotion de la jeunesse rurale qu'à son aliénation culturelle, à travers la dévalorisation des savoir-faire locaux et la diffusion massive de modèles urbains. Dès les années 1970, l'école en milieu rural s'avère incapable de répondre aux espoirs de la majorité des foyers paysans confrontés tant aux interventions volontaristes de l'État (« révolution agraire », « villages socialistes », etc.) qu'à la désintégration des formes de production familiales. N'offrant ni formation ni chance réelle de promotion, elle est désertée par les jeunes sitôt atteint l'âge de travailler (Kennouche, 1982 : 65-79).

- 26 Enfin, les inégalités en matière d'accès à l'enseignement reflètent et reproduisent dans une large mesure la différenciation sociale liée au modèle de développement industrialiste. La mise en œuvre de celui-ci se traduit, dès la fin des années 1960, par de profondes recompositions sociales ; lesquelles, en dépit de l'orientation socialiste officielle, vont moins dans le sens d'une réduction globale des inégalités que de leur renforcement. La bourgeoisie au sens classique, très minoritaire et ne contrôlant que des secteurs limités de l'économie, se voit supplantée par une petite bourgeoisie à qui les grandes sociétés nationales permettent de contrôler les secteurs stratégiques. Celle-ci parvient à accumuler de solides avantages matériels, politiques et symboliques – en attendant de les reconvertir en capital privé à la faveur de la « libéralisation » des années 1980. D'autre part, la multiplication des emplois salariés entraîne l'émergence d'une classe ouvrière nombreuse, mais très hétérogène et étroitement contrôlée, son manque général d'expérience industrielle et syndicale favorisant un encadrement paternaliste. Sa condition apparaît néanmoins fort enviable pour les couches paupérisées (des villes comme des campagnes) qui cherchent à s'y intégrer, avec des résultats inégaux. Aux yeux de ces divers groupes sociaux, l'école représente la clef de la promotion par l'emploi. Mais les uns et les autres prennent conscience tôt ou tard que « l'égalité des chances » n'est qu'un leurre. L'accroissement incessant des effectifs scolarisés s'accompagne d'une hausse vertigineuse du taux de déperdition scolaire. Or il est clair (en dépit de l'absence de données précises) que la multiplication des échecs et abandons frappe majoritairement les classes sociales défavorisées.

Crise du système et montée de l'islamisme radical

- 27 La montée de l'islamisme radical, qui prend des proportions spectaculaires au cours des années 1980, ne peut être dissociée des contradictions qui secouent alors l'ensemble de la société algérienne. Si la crise du système éducatif est liée à l'échec du projet industrialiste, on peut s'interroger sur la signification profonde d'un mouvement social et/ou politique dont le rigorisme religieux ne saurait à lui seul expliquer ni le succès populaire initial ni les dérives meurtrières ultérieures.

