

20

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI, TIZI-OUZOU.

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES.
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES

MEMOIRE DE MAGISTER
EN LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES
OPTION: CIVILISATION (SOCIO-ANTHROPOLOGIE)

Présenté par:
Karim SALHI

Intitulé

**FONCTIONS SOCIO-CULTURELLES
DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE EN KABYLIE.
ETUDE DE CAS: LES LYCEES DE
LA COMMUNE D'AZAZGA**

Soutenu devant le jury composé de M.M.:

- KAHLOUCHE (Rabah), Professeur à l'U.M.M.T.O. (Président)
- HADDAB (Mustapha), Professeur à l'Univ. d'Alger. (Rapporteur)
- NECIB (Youcef), Professeur, R.O.S.T.M. (France) (Examinateur)
- DAHMANI (Mohamed), Professeur à l'U.M.M.T.O. (Examinateur)

Juin 2001

REMERCEMENTS

Ma profonde reconnaissance va notamment à celui qui m'a orienté et conseillé, à celui qui a encadré et dirigé ce travail avec déférence. J'ai nommé ici P^r Mustapha HADDAB

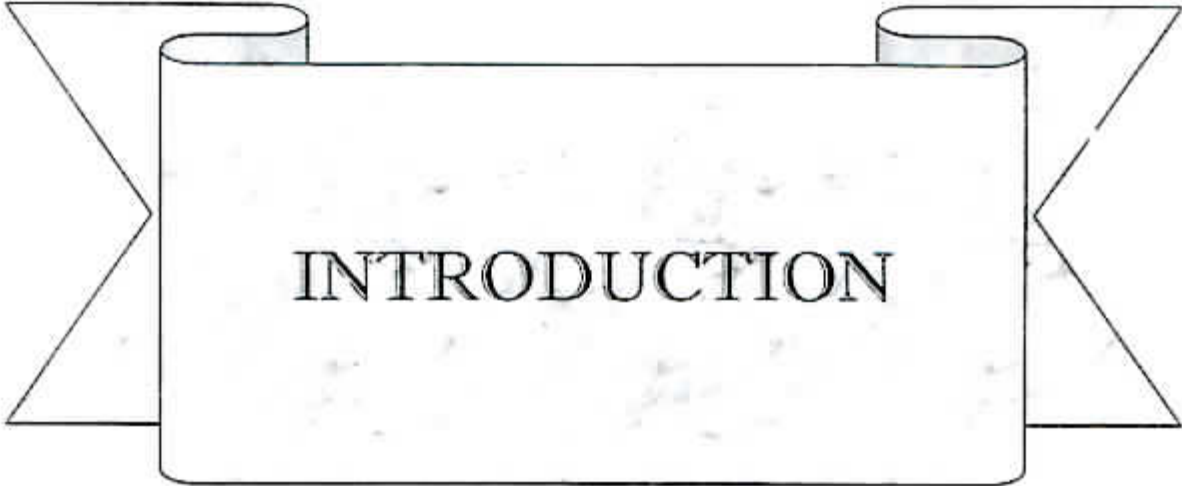
A tous ceux qui ont permis à ce travail d'aboutir, je leur sais gré :

- M^r Rachid BOUMAZA qui m'a assisté dans le traitement informatique des questionnaires.
- Les proviseurs des lycées d'Azazga et particulièrement M^r Slimane MAHFOUFI
- Ma femme Zhor, qui m'a soutenu avec patience et sans laquelle ce travail n'aurait jamais abouti
- A mon frère Yacine dont le concours technique m'a été précieux
- A mes parents auxquels je témoigne ici de ma profonde gratitude pour leurs encouragements à mes études.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1-16
1- Problématique et aspects théoriques.....	2-10
2- Méthodologie.....	10-16
CHAPITRE PREMIER : Les lycées d'Azazga et leur environnement.....	17-66
1- Coordonnées physiques et géographiques.....	17-25
2- Le cadre administratif.....	25-30
3- Population et société.....	31-42
4- Espace et société.....	42-53
5- L'économie locale.....	54-60
6- Enseignement et culture.....	60-66
CHAPITRE DEUXIEME : Les recrues du lycée.....	67-82
1- L'illusion de l'égalité.....	68-71
2- Une institution « plébéienne ».....	72-78
3- Des chances inégales : Les règles du jeu.....	78-80
4- Un enseignement dépayannisé.....	81-82
CHAPITRE TROISIEME : L'héritage d'une culture.....	83-99
1- Les avantages d'un héritage.....	83-90
2- Le faible impact de l'enseignement traditionnel.....	90-93
3- Une chance en moins.....	93-95
4- Le legs des membres de la fratrie.....	95-99
CHAPITRE QUATRIEME : Le projet scolaire : un investissement différemment apprécié.....	100-129
1- Les sciences : une filière de choix.....	100-105
2- Des cas « atypiques ».....	105-106
3- Un choix refuge ?.....	107-111
4- Un destin banal.....	112-116
5- L'atteinte à l'ordre.....	117-119
6- La relégation des groupes défavorisés.....	119-123
7- Le parcours des filles.....	123-129
CHAPITRE CINQUIEME : L'établissement : Un espace de différenciation sociale.....	130-158
1- Le lycée « sérieux ».....	131-141
2- La « bonne » classe.....	141-146
3- Des établissements plus « populaires ».....	146-153
4- Une régulation des flux par le régime.....	153-158
CHAPITRE SIXIEME : Les élèves et les normes scolaires.....	159-194
1- La « violence » de l'institution.....	160-166
2- L'élève et le cheikh.....	166-176
3- Le malentendu entretenu.....	177-186
4- Le diktat de l'institution.....	186-188
5- L'occupation des espaces.....	188-194

CHAPITRE SEPTIEME : Attitudes envers les savoirs scolaires.....	195-240
1- La représentation des disciplines enseignées.....	196-205
2- Les difficultés scolaires.....	206-215 X
3- L'éloge d'un passé.....	216-221
4- Le niveau d'une barrière.....	221-236
5- L'examen de l'épreuve.....	236-240
CONCLUSION.....	241-245
ANNEXE I.....	246-250
ANNEXE II.....	251-258
ANNEXE III.....	259-269
ANNEXE IV.....	270-274
BIBLIOGRAPHIE.....	275-278
INDEX.....	279-281



INTRODUCTION

INTRODUCTION

Le présent travail tente d'analyser les fonctions socio – culturelles du lycée en milieu Kabyle. Il met en relief une institution moderne dans une société où le poids de la tradition est toujours vivace. Cette entreprise se veut comme une continuité des études réalisées sur les institutions traditionnelles (la zaouia, la djemâa...) , motivée en cela par les changements socio – culturels que connaît la société Kabyle. Ainsi, des institutions nouvelles et étrangères sont venues se greffer sur le corps social traditionnel et deviennent une partie intégrante de ce même corps, c'est-à-dire une réalité sociale à laquelle il ne faut pas tourner le dos. Le lycée est parmi ces institutions ancrées dans *l'ethos* des différents groupes sociaux.

L'enseignement secondaire accompagne le processus de changement social et ce en formant les agents de la modernisation de la société. Le passage de la tradition vers la modernité est surtout une question de culture, donc de scolarisation. L'institution de transmission du savoir a ainsi impulsé la marche vers un nouveau mode de production et de socialisation. A travers les programmes dispensés, cette institution inculque un *habitus* qui répond à la nécessité de transformer les structures mentales.

Cette étude de sociologie de l'éducation tente ainsi d'appréhender le fonctionnement du système d'enseignement secondaire et ce en focalisant le discours sur les établissements (lycées) en tant qu'espace de transmission du savoir et d'inculcation idéologique. Ensuite, il s'agit de déterminer les fonctions de ce type d'enseignement, en rapport avec les groupes sociaux qui l'entoure, ainsi que les attitudes et les comportements observés au sein de la population scolaire.

1- Problématique et aspects théoriques :

L'étude du fonctionnement local du système d'enseignement, et notamment du cycle secondaire, est en quelque sorte une recherche sur un espace d'interactions entre différents groupes qui déploient des stratégies adaptées aux attentes liées à la scolarisation. Les rapports que cet espace (le lycée), entretient avec son environnement, semblent varier selon la diversité environnante. Cette variation n'est pas due à une différence dans les textes régissant le fonctionnement des établissements, mais aux interactions produites par ces rapports. Le projet scolaire est ainsi élaboré pour répondre à des aspirations sociales, elles-mêmes liées à l'avenir professionnel et à la position sociale recherchée.

Comment fonctionne un établissement scolaire dans son environnement social et culturel ? La question renvoie aux différentes attitudes et aux divers comportements des sujets (des lycéens) envers les normes et les savoirs scolaires. Elle suggère aussi l'examen de l'incidence des origines des lycéens sur leur scolarisation, l'analyse de la représentation de l'établissement par ces mêmes lycéens et enfin les rapports que ceux-ci entretiennent avec les agents chargés de l'éducation (enseignants et employés administratifs).

Le système d'enseignement, dans son cycle secondaire, est régi par une logique sélective qui ne permet pas à tous les élèves d'y accéder. En effet, seulement la moitié des candidats, au passage de la 9^e année fondamentale à la 1^{ère} année secondaire, réussissent cette épreuve. Cette sélection et son corollaire, l'orientation, feront l'objet d'un examen statistique qui déterminera dans quelle mesure ce système permet une égalité des chances, *i.e.* une représentation équitable des différents groupes sociaux, d'abord pour accéder au cycle secondaire, ensuite pour le choix des filières à la fin de la 1^{ère} année secondaire. En d'autres termes, il s'agit d'estimer l'impact de l'origine sociale et celle de l'origine culturelle sur la scolarisation. Ce sont les chances objectives offertes à chaque sujet et qui, semble-t-il, déterminent dans une large mesure son avenir scolaire. Cependant, il existerait aussi une auto-sélection qui est liée aux représentations, que se font les élèves et leurs parents, du système

1- Problématique et aspects théoriques :

L'étude du fonctionnement local du système d'enseignement, et notamment du cycle secondaire, est en quelque sorte une recherche sur un espace d'interactions entre différents groupes qui déploient des stratégies adaptées aux attentes liées à la scolarisation. Les rapports que cet espace (le lycée), entretient avec son environnement, semblent varier selon la diversité environnante. Cette variation n'est pas due à une différence dans les textes régissant le fonctionnement des établissements, mais aux interactions produites par ces rapports. Le projet scolaire est ainsi élaboré pour répondre à des aspirations sociales, elles-mêmes liées à l'avenir professionnel et à la position sociale recherchée.

Comment fonctionne un établissement scolaire dans son environnement social et culturel ? La question renvoie aux différentes attitudes et aux divers comportements des sujets (des lycéens) envers les normes et les savoirs scolaires. Elle suggère aussi l'examen de l'incidence des origines des lycéens sur leur scolarisation, l'analyse de la représentation de l'établissement par ces mêmes lycéens et enfin les rapports que ceux-ci entretiennent avec les agents chargés de l'éducation (enseignants et employés administratifs).

Le système d'enseignement, dans son cycle secondaire, est régi par une logique sélective qui ne permet pas à tous les élèves d'y accéder. En effet, seulement la moitié des candidats, au passage de la 9^e année fondamentale à la 1^{ère} année secondaire, réussissent cette épreuve. Cette sélection et son corollaire, l'orientation, feront l'objet d'un examen statistique qui déterminera dans quelle mesure ce système permet une égalité des chances, *i.e.* une représentation équitable des différents groupes sociaux, d'abord pour accéder au cycle secondaire, ensuite pour le choix des filières à la fin de la 1^{ère} année secondaire. En d'autres termes, il s'agit d'estimer l'impact de l'origine sociale et celle de l'origine culturelle sur la scolarisation. Ce sont les chances objectives offertes à chaque sujet et qui, semble-t-il, déterminent dans une large mesure son avenir scolaire. Cependant, il existerait aussi une auto-sélection qui est liée aux représentations, que se font les élèves et leurs parents, du système

d'enseignement. Il s'agit là des chances subjectives qui participent dans l'élaboration du projet scolaire.

La recherche des mécanismes de fonctionnement de l'établissement scolaire conduit à l'analyse d'un micro-système, loin des déterminismes sociaux globaux. Cela consiste à voir de près les rapports de l'établissement avec les groupes sociaux qui y sont représentés, les rapports qu'entretiennent les élèves avec leurs enseignants et les administrateurs... Cette approche tente d'appréhender la nature de ces rapports, la façon de leur élaboration et de leur gestion, rapports qui, finalement, débouchent sur la construction d'une identité propre, *i.e.* un « ethos d'établissement ».

Ces rapports sont aussi ceux qu'entretiennent les lycéens avec les normes et les savoirs scolaires que symbolisent les textes réglementaires et les programmes scolaires régissant l'institution scolaire. Il est fort probable que l'image projetée par cette institution soit perçue différemment par les groupes sociaux représentés en son sein. L'acceptation de celle-là est fonction d'un degré d'intégration à la culture et aux valeurs scolaires. Les attitudes envers les disciplines enseignées et les langues d'enseignement sont autant d'indicateurs de la représentation du système d'enseignement. A ce propos, savoir ce que les élèves rejettent et ce qu'ils acceptent de l'institution scolaire, peut révéler l'existence de stratégies de contournement et d'évitement par le biais desquelles les valeurs et les normes transmises sont distillées, *i.e.* sélectionnées, et ce, suivant les attentes et les aspirations liées au projet scolaire.

En somme, l'étude consiste à rechercher les éléments du fonctionnement du lycée, pris comme un espace où se déploient des stratégies différentes, qui, toutes, convergent vers le même objectif: la certification scolaire. Prises dans un contexte global, ces stratégies s'inscrivent dans une démarche qui aspire à une mobilité sociale dont les modalités sont fonction de l'origine sociale.

Le système scolaire a fait l'objet de plusieurs études dont les thèmes étaient focalisés sur les chances scolaires, la sélection, l'orientation, les attitudes envers les savoirs et les normes scolaires, les comportements au sein de l'établissement et de la classe... Des courants de recherche sont, ainsi, apparus à la faveur du développement de la scolarisation, notamment dans les pays industriels.

Des auteurs, comme Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON observent que l'école tend dans une large mesure à reproduire les inégalités sociales, puisqu'elle n'offre pas les mêmes chances à tous les élèves. Ces inégalités sont liées à des déterminismes sociaux globaux notamment l'appartenance à une classe sociale déterminée. « On ne peut échapper aux explications fictives (...) qu'en évitant de traiter comme des propriétés substantielles et isolables des variantes qui doivent être comprises comme éléments d'une structure et comme moments d'un processus. Cette double mise en relation s'impose ici, puisque d'autre part, le processus scolaire d'élimination différentielle selon les classes sociales (qui conduit en chaque moment, à une distribution déterminée des compétences dans les différentes catégories de survivants) est le produit de l'action continue des facteurs qui définissent la position des différentes classes par rapport au système scolaire, à savoir le capital culturel et l'ethos de classe, et, d'autre part, que ces facteurs se convertissent et se monnayent, à chacune des phases de la carrière scolaire, en une constellation particulière de facteurs de relais présentant, pour chaque catégorie considérée (classe sociale ou sexe) , une structure différente »¹

Pour ces deux auteurs, l'origine sociale est sans doute le facteur le plus déterminant dans l'avenir scolaire de l'enfant et des chances de celui-ci de réussir aux études. Cette influence est multipliée par l'héritage culturel qui permet aux sujets d'accéder à la culture de la classe dominante. « L'action directe des habitudes culturelles et des dispositions héritées du milieu d'origine

1- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.), La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement., Ed. de Minuit, 1971, pp 110-111.

est redoublée par l'effet multiplicateur des orientations initiales (elles-mêmes produites par les déterminismes primaires) qui déclenchent l'action de déterminismes induits d'autant plus efficaces qu'ils s'expriment dans la logique proprement scolaire, sous la forme de sanctions qui consacrent les inégalités sociales sous l'apparence de les ignorer »¹

A côté de ce courant qui s'est attelé à rechercher les liens entre l'école et la société globale, un autre courant s'est développé, notamment dans les pays anglo-saxons, et dont les préoccupations se sont appuyées sur une approche micro-sociologique et ethnographique. Cela consiste à décrire le fonctionnement de micro-système, en centrant les études sur le local et le singulier. Dans cette optique, Peter WOODS a analysé les interactions au sein de l'établissement et de la classe, en tentant d'expliquer les « incidents perturbateurs », les « stratégies » développées par les élèves, ...etc. Pour cet auteur, ces stratégies sont élaborées de sorte à plaire à l'enseignant, en feignant de travailler, de répondre aux questions de celui-ci, sans pour autant se soucier de la compréhension du contenu des cours. « Les intérêts des élèves étant souvent masqués, il est difficile à un enseignant de les identifier. Les élèves sont tellement habitués aux traditionnels préceptes de l'éthique laborieuse qu'ils ont développé des stratégies pour avoir l'air d'étudier convenablement de façon suffisamment convaincante, pour que le professeur s'y laisse prendre. En même temps, ils s'amusent, interagissent, planifient leur soirée... »². Parmi ces comportements, l'auteur cite « les stratégies du fil de rasoir », « celles par lesquelles les élèves se tiennent en équilibre entre deux options »³, comme par exemple travailler bien et se conduire mal.

La logique du système scolaire impose une sélection qui élimine une partie des élèves ou les décline vers des filières « indésirables » Jean GUICHARD, parle lui, d'auto - sélection qui est déterminée par les représentations que se font les élèves, ainsi que leurs familles, de leur avenir professionnel. Plusieurs professions méconnues ou « repoussées » font l'objet

1- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.) Les Héritiers les étudiants et la culture, Ed. Minuit, 1964, P.26
2- WOODS (P), Ethnographie de l'école... Armand Colin, Paris 1990, p33.
3- Ibid. p.30

d'une désaffection de la part de beaucoup d'élèves. « Le déterminisme social s'exercerait d'une double manière : immédiatement (par les facteurs objectifs : des décisions d'orientations, échecs ou réussite aux examens, coûts des études , distance géographique, ...etc) et médiatement par la diversité des systèmes de représentations socialement et sexuellement différenciées »¹. L'auteur distingue deux modèles de structuration des projets d'avenir : « dans le premier, le « choix » serait avant tout un choix d'études et se fonderait essentiellement sur une sorte de bilan scolaire subjectif, donc socialement marqué. Dans cette optique, le projet professionnel – quand il existe – n'est qu'épiphénoménal. Dans le second modèle, la projection professionnelle dans le futur à partir de la situation scolaire et sociale actuelle serait fondamentale. C'est cette projection qui déterminerait alors du choix des études »²

La question de la sélection nous renvoie à la question de l'égalité des chances devant l'enseignement. Si P. BOURDIEU et J.C. PASSERON avancent que le système d'enseignement tend principalement à reproduire la hiérarchie des classes, Raymond BOUDON, en revanche, soutient que les familles adoptent des stratégies scolaires qui sont en partie dictées par des stratégies d'investissement, mesurant les coûts et les bénéfices de la scolarité (sa durée et son orientation) et cela selon l'appartenance sociale de la famille. « Il est beaucoup plus simple de supposer que les individus obéissent à un processus de décision rationnel dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale »³

L'école ne se contente pas de transmettre un savoir, mais elle certifie ce dernier par le diplôme. Cette certification scolaire représente une valeur sociale et une valeur économique. La première valeur étant le corollaire de la seconde, il se produit selon J.C. PASSERON une inflation du diplôme dès que le nombre des titulaires augmente et dès que le marché du travail se rétrécit. Cette situation est une conséquence de l'intensification de la scolarisation. Cette

1- GUICHARD (J), « Sélection, auto-sélection et représentation sociale des lycéens », in L'orientation scolaire et professionnelle, 1985, 14 : N°3, I.N.E.T.O.P, p.222

2- Ibid, p.222

3- BOUDON (R), L'Inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand Colin, Collection U, Paris, 1973, p.69.

inflation suit un schéma semblable à celui de la monnaie : l'évolution non parallèle de deux structures (diplôme et marché du travail) accentue l'inflation du diplôme. « La multiplication des diplômes crée continuellement un déplacement systématique de la correspondance statistique entre un titre scolaire et son profit social, et cela à quelque critère qu'on le mesure : chance d'emploi ou de sécurité, niveau de salaire ou rapidité de carrière, influence, honneur social, etc »¹

En transmettant un savoir, l'école utilise un support linguistique. Dans le cas du système d'enseignement en Algérie c'est la langue arabe qui prédomine. Cette situation n'impose pas l'usage exclusif de l'arabe, puisque l'élève vit une situation de bilinguisme, voire même de trilinguisme, dans le cas de l'élève berbérophone. Selon Abdelmalek SAYAD, l'usage de la langue pourrait être un indice de différenciation sociale. « En tant qu'il n'est pas uniquement outil ou instrument de communication, mais aussi ensemble de catégories et de cadres pour lesquels s'opèrent la perception et l'évaluation du monde, le langage peut dévoiler à l'analyse un ensemble de représentations, d'aspirations et de références idéologiques que les différents groupes sociaux manipulent implicitement »².

Pour Mustapha HADDAB « le mode d'arabisation qui s'est développé au sein du système éducatif durant les 20 premières années d'indépendance, a abouti dans une large mesure à un important renforcement de la corrélation entre le degré de connaissance de la langue arabe, l'origine socio-économique et le type d'études et de débouchés socio - professionnels objectivement inscrits dans les cursus scolaires »³

1- PASSERON (J.C). « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie » in Revue Française de sociologie, XXIII, 1982, Ed. Cnrs p.555.

2- SAYAD (A). « Bilinguisme et Education en Algérie » in CASTEL (Robert) et PASSERON (Jean Claude), Education, développement et démocratie, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, Paris, Mouton, 1967. La Haye, p 213.

3- HADDAB (M), « Arabisation de l'Enseignement des Sciences et Mutations dans le champ socio-linguistique en Algérie » in Nouveaux enjeux culturels au Maghreb, C.R.E.S.M. Ed. C.N.R.S., Paris, 1986. p.101

L'institution scolaire est l'un des agents de socialisation qui permet à l'individu de s'intégrer à la société par le biais d'une série d'apprentissages : linguistiques, cognitifs, symboliques, idéologiques... Par cela, elle assure la production ou la reproduction d'un univers culturel.

Cette institution constitue aussi l'un des instruments utilisés par l'Etat pour homogénéiser les différents éléments culturels de son territoire et imposer un modèle culturel qui est celui d'un groupe social qui occupe une position dominante. Initiée après l'indépendance, cette stratégie, qui tend à réduire la diversité culturelle, se voulait une entreprise de modernisation de l'Algérie et répondait ainsi aux impératifs de développement économique. Cette entreprise, qui impliquait des changements socio-économiques et culturels, ne pouvait s'accomplir sans l'inculcation des principes modernes du travail, de l'espace, des relations sociales, des modes de production... C'est ainsi que l'école fut investie du rôle de transmission de l'idéologie officielle. Elle devint un facteur de changement social qui devait tout particulièrement transformer le monde rural, resté trop « traditionaliste » et l'intégrer à la dynamique de changements économiques. « L'école à la campagne a ainsi pour fonction d'affaiblir la tendance typiquement paysanne à tout rapporter à des cadres de références étroits, correspondant aux unités sociales traditionnelles comme la famille, la fraction, le « douar »... »¹

Ce processus d'homogénéisation tend aussi à intégrer les différents groupes linguistiques à la seule langue officielle : l'arabe. Cela est illustré par le processus d'arabisation des programmes scolaires à partir du cycle élémentaire jusqu'en aval du système éducatif. L'école se veut un point de convergence que les différents éléments culturels de l'Algérie doivent intégrer : « le système d'enseignement révèle assez clairement l'une de ses fonctions objectives : la légitimation d'un unique arbitraire culturel »²

1- HADDAB(Mustapha), Education et Changement socio-culturels, les moniteurs de l'enseignement en Algérie. Ed. O.P.U. , Alger, 1979, p.268.

2- Ibid. p.80

La fonction assignée à l'école de l'Algérie indépendante est née de la nécessité d'apporter une réponse à la situation d'acculturation héritée de la colonisation. Cependant, elle semble reproduire le même arbitraire imposé par l'Ecole coloniale, sauf que la culture dominante est celle instituée par l'Etat algérien, celle qui fait référence à l'idéologie arabo-musulmane. Cette forme d'ostracisme naquit bien avant la fin du colonialisme, puisque le Mouvement National revendiquait l'enseignement de la langue arabe et l'attachement au « statut personnel », en excluant l'élément berbère du champ revendicatif. Lui emboitant le pas, la proclamation du 1^{er} novembre 1954 réitère la référence exclusive à l'arabo- islamisme. Affirmation reprise par la plate forme de la Soummam et les différents textes idéologiques de l'Algérie indépendante (charte d'Alger, celles de 1976 et 1985...)

En milieu Kabyle, cette idéologie est confrontée à la spécificité linguistique de la région. L'école, et particulièrement le lycée, est l'espace où se déploient des stratégies par lesquelles les familles et leurs enfants aspirent à une mobilité sociale, à l'acquisition de connaissances, tout en développant des mécanismes d'évitement, une sorte d'armes de résistance contre l'arbitraire culturel du lycée. Ces stratégies scolaires reflètent aussi les aspirations des familles qui tendent à élaborer des projets scolaires pouvant mener vers la voie de l'ascension sociale.

Ces stratégies s'élaborent plus finement durant le cycle secondaire qui ne reçoit qu'environ la moitié des élèves qui arrivent au terme du cycle fondamental. L'autre moitié se trouvera ainsi éliminée du système d'enseignement. En effet, au niveau du cycle fondamental, l'enseignement obligatoire est assuré de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 16 ans. A partir de la 9^e année fondamentale (ultime stade de ce cycle), les élèves sont soumis à une sélection et à une orientation. La proportion des scolarisés admise au cycle secondaire est orientée vers trois tronc communs : T.C. sciences humaines et lettres, T.C. sciences de la nature et de la vie, T.C. technologie. Les modalités de cette orientation reposent sur les vœux des élèves, tels qu'exprimés sur des fiches, et leurs résultats scolaires. Un classement est, ensuite, effectué selon la moyenne obtenue en 9^eAF, calculée sur la base des résultats de l'année scolaire

et ceux enregistrés à l'examen du B.E.F (Brevet d'Enseignement Fondamental). Ainsi, les mieux classés sont orientés selon leurs vœux, et à mesure que l'on descend dans le classement les chances de voir les vœux se concrétiser s'amenuisent. Si bien qu'une proportion des élèves se trouvera reléguée vers des filières qu'ils n'ont pas choisies. Cette sélection se précise, par la suite, lors du passage de la 1^{ère} année secondaire à la 2^{ème} année. Les élèves sont ainsi orientés à partir des trois troncs communs vers des filières de sciences naturelles, de sciences exactes, de sciences humaines, de langues étrangères, de filières techniques...

2- Méthodologie :

L'analyse du fonctionnement et des fonctions d'une institution scolaire dans une localité comme Azazga, impose deux approches combinées : d'un côté une approche micro-sociologique qui permettra d'analyser les effets structurels du système d'enseignement sur une population locale et de relever les déterminants sociaux, culturels et géographiques régissant son fonctionnement. De l'autre, une approche anthropologique à travers laquelle seront saisis les éléments non quantifiables : les comportements dans l'établissement et dans la salle de classe, les attitudes envers les agents transmetteurs du savoir... Les deux approches tendent à appréhender les mécanismes de fonctionnement des micro-systèmes (établissement, classe) et les interactions individuelles, en les plaçant dans un cadre théorique global (relation entre structures : groupes sociaux et système d'enseignement). Ceci pour ne pas enfermer la présente étude dans des schémas théoriques et ne pas la conditionner par une démarche empirique.

Les contours d'une telle étude impliquent ainsi le recours à une enquête qui s'est appuyée sur trois instruments : le questionnaire, l'entretien et l'observation participante.

Le questionnaire comprend 57 questions rédigées en deux langues (arabe et français) et englobant les éléments de la problématique. Il s'articule ainsi sur les thèmes suivants (Cf. annexe II pp 251-258)

- L'environnement social et culturel du sujet.
- L'élaboration du projet scolaire.
- Les représentations du système d'enseignement et des espaces éducatifs.
- Les aspirations professionnelles.

Le questionnaire a été distribué à un échantillon de 291 lycéens des différents établissements enquêtés (Cf. infra le terrain et la description de l'échantillon)

Le procédé de l'entretien a été utilisé pour recueillir les propos et les appréciations des enseignants ainsi que ceux d'un proviseur, sur des questions inhérentes aux thèmes suivants (cf. annexes III et IV pp 259-274)

- La perception du travail scolaire.
- Le sens de la discipline.
- Les comportements en classe.
- Les attitudes envers les savoirs dispensés par le lycée.
- La participation à la vie extérieure.
- L'orientation.
- L'internat.

L'observation participante, enfin, a permis d'approcher ce que le questionnaire et l'entretien ne pouvait saisir. Ce qui a favorisé la collecte de données non quantifiables comme les propos des élèves, leurs comportements en classe, leurs représentations du système d'enseignement, leurs attitudes envers leurs enseignants. Ce travail a été facilité par notre position en tant qu'enseignant dans l'un des établissements enquêtés.

2-1 Le terrain :

L'étude a été menée dans trois établissements implantés à Azazga, un chef lieu de daïra et une petite agglomération située à une quarantaine de kilomètres à l'est de Tizi Ouzou. De par sa situation géographique et son statut administratif qui est ancien, elle représente un carrefour pour de nombreux habitants venant des villages avoisinants. Son marché hebdomadaire et ses commerces lui assurent une vocation commerciale sûre.

Azazga représente aussi une ville où de nombreux élèves ont suivi et suivent encore leurs études secondaires. Trois établissements assurent cette fonction scolaire : le lycée Chihani Bachir fonctionnel depuis l'année scolaire 1972-1973, le lycée Sahoui Aldjia depuis 1985-1986 et enfin le technicum Said Yazourène depuis 1988-1989. L'histoire de l'enseignement secondaire dans la localité, a donc commencé dans le début des années soixante-dix. Avant l'implantation d'un lycée, les élèves, originaires de toute la région d'Azazga, étaient scolarisés dans les lycées de Tizi Ouzou où le lycée technique de Dellys. Le choix de la localité d'Azazga répond à plusieurs critères qui peuvent être réunis dans ce qui suit :

- cette localité est le lieu où nous exerçons notre métier d'enseignant, ce qui nous a permis d'enquêter dans des conditions acceptables, en profitant de l'opportunité d'accès dans les trois établissements. Cette proximité a notamment facilité l'enquête auprès d'un échantillon d'élèves, les entretiens avec des enseignants et des administrateurs. Enfin, l'observation participante s'est trouvée confortée par cette position.
- La représentativité : ces trois établissements comportent tous un régime d'internat qui reçoit des élèves de plusieurs villages et communes. Ensuite les deux types d'enseignement secondaire sont

représentés : l'enseignement général et l'enseignement technique. Ce choix aurait pu se limiter à deux lycées représentant les deux types, néanmoins, la diversité des terrains a recommandé d'intervenir sur les trois établissements. En effet, le lycée Chihani, le plus ancien, dispense un internat pour les garçons, le lycée Sahoui Aldjia assure, quant à lui, un internat pour les filles, ce qui a une incidence certaine sur la composante des effectifs et leur répartition par sexe.

2-2 L'échantillon :

La population de lycéens étudiée représente un échantillon au dixième des effectifs scolarisés au sein des trois établissements enquêtés. Son nombre est de 291 sujets. Le niveau de la 2^e année secondaire a été retenu car à ce stade les élèves sont déjà orientés vers des filières selon des vœux inscrits sur des fiches et suivant un classement qui relègue les « mal lotis » vers des filières qu'ils n'ont pas choisies. Une expérience qui renforce la représentation que se font les élèves du système d'enseignement, et leur permet de tenir un discours sur leur scolarisation. A cette étape là, le projet scolaire est élaboré et la trajectoire scolaire déjà tracée.

Les sujets formant l'échantillon sont originaires de divers milieux qui peuvent être différenciés sur la base des variables sociales, culturelles et géographiques. Celles-ci serviront de variables principales dans le traitement statistique et analytique.

L'origine sociale est appréhendée par les catégories socio-professionnelles des pères¹. En se basant sur des chiffres qui ne prétendent pas être généralisants, on peut ainsi relever des différences entre les C.S.P. Ces chiffres ne seront pas traités en ayant comme point de départ des préjugés qui

1- Considérés comme chefs de ménage, puisque 95.5% des sujets enquêtés déclarent que leurs mères n'exercent aucune profession..

auraient conditionné les résultats de ce travail. C'est ainsi que les thèmes inhérents au système d'enseignement (l'égalité des chances, l'orientation, les représentations du système...) ne seront abordées que sur la base des réalités que dégagent les chiffres émergeant du traitement statistique de l'échantillon.

Deux écueils peuvent être rencontrés dans ce genre d'entreprise : la division de l'échantillon en plusieurs catégories socio-professionnelles et la comparaison de l'échantillon à une comptabilité officielle qui ne recourt pas systématiquement à la répartition des élèves selon leur origine sociale.

L'usage de la C.S.P. comme critère est problématique dans le sens où il n'existe pas de discontinuité entre les catégories, du fait de la mobilité sociale, *i.e.* le passage d'une profession à une autre, et de la difficulté de classer certaines professions.¹ Cependant, les données empiriques (les résultats de l'enquête) ont permis la classification des catégories, d'abord d'un point de vue synchronique, *i.e.* en éliminant les possibilités de mobilité qui relèvent des carrières professionnelles des parents. Ensuite en distinguant les différentes professions pour les regrouper au sein de catégories plus larges. Par ce procédé, il a été obtenu les six catégories suivantes :

- 1- Les hauts fonctionnaires et cadres et ceux exerçant une profession libérale (7,1% de l'échantillon)
- 2- Les fonctionnaires et cadres moyens auxquels s'ajoutent les enseignants (18%).
- 3- Les agriculteurs, les artisans et les commerçants (12,3%).
- 4- Les ouvriers exerçant en France (12,3%).
- 5- Les ouvriers salariés (37,1%).
- 6- Les retraités et les sans emploi (13,1%).

1- Cf. BRIAND (Jean- Pierre) et CHAPOULIE (Jean- Michel) , Les classes Sociales : principes d'analyse et données empiriques, Hatier, Paris, 1980, p. 5

La distribution en différentes catégories socio-professionnelles, présente vraisemblablement, des imperfections relevant du caractère mouvant des frontières séparant les professions. De ce fait, il n'est pas toujours aisé de situer une profession, par rapport à une autre, si elle est prise comme un trait distinctif pouvant servir d'élément de classification. C'est ainsi qu'au sein même de la catégorie des ouvriers un certain nombre d'entre eux (33) travaillent en France. Ce qui les place plutôt dans une catégorie à part, vu la différence en valeur numéraire entre les revenus d'un ouvrier émigré et d'un autre exerçant localement. Deuxième entorse à cette classification : la catégorie des retraités. Sans une indication de la profession exercée antérieurement par le père (malgré une précision dans la question posée à ce sujet) on a choisi de les regrouper dans une catégorie à laquelle s'est ajouté le groupe des sans activité. Enfin la profession d'agriculteur parût difficile à situer. Mais, les réformes opérées sur le secteur agricole ¹ suggère de classer les agents y exerçant comme agriculteurs exploitants.

L'origine culturelle est mesurée par le niveau d'instruction des parents. On a relevé que les groupes favorisés culturellement ne représentent qu'une proportion réduite. Les analphabètes, eux, représentent à peu près le même taux que celui enregistré à l'échelle nationale. Ainsi, les niveaux d'instruction des chefs de ménage sont répartis comme suit :

- Niveau supérieur : 3,5% de l'échantillon.
- Niveau secondaire : 6,7%.
- Niveau moyen : 6,7%
- Niveau primaire : 26,3%.
- Enseignement religieux : 14,9%.
- Niveau zéro (analphabète) : 41,9%. ²

1- Le décret de novembre 1990 a abrogé les dispositions de la réforme agraire de 1971. La réglementation a restructuré les domaines auto-gérés en exploitations agricoles collectives (E.A.C.) ou individuelles (E.A.I.) et a restitué les terres nationalisées à leurs anciens propriétaires.

2- Les mères des sujets sont encore plus dépourvues culturellement : 62,6% sont analphabètes.

Quant à l'origine géographique on a pu relever, après l'examen des résidences des sujets, que la population rurale représente 67% ¹ du panel enquêté. La population urbaine fut difficile à préciser compte tenu de la difficulté de classer certains centres de population, notamment quelques chefs lieux de communes ², qui ont été promus administrativement, sans que les équipements d'accompagnement ne soient réalisés.

Les sujets résidant dans ces petits centres urbains sont considérés comme une population semi-urbaine (environ 7,6% de l'échantillon). ceux qui résident dans les chefs lieux de dairas ³ sont classés comme population urbaine et représentent 25,4%. Mais, compte tenu des impératifs de l'analyse, ces deux dernières populations (semi-urbaine et urbaine) seront regroupées au sein de la même unité, *i.e.* la population urbaine.

1- Celle de toute la wilaya de Tizi Ouzou est d'environ 66%.

2- Comme c'est le cas de Timizart, Illoula, Zekri et Idjeur..

3- Azazga et Bouzeguène.

CHAPITRE I
LES LYCEES D'AZAZGA
ET LEUR
ENVIRONNEMENT

Situer une région, ou une sous région, dans l'espace et dans le temps équivaut à dresser un tableau, aussi complet que possible, sur son histoire, la société qui le compose, son économie, ses activités culturelles...etc. Il convient également de délimiter son rayonnement à partir d'un point qui peut constituer une agglomération ou un centre urbain quelconque. Pour le territoire qui a servi de terrain à notre étude, la ville d'Azazga est le centre catalyseur des mouvements et des changements tant économiques que sociaux, qui y sont enregistrés. D'où l'intérêt particulier qui lui est porté dans cette monographie, d'autant plus qu'elle abrite les trois lycées qui ont fait l'objet de notre enquête.

Pour mieux cerner une monographie, il convient de « faire sauter » les limites administratives pour se pencher sur le champ d'action des hommes. Il s'agit de distinguer entre l'armature administrative –qui change continuellement – d'un côté, et le territoire où interviennent les interactions sociales d'un autre côté, lesquelles ne se bornent pas aux limites d'une commune ou d'une daïra. C'est pour cela que les axes abordés dans cette partie débordent souvent le cadre administratif.

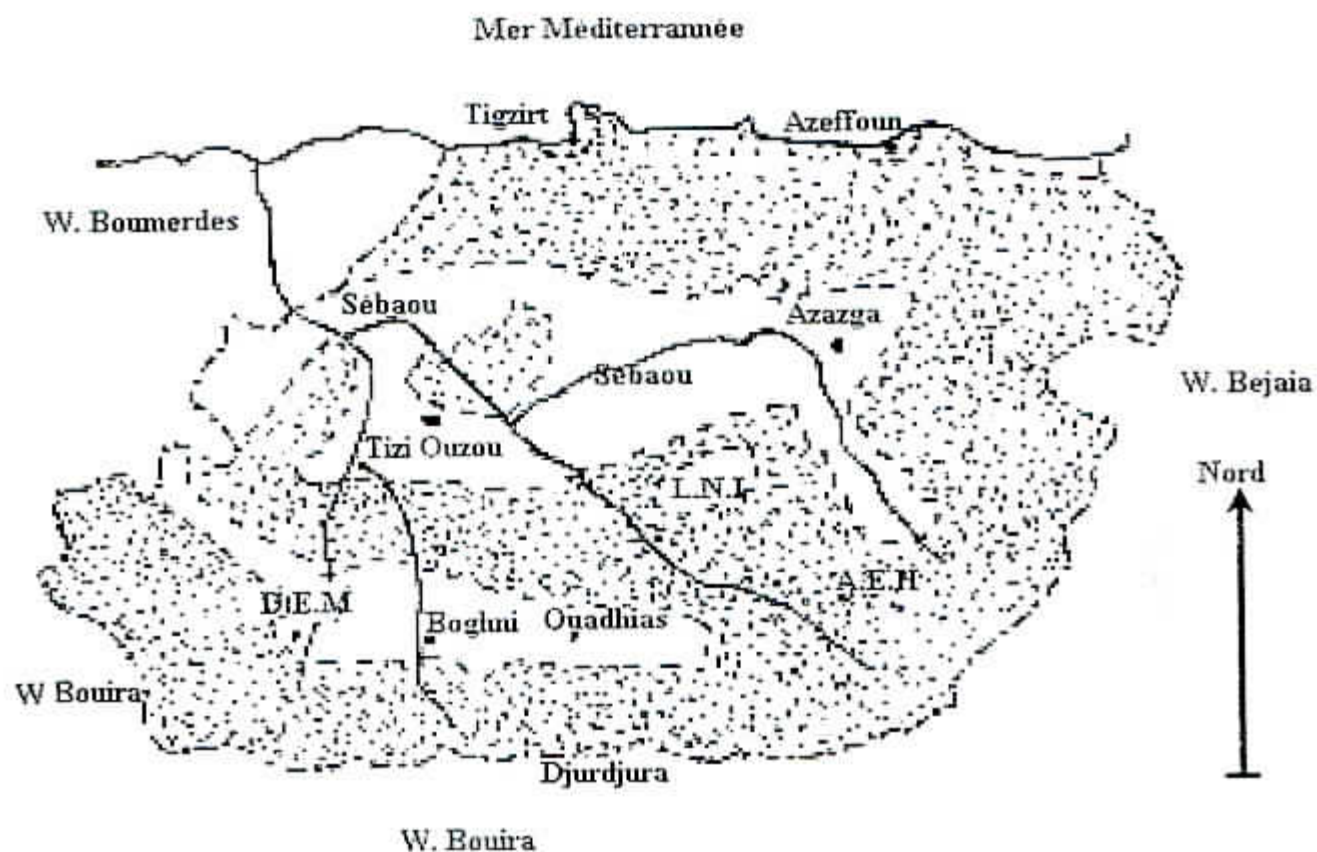
Les données chiffrées ne sont pas toujours faciles à collecter. Les administrations locales (commune et daïra) ne disposent pas de services d'archives ni de services de statistiques. Ce qui altère l'analyse et la vision objective. Cependant, pour parer à cette difficulté, nous avons procédé à des recoupements et à des regroupements afin d'illustrer le mieux possible notre texte.

1- Coordonnées Physiques et géographiques

1-1- Situation, consistance et limites :

La commune d'Azazga s'étend sur une superficie totale de 77.05 km² (7705 ha). Elle représente une des cinq communes de la daïra d'Azazga et la plus importante en terme démographique et économique, de cette même daïra.

Carte n° 1: Plaines, basses collines, montagnes et massifs, rivières et oueds principaux, dans la wilaya de Tizi Ouzou et la commune d'Azazga

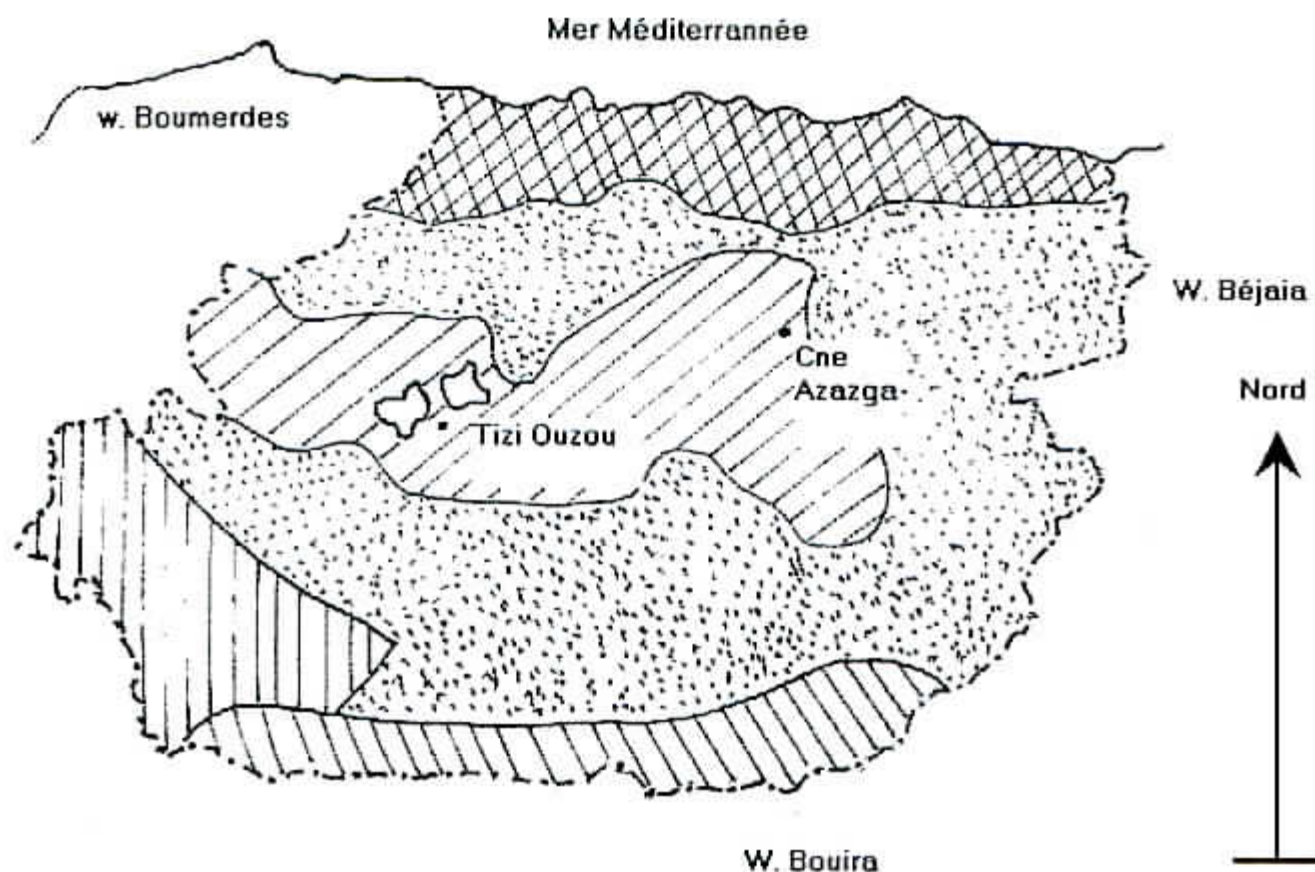


Légende:

-  Montagnes et Massifs
-  Plaines et basses collines
-  Oueds et rivières

Source: DAHMANI (Mohamed), Atlas économique et social de la Grande Kabylie. Ed. O.P.U. 1990. p. 16, plus nos recoupements.

Carte n°2: Zones physiques homogènes de la Wilaya de Tizi Ouzou et de la commune d'Azazga



Légende:

	Massif Kabyle		Chaîne côtière méditerranéenne
	Massif du Djurdjurn		Zone de vallée (Sébaou)
	Dépression de Draâ El Mizan		

Source: DAHMANI (M) Ibid. p.17. plus nos recoupements

Les terres agricoles occupent 57 % de la superficie totale de la commune. La surface agricole utile (SAU) évaluée à 1549 ha représente 35 % des terres agricoles ou encore 20% de la surface totale de la commune. L'espace forestier couvre plus d'un tiers de la commune.

La commune d'Azazga est située à l'Est de la Wilaya de Tizi Ouzou, sur l'extension orientale de la chaîne côtière et aux versants orientés vers la vallée du Sébaou (Sud Ouest) et l'Oued Boubhir (Sud).

Du Nord-Est au Sud-Est, les sommets des Djebels Hendou, Zararart, Sidi Abed constituent une ligne de hauteur de 500 à 1000 m aux pentes parfois fortes ou très fortes.

Les limites territoriales de la commune se présentent comme suit :

Nord : Les communes d'Aghribs et Akerrou

Est : La commune de Yakouren

Sud : Les communes de Mekla, de Souama et d'Ifigha

Ouest : La commune de Freha.

Le chef lieu communal (Azazga) est distant de 36 kms du chef lieu de wilaya. Tizi Ouzou.

1-2- Climat et hydrographie

A l'instar de toute la Kabylie, le climat de la région d'Azazga est de type méditerranéen : un été chaud et sec, un hiver froid et pluvieux. Les précipitations varient, cependant, d'une année à une autre puisqu'on enregistre des années particulièrement abondantes en eaux de pluie et d'autres qualifiées de sèches. Le tableau ci-dessous montre, en effet, la variation des quantités de pluie enregistrées aux niveaux de la subdivision hydraulique d'Azazga

ANNEE MOIS	1995	1996	1997	1998	1999
Janvier	320	173	75	85	162
Février	69	372	22	116	106
Mars	180	101	45	78	76
Avril	42	152	69	125	35
Mai	0.0	58	23	291	50
Juin	23	32	8	04	13
Juillet	0.0	10	2	0.0	0.0
Août	1.5	2	11	5	0.0
Septembre	12	83	78	23	28
Octobre	47	84	143	64	17
Novembre	41	79	248	177	200
Décembre	90	91	147	138	362
Total	825.5	1237	871	1106	1049

Tableau 1 : Précipitations (en mm) enregistrées à la station d'Azazga

L'année 1997, qui fut moyenne en terme de pluviosité (871 mm), ne peut être considérée comme une année sèche. L'irrégularité des précipitations provoque des sécheresses qui peuvent s'étaler sur une durée de quatre mois (mai, juin, juillet, août), ce qui rend problématique l'alimentation en eau potable. En l'absence d'ouvrages d'emménagement des eaux de pluies et des neiges (barrages et retenues), la tension sur le précieux liquide se fera toujours ressentir, notamment pendant l'été.

Fig1: Situation pluviométrique d'Azazga (1997)

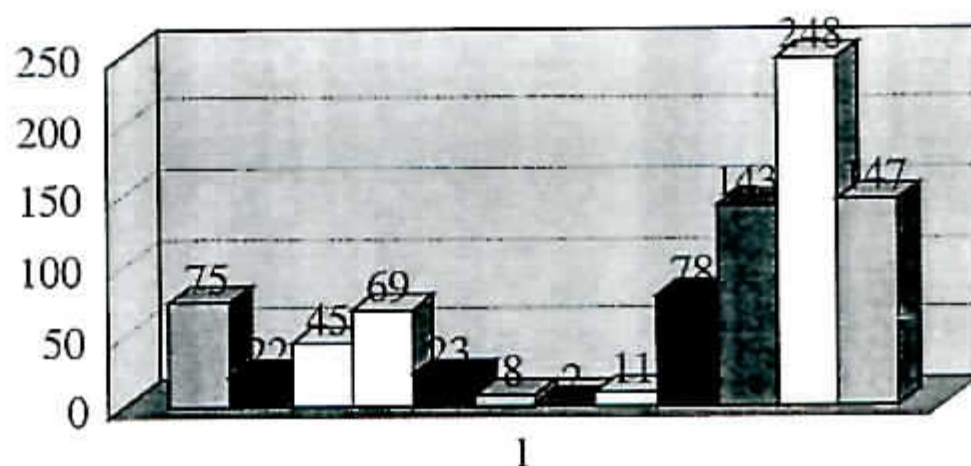
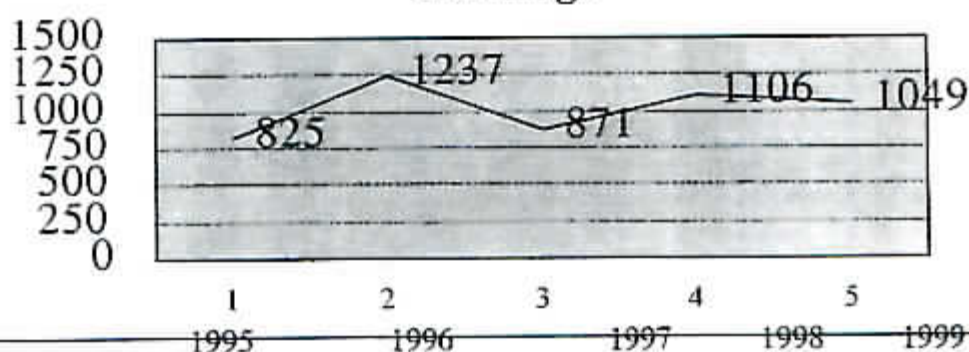


Fig 2: Evolution de la courbe pluviométrique de la commune d'Azazga



Cette situation se complique encore à cause de l'évolution démographique et des besoins de plus en plus croissants des ménages et des secteurs économiques (agriculture et industrie). Le projet d'un barrage sur l'Oued Boubhir, au Sud de la commune est semble-t-il renvoyé aux calendes grecques¹

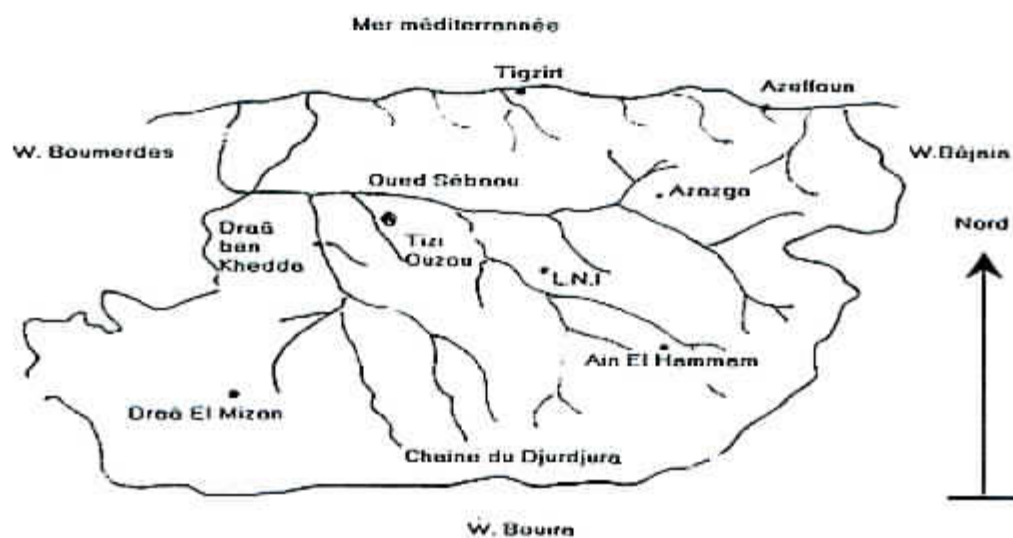
L'hydrographie de la commune est, en effet, dominé par l'Oued Boubhir qui reçoit de nombreux affluents. Ce cours d'eau relève du régime méditerranéen, c'est-à-dire qu'il connaît des phases de crue en saison hivernale et un assèchement durant l'été. Cette situation oblige les populations, non dotées d'un réseau d'A.E.P. à aller s'approvisionner dans des fontaines ou dans les puits individuels. Mis-à-part le chef lieu de la commune, qui est régulièrement alimenté, les autres villages - même ceux qui sont raccordés au réseau - subissent les aléas de la pluviométrie et connaissent une situation de quasi - sécheresse durant des mois et des années. Un refrain auquel les villageois sont habitués, comme l'illustre les propos de l'un d'eux : *« on entend parler durant l'été, de l'application d'un plan ORSEC² dans les villes. Chez-nous, dans les villages, c'est le plan sec tout court, et ce durant toute l'année »*. Ce marasme et d'autant plus grand que les quantités d'eau perdue - à cause de l'absence d'un barrage et de la défektivité du réseau - sont très importantes. Cette déperdition est accentuée par le relief accidenté de la région et le régime pluviométrique mal réparti dans le temps. A ce propos M.DAHMANI qualifie le Djurdjura (véritable source des Oueds Kabyles) de « Château d'eau troué »³. L'auteur explique cela par le fait que « les ressources en eau sont soumises aux aléas climatiques et géologiques. Les pluies sont mal réparties

1- Ce futur projet devrait alimenter une partie de la ville d'Alger distante d'environ 140 Kms. C.f DAHMANI (Mohamed), Atlas économique et social de la grande Kabylie. OPU Alger, 1990 p.194

2- « Organisation des secours ». Pour l'approvisionnement en eau potable, ce plan prévoit des restrictions comme par exemple distribuer ce produit un jour sur deux ou sur trois.

3- Op.cit. p.25.

Carte n°3: Le réseau hydrographique de la wilaya de Tizi Ouzou



Source: DAHMANI (M) op. cit. plus nos recoupements

Carte n°4: La Wilaya de Tizi Ouzou selon le découpage administratif de 1966



Légende:

- Limites de daïra
 ———— Limites de wilaya

Source: DAHMANI (M) op. cit. p.34
 plus nos recoupements

dans l'année et ce malgré une forte pluviométrie (...). Le Djurdjura qui culmine à 2308m est un « château d'eau » troué ! D'où l'assèchement des Oueds et des sources naturelles à partir des mois de juin- juillet . Les services hydrauliques sont alors obligés d'exploiter les ressources souterraines des fonds des Oueds et / ou des vallées encastrées dans les massifs de la région. »¹

En attendant, un ouvrage hydraulique conséquent², les villageois sont contraints de s'organiser pour accomplir quelques travaux de captage de sources et d'aménagement de bornes fontaines, en collaboration avec les collectivités locales. Celles-ci fournissent les matériaux et le matériel nécessaire, en confiant aux comités de villages l'organisation de volontariats afin de réduire le coût en main d'œuvre³.