- 28 L'infiltration progressive de l'appareil scolaire par des groupes islamistes intolérants est un processus complexe qui ne peut se réduire à une conspiration de forces obscurantistes visant à priver le peuple algérien des « lumières » du savoir universel. Il s'agit en fait de l'un des axes stratégiques d'une longue lutte idéologique dont les protagonistes entretiennent des relations aussi étroites que fluctuantes avec le pouvoir politique. Depuis l'indépendance, le « terrain » religieux est politiquement très ambigu : d'un côté il semble offrir un cadre propice à l'effort d'endoctrinement mené par un régime autoritaire et hostile à toute liberté d'expression ; de l'autre côté, il peut être investi par des groupes réfractaires à l'idéologie dominante (plutôt que réellement opposés au pouvoir), mais difficiles à contrôler ou à neutraliser tant qu'ils affirment agir « exclusivement » au nom de l'islam. C'est ainsi que l'association *El-Qiyam* (lit. « les valeurs ») développe dans les années 1960 une action multiforme qui va de la critique intellectuelle¹⁵ à la dénonciation systématique des pratiques jugées contraires à l'islam. Les prêches antiféminins de l'un de ses responsables à la mosquée d'El-Harrach poussent des jeunes à se livrer en 1966-67 aux premières agressions physiques contre des lycéennes trop « court-vêtues » ; leur exemple incite d'autres groupuscules à se constituer en « police des mœurs ». C'est seulement en 1970 que le pouvoir réagit, en interdisant l'un de ces groupes, puis *El-Qiyam*. Mais les campagnes antiféminines vont se poursuivre de manière ouverte ou insidieuse, se concentrant notamment contre le sport féminin (Fates, 2004).
- 29 D'autre part, le monopole institué par l'État sur les institutions et le culte musulmans, dont il nomme lui-même les agents, indispose une fraction importante des fidèles, qui rejettent l'amalgame entre le politique et le religieux. D'où un mouvement de contestation silencieuse, qui va rassembler progressivement des membres de groupes sociaux conservateurs, lésés ou menacés par l'orientation « socialiste » du régime (propriétaires fonciers, commerçants, etc.), mais aussi des membres des couches sociales les plus défavorisées, les exclus du système dont le nombre ne cesse d'augmenter. Cette alliance entre des acteurs appartenant aux deux pôles opposés de l'échelle sociale conduit à la constitution d'un solide réseau de mosquées indépendantes de l'État, construites sur fonds privés. En offrant un refuge et un espace de sociabilité à de larges fractions de la population en proie à de graves difficultés matérielles et tenaillées par l'angoisse du lendemain, ces mosquées remplissent une fonction sociale (lieux d'entraide et de sociabilité) plus que religieuse, bien avant d'assumer un rôle politique (Rouadjia, 1992).
- 30 Parallèlement à ce mouvement, les islamistes renforcent constamment leurs positions au sein même de l'appareil éducatif, dont ils récupèrent les méthodes sclérosées à des fins d'endoctrinement. Mais surtout, ils jouent sur les frustrations liées à l'échec scolaire et au rétrécissement des débouchés – phénomène frappant d'abord les étudiants des filières arabisées, en dépit des promesses démagogiques du pouvoir, mais s'étendant progressivement à l'ensemble des filières¹⁶.
- 31 La convergence entre ces deux mouvements distincts au départ contribue à la montée irrésistible de la mouvance islamique, qui va s'affirmer comme acteur politique dominant dans le contexte de crise générale marqué par les émeutes sanglantes d'octobre 1988 : « La mouvance islamique est la mieux armée pour capter et pour canaliser les violences accumulées par l'aggravation des tensions et la dérive émeutière : [...] En faisant fond sur le corps enseignant, elle mobilise un intermédiaire culturel stratégique. Avec lui, elle dégage une « élite » rajeunie, recrute des cadres et

des troupes, forge un appareil. [...] Avec lui, elle passe de l'école à la mosquée et du mouvement au parti.

- 32 D'une certaine manière, l'école est devenue mosquée, et la mosquée s'est faite école. Rien ne s'est accompli sans l'une, mais rien n'aurait pu se faire sans l'autre » (Carlier, 1995 : 360).
- 33 La suite est connue. Le FIS (Front islamique du salut) s'impose comme principal parti d'opposition, étend son emprise sur l'ensemble des mosquées du pays, transformées pratiquement en bases matérielles et idéologiques pour la conquête du pouvoir, et se livre à de vastes campagnes d'intimidation visant notamment les intellectuels, les femmes et les symboles laïques de la culture. Mais, privé de sa victoire électorale en 1992 par une décision unilatérale du gouvernement, il opte pour l'action clandestine. Le déchaînement de la violence qui s'ensuit conduit à l'éclatement de la mouvance islamique, et à un recul très sensible de son audience populaire. En fait, ce mouvement hétéroclite et dépourvu de projet social réel se délite, du fait de son incapacité à contrôler ses fractions extrémistes et à élaborer une stratégie globale cohérente. Mais si les massacres commis au nom de l'islam contribuent logiquement à détourner la majorité de la population de l'islamisme politique, les attentats contre les écoles semblent susciter une large mobilisation pour la défense de l'institution scolaire et du droit au savoir.
- 34 Histoire tumultueuse que celle des rapports entre école et religion en Algérie : après la symbiose qui prévalait jusqu'à la conquête, la séparation imposée par le régime colonial n'empêche pas la seconde de conserver une fonction éducative essentielle face aux lenteurs de la scolarisation officielle. A partir de l'indépendance, les choses se compliquent avec la mise en œuvre d'une politique de modernisation ambitieuse et autoritaire, accompagnée d'un effort exceptionnel en matière scolaire : politique qui, en contribuant au renforcement des inégalités sociales, se retourne progressivement contre ses promoteurs, mais dont les contradictions sont habilement exploitées par un mouvement islamiste solidement implanté au sein de l'appareil scolaire. Toutefois, ce mouvement va s'avérer incapable – tout comme le régime sclérosé qu'il combat – d'apporter des réponses réelles aux graves problèmes dans lesquels se débat la société algérienne. Désormais, seule la mobilisation effective des forces citoyennes paraît capable, en dépassant les clivages sectaires, d'imposer les mesures de base nécessaires, dont la refonte intégrale du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

AGERON C.R., 1979. *Histoire de l'Algérie contemporaine*. Paris, PUF.

BEDRANI S., BENSOUIAH R. & DJENANE A.M., 2000. « Algérie » in *Agricultures familiales et développement rural en Méditerranée*. Paris, Karthala-CIHEAM : 69-125.

BELLEMARE A., 2003 [1863]. *Abd-El-Kader, sa vie politique et militaire*. Paris, Éd. Bouchène.

- BENGHABRIT-REMAOUN N., 2001. « Ecole et religion » in MAHIOU A. & HENRY J.P. (dir.), *Où va l'Algérie ?* Paris, Karthala-IREMAM : 289-302.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970. *La reproduction*. Paris, Éd. de Minuit.
- CARLIER O., 1995. *Entre nation et djihad. Histoire sociale des radicalismes algériens*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- FATES Y., 2004. « L'islamisme algérien et le sport : entre rhétorique et action », *Confluences Méditerranée*, 50 : 79-92.
- GUÉRID D., 1999. « Algérie : l'une et l'autre société » in DJEFLAT A. (dir.), *L'Algérie, des principes de novembre à l'ajustement structurel*. Dakar, CODESRIA (181-208)°.
- KADDACHE M., 2003. *L'Algérie des Algériens, de la préhistoire à 1954*. Paris/Alger, Éd. Paris-méditerranée et EDIF.
- KATEB K., 2001. « Démographie et démocratisation de l'école en Algérie (1962-2000) », *Monde arabe Maghreb-Machrek*, 171(2) : 80-89.
- KATEB K., 2003. « Changements démographiques et organisation familiale en Algérie », *Monde arabe Maghreb-Machrek*, 176 : 95-110.
- KENNOUCHE T., 1982. *Les jeunes ruraux et l'école : mythes et réalités*. Alger, CREA.
- LUCAS P., VATIN J.-C., 1975. *L'Algérie des anthropologues*. Paris, Maspéro.
- MAHE A., 2001. *Histoire de la Grande Kabylie*. Paris, Éd. Bouchène.
- MANSOURI-ACHERAR L., 1996. « La scolarisation des filles en Algérie », *Recherches internationales*, 43-44 : 179-190.
- MEYNIER G., 1981. *L'Algérie révélée*. Genève, Droz.
- RAHAL-SIDHOUM S., 2000. « État et système d'enseignement en Algérie », *Confluences Méditerranée*, 33 : 107-113.
- RISLER C., 2004. *La politique culturelle de la France en Algérie*. Paris, L'Harmattan.
- ROUADJIA A., 1992. « La mosquée confisquée » in *Algérie, trente ans. Les enfants de l'indépendance*. Paris, Éd. Autrement : 106-114.
- YACONO X., 1993. *Histoire de l'Algérie, de la fin de la Régence turque à l'insurrection de 1954*. Versailles, Éd. de l'Atlanthrope.

NOTES

1. Ceci par suite du double discrédit qui frappe cet islam « populaire » : 1) de la part des tenants de l'islam orthodoxe, qui le rejettent comme « hérétique » ; 2) de la part des nationalistes algériens, qui accusent ses représentants à la fois d'« obscurantisme » et de compromission avec le régime colonial.

2. Comme il ressort clairement de ses propos recueillis par le général Daumas en 1847 : « Mon devoir, comme chef et comme musulman, était de relever la religion et la science. Afin que la religion, par laquelle, seule, nous pouvions lutter contre vous, se ravivât partout, dans les villes comme dans les tribus, j'avais établi des écoles où l'on apprenait aux enfants leurs prières, les premiers et les plus importants préceptes du Koran, enfin la lecture et l'écriture. Ceux qui pouvaient ou voulaient pousser plus loin leur instruction en avaient les moyens soit dans les *zaouïas*, soit dans les mosquées. Là se trouvaient des *tholbas*, auxquels, suivant leur mérite et leur

érudition, je faisais un petit traitement, tant en argent qu'en nature » (cité par Bellemare, 2003 : 125).