2- Le cadre administratif :

Du cadre tribal à la commune puis à la daïra, Azazga connût une évolution administrative avec des changements de statut et de superficie.

2-1-La commune mixte du Haut- Sebaou :

C'est vers l'année 1886⁴ que fut créée la commune mixte du Haut- Sebaou qui regroupait les tribus de cette zone⁵. Cette commune était la plus étendue de toute la grande Kabylie⁶ (561,93 km²) et l'une des plus peuplées (cf. tableau n°2 p26)

2-2- De la commune à la daïra

Après l'Indépendance, Azazga fut élevée au rang de daïra après le découpage administratif de 1966, elle devint ainsi l'une des 10 daïras de la Wilaya de Tizi Ouzou (Cf. Carte N°4 p.24).

1- Op.cit. p. 26.

2- Durant les années 60, une mission d'experts soviétiques – qui a effectué une étude sur la Kabylie – recommanda le choix de la moyenne hydraulique : barrage de moyenne capacité et retenues collinaires. Cette option fut motivée par la nature géologique du sol – qui ne peut abriter de gros ouvrages- et son coût relativement économique. Cf. DAHMANI (M.) Op.cit. p.180.

3- En l'absence d'un suivi rigoureux, il est difficile de recenser le nombre de ces opérations et leur impact sur les populations. En tout état de cause, de nombreux villages furent « soulagés » grâce à ces initiatives.

4- Cette année est inscrite sur le fronton de l'entrée de l'ancienne mairie.

5- Les Ait Ghobri, les Ait Flikh , les Ait Idjeur...

6- Selon le recensement de 1948.

Tableau n°2 : Population – Superficie – Densité par commune : en 1948
(arrondissement de Tizi Ouzou, département d'Alger)

Communes	Superficie Km ²	Population municipale totale	Densité habitants au Km ²
Tizi Ouzou	194.30	50 679	261
Abbo	89.18	9 663	108
Boghni	22.49	3 725	165
Bordj Ménaïel	172.96	26 116	151
Camp – du – Maréchal	62.73	12 414	198
Dellys	143.29	21 216	148
Draâ- El- Mizan	61.10	7 920	130
Fort National	38.17	15 402	404
Haussonvillers	57.06	7 801	137
Les Issers	125.29	16 595	132
Mékla	55.52	11 793	212
Mirabeau	62.00	11 703	189
Rebeval	73.49	6 201	84
Tizi Gheniff	37.97	8 569	226
Azeffoun	438.08	34 507	79
Djudjura mixte	332.38	81 677	246
Draâ El Mizan mixte	482.79	69 058	143
Fort national mixte	337.88	82 816	245
Haut Sébaou mixte	561.43	61 793	110
Mizrana mixte	385.66	44 170	115
Totaux	3 734.57	583 818	156
Algérie entière	2 191 463.52	8 681 785	4

Source : DAHMANI (M) et all, Tizi Ouzou, Fondation, croissance, développement. Ed. Aurassi, Tizi Ouzou, 1993. P. 176

Après le découpage de 1974, la daïra d'Azazga devint la plus étendue des daïras de la wilaya de Tizi Ouzou¹. Elle comprend 9 communes et compte parmi les plus peuplées de la wilaya. (cf tableau n°3)

Tableau N°3: Cadres administratifs, démographiques et géographiques de la wilaya de Tizi Ouzou. Découpage de 1974

Daira	Nombre de communes	Superficie (km ²)	Populations 1-1-1982	Densité Hab/km ²
Tizi - Ouzou	04	410.29	201 662	491.0
Larbàà Nath Irathen	04	162.68	82 593	507.0
Bordj Ménaïel	05	479.71	128 343	267.5
Tigzirt	04	343.05	72 239	210.5
Dellys	03	316.48	65 401	206.7
Draâ El Mizan	05	583.23	167 620	287.0
Azazga	09	1 104.15	175 440	159.0
Ain El Hammam	04	358.29	112 753	315.0
Total	38	3 757.88	1006 051	261.0

Source : DAHMANI (M) op. cit. p. 99

En vertu du découpage administratif de 1984² qui créa de nouvelles communes, la daïra d'Azazga comprend 17 communes, en conservant presque la même superficie. Elle passe à 9 communes après la création d'autres daïras³. (Cf. les cartes n°5 et 6 p.p28-29). Enfin un autre découpage -celui de 1990- réduit le nombre des communes de la daïra à 5, et ce après la création de la daïra de Bouzeguene (Cf. carte n° 7p.50)

1- Après que les daïras de Bouira et Lakhdaria fussent détachées de la Wilaya.

2- C.f Le Journal Officiel de la République Algérienne du 17 oct. 1984.

3- Comme Ouaguenoun et Azeffoun

Carte n°5: Limites administratives de la daïra d'Azazga, selon le découpage administratif de 1984



Legende:

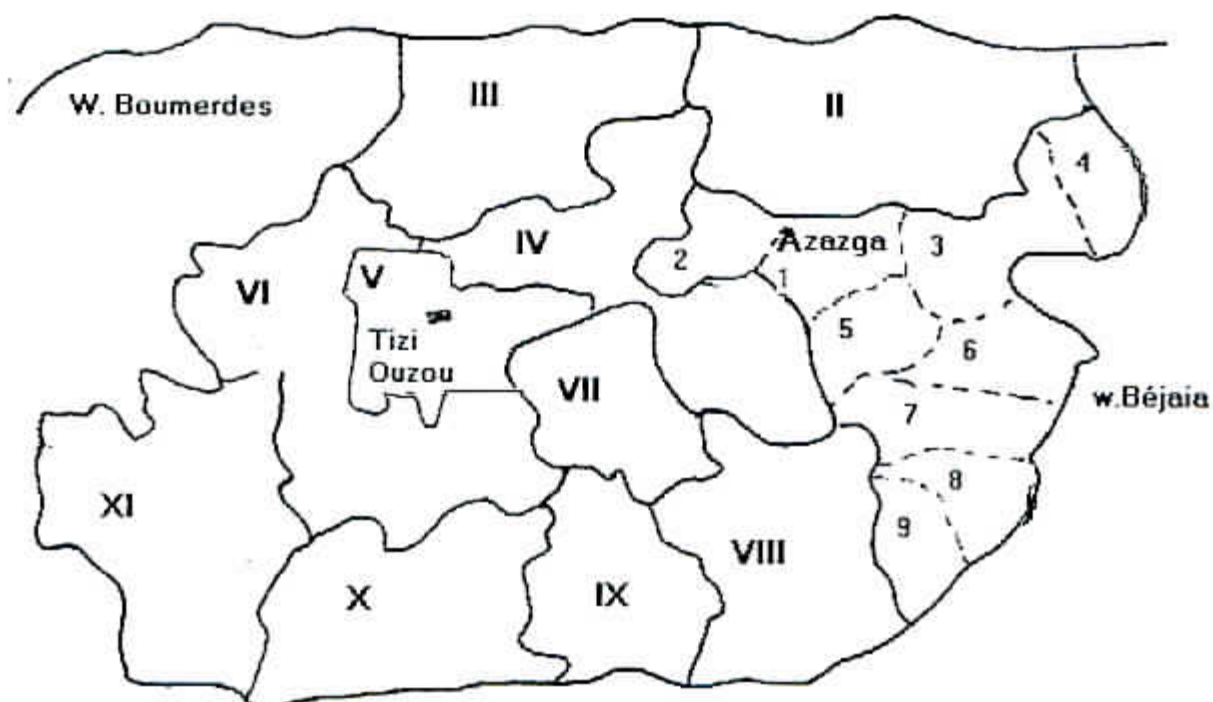
—— Limite de wilaya et de daïra

- - - - Limite de commune

Daïra : 17 communes
Superficie: 1 111.82 Km²

Source: DAHMANI (M) op. cit p.117

**Carte n°6: Carte administrative de la nouvelle wilaya de Tizi Ouzou
issue du deuxième découpage de 1984**



Légende:

— limite de wilaya et de daïra

- - - - - limite de commune

Source: DAHMANI (M) op. cit p.133 plus nos recoupements

Commune	Chef-lieu	Consistance territoriale
Azazga	Azazga	Azazga (centre), Tala- Oukouchich, Tader, Agouni Guizane, Ighil Bouzel, Tizi Bouchene, Tirsatine, Ouarkik, Boubroun, Ait Ali, Flikki, Tinssouine, Cherfa, Tinkicht, Ait Bouda
Ifigha	Ifigha	Ifigha, Tala- Gala, Ihassousène, Bakenou, Ihlalène, Ighil Tizi, Tabourth, Aourir, Achallam, Hindous, Moknea, Ait- Issai
Yakouren	Yakouren	Yakouren (centre), Oul- Moutène, Iguer Athman, Tiouidiouine, Tinsaouine, Hadjadj, Tahrant, Ait Hamza, Ibelaïdène, Tizi -Tghidet, Tamliht, Ait Bouhini, Ahmil, Chebel, Ait Aissi, Tighilt-Bouksas, Ait Aouana, Tougana, Bou Mansour
Fréha	Fréha	Fréha(centre), Azrou, Ait Bouali, Icheriouine, Timerzouza, Tala Tegana, Adjarar, Tikhourbine, Melaghnile, Baazou, El Madjeu, Taguercift, Kahra, El Hamri, Imzizou, Guendoul, Nezla, Tamda.
Zekri	Taharost	Tahaorst, Ait Nssis, Azra, Tala Bouilmal, Terzu, Aouafoun, Timizart, Bounamane, Tizerouine, Aguemoune, Agouni- Aissa, Alma-Tagma, Ighil-Mulchlef, Tala-Maaza, Tighzert, Tabouda, Taourirt, Talbeni, Ahloul, Bou-Saâda, Ayudi, Magoura.

Tableau n°4 : Consistance des communes de la daïra d'Azazga

Source : DAHMANI (M.), Op.cit. p.p.118-119-120

3-Population et Société :

Les changements administratifs opérés sur le territoire d'Azazga étaient accompagnés par des variations dans les estimations de la population, qui oscillent, ainsi suivant le statut de cette localité. Cependant, cela ne semble pas altérer les rapports humains qui continuent à se tisser loin des conjonctures administratives. Ceci est d'autant plus vrai pour les échanges matrimoniaux, les échanges économiques - notamment à l'occasion du marché hebdomadaire qui se tient tous les samedis au chef lieu (Azazga)- et même pour les affaires de justice, qui continuent à être traitées à Azazga. L'ancien territoire de la daïra, celui qui est issu du découpage de 1966 (Cf. carte n°4 p.24), semble servir de socle aux groupes qui, malgré les découpages administratifs, n'ont pas coupé leurs relations.

3-1- Peuplement de la région d'Azazga :

Des vestiges archéologiques démontrent que la région était peuplée depuis la préhistoire. Des gravures rupestres furent découvertes dans différents endroits comme le site d'Agouni Guizen, un hameau à proximité d'Azazga centre, ou ceux de Yakouren. Ces dernières furent l'objet d'une description faite par la D^r MARCHAND : « en pleine Kabylie montagnaise, aux environ de 800 mètres d'altitude, nous retrouvons à Yakouren les deux cultures que l'on est accoutumé à retrouver sur le littoral Algérien tout entier : savoir le Moustérien (qui est d'ailleurs très vraisemblablement là encore un Moustéro-Atérien) et l'Ibero-Maurusien qui le suit partout comme une ombre »¹ De la période romaine , il reste des traces , quasiment effacées telles ces vestiges de routes surplombant la ville d'Azazga, ou le souvenir d'une fontaine au village de Fliki², à quelques 07 km au sud du chef lieu . Toutefois, les Romains n'y ont pas édifié un établissement militaire ou une ville. Et il est fort probable que ces ouvrages servissent de relais entre le municipe de Bida (Djemaa Saharidj) et Rusazus (Azeffoun).

1- Le D^r MARCHAND, « Stations préhistoriques de Yakouren et de l'Akfadou » in Bulletin de la société d'histoire naturelle de l'Afrique du Nord, Tome 31^e Juillet - Décembre 1940 p. 151.

2- Selon des témoignages recueillis par Boualem RABIA, qu'il en soit remercié ici.

Après la conquête musulmane, l'histoire est encore muette quant aux événements que la région¹ a connus. Nous pouvons retenir la présence relativement ancienne de quelques tribus telles que les Ait Idjeur et les Ait Ghobri, signalés par IBN KHALDOUN : « c'est ainsi que les Beni Ghobrin habitent le Ziri, montagne appelée aussi Djebel-ez-Zan, à cause de la grande quantité de chênes-zan dont elle est couverte »². Cependant, cette même région fut choisie par quelques savants religieux pour y faire œuvre de prosélytisme et y fonder les centres de savoir qui rayonnèrent sur toutes les tribus des alentours. Il s'agit notamment de Sidi Ahmed Wedris, Sidi Mansour, Sidi Abderrahmane et Sidi Ahmed Oumalek.

Selon Said BOULIFA³, l'avènement de ces quatre saints coïncide avec la tyrannie des Belkadi, dynastie qui régna sur le « royaume » de Koukou. « Ces quatre personnages religieux sont, paraît-il, arrivés en même temps dans la région Kabyle, où le souvenir de leur rôle bienfaisant s'est conservé jusqu'à nos jours. Venus de l'Ouest, ils se sont rencontrés à Thizi-Berth, près du col de Chellata, lieu désert et élevé de la chaîne orientale du Djurdjura ; là, loin des hommes et près de Dieu, ils décidèrent de s'y fixer : en ce lieu isolé de Thizi-Berth, qui devint leur « rebat », ils se livrèrent à la dévotion et à la science (...) lorsqu'ils se virent suffisamment préparés pour exercer le rôle auquel ils se destinaient, quittant leur ermitage, ils se séparèrent et allèrent s'installer sur des points d'où il leur était aisé, par une attaque concertée et simultanée, de menacer Aourir et Koukou, les deux résidences officielles des Bel-Kadhi »⁴.

-
- 1- La Monographie couvre une aire géographique étroite, aussi nous sommes obligés de recourir à des recoupements construits sur la base des indications, très sommaires, retrouvées dans les travaux d'histoire.
 - 2- IBN - KHALDOUN (Abderrahmane), Histoire des Berbères, traduction de Slane, tome I, p. 255. Cité par BOULIFA (Said), Le Djurdjura à travers l'histoire. Ed. Bringan, Alger, 1925, p.391.
 - 3- Le Djurdjura à travers l'histoire, Ibid.
 - 4- Ibid p. 198 note 1.

La véracité de ces faits n'est pas entièrement établie. D'abord, l'existence de l'ermitage de Tizi-Berth semble basée sur des récits hagiographiques. Saïd BOULIFA reconnaît, d'ailleurs, qu'« il ne reste aucune ruine de leur refuge ou bâtisse. Certaines excavations creusées dans le roc passent pour être les traces de cellules qu'occupèrent nos ermites durant leur séjour à Tizi-Berth »¹. Il est invraisemblable, en effet, que de simples excavations servissent de rebat quand on sait que ces édifices sont construits sous forme de forteresse. Et la vénération des lieux, qui auraient abrités ce prétendu ermitage, n'est pas pour attester de son existence. En l'absence de traces physiques cela relève de la conjecture. Ensuite, la contemporanéité des quatre est contestée, du moins pour ce qui est de Sidi Ahmed Wedris. Selon certains écrits², ce dernier fut un des maîtres d'Ibn Khaldoun à Béjaïa, avant qu'il s'installât dans le Haut Sebaou. Il vécut au XIV^e siècle et serait décédé en 1358. Il ne pouvait, donc, rencontrer les autres personnages qui vécurent au XVII^e siècle.

Quoiqu'il en soit, ces hommes marquèrent l'histoire sociale de la région en diffusant les sciences religieuses, en réconciliant des tribus belligérantes ou encore en luttant contre toute forme de tyrannie. La tradition a retenu, notamment, celle de Sidi Mansour contre les Belkadi. A ce propos Saïd BOULIFA écrit : « l'intervention de Sidi Mansour, en faveur des Aït Djennad est un exemple frappant de l'autorité morale que le vénérable saint déploya pour abattre et briser la tyrannie des derniers seigneurs de Koukou »³. Citant un cheikh de la zaouïa de Timizart (celle que fonda Sidi Mansour) l'auteur relate comment l'agent religieux est venu à bout du seigneur de Koukou, Amar ou El Kadhi : « A cette époque, c'est-à-dire du XI^e siècle de l'hégire [XVII^e s. de l'ère chrétienne] le pouvoir était exercé par un nommé Amar Ben El Kadhi, sultan qui commandait sur tout le pays Zouaoua. L'administration de ce prince était très dure. En été, ce monarque avait l'habitude de réquisitionner toutes les bêtes de somme, mulets et ânes de notre tribu, qu'il employait au transport de ses récoltes et autres services de son

1- Ibid.

2- C.f notamment SAHI (Ahmed), Quelques personnages des Zouaoua (Igawawen). Ed. R.A. pp 13-37 (Texte en arabe)

3- BOULIFA (S.) Op.cit. p.199.

administration, empêchant ainsi les habitants de vaquer en temps utile à leurs propres travaux (...). Un jour donc, Amar Ben El Kadhi vint camper au marché de Lekhmis [marché qui se tenait le jeudi, alors qu'aujourd'hui il a eu lieu le dimanche]. Déjà, la plupart des habitants de la tribu s'apprêtait, comme d'habitude, à aller lui porter des vivres, lorsque Sidi Mansour, intervenant, lui dit : « n'allez pas au devant de lui, c'est à lui de venir nous trouver ». Conformément à cet ordre, toute la tribu s'abstint donc de répondre à toute réquisition. En présence de ce refus, Amar ou El Kadhi se fâcha ; mais à la suite de son entrevue avec Sid Mansour, il s'aperçut que son prestige était bien bas, puisque le vénérable marabout n'avait même pas daigné lui souhaiter la bienvenue, ni lui offrir l'hospitalité »¹.

Après cet événement, le seigneur de Koukou meurt assassiné. « Cette mort, aussi inattendue que violente, ne manqua pas de frapper l'imagination des montagnards qui ne virent dans la perpétration de ce crime que la réalisation immédiate des prédictions de leur redoutable protecteur »². Se basant sur une note d'un écrivain anglais cité par BERBRUGGER³, l'auteur situe ces faits en 1618⁴.

Le règne des Belkadhi ainsi que de leurs successeurs, fut synonyme de tyrannie et d'injustice. La mémoire populaire a conservé de cette phase de l'histoire locale, une littérature qui exprime tout le mal perpétré par ces seigneurs.

L'origine des Belkadi est controversée, mais nous pouvons trouver quelques éclairages dans l'ouvrage de Said BOULIFA. Explorant l'œuvre d'Ibn Khaldoun, l'auteur fait remonter la généalogie de cette famille à Abou El Abbas El Ghobrini, un juriste originaire des Ait Ghobri qui exerçait à Bougie au début du XIV^e siècle. Après son assassinat, sa famille se réfugia chez le sultan Hafside à Tunis. Les descendants de l'éminent juriste héritèrent son prestige à tel point que leur nom patronymique dérive

1- Ibid p.p. 201-202.

2- Ibid. p.203.

3- BERBRUGGER, « Epoque militaire de la Grande Kabylie » p.109

4- Op.cit. p.p 203-204.

de la fonction qu'exerçait leur aeuil *i.e.* cadi. « En perdant le meilleur des siens, la tribu Aith-R'oubri, humiliée et brisée par la douleur, ne put qu'attendre patiemment l'heure de la vengeance. Pour le moment et par manière de protestation contre cet assassinat, tous les habitants réunis ont dû jurer respect et fidélité à la famille du malheureux et regretté Cadi, dont les descendants furent, dès lors, en souvenir du grand juriste, désignés sous le nom patronymique : d'Aith-El-K'adhi »¹

Ahmed El Kadi, le « fondateur » du royaume de Kouko serait ainsi un descendant d'El Ghoubrini, qui fut lui même clerc à Annaba, au service des derniers Hafcides de Tunis. Il rentra en Kabylie avec l'avènement des Turcs en Algérie, et s'installe d'abord à Aourir² chez le Ait-Ghobri (sa tribu d'origine) puis à Kouko chez les Ait Yahia, dans la Kabylie du Djurdjura.

Les Ath El Kadi ne purent jamais construire un état fort. La désignation de leur organisation militaro - politique par le vocable de « Royaume » ne saurait être exacte. Les rivalités interminables avec les Beni Abbes et les relations fluctuantes avec les Turcs ne permirent pas à cette organisation de se renforcer et de durer. En outre, les déchirements entre les membres de cette famille ne pourraient pas favoriser la naissance d'un Etat fort.

Durant la période Ottomane, les tribus du Haut- Sébaou échappèrent au contrôle Turc. Quelques unes d'entre elles comme les Aith-Ghobri et les Ait Djennad appartenaient nommément au Caidat du Sébaou³. L'influence turque était quasi nulle, en l'absence de Bordj ou de Smala, susceptibles de contrôler la région militairement.

L'occupation française ramena des flux de colons européens dont le nombre était réduit, cependant. Leur colonie se concentrait surtout au centre d'Azazga. A titre d'exemple, il y avait 1 Européen pour 88 Musulmans (Kabyles) dans la commune mixte du Haut Sébaou en 1936 contre 1 pour 53 dans toute la Kabylie et 1 pour 6,3 pour toute l'Algérie. C'est dire que la colonisation européenne était très faible dans la région (cf tableaux 6 et 7 pp.37-38)

1- BOULIFA (S.) Op.cit p.120.

2-Village de la commune d'Ifigha dans la daïra d'Azazga.

3-C.f. SALHI (Mohamed Brahim), Histoire économique sociale et politique de la Wilaya de Tizi-Ouzou. CREAD. 1988, vol I p.p 16-17.

3-2- Evolution Démographique

La région fut ainsi peuplée dès la haute antiquité. Cependant, nous ne possédons pas d'indices démographiques susceptibles de nous éclairer sur la densité et le nombre de la population. Au début du XVIII^e siècle, El WARTHILANI¹ qui visita notamment la partie Est de la grande Kabylie, *ie* la région d'Azazga, signale la forte densité de la population. Il faudra attendre les premiers recensements de l'administration coloniale pour recueillir quelques indications à ce sujet. Les premières évaluations² estiment la population de la Kabylie à 300000 habitants, soit 10% de l'ensemble de l'Algérie septentrionale (3 millions d'habitants)³. En 1856, la population de la grande Kabylie a été évaluée à 250000 âmes : « Entre 1848 et 1856, c'est à dire en moins de 10 ans, la Grande Kabylie a perdu presque le tiers de sa population (117000 personnes sans le croit naturel de la population) du fait de la résistance contre la conquête française »⁴. En 1881, cette même population atteint 467 000 personnes⁵. Malgré cette croissance - très faible par ailleurs- la tendance à la hausse ne sera consolidée qu'à partir du début du XX^e siècle (cf tableau n°5 p37).

Les premières estimations - que nous avons pu recueillir - concernant la commune du Haut Sébaou (région d'Azazga) remontent à 1936. La population totale de la commune était évaluée à 57300 habitants. Elle vient en quatrième position après les communes mixtes du Djurdjura (81406), de Fort- National (78043) et de Draâ- El-Mizan. Ces chiffres confortent l'hypothèse de la très forte densité démographique de certaines régions kabyles, comme celle d'Azazga. Ceci d'autant plus que les flux humains vers celle-ci étaient limités : 639 européens recensés en 1936.

La population d'Azazga enregistre une croissance remarquée lors du recensement effectué en 1948. En douze années, elle passe à 61755 âmes c'est-à-dire un

1- « La Riħla, Nuzhat Al andhar », Traduction de Mohamed Ben Cheneb. Alger, 1921. Cité par SALHI (B) , Ibid. p. 14.

2- Elles remontent à 1830.

3- C.f. DAHMANI (M.) et all., Tizi Ouzou, fondation, croissance, développement. Ed. Aurassi, 1993, p. 165.

4- Ibid. p.211, note 2.

5- Ibid : p. 167.

Tableau n°5 : Evolution de la population de la Grande Kabylie 1830-1954

Années	Population	
	Grande Kabylie	Algérie
1830	300 000	3 000 000
1901	402 216	4 089 000
1911	433 832	4 923 000
1926	470 315	5 151 000
1931	506 077	5 588 000
1948	584 000	8 681 785
1954	646 000.	8 745 000

Source. DAHMANI (M) et all. Ibid p.180. plus nos recoupements.

Tableau n°6 : Evolution de la population de l'arrondissement de Tizi – Ouzou de 1906 à 1948.

Populations	Années			
	1906	1931	1936	1948
Populations européennes	8 646	9 392	9 806	7 425
Populations algériennes	406 506	494 843	523 146	574 407
Totaux	416 152	504 235	532 952	581 832

Source. DAHMANI (M) et all. Ibid p. 179

Tableau n° 7 : Recensement général de 1936 : arrondissement de Tizi- Ouzou.
Département d'Alger

Communes	Algériens (musulmans)	Européens	Total
Tizi Ouzou	38 361	1 759	40 120
Abbo	8 650	202	8 852
Boughni	1 544	127	1 671
Bordj - Ménaiel	25 744	1 158	26 902
Camp - du -Marechal	10 189	253	10 442
Dellys	17 534	951	18 485
Draâ - El -Mizan	6 790	473	7 263
Fort National	12 726	354	13 080
Haussonvillers	7 913	117	8 030
Les Issers	14 180	771	14 951
Mekla	9 961	268	10 229
Miabeau	10 919	293	11 212
Rebeval	5 258	203	5 461
Tizi - Ghenif	7 281	137	7 481
Azeffoun mixte	30 722	308	31 030
Djudjura mixte	80 970	436	81 406
Draâ - El -Mizan mixte	62 797	246	63 043
Fort National mixte	77 108	935	78 043
Haut Sébaou mixte	56 661	639	57 300
Mizrana mixte	37 838	176	38 014
Totaux	523 146	9 806	532 952

Source. DAHMANI (M) et all. Ibid p. 174

croît de 4455 (un taux de 7,8% et une moyenne de 0,6% par année). Une progression très lente à cause des mauvaises conditions sanitaires et nutritionnelles.(Cf. tableaux n° 7 et 8 p.p 38 et 40)

L'explosion démographique n'apparaîtra qu'après l'Indépendance du pays. L'amélioration des conditions de vie favorisa cette tendance notamment au chef lieu (Azazga centre) qui verra sa population augmenter plus qu'en milieu rural, et ce à cause des flux migratoires vers ce centre. Le « baby boom » semble atteindre son pic durant la décennie 1977-1987 où le taux naturel annuel était de 4,0% alors qu'il n'était que de 2,2% entre 1966 et 1977 (Cf. tableaux n°11 et 12 p.43.). Cette évolution peut s'expliquer par les facteurs suivants :

- a- Regroupement de population durant la guerre de libération. Une cité de fortune dite de recasement fut construite au chef lieu où les « recasés » s'y sont fixés, même après l'Indépendance.
- b- Exode rural et migrations internes. Cette tendance s'amplifie à partir de la fin des années soixante dix, à la faveur de l'extension urbaine de l'agglomération. Azazga qui était plutôt un centre de « départ » se transforme en un centre d' « accueil ».
- c- Accroissement naturel de la population.
- d- Fixation des actifs grâce aux activités créées soit dans le secteur tertiaire : administration, éducation, justice... ou bien dans le secteur industriel avec le démarrage du complexe moteur et alternateurs (ENEL) en décembre 1985.

Jusqu'à 1977, ce sont les agglomérations de plaines qui enregistrèrent les plus forts taux de croissance : Tizi Ouzou 34% entre 1966 et 1977, Bordj Ménéaïel 32%. A partir de là Azazga s'accroît plus rapidement et devint la deuxième daïra, en terme de

Tableau n° 8 : Recensement général de 1948 : arrondissement de Tizi-Ouzou. Département d'Alger.

Communes	Non - musulmans (français et étrangers)	Musulmans (français et étrangers)	Total
Tizi Ouzou	1 445	48 806	50 251
Abbo	202	9 461	9 663
Boughni	164	3 538	3 702
Bordj - Ménaïel	727	25 361	26 088
Camp - du -Marechal	201	12 213	12 414
Dellys	1 041	19 479	20 520
Draâ - El -Mizan	306	7 422	7 728
Fort National	776	14 252	15 028
Haussonvillers	64	7 737	7 801
Les Issers	681	15 914	16 595
Mekla	68	11 683	11 751
Miabeau	159	11 544	11 703
Rebeval	127	6 073	6 200
Tizi - Ghenif	87	8 482	8 569
Azeffoun mixte	284	34 117	34 401
Djudjura mixte	215	81 451	81 666
Draâ - El -Mizan mixte	131	68 297	69 058
Fort National mixte	71	82 698	82 769
Haut Sébaou mixte	545	61 210	61 755
Mizrana mixte	131	44 039	44 170
Totaux	7 425	574 407	581 832

Source. DAHMANI (M) et all. Ibid p. 175

population : 17.85% de la population de la wilaya. Elle vient juste après la daïra de Tizi-Ouzou qui abrite 18.56%. (Cf. Tableau n°12 p. 43). Cette évolution conforte la forte densité démographique dans la région d'Azazga. Une tendance historique qui ne fait que se confirmer, environ 300h/Km².

Tableau n° 9 : Estimation de la population de l'ex - département de Tizi-Ouzou au 1-1-1954

Arrondissements	Superficie (Km ²)	Colons (milliers)	Algériens (milliers)	Total (milliers)
Tizi Ouzou	723	2.2	138.7	140.9
Fort - National	518	0.8	148.3	149.1
Azazga	1 082	0.8	125.0	125.8
Bouira	1 338	1.3	70.2	71.5
Palestro	734	0.6	78.6	79.2
Bordj - Ménaïel	724	3.0	111.1	114.4
Draâ - el - Mizan	687	0.9	119.1	120.0
Total	5 806	9.6	791.3	800.9

Source. DAHMANI(M.) op. cit. p.49

Tableau n° 10 : Répartition de la population totale par daïra
Recensement (R.G.P.H) de 1966

Dairas	R.P	R.A	R.A.E	R.A.P	Total
Tizi Ouzou	140 883	8 072	11 767	911	161 633
Azazga	100 849	5 821	11 999	64	118 737
Bordj - Ménaïel	112 574	4 781	5 359	262	122 975
Bouira	87 762	5 359	5 051	162	98 334
Draâ - el - Mizan	107 873	5 234	9 669	138	122 924
Lakhdaria	71 922	4 334	824	44	77 124
Larbaâ-Nath-Irathen	110 465	7 771	9 965	930	129 031
Total	732 328	41 396	54 523	2 511	830 758

Source. DAHMANI (M) ,ibid p.58

N.B : R.P :Résident présent

R.A. : Résident absent en Algérie

R.A.E : Résident absent à l'étranger

R.A.P : Résident absent de passage

Au recensement général de 1998 la population de la commune d'Azazga était de 30226 contre 25588- en 1987. Elle enregistre ainsi un croît de 18.1% en 11 années, *i.e.* une moyenne annuelle de 1.6%. On est loin des taux « explosifs » des années soixante dix et quatre vingts. Une meilleure planification familiale, l'âge tardif du mariage et la crise aiguë du logement, expliquent cette tendance. Celle-ci semble se renforcer à la faveur des difficultés économiques ressenties de plus en plus par les ménages.

4- Espace et Société¹ :

Les changements sociaux ont produit des transformations dans l'espace habité et ont presque « soufflé » le type traditionnel. Les villages kabyles ne sont plus ce qu'ils étaient il y a une trentaine d'années, et certains se sont métamorphosés au point de s'élever au rang de centre urbain. C'est le cas notamment d'Azazga centre qui a vu sa structure villageoise « balayée » par le temps. C'est ce cas précis qui fait l'objet de notre attention.

4-1 : Le village de Tighilt :

Avant l'occupation coloniale, l'actuel emplacement de la ville d'Azazga n'était pas habité. Ses terrains servaient de pacages aux paysans, d'où le toponyme « Ilmaten » (pl. de Alma) qui veut dire justement pacage. A proximité, se dressait un village du nom de Tighilt situé aux alentours de l'actuelle annexe de l'école des Beaux Arts. Des vestiges attestent encore cette donnée historique comme la fontaine dite « Tala Bweghwras » d'un style archaïque, et un très ancien cimetière scindé en deux par une route, tracée par l'armée française. La tradition orale a retenu les noms des grandes familles qui formaient ce village ; c'étaient les Ait Saadi, les Ait Hend - Ou Youcef, les Ait Amar Ouzeguene et les Ait Hend. Toutes appartenaient à des lignages non-maraboutiques. Aujourd'hui, des maisons éparses

1-Nous devons les témoignages oraux contenus dans ce passage, à notre ami Boualem RABIA. Qu'il reçoit ici l'expression de notre sincère gratitude.

Tableau n°11 : Evolution de la population par daïra (1966-1977)

Daïras	Population		Communes	Accroissement	
	1966	1977		Absolu	Relatif %
Tizi Ouzou	144 816	153 456	5	38 640	34
Tigzirt	47 340	61 721	4	14 381	29
Dellys	43 704	55 965	3	12 261	27
Bordj – Ménaiel	79 300	105 108	5	25 809	32
Draâ –El –Mizan	113 547	143 204	5	29 657	22
Larbaâ Nath Irathen	52 547	66 635	5	14 088	27
Azazga	119 134	147 570	9	28 436	24
Ain El Hammam	76 248	95 081	4	18 833	25
Total	646 636	828 740	38	182 104	28

Source. DAHMANI (M) ,ibid.p.65.

Tableau n°12 : Population résidente suivant le type de dispersion et par daïra (1977)

Daïra	Population Résidente				
	A.C.L	A.S	Z.E	Total	En %
Tizi Ouzou	60 420	66 447	26 589	153 456	18.56
Azazga	14 491	79 401	53 678	147 570	17.85
Draâ –El –Mizan	20 364	63 277	59 563	143 204	1.32
Bordj – Ménaiel	42 931	18 016	44 161	105 108	12.71
Ain El Hammam	5 479	55 836	31 766	93 081	11.26
Larbaâ Nath Irathen	4 847	34 532	17 256	66 635	08.06
Tigzirt	4 979	20 609	36 136	61 721	07.46
Dellys	17 731	9 478	28 774	55 965	06.77
Total	181 221	347 596	297 923	826 740	100.00
En %	21.9	42	36.1	100	-----

Source. DAHMANI (M) et all. Op.cit.p.187.

A.C.L : agglomération de chef lieu ; A.S : agglomération secondaire ; Z.E :

Zones éparses.

Tableau n°13 : Population résidente suivant le type de dispersion dans la daïra d'Azazga (R.G.P.H. de 1987)

Communes	Population des			
	A.C.L	A.S	Z.E.	Total
Azazga	13 185	9 621	2 784	25 588
Ifigha	4 430	3 120	62	7 611
Azeffoun	2 549	5 989	5 386	13 924
Ait Chaffa	108	1 178	2 232	3 518
Bouzeguène	3 296	20 089	57	23 442
Beni Zekki	1 157	588	1 589	3 334
Idjeur	1 791	6 394	----	8 185
Fréha	3 760	10 137	3 932	17 829
Mekla	2 799	15 315	4 034	22 148
Aghribs	1 824	8 143	696	10 663
Ait Khellili	1 519	8 753	440	10 712
Souama	1 581	6 364	807	8 732
Illoula Oumalou	480	4 595	6 704	11 779
Yakouren	1 243	4 158	4 599	10 000
Akerrou	1 076	2 464	498	4 038
Timizart	455	18 498	2 738	21 691
Zekri	284	1 899	1 301	3 484
Total daïra	41 537	127 305	37 856	206 698
Total wilaya	300 272	463 101	171 062	934 435

Source. DAHMANI (M) Ibid p. 70

A.C.L : agglomération chef – lieu où siège l'A.P.C

A.S : agglomération secondaire

Z.E : Zones éparses

Tableau n°14 : Tableau récapitulatif de la commune d'Azazga (R.G.P.H 1998)

Catégories de population	Ménages	Population			Occupés		
		Masculin	Féminin	Total	Agriculture	Autres	Total
Pop. Agglomération chef – lieu	3 464	10 914	10 635	21 549	114	4 047	4 161
Pop. Agglomération secondaire	970	2 977	3 246	6 223	96	658	754
Pop. Eparses	374	1 243	1 211	2 454	90	317	407
Total	4 808	15 134	15 092	30 226	300	5 022	5 322

Source : Commune d'Azazga

Tableau n°15 : Evolution de la population municipale d'Azazga (R.G.P.H) de 1987 et 1998)

Type de dispersion	Année		Taux d'accroissement %
	1987	1998	
Agglomération chef – lieu	13 185	21 549	63.4
Agglomérations secondaires	9 621	6 223	- 35.3
Zones Eparses	2 782	2 454	- 11.8
Total	25 588	30 226	18.1

Source : DAHMANI (M) op. cit. p.70 et Monographie de la commune d'Azazga (1988)

sont bâties aux environs de l'ancien village, où l'on trouve un cimetière et un mausolée qui porte le nom de Sidi Hend Afassi. Il semblerait que ce dernier ait été l'hôte des villageois de Tighilt, mais qu'il n'ait pas laissé de descendants, puisque la tradition n'a retenu aucun nom de lignage religieux dans ce village.

Comme son nom l'indique, le village de Tighilt¹ est le type même du village-crête, c'est-à-dire un cadre bâti sur un relief abrupt surplombant une vallée ou des près plus ou moins accidentés. Mohamed DAHMANI² résume les facteurs de localisation des villages crêtes dans ce qui suit :

- 1- « Refuge et sites faciles à défendre et à protéger (avant la découverte du canon, l'invention de l'automobile et de l'avion ;
- 2- Conservation des us et des coutumes traditionnels ; c'est un musée ethnographique à ciel ouvert ;
- 3- Solidarité familiale clanique et/ou tribale ;
- 4- Lieux sacrés ; points ou piliers de la « voûte céleste » ;
- 5- Sécurité et salubrité : sites aérés ;
- 6- Espace agricole protégé (rareté de l'espace et des sols) ;
- 7- Refoulement des populations côtières et des vallées par les Turcs Ottomans puis par la colonisation française »

Le lieu dit « Ilmaten » est donc resté un terrain vague jusqu'à l'occupation française : l'armée coloniale ayant opté pour ce site afin d'y bâtir un village.

4-2 : Le village colonial :

C'est dans le cadre de la « campagne des pioches » menée par le général Randon, qu'une route - reliant Alger et Bougie en passant par Tizi Ouzou et Azazga - est ouverte. L'actuelle route nationale n°12 est née. Sa datation devrait se situer aux alentours de 1853-1854, ou même avant³. Il semble bien que cette voie de

1- Tighilt signifie en français « Crête ».

2- Op. cit p.20

3- Cf. DAHMANI(M) et all., Op.cit. p.40.

communication donna naissance au village colonial qui porte le nom d'Azazga. Le site présente toutes les conditions favorables à un périmètre de colonisation : situation sur la moyenne vallée du Sébaou¹.

L'endroit (Ilmaten) étant un terrain peu accidenté, l'armée française procéda à l'expropriation des paysans locaux entre 1857 et 1863. Puis des travaux de drainage furent réalisés, lorsqu'il apparait que le site est gorgé d'eau². Des fontaines furent érigées pour capter les sources et exploiter ainsi l'immense potentiel hydrique sur lequel est bâti le village. Ces points d'eau, en pierres taillées ou en briques pleines, furent tous enfouis à l'issue d'une décision des autorités locales en 1970.

Les premières maisons coloniales érigées sur ces terres, appelés « Ilmaten », devaient abriter des familles françaises venues surtout du département de l'Ardèche³. L'évolution urbaine suivait une trame orthogonale, comme ce fut le cas pour d'autres villages coloniaux (Tizi Ouzou, Boghni, Mirabeau...). Ainsi naquit le village d'Azazga, « Lbileğ » pour les populations autochtones, qui devint en 1886 chef lieu de la commune mixte du Haut-Sébaou⁴. En outre, le centre de colonisation vit la construction d'une église, d'une mairie (édifices encore visibles de nos jours) et d'une école qui pourrait dater de 1882/83. La disposition des rues donne une forme rectangulaire aux ilots d'habitations. Un schéma maintenu malgré la rénovation récente du noyau de la ville.

Le nom « Azazga » est la forme française du Kabyle « Iazugen ». Il existe deux versions sur l'origine de ce toponyme apparu avec le village colonial.

La première est celle qui explique cette appellation par la signification du mot « Iazugen » (en français cela veut dire « les sourds »). Entre 1887 et 1863, lorsque l'armée française cherchait à se frayer un chemin pour conquérir le Haut Sébaou (les

1- A l'instar de Tizi Ouzou, Tamda, Mekla et Freha.

2- En 1973, des travaux de canalisation, entrepris par la municipalité, exhumèrent d'énormes buses en céramique.

3- Département du Sud de la France.

4- Dans la région, deux autres villages seront créés : Freha et Yakouren.

tribus des Ait Idjeur, et des Illoula), les officiers proposèrent aux Ait-Ghobri¹ de leur céder le passage et de ne pas résister. En contre partie leurs vies et leur biens seront épargnés. La réponse du doyen de la tribu fut : « nous sommes sourds »² de là , le nom « Iazugen » fut retenu pour désigner le village colonial.

La deuxième version attribue le toponyme « Iazugen » à un anthroponyme. Avant l'occupation française, il y avait dans le village de Tighilt une famille de forgerons qui répondait au nom de Iazugen (de Azzoug) et qui serait d'origine d'Akbou. Le métier de forgeron n'étant pas un métier qui devait s'exercer *intra muros*, les Azzoug étaient contraints de descendre au lieu dit « Ilmaten », pour s'adonner à leur besogne. Ce serait cette famille que les français ont trouvé en premier, et ce serait son nom qui fut attribué au village colonial, sous la forme d'Azazga.

4-3 : Du village à la ville :

Du chef lieu de commune, Azazga sera promu chef lieu de daïra à partir de 1966. A cette date le centre était classé comme agglomération semi-rurale de plaine (comme Boghni et Draâ El Mizan)². Cependant, les grandes transformations apparurent à partir de 1977 lorsque Azazga devint agglomération urbaine. L'ancien village colonial perd progressivement sa forme orthogonale pour épouser une forme linéaire. Des constructions privées et publiques sont érigées le long de la route nationale. Une Z.H.U.N³ fut implantée au lieu dit « Tizi Bouchène ». La ville s'étend vers l'Est mais surtout vers l'ouest jusqu'à ce que le centre ville colle avec le lieu dit Tirsatine, à environ 4Kms.

La promotion d'Azazga au rang d'une ville répond à la volonté de fixer les populations rurales afin de ralentir l'exode massif vers les centres urbains, notamment Alger mais aussi Tizi-Ouzou, qui prit l'aspect d'une métropole régionale après

1- Tribu que formaient les villages environnants du lieu dit « Ilmaten ».

2- C.f. DAHMANI (M) et all. Op.cit. p.139.

3- Zone d'Habitat Urbain Nouvelle.

l'Indépendance. Des centres comme Azazga étaient appelés à remplir la fonction de « ville tampon ». Pour cela, des équipements socio-éducatifs (écoles, lycées, maison de jeunes), des logements, des services administratifs et économiques, furent réalisés. Pour répondre à la demande croissante en postes d'emploi, une unité industrielle (E.N.E.L)¹ fut implantée à l'Ouest de la ville. En outre, les constructions privées ont métamorphosé le centre ville. Le quartier de la gare routière en est l'illustration parfaite des immeubles de 6 à 7 étages, des commerces de plus en plus luxueux, des galeries commerçantes, des centres d'affaires où se concentrent les bureaux des professions libérales.... Une compétition urbanistique semble s'installer au point où les chantiers privés pullulent et sont achevés dans des délais assez courts. Au « boom » des constructions publiques des années soixante dix et quatre vingts, succèdent les constructions privées. « Le nouveau code social est déterminé par ce que l'on pourrait appeler le mimétisme social et l'effet de démonstration ». Ces deux facteurs sociologiques expliquent amplement les mutations urbaines actuelles de la région, issu d'une conjoncture favorable et canalisant le volontarisme public, dans le domaine de l'habitat et de la construction et le volontarisme des populations locales : amélioration des conditions de vie. Le village refuge est en perte de vitesse pour laisser place à de nouvelles fonctions sociales et économiques »².

La croissance de la ville se réalise avec un rythme plus soutenu que celui enregistré en milieu rural de la commune. Ainsi, entre 1987 et 1998, la population du chef lieu a crû de 63.4% : elle est passée de 13185 à 21549 habitants. A la même période, la population rurale a décrût de 30%. Pour toute la population municipale le croît était de 18.1% (Cf. tableau n° 15 p.45). L'effort d'urbanisation est ainsi palpable, et il apparaît nettement que les ruraux se « citadinisent » de plus en plus et se fixent de préférence dans la ville la plus proche, comme c'est le cas d'Azazga. Ainsi, la fonction

1- C.f. La partie consacrée à l'économie. p.p. 54-60.

2- DAHMANI (M), Op.cit. p.251.

Carte n°7 Limites actuelles de la daïra d'Azazga



Légende:

—— Limite de la daïra

----- Limite de commune

Source: DAHMANI (M) op. cit plus nos recoupements

Carte n°8: Migration pendulaire vers Azazga centre



de « ville tampon » est réalisée. Cette nouvelle tendance se remarque encore plus lorsque la population de la ville se multiplie pendant la journée¹. Le nombre important de personnes qui descendent des bus transitaires par la ville, est l'indice probant de cette déferlante humaine. En fait, le rayonnement de la ville dépasse les limites municipales, il est régional. Azazga canalise les flux et régule les migrations pendulaires².

4-4 : Gestion de la cité :

Avant l'occupation française, le pouvoir local était détenu par la Djemaâ, assemblée de village où sont représentés tous les lignages. Cette institution veillait notamment à la reproduction de l'ordre social, en confectionnant des Qanouns, des textes régissant la vie communautaire. Quelques tribus du Bas-Sébaou ont vu leurs institutions villageoises se fissurer dès la domination turque. Les tribus de la Haute Kabylie et du Haut Sébaou résistèrent à ces bouleversements et purent préserver leur mode de gestion traditionnel jusqu'à l'occupation française. Voici comment C. DEVAUX décrit la Djemaâ : « le régime parlementaire est représenté dans chaque dachera par la Djemaâ (assemblée), et cette assemblée ne se compose pas de députés élus, mais de tous les membres de la dachera indistinctement (...). La Djemaâ est tout à la fois une assemblée politique et une cour judiciaire »³

« Comme assemblée politique, elle décide de la paix ou de la guerre, elle s'impose les corvées obligatoires pour l'exécution des travaux publics et particulièrement pour l'entretien des routes, elle surveille le pouvoir exécutif. Comme tribunal, elle juge en dernier ressort ; elle décrète la ruine de la maison d'un criminel ou la vente de ses biens, s'il se refuse à payer une amende »⁴.

1- En l'absence d'une étude sur ce sujet, il est difficile d'estimer les flux humains diurnes vers la ville d'Azazga.

2- Ce point sera plus étayé dans le passage consacré à l'économie, p.p. 54-60

3- Les Kebaïles du Djerdjara, Marseille, 1859, p.3

4- Ibid. pp 3 et 4

Instrument de l'autonomie villageoise, par excellence, la Djemaâ ne pouvait pas résister à la machine bureaucratique que la France triomphante voulait imposer. C'est alors tout naturel que les premiers administrateurs coloniaux limitassent les prérogatives des assemblées locales. C'est en 1858 que les modalités de fonctionnement de ces dernières furent modifiées : une circulaire du général Randon (datant du 11 janvier 1858) impose en effet le contrôle administratif sur ces assemblées, en les investissant d'un pouvoir policier. Mais, malgré cette mainmise, la Djemaâ continua à fonctionner selon la tradition Kabyle. L'assimilation administrative, décrétée après l'insurrection de 1871, n'a pas pu anéantir la vigueur de cette institution, quoiqu'elle l'eût affaiblie¹. De nos jours, la Djemaâ demeure l'espace politique du village. Son influence sur le pouvoir politique n'est toutefois, que relative : l'Assemblée Populaire Communale se présente comme l'institution décisionnelle au niveau local. Ce changement entraîna le déplacement du centre d'intérêt – qui se situait au village- vers la municipalité. Le village devient le point de départ pour contrôler cette dernière, ce qui suscite des rivalités observées notamment lors de la confection des listes de candidature aux élections locales, ou à l'occasion des campagnes électorales. Ces rivalités ne peuvent pas être assimilées aux anciennes luttes de çoffs puisque la compétition électorale se déroule sans débordements.

Jusqu'à 1990, la gestion échouait au parti unique qui était le F.L.N. (Front de Libération Nationale). En effet, en 1962 ce parti, au nom de la légitimité révolutionnaire, contrôla tout le pays. Les Kamas, structures de base de cette formation, tentèrent même d'infiltrer les Djemaâs. Mais, à la faveur de l'ouverture démocratique consacrée par la constitution de février 1989, d'autres partis vinrent disputer le monopole du F.L.N., il s'agit du F.F.S(Front des Forces Socialistes) et du R.C.D (Rassemblement pour la Culture et la Démocratie)

1- C.f. SALHI (M.B.), Op.cit p.21.

Le F.F.S. jouit de son image de premier parti d'opposition en Algérie. Il fut créé en septembre 1963 pour contester l'instauration d'un régime autoritaire par le tandem Benbella - Boumédiène. L'intervention violente des forces de l'A.N.P. contraignit le parti à prendre les armes. La région d'Azazga fut d'ailleurs un des maquis les plus actifs en raison de son massif forestier (l'Akfadou). De nombreux fils de la région sont morts pour la cause du F.F.S. Le charisme de son leader (Hocine Ait Ahmed) procure à ce parti un crédit certain dans la région. Pour ces raisons, le F.F.S. contrôle trois A.P.C parmi les cinq qui constituent la daïra d'Azazga. Il s'agit des communes d'Azazga, de Yakouren et de Zekri, et ce à la suite des élections locales d'octobre 1997.

Dès sa création, en février 1989, le R.C.D. lui, œuvre pour imposer une image de modernité et d'émancipation. Son discours fut focalisé sur la culture et la langue berbère ainsi que sur les libertés démocratiques. Ce qui lui a valu une large sympathie parmi les populations qui aspirent à reconquérir leur identité¹. La jeunesse et l'« agressivité » de son leader (Said Sadi) séduit les « casseurs de tabous » et assure une diffusion de la manière de voir de ce parti. A la différence du F.F.S. qui boycotta les premières élections pluralistes de l'histoire de l'Algérie², le R.C.D. opte pour la participation et gagne la majorité des sièges en Kabylie. Dans la daïra d'Azazga il réussit à contrôler toutes les A.P.C, avec un taux de participation très faible, il est vrai. Il gère actuellement deux A.P.C de la daïra : les communes de Fréha et d'Ifigha.

Quant au F.L.N, sa domination au niveau local est révolue pour longtemps. Son poids se limite à quelques sièges éparpillés qui ne lui permettent pas d'obtenir une majorité nécessaire au contrôle du pouvoir local.

1- Le F.F.S. et le R.C.D. sont parmi les rares partis politiques qui revendiquent l'officialisation de Tamazight. Ce qui leur a valu l'étiquette de « partis kabyles ».

2- Il s'agit des élections locales du 12/06/1990 qui assurèrent au Front Islamique du Salut (F.I.S) la main mise sur la majorité des assemblées locales du pays.

5- L'économie locale :

Tout comme dans le reste de la Kabylie, l'économie de subsistance était le modèle dominant dans la région d'Azazga. Cette forme traditionnelle était non structurante et ne permettait l'accumulation des richesses que dans des proportions très réduites. Ce modèle convenait à l'organisation sociale- qui était de type segmentaire - et ce en bloquant toute issue à l'émergence d'une classe dominante. La politique coloniale notamment les lois foncières, et l'introduction d'une économie libérale torpillèrent le modèle traditionnel, ce qui ne manqua pas de déstructurer l'ossature sociale Kabyle. Après l'Indépendance, le capitalisme d'état s'impose en décideur économique jusqu'à la fin des années quatre vingt dix. A partir de là, l'économie dite de marché se met en place, non sans anarchie.

5-1- L'économie traditionnelle :

Le modèle traditionnel reposait essentiellement sur l'agriculture de montagne, l'industrie , à un stade artisanal, et des échanges commerciaux.

L'arboriculture se limitait essentiellement à l'olivier et au figuier. L'oléiculture était très prospère dans la région d'Azazga, en témoigne le nombre de moulins à huile recensé par C.DEVAUX : 21 chez les Ait- Ghobri, 26 chez les Illoula Oumalou, 63 chez les Ait Idjeur et 72 chez les Ait Djennad¹. D'autres espèces d'arbres étaient cultivées, mais à une échelle réduite : l'amandier, le pommier, le figuier de Barbarie, le poirier, l'oranger... Mais, mis-à-part l'huile d'olive et les figes sèches qui étaient exportés hors de la Kabylie, les produits de l'arboriculture ne suffisaient pas à la consommation locale. Tout comme d'ailleurs, la céréaliculture qui était largement déficitaire. Le nombre de moulins à farine dans les tribus pré-citées étaient de 102 ² et ne fonctionnaient que par les quantités de blé importées généralement des Hauts-Plateaux, en échange des produits locaux.

1- Op. cit. pp.412-444.

2- Ibid.

La contrainte physique ne permettait pas de pratiquer les cultures extensives. Le morcellement des terres et l'absence de latifundium réduisait les rendements. Ce qui exposait le paysan à une disette continuelle, à tel point que celle-ci devint obsessionnelle. L'économie de subsistance n'offrait qu'un cadre de vie précaire. La pauvreté du sol et la pression démographique contraignit la région à exporter ses bras humains, seule richesse substantielle des villages. Les flux humains se dirigent vers les plaines, comme le note DEVAUX : « les Kebails de cette tribu [les Ait Ghobri] voyagent beaucoup à l'époque des moissons, ils vont louer leurs bras dans les plaines »¹. En 1856/57 entre 15 et 20 000 hommes partirent du Haut Sébaou pour aller travailler dans les domaines de la Mitidja². Ces migrations saisonnières s'amplifièrent après 1850, et compensèrent relativement l'ingratitude de la montagne. L'offre en bras humains s'oriente à la veille de la première Guerre Mondiale vers la Métropole ; c'est le début de l'émigration, qui incita les hommes à désaffecter la terre et à quitter l'ingrate patrie. « Sur le plan des impacts économiques, l'émigration aura beaucoup contribué au rejet du travail de la terre vécu comme ingrat, peu rentable. Il devient aux yeux de ceux qui partent moins une profession qu'une « désoccupation »³. L'émigration resta comme constante même après l'Indépendance. A titre d'exemple la poste d'Azazga enregistra en 1987 l'arrivée de 700 mandats en provenance de l'étranger et notamment de la France⁴.

Les produits de l'industrie artisanale n'étaient pas très variés. On peut signaler le tissage du lin, la fabrication des ustensiles de cuisine en bois ou en terre. Le travail du liège est aussi répandu dans cette région : divers objets sont ainsi produits grâce à ce matériau. L'étendue de la forêt de chêne-liège favorisait cette activité. Au village des Aït -Aissi, dans la commune de Yakouren, des tabourets, des articles de décoration étaient l'œuvre d'artisans habiles. Aujourd'hui encore, on peut admirer la

1- Ibid p.345

2- C.f. SALHI (B), Op.cit p.41

3- Ibid, p.42

4- C.f. Monographie de la commune d'Azazga (1988)

grâce de ce métier qui résista aux bouleversements historiques. Quant au travail du fer, il ne semble pas qu'il ait été largement diffusé dans la région d'Azazga. D'après C.DEVAUX il y aurait eu 3 ouvriers en métaux chez les Illoula Oumalou, 10 chez les Ait Idjeur, 28 chez les Ait Djennad et 7 chez les Ait Ghobri. A titre de comparaison ce nombre est de 46 chez les Ait Yenni, et de 118 chez les Ait Abbès de l'oued Sahel, ces derniers étaient connus pour avoir été des fabricants d'armes à feu.