3. Risler, 2004 : 48-49.

4. « ... Il faut reconnaître que l'équité de notre gouvernement, que les bienfaits pour le peuple peuvent, en rassurant les indigènes sur nos intentions, calmer les inquiétudes que leur cause l'envahissement progressif par la colonisation européenne d'une partie du sol qu'ils cultivaient. Nul doute que les soins à donner à l'instruction publique ne concourent à ce résultat » (lettre du ministre de la Guerre, sept. 1850 – cité par Risler, *ibid.* : 52).

5. Choix fondé en grande partie sur un mythe selon lequel les Kabyles (berbérophones) seraient plus « assimilables » que tous les autres groupes de population d'Algérie, mythe soutenu notamment par des hommes politiques de l'entourage de Jules Ferry, lesquels obtinrent, pour surmonter l'obstacle financier, la création en Kabylie d'écoles « ministérielles », c'est-à-dire financées directement par le ministère de l'Éducation nationale.

6. A titre d'exemple, en 1920, la commune de plein exercice de Tizi-Ouzou ne compte qu'une seule école pour une population « indigène » d'environ 30 000 âmes, alors que la commune mixte de Fort National en compte 32 pour 60 000 habitants, soit un rapport de 1 à 16 ! (Mahé, 2001 : 241-266).

7. De 1 150 en 1880 à près de 10 000 en 1889 pour l'ensemble du pays ; par contre, les effectifs musulmans dans l'enseignement secondaire français enregistrent au cours de la même période une chute aussi régulière que spectaculaire : de 216 en 1877 à 115 en 1886, 81 en 1889 et 69 en 1893 ! (Ageron, *op. cit.* : 155).

8. Les colons redoutent dès le départ que l'accès massif des jeunes musulmans à un enseignement identique à celui des jeunes Français ne conduise à la revendication de droits identiques ou même à la remise en cause radicale du système colonial : sur ce point, l'histoire ne leur donnera pas tort.

9. La pénurie en ce domaine ayant été aggravée par l'exode massif de la population européenne (et donc de la majorité des cadres et techniciens) au cours de l'été 1962.

10. Difficultés allant de la situation matérielle dramatique du pays lors de l'accession à l'indépendance (à l'issue de plus de 7 années d'une guerre dévastatrice) à la structure par âge de la population, qui impose à l'Algérie un effort proportionnellement plus important qu'à ses voisins du Maghreb eux-mêmes : en 1998, avec une structure par âge identique à celle de la Tunisie (soit 21,6% de la population « d'âge scolaire » au lieu de 22,9%), elle aurait eu 660 000 enfants de moins à scolariser (*ibid.*).

11. Un enseignement scientifiquement exigeant implique certes toujours une certaine sélection : celle-ci est compatible avec la démocratisation si et seulement si elle repose sur des critères *pédagogiques* ; or, l'expérience des pays industrialisés montre que c'est généralement une sélection à caractère *social* qui prévaut. En France, des recherches rigoureuses ont mis en lumière le rôle objectif du système d'enseignement en matière de reproduction des inégalités sociales, à travers sa capacité à « transmuier des avantages sociaux en avantages scolaires, eux-mêmes reconvertibles en avantages sociaux... » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 204-205). On ne saurait affirmer que la situation ait changé de nos jours, comme il ressort d'une étude toute récente qui fait clairement ressortir la corrélation étroite entre taux de réussite au bac et recrutement social dans les différents lycées parisiens (cf. *Le Monde*, 30/10/2004).

12. A quoi s'ajoutent des formes de manipulation systématique du religieux à des fins de légitimation de pratiques rétrogrades, et même d'ingérence dans la vie familiale des élèves : « des enseignants ont pu ainsi, au prétexte de l'islam administratif, justifier la séparation spatiale entre garçons et filles à l'intérieur de classes pourtant mixtes... Ils ont pu aussi demander à leurs élèves de dénoncer en classe leurs parents, et notamment leurs mères, qui auraient des comportements ne correspondant pas aux "bonnes mœurs" [...] Nombre d'élèves eurent à

entendre de leurs instituteurs et professeurs que leur rôle était aussi d'éduquer leurs parents à un "véritable islam" du fait de l'Islamité de la Nation » (Rahal-Sidhoum, 2000).