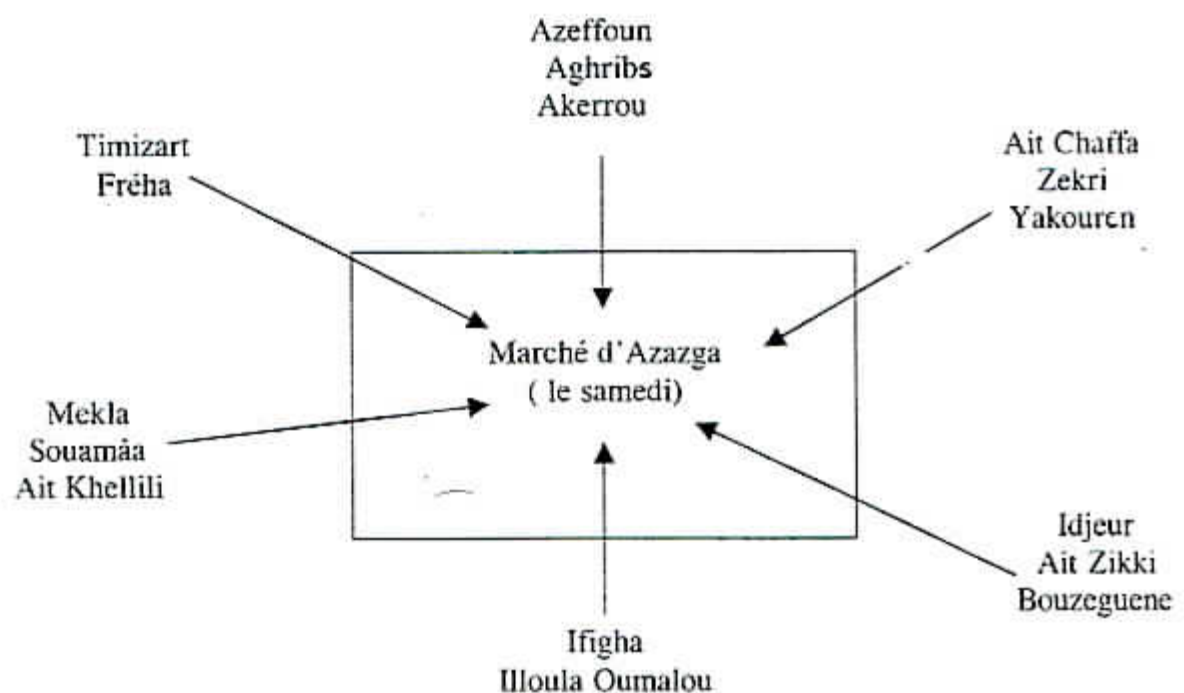
Les produits de cette économie étaient échangés sur les places des marchés locaux. Dans la région d'Azazga trois espaces d'échanges dominaient : il s'agissaient du marché d'Azazga centre qui se tenait (et se tient encore) le samedi, de celui d'El Had chez les Ait Djennad (le dimanche) et de Lekhmis des Illoula (le jeudi). Le souk était le lieu de tous les échanges : commerciaux, politiques, et matrimoniaux. C'est pour cela que le passage au statut de celui qui «se débrouille » au souk (en kabyle on dit « Imseweq ») était l'acte symbolique qui valait à son auteur le titre de « argaz ». En outre, les marchés locaux ne pouvant pas absorber tous les produits régionaux, beaucoup recouraient au colportage qui les menait jusqu'au Hauts Plateaux, à l'Est algérien, dans l'Algérois...etc. Des figues sèches étaient même exportées vers la Métropole et ce après avoir été conditionnées dans des manufactures à Tizi Ouzou.

L'introduction de l'économie coloniale bouleversa ce système qui réussissait à maintenir en vie une population dense. L'expropriation des terres a causé la ruine de plusieurs paysans et entraîna un surplus en main d'œuvre dans les villages. Une partie de ce sous-prolétariat était employée dans les activités créées par les colons. A Azazga, l'exploitation du liège a fait naître des petites manufactures de bouchons et de semelles. Un dépôt collectait les récoltes de liège, il fut incendié la nuit du 1^{er} Novembre 1954, lors du déclenchement de la guerre de libération . En outre, des vignobles furent plantés sur les piémonts de Port-Gueydon (Azeffoun) et de Fréha. Quant au secteur secondaire, les colons ne s'y étaient pas investis et n'ont laissé aucune trace d'unité industrielle. Il faudra attendre l'après Indépendance pour que l'économie locale amorçe des changements substantiels.

5-2- Les nouvelles données économiques :

De nombreux facteurs ont concouru aux transformations économiques dans la région d'Azazga. La ruine de l'économie traditionnelle a aussi entraîné une rupture dans la chaîne de transmission des métiers. L'émigration puis les choix économiques des pouvoirs publics, après l'Indépendance, ont complètement changé la physionomie économique locale.

Fig .3 : Portée des échanges locaux :



Les habitants de 17 communes qui composaient la daïra mère d'Azazga, convergent tous les samedis au marché qui se tient au chef lieu. Ces mouvements suivent les sens des migrations pendulaires. Mais traduisent aussi une tradition de déplacement vers l'agglomération qui servait de centre administratif.

Le rayonnement du marché d'Azazga atteint des communes aussi éloignées comme Ait Zikki (environ 40Km) ou d'autres qui ne figurent pas dans les limites de la daïra depuis le découpage de 1985 comme Mekla, Azeffoun....

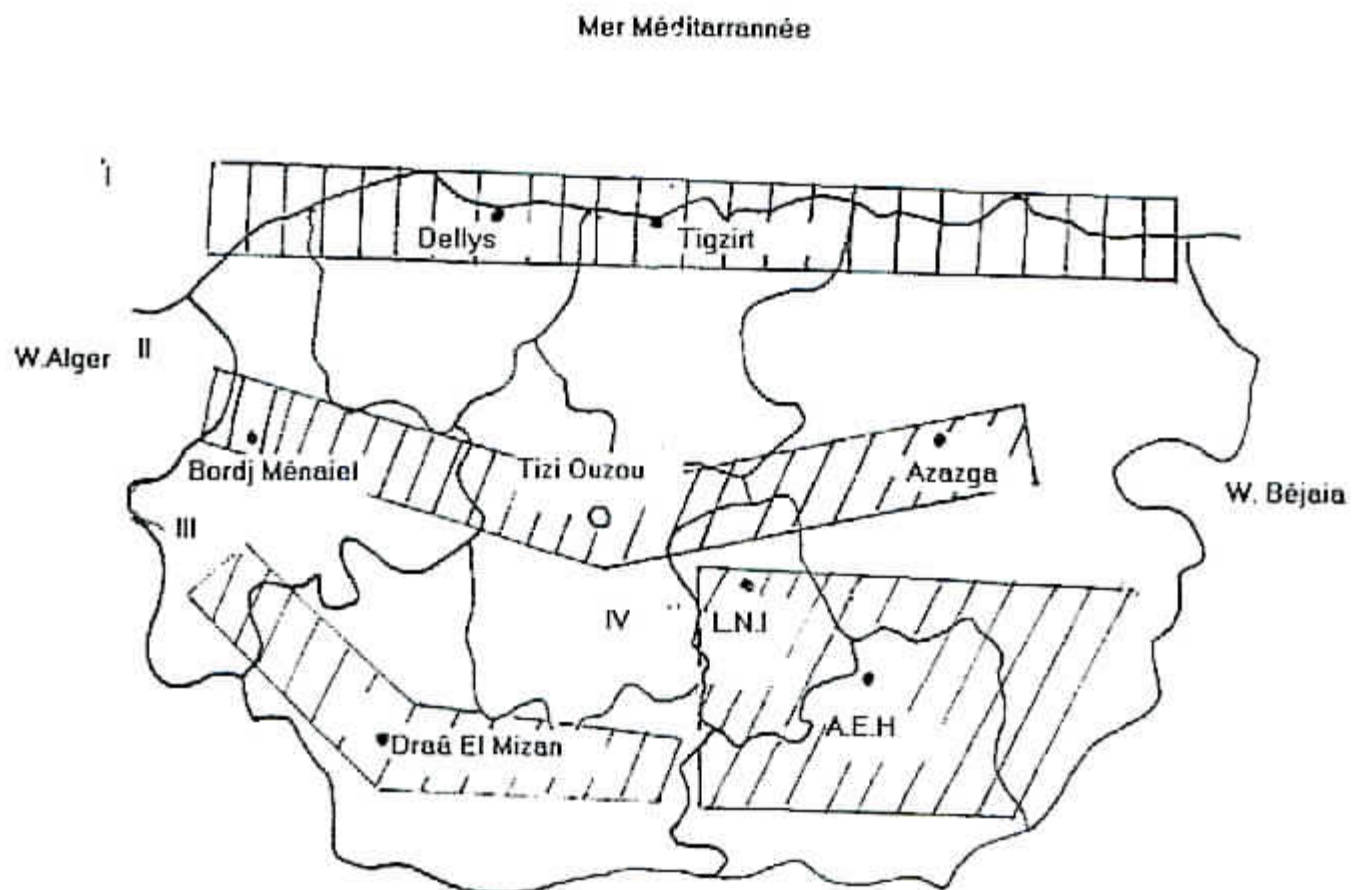
L'érection d'Azazga au statut de daïra a , dans un premier temps, crée des emplois dans l'administration, la justice, la sûreté nationale, l'éducation et la santé : 81.95% des salariés de la commune d'Azazga sont employés dans ces secteurs en 1987. Le reste des employés sont répartis comme suit : 6.45% dans l'agriculture, 8.33% dans l'industrie et 6.25% dans le bâtiment et les travaux publics¹. La « surtertiarisation » est ainsi la caractéristique principale de l'économie locale. Azazga présente, d'ailleurs, l'image d'une ville -marché et l'économie de distribution et de redistribution y est prédominante. Le nombre de commerce de gros, de supérettes et de détaillants atteste cette donnée.

La situation d'Azazga sur un « couloir » industriel (Cf. carte n° 9 p. 59) n'amorça pas un déclic dans le secteur secondaire. L'implantation d'un complexe de moteurs, alternateurs et transformateurs (E.N.E.L) (dont le démarrage date de décembre 1985) pouvait être un noyau structurant en vue d'un véritable « take-off » industriel dans la région. Ce complexe qui employait initialement 1341 employés, est en butte à des difficultés structurelles et financières qui l'ont contraint de procéder à une compression de ses effectifs. Un plan de redressement et de restructuration fut tracé pour sauver la seule industrie locale. L'appellation de l'unité a même été changée et devient : « **E**lectroindustries ».

Le secteur privé n'est pas structuré et ne possède pas de grosses capacités pour investir dans un créneau industriel réellement structurant. Ses activités se limitent aux branches suivantes : matériaux de construction, l'agro-alimentaire, la confection de vêtements, la ferronnerie, la menuiserie.... et ce, malgré l'existence d'un réseau bancaire assez dense : 02 agences (BADR et BDL) sont implantées dans la ville d'Azazga.

1- C.f. Monographie de la commune d'Azazga

Carte n° 9: Zones ou "couloirs" d'aménagement homogène de la wilaya de Tizi Ouzou (avant le découpage de 1984)



Légende:

I: Le "couloir" littoral

II: Le "couloir" agro industriel et central

III: Le "couloir" des hauteurs moyennes

IV: Le "couloir" des grandes hauteurs

Source: DAHMANI (M), op. cit. pp.205_206

L'économie locale devrait s'orienter plutôt vers l'exploitation des ressources existantes sur place. Le liège, qui est exploité à grande échelle, est expédié vers des unités de transformation de l'Est algérien (Jijel notamment). La pierre qui est abondante dans le massif de l'Akfadou est sous - exploitée. La taille de ce matériau reste à un stade artisanal, malgré une forte demande et les avantages qu'il offre. Les entrepreneurs privés préfèrent s'investir dans la fabrication du parpaing qui nécessite l'utilisation d'inputs importés, plutôt que de transformer ce matériau noble. L'industrie du liège et de la pierre pourrait être une activité structurante qui répond aux spécificités physiques et humaines de la région et qui permet l'accumulation de richesses nécessaires à la modernisation des procès de production.

6- Enseignement et culture :

L'histoire culturelle et scolaire de la région d'Azazga peut être segmentée en trois séquences. L'enseignement dans les zaouias et les mosquées de type « traditionnel » couvre la première de ces séquences. L'école coloniale d'inspiration laïque et occidentale et introduite dans la région vers la fin de XIX^e siècle, représente la seconde. En fin, l'école de l'Algérie indépendante plus présente et mieux implantée, forme la dernière séquence.

6-1-L'enseignement « traditionnel »

C'est dans les zaouias et les mosquées que ce type d'enseignement était dispensé et qu'une tradition scolaire fut instituée dans la région d'Azazga et ses environs. Une tradition assez ancienne puisque les premiers établissements de diffusion du savoir religieux remonte au XIII^e siècle¹. Cependant, la première zaouia organisée et structurée dans la région, et dans toute la Grande kabylie, fut fondée en 1358 par Ahmed Wedris chez les Illoula Oumalou². L'apparition de cet établissement dans cet endroit

1- C.f. SAHI (A), Op.cit p.27

2- Ibid

précis, non loin du col de Chellala, traduit une influence de la ville de Béjaia sur la Haute Kabylie. En effet, c'était par là que transitèrent d'autres agents religieux en passant par la vallée de l'Oued Sahel. La région d'Azazga semblait nouer des contacts étroits avec la capitale des Hammadites : El Ghobrini¹ était l'illustre exemple.

Trois importants établissements furent ensuite implantés à Tifrit Nath Oumalek, chez les Ait Idjeur par Sidi Hend Oumalek, à Illoula par Sidi Abderahmane El Illouli et à Timizart des Ait Djennad par Sidi Mansour. Ces zaouias furent dotées chacune d'un règlement intérieur très stricte, pour régir la discipline des talbas². Sidi Abderrahman innove en introduisant une réforme dans l'enseignement dispensé. Il a reparté les programmes en trois niveaux scolaires : élémentaire, moyen et terminal, chacun des niveaux traduit le degré atteint par le taleb. L'ultime phase de cet enseignement finit lorsque le taleb récite le code de Sidi Khellil³, il devient, ainsi, « douel ». Le rang de cheikh est atteint quand le taleb interprète les textes religieux⁴. En outre, la zaouia se distingue par la diversité des savoirs transmis : les textes coraniques, la grammaire, et même l'astronomie.

L'influence de ces établissements dépassait souvent le cadre scolaire et ces lieux étaient des foyers de résistance à l'autorité dominante. C'est le cas notamment, de la zaouia de Sidi - Wedris contre l'administration turque, lorsqu'elle appuya la révolte d'Ibn El Ahrech, et contre la domination française, en soutenant la révolte de Boumaâza en 1847.

Le fonctionnement de ces zaouias demeura inchangé durant des siècles. Le mouvement réformiste d'Ibn Badis tenta bien de les pénétrer dans les années trente et quarante, il ne put réussir que dans celle de Sidi Abderrehmane, avec la complicité du cheikh Arezki Cherfaoui du village de Charfa N' Bahloul⁵. « Cet établissement, qui avait la particularité d'être administré par un conseil choisi parmi les étudiants, avait eu

1- C.f. infra, p.p. 34-35

2- C.f à ce sujet, le règlement scolaire de la zaouia de Sidi Mansour dans BOULIFA (S), Op.cit. pp. 402 et 409

3- Une référence dans le domaine de la jurisprudence

4- SAHI (A) Op.cit p 95

5- Un village à deux kilomètres d'Azazga qui abrite une Zaouia

la chance d'accueillir en son sein un jeune professeur formé à la célèbre université d'El Azhar(...). Il va donner à la zaouia une organisation moderne et un enseignement moderne. Le cheikh Cherfaoui avait des relations suivies avec le cheikh Ben Badis »¹. Il semble bien que les spécificités sociologiques et historiques de la Grande Kabylie firent barrage aux idées réformistes ; le nombre très limité d'écoles badisiennes implantées dans la région témoignent de cet échec. Mis à part la « Madrassat El Islah » à Dellys (1931), la « Chabiba » à Tizi Ouzou(1934) et la Medrasa de Bordj Ménail (1945)², les kabyles restèrent hostiles à l'ouverture d'autres établissements réformistes.

6-2 : L'enseignement moderne :

L'enseignement dans les zaouias n'était pas assez diffusé pour s'ancrer solidement dans la région d'Azazga. De plus, l'occupation française porte un coup de grâce à ce modèle de transmission du savoir. L'enseignement colonial vint lui disputer son auditorium, aidé en cela par les changements socio-économiques. L'école coloniale s'installe dans plusieurs villages vers la fin du XIX^e siècle. Ce fut d'abord au village colonial d'Azazga que la première de ces écoles vit le jour, probablement vers 1882. Ensuite ça sera au tour des villages d'Ait Bouada, de Yakouren, d'Ifigha... Le réseau des écoles coloniales commence ainsi à se densifier, sans jamais atteindre la majorité de la population. L'administration d'un modèle scolaire d'inspiration laïque et républicaine, n'inspira pas la confiance des autochtones. Deux raisons motivaient ce « boycott » : d'abord le sentiment que cette institution appartient au vainqueur, donc à l'ennemi. Ensuite la crainte de l'évangélisation ; l'enseignement étant assimilé à la religion chez les musulmans. Vraisemblablement, c'est lorsque l'école devint une nécessité et un investissement monnayable sur le marché du travail, que les populations locales durent s'inscrire de plus en plus sur les registres des scolarisés. Néanmoins, cette scolarisation ne put jamais élever le taux d'alphabétisation³.

1- FEREDJ (Mohamed Seghir), Histoire de Tizi Ouzou des origines à 1954, Ed. ENAP. 1990 p.p 208 209

2- Ibid pp 206 et 208

3- Nos démarches en vue de collecter des informations sur l'enseignement dans la région d'Azazga, durant la période coloniale, ne furent malheureusement pas fructueuses. Nous avons dû nous contenter de quelques témoignages approximatifs.

Après l'Indépendance, le réseau scolaire se densifie et s'enrichit de plusieurs établissements. Cette évolution sera marquée notamment par l'ouverture en 1972 du premier lycée de la région d'Azazga : le lycée Chihani Bachir. Cet événement contribue à l'élévation du nombre d'inscrits dans le cycle secondaire, ce qui a encore renforcé la tradition scolaire, mais dans un enseignement moderne. (Cf Annexe 1 p.p.246-250)

D'autres lycées seront implantés à travers les communes de l'ancienne daïra d'Azazga : Mekla, Bouzeguene, Yakouren, Illoula, Timizart, Freha¹. Le nombre des écoles primaires est considérable au point où dans certains établissements ruraux des classes sont menacées de suppression à cause du manque d'effectifs.

Fig 4 : Ravonnement du lycée Chihani Bachir dans les années soixante-dix et quatre-vingts

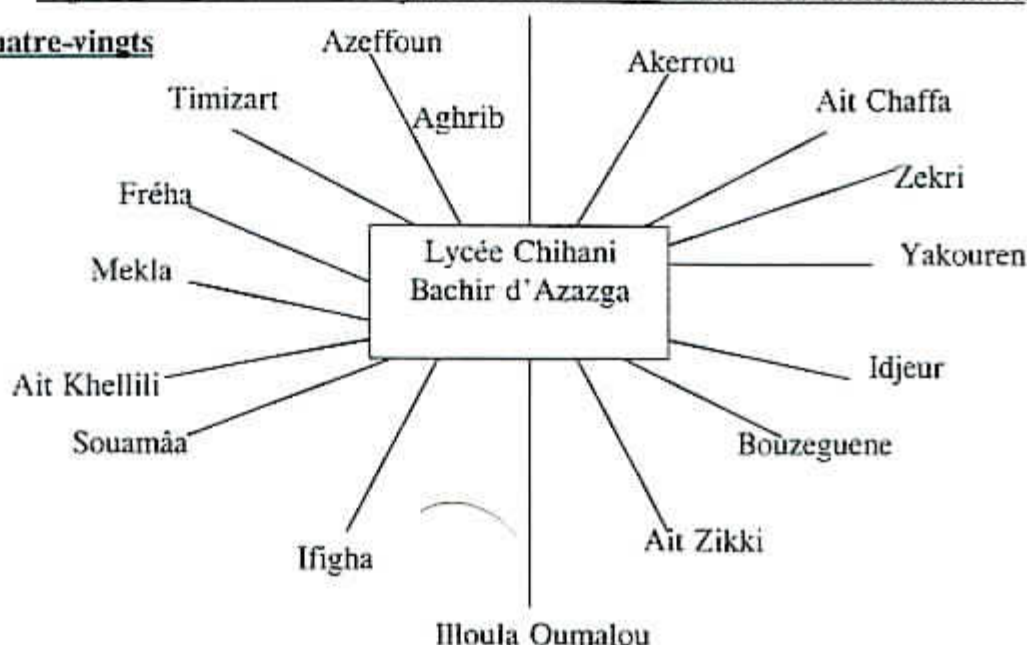


Tableau n° 16 : Evolution des effectifs des lycées de la ville d'Azazga

Année	Effectif	Année	Effectif
1971-72	221	1979-80	845
1972-73	267	1980-81	1139
1974-75	512	1981-82	1385
1976-77	651	1987-88	2618
1977-78	759	1994-95	2948
1978-79	792	1995-96	3078

1- L'enseignement moderne sera abordé avec plus de détails dans les chapitres qui suivront. C.f notamment les chapitres 2 et 3.

6-3- La formation professionnelle :

L'infrastructure de la formation professionnelle est répartie entre Azazga et Fréha. Cinq établissements relevant du ministère de la formation professionnelle et du travail assurent cette fonction : 1 C.F.P.A, 1 antenne et 3 sections détachées. Ces établissements sont dotés de salles de cours, d'ateliers, mais ne disposent pas de bibliothèque ni de salles de conférences. Les spécialités enseignées sont : Aide comptable, dessin bâtiment, mécanique, électro - mécanique, maçonnerie, secrétariat, couture et menuiserie. Cet enseignement n'est, toutefois, pas dispensé dans de bonnes conditions à cause du sous - équipement et de l'insuffisance de l'approvisionnement en matières d'œuvre et en outillage¹. Ces infrastructures, destinées à accueillir les élèves éliminés du système éducatif(fondamental et secondaire), se concentrent au chef lieu de la daïra et sa périphérie. Ce qui n'encourage pas les candidats résidants en milieux excentriques à venir s'y inscrire, d'autant plus que le régime d'internat n'est pas dispensé. A signaler, aussi, l'absence d'une formation en informatique, malgré les débouchés qu'offre ce créneau. Ce manque est comblé par des écoles privées telle l'E.P.I.T.E.C à Azazga centre.

En outre, une annexe para-médicale, relevant du ministère de la santé assure une formation de techniciens de la santé². Une autre annexe de l'école des Beaux Arts d'Alger est implantée au site dit les « Chalets » sur les hauteurs d'Azazga. Cet établissement, qui a du fermer en 1994, a rouvert ses portes en 1999 et ce pour dispenser un enseignement en arts plastiques, en sculpture...etc.

6-4-Santé et protection sociale :

La daïra d'Azazga est équipée d'un hôpital qui dispose d'une capacité d'environ 240 lits. La précarité dont souffre cette infrastructure oblige son encadrement à évacuer des patients vers le C.H.U. de Tizi Ouzou. La couverture sanitaire est assurée aussi par une polyclinique urbaine et plusieurs centres de santé éparpillés à travers les communes. Les ratios montrent - du moins pour la commune d'Azazga- que l'encadrement humain est satisfaisant. (Cf. tableau n°17 p.65)

1- Monographie de la commune d'Azazga, Op.cit

2- Ibid.

Dans le volet social, les collectivités locales allouent des indemnités aux personnes nécessiteuses. Les prestations sont réparties en deux catégories : la première concerne l'aide social et cible les handicapés, les personnes âgées, les personnes souffrant de maladies chroniques et l'enfance défavorisée. La deuxième est appelée « filet social » et se répartie comme suit : Indemnité d'Activité d'intérêt Général (I.A.I.G) , Allocation Forfaitaire de Solidarité (A.F.S) et enfin l'Aide sociale communale.

A signaler aussi l'existence d'un centre d'accueil pour personnes âgées à Yakouren. Cette infrastructure fonctionne en partie grâce aux dons de la population et à l'assistance du Croissant Rouge Algérien. Les gestes de bienfaisance se remarquent notamment à l'occasion des fêtes religieuses.

Tableau n° 17 : Encadrement médical et para-médical dans la commune d'Azazga :

Ratios	Commune d'Azazga	Norme nationale
Nombre de médecins pour 1000 hab	1.136	0.5
Nombre de chirurgiens dentistes pour 100 hab	0.509	0.2
Nombre de pharmaciens pour 700 hab	1.37	1.166
Nombre d'agents para-médicaux pour 250 hab	1.38	1

Source : Monographie de la commune

6-5- Culture et loisirs :

La daïra d'Azazga est très démunie culturellement, et ce, à cause d'un sous-équipement déplorable. Ainsi, il n'existe aucune bibliothèque, hormis celles des lycées. L'unique salle de cinéma construite vers la fin des années soixante dix, fut démolie pour non-conformité du sol. Les quelques maisons de jeunes et centres culturels sont sous-exploités : la monographie de la commune d'Azazga ne mentionne aucune manifestation culturelle. Des efforts sont, malgré tout, fournis pour maintenir certaines activités : à l'exemple de la maison de jeunes d'Azazga qui organise des cours d'informatique. Les librairies se limitent à un commerce de papeterie et rare sont celles où on peut trouver un rayon de livre. A Azazga centre on peut en recenser seulement trois.

Dans le domaine du sport on enregistre aussi un déficit en matière d'infrastructure. Seulement deux stades de foot-ball sont homologués : l'un à Azazga et l'autre à Fréha. Les Salles omnisports sont aussi rares et exploitées à d'autres fins. L'unique salle de la commune d'Azazga sert tantôt de salle de galas artistiques, tantôt de foire commerciale. Des aires de jeux de fortune sont éparpillés à travers les villages, mais sans favoriser une pratique sportive organisée. Ce qui attire le plus de spectateurs ce sont les tournois inter-villages de foot-ball.

Quant au culte, la monographie de la commune d'Azazga a recensé 1 école coranique, 7 mosquées, 1 zaouia et 3 stèles.

CHAPITRE II
LES RECRUES
DU
LYCEE

L'enquête menée sur un panel d'élèves scolarisés dans les trois lycées de la ville d'Azazga¹ révèle des origines sociales diverses, selon les catégories socio - professionnelles des pères. Cette différence fut-elle anodine, exprimerait toutefois une inégalité dans la représentation des élèves à ce niveau d'enseignement. Ceci apparaît dans les proportions des élèves de chaque catégorie sociale, représentées inégalement dans les lycées, même si cela pourrait être le résultat du poids démographique différent d'une catégorie à une autre. Seulement, la représentation des élèves n'est pas proportionnelle avec le poids de leur groupe social respectif. Des catégories sont « sur-représentées » au lycée d'une manière telle que les taux de scolarisation les concernant dépassent plus ou moins leur poids démographique au sein de la société globale. En revanche, d'autres groupes sont plutôt « sous-représentés » si l'on tient compte du rapport taux de scolarisation / poids démographique. Les données de l'enquête montrent ainsi que la proportion des élèves représentés dans les trois lycées baisse à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale.

Cette inégalité devant le lycée est sans doute la conséquence d'une forte sélection que subissent les élèves lors de leur passage de la 9^{ème} année fondamentale à la 1^{ère} année secondaire. Ce filtrage tient à ce que seulement la moitié des élèves passe ce cap suivant un système de quota qui n'est pas toujours rigoureux en terme de moyenne de passage et de niveau requis. Cependant, ce passage sélectif éjecte du système éducatif l'autre moitié qui n'aura pas la chance d'accéder au niveau secondaire. Et il semble que cette mortalité scolaire touche beaucoup plus sévèrement les élèves issus des groupes les moins favorisés,

1- Pour rappel, il s'agit d'un lycée technique et de deux lycées d'enseignement général: Le Lycée Sahoui Aldjia et le Lycée Chihani Bachir.

comme le montrent les données de l'enquête. Les « rescapés » de ce premier filtrage, quant à eux, accèdent au lycée et échappent ainsi à cette sélection pour une durée plus ou moins longue, c'est-à-dire selon le prolongement donné à la scolarisation et la réussite ou l'échec à l'examen du baccalauréat.

1- L'illusion de l'égalité

Durant le cycle fondamental (de la 1^{ère} année à la 9^{ème} année) tous les enfants sont scolarisés de l'âge de six ans jusqu'à l'âge de seize ans. D'une manière générale, toutes les catégories sociales sont représentées équitablement au sein de l'école¹.

A ce stade, les inégalités devant l'institution scolaire sont estampées. Une politique volontariste, menée par les gouvernants de l'Algérie indépendante, a permis une scolarisation massive et une démocratisation formelle de l'enseignement qui ont atteint toutes les catégories sociales, si bien que « dans un premier sens, de type quantitatif, la démocratisation se confond avec le développement de la scolarisation ».²

Cette évolution ne peut, cependant, se prévaloir d'assurer une égalité des chances à tous les enfants scolarisés « aussi, le deuxième sens de la notion de la démocratisation l'associe à une réduction des inégalités sociales ».³ Ceci malgré l'insistance des officiels sur une démocratisation dans le sens de l'égalité. Ce discours se vérifie à travers les chiffres produits, par les administrations concernées, sur l'enseignement. Cette production statistique répond à une orientation qui met en relief le caractère massif de la scolarisation et l'égalité

1- Une enquête sur le fonctionnement de ce type d'enseignement serait instructive notamment sur les questions de réussite, d'échec, de piétinement et leurs rapports avec l'origine sociale.

2- DURU-BELLAT (Marie), HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992, p. 15.

3- Ibid.

des chances devant l'école, en occultant les différences d'appartenance sociale des élèves, les chances de réussite scolaire, l'échec scolaire... Le cas des lycées d'Azazga montre le caractère inégal de l'accès à l'enseignement secondaire puisque 25% parmi les élèves de l'échantillon étudié appartiennent aux groupes favorisés, alors que ceux-ci représentent une proportion beaucoup moins importante dans l'ensemble de la société. Le reste de la population enquêtée appartient à des groupes moins favorisés (agriculteurs et ouvriers émigrés) représentés par un taux de 24,7 %, ou issus des catégories défavorisées (ouvriers salariés, retraités et sans emploi) pour une part équivalant à 50,2%. Quoique représentant des proportions plus élevées dans la société, les catégories appartenant à ces deux derniers groupes semblent être sous-représentées dans l'échantillon enquêté. Il apparaît ainsi que l'origine sociale des élèves révèle des inégalités scolaires qui pourraient expliquer la tendance de l'administration à n'afficher que les chiffres concernant la scolarisation dans sa globalité, et notamment les taux de scolarisation, des infrastructures réalisées chaque année, occultant de la sorte, volontairement ou involontairement, les données relatives à l'origine sociale des élèves et à leur lieu de résidence... Et c'est ainsi que « la production, l'utilisation des statistiques a contribué surtout à conforter le discours politique et par conséquent à fausser nombre d'analyses et de perceptions de l'évolution globale du système d'enseignement »¹. Le caractère volontariste de la politique de scolarisation a produit ainsi une sorte de comptabilité de compensation, comme s'il fallait répondre aux insuffisances du système éducatif par des chiffres qui mettent en valeur la massification de la scolarisation, présentée ici comme un acquis incontestable.

1- KADRI (Aïssa), *Le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit*. Thèse de doctorat, E.H.E.S.S., F.O.R.E.S.S., Paris, Marseille, 1992, p. 300.

Implicitement, les chiffres avancés par les administrateurs s'apparentent à un discours sur l'égalité des chances devant l'école malgré les inégalités sociales. Ce type de discours est reproduit localement au sein des établissements, aussi bien par une partie des administrateurs que par les enseignants. Les propos de quelques uns de ces agents contribuent ainsi à accréditer la thèse selon laquelle le don¹ et la motivation sont les deux facteurs les plus déterminants dans la réussite ou l'échec scolaires. L'origine sociale, quant à elle est reléguée au second plan, ou même pas citée du tout. L'inégalité est expliquée ici par l'aptitude ou l'inaptitude de l'élève à assimiler l'enseignement qui lui est dispensé sans que son appartenance sociale ne vienne intervenir dans sa scolarisation.

Voici des extraits d'entretiens, dans lesquels s'expriment ces opinions : *" C'est une question de motivation, nous a déclaré un proviseur de lycée ,on rencontre des élèves aisés, dont les moyens existent mais leurs résultats sont modestes. Des élèves de situation sociale modeste, motivés, doués mais qui ont de très bons résultats. A mon sens, donc, ce facteur de l'origine sociale n'explique pas vraiment...C'est une question de motivation. La motivation est un facteur beaucoup plus déterminant dans l'acquisition des résultats scolaires et la poursuite du cursus scolaire.*

A partir du moment où il donne les mêmes chances, le système éducatif est égalitaire. Les chances sont égales pour tout le monde: il y a l'internat, il y a les bourses que l'éducation offre aux élèves nécessiteux, des élèves sont admis à la demi-pension. Ceux qui ont moins de chances sont compensés par des avantages que l'établissement met à leur disposition. " (*Proviseur d'un lycée, environ 48 ans, ancien professeur de français*).

1- Cf. BOURDIEU (Pierre) et PASSERON(Jean-Claude), Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Ed. Minuit. 1964.

"L'échec ou la réussite de l'élève dépend surtout de sa propre volonté, affirme un enseignant de mathématiques. En principe dès que l'élève met ses pieds à l'école il doit savoir qu'un grand travail l'attend. Il doit prendre conscience qu'il est appelé à fournir des efforts, qu'il est à l'école pour s'instruire et pour réussir. Pour ce faire, il faut s'armer d'une volonté. La propre volonté de l'élève vient au premier rang des facteurs d'échec ou de réussite. D'autres facteurs interviennent ensuite comme le niveau culturel des parents et la condition sociale." (Enseignant de mathématiques, 30ans environ, 6 années d'expérience dans la profession).

La thèse de la volonté et de la motivation pour expliquer l'inégalité des chances devant l'école ne fait pas, toutefois, l'unanimité des enseignants. Parmi ceux-ci, certains pensent que l'origine sociale est le facteur qui détermine le plus cette inégalité. *"Ce sont les conditions sociales qui déterminent la réussite ou l'échec de l'élève", pense par exemple un enseignant d'anglais (environ 40 ans).*

"La réussite ou l'échec scolaire sont liés tout d'abord à la condition sociale de l'élève", a également déclaré un enseignant d'histoire géographie (32 ans, 8 ans d'exercice dans la profession).

Il semble bien que la conception de l'égalité est perçue différemment chez les enseignants, selon la discipline enseignée. Sans, toutefois, verser dans un classement dichotomique, beaucoup d'indices incitent à avancer l'hypothèse selon laquelle les enseignants des disciplines scientifiques et techniques lient le devenir scolaire à la propre volonté de l'élève. Cela voudrait dire que l'égalité des chances devant l'école n'est pas déterminée par la position sociale. En revanche, le discours sur l'origine sociale de l'inégalité des chances est plutôt défendu par les enseignants de langue et de sciences sociales. La culture des uns et des autres ainsi que la diversité des itinéraires scolaires pourraient expliquer cette divergence de vue.

2- Une institution "plébéienne".

La répartition des élèves enquêtes, selon leur position dans la hiérarchie sociale, fait ressortir des différences qu'il faudra relativiser, compte tenu de la quasi-impossibilité de leur comparaison à des chiffres recouvrant une aire géographique plus étendue (la wilaya de Tizi-Ouzou et / ou tout le territoire national), ou à un nombre plus élevé d'élèves¹.

A priori, il se dégage à travers la répartition des élèves une inégalité initiale qui « apparaît d'abord dans le fait que les diverses couches sociales sont inégalement représentées devant l'école. »² Cette inégalité dans la représentation ne traduit une inégalité des chances que si la position sociale défavorise ou favorise les sujets issus de milieux défavorisés ou favorisés, selon le cas. La question est donc d'évaluer les chances qu'a un élève d'accéder à un niveau scolaire (ici le secondaire) selon la catégorie sociale à laquelle il appartient, bref ce que Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON appellent les « chances scolaires objectives »³.

Le degré de la représentation d'un groupe social au sein de l'école ne peut être mesuré qu'en comparant le poids de ce groupe au sein de l'institution scolaire avec son poids démographique réel au sein de la société ⁴. En d'autres termes, la proportion de la représentation dans l'école ne constitue pas, en elle même, une information directe sur les chances offertes aux différents groupes sociaux.

1- L'insuffisance de statistiques à ce sujet explique cette difficulté.

2- Cf. BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Ed. Minuit. 1964, p. 11.

3- Ibid. p. 12.

4- Cf. Supra p.p.78-79

C'est ainsi que dans les établissements qui ont fait l'objet de notre enquête, il semble que le lycée se soit " popularisé ", c'est-à-dire que la proportion des élèves issus de milieux modestes est importante, sans toutefois qu'elle soit nettement supérieure à la proportion des élèves issus de milieux favorisés.

37,1 % des élèves enquêtés sont issus de milieux d'ouvriers salariés, c'est-à-dire une catégorie relativement défavorisée. Ce taux devient plus important si on y ajoute les catégories de retraités et de " sans emploi " ; il atteint ainsi 50,2 %. Economiquement vulnérables et occupant une position défavorable dans le champ social, ces catégories sont toutefois relativement bien représentées dans les lycées.

L'implantation de lycées dans la ville d'Azazga a favorisé l'augmentation du nombre d'élèves dans le secondaire: le facteur de proximité ayant stimulé cette croissance. Avant l'ouverture du premier lycée dans cette localité, les élèves de l'ancienne daïra¹ fréquentaient les lycées de la ville de Tizi-Ouzou, distante de quarante kilomètres. Cet éloignement a vraisemblablement limité l'accès à ce stade de l'enseignement². Le «boom» du secondaire à Azazga s'amorce donc avec le lancement du premier établissement d'enseignement secondaire: le Lycée Chihani Bachir en 1971/1972.

Cette croissance globale, stimulée par une meilleure disponibilité de places pédagogiques, a entraîné un afflux considérable vers le secondaire, intégrant ainsi des élèves venus de milieux diversifiés. A la faveur d'une demande croissante du marché de l'emploi (notamment du secteur industriel), l'investissement dans le projet scolaire s'avérait comme un bon placement, puisqu'il permettait l'accès à un emploi sûr, à moindre coût; le lycée étant proche et assure l'internat pour les élèves résidents en milieux excentrés.

1- Comprenant les communes de Fréha, Bouzeguène, Mekla, Yakouren, Illoula...

2- Bien que nous ne disposions pas d'éléments statistiques pour étayer ces propos, on peut cependant considérer que les lycées de Tizi-Ouzou - qui recevaient les lycéens de nombreuses localités - ne pouvaient accueillir qu'un nombre limité d'élèves.

Les mutations socio-économiques ont donc impulsé une dynamique de changements où le lycée tient le rôle de formateur à des emplois industriels et administratifs; l'agriculture ne constituant plus le principal débouché. Les promesses d'une économie post-agricole et industrialisante contribuaient à inciter à se doter d'une formation scolaire la plus poussée possible, pour pouvoir être qualifié et s'insérer dans le marché du travail. Ceci d'autant plus que les investissements dans le secteur industriel¹ ont jeté les bases du passage d'une société agricole² à une société industrielle³. C'est ainsi que « l'école peut préparer les enfants des paysans à se conformer à une nouvelle division sociale du travail en leur apprenant à exercer de nouveaux métiers et en modifiant leur système de valeurs »⁴.

Le processus de changements socio-économiques ne pouvait s'opérer donc sans une scolarisation massive et une diffusion plus élargie de l'enseignement secondaire. La modernisation par l'école pouvait paraître aussi nécessaire en milieu rural où les survivances de la culture traditionnelle sont beaucoup plus prononcées et où « la fonction modernisatrice » de l'école conduit à substituer à des relations au temps, à l'espace, au travail, à la consommation, à l'épargne, etc... traditionnels, un habitus plus conforme au type d'agent socio-économique qu'implique le système économique que l'on tend objectivement à établir.⁵

Le début de ce processus de changements est, cependant, antérieur à l'indépendance de l'Algérie; il est apparu en fait pendant l'époque coloniale. L'introduction par la colonisation française d'un autre mode de production, de type capitaliste, bouleversa les

1- Notamment dans le cadre des premiers plans quadriennaux (1970-1973 et 1974-1977).

2- 60% de la population active travaillait encore dans le secteur agricole en 1967.

3- Quoique dans la localité étudiée les investissements industriels n'étaient que modestes et se limitent à un complexe de matériel électrotechnique. Cf. p.58.

4- JEGOUZO (Guenhaël) et BRANGEON (Jean-Louis), *Les paysans et l'école*, Ed. Cujas, 1976, p. 204.

5- Cf. HADDAB (Mustapha), KENNOUCHE (T.) et KHENNICHE (I.), *Les jeunes et l'école, mythes et réalités*, Ed. C.R.E.A.D.

rapports sociaux et les échanges. La propriété privée, la monnaie et la modernisation de l'agriculture ont altéré la structure traditionnelle et fortement déstructuré les rapports sociaux de production. D'une économie fermée, basée sur le troc et la subsistance, la société traditionnelle passe - non sans cassures - à une économie ouverte et libérale, sans que le paysan algérien n'y soit préparé. « L'implantation en Algérie d'une économie capitaliste, la généralisation des échanges monétaires, la contagion culturelle favorisée par l'émigration et enfin la scolarisation ont pu déterminer, même dans les régions qui n'ont pas connu la colonisation agraire, une transformation généralisée des comportements des attitudes et de l'ethos qui en était solidaire. »¹

Ces bouleversements structurels, résultat d'un rapport de dominé à dominant, furent renforcés par une extension relative de la scolarisation. Le mode traditionnel de transmission du savoir scolaire (les zaouias notamment) s'étant effrité², l'école coloniale put assurer de plus en plus sa domination.

Cette extension se remarque en particulier en Kabylie, où par exemple une localité comme Azazga (selon certains témoignages) a vu l'implantation d'écoles primaires d'abord depuis 1882, puis 1890, ensuite en 1896.³

Cette école là, malgré ses limites spatiales, était devenue l'instrument d'assimilation par excellence et ce en provoquant un changement profond dans la société traditionnelle, de sorte que les programmes scolaires furent confectionnés pour répondre à des objectifs de reconversion, sans toutefois préparer l'indigène à des fonctions administratives ou publiques. La fonction de l'école fut alors d'apprendre à l'élève indigène un métier, tout en

1- BOURDIEU (Pierre), SAYAD (Abdelmalek), *Le déracinement*. Ed. Minuit, 1989, p.35.

2- A cause particulièrement des lois foncières qui ont privé les zaouias de l'une de leurs sources de subsistance: la terre. Cf. AGERON (Ch. R.), *Histoire de l'Algérie contemporaine*. T II. P.U.F., Paris, 1979, p. 153.

3- Les propos sur ce sujet ne peuvent faire l'objet d'étayage vu le manque de données.

sachant lire, écrire et compter. Le texte portant l'organisation scolaire en Algérie et daté de 1898 résume dans son introduction l'esprit dans lequel les programmes scolaires ont été élaborés: « L'instruction donnée aux indigènes a pour but de faire d'eux des hommes honnêtes, éclairés, prévoyants, amis du travail, disposés à se rapprocher de nous par l'usage de notre langue et la constatation des progrès auxquels nous leur offrons de participer, en vue d'améliorer leur bien-être, leur hygiène, leurs pratiques agricoles, leurs travaux industriels et leurs relations commerciales. Les programmes de 1890 lui avaient déjà donné ce caractère, ceux de 1898 l'accentueront encore. Le jeune indigène formé dans nos écoles est préparé à améliorer les conditions de sa famille.»¹

Ainsi, la fonction de modernisation, dont l'école se trouve objectivement investie, ne date pas de l'Indépendance, mais est antérieure à celle-ci. Elle s'est amplifiée, vraisemblablement, après 1962 à la faveur de la massification de la scolarisation et de la plus grande mobilité qu'offrait cette école.

Cette continuation dans le même esprit que l'école coloniale - avec toutefois des différences quant aux contenus - a été favorisée par le poids social dont a continué à bénéficier la classe médiane qui, après l'Indépendance, a été la principale pourvoyeuse en fonctionnaires et en enseignants. Issue notamment de la petite bourgeoisie, cette catégorie « était préparée par tout son passé à jouer, dans l'Etat algérien naissant, un rôle prépondérant; le taux de scolarisation relativement élevé dont avait bénéficié ce groupe social, les professions que ses membres exerçaient déjà durant la période coloniale (petits employés, petits ou moyens fonctionnaires, enseignants etc...) la préparaient à fournir à l'Etat algérien en expansion, le grand nombre de fonctionnaires et de cadres politiques dont il a besoin.»²

1- Cité par COLONNA (Fanny), *Instituteurs algériens, 1893-1939*, O.P.U. Alger, 1975, p. 19.

2- HADDAB (Mustapha), *Education et changement socio-culturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*, O.P.U., Alger, 1979, p. 8

De par sa position sociale, ce groupe est devenu ainsi l'exemple de la réussite sociale par l'école, notamment pour les groupes défavorisés, qui pourraient y voir la voie toute indiquée de l'ascension sociale. Les extraits d'entretiens avec des enseignants exerçant à Azazga illustrent bien ces attentes vis-à-vis du système scolaire. *" J'ai choisi d'être enseignant. C'est le contexte socio-économique qui a motivé ce choix. Après l'obtention de mon bac, je n'ai pas hésité un seul instant à aller m'inscrire à l'Ecole Normale Supérieure, pour me former comme enseignant et ensuite aller travailler dans l'enseignement. C'est le seul créneau qui pouvait assurer un emploi ". (Enseignant de mathématiques). " Les circonstances ont voulu que j'atterrisse dans l'enseignement. C'est un semi-choix, car je devais choisir vers la fin de mes études. Et comme il y avait une offre pour les ingénieurs, les attirant vers l'enseignement, je m'y suis retrouvé automatiquement ". (Enseignant de mécanique environ 30 ans).*

Cette représentation de la fonction sociale de l'école a, sans doute, contribué à l'instauration d'une tradition scolaire au sein des différents groupes sociaux, chez lesquels les pratiques scolaires se sont progressivement ancrées au point de s'intégrer à leur habitus. A la faveur de cet état d'esprit, la scolarisation a enregistré une progression dans le sens quantitatif, mais aussi dans le sens de la durée, puisque de plus en plus d'élèves avaient tendance à prolonger leur scolarité.

Cette dynamique scolaire a marqué la localité d'Azazga, notamment lorsqu'elle s'est dotée d'un établissement d'enseignement secondaire, pendant l'année scolaire 1971/1972: le Lycée Chihani Bachir. C'était le prélude à une croissance importante du nombre de lycéens, qui passe de 221 élèves pendant cette année à 512 en 1974/1975, à 759 en 1977/1978 et à 845 en 1979/1980. (Cf Annexe 1 pp 246-250)

Cette progression a entraîné un élargissement du champ de recrutement des lycéens et impulsé une diffusion plus large de l'enseignement secondaire. Ce qui expliquerait la présence importante de lycéens socialement défavorisés dans les établissements enquêtés. La proximité a semble-t-il été un élément déterminant dans ce « boom », puisque avant 1971/1972, les élèves de l'ancienne daïra d'Azazga suivaient leurs études secondaires dans les lycées de Tizi-Ouzou, ou dans le lycée technique de Dellys¹. A cela s'ajoute la gratuité de l'enseignement secondaire² qui sans doute a encouragé une scolarisation dans ce cycle, dont le coût économique était supportable par de larges couches sociales.

Mais, est-ce à dire que cette présence, relativement forte, d'élèves issus de milieux sociaux plutôt défavorisés, dans les lycées étudiés, dénote d'un renforcement significatif de chances pour tous les élèves?

3- Des chances inégales: les règles du jeu

La présence importante d'élèves, issus de milieux sociaux relativement défavorisés, ne doit pas occulter pour autant la réalité d'une inégalité, mesurée aux chances objectives que possède chaque élève d'accéder à l'enseignement secondaire. La proportion d'élèves issus des catégories défavorisées est de 50,2%, en revanche, les élèves appartenant aux catégories favorisées représentent 25,1 % (hauts fonctionnaires, professions libérales, cadres, fonctionnaires moyens et enseignants). Les agriculteurs exploitants, les commerçants et les ouvriers exerçant en France, eux, sont représentés avec un taux de 24,7%. Si la proportion

1- Il aurait été très utile - si ce n'est leur insuffisance - de collecter des données sur cette population: son nombre et ses origines sociales....pour notamment évaluer dans quelle mesure les chances d'accès au lycée ont-elles évolué, avant et après l'implantation du premier lycée à Azazga.

2- A l'exception de quelques frais scolaires.

que représentent les catégories favorisées au sein du lycée correspondait à leur poids dans l'ensemble de la société, on aurait pu affirmer que le lycée offre des chances égales à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale. Cependant, les catégories favorisées sont loin de représenter quasiment la moitié des différents groupes sociaux qui appartiennent à l'ensemble de la population.

A titre indicatif, le groupe des cadres supérieurs, cadres moyens et enseignants ne représente en 1980 qu'environ 8% de la population active¹. Si l'on s'en tient à ce chiffre, on remarque une sur-représentation de cette catégorie dans le lycée où elle représente 25.1%. Ce rapprochement, quoique sommaire, suggère néanmoins, l'existence de différences de chances d'accès au lycée. Ainsi, les élèves issus du groupe des cadres accèdent à l'enseignement secondaire avec des chances plus élevées que les élèves issus des autres groupes.

Par ailleurs, le groupe des ouvriers qui constituerait, fort probablement, une forte proportion de la population active, environ 70 %², est sous représenté dans ce type d'enseignement, avec seulement 37,1%. Les élèves appartenant à ce groupe ont donc une chance sur deux d'accéder au lycée ou alors six fois moins de chances par rapport à leurs homologues appartenant au groupe des cadres...etc.(C.f. tableau n° 18 p. 80)

Un déterminisme social semble régir les mécanismes d'accès au cycle secondaire en recrutant plus de favorisés et en éliminant plus de défavorisés. L'aisance économique des uns et la précarité des autres seraient parmi les causes de cette inégalité dans les chances objectives d'accès au lycée. Inégalité qui compte, justement, parmi les règles du jeu.

1- Cf. BOUKHOBZA (M'hamed), Ruptures et transformations sociales en Algérie. 2^{ème} vol. O.P.U., Alger, 1989, p. 464.

2- Selon BOUKHOBZA (M.). Ibid.. ' plus de 80% de la population active occupée sont des salariés.' Le reste est constitué de commerçants, d'agents de profession libérale et d'agriculteurs exploitants. Si on déduit les 8% de cadres supérieurs et moyens, cela donnera environ 72% d'employés et d'ouvriers salariés.

Un jeu que se livrent des protagonistes avec des instruments inégalement appropriés. L'inégal accès à la culture, pas uniquement par le biais de l'école, mais également par l'accès aux équipements culturels, à la lecture des livres, des journaux et aux médias semble favoriser cette inégalité favorable aux favorisés.

Discipline C.S.P.	Sciences			Technique			Lettres			Ensemble			%
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	6	5	11	1	1	2	4	2	6	11	8	19	7,1
Cadre moyen Enseignant Fonction. moyen	4	13	17	9	5	14	2	15	17	15	33	48	18
S / total	10	18	28	10	6	16	6	17	23	26	41	67	25,1
Agriculteur Artisan Commerçant	6	7	13	7	3	10	0	10	10	13	20	33	12,3
Ouvrier et employé en France	8	5	13	10	5	15	0	5	5	18	15	33	12,3
S / total	14	12	26	17	8	25	0	15	15	31	35	66	24,6
Ouvrier	16	11	27	25	11	36	7	29	36	48	51	99	37,1
Retraité et sans emploi	1	7	8	11	4	15	6	6	12	18	14	35	13,1
S /total	17	18	35	36	15	51	13	35	48	66	68	134	50,2
Total	41	48	89	63	29	92	19	67	86	123	144	267	100

Tableau n° 18: " Répartition des sujets selon la filière suivie
au lycée, le sexe et l'origine sociale "

4- Un enseignement dépayssé

La faible proportion des élèves issus de milieux d'agriculteurs (12,3%) pourrait s'expliquer en partie par le processus de dépayssage de la société algérienne, dont la genèse remonte à la période coloniale. Le contact avec une économie capitaliste a profondément bouleversé les structures de l'économie traditionnelle, causant sa quasi faillite, et ce malgré ses vestiges, rarissimes, après l'Indépendance. En causant ce déclin, la colonisation a altéré le système de valeurs traditionnelles basé sur la terre. En perdant son statut de terre nourricière, celle-ci a poussé nombre de sujets à abandonner l'agriculture pour d'autres métiers. Cependant, ce passage nécessitait une instruction aussi élémentaire soit elle, pour réussir cette reconversion. Ainsi, nombreux étaient ceux qui ont pu exercer d'autres métiers que celui déjà pratiqué par leurs pères, c'est-à-dire agriculteur. « Pour la Kabylie pauvre et déjà surpeuplée, l'enseignement en ouvrant de nouveaux débouchés était une aubaine. Parmi les anciens élèves de l'école coloniale, 29% entre 1891 et 1895, 37,8% entre 1904 et 1909 abandonnaient le métier de paysan et 7,5% devenaient eux mêmes instituteurs. »¹ L'enseignement a ainsi permis une mobilité sociale, même limitée, qui va néanmoins aller crescendo.

L'Indépendance ne fut pas synonyme de rupture car « les politiques agraires suivies depuis(...) ont eu paradoxalement pour effet de précipiter plutôt que de réparer le processus de destruction du monde rural amorcé durant la période coloniale. »² Plutôt que de parler de rupture, il y eut donc une continuation dans le sens d'un déclassement du métier d'agriculteur, à la faveur des mutations socio-économiques. D'une « économie fondée sur

1- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 166.

2- COLONNA (Fanny), « La ville au village. Transferts de savoirs et de modèles entre villes et campagnes en Algérie. » in *Revue française de sociologie*, Juillet-Septembre 1978, XIX 3, Note N°2 p. 407.

des unités de production de type familial sans division de travail autre que sexuelle ¹. On passe à une économie plus hiérarchisée, mieux structurée et plus complexe.

Progressivement donc, les kabyles abandonnèrent en grand nombre le métier d'agriculteur. La marée démographique, la faillite de l'agriculture traditionnelle rendaient les ressources de subsistance de plus en plus rares. Il fallait donc rechercher d'autres ressources. L'instruction fut parmi ces voies que l'on considérait comme salutaires. Et l'on ne s'étonne pas si dans certains villages kabyles après l'Indépendance « il n'existe plus aucune exploitation agricole importante qui réunisse dans une même unité de production et de consommation des ascendants et descendants nombreux, vivant donc des ressources puisées exclusivement de l'agriculture locale. »²

1- LACOSTE-DUJARDIN (Camille), Un village algérien, structures et évolution récente. Ed. S.N.E.D.-C.R.A.P.E., Alger, 1979, p. 59.

2- Ibid. p. 62. Ce cas concerne un village des Iflissen en 1971.

CHAPITRE III
L'HERITAGE
D'UNE
CULTURE

L'héritage culturel de l'élève est semble-t-il un autre facteur déterminant dans l'accès au lycée. Mesuré par le niveau d'instruction des parents et celui des membres de la fratrie, notamment les plus âgés, cet héritage tend à favoriser telle ou telle catégorie selon sa capacité à rendre la culture scolaire plus accessible donc mieux assimilable. L'avantage réside dans les capacités du capital culturel de la famille à doter l'élève des outils nécessaires à même de lui permettre de mieux assimiler cette forme de culture diffusée par l'école (culture scolaire), c'est-à-dire l'ensemble des savoirs-dire, savoirs-faire, des connaissances et des valeurs que transmet l'institution scolaire¹.

Néanmoins, le capital culturel de la famille n'opère pas directement et systématiquement ce rapprochement. Cette capacité est corrélative de la proximité de la culture familiale avec la culture scolaire dans ses valeurs, ses normes, sa langue. La différence des itinéraires scolaires des parents, selon que ceux-ci ont fréquenté l'école coloniale ou l'école coranique traditionnelle ou l'école de l'Algérie indépendante, détermine des nuances liées à l'histoire scolaire des familles.

1- Les avantages d'un héritage

Les chances d'avoir des parents instruits varient selon la position sociale. La catégorie des hauts cadres et hauts fonctionnaires comprend sept (7) pères dont l'instruction est d'un niveau supérieur et trois (3) d'un niveau secondaire, c'est-à-dire que 58,8% de l'ensemble de cette catégorie ont fréquenté le lycée ou plus. La catégorie des cadres moyens et enseignants comprend, elle, deux (2) pères d'un niveau supérieur et douze (12) d'un niveau secondaire, soit 36,8% de l'ensemble de ce groupe. En moyenne donc, 47,8% des chefs de ménage de ces deux catégories regroupées ont au

1- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), op. cit. p. 36.

moins accompli leurs études secondaires, donc fréquenté le lycée. Ce constat semble avoir une relation de cause à effet, puisque les élèves issus de ces groupes ont plus de chances d'accéder à l'enseignement secondaire que les élèves originaires d'autres groupes. Ceci d'autant plus que les taux des parents qui ont fréquenté le lycée et l'université ne sont que de 1,6 % pour les catégories des agriculteurs, artisans, commerçants et ouvriers exerçant en France et de 0,7 % pour les catégories des ouvriers et retraités. Ces chiffres peuvent suggérer, alors, que plus le niveau d'instruction des parents s'élève, plus les chances d'accès au lycée s'élèvent et vice-versa. La tradition du secondaire semble alors agir d'une manière pertinente dans l'acquisition d'une culture susceptible de favoriser la candidature à ce type d'enseignement. (C.f. tableau n°19 p. 85)

Pourtant, cette même tradition n'est pas ancienne et prit un élan significatif après l'indépendance de l'Algérie. En effet, pendant la période coloniale, l'enseignement était un domaine réservé à une minorité de privilégiés. « Dans l'enseignement secondaire public, le nombre des élèves musulmans n'atteignait que 690 en 1927 et 776 en 1930 (8,6 % du total). L'accélération postérieure à la deuxième guerre mondiale les porta de 1800 en 1945 à 2745 en 1949 sur 23392 (11,68 %) et 4192 en 1951. A la rentrée de 1954, le secondaire enseignait 35000 élèves environ dont 5308 musulmans et 952 musulmanes (soit un pourcentage de 18,45 % de l'ensemble). »¹

Ces chiffres concernent l'ensemble de la population musulmane, on pourrait alors mesurer approximativement le poids minime de cet enseignement en Kabylie et qui pourrait se situer aux environs du tiers de toute la population citée. Ce recoupement se base sur la proportion des étudiants d'origine kabyle, poursuivant

1- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 536.

Niveau C.S.P.	Supérieur	Secondaire	Moyen	Primaire	Enseignement religieux	Analphabète	Ensemble.
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	7	3	3	2	2	0	17
%	41.2	17.6	17.6	11.8	11.8	0	100
Cadre moyen Enseignant Fonction. Moyen	2	12	7	14	3	0	38
%	5.3	31.6	18.4	36.8	7.9	0	100
S / total	9	15	10	16	5	0	55
%	16.4	27.2	18.2	29.1	9.1	0	100
Agriculteur Artisan Commerçant	0	0	1	11	8	13	33
%	0	0	3	33.3	24.2	39.4	100
Ouvrier exerçant en France	0	1	1	9	2	18	31
%	0	3.2	3.2	29	6.4	58.1	100
S / total	0	1	2	20	10	31	64
%	0	1.6	3.1	31.2	15.6	48.4	100
Ouvrier	0	1	4	27	17	52	101
%	0	1	4	26.7	16.8	51.2	100
Retraité et sans emploi	0	0	1	4	6	24	35
%	0	0	2.9	11.4	17.1	68.6	100
S / total	0	1	5	31	23	76	136
%	0	0.7	3.7	22.8	16.9	55.9	100
Total	9	17	17	67	38	107	255
%	3.5	6.7	6.7	26.3	14.9	41.9	100

Tableau N° 19 : "Le niveau d'instruction et la C.S.P. des pères
des sujets enquêtés".

leurs études supérieures à l'université d'Alger, et qui serait de l'ordre de 27,5 % selon une enquête de 1950-1951.¹

La tradition de l'enseignement primaire semble, elle, plus ancrée en Kabylie, puisqu'elle jouissait des faveurs de l'administration coloniale, jusqu'au moins en 1932, en matière de scolarisation. Les arrondissements de Tizi-Ouzou et de Bougie comptaient respectivement 22,7 % et 11,8 % des classes d'école en 1892. Et même si ces taux baissèrent jusqu'à 16,2 % et 8,8 % en 1932², la Kabylie demeura l'une des régions où l'on enregistrait les plus forts taux de scolarisation chez les populations musulmanes.

Il est vrai que l'accès au lycée pendant cette période faisait l'objet d'un ostracisme qui privait l'écrasante majorité des musulmans du bénéfice de ce type d'enseignement. C'est parce que le lycée dispensait un enseignement plus poussé, les colons s'opposaient à ce que l'école française forme des « raisonneurs » et criaient : « si la France entend intensifier l'instruction des indigènes que deviendront nos fermes ? Où irons-nous recruter la main-d'œuvre agricole ? »³ Cet obstacle à l'enseignement secondaire ne semble pas altérer, cependant, l'ancrage d'une tradition de fréquentation de l'école, et même si le lycée était un mirage, il n'en demeurerait pas moins que les classes primaires devenaient un référent de plus en plus présent dans les foyers traditionnels. L'obstacle à l'enseignement en général, et particulièrement au secondaire ne fut point culturel mais administratif.

La période post-indépendance enregistra un « boom » dans l'enseignement secondaire. De 5823 pendant l'année 1963-1964, le nombre d'inscrits dans les lycées (pour l'ensemble de l'Algérie) est passé à 12574 en 1965-1966, à 65118 en 1973-1974 puis à 113216 en 1976-1977 pour dépasser 558543 en 1988-1989⁴. Entre la première

1- Ibid. p.537.

2- COLONNA (Fanny), *Instituteurs algériens*, op. cit., p. 46.

3- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 533.

4- KADRI (A.), op. cit. p. 316.

année citée et la dernière année, le nombre d'inscrits a été multiplié par environ 96. De ce fait, il est fort probable que les parents qui ont suivi des études secondaires, ne l'aient fait qu'après l'Indépendance, du moins pour la plupart d'entre eux.

La période pendant laquelle les parents ont accompli leur scolarisation n'est pas sans intérêt, s'il est vrai que l'Indépendance marqua un changement de politique même dans l'enseignement. La décolonisation exigeait de l'Etat algérien naissant une rupture quant aux normes et valeurs que doit transmettre l'école. Il ne s'agissait plus d'assimiler la société algérienne à la culture du colon en valorisant la langue et la civilisation de l'ancien colonisateur, mais d'intégrer cette même société aux normes et valeurs telles que définies par les institutions et le groupe dominant qui a la main mise sur le champ politique¹. Cette nouvelle forme de domination consistait à imposer un modèle culturel en réduisant l'hétérogénéité tant culturelle que géographique, et cela reposait sur des valeurs porteuses: la modernisation, l'épanouissement, l'industrialisation... Ces valeurs sont semble-t-il redondantes dans le fonctionnement du système d'enseignement, et tout porte à croire que les parents, ayant fréquenté le lycée de la période post-indépendance, ainsi que leurs enfants lycéens, aient subi le même discours relatif à ces mêmes valeurs.

Cette similitude, dans les trajectoires, qui a fait que les enfants (lycéens) suivent le même chemin que leurs parents, a produit une sédimentation qui, avec le temps, s'est accumulée sous forme de capital culturel, dont les héritiers semblent tirer des dividendes fort profitables. Dans sa forme objectivée notamment, c'est-à-dire ce qui se transmet « dans des supports matériels tels que les écrits... »², ce capital a facilité l'accès à la culture scolaire en convertissant celle-ci en culture familiale. Ce transfert de l'école, vers le foyer familial, est matérialisé par la possession de manuels scolaires.

1- Cf infra pp.76-77

2- BOURDIEU (Pierre), ' Les trois états du capital culturel ' in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 30, E.H.E.S.S., Paris, 1979, p. 5.

de vieux cahiers, de bulletins scolaires etc.. Des instruments, qui malgré leur apparence anodine, concourent à ce que l'élève se sente chez lui au lycée et à ce qu'il ne s'y sente pas dépaycé. Les propos de quelques enseignants corroborent cette thèse. " *S'il se trouve qu'un parent n'est pas instruit et ignore tout ce qui concerne la chose scolaire, il ne saurait pas suivre la scolarité de son enfant convenablement du fait que beaucoup de chose lui échappe*". (Enseignant de mathématiques. Environ 30ans.).

On peut alors suggérer que plus la tradition scolaire (secondaire notamment) est ancrée, plus la culture scolaire est accessible, et corrélativement les chances d'accès au lycée deviennent plus importantes. Cela se remarque par la différence du niveau d'instruction chez les différents groupes.

Les faibles taux des niveaux secondaire et supérieur dans les milieux d'ouvriers, de retraités et des sans emploi, sont compensés par la présence plus forte du niveau primaire. Ainsi, les pères de 31 sujets, à savoir 22,8 % de cette population, ont suivi des études primaires. Les milieux d'agriculteurs, de commerçants et d'ouvriers exerçant en France en comptent, eux, 20 pères de sujets, c'est-à-dire 31,2 % de l'ensemble de ce groupe. Néanmoins, 16 pères du groupe des cadres et fonctionnaires possèdent aussi un niveau primaire, c'est-à-dire un taux de 29,1 %. Ces taux qui se rapprochent suggèrent à priori que le niveau d'instruction primaire n'agit pas comme un facteur déterminant dans l'accès à l'enseignement secondaire, et semble sans incidence sur les chances d'accès à ce niveau de l'enseignement. La différence est que la catégorie des fonctionnaires et cadres renferme le plus de sujets ayant poursuivi leurs études secondaires, qui généralement auraient été effectuées pendant la période post-indépendance.

Vu leurs âges, il est fort probable que les parents des sujets enquêtés ont suivi leurs études primaires pendant la période coloniale. L'école primaire coloniale, qui ne fut pas accessible à tout le monde, a cependant scolarisé des effectifs qui allaient en

croissant. Et même si, au moment du déclenchement de la guerre de libération « la population musulmane comptait 86 % d'illettrés chez les hommes et 95 % chez les femmes »¹, beaucoup de musulmans et notamment en Kabylie ont bénéficié de cette instruction, et ce malgré des réticences dans les premières années du lancement de l'école indigène. « La résistance opposée par les Algériens à « l'école des chrétiens » avait pratiquement pris fin après la première guerre mondiale. Tous les notables et élus, et non plus seulement ceux de Kabylie, réclamaient à grands cris: « Des écoles, des écoles. »²

L'école primaire coloniale qui a fonctionné selon ses propres normes et valeurs fut l'instrument de diffusion d'une culture étrangère aux musulmans mais se rapprochait de ceux-ci progressivement. L'inculcation de nouvelles valeurs relatives au travail, à l'espace, au temps, influença énormément ceux des musulmans qui ont fréquenté cette institution. Des habitudes nouvelles se sont installées particulièrement dans la façon de s'habiller, d'organiser ses journées, son travail...Au point de s'installer comme un habitus, cette culture devint un héritage familial dont la valeur est variable selon qu'il offre aux héritiers plus de chances de prolonger leurs études ou non.

Dans le cas des sujets étudiés, cet héritage n'agit comme facteur augmentant les chances d'accès au lycée que quand l'instruction des parents est poussée au-delà du niveau primaire, c'est à dire jusqu'au secondaire. Les élèves, dont les parents n'ont que le niveau primaire, ne semblent pas être favorisés par leur héritage culturel, ce dernier paraissant comme vestige d'une culture en plein décalage avec celle véhiculée par l'Ecole de l'Algérie indépendante. Au lieu d'être déterminante, l'instruction primaire des parents semble rapprocher l'institution scolaire en la rendant plus accessible à

1- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 533.

2- Ibid.

l'élève, sans toutefois que celle-là soit déterminante dans l'accès à l'enseignement secondaire.

2- Le faible impact de l'enseignement traditionnel

Les données relatives aux parents, ayant fréquenté l'école traditionnelle, indiquent que la place occupée par ce type d'enseignement est variable au sein des différents groupes sociaux. En effet, les taux concernant cet enseignement augmentent à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale. Dans le groupe des cadres et fonctionnaires, l'enseignement traditionnel occupe le dernier rang après les différents niveaux de l'enseignement moderne, avec un taux de 9,1 % sur l'ensemble de ce groupe. En revanche, dans le groupe des agriculteurs, commerçants et ouvriers exerçant en France, 15,6 % des parents ont fréquenté l'Ecole coranique, classant celle-ci au deuxième rang des enseignements suivis par ce groupe, après l'enseignement primaire. La même remarque pourra être signalée pour le groupe des ouvriers, retraités et sans emploi, chez lequel le taux de ceux qui ont fréquenté la zaouia avoisine 16,9 %. Et, tout comme pour la précédente catégorie, l'enseignement coranique occupe le second rang après le primaire. Sur l'ensemble des groupes, le taux de ceux qui ont suivi ce type d'enseignement est de 14,9 % et vient ainsi loin derrière l'enseignement moderne, tous cycles confondus; le taux de celui-ci étant de 43,1 %. (C.f. tableau n°19 p. 85)

Cette faible proportion pourrait s'expliquer par le recul de l'enseignement traditionnel durant la période coloniale. Dans un rapport datant de 1847, à l'occasion de la visite d'une commission d'enquête en Algérie, Alexis de Tocqueville écrivait « La société musulmane, en Afrique, n'était pas incivilisée; elle avait seulement une civilisation arriérée et imparfaite. Il existait dans son sein un grand nombre de fondations pieuses, ayant pour objet de pourvoir aux besoins de charité et de

l'instruction publique. Partout nous avons mis la main sur ces revenus en les détournant, en partie de leurs anciens usages : nous avons réduit les établissements charitables, laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières se sont éteintes, le recrutement des hommes de religion et des hommes de loi a cessé: c'est-à-dire que nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus misérable, plus désordonnée, plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître."¹

Ce recul de l'enseignement coranique a plongé la population musulmane dans un analphabétisme des plus alarmants, au point où même les milieux les plus traditionnels criaient: " Instruisez nos enfants en arabe ou en français, mais instruisez-les."² Les bouleversements socio-économiques profonds qui ont secoué la société musulmane avaient poussé les algériens musulmans à préférer l'Ecole coloniale - qui était censée former les différents agents à des emplois modernes - à l'Ecole traditionnelle qui perdit de la vitesse, car ses débouchés étaient limités à des emplois de culte et de justice, emplois dont le nombre était de surcroît très réduit. Si le nombre des musulmans fréquentant l'Ecole coranique était de 100 000 élèves en 1950, ce chiffre était loin du nombre de ceux qui suivaient leurs études dans des écoles coloniales et qui était de 306 737 en 1954.³ Et même si le premier chiffre paraît quelque peu surprenant, du fait des obstacles administratifs entravant le développement de ce type d'instruction, il n'en demeure pas moins que l'on est loin de l'époque où les musulmans étaient réticents envers l'école du "Roumi".

Cela dit, il semble bien que l'enseignement traditionnel ait résisté aux mesures coercitives de l'Administration coloniale, malgré un rapport de force défavorable. Cet état de faits est attribuable, partiellement, au mouvement réformiste dont Abdelhamid

1- Cité par STORA (Benjamin), Histoire de l'Algérie coloniale, 1830-1954. Ed. E.N.A.L./ RAHMA, Alger, 1996. p.28.

2- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 533.

3-Ibid. p.535.

Ibn Badis était l'un des pionniers. L'action de ce mouvement fut axée sur la réactivation de l'enseignement de la religion et de la langue arabe. Ce travail a pris un essor beaucoup plus important dans l'Est algérien que dans le Centre ou l'Ouest, compte tenu de plusieurs facteurs comme la tradition du Constantinois en matière de culture arabe (du fait notamment de la proximité de la Tunisie), la faiblesse du maraboutisme dans la région et l'importance démographique de celle-ci.¹

En Grande Kabylie, les disciples de l'Ecole badisienne ne furent pas nombreux, et même si quelques zaouias locales servirent de relais aux idées réformistes², cette région échappa partiellement à l'emprise de ce mouvement et ne fut pas très atteinte par l'action de redynamisation de l'enseignement religieux menée par les Oulémas³. Bien que très actif et très répandu en Kabylie, avant l'occupation coloniale, cet enseignement dut, semble-t-il, s'essouffler devant l'essor, même relatif, de l'école coloniale. Parce qu'elle était rurale et très attachée à l'univers paysan, la zaouia locale en Kabylie aurait perdu de son influence, à cause du processus de dépaysement lié notamment à la dépossession et aux mutations socio-économiques inhérentes qui ont marqué cette région. En parallèle, la population scolarisée dans les écoles coloniales prit une courbe ascendante et connut un ancrage tel que par exemple « la seule école indigène de Taourirt Mimoun [en Kabylie] confiée à l'instituteur Verdy ait donné à l'Algérie de 1883 à 1906 115 titulaires de certificat d'études et 47 instituteurs musulmans. »⁴

Cette évolution parallèle expliquerait le nombre réduit des parents (ceux des élèves enquêtés) ayant effectué des études dans des zaouias ou peut-être même dans des medersas ou autres établissements supérieurs comme Al Azhar en Egypte, la

1- Cf. MERAD (Ali), *le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940*, Paris, Mouton et co, La Haye, 1967, pp. 194-195.

2- Ibid. p. 196. L'auteur cite comme source d'information le journal réformiste 'Chihab'.

3- Cf. infra. p.p.61-62

4- AGERON (Ch. R.), *op. cit.* p. 166.

Zaytouna en Tunisie et la Qarawiyine au Maroc. Toutefois, l'implantation des medersas (Alger, Constantine, Tlemcen) et le recrutement des étudiants poursuivant leurs études dans les universités islamiques suscitées, semblent indiquer que la proportion des Kabyles dans ce type d'enseignement était faible. Tout suggère, en effet que les candidats au départ pour Tunis, Fès, le Caire étaient surtout des sortants des écoles réformistes badisiennes, c'est-à-dire issus des régions où ce mouvement avait de fortes assises. « En 1952, on aurait compté, selon les Oulémas 1130 étudiants algériens pour [ces]trois universités islamiques: 900 à la Zaytouna de Tunis - dont 250 provenaient de la Badisiya de Constantine - 200 à la Qarawiyine de Fès et une trentaine au Caire, à Al Azhar.»¹

Selon toute vraisemblance donc, la Kabylie penchait beaucoup plus vers l'enseignement dit laïque, dispensé par l'Ecole coloniale, sans toutefois diminuer du dynamisme des zaouias en Kabylie, qui malgré les innombrables entraves réussirent tout de même à former de nombreux élèves². Il demeure que l'implantation massive d'écoles coloniales dans cette région et le nombre relativement élevé des élèves qui y étaient scolarisés, comparativement à d'autres régions, permettent de souligner ce penchant vers l'enseignement dit moderne et d'expliquer le faible taux des parents d'élèves ayant suivi les cours de la zaouia.

3-Une chance en moins

La non-fréquentation des classes de l'Ecole publique, par les parents, semble priver leurs enfants d'un héritage culturel et précisément d'une culture scolaire qui aurait pu offrir une chance supplémentaire à ces derniers. Si l'analphabétisme est inexistant au sein des catégories favorisées, c'est-à-dire celles qui avaient garanti,

1- Ibid. p. 537.

2- Leur nombre est difficile à évaluer du fait que les zaouias n'inscrivaient pas leurs élèves sur des registres.

objectivement, plus de chances, à leurs enfants d'accéder à l'instruction secondaire, ce phénomène est largement répandu dans les autres catégories, chez lesquelles on enregistre 107 analphabètes parmi les chefs de ménage, à savoir un taux de 53,5 % (C.f. tableau n° 19 p. 85).

Le handicap de l'analphabétisme réside dans l'incapacité des parents à transmettre un savoir-faire et un savoir-vivre - qu'ils auraient pu acquérir en milieu scolaire - à leurs enfants. Ceux-ci se trouvent ainsi éloignés de la culture scolaire du fait justement de leur position sociale et du niveau d'instruction de leurs pères. Le rapprochement des valeurs scolaires s'opère à mesure que le niveau d'instruction des parents s'élève. C'est ainsi, que dans la catégorie culturellement favorisée, la culture familiale est proche de la culture scolaire, du fait justement de l'héritage culturel, mesuré par l'instruction, de ces catégories. En revanche, pour les catégories défavorisées « l'acquisition de la culture scolaire est acculturation »¹

Le champ linguistique est sans doute ce qui symbolise le mieux cette frontière entre la culture familiale et la culture scolaire. La langue étant l'instrument d'acquisition culturelle par excellence, il n'est pas exclu par conséquent que les familles défavorisées culturellement soient défavorisées devant l'école. En effet la familiarité avec le langage et la langue scolaires est à la mesure de la complexité et de la richesse du capital linguistique acquis par l'élève en milieu familial, « en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de langue transmise par la famille. »² Il semble ainsi qu'il y a une forte corrélation entre l'analphabétisme des parents et les chances scolaires de leurs enfants, puisque 71 % des parents n'ayant aucun niveau d'instruction appartiennent aux groupes défavorisés,

1- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), op. cit. p. 37.

2- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement...op.cit. p. 92.

d'où sont originaires les élèves qui ont moins de chances d'accéder au lycée. « Il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire. »¹

Cependant, l'analphabétisme des parents ne peut pas former un indicateur absolu pour expliquer les chances scolaires. Les parents, et notamment les chefs de ménage, ne possèdent pas vraisemblablement le monopole de l'héritage culturel. L'accumulation de ce capital se ferait par l'apport des autres membres de la famille et spécialement par des membres de la fratrie, notamment les plus âgés. L'examen de cet apport pourrait mieux éclairer le rapport entre l'héritage culturel, acquis au sein de la famille, et les chances scolaires.

4- Le legs des membres de la fratrie

L'actif de l'héritage culturel est à la mesure de l'ancienneté de sa constitution dans la famille et de celle de sa transmission inter-générationnelle. Cet héritage serait étroitement lié à sa propre histoire, selon que celle-ci est ancienne ou récente. Dans le cas de parents ayant suivi leur scolarité à une période relativement reculée (pendant l'époque coloniale), l'impact de leur instruction sur les chances scolaires de leurs enfants ne serait réel que seulement lorsque le capital scolaire acquis ne subit pas une discontinuité, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas de rupture entre les parents et leurs enfants (entendons par là les élèves enquêtés) ; ces derniers sont nés, rappelons-le, vers la fin des années soixante-dix. Le relais pris par les membres de la fratrie, plus âgés que les élèves enquêtés, à une certaine phase de l'histoire familiale, semble assurer une continuité au capital légué par les parents.

1- Ibid.

Tout en héritant des vestiges de l'Ecole coloniale, et notamment de ses vestiges linguistiques, ayant, pour beaucoup d'entre eux, fréquenté l'Ecole de l'Algérie indépendante, ces frères et sœurs semblent constituer une génération médiane en assurant le relais entre deux cultures scolaires: celle de l'Ecole coloniale et celle de l'Ecole algérienne. Ce qui aurait permis la continuité de l'héritage culturel de la famille. Cette jonction s'est opérée grâce, notamment, au capital linguistique acquis par ce groupe qui a accompli ses études dans deux langues: le français et l'arabe, contrairement à leurs cadets qui, eux, représentent une génération quasiment arabisée. Cette position a, semble-t-il, évité une rupture dans l'histoire culturelle des familles, en gardant les bénéfices de leur héritage presque intacts. " *Mon frère aîné, nous déclare un élève en filière de sciences exactes, âgé de 17 ans, qui a fait les mêmes études que je fais moi-même actuellement, m'aide beaucoup à la maison. Il corrige mes exercices et me surveille de très près. Il ne me lâche pas.* » Une élève en filière de lettres, âgée de 18 ans : affirme " *Les anciens manuels et cahiers de ma sœur aînée m'ont peut-être incité à travailler plus. Elle y est pour beaucoup dans le fait que je me retrouve au lycée. Et probablement même le choix de la filière est lié à elle*".

Les avantages de cet héritage semblent être en corrélation avec les chances objectives pour accéder au lycée. C'est ainsi que les niveaux d'instruction des sœurs et frères aînés, appartenant aux familles favorisées (cadres, fonctionnaires...), sont relativement plus élevés: 26,8 % ont un niveau supérieur, 51,2 % un niveau secondaire, 14,6 % un niveau moyen et seulement 7,3 % ont un niveau primaire. Sur l'ensemble des frères et sœurs de cette catégorie 78% ont donc fréquenté le lycée ou plus. Le privilège de cette forte tradition scolaire se traduit ainsi par les chances scolaires offertes aux élèves de cette catégorie. (C.f. tableau n° 20 p.97)

Niveau C.S.P.	Supérieur			Secondaire			Moyen			Primaire			Zero			Ensemble		
	F	S	T	F	S	T	F	S	T	F	S	T	F	S	T	F	S	T
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	3	2	5	7	5	12	1	1	2	0	2	2	0	0	0	11	10	21
Cadre moyen Enseignant Fonction. moyen	6	11	17	17	13	30	6	4	10	1	3	4	0	0	0	30	31	31
S / total	9	13	22	24	18	42	7	5	12	1	5	6	0	0	0	41	41	82
Agriculteur Artisan Commerçant	4	0	4	13	7	20	6	2	8	5	6	11	0	3	3	28	18	46
Ouvrier et employé en France	6	2	8	5	6	11	10	3	13	4	7	11	0	2	2	25	20	45
S / total	10	2	12	18	13	31	16	5	21	9	13	22	0	5	5	53	38	91
Ouvrier	10	3	13	20	19	39	30	17	47	17	16	33	0	3	3	77	58	135
Retraité et sans emploi	8	1	9	6	7	13	4	3	7	10	6	16	0	2	2	28	19	47
S /total	18	4	22	26	26	52	34	20	54	27	22	49	0	5	5	105	77	182
Total	37	19	56	68	57	125	57	30	87	37	40	77	0	10	10	199	156	355

Tableau N° 20 : "Le niveau d'instruction de la sœur et du frère les plus âgés,
selon la C.S.P. du chef de ménage ".

F. : frère

S : sœur

T : total

Déjà hérité de leurs parents (47,8 % de ceux-ci ont au moins accompli leurs études secondaires), cet avantage scolaire et culturel semble se transmettre parmi les membres d'une même famille, quasiment sans se perdre. La tradition scolaire qui se confirme ainsi et s'enracine au point de s'instaurer en tradition familiale, contribue à accroître les chances objectives d'accès au lycée puisque les élèves originaires des milieux favorisés ont plus de chances scolaires que leurs homologues des milieux défavorisés. Et tout porte à croire que ces chances sont largement favorisées par l'apport culturel des sœurs et frères aînés

En revanche, au sein des groupes les moins favorisés ou défavorisés, l'héritage culturel n'est pas du même niveau. Ainsi, dans la catégorie des agriculteurs, artisans commerçants et ouvriers exerçant en France, 13,2% des frères et sœurs les plus âgés ont un niveau supérieur, et 34% un niveau secondaire, c'est-à-dire 47,2% seulement ont fréquenté le lycée et plus. Dans la catégorie des ouvriers et retraités, ces taux sont de 12,1 % pour le supérieur et 28,6 % pour le secondaire, à savoir une moyenne de 40,7% de l'ensemble des sœurs et frères aînés qui ont effectué leurs études secondaires ou plus.

Le niveau culturel des aînés, qui appartiennent aux catégories défavorisées, semble avoir une incidence sur les chances scolaires de leurs sœurs et frères cadets, puisque ceux-ci sont - culturellement - doublement défavorisés par rapport aux élèves des catégories favorisées, au sein desquelles, rappelons-le, le niveau culturel des pères, des sœurs et frères aînés est nettement supérieur. Cela se traduit par des chances inégales, puisque les élèves issus des milieux défavorisés possèdent moins de chances d'accéder au lycée par rapport à leurs homologues favorisés. *" J'ai dû faire appel à ma propre volonté pour arriver à ce stade d'instruction. Mes sœurs et mon frère aîné n'ayant pas dépassé le niveau primaire, ils ne pouvaient par conséquent m'aider dans ma scolarité "*. Un élève en gestion économique, âgé de 18 ans, a tenu ces propos pour

décrire ses difficultés scolaires : *‘Etant l’aîné de la famille je n’ai trouvé presque aucune trace de l’école à la maison. Ni cahiers, ni manuels, rien. J’ai dû alors redoubler d’efforts pour passer au lycée. Mon voisin, lui, a été assisté par sa sœur qui est étudiante. Résultat: en fournissant moins d’efforts que moi il a eu une meilleure moyenne.’*

Le rapport, entre le niveau culturel des membres aînés de la fratrie et les chances scolaires de leurs cadets, fait ressortir ainsi une corrélation dans le sens où plus la proportion des instruits (parmi les sœurs et frères aînés) augmente plus seront grandes les chances d’accéder au lycée. Les propos des élèves indiquent ainsi combien l’apport des aînés est indéniable.

CHAPITRE IV
LE PROJET SCOLAIRE :
UN INVESTISSEMENT
DIFFEREMMENT
APPRECIE

L'investissement que consentent les familles pour tenter de réaliser leurs projets scolaires paraît dépendre de facteurs dont les principaux sont la position sociale, le sexe, l'héritage culturel et l'origine géographique. La gestion des carrières scolaires, l'adaptation des stratégies et l'orientation seraient ainsi appréciées, par les familles en fonction des paramètres cités. Autrement dit, la variation des probabilités suit le degré d'influence des variables sociales, culturelles, sexuelles et écologiques.

Toutefois, les chiffres émanant de l'enquête révèlent l'existence de bien de nuances et que les probabilités objectives n'agissent pas systématiquement selon un schéma préétabli. Ainsi, sur la base des données fournies par l'enquête, on peut relever de nombreux cas atypiques qui semblent être soit des " rescapés " appartenant aux milieux défavorisés - dont les chances objectives sont relativement réduites -, soit des " égarés " c'est-à-dire ceux originaires des milieux favorisés - qui disposent normalement de plus de chances - mais qui ont suivi une trajectoire improbable qui ne leur était pas destinée.

C'est qu'à côté des probabilités objectives il existerait des probabilités subjectives qui, elles, répondent à des perceptions et des appréciations que les familles, selon leur appartenance, se fixent. L'intervention des probabilités n'est effective que lorsque celles-ci sont liées à l'image - intériorisée par les différents groupes sociaux - de la scolarisation, et cela en mesurant les risques et les bénéfices de celle-ci. Les stratégies des groupes s'ajustent par conséquent selon l'appréciation qu'ils font du projet scolaire. Enfin, les études en elles mêmes interviennent différemment dans cette perception selon qu'elles se sont instaurées comme tradition familiale, comme pour les enfants issus de milieux favorisés, ou qu'elles représentent une expérience tout à fait nouvelle, comme pour les enfants des milieux défavorisés.

1- Les sciences: une filière de choix

Les données statistiques de l'enquête montrent l'existence d'une hiérarchie des filières liée aux probabilités d'accès à l'une ou à l'autre de celles-ci. Entre le vœu de

l'élève d'être orienté vers une filière donnée et son orientation effective intervient un faisceau de facteurs concourant à déterminer la structure de la variation statistique des probabilités d'accès à ces filières.

A première vue, les tableaux, décrivant l'orientation des élèves selon la filière par laquelle ils expriment leur préférence en 9^{ème} année fondamentale¹ et celle effectivement suivie au lycée, montrent que les chances d'accéder à la filière de son choix varient significativement selon la filière elle-même, la position sociale et le sexe. En effet, il ressort des chiffres que les candidats à la filière des sciences naturelles font l'objet d'une forte sélection, probablement à cause de la demande élevée que celle-ci enregistre. Ainsi, 48,3 % des élèves de l'échantillon étudié ont formulé le vœu à l'issue de la 9^{ème} année fondamentale, d'être orientés en sciences², contre 35,2 % pour les lettres et 16,5 % pour le technique. Cette forte sélection apparaît dans la proportion des élèves qui ont eu la chance d'accéder à la filière scientifique, qu'est la filière de leur choix: 69 % de ceux-ci ont vu leur vœu réalisé. Le taux de ceux qui ont opté pour les lettres et qui ont vu leur vœu réalisé est de 91,5 %. Celui de la filière technique est de 100 %. Le passage en filière scientifique semble toutefois varier selon des probabilités objectives liées à la position sociale et à l'héritage culturel, dont les résultats scolaires sont le principal indicateur. (C.f. tableaux n° 21 et n° 22 p. 102 p. 103).

L'intérêt porté à la filière scientifique semble répondre à l'image et à la perception que s'en font les familles, ainsi que leurs enfants. Les sciences sont en général rattachées à des professions valorisées et valorisantes, telles que celle de médecin, ingénieur... Cela se remarque à travers les réponses des élèves à la question " quelle profession souhaiteriez-vous exercer à l'avenir ?". En première position le choix des élèves s'est porté sur la profession de médecin: c'est le cas de 46 d'entre eux

1- Dernière année du cycle fondamental avant l'admission au lycée.

2- L'élève de 9^{ème} année fondamentale doit choisir, suivant un classement, trois filières débouchant au lycée sur trois tronc communs: tronc commun technologie (A) (filières techniques), T.C. technologie (B) (sciences naturelles, sciences exactes), T.C. lettres et sciences humaines.

Filière C.S.P.		Sciences %		Technique %		Lettres %		Total %	
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	Garçons	7	58.3	1	8.33	4	33.3	12	100
	Filles	5	71.4	0	0	2	28.6	7	100
Cadre moyen Enseignant Fonction. moyen	Garçons	6	42.8	6	42.8	2	14.3	14	100
	Filles	19	55.9	1	2.9	14	41.2	34	100
S / total	Garçons	13	50	7	26.9	6	23.1	26	100
	Filles	24	58.5	1	2.4	16	39	41	100
Agriculteur Artisan Commerçant	Garçons	7	53.8	5	38.5	1	7.7	13	100
	Filles	9	45	0	0	11	55	20	100
Ouvrier en France	Garçons	11	61.1	7	38.9	0	0	18	100
	Filles	6	40	3	20	6	40	15	100
S / total	Garçons	18	58.1	12	38.7	1	3.2	31	100
	Filles	15	42.8	3	8.6	17	48.6	35	100
Ouvrier	Garçons	25	52.1	15	31.2	8	16.7	48	100
	Filles	16	31.4	2	3.9	33	64.7	51	100
Retraité et sans emploi	Garçons	8	44.4	3	16.7	7	38.9	18	100
	Filles	10	58.8	1	5.9	6	35.5	17	100
S /total	Garçons	33	50	18	27.3	15	22.7	66	100
	Filles	26	38.2	3	4.4	39	57.3	68	100
Total	Garçons	64	52	37	30.1	22	17.9	123	100
	Filles	65	45.1	7	4.9	72	50	144	100
	Ensemble	129	48.3	44	16.5	94	35.2	267	100

Tableau N° 21 : "Les choix d'orientation exprimés sur la fiche de vœux en 9^e année fondamentale, selon le sexe et l'origine sociale".

Lecture du tableau : 58.3 % des sujets (garçons), fils de hauts fonctionnaires...ont émis le vœu , en 9^{ème} A.F., d'être orientés vers la filière « sciences », 71.4 %des filles de hauts fonctionnaires...sont dans le même cas...etc.

Filière C.S.P.		Sciences	Technique	Lettres	Total
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	Garçons	54,5	09,1	36,4	100
	Filles	62,5	12,5	25	100
Cadre moyen Enseignant Fonction. moyen	Garçons	26,7	60	13,3	100
	Filles	39,4	15,1	45,4	100
S / total	Garçons	38,5	38,5	23	100
	Filles	43,9	14,6	41,5	100
Agriculteur Artisan Commerçant	Garçons	46,1	53,9	0	100
	Filles	35	15	50	100
Ouvrier en France	Garçons	44,4	55,5	0	100
	Filles	33,3	33,3	33,3	100
S / total	Garçons	45,1	54,8	0	100
	Filles	34,3	22,8	42,9	100
Ouvrier	Garçons	33,3	52,1	14,6	100
	Filles	21,6	21,6	56,8	100
Retraité et sans emploi	Garçons	5,5	61,1	33,3	100
	Filles	41,2	23,5	35,3	100
S /total	Garçons	25,7	54,5	19,7	100
	Filles	26,5	22	51,5	100
Total	Garçons	33,3	51,2	15,4	100
	Filles	33,3	20,1	46,5	100
	Ensemble	33,3	34,1	32,8	100

Tableau N° 22 : “ Proportion des sujets selon la filière suivie au lycée,
le sexe et l'origine sociale”.

Lecture du tableau : 54,5 % des sujets (garçons), fils de hauts fonctionnaires...sont inscrits en filière de « sciences », 62,5 % des filles de hauts fonctionnaires...sont dans le même cas...etc.

soit 16,7 % de l'ensemble de ceux qui ont répondu à cette question. La profession de journaliste vient en seconde position avec 45 sujets (16,4 %) juste avant la profession d'enseignant qui compte, elle 43 réponses (15.6 %) et celle d'ingénieur avec 36 réponses (13.1 %). Il semble bien que l'intérêt porté à ces professions découle d'une image qui s'est forgée au cours de l'histoire et notamment à l'occasion de ruptures qui ont affecté la tradition des groupes, en bouleversant leur mode de vie économique et corrélativement leur champ social. Les propos de quelques élèves renseignent sur ces choix professionnels : "J'ai choisi d'être orientée en filière scientifique parce que je veux devenir médecin. Mes parents m'y ont encouragée d'ailleurs pour le même motif."

affirme par exemple une élève fille en classe de sciences. " Mon rêve est de devenir ingénieur en informatique. C'est pour cela que je n'ai pas hésité de choisir en première position la filière sciences. ", déclare un élève inscrit dans la même filière. (C.f. également tableau n°25 p.115).

Tout porte à croire que cet intérêt, pour ces professions, s'est accru après l'indépendance de l'Algérie. A la faveur de la politique développementaliste menée par le pays, le marché du travail avait visiblement besoin d'une main d'œuvre qualifiée, qu'on ne pouvait avoir sans mener une politique de formation massive et notamment dans les filières scientifiques. Ceci d'autant plus que les carences dans ce domaine se ressentaient sensiblement, à cause particulièrement du nombre réduit de techniciens et d'ingénieurs formés par le système d'enseignement colonial: " moins d'une dizaine par an avant 1939; 40 en moyenne après 1945."¹ Il est fort probable que ces nombres soient liés aux perspectives d'emploi qu'offrait l'économie coloniale et "que la faible industrialisation de l'Algérie pouvait décourager les vocations"². Après l'Indépendance, les programmes d'industrialisation ont, semble-t-il, stimulé la demande sociale en direction des filières scientifiques. Et c'est ainsi que le nombre de

1- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 538.

2- Ibid.

techniciens et d'ingénieurs s'est accru alors qu'en 1954 il était de 28 seulement.¹ Cependant, l'industrie n'était pas le seul secteur qui incitait à une formation scientifique; les besoins, en médecins et autres techniciens de la santé, ont largement favorisé cet état de fait. Il est vrai que durant la période coloniale le nombre de médecins musulmans était proportionnellement réduit par rapport à celui des Européens exerçant dans la même corporation: * selon des statistiques de 1950, on ne comptait encore que 75 médecins musulmans (pour 1400 médecins européens), 36 pharmaciens (pour 432), 11 chirurgiens-dentistes (pour 478) -².

La rareté de l'offre, et la forte demande, ont ainsi stimulé les familles et leurs enfants à investir dans les filières scientifiques, sans doute parce que celles-ci offrent plus de perspectives d'emploi. En outre, l'ouverture du champ médiatique, vers le début des années quatre vingts dix, a fortement contribué à la réhabilitation du métier de journaliste, dans la représentation sociale, d'où la forte demande sur celui-ci. L'avenir professionnel semble, d'ailleurs, être le principal paramètre dans l'élaboration des stratégies scolaires. En effet, à la question: * La profession a-t-elle été la motivation à votre choix de filière? * 80,3 % ont répondu par « oui ». Les parents ont, semble-t-il, fortement influencé l'orientation de leurs enfants, puisque 76,1 % des sujets enquêtés déclarent avoir arrêté leur choix suite au conseil de leurs parents. (C.f. tableaux n° 27 et n°35 p. 127 p. 149)

2- Des cas " atypiques."

Bien entendu, les vœux des élèves ne sont pas systématiquement satisfaits et les fortes aspirations à accéder à la filière scientifique ne suffisent pas à y conduire effectivement. Les résultats scolaires, eux mêmes déterminés par la position sociale, l'héritage culturel et le sexe, déterminent l'orientation des élèves. Ainsi, celle-ci « serait soumise à des déterminismes s'exerçant à différents niveaux. Elle serait, doublement

1- Ibid.

2- Ibid.

soumise à ce même déterminisme du classement selon les résultats scolaires: directement à partir des décisions prises par les conseils de classe et immédiatement par l'anticipation par les élèves et leurs familles de ces risques de sélection, c'est-à-dire par leurs représentations mentales du système scolaire, des lois du classement des élèves dans ce système et de leurs propres performances scolaires individuelles.»¹

Si les probabilités d'accès à la filière scientifique résultent de déterminismes liés à la position sociale, au niveau culturel du chef de ménage et au sexe, la corrélation, entre ces déterminismes et les chances scolaires, ne semble pas, cependant, indiquer une variation statistique allant dans le sens de la diminution des chances au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale. C'est ainsi que les élèves issus des milieux pourtant considérés comme favorisés (les cadres, les enseignants...) ont moins de chances, de voir leurs vœux se concrétiser, que les élèves issus des catégories des agriculteurs, artisans, commerçants et ouvriers exerçant en France, puisque 75,7% des élèves, des premières catégories, qui ont émis le vœu d'être orientés en sciences ont pu accéder à leur choix, contre 78,8 % pour les secondes catégories.

Toutefois, un examen plus détaillé des chiffres révèle des nuances liées aux professions des parents. Ainsi, la proportion des enfants des hauts fonctionnaires, hauts cadres et des agents exerçant une profession libérale, qui ont vu leur choix aboutir est de 91,7%. Celle des enfants issus des milieux d'agriculteurs, d'artisans et de commerçants est de 81,2%. S'il est vrai que les probabilités objectives d'être orienté dans des filières choisies augmentent pour les enfants des cadres supérieurs, les fortes probabilités offertes aux enfants d'agriculteurs et de commerçants ne semblent pas cadrer objectivement avec le schéma modal, c'est-à-dire celui selon lequel ces probabilités augmentent à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale. (C.f. tableaux n° 21 et n° 22 p. p.102 et 103).

1- GUICHARD (Jean), - Sélection, auto-sélection et représentations sociales des lycéens in L'orientation scolaire et professionnelle, 1985 14 - N°3 I.N.E.T.O.P. pp. 208-209.

3- Un choix refuge ?

Le marché du travail et les perspectives d'un emploi sûr ne semblent pas être la seule explication à l'engouement des agents sociaux pour l'enseignement secondaire et au choix de la trajectoire scolaire. Le processus d'arabisation, amorcé dès la fin des années soixante, a probablement poussé les familles, ainsi que leurs enfants, à ajuster leurs stratégies scolaires en fonction de cette nouvelle donnée. En effet, ce processus, qui a d'abord touché les filières littéraires avant celles des sciences et des techniques, a produit une espèce de dualité entre le français et l'arabe. Tout au début de l'arabisation, l'arabe ne prenait pas le dessus sur le français tant que celui-ci était la langue des disciplines scientifiques, lesquelles étaient beaucoup plus valorisées tant symboliquement que matériellement, car elles permettaient l'accès à des emplois plus appréciés. « La langue arabe est demeurée dans une position seconde par rapport au français, tant qu'elle n'est pas devenue l'instrument indispensable à la réussite sociale¹. Et même si les filières scientifiques et techniques furent arabisées vers le début des années quatre-vingts, il semble que l'image de ces filières, comme disciplines relevant du champ linguistique du français, soit restée inchangée, tant qu'elles permettaient de poursuivre les études supérieures dans cette langue là.

Cette représentation des disciplines scientifiques et techniques semble d'ailleurs être dominante, ce qui, probablement, peut expliquer la forte tendance des élèves à vouloir suivre des études secondaires dans ces disciplines: 64,8 % de l'échantillon étudié. Les propos de quelques sujets étayent ce constat ~ La filière lettres veut dire pour moi littérature arabe. Et franchement je ne pense pas pouvoir poursuivre mes études à réciter la poésie arabe, j'ai donc opté pour les sciences. (Elève garçon en filière de sciences). Cet autre élève en filière technique justifie son choix par ceci :

1-HADDAB (Mustapha), "Arabisation des sciences et mutations dans le champ socio-linguistique en Algérie," in Nouveaux enjeux culturels au Maghreb, C.R.E.S.M. Ed. C.N.R.S., Paris, 1986, pp. 99-107.

" Je sais au moins qu'en choisissant une des filières techniques je pourrai à l'avenir poursuivre mes études en français. Je prend le risque même si mon niveau en français n'est pas tellement bon ". "J'ai voulu être orientée en sciences, déclare une élève en filière de sciences, parce que je veux poursuivre des études en médecine. Et comme cette branche est toujours enseignée en français à l'université, j'ai pensé que cela était une bonne opportunité pour que je poursuive mes études supérieures dans cette langue là "

Il semble bien que le choix des filières scientifiques et techniques relèveraient d'une stratégie de contournement du processus d'arabisation du système d'enseignement. Cependant, cette stratégie est fonction de la position sociale de l'élève ainsi que de son héritage culturel. En effet, la catégorie des ouvriers et employés exerçant en France semble privilégier les filières scientifiques et techniques puisque 81,8 % des élèves issus de cette catégorie ont opté pour celles-ci. Fort probablement, le projet scolaire chez cette catégorie comporte la perspective de poursuivre des études en France. Cela sans que ces élèves fassent preuve d'une préférence prononcée pour la langue française: 36 % d'entre eux, seulement, ont usé de cette langue pour répondre au questionnaire, sans doute parce que leur héritage culturel est pauvre. En effet, 58,1 % des chefs de ménages de cette catégorie sont analphabètes, et seulement 03,2 % ont poursuivi des études secondaires. (C.f. tableaux n° 19 et n°21 p.p. 85. et 102 .)

Chez les groupes favorisés (hauts fonctionnaires, enseignants), la proportion de ceux qui ont émis le vœu d'être orientés en sciences et technique est de 67,2 %. Mais, il semble que ce choix est beaucoup plus lié à cette stratégie de contournement dans ces groupes comparativement au groupe précédent. Ainsi, 52,8 % des élèves originaires des milieux favorisés ont répondu au questionnaire en français, bien au dessus de la moyenne qui est de 37,4 %. Il est vrai que le niveau culturel de ces groupes est le plus élevé par rapport aux autres: rappelons que 43,6 % des chefs de ménages appartenant à ces groupes ont un niveau au moins secondaire, et que

la plupart d'entre eux ont, vraisemblablement, poursuivi leurs études en langue française.

Mais, tout porte à croire que la stratégie de contournement du processus d'arabisation est fortement liée à la filière suivie. Ce n'est pas par hasard que 42,9 % des élèves en filières scientifique et technique ont répondu en français au questionnaire contre seulement 27,5 % des élèves en filière de lettres. Ainsi, le choix des filières technique et scientifique semble s'inscrire dans cette stratégie tout comme si celles-ci n'avaient pas été arabisées au lycée. Il est vrai que ces filières offrent aux élèves, au moins, la possibilité d'être au contact de la langue française, par le biais de documents, de livres, de magazines...(C.f. tableau n° 23, ci-dessous).

Filière Langue	Sciences		Lettres		Technique		Ensemble	
		%		%		%		%
Arabe	38	65,5	50	72,5	35	50	123	62,4
Français	20	34,5	19	27,5	35	50	74	37,6
Ensemble	58	100	69	100	70	100	197 ¹	100

Tableau N° 23 : *"La langue de réponse au questionnaire
et la filière suivie au lycée "*

- 1- 94 sujets ont répondu au questionnaire en usant de deux langues (arabe et français). On ne peut, par conséquent, déterminer leur langue préférée et en tenir compte dans ce traitement précis.

La dualité entre le français et l'arabe, résultant de l'usage différencié des deux langues, ne se serait pas estompé et ce malgré l'arabisation totale de l'enseignement scientifique et technique dans le secondaire. Cette dualité, transposée dans le champ social, semble se reproduire par le biais de mécanismes dont le choix de l'orientation apparaît comme l'un des principaux indicateurs. En effet, si le choix des filières scientifiques semble s'apparenter, dans une certaine mesure, au choix de la langue

française, il est vraisemblable que le choix des études littéraires soit en corrélation avec une connaissance rudimentaire de cette langue, elle même liée à une position sociale et à un niveau culturel modestes. Ainsi, 57,4 % des élèves qui ont émis le vœu d'être orientés en filière de lettres sont originaires des groupes défavorisés dont seulement 27,2 % des chefs de ménages ont fréquenté l'école, 4,4 % ont un niveau moyen ou secondaire et aucun n'a un niveau universitaire. (C.f. tableaux n° 19 et n° 21 pp.85 et 102) Le choix des lettres apparaît ainsi comme un refuge pour certains élèves originaires des milieux modestes. Et c'est ainsi que « le mode d'arabisation qui s'est développé au sein du système éducatif (...) a abouti dans une large mesure à un important renforcement de la corrélation entre le degré de connaissance de la langue arabe, l'origine socio-économique et le type d'études et de débouchés socio-professionnels objectivement inscrits dans les cursus scolaires »¹.

Cette corrélation entre la langue préférée et la position sociale se remarque aussi dans certaines pratiques des élèves enquêtés. Ainsi, par exemple pour la langue usitée dans la lecture de la presse. Si la majorité des élèves enquêtés préfèrent lire la presse exclusivement en français (53,7 %) il n'en demeure pas moins que cette préférence varie selon la position dans le champ social. On remarque, en effet, que le taux de ceux qui lisent seulement en français diminue au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale: 63,8 % pour les groupes favorisés (pour les élèves originaires de la catégorie des hauts cadres ce taux est de 70 %), 53 % pour les groupes d'agriculteurs, artisans, commerçants et ouvriers exerçant en France, enfin 48,9 % pour les sujets issus des groupes défavorisés. Il semble bien que la préférence linguistique soit liée à l'*ethos* de chaque groupe, suivant, probablement, le niveau culturel. (C.f. tableau n° 24 p. 111).

1- HADDAB (M.), " Arabisation de l'enseignement des sciences et mutations dans le champ socio-linguistique en Algérie, " *ibid.* p.101.

Filière C.S.P.	Arabe et français	Arabe	Français	Ensemble
Haut cadre	6	0	14	20
Prof. libérale				
Haut fonction.				
%	30	0	70	100
Cadre moyen	15	4	30	49
Enseignant				
Fonction. Moyen				
%	30.6	8.2	61.2	100
S / total	21	4	44	69
%	30.4	5.8	63.8	100
Agriculteur	17	2	14	33
Artisan				
Commerçant				
%	51.5	6.1	42.2	100
Ouvrier en France	8	4	21	33
%				
	24.2	12.1	63.6	100
S / total	25	6	35	66
%	37.9	9.1	53	100
Ouvrier	34	16	50	100
%	34	16	50	100
Retraité et sans emploi	14	4	15	33
%				
	42.4	12.1	45.5	100
S /total	48	20	65	133
%	36.1	15	48.9	100
Total	94	30	144	268
%	35.1	11.2	53.7	100

Tableau N° 24 : *La langue dont usent les sujets pour lire la presse,
selon l'origine sociale "*

4- Un destin banal

Pour la plupart des enfants des cadres supérieurs qui représentent 07,1 % de l'échantillon étudié, les études et le milieu scolaire sont «un destin banal et quotidien.»¹ tant il est vrai que cette catégorie est, matériellement et culturellement, favorisée. Il s'en trouve, par conséquent, comme on l'a vu, que les probabilités d'accéder à la filière choisie sont élevées et semblent être en corrélation avec le capital social et le capital symbolique de ce groupe. Cependant, l'intérêt porté pour la filière scientifique, par ce groupe favorisé semble indiquer que les probabilités subjectives interviennent implicitement au point de devenir des déterminants réels dans les chances des élèves d'être orientés selon le vœu exprimé. La proportion des élèves, appartenant à ce groupe, ayant formulé le vœu d'être orientée en sciences, par rapport à l'ensemble des sujets issus de ce même groupe, est de 63,1 %, c'est-à-dire supérieure à la moyenne de toute la population étudiée qui est de 48,3 %. (C.f. tableau n° 21 p.102).

La représentation que se fait ce groupe favorisé de la filière scientifique semble être une représentation de classe², c'est-à-dire qu'elle s'est instituée en forme d'*habitus*, caractéristique de ce groupe. Deux types de raisons seraient à l'origine de ce comportement: des raisons économiques liées aux perspectives d'emploi offertes par cette filière et des raisons symboliques liées, elles, à la valeur sociale de celle-ci.

Il est vrai que l'ascension sociale et l'accession à la culture, par le biais de l'école, ne sont pas des aspirations, dont le monopole serait détenu par les groupes favorisés. Cependant, les chances de les réaliser augmentent au fur et à mesure que l'on monte dans la hiérarchie sociale. Cette réalité ne semble pas échapper aux groupes sociaux les moins favorisés, si bien que dans l'élaboration de leurs projets scolaires il

1- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), *Les Héritiers*, op. cit. p.12.

2-A signaler que 40,6 % de ceux qui ont émis le vœu d'être orientés en sciences résident en milieu urbain, c'est-à-dire là où il y a une forte concentration de groupes favorisés. C.f. tableau N° 36 p. 155.

est fort probable que cette donnée soit sérieusement prise en considération, et ce en s'appliquant une sorte de malthusianisme, se limitant ainsi à des choix restreints de filières qui seraient la voie la plus sûre, pour l'aboutissement du projet scolaire. Si bien que " l'adoption par un sujet social d'un comportement qui engage son avenir (ou celui de ses enfants), à relativement long terme, est fonction de la probabilité de réussite qu'il attache aux résultats de l'entreprise constituée par l'adoption de ce comportement"¹. En revanche, il n'est pas moins probable que les groupes favorisés se livrent à un jeu de tri et de calcul car les choix qui leurs sont offerts, objectivement parlant, seraient plus denses et paraissent mieux élaborés, puisque les enfants de cette catégorie ont plus de chances d'accéder à la filière de leur choix et principalement la filière scientifique, qui apparaît comme la voie la plus recherchée par cette catégorie. A titre indicatif, 77,8 % des sujets issus de cette catégorie déclarent avoir opté pour un choix conforme au conseil de leurs parents.

Considérant les professions qu'exercent les agents appartenant à cette catégorie (haut cadre, médecin, chirurgien dentiste...) il semble bien que l'investissement dans cette filière soit lié à une stratégie de reproduction tant sociale que symbolique, puisque les professions sur lesquelles débouchent la filière scientifique correspondent quasi-parfaitement à celles exercées par les parents. En effet, 26,3 % des élèves issus de ces milieux souhaitent exercer la profession de médecin, vient ensuite celle d'ingénieur avec 15,8 %.(C.f. tableau n° 25 p. 115). Ces choix ne semblent pas fortuits car ces milieux sociaux inscrivent, vraisemblablement, le projet scolaire dans la durée et ce en investissant dans des études longues qu'exige ce genre de professions.² Les fortes probabilités d'accès, de ces enfants, à la filière scientifique - puisque 91,7 % d'entre ceux qui ont émis le vœu d'y être orientés ont pu y accéder - montrent

1-DARBEL (Alain), " Inégalités régionales ou inégalités sociales? Essai d'explication des taux de scolarisation" in *Revue française de sociologie*, VII - N° spécial, 1967, p.142.

2- Une enquête sur l'origine sociale des étudiants en sciences médicales et autres filières socialement valorisées, si elle pouvait être faite, nous renseignerait plus sur cette question.

bien que le destin scolaire serait déterminé par " des facteurs qui définissent la position des différentes classes par rapport au système scolaire, à savoir le capital culturel et l'ethos de classe, et, d'autre part, que ces facteurs se convertissent et se monnayent, à chacune des phases de la carrière scolaire, en une constellation particulière de facteurs, de relais présentant, pour chaque catégorie considérée (classe sociale ou sexe), une structure différente."¹ Tout porte à croire, donc, que cette différence de structure est à l'origine de l'élaboration d'un projet scolaire différencié, corrélé aux probabilités objectives et subjectives.

Le choix de la filière scientifique ne semble pas répondre à une stratégie de reproduction dans le sens professionnel uniquement, mais, tend à reproduire ce qui, dans l'*habitus*, valorise le groupe valorisé. Et cette filière semble être appropriée notamment pour ce qui est en rapport avec le champ linguistique, c'est-à-dire l'investissement dans une langue valorisée et valorisante. Si ce champ est caractérisé par l'usage de plusieurs langues, particulièrement l'arabe et le français pour ce qui est du domaine scolaire, cette deuxième langue paraît comme la langue des sciences, si bien que le choix de la filière scientifique s'apparente à un choix linguistique.

Au delà de la reproduction linguistique qui semble être un objectif élaboré, consciemment ou inconsciemment, par les groupes favorisés, le choix de la branche scientifique apparaît également comme un choix culturel, car la langue n'est pas seulement un moyen de communication mais un moyen de structuration de catégories de pensée et de traits culturels, si bien que le choix de cette branche paraît en corrélation avec l'*ethos* du groupe et " on peut considérer que pour la majorité des filières scientifiques, des structures linguistiques francophones tendent à être

1- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement. op. cit. pp. 110-111.