13. A tel point qu'en 2002-03, les femmes représenteraient 53% des diplômés en Algérie (Revue *Tassili*, 33, mars-mai 2003). Il convient de préciser que pendant plusieurs décennies, l'instruction a constitué pour les jeunes Algériennes le seul et unique moyen de promotion individuelle et sociale, face à des traditions et des pratiques sociales archaïques contre lesquelles l'État algérien (à l'inverse de son voisin tunisien) n'a jamais entrepris une lutte effective. Les progrès considérables de la scolarisation féminine sont avant tout le fruit d'une lutte aussi longue qu'opiniâtre des jeunes filles elles-mêmes, mais cette lutte ne peut être dissociée des changements en profondeur qui affectent l'ensemble de la société algérienne surtout à partir des années 1970, notamment le passage à un *nouveau système matrimonial* impliquant un mariage plus tardif pour les femmes : c'est ainsi que de plus en plus de familles ont pris l'habitude de laisser leurs filles effectuer des études longues, et d'imposer aux prétendants d'attendre leur achèvement (Kateb, 2003).

14. Au cours de mes longs séjours en Algérie, j'ai eu très rarement l'occasion de rencontrer des instituteurs s'efforçant réellement d'adapter le contenu de leur enseignement à l'école rurale, par exemple à travers des travaux pratiques agricoles. Au début des années 1970, je fis la connaissance, dans une zone rurale où j'avais des contacts étroits avec de nombreuses familles paysannes, d'un jeune instituteur très motivé, appartenant lui-même à une famille locale, et s'attachant constamment, en dépit du manque de moyens et de l'absentéisme de ses collègues, à adapter le contenu de son enseignement et le cadre scolaire à l'environnement quotidien de ses jeunes élèves (avec un jardin potager aussi bien tenu que les salles de classe). Mais en cherchant à le revoir quelques années plus tard, j'appris qu'à la suite d'une promotion, il avait été affecté au collège de la ville la plus proche ; tandis que dans son ancienne école, personne n'avait poursuivi son expérience. Ceci montre que la logique même du système est incompatible avec le maintien d'enseignants qualifiés en milieu rural.

15. Notamment à travers la revue *Humanisme musulman*, qui aborde des questions pertinentes tout en défendant des positions sectaires ; on peut lire dans l'un de ses articles, qui dénonce à juste titre les risques de l'aliénation culturelle (favorisé par l'appel systématique aux « conseils » d'intellectuels étrangers) une phrase pour le moins significative : « Nos propres problèmes doivent relever de nous-mêmes et, si nous n'y prenons garde, nous aurons bientôt la surprise de voir des prédicateurs d'un genre nouveau jusque dans nos mosquées » ! (A. Khaldi, mai 1965, cité par Lucas et Vatin, 1975 : 255-256 – c'est moi qui souligne).

16. Contrairement à une idée répandue, les noyaux les plus actifs de militants islamistes à l'université vont se recruter (au moins au départ) surtout dans les filières scientifiques, où l'usage du français reste dominant.

RÉSUMÉS

Les rapports entre l'école et le religieux revêtent en Algérie des formes variables selon le contexte historique. Sous la colonisation, l'enseignement islamique pallie dans une certaine mesure les carences de la politique scolaire coloniale. Après l'indépendance, on assiste à un effort remarquable de scolarisation, conduisant à une hausse rapide du niveau d'instruction général, mais contribuant à la reproduction de trois formes d'inégalités : entre sexes, entre villes et campagnes et entre classes sociales. L'infiltration de l'appareil scolaire par les islamistes radicaux

et l'investissement massif de la sphère religieuse par les exclus du système contribuent à l'émergence d'un vaste mouvement d'opposition au pouvoir de l'État. Mais ce mouvement dépourvu de projet social réel se délite en basculant dans la violence, tandis que la défense du droit au savoir suscite une mobilisation croissante.

The relationship between schools and the religious sphere has taken different forms in Algeria depending on the historical context. Under colonisation, Islamic education offset, to a certain extent, the failings of colonial policy with respect to schools. After Independence, there was a striking attempt to develop formal education, which led to a rapid increase in the level of general instruction but also contributed to the reproduction of three forms of inequality: between the sexes, between the towns and the countryside, and between social classes. The infiltration of the educational apparatus by radical Islamists and the massive investment in the religious sphere on the part of those excluded from the system contributed to the emergence of a huge movement of opposition to the power of the State. Lacking a concrete social project, however, this movement collapsed and degenerated into violence, while the defence of the right to knowledge gave rise to increasing levels of mobilisation.

INDEX

Mots-clés : Algérie, colonisation, école, religion

Keywords : Algeria, colonisation, religion, school

AUTEUR

YVES GUILLERMOU

Université Toulouse III