Profession C.S.P.	Médecin	Journaliste	Enseignant	Ingénieur	Comptable	Avocat	Fonction- naire	Gestion- naire	Psycho- logue	Autres *	Total
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction. %	5	2	2	3	1	2	1	0	0	3	19
	26,3	10,5	10,5	15,8	5,3	10,5	5,3	0	0	15,8	100
Cadre moyen Enseignant Fonction. Moyen %	5	9	10	7	3	2	2	0	2	7	47
	10,6	19,1	21,3	14,9	6,4	4,2	4,2	0	4,2	14,9	100
S / total %	10	11	12	10	4	4	3	0	2	10	66
	15,1	16,7	18,2	15,1	6,1	6,1	4,5	0	3	15,1	100
Agriculteur Artisan Commerçant %	6	4	2	3	1	3	1	1	1	10	32
	18,7	12,5	6,2	9,4	3,1	9,4	3,1	3,1	3,1	31,2	100
Ouvrier en France %	8	2	4	6	4	2	0	0	1	5	32
	25	6,2	12,5	18,7	12,5	6,2	0	0	3,1	15,6	100
S / total %	14	6	6	9	5	5	1	1	2	15	64
	21,9	9,4	9,4	14,1	7,8	7,8	1,5	1,5	3,1	23,4	100
Ouvrier %	15	17	16	12	7	5	3	6	3	12	96
	15,6	17,7	16,7	12,5	7,3	5,2	3,1	6,2	3,1	12,5	100
Retraité et sans emploi %	6	9	6	3	3	1	2	1	0	3	34
	17,6	26,5	17,6	8,8	8,8	2,9	5,9	2,9	0	8,8	100
S total %	21	26	22	15	10	6	5	7	3	15	130
	16,1	26,5	17,6	8,8	8,8	2,9	5,9	2,9	0	8,8	100
Total %	45	43	40	34	19	15	9	8	7	40	260
	17,3	16,5	15,4	13,1	7,3	5,8	3,4	3,1	2,7	15,4	100

Tableau N°25 : "Les aspirations professionnelles des sujets enquêtés
selon l'origine sociale".

* Professions rarement exprimées telles que : écrivain, pilote, infirmier, vétérinaire, acteur, archéologue, musicien, navigateur, astronaute, hôtesse...etc.

dominantes dans leur univers linguistique impliquant aussi souvent des attitudes culturelles distinctes de celles des arabisants.¹ Cette corrélation ne semble pas s'estomper malgré le changement linguistique opéré sur la branche scientifique, qui s'est arabisée. Celle-ci demeure la voie la plus sûre pour maintenir un ordre déjà établi et que les différents bouleversements ne semblent pas altérer.

Ainsi, par exemple pour la lecture des journaux quotidiens, les élèves de la filière « sciences » lisent en majorité (63,5 %) exclusivement en français contre 36,3 % pour les élèves en filière lettres et 59,2 % des élèves en filière technique. Il n'est pas fortuit de remarquer ainsi que le plus fort taux de ceux qui lisent exclusivement en arabe est enregistré chez les sujets qui suivent des études de lettres: 16,5 %, contre seulement 11,2 % pour les élèves en filière technique et 08,3 % pour ceux en filière scientifique. (C.f. tableau n°26 ci-dessous).

Filière Langue	Sciences		Lettres		Technique		Ensemble	
		%		%		%		%
Arabe et Français	27	28.1	43	47.2	29	29.6	99	34.7
Arabe	8	8.3	15	16.5	11	11.2	34	11.9
Français	61	63.5	33	36.3	58	59.2	152	53.3
Ensemble	96	100	91	100	98	100	285	100

Tableau N° 26 : *La langue dont usent les sujets pour lire la presse,
selon la filière suivie "*

1- HADDAB (M.), " Arabisation de l'enseignement des sciences et mutations dans le champ socio-linguistique en Algérie. " op. cit. p.104.

5- L'atteinte à l'ordre

A la faveur des mutations économiques survenues en Algérie tant à l'époque coloniale, mais surtout à la période post-indépendance, la demande d'enseignement scolaire s'est accrue à tel point que la valeur de l'école suit la même tendance, et a pris une part importante dans les systèmes de représentation sociale. L'image de l'école promotrice et émancipatrice s'est ainsi diffusée au sein des différents groupes sociaux et ne devint plus l'apanage des groupes favorisés. Il apparut que l'école pouvait assurer une reconversion dans le champ économique et corrélativement dans le champ social. Ainsi, tout indique que la catégorie des agriculteurs, artisans et commerçants investit le système scolaire dans la perspective de changer, c'est-à-dire d'opérer une reconversion. L'effondrement du paysannat et des métiers de petits commerçants et artisans, déjà à l'époque coloniale, a conduit, comme on l'a déjà vu, nombre de ceux-ci à encourager leurs enfants à fréquenter l'école aux fins de se positionner dans le champ économique, mais aussi symbolique. Il n'est pas surprenant, par conséquent, de relever que les élèves issus de milieux populaires étaient beaucoup plus nombreux dans l'Ecole coloniale. Une enquête datant de 1950-1951 montre que les étudiants musulmans inscrits à l'Université d'Alger sont issus de milieux modestes: « 17 % seulement étaient des fils de familles fortunées, bourgeoises ou rurales, 8 % appartenaient à des familles aisées ou de moyenne bourgeoisie (professeurs, avocats, médecins); tous les autres, soit, 75 %, étaient issus de milieux modestes...Abbas ne disait-il pas en 1927: « Nous sommes pour la plupart des pauvres gens, sortis des douars et de familles modestes pour devenir des bacheliers on ne sait comment. »¹

Cette popularisation de l'école semble se prolonger après l'Indépendance. Selon la position du groupe, l'espace scolaire serait le champ de luttes ayant pour objectifs, d'un côté la reproduction, par les groupes favorisés, des privilèges sociaux et

1- AGERON (Ch. R.), op. cit. p. 537.

symboliques, déjà acquis, d'un autre, la tentative des groupes défavorisés d'opérer une mobilité sociale, par le biais d'une reconversion professionnelle. Ceci expliquerait le fort taux des enfants d'agriculteurs, de commerçants et d'artisans qui ont formulé le vœu d'être orientés en sciences, soit 48,5 %. Même si, à priori, les chances objectives offertes à cette catégorie sont moins élevées, il semble bien que « c'est par l'intermédiaire de la probabilité subjective de poursuivre et de réussir des études que le comportement des parents s'ajuste sur les possibilités objectivement offertes par le système scolaire. »¹ Ceci est d'autant plus vrai que cette catégorie s'est représentée l'école comme un moyen d'ascension sociale et d'amélioration de la condition économique: ainsi 18.7 % des élèves originaires de cette catégorie souhaitent exercer en tant que médecin à l'avenir, 12,5 % en tant que journaliste et 9,4 en tant qu'ingénieur. (C.f. tableau n°25 p. 115). La volonté, délibérée ou non, de se dépayser et de s'arracher de son appartenance sociale, semble ainsi procéder d'une stratégie de reconversion et ce en investissant plus dans le projet scolaire, et notamment dans la filière scientifique qui offre des emplois déjà valorisés par les groupes favorisés. Il est fort probable, d'ailleurs, que la réussite de ceux-ci ait poussé le groupe des agriculteurs et des commerçants à suivre leur exemple et ait exercé « un effet communément appelé de démonstration sur le second [le groupe des agriculteurs...], dans la mesure où le désir d'ascension sociale le constitue en groupe de référence et d'aspiration. »².

Si « les stratégies de reconversion ne sont pas autre chose que l'ensemble des actions et réactions permanentes par lesquelles chaque groupe s'efforce de maintenir ou de changer sa position dans la structure sociale »³, il apparaît bien que la catégorie des agriculteurs, commerçants et artisans adoptent leur stratégie scolaire dans le sens

1- GRIGNON (Claude), ' L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale.' in Revue française de sociologie, IX, N° Spécial, 1968, p.222.

2- DARBEL (A.), op. cit. p. 143.

3- BOURDIEU (Pierre), BOLTANSKI (Luc) et de SAINT-MARTIN (Monique). « Les stratégies de reconversion . Les classes sociales et le système d'enseignement' in Informations sur les sciences sociales, XII-5 Oct. 1975, p.112.

d'une mobilité sociale qui lui permettrait une ascension sociale, même si cela sera au détriment du maintien de leur *ethos* de groupe. Les chances objectives qui, objectivement, ne tendent pas à favoriser cette catégorie, ne semblent pas pour autant la défavoriser. Cependant, l'action des chances subjectives ont fort probablement un effet tel que les chances d'accès des élèves, issus de cette catégorie, à la filière de leur choix, soient importantes : à savoir 81,2 % des élèves ayant formulé le vœu d'être orientés dans la filière scientifique ont pu y accéder. Il est vrai que « cette augmentation de la probabilité subjective induit à son tour un accroissement de la probabilité objective de poursuivre des études »¹. Le succès relatif des enfants d'agriculteurs et de commerçants, particulièrement dans l'accès à la filière scientifique et le choix même de celle-ci, semble ainsi s'inscrire dans un projet scolaire où « l'estimation subjective des chances de réussite tend à dépasser la probabilité objective de succès »². Et tout cela suggère que l'ajustement de la stratégie scolaire, chez cette catégorie, est le résultat de l'évaluation des risques et des bénéfices que ce projet pourrait comporter. Fort probablement, cette stratégie procède d'une volonté « à changer pour se maintenir »³.

6- La relégation des groupes défavorisés

Les chances d'accès à la filière de son choix varient en fonction de la position occupée dans le champ social. Cependant, comme on l'a déjà vu, ce rapport ne détermine une règle de corrélation que lorsque la position sociale, ou les chances objectives, sont combinées avec les représentations sociales de la scolarisation, c'est-à-dire les chances subjectives. Il apparaît ainsi que, pour certaines catégories, les chances subjectives agissent plus activement dans l'élaboration du projet scolaire, comme pour les catégories des agriculteurs, artisans et commerçants. En revanche, il est des catégories que leur position sociale défavorise et qui ne semblent pas compenser cette

1- GRIGNON (C.), op. cit. p.222.

2- Ibid. pp. 223-224.

3- BOURDIEU (Pierre), BOLTANSKI (Luc) et DE SAINT-MARTIN (Monique), op. cit.

défaveur par une représentation du système scolaire susceptible d'atténuer les déterminismes liés aux chances objectives. Il s'agit des catégories des ouvriers, des retraités et de ceux qui n'exercent aucune activité, qui apparaissent comme les groupes les plus défavorisés, puisque les élèves qui en sont originaires disposent de moins de chances d'être orientés dans la filière de leur choix, et notamment la filière scientifique, qui est soumise à une forte sélection et, donc, représente l'indicateur le plus approprié pour évaluer les chances offertes aux élèves d'être orientés selon leurs vœux.

En effet, 59,3% des élèves issus de ces milieux défavorisés, qui ont émis le vœu d'être orientés en sciences, ont pu accéder à celles-ci, la moyenne pour le panel étudié étant de 69%. Il semble que la condition précaire qui caractérise ces milieux et leur capital culturel, relativement faible, ne concourent pas à l'élévation des chances objectives de réussite scolaire. En conséquence, les stratégies scolaires seraient élaborées en fonction de ces données là. « Dans la mesure où les probabilités objectives de succès des enfants(...) sont faibles, des familles qui se résolvent à engager le pari scolaire s'efforcent d'en réduire la mise et d'en minimiser le risque, quitte à ce que l'enjeu en soit moins considérable.¹ On revient alors à la corrélation entre les chances objectives et les chances subjectives et qui varie selon les catégories. Si, pour les agriculteurs, les chances objectives ne semblent pas agir dans le sens de la diminution des chances de réussite - puisque les mécanismes des chances subjectives atténuent les effets de la position sociale de ces groupes - pour les ouvriers et retraités, en revanche, les chances subjectives semblent cadrer parfaitement avec les chances objectives. A priori, ces derniers intérioriseraient une certaine image du système scolaire, telle que le projet scolaire est élaboré en fonction des possibilités d'investissement disponibles. Et même « si le rapport entretenu par les familles avec l'école n'est pas entièrement déterminé par les contraintes économiques et financières,

1- GRIGNON (C.), op. cit. p.296.

celles-ci n'en constituent pas moins, pour les familles les plus pauvres, un obstacle réel à la prolongation de la scolarité. »¹ L'observation de la proportion relativement faible des élèves originaires de ces milieux qui ont émis le vœu d'être orientés en sciences, soit 44 % (alors qu'elle est de 55,2 % pour les catégories des cadres supérieurs et cadres moyens, et de 50 % pour celles des agriculteurs, commerçants et artisans) pourrait suggérer l'existence d'une stratégie différenciée chez ces groupes là. (Cf. tableaux n°21 et n° 22 pp. 102 et 103). Cependant, tout porte à croire que l'investissement dans la filière scientifique est consenti pour les mêmes objectifs que les autres groupes. En effet, le taux des élèves appartenant aux milieux défavorisés et qui souhaitent exercer la profession de médecin est de 16,1 % (chez les groupes favorisés ce taux est de 15,1%). Ceux qui souhaitent exercer en tant qu'ingénieur sont 11,5 % (15,1 % chez les groupes favorisés). Il semble bien que les professions nécessitant un investissement long ne soient pas du domaine exclusif des milieux favorisés, même si, au demeurant, les chances de concrétiser le projet scolaire sont plus importantes pour les milieux favorisés qui accèdent plus facilement à la filière scientifique. Ce que les milieux défavorisés ne semblent pas ignorer et ce en empruntant d'autres voies, notamment pour contourner quelques débouchés (médecine, ingénierat) qu'ils considèrent comme destinés aux plus favorisés. Ainsi, le métier de journaliste figure comme premier choix dans les aspirations professionnelles des sujets défavorisés (20 %). (C.f. tableau n°25 p. 115)

Ce qui caractérise ainsi les élèves, originaires des groupes défavorisés de leurs homologues des autres groupes, c'est donc la restriction des choix dont ils font l'objet. En plus de l'origine sociale, il est fort probable que cet inégal accès aux différentes filières de l'enseignement secondaire, et notamment celle des sciences, soit lié au niveau culturel des parents, mais aussi à une tradition scolaire très rudimentaire que des relations d'inter-connaissances, avec les groupes favorisés, n'ont pas compensé.

1- Ibid.

L'écart social entre les deux groupes ne semble pas provoquer une relation susceptible de mieux vulgariser la "chose" scolaire au sein du groupe défavorisé, en augmentant ses chances scolaires.

Cependant, pour que les mécanismes de l'inter-connaissance agissent, il faut que les groupes "disposent d'un nombre suffisant de valeurs communes et de relations directes, fréquentes, engageant une partie importante de l'existence."¹ Seulement, tout indique que le groupe favorisé et le groupe défavorisé (celui des ouvriers...) sont éloignés socialement, culturellement et géographiquement. En effet, le taux d'alphabétisation du premier, entendons par là l'alphabétisation des pères, est de 100 %, par contre il n'est que de 44,1 % pour le second.(C.f. tableau n° 19 p. 85) L'examen écologique révèle que 57,1 % des groupes favorisés habitent en milieu urbain, par contre, le taux d'urbanisation pour les groupes défavorisés n'est que de 15,3 % (C.f. tableau n° 32 p. 140). Tout suggère, donc, que les conditions de relations d'inter-connaissances ne sont pas favorables, pour incompatibilité. Et c'est, peut être, l'une des raisons de la faiblesse des chances subjectives, dont dispose le groupe des ouvriers et retraités pour réussir l'entreprise scolaire.

Il est fort probable que le choix d'orientation des élèves, originaires de milieux défavorisés, soit le résultat d'une auto-restriction qui exprime les représentations que se font ces élèves et leurs familles de leur avenir professionnel. Plusieurs professions inconnues ou "repoussées" font l'objet d'une désaffection de la part de ces sujets. " Cette auto-sélection peut se fonder également sur la méconnaissance de certaines formations: qu'il s'agisse d'ignorance pure et simple ou de représentations stéréotypées et inadéquates de celles-ci. La méconnaissance de certaines professions (ignorance ou représentations stéréotypées) peut conduire à négliger certains projets."² Résultat de cette représentation, les élèves issus de milieux défavorisés se trouvent

1- DARBEL (A.), op. cit.

2- GUICHARD (J.), op. cit. p. 209.

frappés par la relégation, c'est-à-dire une restriction de choix qui, conjuguée aux résultats scolaires, à la position sociale et au capital culturel, oblige ces sujets à s'inscrire dans des filières qui ne répondent pas généralement à leurs aspirations. Il s'en trouve que 38 % des sujets, issus de ces milieux, sont orientés vers la filière technique, c'est-à-dire la filière de " déclassement ", qui a fait l'objet d'une basse demande, mais vers où les sujets relégués sont orientés. Il semble bien que cette filière soit dans une large mesure celle des enfants d'ouvriers et de retraités, puisque 55,4 % des inscrits dans cette filière sont originaires de ces milieux là. Cependant, 15,7 % seulement de ceux-ci avaient formulé le vœu d'y être orientés; leur nombre important dans cette filière n'indique pas, par conséquent, une certaine représentation liée à la condition ouvrière de ces milieux. Ceci suggère que cette forte présence n'est due qu'aux mécanismes d'orientation - eux-mêmes en corrélation avec la position sociale et le capital culturel - qui ont orienté les élèves de ces milieux vers des choix qui n'étaient pas les leurs.

7- Le parcours des filles

Le comportement des filles, envers le système d'enseignement, et les chances scolaires, marquent bien les différences entre ces sujets et leurs homologues de sexe masculin. Il apparaît, ainsi, que les filles construisent un univers de représentations du système différent et différencié, pour ce qui concerne leurs choix d'orientation, tout comme leurs estimations de la filière de leur choix. S'il est vrai que ce choix est soumis à une représentation sexuelle du champ scolaire, il semble également que la variable du sexe agit sur les chances scolaires des filles en les augmentant. L'examen statistique montre, en effet, que les filles réussissent mieux que les garçons, et que le choix de leurs études est fonction de leurs aspirations en tant que filles, et de tout un ensemble d'images que celles-ci intériorisent et qui déterminent leurs choix.

Il apparaît, à travers les données de l'enquête, que les filles ont plus de chances d'accéder à la filière de leur choix, et notamment à la filière scientifique qui est l'indice de la sélection scolaire, comme on l'a déjà vu. Parmi les filles, qui ont émis le vœu d'être orientées en sciences, 79,8 % ont pu y accéder, contre 64,1 % des garçons. Les déterminismes sociaux, entendons par là les chances objectives, ne peuvent pas expliquer cette différence, car il se trouve que les chances ne sont pas égales même pour des sujets appartenant au même milieu social: dans la catégorie des hauts cadres et hauts fonctionnaires, à titre d'exemple, les chances que les filles ont de voir leur vœu concrétisé sont de 100 %, en revanche, elles sont de 91,7 % pour leurs homologues garçons. Il semble bien que les chances objectives agissent ici en corrélation avec la variable sexuelle, en ce sens que la filière scolaire constitue une voie d'ascension sociale et d'accession à la culture. Le statut social des femmes, qui confère à celle-ci une position moins favorable que celle des hommes, semble pousser les sujets de sexe féminin à adopter des stratégies, d'ascension social, plus efficaces que celles des garçons. Et, vraisemblablement, ces stratégies empruntent, prioritairement, la voie scolaire comme un moyen sûr de réaliser leurs aspirations.

D'autre part, l'ascension sociale des filles est corrélée à leur accession à un emploi. Là encore, la filière scolaire paraît tout indiquée pour accéder à leurs choix d'avenir. L'aspiration, par les sujets féminins, à exercer une série déterminée de professions, semble avoir une incidence sur leur choix d'orientation et s'inscrire dans des stratégies scolaires, elles mêmes fortement imprégnées des représentations sociales. Que les filles possèdent plus de chances d'accéder à la filière scientifique, comparativement aux garçons, suggère une meilleure réussite, elle même liée aux chances subjectives dont elles disposent. Mais, que les sujets féminins choisissent en premier la filière littéraire, cela indique une représentation sexuelle, elle même déterminée par la représentation sociale du travail féminin et, par conséquent, du projet scolaire que les familles élaborent pour leurs filles. C'est ainsi que 50 % de la

population féminine, du panel d'élèves étudié, ont émis le vœu d'être orientées en lettres, contre seulement 17,9 % pour leurs homologues masculins. Il est fort probable que la préférence des filles, pour la filière littéraire, soit liée à l'image sociale des études littéraires, qui semble découler de la représentation sociale des qualités féminines. Ainsi, les filles seraient plus sensibles et auraient un goût plus prononcé pour le beau, si bien que « les mécanismes objectifs qui orientent préférentiellement les filles vers les lettres (...) doivent une part de leur efficacité à une définition sociale des qualités "féminines" qu'ils contribuent à forger, autrement dit à l'intériorisation de la nécessité externe qui impose cette définition des études féminines. »¹ L'inculcation, à la catégorie féminine, d'une série de stéréotypes, qui la prépareraient à un rôle social, serait à l'origine de ce « conformisme » dont les mécanismes agissent différemment, selon la position occupée dans le champ social.

Il apparaît que la représentation sexuelle des différentes filières soit déterminée par l'origine sociale. C'est ainsi que les filles originaires de milieux favorisés ont opté pour la filière scientifique plutôt que pour les études littéraires puisque 58,5 % d'entre elles ont émis le vœu d'être orientées en sciences contre 39 % pour les lettres et seulement 2,4 % pour le technique. Le niveau culturel des chefs de ménages des milieux favorisés semble être déterminant dans l'élaboration du projet scolaire, dans le sens où la connaissance du système d'enseignement est, dans ce groupe là, plus fine et mieux élaborée. L'héritage culturel, exprimé par le niveau d'instruction, suggère que les questions inhérentes à l'école soient familières à ces milieux là. En effet, les données de l'enquête montrent que parmi les parents appartenant aux milieux favorisés 43,6 % ont un niveau secondaire ou supérieur. Cette proximité des questions scolaires apparaît aussi dans la proportion des élèves originaires de ces milieux qui ont opéré leur choix suite au conseil de leurs parents: 82,7 % contre 68,9 % pour les milieux

1- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.), La reproduction, op. cit. p.98.

d'agriculteurs, artisans, commerçants et ouvriers exerçant en France, et 76,5 % pour les milieux d'ouvriers et retraités...(C.f. tableau n°27 p. 127). Ainsi, la préférence des filles, originaires des milieux favorisés, pour les études scientifiques, ne serait qu'un élément dans la stratégie de reproduction que ces milieux ajustent pour maintenir l'ordre qui leur assure une position dominante.

Ces groupes, dont 62,8 % résident en milieu urbain, ou en milieu semi-urbain, semblent adopter des modèles liés justement à leur espace écologique. Le modèle urbain apparaît ainsi à ces groupes comme un modèle de référence lié à leur condition sociale. Ceci dans la mesure où le choix des carrières professionnelles offert aux filles, est plus varié en milieu urbain qu'en milieu rural. Des emplois comme ceux de journaliste, de médecin, d'infirmière, d'avocate... et qui sont répandus surtout en ville, font que les aspirations professionnelles des filles prennent en considération ce choix.

En revanche, la représentation des sciences chez les groupes qui se situent plus bas dans l'échelle sociale, suggère que les stéréotypes s'exacerbent au fur et à mesure que l'on descend dans cette échelle. Une image étriquée des sciences, intériorisée par les filles de ces milieux, semble décourager celles-ci pour la poursuite de leurs études en filière scientifique. C'est ainsi que 42,8 % des filles, appartenant aux catégories des agriculteurs, artisans et ouvriers en France, ont émis le vœu d'être orientées en sciences contre 48,6 % pour les lettres. Dans les catégories d'ouvriers et de retraités, le taux des filles ayant émis le vœu d'être orientées en sciences est de 38,2 % contre 57,6% % pour la filière littéraire. Il apparaît, ainsi, que la désaffection partielle des sciences, par les filles, augmente à mesure que le groupe est moins favorisé, là où « des modes de socialisation et des pratiques éducatives différenciées de façon précoce préparent les filles à leurs rôles familiaux et professionnels traditionnels. »¹

Cependant, et malgré les disparités sociales et culturelles, il semble que les filles, originaires des différents milieux, partagent des traits communs liés à leur

1- Ibid.

Réponses C.S.P.	Proximité et conseil des parents	Conseil des parents	Proximité du lycée	Connaissances	Réponses validées % sur l'ensemble	Sans réponses % sur l'ensemble	Ensemble
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	1	7	1	0	9	7	16
%	11.1	77.8	11.1	0	56.2	43.7	100
Cadre moyen Enseignant Fonction. Moyen	1	17	2	0	20	24	44
%	5	85	10	0	45.5	54.5	100
S / total	2	24	3	0	29	31	60
%	6.9	82.7	10.3	0	48.3	51.7	100
Agriculteur Artisan Commerçant	2	8	4	0	14	18	32
%	14.3	57.1	28.6	0	43.7	56.2	100
Ouvrier en France	0	12	3	0	15	16	31
%	0	80	20	0	48.3	51.6	100
S / total	2	20	7	0	29	34	63
%	6.9	68.9	24.1	0	46	54	100
Ouvrier	2	29	6	1	38	56	94
%	5.3	76.3	15.8	2.6	40.4	59.6	100
Retraité et sans emploi	1	10	2	0	13	21	34
%	7.7	76.9	15.4	0	38.2	61.8	100
S / total	3	39	8	1	51	77	128
%	5.9	76.5	15.7	1.9	39.8	60.2	100
Total	7	83	18	1	109	142	251
%	6.4	76.1	16.5	0.9	43.4	56.6	100

Tableau N° 27 : " Réponses à la question « Quelles sont les autres motivations au choix de la filière en 9^e A.F. ? », selon l'origine sociale

"

N.B. : Les pourcentages sont comptés sur les réponses validées.

position sociale et à leurs représentations du système d'enseignement. Cela apparaît dans le fait que les filles aspirent en premier à exercer des professions dont l'image correspond à l'image de la société globale. C'est ainsi que 75,3 % des filles ont choisi les professions d'enseignante, de journaliste, de médecin, d'avocate ou psychologue. Chez les garçons ce taux est de 37,6 %. En revanche, les métiers d'ingénieur et de comptable ne semblent pas attirer les filles puisque seulement 07,3 % d'entre elles les ont choisis, contre 37,6 % pour les garçons. Et, selon toute vraisemblance, cette répartition correspond à une représentation sociale du travail qui destinerait les filles pour certains métiers et les garçons pour d'autres. (C.f. tableau n° 28 p. 129). Les déclarations de quelques élèves corroborent cette image : *" Mon vœu le plus cher est de devenir un jour à la place de mon enseignant. J'ai toujours été fasciné par ses gestes, ses savoirs, sa façon de parler... Et puis je pense que c'est le métier qui correspond le mieux à une femme, surtout lorsqu'elle est mariée. L'enseignement offre des avantages en termes d'emploi du temps, de vacances, en plus du salaire. "* (Elève fille en filière de lettres). *" Je souhaite devenir médecin parce que c'est une profession qui m'a toujours attirée. Le fait de soulager les gens, de les sauver est pour moi une cause très noble. En plus, c'est une profession qui correspond parfaitement au profil d'une femme, car être médecin c'est aussi avoir un bon cœur et une sensibilité qui permet de comprendre la douleur des malades. "* (Elève fille en filière de sciences).

Sexe Profession	Masculin		Féminin		Ensemble	
		%		%		%
Médecin	23	18,4	23	15,3	46	16,7
Journaliste	11	8,8	34	22,7	45	16,4
Enseignant	8	6,4	35	23,3	43	15,6
Ingénieur	30	24	6	4	36	13,1
Comptable	17	13,6	5	3,3	22	8
Avocat	5	4	14	9,3	19	6,9
Fonctionnaire	6	4,8	3	2	9	3,3
Gestionnaire d'entreprise	5	4	3	2	8	2,9
Psychologue	0	0	7	4,7	7	2,5
Autres *	20	16	20	13,3	40	14,5
Ensemble	125	100	150	100	275	100

Tableau N° 28 : *Les aspirations professionnelles des sujets,
selon leur sexe* .

* Professions rarement exprimées. C.f. tableau n° 25 p. 115 .

A decorative graphic consisting of a central rectangular box with rounded corners, flanked by two ribbon-like shapes that cross over the top and bottom edges of the box, creating a frame for the text.

CHAPITRE V
L'ETABLISSEMENT :
UN ESPACE DE
DIFFERENCIATION
SOCIALE

Les stratégies scolaires adoptées par les familles, des différents milieux sociaux, reposent sur le choix d'orientation, la durée des études...en relation avec la position sociale de chaque groupe, et son origine géographique. Cependant, tout porte à croire que les dissemblances dans les stratégies ne sont pas liées exclusivement aux facteurs sociaux et écologiques, mais aussi aux différentes représentations que les groupes sociaux se font des établissements d'enseignement secondaire. En effet, à côté du choix de filière, il existerait un choix de l'établissement et ce suivant des représentations telles que le sérieux, relatif à l'encadrement administratif et pédagogique, les résultats du baccalauréat enregistrés chaque année par chaque lycée....Ainsi, « chaque établissement a une image plus ou moins marquée et diffusée: elle est fondée sur des critères rarement explicites où entrent en jeu l'environnement et l'équipement de l'établissement, ses enseignants, sa pédagogie, mais aussi les caractéristiques sociales et scolaires de son public. »¹ Et du fait de la disparité des groupes sociaux, hiérarchiquement différenciés, et donc inégalement favorisés par le système d'enseignement, ces « différents groupes sociaux n'ont ni la même propension à utiliser cette possibilité de choix [choix de l'établissement] ni les mêmes motivations.»² Il est vrai, toutefois, que le « choix » de l'établissement est généralement lié à la carte scolaire qui oriente les élèves dans tel ou tel établissement, mais aussi, et surtout, à la résidence de l'élève, c'est-à-dire sa proximité, ou non, de cet établissement, et enfin à la filière choisie ou vers laquelle l'élève a été orienté. Il n'en demeure pas moins que l'effet établissement est une donnée non négligeable dans l'élaboration des stratégies scolaires.

1- CACOUAULT (M.), ŒUVRARD (F.), op. cit. p.26.

2- Ibid.

1- Le lycée " sérieux "

La répartition des élèves, selon les établissements, suggère une lecture au cas par cas, suivant le degré de représentation des différents groupes sociaux dans chaque lycée. Il ressort de cet examen une disparité de la ventilation des élèves selon leur appartenance sociale, leur lieu de résidence, leur sexe et leur héritage culturel. Et, selon toute vraisemblance, l'un des lycées enquêtés, le lycée Sahoui Aldjia en l'occurrence, présente, sinon toutes, du moins quelques caractéristiques d'un lycée favorisé. Ainsi, 51,4 % des élèves appartenant aux groupes favorisés, y sont inscrits et y suivent leurs études, contre seulement 24,3 % pour chacun des deux autres lycées, le lycée Chihani Bachir et le Technicum. (C.f. tableau n° 29 p. 132). Tout indique que cette représentation, disproportionnée, est liée à l'image construite autour du lycée Sahoui, qui serait l'exemple du sérieux, de la discipline et surtout de la réussite. *" Au lycée de jeunes filles [Sahoui] tout est organisé. L'administration fait son travail, les enseignants aussi. Pendant les permanences, les élèves sont occupés contrairement à notre lycée. "* (Elève (garçon) inscrit au Technicum).

A la suite de cette image là, les parents ajustent, fort probablement leurs stratégies scolaires en tenant compte du choix de l'établissement, et ce en cherchant « le "bon" établissement, la "bonne" classe pour leurs enfants, sans disposer pour autant de l'information objective nécessaire pour faire ce choix.¹ En effet, il semble que l'information dont disposent les parents, sur les différents établissements, soit un ensemble de rumeurs et de stéréotypes, fondé sur des éléments non objectifs, mais qui semble bénéficier d'un jugement social assez déterminant dans le choix de l'établissement, du moins pour qui ce choix est possible.

1- Ibid. p.62.

Etablissement C.S.P.	Technicum	Chihani	Sahoui	Ensemble
Haut cadre	3	5	13	21
Prof. libérale				
Haut fonction.				
%	14.3	23.8	61.9	100
Cadre moyen	14	12	23	49
Enseignant				
Fonction, Moyen				
%	28.6	24.5	46.9	100
S / total	17	17	36	70
%	24.3	24.3	51.4	100
Agriculteur	7	15	12	34
Artisan				
Commerçant				
%	20.6	44.1	35.3	100
Ouvrier en France	18	8	7	33
%				
	54.5	24.2	21.2	100
S / total	25	23	19	67
%	37.3	34.3	28.4	100
Ouvrier	30	36	36	102
%	29.4	35.3	35.3	100
Retraité et sans emploi	10	16	9	35
%				
	28.6	45.7	25.7	100
S /total	40	52	45	137
%	29.2	38	32.8	100
Total	82	92	100	274
%	29.9	33.6	36.5	100

Tableau N° 29 : "Les sujets enquêtés selon l'établissement
fréquenté et l'origine sociale".

Le lycée Sahoui, communément appelé « lycée de jeunes filles », semble ainsi jouir d'une réputation qui tient, paraît-il, à son organisation rigoureuse. Précisément parce que c'est un établissement à majorité d'élèves filles (88,1 %), ce lycée présente une image de stabilité et de régularité où les perturbations des cours sont rarissimes. (C.f. tableau n° 30 p. 136). Autrement dit, cet établissement ne connaît pas de grèves, surtout de la part des élèves, et cela semble être un gage sûr auquel les parents attachent une grande importance. Un parent d'un élève fait l'éloge de cet établissement en tenant les propos que voici : *« On entend rarement parler d'une grève d'élèves au lycée de jeunes filles. Ça se voit que c'est un lycée sérieux où règne la discipline et l'esprit de travail. J'aurais voulu que mon fils y soit inscrit mais il a été orienté au Technicum. »*

Parce que l'image de l'école est liée à l'éthique laborieuse, le lycée Sahoui apparaît comme celui qui correspond le plus à cette image là. Cet état de fait est sans doute lié à des facteurs dont les principaux sont la composante des élèves et leur origine sociale. D'abord, le caractère « féminin » de cet établissement lui assure une certaine « tranquillité », dans le sens où la gent féminine est moins « perturbatrice » que son homologue masculine. Ainsi, l'image d'une fille qui mène des grèves est socialement réductrice, car elle renvoie à la femme qui conteste l'autorité paternelle. C'est, en effet, que beaucoup de filles préfèrent s'autocensurer pour ne pas s'attirer les foudres de leurs parents et notamment de leurs pères. Ceci malgré leur mécontentement quant au comportement des administrateurs, comme l'indiquent certains de leurs propos : *« L'administration se comporte trop sévèrement envers nous. Cela relève de la discrimination et du mépris. Je me sens prisonnière et privée de liberté dans ce lycée surtout que je suis interne. »* (Elève (fille) en filière de sciences naturelles).

" Tout ce qui intéresse l'administration c'est l'image du lycée, même si cela doit être au détriment de l'élève. Pour ma part, j'ai été déçue surtout par le régime d'internat. J'ai cru trouver en les maîtresses des sœurs à qui je pourrai me confier, j'ai découvert, à ma grande déception, des femmes autoritaires qui crient continuellement. " (Elève (fille) en filière de lettres).

Ces témoignages pourraient dénoter du règne d'une discipline rigoureuse qui est interprétée par les élèves comme de l'autoritarisme. Au-delà de la signification de ces propos et de l'interprétation qu'on peut leur donner, pareil état d'esprit conduit à des conflits ouverts, entre les élèves et l'administration, dans d'autres établissements (comme au Technicum par exemple). Cependant, le recours à la manifestation du mécontentement à travers la grève paraît pour ces filles une voie hasardeuse, truffée de risques.

La composante sociale de ce lycée est l'autre facteur qui pourrait expliquer l'image du sérieux et de la rigueur dont il jouit. En effet, 36 % des élèves de cet établissement sont originaires des milieux favorisés contre seulement 20,7 % au Technicum et 18,5 % à Chihani Bachir. Et, fort probablement, ce facteur agit dans le sens de l'augmentation des chances scolaires inhérentes à la forte présence d'élèves originaires de ces milieux justement. La relative stabilité de cet établissement pourrait exprimer une meilleure intégration des élèves, au système scolaire.

Vraisemblablement, parce que la proportion des parents ayant suivi des études secondaires et supérieures est plus forte dans ce lycée, comparativement aux deux autres lycées: sur 29 chefs de ménage qui ont accompli ce(s) cycle(s) d'études 19 sont des parents d'élèves du lycée Sahoui c'est-à-dire 65,5 %. Autrement dit la moyenne des parents d'élèves, du lycée Sahoui, ayant un niveau secondaire ou supérieur est de

19 % contre 05,7 % pour les deux autres établissements, (C.f. tableau n°31 p. 136). On le voit, l'héritage culturel dans le premier est beaucoup plus important. Ce qui serait un facteur déterminant dans l'intégration à la culture lycéenne de la part de ses élèves. Le conflit étant dans ce cas, et dans une large mesure, l'expression d'une mauvaise intégration, la présence relativement forte de sujets ayant acquis les éléments nécessaires pour s'intégrer à l'*ethos* de l'établissement, pourrait expliquer la stabilité et la discipline, si l'on admet que celle-ci n'est autre qu'un comportement par le biais duquel l'élève se met en conformité avec les règles émises par l'institution scolaire et admises par ceux qu'on désigne de l'expression " élèves disciplinés."

"L'administration, déclare un élève en filière de lettres, doit contrôler les faits et gestes de chaque élève. Elle est là pour suivre le travail scolaire et la persévérance de chacun de nous. " *" Contrairement aux autres lycées, affirme un élève en filière de sciences, notre établissement ne connaît pas de perturbations. L'anarchie n'y règne pas et je pense que cela est une bonne chose pour notre scolarité. Après tout, nous sommes ici pour étudier et non pas pour perturber ou blaguer. "* (Père :cadre d'entreprise).

L'autre facteur, qui a largement concouru à produire une image positive du lycée Sahoui, est sans doute les résultats obtenus par les élèves de celui-ci au baccalauréat, et qui ont placé cet établissement parmi les plus performants à l'échelle de la Wilaya¹. Mais, sans doute, il convient de relativiser ces résultats du fait justement de la composante sociale de cet établissement qui favorise de meilleures performances par rapport aux deux autres. Cela si l'on se base sur le postulat selon lequel la réussite scolaire augmente au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale². Et .

1- A titre d'exemples ces taux étaient de: 37,42 % en 1993 et 26,81 % en 1994. Pour les mêmes années, ces résultats étaient en moyenne, respectivement de :25,29 % et 15 % à l'échelle de la Wilaya de Tizi-Ouzou.

2- Il n'existe naturellement pas de données concernant l'origine des élèves reçus au baccalauréat.

Sexe Etablissement	Masculin	Féminin	Total	% de la population féminine
Technicum	70	18	88	20,4
Chihani	54	40	94	42,5
Sahoui	13	96	109	88,1
Total	137	154	291	52,9

Tableau N° 30 : " Répartition des sujets selon leur sexe
et l'établissement fréquenté ".

Niveau Etablissement	Supérieur	Secondaire	Moyen	Primaire	Enseignement religieux	Analphabète	Total
Sahoui	9	10	10	21	12	38	100
%	9	10	10	21	12	38	100
Chihani	0	4	3	27	14	44	92
%	0	4,3	3,3	29,3	15,2	47,8	100
Technicum	0	6	4	24	12	37	83
%	0	7,2	4,8	28,9	14,5	44,6	100
Total	9	20	17	72	38	119	275
%	3,2	7,2	6,2	26,2	13,8	43,3	100

Tableau N° 31 : " Répartition des sujets selon l'établissement fréquenté
et le niveau d'instruction du père. ".

semble-t-il, ces performances sont substantielles car en étroite corrélation avec la position sociale et l'héritage culturel des différents groupes. Ce qui suggère que la performance n'est autre que la manifestation d'un lycée, socialement et culturellement, favorisé relativement aux deux autres. Néanmoins, cela contribue largement à la bonne « réputation » de cet établissement.

Cette image de sérieux et de discipline serait produite essentiellement par les groupes favorisés, c'est-à-dire justement ceux qui ont le plus fréquenté l'école, où l'éthique laborieuse leur a été inculquée. Et c'est ainsi que les agents appartenant à ces groupes sociaux « reprennent le plus souvent la représentation dominante de leur groupe social sur les établissements voisins qui constituent l'univers des choix possibles. »¹ Cela se remarque notamment dans le « choix » de l'établissement lorsqu'il s'agit des filières scientifiques et littéraires. Ces deux dernières étant assurées au lycée Chihani et au lycée Sahoui, ça serait dans cet aspect là que le choix du « bon » établissement apparaît le plus. Hormis les élèves internes qui sont affectés à l'un ou l'autre établissement suivant leur sexe², les sujets externes et demi-pensionnaires pourraient se retrouver ou bien au lycée Sahoui ou au lycée Chihani (concernant toujours les élèves orientés en sciences et en lettres). Cependant, cette affectation ne semble pas spontanée et, tout porte à croire, que les parents choisissent, du moins pour certains d'entre eux, le « bon » établissement, c'est-à-dire le lycée Sahoui, suivant l'image qui entoure celui-ci. En effet, 37,3 % des élèves externes et demi-pensionnaires de ce lycée appartiennent aux groupes favorisés (cadres, fonctionnaires) contre 36 % pour l'ensemble de l'établissement, 20,7 % pour le Technicum et 18,5 % pour Chihani. Les propos des parents montrent comment la

1- Cacouault (M.), Euvrard (F.), op. cit. p.62

2- Le lycée Sahoui dispense un internat pour les filles, celui de Chihani un internat pour les garçons.

recherche du « bon » établissement s'inscrit dans les stratégies scolaires : *« J'ai tout fait pour que mon garçon soit scolarisé au lycée de jeunes filles et non à Chihani. J'ai dû intervenir auprès de personnes que je connais pour faire aboutir ce choix. »* (Parent (cadre) d'un élève en filière sciences).

A vrai dire, la possibilité de choisir est très limitée, car l'orientation vers un quelconque établissement est soumise à des critères liés à la carte scolaire, à la proximité du lieu de résidence et à la filière qui sera suivie. Néanmoins, des mécanismes informels interviennent dans cette opération et altèrent, par conséquent, une ventilation équitable, qui aurait pu résulter d'une orientation stricte. Ces mécanismes sont liés aux groupes d'interconnaissances qui semblent agir dans le sens d'un investissement sûr, en s'assurant que l'établissement d'accueil assure plus de chances de réussite, mais aussi fait régner une discipline assez rigoureuse, conforme aux attentes de certains milieux, pour qui le lycée Sahoui répond à la « norme ». C'est-à-dire ce qui correspond, relativement, à la représentation qu'ils se font du « bon » établissement. Cela se remarque dans l'héritage culturel dont jouissent les élèves de ce lycée par rapport aux autres établissements. Ainsi, 25,4 % des élèves externes et demi-pensionnaires du lycée sont originaires de milieux où les chefs de ménage ont un niveau secondaire ou supérieur, la moyenne pour tout l'échantillon est de 10,5 %.

Cela suggère que les parents instruits utilisent des réseaux de connaissances pour placer leurs enfants « là où il faut ». Cette manne dont disposent les milieux favorisés est, fort probablement, due à leur proximité sociale et culturelle des agents qui interviennent dans l'enseignement secondaire: enseignants ou administrateurs. Toutefois, un autre facteur vient consolider cette proximité, il s'agit du facteur « écologique ».

La forte présence d'élèves citadins au lycée Sahoui suggère que l'intervention des groupes d'interconnaissances est en corrélation avec le lieu de résidence. En effet, l'image produite sur le lycée Sahoui découle de la proximité, des groupes les plus favorisés, de cet établissement: 62.8 % des sujets de ces groupes résident en milieu urbain ou semi-urbain. (C.f. tableau n° 32 p. 140). Cette relation suggère que ces sujets là font usage de différents procédés (les transferts vers cet établissement, le changement de filière...) pour placer leurs enfants dans le " bon " établissement, en prenant soin d'éviter les autres. *" Au début de ma première année secondaire, avoue une élève en filière de sciences, j'étais inscrite dans un autre établissement. Mon père qui est cadre dans une entreprise a dû user de toutes ses connaissances pour me transférer au lycée de jeunes filles. "* (Résidant à Azazga centre).

Il est fort probable, dans ce cas, que l'information - entendons par là l'image produite sur l'établissement en question - circule mieux entre citadins que lorsqu'il s'agit de ruraux, résidant en milieux épars. Ainsi, " ce n'est que dans le cas où les " relations " sont rassemblées [en ville] que les valeurs qui y prédominent s'y diffusent mieux que lorsque les relations sont disséminées dans les hameaux."¹ Cela suggère que les valeurs liées au travail, à la discipline, bref l'éthique laborieuse caractéristique de l'école, soient plus ancrées en milieu urbain, où justement les groupes ayant fréquenté le plus cette école y sont résidents. La forte représentation des élèves externes - c'est-à-dire ceux-là même qui résident à proximité du lycée et en milieu urbain - au lycée Sahoui (39,4 %), suggère que ce lycée est le plus citadin des établissements enquêtés et, par conséquent, le plus imprégné de valeurs urbaines, notamment celle du sérieux et de la rigueur dans le travail scolaire (C.f. tableaux n° 33 et 34 p.142). Cela indique que

1- DARBEL (A.), op. cit. p. 142.

Résidence C.S.P.	Rural	Semi-urbain	Urbain	Ensemble
Haut cadre	10	1	10	21
Prof. libérale				
Haut fonction.				
%	47.6	4.7	47.6	100
Cadre moyen	16	3	30	49
Enseignant				
Fonction. Moyen				
%	32.6	6.1	61.2	100
S / total	26	4	40	70
%	37.1	5.7	57.1	100
Agriculteur	25	5	4	34
Artisan				
Commerçant				
%	73.5	14.7	11.8	100
Ouvrier en France	26	4	3	33
%	78.8	12.1	9.1	100
S / total	51	9	7	67
%	76.1	13.4	10.4	100
Ouvrier	77	5	20	102
%	75.5	4.9	19.6	100
Retraité et sans emploi	32	2	1	35
%	91.4	5.7	2.9	100
S / total	109	7	21	137
%	79.6	5.1	15.3	100
Total	186	20	68	274
%	67.9	7.3	24.8	100

Tableau N° 32 : " Répartition des sujets selon

leur résidence et leur origine sociale ".

les mécanismes de " relations " sont beaucoup plus actifs et manifestes dans cet établissement, où les groupes les plus favorisés sont le plus présent par rapport à d'autres établissements. Pour cela, il n'est pas surprenant que ce lycée soit convoité par une proportion élevée des groupes favorisés, car il semble le plus compatible avec leurs valeurs.

La recherche du " bon " établissement ne semble pas être l'unique quête. Pour certains milieux la " bonne " classe est aussi un gage de réussite. D'où, l'intérêt porté à cet aspect là.

2- La " bonne " classe

Par mesure de " sécurité " et de prévoyance, certains milieux préfèrent scolariser leurs enfants dans des classes suivant des représentations liées à leur position sociale et à leur capital culturel. Ainsi, il y en a qui cherchent la " bonne " classe non pas sur les bases de la filière et de l'établissement seulement, mais aussi sur la base de la composante sociale de cette classe. Tout porte à croire, en effet, que certains agents sociaux se mettent d'accord pour que leurs enfants se retrouvent dans la même classe. Cette quête paraît être un des éléments de la stratégie scolaire de certains parents, qui procèdent de la sorte dans le but, d'assurer un maximum de chances de réussite à leurs enfants. La " bonne " classe semble représenter l'espace qui accueille les élèves originaires de la " classe ", dans le sens sociologique du terme. La " bonne " classe pour la " classe ", *i.e.* la plus favorisée, dans le " bon " établissement présente quelques caractéristiques d'une classe d'élites, non pas dans sa signification scolaire mais dans sa composante sociale et culturelle.

Etablissement \ Régime	Interne	Externe	Demi-pensionnaire	Total
Technicum	40	9	39	88
%	45,4	10,2	44,3	100
Chihani	39	32	23	94
%	41,5	34	24,5	100
Sahoui	50	43	16	109
%	45,8	39,4	14,7	100
Total	129	84	78	291
%	44,3	28,8	26,8	100

Tableau N° 33 : "L'établissement fréquenté et le régime des sujets".

Etablissement \ Résidence	Rural	Semi-urbain	Urbain	Ensemble	% de la population urbaine
Technicum	63	5	20	88	28,4
Chihani	66	12	16	94	29,8
Sahoui	66	5	38	109	39,4
Total	195	22	74	291	32,9

Tableau N° 34 : "L'établissement fréquenté et la résidence des sujets".

Des éléments de l'enquête, menée au lycée Sahoui, suggèrent que ce type de classes existe. En effet, la classe de sciences qui a fait l'objet de cette observation fait apparaître une composante sociale et culturelle inédite dans les autres classes enquêtées. Les groupes favorisés y sont mieux représentés: 41,6 % des élèves de cette classe sont originaires de ces milieux là (cadres, fonctionnaires, enseignants, fonction libérale...) contre 34,5 % pour la première classe lettres et 31,4 % pour la deuxième classe lettres du même établissement. Certes, la proportion des élèves issus de milieux favorisés dans cette classe n'est pas significativement supérieure à la moyenne dans l'établissement (36 %). Cependant, la répartition des élèves suivant leur régime suggère une autre lecture des données de cette classe. Ainsi, 25 élèves sur 40 sont ou externes ou demi-pensionnaires, c'est-à-dire 62,5 % contre 45,4 % pour la première classe lettres et 52,7 % pour la deuxième classe lettres. Mieux encore, la classe scientifique est la seule des trois, qui ont fait l'objet de l'enquête, où le nombre d'externes dépasse celui des internes et des demi-pensionnaires: 19 externes pour 15 internes et 06 demi-pensionnaires. Ces chiffres sont respectivement de 10, 18, et 05 pour la première classe de lettres: 14, 17 et 05 pour la deuxième classe de lettres. L'importante concentration de l'externat dans la classe sciences (47,5 % contre respectivement 30,3 % et 38,9 % pour les deux autres classes) montre que c'est une classe " citadine " s'il est vrai que le régime d'externat est synonyme de résidence à proximité du lieu d'implantation de l'établissement, à savoir le centre d'Azazga. Si l'on rajoute les élèves demi-pensionnaires, ceux qui habitent à la périphérie de la ville, en milieu semi-urbain, cela nous renseigne mieux quant à la provenance des élèves de cette classe. En effet, cela pourrait signifier que les milieux favorisés, qui sont concentrés en zone urbaine (62,8 %) recherchent cette classe non pas pour la filière seulement mais aussi, implicitement ou non, pour que leurs enfants s'y rencontrent dans le " bon " établissement. Cela suggère que la composante de la classe sciences du

lycée Sahoui, n'est pas fortuite. A titre indicatif, la classe sciences du lycée Chihani présente une topographie très différente socialement, culturellement et géographiquement. Ainsi, seulement 17,9 % des élèves de cette classe sont originaires de milieux favorisés. La proportion des externes et demi-pensionnaires indique qu'elle est moins citadine que celle du lycée Sahoui puisque 56,4 % de ses élèves suivent leurs études selon ces régimes. Quant à la concentration d'élèves externes, elle y est moins importante par rapport à la première: 30,7 %. Les différences ne se limitent pas à ces niveaux seulement, mais elles se prolongent au niveau culturel. Là encore, l'écart est très significatif, puisque seulement 07,7 % des chefs de ménages dans cette classe ont un niveau d'instruction secondaire ou supérieur contre 22,5 % dans la classe sciences du lycée Sahoui.

Il est fort probable que la physionomie de cette dernière soit modelée suivant des stratégies qui usent de réseaux d'inter-connaissances. Si l'on observe un nombre de professions, figurant sur les réponses des enquêtés, l'hypothèse, selon laquelle certains agents sont proches au point de se constituer en groupe d'inter-connaissance, est plausible. En effet, 14, c'est-à-dire 35 % des chefs de ménage dans cette classe exercent des professions de fonctionnaire, cadre et enseignant, ce qui lui a valu d'être désignée sous l'expression de "classe El Houkouma."¹

Cependant, cette classe n'est pas homogène et présente des inégalités manifestes. C'est le cas pour les élèves externes et demi-pensionnaires d'un côté et pour les internes de l'autre. Ainsi, sur un total de 14 élèves originaires de milieux favorisés 11 sont des externes ou demi-pensionnaires, c'est-à-dire 78,5 %. La même remarque pour l'héritage culturel: sur 9 chefs de ménage, possédant un niveau

1- Littéralement "classe du gouvernement", ce qui signifie que beaucoup d'élèves qui y sont inscrits ont des pères exerçant en tant que directeurs d'établissements scolaires, cadres d'entreprises, fonctionnaires dans des institutions publiques (hôpital...) et enseignants. Dans la représentation sociale, ces professions sont liées au gouvernement et à l'Etat.

d'instruction secondaire ou supérieur. 6 sont des pères d'élèves externes ou demi-pensionnaires à savoir 66,6 % des pères ayant ces niveaux là. Ces chiffres sont encore plus significatifs si l'on prend uniquement les élèves de ces deux régimes. En effet, sur 25 élèves externes et demi-pensionnaires dans cette classe 12 (48%) sont originaires de milieux favorisés et 6 (24 %) ont un père dont le niveau d'instruction est égal ou supérieur au secondaire, pour rappel ces chiffres sont respectivement pour l'ensemble de la classe de: 15 (37,5 %) et 9 (22,5 %); pour l'ensemble du lycée Sahoui: 36 (36%) et 14 (12,8 %). Les inégalités sont ainsi apparentes même à l'intérieur de cette classe. Le clivage entre élèves externes et demi-pensionnaires (citadins ou semi-urbains) d'un côté, et élèves internes (ruraux) de l'autre, marque une frontière entre ces deux catégories. Et tout porte à croire que l'expression de " classe El-Houkouma " soit attribuée aux externes et demi-pensionnaires, car, dans une large mesure, ce sont eux dont les pères exercent les professions qu'on désigne sous le vocable "Houkouma". Ce n'est pas par hasard d'ailleurs, que certains élèves de cette classe se plaignent des faveurs dont jouiraient certains de leurs camarades, et vont jusqu'à parler de discrimination : *" Les enseignants ne notent pas les élèves selon leur mérite et suivant leur niveau. Autrement dit, ils notent avec " piston ".*" (Elève (fille) interne. Père boulanger). *"Il y a des enseignants qui discriminent les élèves et les jugent selon qu'ils les " connaissent " ou non. Ce comportement agit négativement sur la scolarité de l'élève surtout si cette discrimination se base sur les conditions sociales des parents. "* (Elève (fille) interne. Père menuisier).

Cet état d'esprit n'est pas remarquable uniquement chez les internes - quoiqu'il y soit plus dominant -, mais il se manifeste chez certains élèves externes et demi-pensionnaires : *" Il n'y a pas de démocratie dans la classe. Mais, ce qu'on remarque c'est plutôt le règne du racisme, suivant l'aspect extérieur et l'appartenance de chaque élève."* (Elève (fille) demi-pensionnaire. Père chauffeur.)

Ainsi, en plus du clivage externes et demi-pensionnaires / internes, tout indique que la " contestation " dépasse le cadre du régime et se prolonge dans le champ social. Pour dénoncer ce clivage, les élèves originaires des milieux défavorisés affichent une solidarité quel que soit leur régime, jusqu'à s'entendre même sur les mots qu'ils doivent utiliser: " discrimination ", " piston ", " racisme "... L'usage récurrent de ces vocables¹ suggère l'existence d'une entente tacite entre les élèves, des mêmes milieux sociaux, qui interprètent ainsi la moindre politesse ou récompense, pour un élève favorisé, comme un traitement de faveur. Finalement, ce malaise pourrait signifier que cette classe n'est " bonne " que pour la " bonne classe ", c'est-à-dire les milieux favorisés.

3- Des établissements plus " populaires "

Si les catégories favorisées représentent 36 % de la population d'élèves inscrite au lycée Sahoui, elles ne représentent, en revanche, que 20,7 % au Technicum et 18,4% au lycée Chihani.(C.f. tableau n°29 p. 132). Cette proportion ne doit pas, cependant, être interprétée comme une similitude entre ces deux derniers établissements. La signification de ces deux taux suggère des interprétations nuancées et différenciées. Le type d'enseignement dispensé par chacun de ces deux établissements est à l'origine de ce traitement au cas par cas. En effet, le lycée Chihani assure un enseignement général basé sur les filières scientifiques et littéraires, par contre le Technicum, lui, assure un enseignement technique, à savoir des disciplines comme la mécanique, le génie civil, l'électrotechnique...Il convient alors de se préserver des conclusions qui pourraient englober les deux établissements.

1- Les élèves n'avaient pas besoin de se communiquer ces mots pour répondre au questionnaire, les réponses ayant été formulées en présence de l'enquêteur.

Le Technicum apparaît comme le lycée le plus " ouvrier " des trois établissements. En effet, 58,5 % de ses effectifs sont originaires de milieux ouvriers¹, contre 47,8 % pour le lycée Chihani et 43 % pour le lycée Sahoui. Cela pourrait suggérer l'existence d'une corrélation entre l'origine sociale de cette proportion d'élèves et l'enseignement dispensé au Technicum, s'il est vrai que cet enseignement est représenté comme une préparation à des métiers dits manuels. Seulement, cette interprétation apparaît trop simple quand on sait que le vœu d'être orienté en filière technique était limité: puisque la proportion de jeunes, originaires de milieux ouvriers, ayant émis ce vœu, n'est que de 25,7 % contre 44,6 % qui ont émis le vœu d'être orientés en sciences et 29,7 % en filière littéraire. (C.f. tableau n°21 p.102). Les propos de quelques élèves issus de ces milieux décrivent bien leur déception : *" Sur la fiche de vœu que j'ai remplie, lorsque j'étais en 9^{ème} année fondamentale, j'ai mis en première position la filière « sciences ». Malheureusement, je me retrouve dans une autre filière que je n'ai pas choisie et qui ne me permettra pas d'accomplir mon souhait de devenir vétérinaire. Je me demande d'ailleurs pourquoi on nous fait remplir ces fiches."* (Elève (fille) en génie civil. Père: ouvrier).

Il semble bien que la représentation de l'enseignement technique, dans les milieux ouvriers, ne soit pas toujours conforme à l'image d'" ouvriers manuels " qu'on leur prête souvent. Ainsi, l'origine de la forte représentation des élèves de milieux ouvriers, au Technicum, est à chercher plutôt du côté des chances objectives que possèdent cette catégorie d'accéder à la filière de son choix. Ensuite, chercher dans quelle mesure les chances subjectives, c'est-à-dire la représentation de l'enseignement technique par cette catégorie, influent sur le flux important d'enfants d'ouvriers vers le Technicum.

1- Ouvriers exerçant en Algérie ou en France.

Ceux-ci, comme déjà signalé, possèdent moins de chances d'être orientés selon le vœu exprimé et se voient relégués en filière technique, s'il est vrai que celle-ci représente la filière de déclassement. Il est fort probable, par conséquent, que la représentation sociale de la filière technique, au sein des milieux ouvriers, intervient fortement dans le choix de celle-ci. Il apparaît bien que, chez ces groupes, la conception de l'avenir professionnel soit d'abord liée aux métiers techniques: sur les sujets qui ont répondu à la question ayant trait à la profession qu'ils souhaitent exercer à l'avenir, 18 (14 %) souhaitent devenir ingénieur, 11 (8,6 %) comptable. Cela suggère que ces groupes inscrivent leurs stratégies scolaires dans le sens de la reproduction sociale (métiers orientés plutôt vers les pratiques manuelles), mais une reproduction qui s'inscrit dans la mobilité sociale. Ainsi, 23 sujets (18 %) ont opté pour la profession de médecin, 20 (15,6 %) pour celle d'enseignant et 19 (14,8 %) pour celle de journaliste.

Ce comportement serait imputable, probablement aussi, à une méconnaissance des perspectives offertes par les autres études, méconnaissance qui est très répandue au sein des milieux défavorisés. Ainsi, à la question " la profession a-t-elle été la motivation au choix de la filière en 9^{ème} A.F.?", 34,7 % des élèves en filière technique ont répondu par " Non", contre 16,1 % pour les élèves en filière scientifique et 7,5 % pour les élèves de lettres, " *Moi, ma vie ne ressemble à aucune vie, déclare un élève en filière technique, aucun avenir. Si quelqu'un me demandait comment je serais d'ici 15 ans, ma réponse serait: dans ma tête tout est désordonné.* " (Père: ouvrier). (C.f. également le tableau n° 35 p.149).

Filière Choix	Sciences		Lettres		Technique		Ensemble	
		%		%		%		%
Oui	78	83.9	86	92.5	64	65.3	228	80.3
Non	15	16.1	7	7.5	34	34.7	56	19.7
Ensemble	93	100	93	100	98	100	284	100

Tableau N° 35 : " Réponses à la question : « La profession a-t-elle été la motivation au choix de la filière en 9^e A.F » selon la filière suivie au lycée ".

Ceci est d'autant plus vrai que les milieux ouvriers sont éloignés du centre urbain où justement, l'information sur l'enseignement secondaire est la plus vraisemblable. En effet, 76.3 % des agents appartenant à ces groupes résident en milieux excentrés, c'est-à-dire éloignés du centre urbain. (C.f. le tableau n° 32 p.140).

Il apparaît ainsi que les " établissements scolaires forment un marché où certains groupes sociaux sauront être des clients avertis, certains parents devenant des " consommateurs d'école."¹ Tout porte à croire, par conséquent, que les groupes défavorisés ajustent des stratégies mal adaptées, et subissent plus gravement les impératifs du système scolaire, notamment l'orientation.

Cela suggère l'existence d'une corrélation entre ces stratégies frustes et la position sociale de ces groupes, tant il est vrai que les autres filières offrent des perspectives d'emploi aussi intéressantes que celles offertes par la filière technique. Ces stéréotypes sont d'autant plus tenaces que même les filles, originaires de milieux

1- CACOUAULT (M.), ŒUVRARD (F.), op. cit. p. 60.

d'ouvriers, représentent 71,4 % de celles qui ont émis le vœu d'être orientées en filière technique. (C.f. le tableau n° 21 p.102). La condition ouvrière de cette catégorie semble ainsi être le levier des stratégies scolaires qu'elle ajuste. Ceci, malgré les stéréotypes dominants sur la scolarisation des filles et, notamment, les filières qu'elles doivent poursuivre et celles qu'elles ne devraient pas fréquenter. *"Il me semble que les difficultés que rencontre ma fille, dans sa scolarité, tiennent essentiellement à son orientation. Lorsqu'elle était en classe de 9^{ème} année fondamentale, j'ai voulu - elle aussi d'ailleurs - qu'elle soit orientée en sciences, mais, elle s'est finalement retrouvée en technique. Sincèrement, je ne pense pas que ça soit une bonne filière pour une fille."* (Père (ouvrier dans une usine) d'une élève au Technicum).

Le lycée Chihani, lui, reçoit moins d'élèves originaires de milieux ouvriers que le Technicum, dans la mesure où ils représentent dans le premier 47,8 % de l'ensemble des sujets qui y sont inscrits. Cette proportion est, néanmoins, importante et résulte du choix des enfants d'ouvriers qui optent d'abord pour des études scientifiques et puis pour des études littéraires. Sur un autre registre cette quantité apparaît comme signifiante et ce, compte tenu des chances scolaires dont disposent ces milieux là. Il semble bien que ces rescapés parmi les enfants d'ouvriers doivent leurs chances d'être orientés, selon leur vœu, aux résultats scolaires obtenus en 9^{ème} année fondamentale, s'il est vrai que les " inégalités sociales de scolarisation ne se construisent pas seulement dans les familles, mais également à l'intérieur des établissements et des classes: les évaluations du niveau des élèves varient selon les enseignants, les classes et les établissements, les modalités de sélection des élèves au moment de l'orientation connaissant de grandes disparités selon les établissements."¹ En effet, les résultats

1- Ibid. p.58.

obtenus dans les établissements d'enseignement fondamental agissent dans une large mesure dans l'orientation des élèves vers telle ou telle filière¹. Pour les élèves en filière de sciences, par exemple, 50 % des sujets, originaires de milieux d'ouvriers, ont obtenu leurs meilleurs résultats, durant la 9^{ème} A.F., en sciences, en physique et en mathématiques, c'est-à-dire celles qui sont décisives dans l'orientation en sciences. Les élèves en filières « lettres » et « gestion économique » semblent aussi s'être " débrouillés " pour se retrouver dans ces filières: 61,5 % des enfants d'ouvriers ont obtenu leurs meilleurs résultats en langues, histoire et géographie, disciplines les plus importantes dans l'orientation vers ces deux filières.

Ces transfuges, du système d'orientation, semblent devoir leurs succès à des stratégies qui sont fonction de l'investissement que consent la famille dans le projet scolaire et des rapports que celle-ci entretient avec le système d'enseignement. C'est ainsi que " les réussites scolaires " paradoxales " d'enfants de milieux ouvriers supposent, dans la plupart des familles, une forte mobilisation autour d'un projet scolaire pour les enfants."² Parmi les sujets originaires des milieux ouvriers 32,8 % déclarent avoir choisi leur filière suite au conseil de leurs parents.(C.f. tableau n°27 p.127). *"Le seul problème que je rencontre dans ma scolarité c'est le transport, déclare une élève en filière de sciences. Le reste ça va bien. Surtout dans ma famille avec laquelle je n'ai aucun différent qui puisse influencer négativement sur mes études. Bien au contraire, mes parents, ainsi que ma sœur et mon frère aînés, font tout pour que je réussisse. "* (Père: menuisier- charpentier.)

1- Le passage de la 9^{ème} année fondamentale à la 1^{ère} année secondaire se fait sur la base du calcul de la moyenne intégrant les résultats obtenus à l'examen du Brevet d'Enseignement Fondamental (B.E.F.) et les résultats de l'année scolaire. Ce calcul s'effectue selon la formule suivante:

$$\frac{\text{Moyenne du B.E.F.} (\times 2) + \text{moyenne de l'année scolaire}}{3}$$

2- CACOUAULT (M.), EUVRARD (F.), op. cit. p.55

Le modèle de l'investissement dans le projet scolaire, des catégories favorisées ou moyennes, semble exercer un " effet de démonstration " sur les milieux ouvriers. Ainsi, il est fort probable que la mobilisation, autour de la scolarité de leurs enfants, engage les familles ouvrières à plus d'attention, de suivi et de sacrifices, quitte à faire intervenir les membres de la famille élargie ou ceux parmi les membres de la fratrie. Cette mobilisation est d'autant plus importante que ces familles souffrent de limitations culturelles et scolaires assez prononcées, étant donné le capital culturel détenu par elles. En effet, seulement 36 ouvriers sur 132 ont un niveau primaire, c'est-à-dire 27,3%.

En outre, seulement 2 agents de ces milieux ont effectué des études secondaires (1,5%) et 5 des études moyennes (3,8 %) et aucun n'a atteint le niveau supérieur. (C.f. tableau n°19 p. 85).

Qu'importe si ces familles méconnaissent le système d'enseignement, leur engagement peut " traduire leur confiance aveugle envers une institution dont elles attendent la promotion sociale de leurs enfants."¹ Ce qui explique, d'ailleurs, la forte proportion (75 %) de sujets - scolarisés au lycée Chihani et originaires des milieux ouvriers - qui ont déclaré que le choix d'orientation est motivé par la profession à laquelle ils aspirent. Promotion qui serait aussi celle de toute la famille, qui semble attacher une valeur symbolique à la réussite scolaire de l'un de ses membres, réussite interprétée comme celle de toute la famille. Ainsi, selon toute vraisemblance, la réussite scolaire des familles contribue à " la constitution d'une identité familiale positive."² Quelques déclarations de sujets, issus de ces milieux, attestent de cette tendance : *"Je souhaite réussir dans mes études et travailler à l'avenir, pour vivre bien avec ma famille."* (Elève (garçon) en sciences. Père: ouvrier).

1- Ibid. p.56.

2- Ibid. p.57.

" Je compte, affirme un élève, également en filière sciences devenir médecin ou ingénieur informaticien afin de gagner ma vie." (Père: ouvrier.)

A côté de ces stratégies familiales, il apparaît que les individus eux-mêmes, c'est-à-dire les élèves, apportent leurs touches personnelles à leurs réussites et ce en obtenant des résultats qui leur ont permis d'être orientés selon leurs vœux. Cette touche individuelle semble naître d'une " ambition [qui] n'est pas toujours portée par les parents " car " l'enfant lui-même peut être à l'origine de cette obstination à réussir et concevoir le projet de " s'en sortir ", né de la souffrance ressentie de la situation familiale."¹ Certains élèves originaires de milieux ouvriers ont d'ailleurs obtenu des récompenses durant la première année secondaire: 12,5 % parmi ces sujets, scolarisés au lycée Chihani, ont été récompensés, ainsi, de mentions de tableau d'honneur, d'encouragements et de félicitations. Sur l'ensemble du panel enquêté, ce taux est de 35,5 % c'est-à-dire que ces enfants d'ouvriers, défavorisés socialement et culturellement, sont de véritables " obstinés."

4- Une régulation des flux par le régime

L'orientation, vers les différents établissements, semble être déterminée, dans une large mesure, par le régime suivant lequel l'élève poursuivra ses études. Selon qu'il soit interne, demi-pensionnaire ou externe, le régime fait fonction de régulation dans le sens où la provenance géographique des élèves est quasi homogène au sein des trois établissements. Il apparaît, cependant, que l'existence du régime d'internat, dans les trois établissements, a une incidence dans cette affectation. Cette influence s'exerce doublement: d'abord sur le choix de la filière, ensuite sur la répartition des élèves de sexe féminin dans les trois lycées.

1- Ibid. p. 57.

La proximité ou non du lieu d'implantation des lycées semble constituer un élément important dans l'élaboration d'une stratégie scolaire, et notamment dans le choix de la filière. En effet, l'existence de l'internat dans les lycées Sahoui et Chihani pourrait encourager d'avantage les élèves, résidant en milieux excentrés, à choisir l'enseignement scientifique en première position et l'enseignement littéraire en seconde. Ceci s'explique par la forte proportion d'élèves, résidant en milieux ruraux, ayant émis le vœu d'être orienté vers ces deux filières: 72,3 % de ceux qui ont émis le vœu d'être orientés en lettres sont des ruraux et pour la filière scientifique cette proportion est de 59,4 %. . (C.f. tableaux n°36 et n° 37 p.155). L'internat semble, ainsi, atténuer les effets de l'éloignement géographique, d'autant plus que ce régime existe depuis l'ouverture des trois lycées, et, dans un premier temps, au lycée Chihani Bachir, depuis 1972. Au fil des années, une certaine pratique de l'internat s'est diffusée, au point de devenir une tradition bien ancienne chez certaines familles qui ont vu, ainsi, plusieurs de leurs enfants suivre leurs études en tant qu'internes. Tout suggère que l'internat a fonctionné et fonctionne encore comme un facteur déterminant dans la progression de l'enseignement secondaire en milieu rural, au point où le lycée s'est fortement rapproché des centres les plus éloignés de la cité. Ce rapprochement a, pour ainsi dire, contribué à " citadiniser " les élèves d'origine rurale, l'espace de leur vie de lycéens. Ainsi, 46,9 % des sujets enquêtés ont effectué leurs études primaires dans des écoles situées en milieux ruraux, plus ou moins excentrés.¹ La même tendance se remarque pour les études moyennes: 42,7 % des sujets ont accompli leurs études dans des collèges ruraux. Ce mouvement, qui n'est pas récent,² semble être encouragé par l'expérience scolaire des " anciens ", c'est-à-dire des membres de la famille ayant

1- Ecoles implantées dans des communes comme : Illoula, Bouzeguène, Timizart....

2- A cause du caractère rural de la région d'Azazga.

Choix \ Résidence	Rural		Semi-urbain		Urbain		Ensemble		% de la population urbaine
	%		%		%		%		
Sciences	82	42.7	15	75	41	56.9	138	48.6	40.6
Lettres	73	38	4	20	24	33.3	101	35.6	27.7
Technique	37	19.3	01	5	07	9.7	45	15.8	17.8
Total	192	100	20	100	72	100	284	100	32.4

Tableau N° 36: " Répartition des sujets selon leur choix d'orientation
en 9^e A.F. et leur lieu de résidence ".

Filière \ Résidence	Rural		Semi-urbain		Urbain		Ensemble		% de la population urbaine
	%		%		%		%		
Sciences	67	34.3	14	63.6	31	41.9	112	38.5	40.2
Lettres	65	33.3	3	13.6	23	31.1	91	31.3	28.6
Technique	63	32.3	5	22.7	20	27	88	30.2	28.4
Total	195	100	22	100	74	100	291	100	33

Tableau N° 37: " Répartition des sujets selon leur lieu de résidence
et la filière suivie au lycée ".

accompli leurs études secondaires en tant qu'internes¹, exhortant ainsi les sœurs et les frères cadets à suivre le chemin de leurs aînés. Ce mouvement ne concernait, toutefois, que les élèves garçons et ce jusqu'à l'ouverture du lycée Sahoui. En effet, le nombre de filles inscrites à Chihani, durant les premières années de son ouverture était très limité: 12 filles sur 221 (5,4 %) en 1971/1972, 26 sur 267 (9,7 %) en 1972/1973, 40 sur 512 (7,8 %) en 1974/1975 et 49 sur 651 (7,5 %) en 1976/1977. Ces " pionnières " du lycée à Azazga étaient toutes des externes originaires de familles de commerçants, de fonctionnaires (poste, Justice...) ou bien des filles d'enseignants, c'est-à-dire des résidentes du centre d'Azazga ou juste de la périphérie. L'absence de l'internat pour les filles aurait découragé bon nombre de ruraux à scolariser leurs filles au lycée. Il n'est pas surprenant d'ailleurs que l'accroissement du nombre de lycéennes dans la ville d'Azazga ait coïncidé avec l'ouverture du lycée Sahoui, qui dispose d'un internat pour les filles: 440 filles sur 1364 inscrits dans ce lycée en 1985/1986 (année de son ouverture) c'est-à-dire 32,2 % de l'ensemble. Ce sont les premières lycéennes internes à Azazga, et ce sont elles qui ont inauguré la tradition de l'internat pour les filles, dans cette localité. (C.f. en annexe tableaux n° 52 et n°53 p246).

La répartition sexuelle des élèves semble être liée à l'internat, et ce, selon les établissements. Il apparaît, en effet, que le nombre de filles varie selon que le lycée dispose d'un internat pour cette population ou non. Ainsi, le lycée Sahoui présente l'aspect d'un lycée de filles étant donné la proportion d'élèves de sexe féminin qui y est inscrite. Effectivement, 88,1 % de l'effectif de cet établissement est formé de filles, dont 52 % sont des internes. (C.f. tableau n° 30 p.136).Cet état de fait est tellement

1- Pour rappel, la tradition de l'internat remonte à l'ouverture du lycée Chihani Bachir, qui accueillait des nombres importants d'élèves internes, dépassant même celui des autres élèves. Ainsi, en 1971/1972 (année d'ouverture du lycée), le nombre d'internes est de 141 sur un total de 221 élèves, c'est-à-dire 63,80 %. Cette proportion est équivalente à 65,54 % pendant l'année 1972/1973. Puis, le nombre d'internes s'est considérablement accru pour atteindre 349 durant l'année 1974/1975 (68,16 %) et 449 en 1976/1977, c'est-à-dire 68,97 % de l'ensemble des inscrits.

frappant qu'il serait vraisemblable que l'existence de ce type d'internat soit déterminant dans la stratégie scolaire des familles et notamment dans le choix de la filière. Cela pourrait suggérer une relation de corrélation entre le régime, notamment l'internat, et le vœu de suivre une trajectoire scolaire donnée. Cette relation est d'autant plus vraie qu'une situation inverse est enregistrée dans un autre établissement, à savoir le Technicum. En effet, celui-ci accueille une population féminine très réduite, dont la proportion n'est que de 20,4 % de tout l'effectif inscrit. L'inexistence de l'internat pour filles semble inciter bon nombre d'entre elles à bouder cet établissement. Cependant, la population féminine était plus importante au sein de ce lycée, lorsque les filles avaient la possibilité de s'y inscrire en tant qu'internes. Depuis la suppression de l'internat (pendant l'année 1993/1994), le Technicum a connu un dépeuplement progressif de la population féminine puisque son effectif a décliné au fil des années: 31,5 % de l'ensemble des inscrits pendant l'année 1987/1988 (année d'ouverture), 25,8 % en 1992/1993 puis 15,8 % en 1994/1995. Le proviseur de cet établissement, lui, explique cette tendance par la version suivante : " *Il y avait un internat pour les filles depuis l'ouverture de l'établissement en 1987/1988 jusqu'à 1992/1993. A partir de là on a remarqué la restriction des élèves [filles] orientées vers le technique. C'étaient des élèves qui venaient de loin, et depuis comme il n'y a pas d'élèves qui sont orientées vers le technique et éloignées, c'est l'extinction de l'internat filles. Les filles, elles, préfèrent aller vers l'enseignement général, elles se sentent chez elles, plutôt que de partir à l'internat, loin... Peut-être il y a un manque de motivation chez les filles pour faire des études techniques. On a remarqué qu'il y a moins de filles des daïras éloignées qui s'orientent en technique. Il y a peut-être une nécessité à ouvrir un technicum au niveau de chaque daïra, pour qu'on ramène un maximum de filles vers le technique.* "

Il semble bien que l'impossibilité de poursuivre des études techniques, en tant qu'internes, ait décidé beaucoup de filles à renoncer à ce choix et à s'orienter plutôt vers d'autres établissements dispensant un enseignement général, avec une possibilité de bénéficier du régime d'internat, comme c'est le cas pour le lycée Sahoui. Ce renoncement aux études techniques est d'autant plus prononcé que 7 filles uniquement ont émis le vœu d'être orientées vers cette filière, c'est-à-dire 15,9 % de l'ensemble de ceux qui ont exprimé le même vœu, (C.f. tableau n°21 p. 102).Cependant, 18 filles se sont vues orientées vers le Technicum sans doute parce qu'elles résident en ville, ou très proches du centre urbain. Les filles résidant en milieux excentrés ne peuvent pas prétendre à ce genre d'études comme le montre l'exemple de 3 sujets qui ont émis le vœu de suivre des études techniques mais qui ont dû renoncer à leur choix du fait de leur éloignement, et s'inscrire en sciences au lycée Sahoui. C'est dire que la perspective de poursuivre des études techniques pour les filles éloignées semble être fermée, à cause justement de la fermeture de l'internat filles au sein du Technicum.

CHAPITRE VI
LES ELEVES ET
LES
NORMES SCOLAIRES

L'établissement scolaire impose une série de normes auxquelles l'élève doit se conformer. Formulées sous forme de règlement intérieur, ces normes dictent le comportement à suivre dans tous les espaces de l'établissement: salles de cours, réfectoires, cours, dortoirs... Ce sont les règles de l'institution qui "encadrent" les élèves en les astreignant à une discipline et à une conduite susceptible de garantir l'équilibre intra muros. Les différents agents de l'établissement sont ainsi appelés à "gérer" des comportements, des attitudes, des conflits...Mais aussi, à assurer la transmission des savoirs scolaires. Telle que représentée par l'institution, la discipline est la condition sine qua non pour accomplir la mission éducative du lycée. De cette représentation découle une taxinomie qui classe les élèves selon qu'ils soient dans, ou en dehors du, "socle" scolaire.

Des catégories sont ainsi définies en fonction du comportement en classe... A ce propos, les bulletins des résultats scolaires indiquent que l'on "étiquette" les élèves selon les appréciations suivantes: "Bons résultats et bonne conduite", "Bons résultats mais devrait participer plus en classe", "Résultats satisfaisants mais attention à la conduite", "Résultats moyens et bonne conduite", "Devrait fournir plus d'efforts en classe", "Elève indiscipliné, absences répétées", "Résultats médiocres, devrait travailler plus", "Ne fournit aucun effort"...Le profil de l'élève est donc fonction de son comportement envers les valeurs scolaires, et ce suivant sa position dans la dichotomie conformisme / non-conformisme. Autrement dit, "l'étiquetage" de l'élève est déterminé par son suivi, ou non, des règles scolaires. Celles-ci sont d'ailleurs appréciées différemment par les élèves qui ont leur propres représentations de la discipline et du travail. Leurs gestes leurs attitudes indiquent que ces règles ne font pas l'unanimité parmi eux.

1- La " violence " de l'institution

A l'intérieur de l'établissement scolaire, les élèves se doivent de suivre une conduite conformément à des règles qui régissent la communauté éducative¹. Ils se doivent " d'œuvrer à leur cristallisation en les appliquant scrupuleusement sur le terrain." ². Ce règlement concerne d'abord les élèves puisque sur les six chapitres qu'il comporte celui qui leur est consacré est le plus étoffé (39 articles). Cette rigueur n'est toutefois pas suivie par tous les élèves qui adoptent des comportements contraires, comme pour contester ou se révolter d'un ordre qui ne leur convient pas. D'innombrables cas dénotent, en effet, de ce malaise à l'intérieur des salles, du réfectoire, de la cour, des toilettes ou dans les alentours. Des graffitis ornent constamment des murs, généralement écrits en langue française plus ou moins correcte: " *Vive J.S.K.*", " *Tamazight di lakul* " ³, " *J'aime..*", " *Matoub Lounes* ". En somme des thèmes d'une jeunesse révoltée exprimant la non adhésion à un règlement pourtant soigneusement placardé sur un mur du hall de l'administration et qui stipule dans son article 51 que " les élèves respectent leur établissement en tant que propriété publique dont la protection est, à la fois, un objectif éducatif et un comportement civique. Ils se doivent de prendre soin et de participer à son embellissement et à son entretien ". Cette contestation contre un ordre et dont les contours sont flous, suggère que les élèves sont " contre " par principe et par réflexe. Tout ce qui peut symboliser le pouvoir institutionnel est perçu comme une force hostile. C'est parce que ce pouvoir n'a pas encore officialisé la langue amazighe, l'expression " Tamazight à l'école " est un indice de contestation tout comme le nom de Matoub Lounas qui, aux yeux des jeunes élèves, est l'incarnation même de l'opposition aux institutions, comme le montre le propos de cet élève: " *Matoub Lounas n'a pas*

1-Règlement de la communauté éducative dans les établissements d'enseignement et de formation : Ministère de l'Éducation Nationale, Octobre 1991.

2- Ibid. p.4.

3-" Tamazight à l'école."

froid aux yeux. A travers ses chansons, il dénonce le système sans mâcher ses mots. Il étale la vérité et défend si bien notre culture et notre langue ".(Elève garçon en filière de gestion économique).

Les graffitis ne sont pas la seule forme d'expression usée, la dégradation en est une autre, à laquelle les élèves s'accommodent aisément. Casser les vitres, écorcher le tableau, arracher les casiers des tables, décoller les pieds de chaises... sont des pratiques courantes dans le règlement n'arrive pas à dissuader, malgré une disposition qui stipule que : " Toute dégradation des locaux et des équipements donne lieu à une réparation matérielle ou un remboursement financier supportés par les élèves et leurs parents" (article 52). Il en est de même pour le respect des règles d'hygiène qui ne sont que partiellement appliquées, comme le montre l'état des salles de classe où les papiers et toutes sortes d'épluchures traînent à même le sol, malgré l'existence de corbeilles à cet effet. Tout comme il y a des élèves de sexe masculin qui s'affichent ostensiblement lorsqu'ils fument une cigarette, en prenant soin, toutefois, à ce qu'ils le fassent à l'intérieur du périmètre où le tabac est « toléré », c'est-à-dire les alentours des toilettes. Visiblement, les élèves n'ont que faire du règlement qui consacre un passage à ces pratiques: " Les élèves respectent les règles d'hygiène et de propreté. Ils s'abstiennent de s'adonner au tabac et de prendre tout ce qui peut nuire à leur santé et porter atteinte à la propreté et à l'esthétique de leur établissement" (article 45). Enfin, certains élèves ne jugent pas nécessaire d'assister à tous les cours, si bien que leurs absences sont fréquentes. Certaines classes comme celles d'histoire-géographie, de philosophie et de langues sont carrément boudées par quelques uns d'entre eux inscrits en filières scientifique et technique, bien que leur présence soit obligatoire: " Les élèves sont tenus d'assister régulièrement et d'être assidus à tous les cours, théoriques et pratiques, fixés par l'emploi du temps " (article 30). Il y en a même qui proposent une sorte de " deal " à leurs enseignants comme par exemple: " *Ne me portez pas absent*

et je ne mettrai plus les pieds dans votre classe, sauf pour les examens. Comme ça je vous laisserai tranquille et moi je vaquerai à mes affaires au lieu d'assister à un cours qui ne m'intéresse nullement".

Et pour ne pas "sécher" les cours, les élèves recourent au retard qui paraît comme un subterfuge éclairant de l'intérêt qu'ils portent à tel ou tel cours. S'attarder à rejoindre la classe à 8 heures ou à 10 heures, après la récréation, est une pratique courante qu'ils justifient toujours par des: "J'étais à l'infirmerie"...mais, qu'ils affectionnent comme pour se montrer qu'ils ne sont pas "sérieux et ponctuels". Ce qui serait péjoratif et synonyme de "collaborateur" c'est-à-dire de quelqu'un qui applique scrupuleusement l'ordre tel qu'il est édicté par le règlement. Porter atteinte à l'ordre est pour ainsi une valeur qui semble inspirer les élèves dans leur démarche non-conformiste, tout en recherchant à ne pas trop bousculer les choses, en recourant à des stratégies d'équilibration. Des pratiques qui ne sont pas adoptées marquent les limites à ne pas franchir, comme, par exemple, agresser un enseignant ou tout autre agent, sortir de la classe sans autorisation de l'enseignant, manquer de respect au proviseur...etc. Tant que certains comportements sont tolérés par l'administration et les enseignants, même s'ils ne sont pas autorisés par le règlement, les élèves se les représentent comme étant admis. C'est le cas de la possession des manuels scolaires que beaucoup d'entre eux ne s'astreignent pas à acquérir, préférant se livrer à des va et vient dans les couloirs, pendant les instants séparant deux cours, pour se les échanger. Cette tendance à ne pas se conformer à la discipline requise est compensée par l'observation de règles arrêtées par les enseignants et qui ne semblent pas trop choquer les élèves. Parce qu'ils ne sont pas représentés comme "agents de l'autorité", les enseignants sont crédités d'une meilleure image, celle qui incarne le savoir, la sagesse et même la proximité. Ils sont ceux pour qui le règlement importe peu à côté des bonnes relations avec les élèves et les résultats obtenus par eux. A juste titre d'ailleurs, car la perception de la discipline chez les

enseignants n'est pas toujours conforme à celle définie par le règlement. Certains, de leurs propos nous renseignent sur cette question: " *D'une manière générale, l'élève discipliné est celui qui ne dépasse pas certaines limites, surtout celle du respect. Le chuchotement est toujours considéré comme naturel, c'est normal ce sont des jeunes. Un élève qui s'agite légèrement c'est tolérable, il est jeune et dynamique, mais il faut qu'il sache où s'arrêter. Quand le professeur fait la remarque qu'il faut s'arrêter car ça devient sérieux, il faut qu'il comprenne. C'est comme ça que je conçois la discipline. Concernant l'assiduité de l'élève je pense qu'il faut tolérer certaines absences, vu qu'on est un pays surtout montagneux... le manque de transport, on peut tolérer des absences et des retards. Mais il faut se montrer en même temps rigoureux en demandant des justifications à chaque fois* ". (Enseignant de français, 34 ans).

Ainsi, le respect de ses pairs et de l'enseignant est la vertu qui doit caractériser l'élève. En somme, une qualité qui ne renvoie pas nécessairement à l'ordre institutionnel et à laquelle les élèves semblent s'accommoder, pour montrer leur sociabilité et se démarquer du conformisme auquel le règlement les astreint, sans toutefois, verser dans un conflit ouvert avec l'administration, sauf dans le cas des arrêts de cours.

La contestation a tendance à s'exprimer plutôt par les subterfuges énumérés que par des procédés ouverts et solennels tel que la participation au comité des élèves. En effet, les élèves préfèrent recourir aux actions implicites que de représenter leurs pairs en tant que délégués tel que défini dans l'article 42 du règlement : " La relation de concertation et de dialogue entre les élèves et l'administration de l'établissement s'établit par la voie des délégués de classe qui les représentent ". Etre délégué signifie donc dialoguer et se concerter avec l'autorité, ce qui altère, aux yeux des élèves, le caractère contestataire du comité, qui devrait plutôt s'opposer et protester, non collaborer. Cette représentation dissuade la majorité des sujets enquêtés à participer au comité, puisque seulement

24,6 % d'entre eux souhaitent y prendre part. Sans doute parce que selon le plus grand nombre, cette structure est dénuée de toute autonomie. Et pour ne pas demeurer en reste, des élèves recourent à " la clandestinité " en formant un comité occulte et parallèle qui vient " court-circuiter " le comité légal. Son activité se concentre surtout sur les appels à la grève affichés de surcroît dans les endroits cachés, habituellement les toilettes pour garçons, comme pour exprimer son caractère secret et opposant. Dans la plupart des cas, il s'agit d'ailleurs d'oppositionnisme puisque les motifs pour justifier le débrayage sont souvent sans fondements objectifs : comme ces internes qui ont incité leurs pairs à se solidariser avec eux, en ne rejoignant pas les classes, au motif qu'on ne leur a pas servi de croissants au petit déjeuner, et qu'à la place ils ont eu du pain. En fait, tous les moyens sont bons pour faire comprendre à l'administration que son autorité est relative et que les élèves ont leur mot à dire.

La contestation emprunte ainsi deux voies, l'une " légale " et l'autre " clandestine ". Cette dernière n'étant pas quantifiable, car s'exprimant par des moyens informels, en s'intéressera beaucoup plus à la première, c'est-à-dire aux élèves qui ont exprimé le vœu de participer au comité légal¹. Il ressort des données de l'enquête que le profil dominant du candidat à la représentation des élèves épouse les contours suivants : Etre une fille interne, originaire des milieux défavorisés (ouvriers et retraités), poursuivant des études en filière lettres au lycée Sahoui Aldjia. En effet, 58,4 % de ceux qui ont répondu par oui à la question : " Souhaiteriez - vous faire partie du comité des élèves ? " appartiennent aux milieux défavorisés, contre 26,1 % appartenant aux milieux favorisés (fonctionnaires, cadres et enseignants) et 15,4 % aux milieux des agriculteurs, artisans et commerçants. Les propos d'un sujet enquêté illustrent bien, d'ailleurs, le courroux envers l'administration : " *Le règlement concernant l'éducation n'est pas respecté dans cet établissement. De plus en plus de filles se*

1-Chaque classe est représentée à raison de deux délégués, suivant une élection qu'organisent les professeurs principaux.

maquillent et viennent au lycée vêtues de courts habits et chaussées de hauts talons. "(Elève fille, interne en filière lettres, de père ouvrier. Lycée Sahoui).

Etre une fille interne tend à accroître les raisons du mécontentement, puisque parmi ceux qui souhaitent participer au comité 57 % sont des sujets de sexe féminin et 54,1 % sont des internes. Sans doute parce qu'être une fille et interne oblige à passer plus de temps à l'intérieur de l'établissement que les autres élèves de sexe et de régime différents. Le contact permanent avec les lieux et le personnel pourrait comporter ainsi des germes de conflits plus ou moins ouverts et incite à dénoncer sur les conditions d'hygiène, le comportement des adjoints d'éducation, autant de boucs émissaires pour ne pas appliquer le règlement. Une élève justifie, par exemple, le non respect, par ses pairs, des conditions d'hygiène par ces phrases : *" Comment voulez-vous qu'on respecte les règles d'hygiène alors qu'au réfectoire par exemple, les verres sont tellement sales, et portent une épaisse couche de crasse, qu'ils ont changé de couleur "*. (Elève demi-pensionnaire en filière de sciences naturelles. Père chauffeur).

Les conflits ouverts (recours à la grève) ne sont pas toujours l'indice d'un malaise au sein des établissements. Ainsi, le lycée Sahoui, qui enregistre le moins de grèves durant l'année scolaire, est semble-t-il celui où la contestation est la plus latente puisque 45,8 % des sujets souhaitant participer au comité y sont inscrits, contre 27,8 % au Technicum et 26,4 % au lycée Chihani. La contestation peut emprunter d'autres voies que la grève, à travers notamment des formules renvoyant au mépris telles qu'elles sont exprimées dans les réponses de certains élèves du lycée Sahoui : *" L'administration de ce lycée n'accorde aucune importance aux problèmes des élèves. Au contraire, elle les méprise. Personnellement, je ne connais pas le proviseur car je ne le vois jamais "*. (Elève garçon en filière lettres, externe, père : entrepreneur en bâtiment).

Le mépris est ici synonyme de distanciation entre les élèves et l'administration, laquelle est caractérisée par la faible apparition du responsable de l'établissement, devant les élèves. En revanche, la considération ne se réalise, selon ceux-ci, que si la proximité existe. D'ailleurs, les élèves affectionnent particulièrement les égards des administrateurs et des enseignants envers eux ; comme par exemple les discussions hors cadres réglementaires et pédagogiques qui se tiennent dans les allées de la cour. Les taquineries et les plaisanteries sont les sujets favoris par les quels ils tentent le rapprochement. Dans ce jeu, les agents qui ne s'y livrent pas sont étiquetés de " rigides " et de " sévères ".

2- L'élève et le cheikh

Les rapports que les élèves entretiennent avec leurs professeurs ne sont pas toujours empreints des mêmes charges et des mêmes réactions qui caractérisent leurs comportements envers l'administration. La salle de cours – lieu par excellence de la rencontre enseignés/enseignants – représente un champ prolifique en différents stratagèmes, subterfuges et stratégies auxquels les élèves recourent pour " gérer le temps " qu'ils y passent. Le temps, en effet, est parmi les centres d'intérêt qui captent le plus l'attention de l'élève. Tout dépend s'il se lasse du cours ou s'il s'en distrait, s'il suit le moindre geste et fait du professeur pour écouter la moindre parole audible, ou s'il prend la liberté " d'être ailleurs ". Demander l'heure ou regarder sa montre continuellement, sont les indices de cette manie qu'ont les élèves à vouloir en finir avec le cours le plus vite possible, et ce dès le début de la séance. Les propos de certains élèves indiquent que leur présence au sein de l'établissement n'est qu'une formalité : les " je ne suis ici que pour passer le temps ", " *ma présence au lycée n'a pas de sens que pour mes parents* ", " *je me présente chaque matin pour tuer le temps* ", " *dehors, je n'ai rien à faire, ici je m'occupe par certains moments* " sont des ritournelles que les enseignants entendent régulièrement lorsqu'ils invitent les élèves à plus de

retenue et de travail. Pour d'autres, en revanche, le temps ne doit pas défilé avant de l'avoir monnayé. Ce sont ceux qu'on désigne par l'expression : " Bons élèves". Ils sont là, scrutant le moindre mouvement de lèvres que le maître amorce et le blanc qu'il peint avec sa craie en mettant en relief sa graphie sur le noir du tableau. Ceux-là aussi ont leurs stratégies et leurs attitudes envers l'enseignant et les fonctionnaires. Enfin, il y a les sujets qui occupent des positions intermédiaires, qui s'efforcent à donner un sens à leur présence au sein de l'établissement et qui s'exercent à de véritables acrobaties afin de se cramponner, ce sont les " accrocheurs ", ceux qui " fournissent quand même des efforts ".

La salle de cours est ainsi le théâtre d'une multitude de gesticulations plus ou moins visibles, implicites ou explicites selon les situations. En effet, et selon leur " rang " dans la classe, les élèves recourent à différents procédés pour exprimer telle ou telle position envers l'enseignant et le savoir qu'il dispense. La gravité de ces gestes est fonction de l'enseignant, du cours dispensé, du comportement de l'élève et enfin de l'horaire de programmation de la séance. Dans ce contexte, le professeur est appelé à gérer des situations de conflits, des incidents perturbateurs, l'incompréhension de ses élèves, leurs attentes...en plus des savoirs qu'il est tenu de transmettre. En somme, il doit faire face à des stratégies tout en y apportant des réponses adéquates. Ainsi, dans certaines situations, les réactions des élèves répondent au principe de la réciprocité : " *Il [le professeur] est méchant avec nous, alors nous lui rendons la monnaie de sa pièce* ". Cette attitude est compréhensible de la part d'adolescents qui aspirent à ce qu'on les traite comme des adultes. Leurs propos, d'ailleurs, indiquent parfaitement qu'ils sont en quête d'un statut valorisant : " *Je n'aime pas quand le professeur insiste sur ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire, après tout je suis majeur et vacciné* ", " *certaines profs nous traitent comme si nous sommes encore au primaire* ", " *il y a des enseignants qui oublient qu'ils ont eu notre âge* "

et qu'ils sont passés par là ". Les remarques désobligeantes ou humiliantes sont considérées par certains élèves comme un *casus belli* auquel ils ripostent de différentes manières, comme par exemple bouder le cours pendant plusieurs séances, tenir des propos à la limite de l'agressivité, ou perturber carrément la classe en produisant des sons bizarres ou agaçants. Dans d'autres situations, certains recourent à l'équilibrisme¹ pour exprimer leur position au professeur, cette stratégie consiste à ne pas participer au cours pour se faire oublier, à déroger quelquefois à la règle de l'assiduité pour signifier que l'on ne se presse pas d'aller en classe et que quelques absences n'entraveront en rien l'enseignement suivi. Ces comportements ne se généralisent pas à tous les professeurs, car il y en a qui jouissent d'un meilleur crédit dans la représentation que se font les élèves d'eux. Il y a des gestes qui répondent ainsi à des exigences situationnelles que les sujets peuvent modifier ou carrément éliminer. Dans certains cas, ils font de l'ironie une arme de défense pour pousser le prof à ne pas les interroger, du genre " *je ne comprend plus rien à cette matière* ", " *je ne dispose pas du temps nécessaire alors je n'ai pas fait mon devoir de maison* ", " *c'est pourtant ce que j'ai voulu dire* ", pour insister sur la justesse d'une fausse réponse...Des épisodes ironiques, on en enregistre à foison: tel cet élève qui, faute d'assister au cours, provoque son enseignant, de l'extérieur, et ce en appelant ses camarades par leurs noms. En voulant connaître les raisons de sa conduite il lui répliqua : " *je ne vous ai pas adressé la parole, je discutais avec mes amis* ". En fait, l'élève ne se sentait pas intéressé par le cours et finit par l'avouer: " *ce que vous enseignez je le connais déjà, vous ne m'apprendrez rien en venant assister à votre cours* ". Ce qu'il fit, d'ailleurs, puisqu'il figurait sur la liste des absents pendant tout le premier trimestre et la seule fois où il se présenta c'était à l'occasion de la correction de l'examen où il se montra, encore une fois, en contestant bruyamment sa note et les observations de son enseignant, et n'omit pas de lancer à celui-ci: " *avec votre aide ou non je réussirai quand même* ". A la suite de cet

C.f. Woods (Peter), L'ethnographie de l'école. op.cit p.31.

incident le professeur l'invita à ne plus assister à son cours pour " le bien de tous" ce qui ne se propose pas aussi explicitement que dans des situations extrêmes. En général, l'invite à l'école buissonnière se présente comme une forme tacite, une sorte de deal qui arrangerait tout le monde. A titre indicatif, certains enseignants ne se plaignent pas des absences répétées de certains de leurs élèves et manifestent même leur soulagement aux collègues: " depuis qu'il ne vient plus en classe tout le monde est tranquille ". Le même son de cloche est entendu chez les élèves: " je préfère m'absenter pourvu qu'on ne m'accule pas à l'administration",

" je sais bien que le prof se réjouit de mon absence comme moi je m'en réjouis, à quoi bon s'entêter ". Cette tendance à équilibrer par l'équilibration, et notamment par l'école buissonnière, arrange en définitive tout le monde, et même l'administration, et ce, quoiqu'elle s'apparente à une fuite en avant.

En revanche, certains professeurs enregistrent des absences en nombre réduit. Ce sont ceux dont le cours est " intéressant " " parce qu'ils savent faire comprendre les choses ". Cette assiduité discriminatoire semble liée à la méthode d'enseignement et aux représentations que se font les élèves des disciplines qu'on leur enseigne. Ainsi, les enseignants qui font de la coercition leur credo affrontent souvent l'opposition plus ou moins déclarée de certains élèves qui n'affectionnent pas tellement qu'on leur impose des savoirs, sans pouvoir y mettre certaines objections, ou demander des explications. D'après nombre d'entre eux, il se trouve toujours un enseignant qui répond aux interpellations des élèves, sur un segment donné du cours ou du chapitre, par : " prenez le tel qu'il est, le reste ne le discutez pas". L'interprétation des élèves est instantanée: pour eux cette réponse signifie que le professeur est rigide et se conforme scrupuleusement au programme, tel qu'il est énoncé officiellement, ou bien, il est tout simplement incompetent, ou bien les deux à la fois. Par contre, ils affectionnent particulièrement la souplesse et la libéralité, dont usent certains transmetteurs de

savoirs, pour traiter le programme et l'appliquer. Les discussions sur des sujets non prévus, dans la nomenclature ministérielle, ou imprévus dans le déroulement du cours, ornent la séance d'une touche de ludisme et de récréation, que les élèves considèrent nécessaire à l'élargissement du champ cognitif. Cela se remarque par leur insistance à poser des questions subtiles, afin de ramener l'enseignant à se servir du cours, pour en sortir. L'invite à se soustraire de la norme serait en fait un test pour mesurer le degré de conformité, du professeur, à la norme et du même coup évaluer son degré de coercition, et par la suite définir le type de conduite à suivre avec lui. La manière dont les enseignants approchent l'enseignement qu'ils dispensent est ainsi déterminante dans le comportement des élèves tout comme les disciplines le sont aussi.

En effet, les élèves s'astreignent à plus de discipline et de rigueur ou observent un relâchement suivant les disciplines. Ils divisent celles-ci en "matières essentielles" et en "matières secondaires" en fonction de la filière suivie. Pour un élève en sciences exactes, par exemple, l'essentiel est dans les mathématiques et les sciences physiques, pour un littéraire ce sont les langues, l'histoire-géographie et la philosophie, pour un technicien ce sont les matières techniques (le dessin, la mécanique, la topographie, l'atelier...suivant la spécialité). Enfin, pour un élève en filière scientifique ce sont les sciences naturelles en plus des mathématiques et de la physique. La tentation de sécher le cours vient alors lorsque l'enseignant est de type rigide et assure une discipline dite secondaire. L'élève trouve ainsi plus d'une excuse pour "faire ce qui lui semble être bon". En revanche, il considère comme préjudiciable le fait de rater un cours essentiel ou le cours d'un professeur "souple", fut-il secondaire. Sans pour autant s'obliger à être présent tout le temps, ou s'interdire d'exprimer son mécontentement, comme cette élève: *"Personnellement je ne suis pas satisfaite de ce qu'on enseigne dans tout les cycles scolaires. Les changements qu'on apporte chaque année sont semblables à un cercle vicieux. Pourquoi on n'adapte*

pas, plutôt, l'enseignement aux nouvelles technologies ? Je souhaite en tous cas que les bases de l'enseignement seront changées ".(Elève en sciences naturelles. Père fonctionnaire).

Les sujets enquêtés estiment ainsi que l'enseignement qu'on leur dispense est dépassé, probablement parce qu'ils le jugent anachronique et très en retard des systèmes européens dont ils connaissent quelques bribes (moyens didactiques, équipement, moyens technologiques...). La coercition est aussi une cible privilégiée en la considérant comme une sorte de censure qui freine leur épanouissement intellectuel, comme l'expriment les propos de cette autre élève en filière scientifique: " *Notre système éducatif est nul. On ne donne jamais à l'élève la liberté de s'exprimer, ni de faire ce qu'il veut. On ne cherche jamais à savoir ce qu'il pense . Des fois, on lui impose des choses qu'il déteste "* (Père ouvrier en France). Cette représentation du système éducatif est transposée sur le corps enseignant qui fait l'objet d'une sorte de schème évaluateur par lequel les élèves " étiquettent " leurs maîtres et les divisent en quatre catégories suivant des profils élaborés.

Il y aurait, ainsi, le professeur qui " ne pense qu'à la fin du mois " et "se contente, d'après les élèves, que d'être présent". C'est celui qui ne fournit aucun effort pour actualiser ses connaissances et qui se limite à livrer, comme une marchandise, le contenu de ses fiches. Il répugne les questions sortant hors cadre du cours et feint d'accomplir sa mission, en exécutant le programme et en remplissant le cahier de textes. Pour les élèves, ce genre d'enseignants est celui qui dépouille le métier de sa noblesse, en le réduisant à un simple instrument pour " gagner son pain ". Cette représentation qui s'apparente à un jugement est contenue dans les propos des élèves comme ceux de cette fille en filière littéraire: " *Exception faite de quelques uns, la plupart des professeurs ne se préoccupent que de leur salaire à la fin du mois et n'ont que faire de la transmission du savoir*

ou si on assimile ce qu'ils disent " (Père maquignon). En classe, cela se traduit par des comportements tel le marmonnement¹ qui consiste à souffler collectivement des réponses à la question posée pour qu'ensuite le professeur trie la bonne. Cela parce qu'ils s'imaginent inutiles les réponses individuelles, pour éviter des remarques quelque fois désobligeantes, et pour ne pas gêner l'enseignant qui voudrait en terminer avec le cours le plutôt possible. En découvrant le maître répondant à ce profil, les élèves déchantent, sans doute parce qu'ils entendent aussi, de la bouche de ceux qu'ils avaient considéré comme des modèles, ces propos: " *je ne me casse pas la tête, le métier d'enseignant est pour moi un métier ingrat que je n'ai pas choisi* ". Certains élèves plaignent d'ailleurs la condition socio-économique de leurs professeurs et n'hésitent pas à leur lancer ironiquement " *vous n'avez pas de voiture monsieur ? Ah quel métier ! Pourtant vous avez étudié à l'université* ". Pourtant, dans leurs réponses à la question: " *quel métier voudriez-vous exercer à l'avenir?* "

le métier d'enseignant vient en troisième position puisque 15,6 % de l'échantillon ont choisi cette option, après la profession de médecin 16,7 % et celle de journaliste avec 16,4 % (Cf. tableau n° 26 p116).Ce paradoxe est, semble-t-il, le résultat des autres représentations qui apprécient positivement le rôle de l'enseignant, par admiration ou par un respect mêlé à une dose de mépris.

Sans doute parce qu'ils sont plus rigoureux et mieux appliqués, certains enseignants sont désignés par l'expression " trop sérieux et sévères ". Ce sont ceux avec lesquels il ne faut pas badiner. En classe, il font observer une discipline stricte au point où les retards se font rares et la participation très ordonnée, même si elle est limitée. Le professeur sévère présente le profil de la personne pour laquelle on ne s'excuse pas d'avoir négligé de faire ses devoirs et ses leçons. La peur de représailles dissuadent les élèves qui préfèrent, quelque fois, figurer parmi les absents que d'avoir à s'expliquer devant lui. Il est là avec sa stature imposante qui interrompt les rires et les plaisanteries dès sa manifestation.

1- C.f. Ibid. p. 34.

Il a le visage hermétique, et quand il lui arrive d'esquisser un sourire c'est pour " exprimer son mépris ou sa sornioiserie ". Les élèves se plaignent, d'ailleurs, de son manque de communication au point de lui reprocher ses airs hautains: " *Entre les élèves et quelques profs il y a un manque de communication. Certains d'entre eux se considèrent même supérieurs* ". (Fille en filière économique. Père chauffeur de taxi).

Parmi les élèves, il y en a qui affectionnent particulièrement ce genre de fonctionnaire, en les considérant comme les défenseurs de la discipline et d'une rigueur dont a besoin la mission éducative. Ils se conforment à ce qu'ils imaginent être le modèle du professeur en se tenant tranquilles, en participant en classe aussi souvent que possible pour attirer son attention, et en exhibant leurs cahiers comme pour montrer qu'ils sont des scribes prêts à graver le moindre son émis par leur maître. Bref, ils se démènent pour plaire et pour se voir gratifier du mérite d'être un " bon élève ". En revanche, certains de leurs homologues se tiennent sur un " fil de rasoir "¹, c'est-à-dire ils se tiennent en équilibre entre deux options incompatibles: travailler et se comporter mal. Cela pour signifier au " professeur sévère " que le mérite réside dans le travail et non pas dans la tenue et la retenue. Ces élèves savent que la plus lourde des sanctions qu'on puisse leur infliger c'est le jour où l'enseignant apposera sur leurs bulletins l'observation: " Bon élève, mais mauvaise conduite. ", à laquelle ils répliquent par: " Nous serons admis malgré tout ". C'est sans doute la raison pour laquelle ils lui préfèrent, parmi ses collègues, les fonctionnaires plus souples, c'est-à-dire qui travaillent et font travailler mais savent se relâcher au moment voulu.

Ce sont les professeurs " décontractés " ou " cools ", comme certains élèves aiment les appeler. En général, et selon la représentation des élèves, le professeur décontracté se présente sous un profil jeune, dynamique, avec un humour jovial. Il est toujours le premier à dire bonjour aux élèves et à leurs

1- C.f. Ibid. p.30.

souhaiter bon week end, en fin de semaine. Il est celui qui n'accule pas l'élève à ramener un billet d'entrée à la surveillance à cause d'un retard ou d'une absence. Les élèves apprécient notamment sa disponibilité à les écouter quand ils lui font part de leurs difficultés à suivre les études ou de leurs problèmes inhérents à l'internat, au transport et quelque fois même à leur vie de famille. Ils se sentent proches de lui, sans doute parce qu'il est celui auquel ils s'identifient le mieux. Sa façon de dispenser le cours est à leurs yeux la meilleure selon leurs dires: " elle les réveille de leur somnolence ". Cette admiration résulte aussi de la souplesse dont use le professeur, répondant à ce profil, pour gérer sa classe. Ils[les élèves] recourent, d'ailleurs, rarement aux stratégies de riposte comme ils le font avec les autres enseignants. Les quelques fois où on entend les chuchotements et les bruits de fond c'est lorsque le professeur observe un intermède. Il est celui qu'on interpelle sur des sujets divers en classe, à la cour, au hall administratif, parce qu'il est toujours à l'écoute. Les propos de cet élève, en filière de sciences exactes, résume quelque peu le profil de ce type d'enseignants tel qu'il est représenté chez les élèves: " Avec notre prof de physique on ne se lasse jamais. Sa méthode est tellement attirante qu'il parvient toujours à nous faire comprendre le cours, même si la physique est une matière relativement compliquée. Pendant sa classe on ne sent pas les difficultés parce qu'il sait nous mettre à l'aise ". L'origine de cette attitude est à chercher au niveau de la signification de l'image que se font les élèves, de leurs professeurs. Sans doute parce qu'il incarne une idée du non-conformisme, propre aux élèves, le professeur " décontracté " est représenté comme celui qui n'est pas rigide et qui " n'est pas à cheval sur le règlement ". En effet, il substitue la compréhension à la sanction, lorsqu'il est amené à traiter le cas d'un élève absentéiste ou carrément paresseux. Il cherche à comprendre plutôt qu'à recourir au renvoi ou à la convocation des parents. Ainsi, il interpelle individuellement chaque élève qui

présente des difficultés à suivre sa scolarité avec une telle subtilité qu'il réussit souvent à les "faire parler", sans pour cela que ça soit gênant, car le procédé ne se fait pas publiquement. Dans ce cas, l'élève préfère observer un silence que d'étaler ses "secrets" devant tout le monde. Le professeur est donc celui qui refuse à interpeller l'administration, sauf dans les cas extrêmes: violence verbale répétée, délinquance, refus de travailler avec récidive... Son non-conformisme est quelque fois interprété comme une invite au non-conformisme, qui encourage les élèves à lui faire part de leur non-respect du règlement, par exemple dans le cas d'une grève. Dans cette situation, ils se démènent à lui expliquer les raisons de leur acte, comme pour rechercher dans ses paroles la moindre justification et le moindre satisfecit à leur débrayage. Et lorsqu'ils entendent de sa bouche des mots rassurants tels que: *"vous avez raison de faire grève"*, ils se disent: *"celui-là est avec nous"*.

Cette représentation n'est toutefois, pas unanime. Il se trouve parmi les élèves ceux qui n'apprécient pas cette "mollesse" comme ils qualifient ce que leurs homologues appellent "souplesse". Pour ce groupe, l'enseignant doit être stricte et ne doit se mêler aux élèves, ni être intime avec eux. Ce sont les défenseurs d'une image classique du maître, qui devrait se positionner là où il doit l'être, c'est-à-dire: *"au dessus des élèves, tout en s'abstenant de jouer au frère aîné ou à la sœur aînée"* (Elève fille en filière de gestion économique.)

Cette image correspond à la représentation traditionnelle du cheikh, telle que véhiculée dans le discours et le langage courant, dans lesquels il est répété qu'il doit être impénétrable et servir de modèle et d'idéal pour les élèves. Pour ce, rien de ce qui peut altérer son image ne doit faire l'objet d'une fuite. Sa vie privée, ses sentiments, ses positions politiques...etc. doivent être un secret qu'il est appelé à entretenir.

Dans leurs représentations des enseignants, les élèves ne sont, donc, pas unanimes. Cependant, lorsqu'il s'agit d'un "professeur nul" ils sont tous

d'accord pour crier à l'incompétence. Selon eux, il y aurait des enseignants dont l'incapacité à transmettre les savoirs est tellement manifeste qu'ils ne savent même pas ce qu'ils disent. En général, leur profil de formation ne correspond pas à l'enseignement dispensé. A titre d'exemple, un diplômé de lettres arabes qui enseigne l'histoire-géographie, ou un ingénieur en génie civil qui est chargé du cours de physique-chimie ou de mathématiques... Dans d'autres cas, il s'agit tout simplement de quelqu'un dont le profil correspond à la discipline enseignée mais qui n'aurait pas le niveau requis. Telle cette enseignante de physique à laquelle les élèves ne cessent de reprocher son incompétence, allant jusqu'à exiger de l'administration l'affectation d'un autre enseignant (en citant son nom) lorsqu'ils seront en classe terminale. Les élèves vont jusqu'à déclamer cette incompétence en désignant nommément ses auteurs, surtout quand il s'agit d'une discipline dite essentielle. Selon eux " *lorsque le professeur est incompetent, les élèves détestent systématiquement la matière qu'il dispense* ". Inutile d'essayer de tempérer leur position comme le leur suggèrent d'autres professeurs, qui ne permettent pas aux élèves de juger la compétence et le niveau de leurs collègues : " *Vous vous prenez pour qui pour juger vos professeurs !* ". A ceux là les élèves répliquent en chœur, presque instantanément : " *On n'a pas besoin d'être des spécialistes ou des savants. Le professeur X ne nous explique pas, nous ne comprenons rien à ce qu'il dit et il ne peut même pas répondre à nos questions. Rien à dire, il est nul* ". Le jugement est ainsi sévère et sans appel. Le professeur accusé traînera son étiquette jusqu'à ce que le temps l'effacera, ou lorsqu'il prouvera à d'autres élèves qu'en fait d'incompétence il s'agissait tout simplement d'apprentissage et d'un manque d'expérience, ou tout simplement d'un défaut de communication. Ce dernier étant souvent la source du malentendu entre enseignants et enseignés.

3- Le malentendu entretenu

Dans leurs relations avec les élèves, les enseignants adoptent des démarches différentes, et ce suivant leurs approches des situations qu'ils sont appelés à gérer, et suivant les exigences du terrain. Les relations avec les élèves dépendent de leur façon d'apprécier les choses à leur " juste titre ", pour éviter tout malentendu. Ce qui, à leurs yeux, pourrait entraîner des conflits que tout le monde souhaite éviter. La justesse n'est, cependant, pas appréciée de telle sorte à assurer un consensus entre les fonctionnaires que sont les enseignants. Cette notion fait l'objet de diverses interprétations qui sont à l'origine des comportements divers enregistrés chez eux.

La distance à tenir vis-à-vis des élèves est l'un des aspects où les positions divergent. Ainsi, il y a des fonctionnaires qui soutiennent *mordicus* que la distance doit être maintenue en signifiant, ainsi, aux élèves que leurs statuts diffèrent. C'est pour eux, le gage du respect que leur doivent les enseignés. Chacun doit s'enfermer dans les limites qui lui sont tracées pour ne pas se confondre avec l'autre. Pour ce groupe, la mission éducative se limite à transmettre les savoirs contenus dans les programmes, instaurer une discipline et évaluer le niveau des élèves. Le reste n'est que superflu, voire même source de " débordement ", comme l'expriment les propos de ce professeur de lettres arabes : " Depuis que les profs discutent avec les élèves en dehors de la classe, notre valeur a baissé, justement parce que discuter des sujets personnels, qui n'ont aucune relation avec l'enseignement, ne peut que déprécier notre statut. Les élèves doivent se tenir à leur place. De notre part, nous ne devons pas nous rapprocher trop d'eux ". Cette attitude n'est pas dénuée de gérontisme, car ces enseignants considèrent qu'il n'y a rien à se dire entre eux et les enseignés, sauf pendant le cours et sur ce qui concerne le cours. " Ils ne sont pas de notre génération, disent certains, de quoi voulez-vous qu'ils nous parlent ou nous leur parlons ". Selon eux, les élèves de ces derniers temps prennent trop de liberté, en

réduisant la distance entre les deux catégories. Ils ont d'ailleurs la manie de raconter leur vie de lycéens *lorsqu'ils " n'osaient même pas fixer leurs enseignants dans les yeux "*. Une nostalgie qui les laisse dire que les élèves d'aujourd'hui sont *" moins éduqués que ceux d'autrefois "*. Ce que contestent leurs collègues, pour lesquels ces élèves *" ne sont ni plus ni moins turbulents que ceux des générations passées "*. Ces contestataires sont les adeptes d'une proximité avec les enseignés. L'acte pédagogique se situe, pour eux, dans un cadre de rapprochement pour que l'élève ne se sente pas étranger. L'établissement scolaire doit fonctionner comme un second foyer familial dans lequel les relations de fraternité et de respect doivent être privilégiées. Ils ne comprennent pas l'attitude de leurs collègues qui préfèrent un resserrement dans la conduite à tenir avec les élèves, plutôt que des relations resserrées avec ceux-ci. La distance devrait être la plus courte possible comme le respect qui doit être mutuel. Ce dernier n'est, d'ailleurs, pas un devoir pour les enseignés uniquement, mais aussi une règle pour les enseignants. Pour certains fonctionnaires *" les limites que ne doit pas dépasser l'élève sont celles du respect, mais surtout envers ses homologues. Il ne doit pas gêner ces derniers en respectant leur liberté d'apprendre "*. (Enseignant de mécanique, 32 ans.). *" le respect doit être mutuel entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Il faut savoir se tenir en classe, c'est-à-dire il faut aussi respecter ses camarades"* (enseignant de mathématiques, 35 ans). Le respect est perçu ainsi selon deux approches : l'une traditionnelle où l'ainé est investi du droit d'être respecté par les cadets, l'autre, moderne, privilégie des relations égalitaires suivant les principes de mutualité et de réciprocité. Les défenseurs de cette dernière approche soutiennent qu'il faut intervenir auprès des élèves, lorsque la situation l'exige, pour s'enquérir de leur état et les aider à surpasser leurs difficultés. Ils refusent d'être de *" simples robots qui exécutent les commandements d'une institution "*, et se donnent la liberté d'initier des démarches qui ne sont pas prévues dans le règlement, ou qui ne sont

pas inscrites dans les usages propres au fonctionnement de l'établissement. Par exemple, ce professeur qui interprète des chansons d'amour pour les élèves internes afin " d'atténuer leur douleur et leur faire oublier l'éloignement ". Ou ces autres qui acceptent d'être pris en photo en compagnie de leurs " protégés " filles ou garçons... Ces comportements sont la cible des détracteurs de cette proximité qu'ils qualifient de perversion. Ce qui ne manque pas de soulever le tollé de leurs collègues "ouverts" qui " malgré tout [savent] contenir les élèves dans les limites qui leur sont tracées ". Des limites implicites qui ne sont pas définies que par des allusions ou des généralités " le respect mutuel ", " les rôles distribués ", " la discipline "...etc. Une embrouille qui est à l'origine de ce *dissensus* dont le constat est exprimé par une sorte de *consensus* verbal : " Nous sommes toujours d'accord pour ne jamais nous mettre d'accord ". A juste titre, d'ailleurs, car la proximité n'est pas le seul sujet qui éloigne les uns des autres.

Ainsi, dans leurs appréciations des élèves, les enseignants se rejoignent pour définir les catégories des bons élèves et des mauvais élèves, mais divergent lorsqu'il s'agit des catégories intermédiaires. En effet, " le bon élève " est désigné suivant des schèmes dont l'entendement se retrouve dans les discours : " *le bon élève c'est celui qui s'applique, qui s'intéresse au cours, qui fait convenablement son travail* " (enseignant de comptabilité 36 ans), " *le bon élève c'est certainement celui qui s'intéresse à ses études, c'est l'élève qui est préparé à suivre le programme* " (enseignant de mathématiques), " *le bon élève c'est un élève qui s'intéresse essentiellement au cours, qui accorde un intérêt à la matière enseignée* " (enseignant de français, 35 ans). L'intérêt porté aux études est donc ce qui caractérise le mieux la vertu. Mais cela n'est pas suffisant car pour qu'il atteigne l'excellence, l'élève doit rentabiliser cet intérêt en obtenant de bonnes notes aux examens. Il doit également faire preuve de discipline et de respect. Ces qualités sont ainsi gratifiées de l'observation : " bon travail et bonne conduite ". En revanche, pour qualifier le mauvais élève on recourt au procédé de

l'opposition par la négation. Par exemple, l'opposé de " s'intéresser " c'est " ne pas s'intéresser ". *" Contrairement au bon élève, le mauvais élève c'est celui qui ne s'intéresse pas, qui est là pour passer le temps, qui ne fournit aucun effort ". (le même enseignant de français). " le mauvais élève c'est l'inverse de ce que j'ai avancé [sur le bon élève] ". (le professeur de mathématiques).* Par contre, dans leurs appréciations des élèves " moyens ", on relève un flottement suivant les professeurs et les moments où l'enseigné est évalué. En effet, un élève moyen peut-être assez bon dans certaines disciplines, mais médiocre dans d'autres. Par exemple celui qui enregistre de bonnes notes en histoire géographie on dirait de lui qu'il est un " perroquet " ,surtout lorsqu'il est nul en mathématiques. Un élève qui travaille bien dans l'atelier mais qui ne montre aucun intérêt aux matières dites littéraires (les langues, l'histoire-géographie, la philosophie et l'éducation religieuse) on le désignera sous l'expression : " *ouvrier spécialisé* " une sorte d'*homo-faber* qui ne comprend rien aux choses théoriques, mais, qui affectionnent la manipulation d'une machine ou la réalisation d'un dessin. Quand un fonctionnaire défend son protégé (l'élève qui travaille bien dans la matière qu'il enseigne) son collègue qualifie ce dernier de "nul" et de "paresseux". Et c'est ainsi que l'unanimité n'occupe que des poches bien restreintes dans le champ des appréciations qui peuvent aussi se contredire d'un trimestre à un autre. Ainsi, il peut se trouver un élève qui se " ressaisi", ce qui lui vaudra une promotion : de l' " élève moyen " qu'il était, il deviendra un " assez bon élève ". Tout comme la chute et le recul sont consignés dans ces observations : " résultats en chute libre "...etc.

La discussion se remarque aussi à l'occasion de l'interprétation du travail scolaire et de ses résultats. Ainsi, selon les propos des fonctionnaires, on peut relever deux approches. La première s'inscrit dans une perspective darwiniste qui affirme que l'excellence est un don, une nature. Cette opinion est défendue par une majorité d'enseignants¹ pour lesquels, c'est indéniable, " *l'élève excellent est*

1-Du moins ceux avec lesquels on a eu des entretiens, formels ou informels.

cette personne douée, les facteurs socio-culturels ne sont que des compléments relégués au second plan ". Et pour appuyer leurs propos, ils affirment qu'ils étaient eux-mêmes " issus de milieux défavorisés, sans que leur condition entrave [leurs] études ". L'un d'eux a eu ces mots lors d'une discussion sur l'origine du recul constaté dans le système éducatif : " *nos parents n'étaient pas des génies, d'ailleurs ils n'étaient même pas instruits. N'empêche nous sommes diplômés de l'université. Il m'est arrivé, quand j'étais élève, de n'avoir même pas de quoi acheter un crayon, mais j'ai persévéré. Contre vents et marées, j'ai quand même réussi* ". L'autre approche c'est celle qui explique la réussite ou l'échec par des déterminants socio-culturels. Les défenseurs de ce déterminisme social soutiennent qu'il existe une forte corrélation entre la scolarité de l'élève et son milieu familial. Tout dépend des conditions socio-économiques, où l'élève évolue, et du capital culturel qu'il l'a initié. Pour eux, la thèse du don n'est qu'un leurre pour occulter les véritables causes de l'échec. Un professeur d'anglais a tenu ces propos pour étayer son opinion : " *Moi-même je suis issu d'un milieu modeste, mais ma réussite n'est pas due à un quelconque don. Combien de mes camarades qui sont du même rang social que moi et qui ont dû quitter l'école. Ce qu'il faut rechercher c'est plutôt la proportion de réussite parmi les élèves originaires de milieux modestes et parmi ceux qui sont issus de familles plus ou moins riches et instruites* ". Chaque groupe s'ingénie à expliquer le fonctionnement du système éducatif par des phénomènes externes, mais aussi par la perception du métier d'enseignant et notamment le sens donné à la notion de communication.

Celle-ci fait l'objet d'une question dans laquelle les enseignants se demandent " comment communiquer avec les enseignés " ? Les réponses à cette interrogation esquissent globalement les contours des procédés de communication auxquels ils recourent pour transmettre les savoirs. Ainsi, pour faire passer le message il faut utiliser une langue et un langage, mais lesquels ?

cette personne douée, les facteurs socio-culturels ne sont que des compléments relégués au second plan ". Et pour appuyer leurs propos, ils affirment qu'ils étaient eux-mêmes " issus de milieux défavorisés, sans que leur condition entrave [leurs] études ". L'un d'eux a eu ces mots lors d'une discussion sur l'origine du recul constaté dans le système éducatif : " *nos parents n'étaient pas des génies, d'ailleurs ils n'étaient même pas instruits. N'empêche nous sommes diplômés de l'université. Il m'est arrivé, quand j'étais élève, de n'avoir même pas de quoi acheter un crayon, mais j'ai persévéré. Contre vents et marées, j'ai quand même réussi* ". L'autre approche c'est celle qui explique la réussite ou l'échec par des déterminants socio-culturels. Les défenseurs de ce déterminisme social soutiennent qu'il existe une forte corrélation entre la scolarité de l'élève et son milieu familial. Tout dépend des conditions socio-économiques, où l'élève évolue, et du capital culturel qu'il l'a initié. Pour eux, la thèse du don n'est qu'un leurre pour occulter les véritables causes de l'échec. Un professeur d'anglais a tenu ces propos pour étayer son opinion : " *Moi-même je suis issu d'un milieu modeste, mais ma réussite n'est pas due à un quelconque don. Combien de mes camarades qui sont du même rang social que moi et qui ont dû quitter l'école. Ce qu'il faut rechercher c'est plutôt la proportion de réussite parmi les élèves originaires de milieux modestes et parmi ceux qui sont issus de familles plus ou moins riches et instruites* ". Chaque groupe s'ingénie à expliquer le fonctionnement du système éducatif par des phénomènes externes, mais aussi par la perception du métier d'enseignant et notamment le sens donné à la notion de communication.

Celle-ci fait l'objet d'une question dans laquelle les enseignants se demandent " comment communiquer avec les enseignés " ? Les réponses à cette interrogation esquissent globalement les contours des procédés de communication auxquels ils recourent pour transmettre les savoirs. Ainsi, pour faire passer le message il faut utiliser une langue et un langage, mais lesquels ?

Certains professeurs choisissent de recourir exclusivement à la langue dans laquelle il faut enseigner. C'est le cas des enseignants de lettres arabes qui s'interdisent de substituer d'autres langues (comme le berbère ou le français) à la langue arabe. Pour eux, l'élève doit faire l'effort de déchiffrer le contenu des expressions et des textes fussent-ils complexes. Ils procèdent de la sorte pour contraindre l'élève à atteindre un niveau de langue assez correct et assez perfectionné, arguant que l'enseigné a accompli la totalité de son cursus dans cette langue là. Ce qui, à leurs yeux, ne justifie pas les difficultés et les insuffisances clamées par les élèves. L'enseignement d'une langue doit être, selon eux, dispensé dans la seule langue qui lui est fixée. Recourir aux emprunts est, pour ce groupe, une perversion, voir même une incompétence qui dévalue les mots et les lettres. Pourtant, la majorité du panel d'élèves enquêté (82,3%) préfèrent que leurs professeurs utilisent le berbère dans leur enseignement afin de mieux comprendre. L'"entêtement" de ces enseignants à vouloir persister dans une voie qui n'aboutit pas à l'objectif recherché, mais à des difficultés de communication, exprime en fait une situation de malentendu linguistique comme si "le langage peut n'être plus, à la limite, un instrument de communication, mais un instrument d'incantation dont la fonction principale est d'attester et d'imposer l'autorité pédagogique de la communication et du contenu communiqué".¹ Tout porte à croire, en effet, que l'enseignement de la langue arabe est un enseignement de coercition où le fonctionnaire impose un ordre linguistique le plus complexe possible, afin de ramener l'élève à l'incompréhension et forcer ainsi son admiration. On peut lire dans une instruction ministérielle portant le n° 743 les termes qui obligent l'enseignant à favoriser "la communication avec les autres dans une langue juste" (p.14). Pour cela il doit "expurger, corriger les expressions que les [élèves] ont acquises avant leur arrivée à l'école" (p.14). La tendance des fonctionnaires arabisants à recourir aux mots, qu'on ne retrouve que dans le dictionnaire ou la poésie anté-islamique, est tellement manifeste qu'on

1-BOURDIEU (Pierre) PASSERON (Jean-Claude). La reproduction. Op.cit. p.136

dirait qu'il s'y adonnent à cœur joie. Les préciosités indéchiffrables ressemblent ainsi à des armes par le biais desquelles l'ordre et l'autorité s'imposent. L'incompréhension se renforce et la communication se décompose. Tant que les élèves hochent la tête pour exprimer le "oui" attendu à la question "est-ce que vous avez compris", les fonctionnaires se complaisent dans leur besogne et s'illusionnent d'être compris du moins le temps de tirer révérence de la salle. De cette façon, ils s'accordent le satisfecit d'avoir accompli ce qu'ils devaient accomplir. De l'autre côté, les élèves ne se démènent pas à atteindre la compétence requise pour comprendre le discours de leur cheikh, alors ils feignent d'avoir compris, comme pour lui signifier qu'ils ont compris qu'il n'y a rien à comprendre. Les propos de certains élèves illustrent bien ce jeu de cache-cache : *" inutile d'essayer de comprendre car c'est tellement compliqué que des fois on ne déchiffre même pas ce qu'écrit le prof. d'arabe ou ce qu'il dit. Il utilise des mots que lui seul connaît. Alors lorsqu'il nous fait un cours de grammaire, c'est tout le monde qui se regarde. Mais, on lui dit toujours qu'on a compris "*. Pendant le cours, le recours à ces "courtoisies" ne fait que renforcer l'enseignant dans sa conviction d'être compris. *" Ainsi, l'illusion d'être compris et l'illusion de comprendre peuvent se renforcer mutuellement en se servant réciproquement d'alibi"¹*. Et c'est seulement lorsqu'ils découvrent les réponses de leurs élèves que les enseignants réalisent qu'en fait de compréhension il s'agit bien d'incompréhension.

L'enseignement de la langue arabe n'est, toutefois, pas le seul foyer du malentendu, d'autres foyers peuvent être repérés, notamment pendant les cours de français et d'anglais. En effet, ces derniers s'assimilent, parfois, à une véritable cacophonie où les élèves entendent des mots sans pouvoir les déchiffrer, ni les réutiliser correctement. Cela se remarque sur les réponses écrites qui sont souvent à la limite du déchiffrement, car truffées de fautes de tout genre. Mais, si la faute en anglais passe pour un incident banal, la faute en français est vite

1- Ibid. p.139.

assimilée à la bêtise et au scandale. C'est que la langue de Shakespeare ne figure pas dans les registres linguistiques usés, contrairement au français dont l'usage est courant au point qu'il ne figure pas parmi les langues étrangères dans le champ linguistique, tel qu'il se présente réellement sur le terrain. D'ailleurs, il est rare d'entendre les enseignants discuter des difficultés qu'éprouvent les élèves dans les autres langues (arabe et anglais), mais le français fait figure d'une épreuve quotidienne, puisque tous les enseignants, ou presque, se prêtent à un rôle d'évaluateur, sans pour autant faire subir à l'élève un quelconque test. Il suffit d'entendre un élève prononcer incorrectement un son ou le voir écrire maladroitement un mot pour que ça fasse l'objet d'anecdotes racontées avec raillerie : *" les élèves de maintenant ne savent même pas prononcer une voyelle, alors pour formuler une phrase correcte ou rédiger un essai cela relève du miracle", " le système fondamental les [élèves] a tellement bourrés qu'ils ne savent plus écrire que leurs noms, et encore..."*. En revanche, on n'entend pas de tels propos lorsqu'il s'agit de la langue arabe, au contraire, la plupart des fonctionnaires affichent ostensiblement, et avec une certaine fierté, leurs maladresses dans cette langue là. Ainsi, ils ne se moquent pas des fautes en arabe, ils les considèrent comme des signes de rejet d'une langue qui n'est " utile que pour la poésie ". Le fétichisme de la langue française tient, sans doute, du prestige dont elle est accréditée dans le champ socio-linguistique, tel que ça ressort des données de l'enquête. En effet, 53.7 % des enquêtés lisent la presse en langue française et 35.1 % en deux langues (arabe et français) , contre seulement 11,9 % qui lisent la presse exclusivement en langue arabe (Cf. tableau n° 25 p.115). Ceci malgré leurs difficultés en français, puisque : 68.1 % d'entre eux déclarent le français comme la langue la plus difficile, contre 30.5 % pour l'arabe et 62.4 % ont répondu au questionnaire¹ en recourant à l'arabe, c'est à dire une majorité qui a opté pour l'assurance en usant de la langue qu'elle maîtrise le mieux. En fait, le

1- Rédigé en deux langues (arabe et français) rappelons-le.

français n'est, pour les élèves, qu'une sorte de potiche vénérée pour son nom et sans emprise sur eux. La faute, pour eux, n'est d'ailleurs pas scandalisante, comme pour les enseignants. Pour les élèves, si leur niveau en français est bas c'est à cause de la médiocrité de l'enseignement qu'ils ont reçu et qu'ils reçoivent encore et non pas à cause d'une incompétence ou d'une quelconque incapacité. En outre, ils ne comprennent pas pourquoi leurs enseignants se moquent d'eux, lorsqu'ils s'expriment dans cette langue, et tendent plutôt à limiter son usage aux seuls cours et examens qui lui sont réservés. Leurs propos abondent dans ce sens là : *" ne lisez pas ma copie en premier sinon vous allez vous moquer de moi "*, *" ne riez pas en lisant ma réponse "*... Il est vrai que de nombreux enseignants *" semblent découvrir l'incompréhension [des élèves] avec une sorte de joie perverse comme si l'objectivation du malentendu linguistique venait légitimer une opinion qu'ils avaient depuis longtemps "*¹. En effet, il est courant d'entendre les enseignants parler des résultats de leurs élèves comme s'ils s'y attendaient : *" ce n'est pas étonnant de relever autant d'erreurs. Ça se voit c'est un pur produit de l'Ecole Fondamentale "*. Et pour justifier ce constat, les enseignants de français accusent la médiocrité des programmes que l'institution leur impose. Par exemple dans le programme des filières techniques on ne retrouve que des textes décrivant des procédés de production des machines, ou des pages de tableaux statistiques. L'objectif de ce programme est de doter l'élève des outils linguistiques nécessaires pour exprimer une situation bien déterminée, et l'exercer à représenter graphiquement des chiffres. Ce contenu contribue à restreindre le champ d'expression dont a besoin l'élève pour enrichir son capital linguistique, car il est éloigné des textes littéraires qui peuvent développer en lui le sens de l'esthétique. Ce français *" industriel "* renforce ainsi le caractère

1-BOURDIEU (Pierre) PASSERON (Jean-Claude) et de SAINT MARTIN (Monique), *" Rapport pédagogique et communication "* in *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*, Sociologie de l'éducation II, Mouton, 1965, p. 17, note N° 1.

d'ouvrier spécialisé dans lequel l'élève (en filière technique) est embrigadé. Ce que n'ignorent pas les enseignants de français qui se défendent d'être de simples dispensateurs de lettres et de mots, et qui refusent d'être les boucs émissaires d'une situation qui les dépassent eux-mêmes. Ce que dictent les programmes est ainsi mis en cause par les agents chargés de son application.

4-Le diktat de l'institution

Cette mise en cause ne va pas jusqu'à porter des changements sur ces programmes. En effet, les enseignants des différentes disciplines se contentent généralement de diffuser des contenus telle une marchandise qui doivent livrer. Le programme conçu est pour eux un diktat qui ne laisse aucune latitude à l'initiative du diffuseur qu'est le professeur. Le suivi est soumis à un contrôle que les inspecteurs peuvent effectuer à n'importe quel moment de l'année scolaire, et dont la trace doit figurer sur le cahier de textes, dans lequel les enseignants doivent consigner ce qu'ils ont transmis à leurs enseignés. C'est, sans doute, l'une des raisons essentielles qui les pousse à être scrupuleux à ce point, sans s'empêcher, pour autant, d'exprimer leur désapprobation : *"pour ce qui est de ma matière, les programmes sont ceux qui existent depuis dix ans. Le problème se pose au niveau du volume horaire, car on a gardé le même programme tout en réduisant le volume horaire. Le programme gagnerait plus à être réactualisé, c'est à dire intégrer les moyens modernes comme l'informatique"* (enseignant de mécanique). L'anachronisme des contenus est d'ailleurs signalé par plusieurs fonctionnaires : *"en suivant les programmes, on fait du bourrage. Pour la comptabilité qui est ma matière, le programme est conçu pour trois années alors qu'on le fait en deux années. C'est ce qui fait que l'élève n'assimile pas"* (enseignant de comptabilité). *"le programme tel qu'il est conçu actuellement est aux antipodes, pour ne pas dire plus, des capacités de l'élève. Quand on demande aux élèves qui confondent entre les sons "u", "e" et "i", entre le "p" et le "b", qui ne maîtrisent pas ne serait ce le minimum de la prononciation, qui ne savent pas formuler une phrase, de produire un texte, ça ne peut*

être que cela"(enseignant de français). *Tout le monde s'accorde donc à dire que les contenus des programmes doivent être revus et corrigés et ce pour les adapter aux capacités réelles de l'élève. Cette opinion est suivie de propositions allant dans le sens de l'allègement ou carrément dans le sens du retour en arrière, c'est à dire ce qui est communément appelé " l'ancien système ". Une nostalgie bien présente car la solution à l'anachronisme est justement le retour vers le passé, comme pour signifier que l'école d'hier a mieux formé les formateurs d'aujourd'hui ! " je ne vois pas qu'est ce qu'on a trouvé à l'enseignement classique pour dire qu'il est dépassé "disait un enseignant de français. En attendant des changements, les enseignants adoptent des stratégies de contournement pour assouplir les contenus et les enrichir de temps à autre par des éléments non prévus par l'institution. Ainsi, tous les enseignants questionnés préconisent une souplesse dans l'application des programmes.*

Le sens donné à cette démarche c'est d'abord ne pas être rigide, se donner la liberté de s'adresser aux élèves dans un langage simple et clair et ne pas s'enchaîner par les directives de l'institution. Ce qui ne signifie pas la suppression de chapitres entiers, mais qui n'exclue pas un remaniement de quelques sous-titres en s'attardant sur certains et en étant expéditifs sur d'autres, que les enseignants jugent inutiles ou secondaires, mais dont l'application est nécessaire ne serait ce par la forme. C'est à dire en fait, pour que ça apparaisse dans le cahier de textes, et pour que les élèves s'illusionnent d'avoir reçu tout l'enseignement prévu. Ainsi, l'application des programmes dépend largement de l'appréciation de l'enseignant qui signifie à ces élèves l'intérêt qu'il porte lui-même au cours, au chapitre et au sous-titre, et ce en les valorisant ou en les dévalorisant. Cette attitude suggère aux enseignés que la valeur intrinsèque de l'enseignement qu'ils reçoivent est en fait fixée et déterminée par les enseignants eux-mêmes et non pas par les contenus. La tendance des élèves à distinguer les professeurs d'une même discipline, révèle en effet que l'enseignement est personnalisé et est apprécié suivant l'agent dispensateur. Comme le montre les propos de cet élève en sciences exactes : *" l'année passée, j'ai perdu le goût de travailler la physique, mais depuis que monsieur X est notre prof. j'aime beaucoup cette matière. Vous savez quand un prof. se fait détester il fait détester*

aussi la matière enseignée. Il se passe le contraire pour celui que les élèves aiment". L'institution se heurte, ainsi, à des stratégies implicites et latentes qui diluent sa rigidité dans un environnement résistant et rejetant le diktat. Les enseignants, qui sont nommés pour transmettre les valeurs scolaires, paraissent comme les alliés conjoncturels de leurs enseignés, pour former une sorte de fusion contre l'ordre établi, et ce par un ordre négocié. En effet, les enseignants favorisent généralement un règlement à "l'amiable" des conflits les opposant à leurs enseignés, en ne recourant à l'administration que dans des cas graves. Ce procédé consiste à rechercher l'instauration d'une trêve avec les élèves "turbulents" même si cela doit coûter des concessions de la part de l'enseignant. Par exemple permettre à l'élève de rentrer en classe après quelques minutes de l'horaire fixé, de changer de place après chaque séance, de chuchoter quelque fois pendant le cours, ou carrément fermer les yeux suite à des absences répétées. Ce à quoi les élèves s'accommodent aisément en y décelant un relâchement dans le règlement. Cette atteinte à l'ordre suggère l'existence d'une résistance menée consciemment ou inconsciemment, contre cet ordre là, et qui se manifeste par la manière de faire des enseignants et le comportement des enseignés. Comme pour remettre en cause son absurdité, l'ordre institutionnel est atteint par le "désordre". Et pour mieux affirmer celui-ci, les élèves recourent jusqu'à un usage désordonné des espaces qui leurs sont réservés.

5- L'occupation des espaces

La structure de l'établissement est conçue pour accueillir les élèves, pendant leur scolarité, dans des locaux et des espaces qui diffèrent par leurs fonctions respectives. Ainsi, la salle de cours, le laboratoire et l'atelier (dans le cas du technicum pour ce dernier) sont les espaces pédagogiques, la cour et le réfectoire sont réservés respectivement pour la récréation et pour la restauration, l'administration, quant à elle, est le lieu que les élèves visitent de temps à autre pour retirer un papier ou répondre à une convocation...Le respect de cette organisation n'est, toutefois, pas toujours observé par les élèves qui semblent

vouloir disposer des lieux selon leur conception de l'occupation de l'espace et non pas selon le règlement de l'institution scolaire. Cette attitude conduit régulièrement à des malaises qui se ressentent par l'attitude des élèves à ne pas "obéir" aux agents chargés du respect du règlement.

Ainsi, à l'intérieur, comme à l'extérieur, tout est aménagé de telle façon à assurer une organisation stricte. A titre d'exemple, l'intérieur de la salle de cours suggère une atmosphère de labeur. La disposition des tables en rangées séparées par des couloirs qui accueillent les va- et - vient du professeur, le tableau accroché au mur face aux élèves, l'estrade au pied du tableau, le bureau réservé à l'enseignant. Chaque division dispose d'une salle qui lui est propre, mis à part les divisions roulantes qui se déplacent suivant un planning précis. Selon le règlement, l'état du mobilier et sa disposition doivent être respectés par les élèves pendant les moments où ils occupent ces salles, c'est à dire pendant les cours. Ce qui n'est pas à leur goût car il se trouve des cas où ils dérogent à la règle. Parfois, les élèves changent la disposition des tables en augmentant le nombre de rangées ou en le réduisant, en les rapprochant du tableau ou en les en éloignant, ou bien en se dispersant pour occuper de préférence les dernières tables, comme pour se démarquer du reste du groupe. Cette manie est visible chez de nombreux enseignés qui récidivent malgré l'insistance des enseignants les invitant à se rapprocher de leurs camarades et d'eux. Cette tendance à " l'éloignement " indique une manière de rester éloigné tout en restant à l'écoute, c'est à dire en fait un subterfuge qui explique une attitude de non-conformisme. Comme si la distance gardée vis-à-vis de l'enseignant est la même qui sépare l'enseigné de l'institution scolaire. L'invitation au rapprochement est assimilée à une offense que les élèves expriment par le refus poli de changer de place, ou bien par une certaine lourdeur à s'exécuter, en traînant les pieds et en s'arrangeant à produire le maximum de bruit lors du déplacement. Le fond de la salle est, symboliquement, le lieu de résistance à l'ordre. C'est, en effet, là où les chuchotements s'entendent le plus, où l'inattention à ce que dit ou écrit le professeur se remarque le mieux, et d'où provient toute sorte de bruits :

grincements de chaises, cris bizarres, rires... En revanche, le devant est occupé par les sujets " sérieux " , ceux qui suivent le professeur dans ces gestes et ses paroles, affirmant ainsi leur rapprochement de l'institution représentée par celui-là. Ils ne sont pas forcément les meilleurs mais ils aspirent à des résultats meilleurs qu'ils croient obtenir par une meilleure proximité du tableau, du bureau et de l'enseignant, comme pour les mieux voir et mieux voir l'ordre qu'ils cachent. Toutefois, ce comportement peut changer d'un cours à un autre. Il arrive que le " sérieux " , assimilé ici à la place occupée, soit observé dans certains cours et disparaisse dans d'autres. C'est que certains sujets marquent leur attachement ou non par une sorte de transhumance qui les mène du fond au devant ou dans le sens inverse, et ce pour marquer leur intérêt, en participant au jeu des questions réponses, ou leur désintéressement en se cantonnant au fond pour, au fond, ne pas être " dérangé " , croyant échapper au regard de l'enseignant et à ses questions. On aurait dit un orchestre symphonique où les musiciens du devant se distinguent par les sons de leurs instruments à cordes, dominant ainsi les percussionnistes placés derrière et qui émettent sporadiquement des bruits assourdissants. Et lorsque la sonnerie met fin à cet orchestre, tout le monde se précipite hors de la salle pour aller attendre le prochain cours dans le couloir ou rejoindre la cour lors de la récréation.

La cour est occupée par les élèves pendant des horaires fixes : avant l'entrée des classes à huit heures du matin, pendant la récréation de dix heures, et entre midi et quatorze heures. Ce " dehors " est composé d'une surface vague, d'allées, où les élèves vont et viennent, de " coins " où se rassemblent des groupes formant des cliques, en plus des bancs qui meublent les côtés. Cet ensemble est envahi quelques temps durant lesquels on enregistre une activité qui fait penser à un souk. C'est, en effet, l'espace où les enseignés prennent le temps de se rencontrer et discuter, en attendant que ça sonne. Ce sont les moments de relâchement qui permettent d'oublier les études, l'espace de quelques minutes. D'ailleurs les discussions " sérieuses " , celles relatives au cours et aux exercices, ne sont pas les sujets favoris dans la cour. Par contre les blagues, les jeux de

maines, les taquineries sont les occupations qui les amusent le plus. Cela se remarque par les petits groupes formés çà et là en fonction des affinités de chacun. Ainsi, on remarque des sujets bavards qui aiment s'échanger des amabilités et des méchancetés à haute voix, mais sans hausser le ton. D'autres sont taciturnes et préfèrent les périphéries au centre de la cour. Quelques uns tendent vers la solitude en lisant un journal ou en révisant un cours dans un cahier. En règle générale, ces groupes se forment suivant une division sexuelle, c'est à dire il y a des groupes masculins et des groupes féminins, mais les groupes mixtes ne sont pas inexistantes pour autant. C'est le cas des élèves, filles et garçons, d'une même classe, ou qui font connaissance, ou alors de couples pour qui la cour est aussi l'endroit le mieux approprié pour accueillir leurs amours débutants. Ce qui fait d'elle un espace de liberté et de distraction où les élèves peuvent se raconter les anecdotes sur le déroulement du cours, sur les manières de l'enseignant, le comportement d'un élève ou bien discuter sur une rencontre de football. Cependant, ils ne poussent pas leur liberté d'agir jusqu'à transformer la cour en une arène pour affronter les enseignants et les "agents" administratifs et leur dire ce qu'ils pensent d'eux. Ils se contentent ainsi de se parler entre eux sans qu'ils soient entendus par les autres et sans que personne les somme de se taire. C'est, sans doute, parce qu'ils se sentent moins surveillés et moins contraints à surveiller leurs gestes, que les élèves aiment particulièrement les moments où ils se trouvent en plein air. D'ailleurs, lorsqu'ils se rendent en cour ils s'y précipitent pour, disent-ils : "prendre l'air", comme si la salle de classe les étouffe. En revanche, la reprise des cours n'est pas accueillie avec le même enthousiasme mais par une lourdeur à rejoindre le lieu de rencontre avec l'enseignant, c'est à dire la salle, en s'arrangeant souvent à prendre cinq minutes supplémentaires après la sonnerie. Un moment de plus pour la justification duquel les élèves consacrent le meilleur de leurs verbes : "j'ai mis cinq minutes de plus car il y avait beaucoup de monde aux escaliers".. "j'ai dû faire un détour pour éviter les bousculades"... Et pour exprimer leur préférence pour le dehors, les élèves se montrent impatients d'entendre le chant de la sirène qui, à

midi, les invite à aller au réfectoire pour se restaurer.

Le repas de midi est servi aux élèves internes et demi-pensionnaires qui représentent 71.1 % de l'échantillon enquêté. C'est dans une grande salle bruyante que les enseignés s'adonnent à l'un de leur moments favoris de la journée. L'organisation du réfectoire se base sur la gestion des unités, c'est à dire des tables. Chaque table accueille huit élèves dont l'un d'eux est le chef. La distribution de la nourriture se fait selon un rapport de force où dominent les « anciens ». Les rations de viande, par exemple, reviennent en priorité à ceux-là, pour les plus grandes. Les nouveaux (ceux inscrits en première année) se contentent des miettes. Et pour supprimer cette forme de bizutage, un des établissements, le technicum a opté pour le système du self - service, par lequel l'élève est servi directement par les agents cuisiniers, retranchés derrière un rideau métallique qui cache l'envers d'un décor peu accueillant. Le réfectoire est l'endroit d'où se dégage les odeurs transportées par les vapeurs des marmites bouillonnantes sans qu'elles soient appétissantes, pour autant. C'est sans doute la raison qui poussent, quelques fois, les élèves à montrer leur répugnance en se servant de leurs cuillères pour remplir la salle de tous les bruits au lieu de s'en servir pour remplir leurs estomacs. Et pour expliquer leur geste, les élèves qualifient les repas servis tantôt de " béton ", lorsqu'il s'agit de légumes secs, et tantôt de " savon ", dans le cas des patates et du riz : " *Où ils ne savent pas cuisiner alors il faudra changer le personnel, ou ils le font exprès pour qu'on ne mange pas beaucoup. Dans un cas comme dans un autre l'administration est complice* ". Le réfectoire est ainsi un volcan qui fonctionne à l'odorat et au goût, c'est à dire que le mécontentement peut avoir comme origine une mauvaise odeur et/ou un mauvais goût. C'est pour cela que de nombreuses grèves partent de ce lieu et finissent dans ce même lieu. Dans ce conflit culinaire, l'administration avance toujours des raisons budgétaires qui l'obligent à restreindre ses dépenses en matière de nourriture. Lors d'une réunion tenue avec les représentants des élèves, un proviseur a signalé que les moyens ne sont plus ce qu'ils étaient avant. Ce à quoi un élève a répliqué de la sorte : " *Nous ne sommes pas venus pour*

entendre vos incantations. Nous voulons des solutions à nos problèmes alimentaires, pas des discours. Avec le peu de moyens dont vous disposez, vous pouvez faire beaucoup mieux que ce que vous nous servez maintenant ". En fait, les élèves ne sont jamais convaincus par la version budgétaire, pour eux l'administration ne gère pas convenablement le chapitre réservé à la nourriture, et doit, par conséquent, assumer tout ce qui peut en résulter. Une situation qui pousse nombre d'internes à fuir pour se retrouver dans des cafés où ils peuvent prendre un goûter convenable, en attendant le dîner qui n'est qu'une réplique de ce qui a été servi au déjeuner. Il arrive même que les enseignés s'arrêtent d'étudier, de préférence les mardis et mercredis, pour rejoindre leurs domiciles, histoire d'oublier ce qu'ils ont mangé durant les jours précédents. Pour revenir reprendre les cours en début de semaine, sans revenir sur ce qui c'est passé, le temps que la grogne refasse surface une autre fois. Ça sera alors une autre occasion, pour quelques élèves de " visiter " le bureau du proviseur et le bloc administratif, dans une énième tentative de pourparlers où on discute juste pour discuter. L'administration n'est, toutefois, pas sollicitée uniquement pour désamorcer des crises et des conflits sur le champ culinaire, elle accueille les élèves pour d'autres raisons aussi.

" J'ai quelques affaires à régler à l'administration ". Cette expression est répétée par les élèves durant toute l'année. C'est à dire que cet espace est un centre d'affaires. En fait, les élèves se rendent à l'administration pour y retirer un certificat de scolarité, ou acheter un livre ou alors pour aller recevoir quelques soins à l'infirmerie. C'est pendant la récréation de dix heures que les élèves envahissent le bloc administratif en se bousculant dans les couloirs et devant les portes des bureaux. Les enseignés peuvent s'y rendre pour répondre à une convocation et pour répondre de leurs comportements lors des cours ou en cour ou bien au dortoir, s'agissant des internes. C'est le lieu de rencontre avec les parents lorsque ceux-ci sont invités pour écouter les remarques concernant leurs enfants et discuter avec les enseignants et les administrateurs. Dans ce cas, les élèves s'y rendent en empruntant une démarche d'urgence car ils redoutent

particulièrement la venue de leurs parents. Souvent, d'ailleurs, la rencontre parents/enfants se déroule dans une atmosphère tendue où l'élève est verbalisé de part et d'autre, ce qui représente pour lui le pire des "supplices" et non pas le seul. L'autre "supplice" c'est celui qu'il subit à la surveillance, un service administratif où l'on autorise les retardataires et les absentéistes à rejoindre la salle de cours, mais après qu'ils eussent justifié leur "indélicatesse" en répondant à des questions qui font dire aux élèves que ce lieu est un "commissariat de police". C'est à dire un service de maintien de l'ordre où l'élève ne se sente libre qu'à la délivrance du billet d'entrer, une sorte de sauf-conduit qui le mène en classe.

Les savoirs scolaires tels qu'ils sont transmis au lycée ne font pas l'unanimité au sein de la communauté des élèves. Déjà, les disciplines enseignées sont hiérarchisées et caractérisées en disciplines principales et en disciplines secondaires, en fonction du coefficient de chacune d'elles. De ce fait, il est prévisible que l'attitude et le comportement des élèves, en classe, varient selon le cours suivi. En effet, les élèves en filières technique et scientifique tendent à se "relâcher" en classes d'histoire, de littérature. En revanche, en classes de mathématiques, de physique, de sciences naturelles, ils se forcent à une attention plus ou moins prononcée. D'autre part, leurs pairs en filière littéraire ont tendance à adopter un comportement inverse. En se versant mieux dans les disciplines, dites littéraires, et en feignant d'écouter les professeurs expliquer une expérience de physique, illustrer une règle géométrique ou bien étaler le système de reproduction d'un mammifère, les "littéraires" se livrent à une gesticulation qui voudrait signifier qu'en fait ils ne sont pas bons, uniquement, à avaler par cœur les passages de la poésie arabe de l'ère anté-islamique ou mémoriser les dates des événements historiques, mais aussi capables d'assimiler les bases de l'enseignement scientifique. La filière suivie esquisse, ainsi, le portrait de chaque élève et détermine ces attitudes envers les enseignements dispensés, les enseignants eux-mêmes, les camarades, l'administration... Cette différenciation se porte aussi sur la finalité du projet scolaire, sur la représentation de la réussite scolaire que symbolise le diplôme, enfin sur les appréciations des enseignants lors des évaluations et des conseils de classe. Cependant, la diversité des représentations n'est pas déterminée par la seule filière suivie, l'origine sociale et culturelle intervient fortement dans cet aspect là des attitudes des élèves.

CHAPITRE VII
ATTITUDES ENVERS
LES
SAVOIRS SCOLAIRES

1-La représentation des disciplines enseignées

Dans cette représentation, les élèves élaborent une taxinomie selon la filière suivie. Grossièrement, les disciplines sont classées suivant le coefficient attribué à chacune d'elles, mais les attitudes des élèves sont beaucoup plus nuancées. En effet, chaque discipline est représentée en fonction de son "utilité" ou non, c'est à dire en fait selon son apport en savoirs, en savoir-faire et en savoirs dire, et ce, sur la base de l'appréciation des élèves eux-mêmes. Pour ces derniers, certaines disciplines doivent être carrément supprimées car elles seraient inutiles et encombrantes, elles ne seraient là que pour "meubler l'emploi du temps". Les réponses aux questions relatives aux disciplines enseignées corroborent les propos des élèves. Ainsi, concernant l'enseignement des sciences dites islamiques (l'éducation religieuse) et de la langue arabe, qu'une proportion des sujets enquêtés souhaite voir disparaître de leurs tablettes : 15,4 % pour la première discipline et le même taux pour la seconde. Ainsi, certains sujets, influencés probablement par l'idée d'un enseignement laïque, manifestent un rejet quant à la diffusion de la morale religieuse à l'école. Pour s'expliquer, ils affirment qu'ils ne sont pas "dans une zaouia mais dans un lycée où on doit enseigner les sciences et les langues". La distinction est donc nette : les fonctions de chacune des deux institutions doivent être séparées et non amalgamées. Cette attitude n'est, toutefois, pas partagée équitablement par les garçons et les filles ; le facteur du sexe semble intervenir ici suivant une représentation sexuelle des disciplines. En effet, les sujets de sexe masculin expriment, plus souvent leur désapprobation de l'éducation religieuse et de la langue arabe ; puisqu'ils représentent respectivement 68,2 % et 70,4 % de ceux qui ont émis le vœu de voir ces disciplines disparaître de leur emploi du temps. Sans doute parce que celles-là symbolisent, par excellence, les valeurs arabomusulmanes, les garçons ont tendance à afficher plus ostensiblement leur opposition à ces valeurs, croyant pouvoir s'en affranchir par ces seules attitudes.

Les contenus des programmes ne sont pas étrangers à cette "insoumission" : l'éducation religieuse met l'accent sur les valeurs d'un Islam orthodoxe d'inspiration citadine, où les pratiques religieuses du monde rural sont quasiment effacées¹. Point de pèlerinage aux saints locaux, ni de zerdas, et lorsque ces pratiques sont évoquées c'est pour les qualifier de bidâa (innovation perverse). Cet escamotage est perçu par les élèves comme un déni des valeurs locales et une volonté d'hégémonisme culturel, comme l'illustrent leurs propos : " *l'Islam, tel qu'on nous l'enseigne, diffère dans pas mal de points de celui que nos parents et nos grands-parents nous enseignent* ". Le vœu, de voir l'enseignement religieux supprimé, semble ainsi exprimer une attitude conservatrice² qui valorise plus l'héritage familial, donc local, et qui considère la religion " officielle " comme celle d'un pouvoir dominant voulant écraser l'expression rurale de la religion, en imposant une forme de prosélytisme.

Toutefois, le souci de sauvegarder un héritage contre une autre vision de la religion, ne peut servir, à lui seul, d'explication. Il y a dans l'influence de l'Ecole coloniale, à inspiration laïque, et dans l'apport culturel de la forte émigration

1- Dans une analyse des manuels de l'enseignement primaire, Zoubida HADDAB montre comment les passages consacrés à la religion portent l'empreinte d'une citadinité méprisant et ignorant l'Islam rural. Orientation qui porte d'ailleurs les marques du réformisme badisien : " l'influence du message réformiste est nette dans la conception du rapport à Dieu. Les textes de prière insistent sur la supériorité du rapport à Dieu débarrassé de tout intermédiaire, conception que Ben Badis avait inlassablement proclamée face aux pratiques maraboutiques." Cf. " Les variantes de la morale " in Actes de la recherche en Sciences Sociales N° 30 nov. 1979 pp. 7-18. Les manuels de l'enseignement secondaire portent la même marque, du moins dans leur mépris des valeurs rurales.

2- Cela si on considérait l'Islam, tel qu'il est enseigné, comme une variante moderniste de la religion. Ce qui est loin d'être le cas puisque les réformistes, dont l'influence sur l'enseignement est déjà signalée, prônent le retour à l'Islam originel pratiqué du temps du Prophète et de ses compagnons.

kabyle en France, des empreintes de sécularisation tendant à séparer la vie publique, dont l'enseignement, de la religion. Cette idée est relayée par les enseignants eux-mêmes, qui considèrent la religion comme relevant de la vie privée : " *S'il y a bien une discipline qui doit être supprimée c'est bien l'éducation religieuse que je préfère voir remplacée par l'éducation civique. Si on doit apprendre la religion à l'élève se sont toutes les religions qu'on doit lui apprendre, pour qu'il puisse choisir en toute liberté. Sinon, il s'agit d'un diktat, d'une atteinte à la liberté individuelle. Si on enseignait toutes les religions ça sera un apport historique, religieux et philosophique...*" (enseignant de mécanique, 33 ans). " *S'il y a bien une discipline à supprimer, dans les programmes du lycée, c'est bien l'éducation religieuse. La religion est une question de foi, donc on n'a pas besoin de l'enseigner à l'école. Celui qui veut connaître la religion, il n'a qu'à aller à la mosquée. Je préfère qu'on la remplace par une autre discipline qu'on appelle éducation civique, pour apprendre à l'élève le comportement du citoyen*". (enseignant de comptabilité, 36 ans). Au lieu de former un croyant l'école doit former un citoyen préparé à la vie publique. Cette conception n'est pas étrangère à la philosophie française de l'enseignement public, vraisemblablement parce que l'Ecole coloniale eût une influence certaine en Kabylie¹ où les instituteurs français diffusèrent un enseignement résolument laïque et formèrent des élites locales qui devinrent les transmetteurs d'une culture laïcisante². Celle-ci avait d'autant plus de chances de gagner du terrain que la Kabylie devint une région à forte émigration. Sentant la nécessité d'apprendre le français, les Kabyles se sont, consciemment ou

1- Cf. infra pp.84-86.

2- A propos de manuels en français, Zoubida HADDAB relève que ces derniers " ne comportent aucun texte religieux(...) Mais ce n'est pas seulement l'absence de référence explicite à la croyance en Dieu qui est en jeu ici : c'est la vision du monde et le système de valeurs sous-jacent qui nous semblent relever d'une vision laïque de la société." Op. cit. p.12.

inconsciemment, imprégnés des principes laïques qu'ils devaient préserver une fois en France. La tradition du français a donc pour fonction de séculariser la société.

L'attitude des filles est sans doute liée à la faible scolarisation féminine pendant la période coloniale et les premières années de l'Indépendance¹. Elles eurent, donc, à subir moins la culture et l'enseignement laïque. En outre, l'émigration eut moins d'impact sur elles, considérant le mode de transmission culturel basé sur une diffusion sexuelle, c'est-à-dire que les sujets de sexe féminin ont tendance à hériter plus de leurs ascendants de même sexe (mères et grands-mères), tandis que leurs homologues de sexe masculin héritent de leurs ascendants mâles, ceux-là dont une proportion avait fréquenté l'Ecole coloniale ou avait émigré en France.

Quant au "penchant" à la langue arabe, observé chez les filles, cela semble être en corrélation avec les filières suivies et notamment les lettres qui représentent par excellence cette langue là. En effet, dans leurs choix d'orientation, 50,6 % des sujets féminins ont émis le vœu d'être orientées en lettres contre 17,7 % de leurs homologues de sexe masculin. En outre, 79,6 % des sujets suivant des études dans cette filière sont des filles (Cf. tableau n°21 et 22 pp.102-103). Connaissant le dosage, en langue arabe, de cette filière, il serait hasardeux, pour les élèves littéraires, de souhaiter la suppression de cette langue, dont le coefficient est important, et qui sert de support linguistique à des disciplines comme l'histoire-géographie et la philosophie. Et même si le souci de préserver l'arabe ne soit forcément lié à une quelconque affection de cette langue, il demeure que les sujets s'attachent pour des raisons pratiques : la compétence linguistique étant beaucoup plus avérée en arabe que dans les autres langues comme le français.

1- Période durant laquelle l'héritage de l'enseignement colonial était encore vivace.

Si les sujets de sexe masculin ont plus tendance à souhaiter la suppression de la langue arabe c'est parce qu'ils sont inscrits en majorité dans les filières de sciences naturelles, de sciences exactes et techniques : 86,1 % d'entre eux, ce qui représente 59,6 % du total des inscrits dans ces filières, filles et garçons confondus. Pour de nombreux garçons, la langue arabe n'est "bonne que pour la poésie" et qu'il convient de lui "substituer le français" car cette dernière langue serait "plus apte à [les] initier aux sciences et à [les] faire progresser". Cette représentation semble découler du fait que les garçons éprouvent moins de difficultés en langue française que leurs homologues de sexe féminin : 04,5 % des premiers déclarent le français comme difficile contre 09,3 % des filles. Inversement, ces dernières ressentent moins de difficultés en langue arabe puisque seulement 04,6 % d'entre elles trouvent celle-ci difficile, contre 09,8 % de leurs pairs de sexe masculin. L'attitude envers les langues reflète ainsi une représentation sexuelle, elle-même déterminée par l'attitude sociale de l'enseignement scolaire (Cf. tableau n°38 p. 201).

Si les champs linguistiques et religieux semblent être des points de discorde entre les sujets masculins et les sujets féminins, il n'en est pas de même pour le champ scientifique et notamment les enseignements des mathématiques et de physique-chimie. Dans ce registre précis, les élèves des deux sexes font apparaître la même attitude, puisque 33,8 % des garçons et 31,1 % des filles éprouvent des difficultés dans la première discipline tandis que pour la deuxième ces taux sont respectivement de 11,3 % et 11 %. Cependant, les filles sont plus nombreuses à souhaiter la suppression de ces deux disciplines : respectivement 67,8 % et 88,9 % de ceux qui ont exprimé ce souhait. La représentation sexuelle de ces disciplines inculque aux sujets féminins le stéréotype selon lequel elles sont beaucoup plus enclines à recevoir un enseignement dit littéraire, ce qui contribue considérablement à l'intériorisation de cet "handicap". Cela, sans que

la population féminine soit unanime à partager cette conviction, puisque seulement 16,2 % et 10,4 % d'entre elles ont émis le vœu de voir supprimés respectivement les mathématiques et la physique-chimie. Au delà des difficultés qu'elles engendrent, ces disciplines restent indispensables pour la majorité des sujets féminins et notamment pour celles qui poursuivent des études en sciences exactes, sciences naturelles et technique : 37,8 % des inscrits dans ces filières (garçons et filles) souhaitent voir les mathématiques disparaître de leur programme, tandis que pour la physique ce taux est de 22,2 %. Pour les élèves inscrits en lettres ces proportions sont respectivement 62,2 % et 77,8 %. (Cf. tableaux n° 38 ci-dessous et n°39p. 202).

Discipline Sexe	Angl.	Sc. Islam.	Arabe	Hist-Géo.	Phys-chim.	Maths.	Autres	Aucune	Ensemble
Masculin	6	30	31	5	2	12	18	28	132
Féminin	13	14	13	7	16	25	21	45	154
Ensemble	19	44	44	12	18	37	39	73	286

Tableau N° 38 : *“Les disciplines que les sujets souhaitent voir supprimées selon leur sexe”.*

En outre, les données de l'enquête montrent que la proportion des sujets qui voudraient garder la même nomenclature de disciplines, en souhaitant qu'aucune de ces dernières ne soit supprimée, est relativement faible : seulement 25,5 % de l'ensemble de la population enquêtée (Cf. tableau n° 38 et 39). Faut-il considérer l'attitude de ce dernier groupe comme l'expression d'une adhésion plus marquée au système d'enseignement ? Tout porte à le croire, car cette attitude peut-être associée à un satisfecit envers l'enseignement dispensé. L'héritage culturel semble ici intervenir d'une manière déterminante, dans le sens où il entre en

Filière Discipline	Lettres et sciences humaines	Sciences de la nature et de la vie	Gestion économique	Génie mécanique	Génie civil	Sciences Exactes	Ensemble
Anglais	4	4	7	0	1	3	19
Sciences islamiques	8	7	10	10	7	2	44
Arabe	3	21	5	1	6	8	44
Histoire- Géographie	0	8	3	0	1	0	12
Physique- Chimie	14	2	0	2	0	0	18
Mathématiques	23	4	9	1	0	0	37
Autres	10	15	14	0	0	0	39
Aucune	31	16	19	4	0	3	73
Ensemble	93	77	67	18	15	16	286

Tableau N° 39 : "Les disciplines que les sujets souhaitent voir supprimées selon la filière suivie".

corrélation étroite avec l'adhésion ou non au système éducatif. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ce sont plutôt les sujets issus de milieux cultivés qui se désolidarisent avec ce système là, puisque les proportions de ceux qui souhaitent ne voir aucune discipline supprimée sont : pour les sujets dont un parent a atteint le niveau supérieur 11,1 % pour le niveau secondaire 11,1 % également. Cela veut dire que les élèves originaires de ces milieux sont, proportionnellement, beaucoup plus nombreux à souhaiter que des disciplines soient supprimées, quelles que soient ces disciplines d'ailleurs. Cette attitude dénote d'une moins forte adhésion au système en souhaitant des changements dans l'organigramme des disciplines enseignées. Sans doute parce qu'ils sont

influencés par une représentation familiale de certaines de ces disciplines, les sujets issus de ces milieux marquent leur désapprobation envers des enseignements que leurs parents n'ont pas eus à étudier, ou du moins qu'ils n'ont eu à aborder que superficiellement, ou bien qu'ils ont étudiés " autrement ", comme l'histoire. Ainsi, 51.8 % de cette population souhaitent voir les sciences islamiques, l'arabe et l'histoire géographie supprimées. Ces disciplines semblent d'ailleurs servir de " baromètre " mesurant le degré de solidarité avec les valeurs scolaires en général.

En effet, la proportion de ceux qui n'ont pas exprimé le souhait de voir une discipline supprimée suit une courbe ascendante au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle culturelle : 11.1 % pour les sujets originaires des milieux dont le niveau d'instruction d'un parent est supérieur ou secondaire, 18.7 % pour le niveau moyen, 21.7 % pour le primaire, 36,8 % des sujets dont un parent a reçu un rudiment d'enseignement religieux et enfin 25.5 % pour le niveau zéro (analphabète). Inversement, la proportion des sujets souhaitant voir supprimées les sciences islamiques, l'arabe et l'histoire diminue respectivement comme suit : 51,8 %, 43,7 %, 36,2 %, 34,2 % et 29,2 %. L'adhésion au système éducatif (mesurée par l'attachement ou non aux trois disciplines citées) semble se consolider de plus en plus dans les catégories qui ont eu à fréquenter ce même système pendant une durée plus ou moins courte, et ce en descendant l'échelle culturelle. La connaissance rudimentaire des enseignements dispensés, ou la méconnaissance de ceux-ci, tendent à favoriser une attitude solidaire du système, comme pour exprimer une vénération de l'inconnu chez les parents qui n'ont jamais connu le lycée (Cf. tableau n° 40 p.204).

Discipline Niveau	Angl.	Sci. Islam.	Arabe	Hist-Géo.	Phys-chim.	Maths.	Autres	Aucune	Ensemble
Supérieur	1	0	4	1	1	1	0	1	9
Secondaire	0	5	2	2	2	3	2	2	18
Moyen	1	3	3	1	2	3	0	3	16
Primaire	3	12	12	1	3	8	15	15	69
Enseignement religieux	2	5	4	4	2	3	4	14	38
Analphabète	10	19	14	2	7	19	18	31	120
Ensemble	17	44	39	11	17	37	39	66	270

Tableau N° 40 : "Répartition des élèves selon les disciplines qu'ils souhaitent voir supprimées et le niveau d'instruction de leurs parents ".

La proportion de ceux qui souhaitent voir supprimer des disciplines est donc importante puisque seulement 66 sujets sur 270, c'est-à-dire 25,5 % sont favorables au maintien de l'enseignement dans son état ; la majorité (74,5 %) souhaitent un changement. Cependant, la proportion de ceux qui ont exprimé ce vœu varie en fonction de l'origine culturelle. Ainsi, la proportion des sujets " mécontents " augmente au fur et à mesure que l'on monte dans la hiérarchie culturelle : 74,2 % des sujets issus de parents analphabètes, 63,2 % de ceux dont un parent a suivi un enseignement religieux, 78,3 % pour le niveau primaire, 81,3 % pour le niveau moyen, 88,9 % pour les niveaux secondaire et supérieur.

Cette différence tient semble-t-il aux difficultés en langue arabe ressenties par les sujets. Le " mécontentement " (si on le considère du point de vue du souhait de voir supprimer des disciplines enseignées) est donc lié aux capacités d'assimiler une langue qui est de surcroît la langue d'enseignement¹. Ce qui explique la forte proportion de mécontents chez les sujets issus de milieux dont le niveau culturel est secondaire ou supérieur. Tout porte à croire, en effet, que cette catégorie n'a pas reçu un héritage arabisant suffisant pour assimiler les programmes du lycée. D'ailleurs, 66,7 % des sujets originaires d'une famille dont le niveau est supérieur déclarent avoir des difficultés en langue arabe et 44,4 % pour le secondaire. En revanche, ces proportions sont de 33,3 % pour le niveau moyen, 28,9 % pour le niveau primaire, seulement 15,8 pour l'enseignement religieux et 29 % pour le niveau zéro. Les moins mécontents qui se sont déclarés moins hostiles à l'égard du système d'enseignement, et qui se recrutent en gros parmi ces dernières catégories (niveau culturel modeste), sont aussi ceux qui éprouvent moins de difficultés dans la langue dominante, ce qui les laisse dominer plus par cette volonté à maintenir le statu quo, c'est à dire ne pas souhaiter la suppression d'une quelconque discipline. Cependant, les difficultés supposées en langue arabe peuvent suggérer une certaine hostilité à l'égard de celle-ci, notamment chez les sujets originaires de milieux favorisés. La pratique d'une autre langue, le français en particulier, pourrait donner une autosatisfaction à son usager et, même si son utilisation est incorrecte, il pourra toujours s'illusionner de manipuler une langue " supérieure ". Ceci est d'autant plus plausible que les sujets issus de milieux analphabètes éprouvent moins de difficultés en arabe. Il semble bien que ceux-ci soient plus réalistes en se contentant de leurs propres acquis scolaires, à défaut d'héritage culturel qui eut pu jouer les " troubles fêtes ", comme chez leurs pairs des catégories favorisées culturellement.

1- Toutes les disciplines sont dispensées en langue arabe.

2- Les difficultés scolaires

Les enseignements dispensés au lycée ne semblent pas s'opérer avec aisance. La quasi-totalité de la population enquêtée (97 %) déclare éprouver des difficultés scolaires, notamment dans certaines disciplines comme les mathématiques, l'anglais et la physique. La première est d'ailleurs toujours citée en tête des disciplines assimilées à de véritables casse-tête : 33,2 % des sujets déclarent, en effet, que les mathématiques sont compliquées, contre 27,6 % pour l'anglais et 11,7 % pour la physique. Cependant, ces difficultés ne sont pas spécifiques à telle ou telle catégorie. Il semble bien que les facteurs socio-culturels interviennent, ici, d'une manière contingente. Les disciplines citées sont notamment difficiles pour toutes les catégories quelle que soit la position sociale occupée et le capital culturel hérité (Cf. tableaux n°41 et 42 p.p.207-208). Les résultats dans ces disciplines relèvent ainsi des efforts individuels fournis par chaque sujet.

Cette contingence peut-être expliquée par les caractéristiques même de ces disciplines. En effet, l'origine socio-culturelle ne peut porter " secours " que lorsque l'enseignement est familier au milieu familial, c'est à dire lorsque celui-ci, après avoir accumulé un capital scolaire, intervient pour augmenter les chances de compréhension et d'assimilation de la culture scolaire. Hors, les disciplines citées (mathématiques, physique et anglais) sont précisément celles où les parents ne peuvent assister leurs enfants que partiellement. Les mathématiques et la physique sont deux casse-tête chinois pour la plupart des élèves et des parents : ces derniers ne " comprennent plus rien " à des disciplines après qu'elles aient été arabisées. Et c'est ainsi qu'ils déclarent leur incompetence quand leurs enfants les sollicitent pour résoudre un exercice ou un problème. La même attitude est affichée lorsqu'il s'agit de l'anglais, langue qui n'appartient pas au domaine linguistique des familles que dans des proportions très réduites, que l'on retrouve dans les milieux dont un parent a atteint le niveau

supérieur d'instruction (Cf. tableau n° 42 p.208).

Discipline C.S.P.	Sci. nat.	Sci. islam.	Arabe	Hist.	Phys.	Maths	Mat. Tech.	Franç.	Angl.	Aucune	Autres	Total
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	0	0	3	0	2	9	0	0	5	1	0	20
Cadre moyen Enseignant Fonction. moyen	0	0	3	0	10	19	0	1	13	1	1	48
S / total	0	0	6	0	12	28	0	1	18	2	1	68
Agriculteur Artisan Commerçant	0	0	1	1	3	11	0	1	11	3	2	33
Ouvrier en France	0	0	3	0	5	8	0	1	9	1	4	31
S / total	0	0	4	1	8	19	0	2	20	4	6	64
Ouvrier	0	2	7	1	7	32	0	9	32	1	10	101
Retraité et sans emploi	0	2	2	1	4	10	1	7	4	1	3	35
S / total	0	4	9	2	11	42	1	16	36	2	13	136
Total	0	4	19	3	31	89	1	19	74	8	20	268

Tableau N° -1 : "Les disciplines où les sujets éprouvent des difficultés
selon l'origine sociale".

Discipline Niveau d'instruction	Sci. nat.	Sci. islam.	Arabe	Hist.	Phys	Maths	Mat. Tech.	Franç.	Angl.	Aucune	Autres	Total
Supérieur	0	0	2	0	1	4	0	0	0	2	0	9
Secondaire	0	0	1	0	4	7	0	0	5	0	1	18
Moyen	0	0	1	0	2	5	0	2	4	1	1	16
Primaire	0	0	6	0	9	21	0	4	20	1	6	67
Enseignement religieux	0	0	0	1	4	16	0	4	11	0	2	38
Analphabète	0	4	9	2	11	36	1	9	34	4	10	64
Ensemble	0	4	19	3	31	89	1	19	74	8	20	268

Tableau N° 42 : "Les disciplines où les sujets éprouvent des difficultés
selon le niveau d'instruction du parent".

Ainsi, l'incidence des facteurs socio-culturels n'apparaît pas dans les disciplines réputées comme complexes telles les mathématiques et la physique, ou quelque peu "étrangère" au milieu familial comme l'anglais. Quoique concernant cette dernière on peut relever le cas des sujets dont un parent a atteint le niveau supérieur et qui ne déclarent y éprouver la moindre difficulté. Contrairement aux autres catégories culturelles qui réagissent toutes presque de la même manière envers la langue de Shakespeare. En revanche, il semble bien que les facteurs agissent d'une façon déterminante dans les comportements vis à vis des disciplines de langues arabe et française ; ici la position sociale et culturelle apparaît simultanément comme une chance et un mauvais sort. En effet, les sujets originaires des milieux favorisés socialement et culturellement se plaignent plus souvent de la langue arabe : 22,2 % des sujets dont un parent a atteint un niveau supérieur d'instruction éprouvent des difficultés dans cette langue, contre 5,5 %

pour le niveau secondaire, 6,2 % pour le moyen, 8,9 % pour le primaire, aucun pour l'enseignement religieux et 7,5 % pour le niveau zéro (analphabète). Ces chiffres suggèrent que le capital culturel soit insuffisant dans l'enseignement de la langue arabe, lequel requiert, à l'instar de tout enseignement de langue, un capital linguistique conséquent. Hors, tout porte à croire que la catégorie du niveau supérieur ne possède que très peu de capital en arabe, entendons par-là de compétence linguistique : 7 parents sur les 9 ayant un niveau supérieur exercent dans le secteur économique, les 2 autres sont des fonctionnaires dans le secteur de la formation et de l'éducation. Ce groupe serait francisant de par son profil de formation; les professions du secteur économique¹ requièrent en général une formation scientifique, qui était justement dispensée en langue française. Ces parents paraissent ainsi incapables de porter "secours" à leurs enfants dans la discipline de la langue arabe mais aussi dans la langue elle-même prise en tant qu'instrument linguistique et de communication. En effet, éprouver des difficultés en arabe c'est en quelque sorte éprouver des difficultés dans les autres disciplines, puisque celles-ci sont dispensées dans cette langue là. L'attitude des sujets, originaires de ce groupe, envers les langues provient probablement de la tradition familiale, puisque 6 sujets sur 9 (66,6 %) déclarent l'arabe comme une langue difficile, non pas comme discipline mais comme outil de travail. A titre comparatif, les proportions des sujets affichant la même attitude sont de l'ordre de 44,4 % pour le niveau secondaire, 33,3 % pour le moyen, 28,35 % pour le primaire, 15,8 % pour l'enseignement religieux et 29 % pour le niveau zéro.

1- Les professions déclarées par les sujets enquêtés sont: 5 cadres ayant le diplôme d'ingénieur, 2 cadres gestionnaires ayant accompli leurs études en économie, 1 directeur d'un centre de formation et un proviseur de lycée tous deux détenteurs d'une licence, sans précision de la spécialité.

Ainsi, le niveau supérieur d'instruction des parents défavorise les sujets en leur causant des difficultés en langue arabe. Une situation qui semble paradoxale puisque les sujets issus des milieux analphabètes ne sont que 7,5 % à considérer la discipline de la langue arabe comme difficile. Plutôt que d'être " neutres ", c'est à dire en n'agissant d'aucune manière, le niveau supérieur d'instruction favorise ici une représentation stéréotypée de l'arabe en la déclassant et en gardant le français comme langue de référence. Les difficultés en arabe ne paraissent pas scolairement objectives autant qu'elles paraissent socialement subjectives, car la déclaration ne peut avoir comme fondement que la représentation subjective d'une situation objective, comme si le fait d'afficher son incapacité à manier l'arabe fonctionnait comme un *lapsus linguae* qui concourt à dévaloriser cette langue. Le handicap dans celle-ci pouvant entraîner des difficultés dans tout l'enseignement, il est invraisemblable que les sujets, issus de ce groupe favorisé culturellement, soient objectifs dans leurs réponses à la question des difficultés scolaires. Sinon comment expliquer qu'aucun d'eux n'ait déclaré un quelconque handicap en histoire ou en sciences islamiques, deux disciplines qui appellent une relative maîtrise de la langue en question. Au lieu d'être ressenties comme des déboires, les difficultés supposées en langue arabe sont érigées en gloire.

Ce qui n'est pas le cas en langue française, où les sujets des milieux favorisés (niveau supérieur) ne semblent éprouver aucune difficulté. Cela peut s'expliquer par le capital linguistique - évoqué ci-dessus - à l'aide duquel les parents peuvent intervenir et venir justement au " secours " de leurs enfants. C'est pratiquement la seule discipline où on peut ressentir l'empreinte du capital culturel, du moins pour le cas de ce groupe précis. Contrairement aux autres groupes qui semblent ressentir des problèmes sérieux en langue française. En effet, et hormis les sujets originaires des milieux dont le niveau d'instruction du parent est secondaire - qui ne déclarent pas de difficultés dans cette langue -, les

sujets issus des milieux, plus ou moins défavorisés culturellement, éprouvent des difficultés dans cette langue suivant des proportions qui varient entre 12,5 % pour les élèves issus d'un milieu dont le niveau d'instruction du parent est moyen, 6 % pour le niveau primaire, les autres proportions étant 10,5 % pour l'enseignement religieux et 7,5 % pour le niveau zéro (Cf. tableau n° 42p.208).

Les sujets issus des milieux dont le niveau est élémentaire (primaire) semblent se " débrouiller pas mal " en français (pris comme discipline). Cela, suggère l'existence d'un certain capital linguistique dans cette catégorie, capital hérité de la fréquentation de l'Ecole coloniale ou de l'école des premières années de l'Indépendance¹. En revanche, ceux qui éprouvent le plus de difficultés dans cette discipline sont originaires des milieux où le français n'est pas pratiqué, c'est à dire là où les parents ont reçu un enseignement exclusivement religieux. Ce qui d'ailleurs explique l'aisance, des sujets, qui en sont issus, en langue arabe, puisque aucun d'entre eux ne déclare cette dernière comme difficile. Cependant, les difficultés en français semblent plus importantes puisque 68,1 % de la population enquêtée déclarent le français comme la langue la plus difficile pour eux, et ce en réponse à la question suivante: " Quelle est la langue où vous éprouvez le plus de difficultés? " contre 30,5 % pour l'arabe et 1,4 % pour l'anglais. Cette dernière réponse peut paraître étonnante, mais cette langue ne semble pas requérir l'attention des élèves qui ne la considèrent pas, du moins dans l'immédiat, comme outil de travail, et du fait qu'elle ne figure pas dans le registre linguistique tel qu'il est représenté socialement.

En outre, les origines scolaires font ressortir une disparité dans les difficultés rencontrées par les élèves au lycée, et ce quelle que soit leur origine socio-culturelle. Par origine scolaire, on entend les établissements où les sujets

1- Considérant la tranche d'âge des sujets enquêtés, on peut avancer, sans risque de se tromper, que les parents étaient des élèves de ces systèmes d'enseignement où le français dominait.

enquêtés ont suivi leur cursus primaire et moyen. Si les disciplines dites scientifiques (sciences naturelles, mathématiques et physique) ne font apparaître qu'une minime incidence de l'établissement, il semble bien que l'itinéraire scolaire agisse sensiblement sur les enseignements de langues et à moindre mesure sur l'histoire et les sciences islamiques. Tout porte à croire, en effet, que les sujets qui ont suivi leur scolarité, primaire et moyen, dans les établissements de la daïra d'Azazga - et qui représentent 57,2 % du panel étudié - se comportent mieux en français et en anglais, comparativement à leurs homologues de Bouzguène et de Ouaguenoune, qui forment respectivement 17,6 % et 21,5 % du panel. Seulement, 2,5 % des sujets originaires de la première circonscription déclarent éprouver des difficultés dans la langue de Molière, contre 8 % pour la seconde circonscription et 19,7 % pour la troisième. Ce constat peut s'expliquer par une pratique du français plus ancienne dans la circonscription d'Azazga qui a bénéficié d'une implantation scolaire depuis la fin du XIX^e siècle¹. Ainsi, les sujets qui y ont suivi leurs cursus, primaire et moyen, paraissent les plus favorisés en matière de " francisation ". Contrairement à leurs pairs des autres localités, qui ont poursuivi leur scolarité dans des établissements créés après l'Indépendance ou même dans les années quatre vingts², et qui n'ont pas la " chance " de se frotter à la tradition francisante.

Cette dernière est d'ailleurs fortement ancrée dans la localité d'Azazga, si on prenait en considération le capital culturel des parents. En effet, en plus de son histoire scolaire, elle représente la plus forte " concentration " intellectuelle puisque 81,5 % des parents qui ont un niveau d'instruction supérieur et secondaire y résident, alors que les sujets résidants dans cette localité ne

1- Cf. infra p. 62.

2- C'est le cas de la daïra de Ouaguenoune qui envoyait ses élèves vers les établissements limitrophes telles que Azazga ou Mekla.

représentent que 56,3 % du panel étudié. En outre, la part de l'histoire paraît déterminante, puisque cette localité n'est pas la plus "nantie" en matière de scolarisation: 39 % de ceux qui y résident sont analphabètes, contre 36,5 % pour la localité de Bouzguène, mais 60,6 % pour celle de Ouaguenoune. Cependant, il semble bien que le capital scolaire d'Azazga, qui est plus ancien, agit plus efficacement du moins en ce qui concerne la langue française, héritage de l'Ecole coloniale. Contrairement à la langue arabe où les élèves originaires de cette daïra se débattent plus que leurs homologues des deux autres localités: 8 % affirment trouver des difficultés dans cette discipline contre 4 % pour ceux de Bouzguène et 6,5 % pour ceux de Ouaguenoune. Ceci malgré une implantation de l'enseignement religieux à Azazga et dont la zaouïa du village de Cheurfa en est l'illustration. En effet, 15,7 % des parents des sujets de cette localité ont suivi un enseignement religieux, contre 11,5 % pour Bouzguène et 13,1 % pour Ouaguenoune. Mais, malgré l'existence de cet enseignement, la tradition de l'enseignement moderne semble "balayer" l'enseignement traditionnel à Azazga, plus que les deux autres localités, puisque le taux de ceux qui éprouvent les difficultés en arabe (8 %) dépassent celui (2,5 %) de ceux qui déclarent le français comme discipline difficile. A l'inverse de Bouzguène où ces taux sont respectivement de 4 % et 8 % et de Ouaguenoune où ce rapport est de 6,5 % contre 19,7 %. La tradition arabisante est donc plus ancrée dans ces deux dernières, précisément parce que la tradition francisante n'est pas aussi ancienne qu'elle est à Azazga, particulièrement dans la daïra de Ouaguenoune¹ où la "fragilité" en français est le résultat d'un développement récent de la scolarisation, plus que de l'impact de l'enseignement religieux, malgré l'existence d'une ancienne zaouïa, celle de Sidi Mançour (Cf. tableaux n° 43 et 44 p.214).

1- Les élèves de cette daïra viennent surtout de la commune de Timizart.

Discipline Résidence	Sci. nat.	Sci. islam.	Arabe	Hist.	Phys	Maths	Mat. tech.	Fran.	Angl.	Aucune	Autres	Total
Azazga	0	3	13	4	19	55	1	4	38	7	11	155
Bouzugène	0	0	2	0	6	14	0	4	20	2	4	52
Ouaguenoune	0	0	3	0	6	18	0	12	16	0	6	61
Autres	0	1	2	0	1	5	0	0	5	0	2	16
Total	0	4	20	4	32	92	1	20	79	9	23	284

Tableau N°43 : "Les élèves selon leurs difficultés scolaires et leur origine géographique (daïra de résidence) ".

Niveau Résidence	Supérieur	Secondaire	Moyen	Primaire	Enseignement religieux	Analphabète	Total
Azazga	9	13	8	36	23	57	146
Bouzugène	0	5	4	18	6	19	52
Ouaguenoune	0	0	3	13	8	37	61
Total	9	18	15	67	37	113	259

Tableau N° 44 : "Les élèves selon le niveau d'instruction du père et leur origine géographique ".

Il apparaît nettement que la localité d'Azazga présente les caractéristiques d'un îlot de "résistance" à l'arabisation, avec comme arme un héritage culturel façonné par l'Ecole coloniale. Au-delà du caractère coercitif de l'imposition de la langue française par le pouvoir colonial, cette langue a permis aussi l'accès des populations autochtones à la civilisation scientifique et matérielle, c'est à dire à la culture moderne inscrite justement comme objectif dans les stratégies de développement de l'Algérie indépendante. Devant la situation de compétition

linguistique, arabe/français, créée par le processus d'arabisation, la population d'Azazga a tendance à s'approprier la langue française comme outil de savoir et voie d'accès vers la modernité. La langue arabe est toujours perçue comme "rétrograde" tant qu'elle sera incapable de véhiculer les schèmes modernisants du discours développementariste de l'Etat. Les difficultés en français sont d'ailleurs ressenties comme un stigmate: " *Je rencontre, répond un élève, beaucoup de difficultés en langue française, car on ne nous l'a pas enseignée convenablement dès l'enfance* " (Fille de 19 ans en filière lettres. Père ouvrier en bâtiment. Résidence Timizart, daïra de Ouaguenoune). Cette autre élève regrette d'avoir utilisé l'arabe pour répondre au questionnaire: " *J'ai répondu en arabe malgré mon attachement à la langue française. J'ai hésité avant d'opter pour la première, car je ne trouvais pas les mots en français qui conviennent à mes réponses. Alors j'ai utilisé la langue qui m'est plus facile parce que son volume horaire est plus important. En dépit de tout cela, j'aime beaucoup le français.*" (Fille de 18 ans en filière lettres. Père agriculteur de niveau d'instruction moyen. Résidence Illoula daïra de Bouzguène). Un autre sujet semble se lamenter en déclarant ceci: " *Je reconnais que je suis faible en français. Depuis le primaire, j'ai peur de lire ou de répondre car j'ai toujours eu peur des enseignants de français. De nos jours, le français est plus important que l'arabe, car l'administration et les institutions fonctionnent plus dans la première langue. Pourtant le temps qui lui est imparti dans le système éducatif est minime. Et même si la langue française est plus difficile, en ce qui me concerne, je l'aime plus que la langue arabe* ".

3- L'éloge d'un passé

L'histoire telle qu'elle est enseignée au lycée, est souvent représentée par les élèves comme une histoire " officielle ", celle qui tend à " cacher la vérité " et à mettre la lumière uniquement sur les " événements et personnages choisis ". Cette attitude, qui cache mal leur désenchantement, indique que l'enseignement de cette discipline ne " convient " pas à l'image qu'ils se font d'elle. Il semble bien que l'idéologisation de ce savoir soit discordant avec les catégories de pensée des sujets enquêtés. En effet, les programmes d'histoire insistent surtout sur le caractère arabo-musulman de l'Algérie et n'évoque les dimensions berbère, méditerranéenne et africaine que d'une façon allusive. L'introduction du manuel d'histoire de la 2^{ème} année secondaire illustre l'orientation dont les schèmes rappellent l'Ecole réformiste d'Ibn Badis. Ce texte relève du matraquage en martelant par exemple: "...Les efforts fournis, pour publier ce manuel, vont dans le sens de l'enrichissement de la bibliothèque historique arabe..

La persévérance dans cette voie, nous la devons à la cause sainte de la Nation, celle de donner à la personnalité algérienne la dimension du génie arabe originel. " Le titre révèle d'ailleurs l'orientation du contenu puisqu'il porte sur l'" Histoire moderne des Arabes et du Monde ."

Cette manière de traiter les fondements de l'Etat algérien est un fait héritée de l'écriture d'une histoire nationaliste qui, dès ses débuts (les années vingt et trente) oppose aux schèmes coloniaux un discours arrimé à l'Orient, qui dilue la Nation algérienne dans la Oumma musulmane, une nébuleuse que des penseurs comme Djamel Eddine El Afghani et ses disciples se sont proposés de recoller¹. Ainsi, les Oulémas algériens (notamment M. El Milli et A. Tewfik El Madani)

1- El Afghani (1839-1897), philosophe d'origine afghane, a appelé à la cohésion de tous les peuples musulmans à travers la restauration du Califat et la lutte contre la menace européenne. Il fut, avec ses disciples (Mohammed Abdou, El Kawakibi...), le maître penseur des membres de l'association des Oulémas algériens.

faisaient dans leurs écrits l'apologie de l'histoire classique du monde musulman, en prenant le Levant comme principal référent civilisationnel mais aussi symbolique, puisque la Qibla se situe dans cette contrée là, *i.e.* la Mecque. Cette tradition a été reprise ensuite par les héritiers du réformisme badisien, qui occupèrent après l'Indépendance des postes dans les secteurs de la culture et de l'enseignement. C'est fort probablement, ces agents là qui imprimèrent aux programmes d'histoire, dispensés dans les différents cycles du système éducatif¹, une empreinte orientalisante, diminuant ainsi de l'importance de la dimension nationale et maghrébine de l'Algérie. L'orientation idéologique de l'après Indépendance renforça cette tendance en l'exacerbant².

C'est sans doute l'*habitus* recherché, par cette orientation unitariste, que les sujets, consciemment ou inconsciemment, rejettent. En effet, le discours déployé dans les manuels scolaires tend à conditionner les structures mentales des élèves avec des représentations jacobines qui excluent toute différence et toute diversité. Dans les manuels du cycle primaire *e. g.* " *Dès la première année, les enfants apprennent : je suis un enfant arabe...Ce que je cherche, c'est le bien de tous les arabes. Ma langue et mon sang sont arabes...Tous les citoyens sont mes frères(...) nous sommes tous les fils d'une seule patrie qui est l'Algérie, nous avons une seule religion, l'Islam, une seule langue, l'arabe.*" (Manuel en arabe, 1^{ère} année : c'est la fameuse formule de Ben Badis " *l'Algérie est ma patrie.*

1- A propos du cycle primaire, Zoubida HADDAB relève, dans son analyse des manuels scolaires, que "Lorsqu'il s'agit de représenter la société algérienne, les manuels en arabe s'attachent surtout à exalter la patrie algérienne présentée de manière totalement abstraite. Les textes n'utilisent jamais le terme de Ouma qui signifie la nation au sens d'unité géographique, historique, économique et politique concrète et déterminée mais seulement le terme de Watan (patrie). Dans la représentation du Watan, l'exaltation de l'arabisme et de l'Islam est un thème largement dominant." *op. cit.* p14.

2- C.f. à ce sujet, REMAOUN (Hassan), *Ecole, histoire et enjeux institutionnels dans l'Algérie indépendante*, Ed. C.R.A.S.C., Oran, nov. 1995, pp. 7,8 et 9.

l'Islam est ma religion, l'arabe est ma langue " qui est reprise et radicalisée).¹ A cette idéologisation forcenée, les sujets enquêtés opposent un discours par lequel ils aspirent à une réappropriation de " leur " histoire, celle qui inclue les Berbères. Leurs propos renseignent bien sur cette formidable soif du passé : *" C'est tout naturel que je veuille étudier une autre histoire que celle qu'on nous enseigne au lycée. Je voudrais surtout connaître l'histoire des Berbères, parce que c'est mon histoire, celle de nos ancêtres et de ma langue. "* (Fille de 19 ans. Filière lettres et sciences humaines. Père ouvrier en bâtiment. Résidence Timizart, daïra de Ouaguenoune). Cet autre sujet s'indigne sur le fait d'étudier l'histoire des "Autres " : *" Le programme d'histoire doit aborder le passé de notre Nation et non celui de Mohammed Ali Pacha, Napoléon et compagnie. Nous voulons connaître plus sur Massinissa, Mouloud Féraoun, Mouloud Mammeri, Houari Boumediène, Matoub Lounes, Ait-Menguellat... L'Islam est notre religion, l'Algérie est notre patrie, tamazight est notre langue "*. (Fille 18 ans. Filière lettres et sciences humaines. Père fonctionnaire. Résidence Illoula, Bouzguène).

Il semble que l'attrait vers l'histoire antique relève d'un *habitus* que les sujets affirment par leur langage et leurs réponses. En effet, 50,4 % d'entre eux souhaitent que le passé des Berbères soit enseigné. Dans les structures mentales ainsi que dans les représentations sociales, ce segment de l'histoire algérienne fonctionne encore comme le principal repère de l'identité berbère. L'iconographie des publications d'associations culturelles témoigne de cette tendance, et ce, en illustrant les pages par les effigies des rois numides ; Massinissa, Jugurtha... Sans doute parce que ces derniers sont considérés comme les seuls souverains berbères, la période de leur règne est mythifiée et glorifiée, comme si l'histoire s'arrêtait après eux. D'ailleurs aucun ne cite les états berbères construits après l'avènement de l'Islam. L'histoire antique est ainsi, assimilée à

¹ HADDAB (Z.), op. cit.

une sorte de recherche de soi comme cette élève : *“ Je souhaite un renforcement des chapitres consacrés à l’histoire de l’Algérie. J’ignore presque tout sur notre histoire, celle de la civilisation amazighe. Je suis Amazighe et c’est mon droit de chercher à mieux me connaître .”* (Fille de 18 ans. Filière lettres. Père agriculteur. Résidence Illoula, Bouzguène). Cette autre élève s’élève contre la “ censure ” des enseignants : *“ Depuis que je fréquente l’école, je n’ai pris connaissance de l’histoire des Amazighs que rarement. Certains enseignants y ont fait allusion, mais dès qu’on veut savoir plus ils refusent de répondre. ”* (Fille de 18 ans. Filière lettres. Père ouvrier. Résidence Azazga).

L’idéologisation de l’histoire semble repousser plus qu’elle ne capte. En effet, les sujets favorisent la dimension nationale puisqu’environ 70 % classent l’histoire de l’Algérie en première position, contre 20,8 % qui préfèrent l’histoire de l’Europe et seulement 9,1 % l’histoire du Monde musulman. Cela indique que le degré d’attachement à une histoire nationale tournée vers le Nord plutôt que vers l’Orient est élevé. Plutôt que d’être iconoclastes, les sujets enquêtés tentent de se réapproprier une histoire dont les programmes scolaires les dépossèdent. Un élève a eu ces propos pour exprimer ses attentes : *“ Je souhaite que les cours sur l’histoire de l’Algérie soient plus nombreux, parce que je veux connaître l’histoire de mon propre pays et la vérité. Comme je souhaite savoir plus sur la Renaissance européenne, l’Unité allemande et l’Unité italienne. En suivant la même voie qu’eux, on peut se développer.”* (Garçon de 18 ans. Filière sciences de la nature et de la vie. Père agriculteur. Résidence Zekri, Azazga).

L’enseignement de l’histoire est ainsi vécu comme une frustration par les sujets enquêtés. La revendication d’une “ autre ” histoire participe d’un besoin de réparer une injustice, de compenser une spoliation et de restaurer la vérité. Celle-ci, est même perçue comme une réconciliation avec le passé, sans pour autant accepter d’assumer son poids. Ainsi, la vérité est celle qui doit glorifier, mythifier les traits culturels et les faits politiques et militaires des Berbères d’avant l’Islam.

en se gardant de relever leurs faiblesses et leurs erreurs. Tout se passe comme si le temps s'arrêta après la chute des royaumes numides, le continuum historique est balayé, en considérant les événements d'après comme un intermède qu'il faudra reléguer au second plan. L'ancêtre dans cette histoire est le personnage qui se situe le plus loin dans la généalogie des souverains numides, *i.e.* Gaïa, le père de Massinissa. Le besoin de ressusciter ces personnages pourrait être assimilé à des espérances millénaristes qui se nourrissent des textes antiques¹, relatifs à l'époque, et des vestiges épigraphiques dont le déchiffrement n'est pas encore accompli. Dans cette lecture de l'histoire, seuls les Arabes sont considérés comme des destructeurs, en leur imputant, à tort, d'être les responsables du déclin de la civilisation berbère. Une lecture étriquée qui dénote d'une connaissance du passé et d'une orientation destinée à casser l'image de l'Arabe, probablement à cause des invasions particulièrement destructrices des Hillaliens au XI^e siècle.² Dans ce sens, les représentations iconographiques peuvent être liées à un besoin de résurgence, une attente de sauveurs capables d'arracher la société de sa décadence et de son errance.

L'image de l'Arabe, bouc émissaire, est transposée dans le champ linguistique, puisque la langue arabe est implicitement accusée d'être le véhicule des schèmes réducteurs de l'idéologie arabo-musulmane. Le préjugé selon lequel les structures langagières, propres à la langue du Coran, sont par essence, exclusivistes et négatrices, fonctionnent dans les structures mentales comme une réalité *sui generis*. Dissocier l'arabe de l'enseignement de l'histoire est une entreprise suggérée par certains : 13,5 % souhaitent étudier cette discipline en

1- Notamment les textes latins de Salluste, Tite-Live...etc. Mais aussi des textes de la littérature coloniale.

2- Il sera intéressant de voir dans quelle mesure la littérature coloniale (E.F.GAUTIER, W. MARÇAIS...) a-t-elle influé sur cette conception de l'histoire.

français, croyant sans doute la “ désidéologiser ”, *i.e.* la soustraire de l'ensemble des représentations officielles. Implicitement, on légitime le français en le dotant d'un rôle social, celui du libérateur du joug arabiste. Les schèmes modernisants que contiennent les structures de cette langue¹, contribuent au renforcement de cette image. L'histoire, dont les enjeux idéologiques sont considérables, tient lieu d'une confrontation, que les sujets, dans leur imaginaire et leur *habitus*, exacerbent. Cela est d'autant plus plausible que cette discipline vient en seconde position de celles que les élèves veulent “ désarabiser ” : après les mathématiques avec 46,9 %, mais avant la physique avec seulement 07,3 %, les disciplines techniques 05,6 % et aucun pour les sciences naturelles. Il est vrai que ces disciplines ne contiennent pas la même charge émotionnelle que l'histoire ou les mathématiques, symbole de l'intelligence et du génie, que les sujets, consciemment ou inconsciemment, dénie au domaine de la langue arabe.

4- Le niveau d'une barrière

L'attitude des élèves envers l'enseignement secondaire porte à croire que l'objectif recherché est l'obtention du diplôme du baccalauréat². Les savoirs scolaires sont ainsi considérés comme un moyen d'ascension sociale, plutôt que comme une fin en soi. Le déploiement de stratégies utilitaristes montre, en effet, que les fonctions assignées à l'enseignement sont d'ordre professionnel, *i.e.* la formation qui permet l'intégration du marché du travail. Le savoir pour le savoir ne semble pas être la préoccupation première de la population étudiée. Ainsi, 59,4 % de celle-ci souhaitent poursuivre des études supérieures dans la perspective d'accéder à un emploi. En revanche, les sujets voulant approfondir leurs études pour affiner leurs connaissances ne représentent que 5,4 % (Cf. tableau 45p.223). L'enseignement ne serait plus une porte ouverte sur le savoir mais une voie de salut économique.

1- Relativement à l'arabe, le français assume mieux, en Algérie, son rôle progressiste et moderniste

2- La quasi-totalité (98,9 %) des sujets enquêtés souhaite étudier à l'université.

L'attitude utilitariste est donc le phénomène le plus répandu, notamment chez les sujets inscrits en filières techniques. En effet, 73,4 % de ceux-ci ont exprimé la motivation professionnelle pour pousser leurs études jusqu'à un niveau supérieur. Probablement parce que la nature même de leur enseignement les rapproche plus du monde du travail. A titre de rappel, les filières techniques dispensent des disciplines de mécanique, de travaux publics, d'électrotechnique, de comptabilité..., ce qui permet aux élèves de se frotter aux machines et à toute sorte de matériel. Le travail dans les ateliers ou à ciel ouvert leur fait penser pour ainsi dire qu'ils ont déjà un pied dans l'univers des adultes, *i.e.* celui du travail : " *Nous sommes, déclare un élève, des ouvriers en quelque sorte. Nous étudions de 8^h à 17^h, c'est à dire huit heures par jour. Une bonne partie de la journée, nous la passons dans l'atelier de mécanique d'où nous sortons sales et quelques fois les yeux éblouis par les éclats lumineux de la soudure.* " Sans doute, parce que ce type d'enseignement est représenté comme un apprentissage de métier, les élèves n'appréhendent pas le caractère intellectuel de leurs études, surtout qu'ils consacrent moins de temps aux disciplines dites théoriques (littérature, histoire...), qui sont, cependant, représentées comme symbolisant la culture. A titre comparatif, leurs homologues des filières lettres et de sciences naturelles sont moins nombreux à considérer les études comme un moyen d'accès à un emploi : 52,2 % de ces derniers. Il apparaît ainsi que la tendance à l'utilitarisme est moins lourde chez ceux-ci, sans doute parce que le caractère de leurs études est moins proche de la réalité du travail (Cf. tableau 45p.223).

Filières Réponses	Lettres		Sciences		Techniques		Ensemble	
		%		%		%		%
Emploi et communication avec d'autres groupes	21	23,3	7	7,6	3	3,2	31	11,2
Perspective d'un emploi	47	52,2	48	52,2	69	73,4	164	59,4
Communication avec d'autres groupes	14	15,5	17	18,5	11	11,7	42	15,2
Connaissances	4	4,4	3	3,2	8	8,5	15	5,4
Autres *	4	4,4	17	18,5	3	3,2	24	8,7
Ensemble	90	100	92	100	94	100	276	100

* Sans précision.

Tableau N° 45 : "Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon la filière suivie au lycée".

L'examen, de l'origine sociale des élèves, montre aussi une différence d'attitude envers les études supérieures. Les sujets issus des milieux favorisés (haut fonctionnaire, profession libérale) semblent moins portés à l'utilitarisme, que leur pairs : 47,3 % ont attribué la fonction professionnelle à ce type d'études, c'est à dire en deçà de la moyenne de tout l'échantillon qui est de 59,9 %. L'aisance économique et le prestige social de leurs parents semblent satisfaire plus de la moitié des sujets originaires de ces milieux. En revanche, ils sont 31,6 % à privilégier la fonction communicative de l'université, alors que la moyenne n'est que de 15,6 %. L'aspiration aux contacts avec d'autres groupes peut expliquer cette représentation " aisée ", qui indique une certaine assurance

économique, partagée, d'ailleurs, par les sujets des milieux d'artisans, de commerçants (25 %) et d'ouvriers exerçant en France (27.3 %). Pour ce monde, il ne s'agit pas d'étudier pour travailler ensuite, mais de fréquenter l'institution d'enseignement pour " connaître les gens ". Dans le pire des cas, l'alternative de se verser dans l'activité du père sera l'ultime recours. Ainsi, ils écartent toute angoisse de se retrouver, au lendemain de leur scolarité, sans ressources. En revanche, pour les sujets originaires des autres milieux, qui tirent leurs ressources de leurs salaires, la fonction " professionnelle " de l'université est mise en avant. Poursuivre des études universitaires est d'abord une aspiration dictée par la condition salariale des parents, laquelle ne peut assurer un avenir professionnelle aux enfants. Les enfants d'ouvriers, par exemple, sont 66,7 % à aspirer à un emploi par le biais des études universitaires. En outre, 09,1 % d'entre eux assignent une fonction culturelle à l'institution de l'enseignement supérieur. En somme, une représentation pragmatique qui cadre parfaitement avec les aspirations de ce groupe qui n'attribue, de surcroît, aucune fonction dite communicative à cette institution. Ainsi, l'utilitarisme se renforce chez les groupes les moins favorisés socialement, ceux qui tendent à monnayer, économiquement, les faveurs de l'enseignement supérieur (Cf. tableau n° 46p.226).

Ces représentations différenciées sont corroborées par l'origine culturelle, qui tend, ici, à déterminer les rapports aux études universitaires. C'est ainsi que les sujets, originaires des milieux favorisés culturellement (dont un parent a un niveau supérieur), s'expriment moins sur la fonction professionnelle de l'université : 44,4 % d'entre eux aspirent à accéder à un emploi par le biais des études supérieures, contre 58,8 % de ceux originaires des milieux dont le niveau d'instruction du parent est secondaire, 66.7 % pour le niveau moyen, la moyenne de l'échantillon étant 59.4 %. En revanche, 33.3 % des élèves originaires des milieux favorisés culturellement assignent une double fonction à l'institution

universitaire ; celle d'accéder à un emploi et celle de pouvoir communiquer avec d'autres groupes. Il semble bien que pour ces milieux, l'université soit un lieu de rencontre et une voie menant au marché du travail, mais elle ne représente pas un lieu de savoir, puisque aucun de ceux qui en sont originaires – et d'ailleurs même ceux qui sont issus de milieux dont le niveau d'instruction du parent est secondaire ou moyen – ne lui assigne une fonction intellectuelle. Ces sujets semblent s'auto-suffire du capital hérité de leurs milieux respectifs, contrairement à leurs pairs originaires des milieux dont le niveau d'instruction des parents est modeste ou nul (primaire, enseignement religieux, analphabète). Ces derniers semblent vouloir compenser leur héritage culturel pauvre par plus de savoirs et de connaissances (Cf. tableau n° 47).

Niveau Réponses	Supérieur		Secondaire		Moyen		Primaire		Enseignement religieux		Zéro		Ensemble	
		%		%		%		%		%		%		%
Emploi et communication avec d'autres groupes	3	33,3	4	23,5	1	6,6	30	11,5	7		4	11,1	11	9,5
Perspective d'un emploi	4	44,4	10	58,8	10	66,6	155	59,4	40		23	63,9	68	58,6
Communication avec d'autres groupes	1	11,1	3	17,6	2	13,3	41	15,7	11		1	2,8	23	19,8
Connaissances	0	0	0	0	0	0	15	5,7	1		4	11,1	10	8,6
Autres *	1	11,1	0	0	2	13,3	20	7,7	9		4	11,1	4	3,4
Ensemble	9	100	17	100	15	100	261	100	68		36	100	116	100

* Sans précision.

Tableau N° 47: "Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon le niveau d'instruction du père".

Réponses C.S.P.	Emploi et communica- tion avec d'autres groupes	Perspec- tives d'un emploi	communica- tion avec d'autres groupes	connaissances	Autres*	Ensemble
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	3	9	6	1	0	19
%	15,8	47,3	31,6	5,3	0	100
Cadre moyen Fonctionnaire moyen	8	29	3	1	6	47
%	17	61,7	6,4	2,1	12,8	100
S / total	11	38	9	2	6	66
%	16,6	57,6	13,6	3	9,1	100
Agriculteur Artisan Commerçant	2	15	8	2	5	32
%	6,2	46,9	25	6,2	15,6	100
Ouvrier en France	1	17	9	1	5	33
%	3	51,5	27,3	3	15,1	100
S / total	3	32	17	3	10	65
%	4,6	49,2	26,1	4,6	15,4	100
Ouvrier	10	66	10	9	4	99
%	10,1	66,7	10,1	9,1	4	100
Retraité et sans emploi	2	21	5	1	3	32
%	6,2	65,6	15,6	3,1	9,3	100
S / total	12	87	15	10	7	131
%	9,1	66,4	11,4	7,6	5,3	100
Total%	26	157	41	15	23	262
%	9,9	59,9	15,6	5,7	8,8	100

* Sans précision.

Tableau N° 46 : "Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon la C.S.P du père".

L'accès à un emploi par le biais des études universitaires est semble-t-il privilégié plus par les sujets de sexe masculin : 65,6 % des garçons souhaitent étudier pour travailler, contre 54,1 % des filles. Celles-ci affichent, par-là, moins d'enthousiasme pour leur avenir professionnel, sans doute parce qu'elles sont nombreuses à se représenter cet avenir dans un foyer et non pas dans un milieu de travail. Toutefois, leurs réponses tendent à suggérer une carence dans l'élaboration du projet d'études supérieures, puisqu'elles sont 12,6 % à formuler des réponses sans précision des considérations qui motivent le vœu de poursuivre ce cursus, les garçons, eux, ne sont que 4,7 % à être indécis. Les propos de certaines lycéennes montrent le flou qui entoure ce projet et cachent mal leur indécision : le cas d'une élève illustre bien cet amalgame. Ainsi, elle souhaite exercer à l'avenir l'une de ces professions, qu'elle a classées comme suit : ministre de la défense, chercheur en histoire, psychologue, philosophe – écrivain. En somme une représentation de l'avenir qui requiert des parcours différents, et qui dénote de l'absence d'un projet clair. En outre, elle voudrait exercer sa profession aux Etats Unis d'Amérique ou au Canada ! Quant à sa représentation du diplôme, elle affirme ceci : "*Le diplôme est le moyen de se préparer pour un avenir qu'on choisit soi-même*." Une déclaration ambiguë qui s'ajoute à une réponse sans précision à la question sur les motivations des études à l'université. Il apparaît nettement que la représentation sociale des études ait une incidence sur le projet scolaire des filles, et ce, en imposant une voie menant vers le foyer, c'est à dire une destinée admise socialement et intériorisée par une proportion des sujets féminins.

Le poids social ne semble pas, néanmoins, dominant, puisque les sujets féminins aspirent à se libérer de ce joug en souhaitant poursuivre des études supérieures pour d'autres raisons que la raison professionnelle. Il s'agit pour certaines de pouvoir communiquer avec d'autres groupes (15,5 % parmi elles) ou

acquérir des connaissances et plus de savoir (5,4 %) ou encore, pour certaines (12,8 %), il s'agit d'étudier pour trouver un emploi et en même temps être en contact avec d'autres groupes. (Cf tableau n° 48 ci-dessous).

Sexe Réponses	Masculin		Féminin		Ensemble	
		%		%		%
Emploi et communication avec d'autres groupes	12	9,4	19	12,8	31	11,2
Perspective d'un emploi	84	65,6	80	54	164	59,4
Communication avec d'autres groupes	19	14,8	23	15,5	42	15,2
Connaissances	7	5,5	8	5,4	15	5,4
Autres *	6	4,7	18	12,1	24	8,7
Ensemble	128	100	148	100	276	100

* Sans précision.

Tableau N° 48: "Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon le sexe du sujet".

A côté de la tendance utilitariste, dominante dans les comportements des sujets, les autres objectifs assignés aux études universitaires paraissent comme des épiphénomènes. En effet, la proportion des sujets qui considèrent ce type d'étude comme un moyen d'approfondir leurs connaissances, n'est que de 5,4 %. La culture désintéressée ne semble pas être la préoccupation majeure des lycéens, malgré les propos de certains, qui paraissent comme des cas atypiques : " Je souhaite étudier à l'université pour sauver la vie des animaux et la vie humaine,

et pour ne pas être analphabète et avoir plus de connaissances en sciences." (Fille de 18 ans en filière de sciences exactes. Père ouvrier.). L'université est, ainsi, représentée comme un passage obligé vers le marché du travail, beaucoup plus comme un lieu de savoir et de culture. Cependant, les deux fonctions ne sont pas les seules que les sujets assignent à cette institution. Poursuivre des études supérieures pour communiquer avec d'autres groupes, que ceux fréquentés au lycée, est une autre motivation que 15,2 % des lycéens ont privilégiée, plus que la motivation culturelle (Cf. tableau n° 45p.223).

La tendance à la communication semble représenter ici l'indicateur d'une volonté d'ouverture aux contacts avec d'autres groupes. Les lycéens expriment par là une volonté d'ouverture en se représentant l'université comme le forum de tous les courants et groupes sociaux. Mais, là encore la filière suivie au lycée intervient comme déterminant, puisque les lycéens ne se comportent pas unanimement. Les " littéraires " et les " scientifiques " paraissent être les plus "communicatifs" : respectivement 15,6 % et 18,5 % expriment la vocation communicative de l'institution d'enseignement supérieur contre 10,7 pour leurs homologues "techniciens". Si l'on ajoute la proportion de ceux qui ont exprimé la double vocation de celle-ci, *i.e.* emploi et communication, cela renforce davantage la fonction sociale qui lui est attribuée. En effet, 11,2 % des sujets considèrent les études supérieures comme une voie d'ascension sociale (emploi) et comme un lieu de rencontres (communication). Cette double fonction est exprimée surtout chez les sujets inscrits en filière de lettres et sciences humaines (23,3 %), davantage que leurs pairs des filières de sciences (7,6 %) et technique (3,2 %). Probablement parce que les premiers considèrent leurs études comme un échange d'informations qui circulent au gré des lectures d'ouvrage et des événements d'actualité ou du passé. Les " techniciens ", eux, représentent leur cursus universitaire beaucoup plus dans un atelier ou un laboratoire, où le contact avec la machine est dominant. Il y a derrière cette représentation l'influence

même des études suivies au lycée ; les études littéraires sont par essence des études sur l'homme en tant qu'individu et agent social, les études scientifiques et techniques, quant à elles, dispensent un enseignement sur l'homme – mais en tant qu'être biologique – et sur la matière (Cf. tableau n°45p.223).

L'aspiration des lycéens à poursuivre des études supérieures – 98,9 % souhaitent étudier à l'université – indique une volonté de dépasser le niveau de la Terminale et ce en passant le cap du baccalauréat. Il semble bien que les sujets sont au fait de la situation du marché du travail où le diplôme est d'autant plus monnayable qu'il est élevé. La Terminale ne semble plus le niveau recherché par nombre d'entre eux, son " utilité " est même frappée d'une quasi-nullité. La représentation du diplôme paraît comme l'indicateur sûr de cette tendance. En effet, la valeur économique du titre scolaire est l'attitude la plus répandue : 66.8 % le considèrent comme le moyen d'accéder à un emploi. En phase de récession économique, la culture certifiée doit être la plus élaborée possible et ce en obtenant un diplôme universitaire. Le rétrécissement du marché du travail et l'inflation des titres scolaires provoquent ainsi une baisse sociale et professionnelle de ceux-ci. Cette inflation suit un schéma semblable à celui de la monnaie : l'évolution non parallèle de deux structures (diplôme et marché du travail) accentue l'inflation du diplôme¹. Cela est d'autant vrai que les niveaux moyen et secondaire faisaient bénéficier leurs titulaires d'une formation qui permettait l'intégration du marché du travail².

1- Cf. PASSERON(J.C.), " L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie ", in *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982, p. 555.

2- Les besoins du marché du travail(notamment celui de l'industrie et des services) ont accentué le recrutement d'agents dont le niveau de formation était modeste. L'avènement de la récession dans la seconde moitié des années quatre-vingts a réduit l'offre en postes d'emploi et par voie de conséquence déprécié les titres scolaires.

L'origine sociale intervient dans cette représentation d'une manière déterminante. Ainsi, les sujets originaires des milieux favorisés (haut cadre, fonction libérale) semblent les moins "utilitaristes" : 52,6 % de ceux-ci considèrent le diplôme comme moyen d'accéder à un emploi, contre 80,8 % de leurs homologues issus des milieux des cadres moyens et enseignants. En revanche, les premiers sont les plus nombreux (26,3 %) à assigner une fonction sociale au titre scolaire en le considérant comme une sorte de prestige social, les deuxièmes ne sont que 6,4 % à lui attribuer cette fonction là. La représentation de groupe apparaît, ici, nettement : les agents du premier groupe exercent des professions (avocat, médecin, haut cadre...) accréditées d'un prestige plus élevé. Le rang social occupé par ceux-ci est avant tout dû à leur titre scolaire. Ce qui semble influencer largement leurs enfants. " *Je veux étudier à l'université, répond une élève, pour réaliser le rêve de mon père et celui de ma mère.*" (18 ans. Filière lettres. Père exerçant une profession libérale). Le prestige est une valeur cotée sur le marché social au gré des échanges symboliques et sociaux. Copiant sur le modèle parental, les élèves favorisés anticipent, dans leur comportement, sur leur futur statut ; ils se verraient mieux en tant qu'agents sociaux que comme agents économiques. En revanche, les sujets issus des milieux des cadres moyens et des enseignants privilégient plus la valeur économique, sans doute parce que les professions exercées par leurs pères ne valent plus ce qu'elles valaient sur le marché social. Il est vrai, notamment, pour la profession d'enseignant qui s'est dépréciée du fait de la pléthore de demandeurs, causant ainsi une inflation de la valeur de ce métier tant sur le marché symbolique (matrimonial surtout) que sur le marché social, à cause peut-être aussi d'une dépréciation du savoir scolaire (Cf. tableau n° 49 p.232).

Les sujets issus des milieux d'agriculteurs, d'artisans et de commerçants ne sont, aussi, que 51,5 % à considérer le diplôme comme un moyen d'investir le marché du travail. Pour un nombre de cette catégorie, il n'est nul point besoin de

posséder un parchemin, délivré par l'institution scolaire, pour travailler. L'exemple de leurs pères semble les marquer, au point d'assigner d'autres fonctions au diplôme, comme l'acquisition des connaissances (15,1 %), ou le prestige social (12,1 %) ou alors, conjointement le prestige et l'emploi (18,2 %) (Cf. tableau n° 49 ci-dessous).

Réponses C.S.P.	Emploi et prestige social	Moyen d'accéder à un emploi	Prestige social	Connaissances et formation	Autres [*]	Ensemble
Haut cadre Prof. libérale Haut fonction.	1	10	5	1	2	19
Cadre moyen Fonctionnaire moyen	4	38	3	2	0	47
S / total	5	48	8	3	2	66
Agriculteur Artisan Commerçant	6	17	4	5	1	33
Ouvrier en France	1	22	6	3	1	33
S / total	7	39	10	8	2	66
Ouvrier	11	67	11	6	3	98
Retraité et sans emploi	4	23	4	2	1	34
S / total	15	90	15	8	4	132
Total	27	177	33	19	8	264

* Sans précision.

Tableau N° 49 : "Attitudes des sujets envers le diplôme,
selon la C.S.P du père "

L'attitude envers le diplôme est aussi fonction de l'origine culturelle. Les sujets issus de milieux, dont le niveau d'instruction du père est supérieur, sont, proportionnellement, les moins nombreux (55,5 %) à se prononcer pour la fonction professionnelle du diplôme. En revanche, ils sont 22,2 % à considérer celui-ci comme une valeur sociale. Une attitude semblable est remarquée chez les sujets dont le père a atteint un niveau moyen : 56,2 % de cette catégorie, attribuent une fonction économique au titre scolaire et 31,2 % lui attribuent une fonction sociale. Tandis que la fonction culturelle semble, pour ces deux catégories, nulle. La certification scolaire est pour eux une valeur monnayable sur le marché symbolique et sociale, la culture étant une question superflue. Contrairement aux sujets originaires des milieux défavorisés, culturellement, pour qui le diplôme est aussi le moyen d'affiner ses connaissances et son savoir : 11,1%

pour les sujets dont le père a suivi des rudiments d'enseignement religieux et 9,3 % pour ceux dont le père est analphabète (Cf. tableau n° 50 p.234). Les propos de certains d'eux illustrent bien cette tendance secondaire : *" Le diplôme représente pour moi la clé du savoir. C'est le moyen de connaître les choses et la société où l'on vit. C'est une question de formation intellectuelle."*(Fille de 18 ans en filière technique. Père analphabète). *" Le diplôme contribue à l'épanouissement de la personne. Il permet d'acquérir une meilleure éducation et éloigne de l'ignorance. En outre, il permet de mieux connaître le monde extérieur."*(Fille de 19 ans. Filière lettres. Père ouvrier analphabète).

Niveau Réponses	Supérieur	Secondaire	Moyen	Primaire	Enseignement religieux	Analphabète	Ensemble
Emploi et prestige social	1	1	1	5	5	16	29
Moyen d'accéder à un emploi	5	15	9	55	24	72	180
Prestige social	2	1	5	7	3	17	35
Connaissances et formation	0	1	0	0	4	11	16
Autres*	1	0	1	2	0	2	6
Ensemble	9	18	16	69	36	118	266

* Sans précision.

Tableau N° 50 : "Attitudes des sujets envers le diplôme,
selon le niveau d'instruction du père".

En outre, l'examen des réponses sur la valeur de la certification scolaire, fait ressortir une incidence réelle du facteur écologique. En effet, les sujets résidant en milieu urbain semblent plus enclin à l'utilitarisme : 73,2 % de ceux-ci considèrent le diplôme comme un moyen d'accéder à un emploi. La valeur économique est largement dominante dans cette catégorie plus proche de la réalité du marché du travail et des opportunités qu'il offre. La valeur sociale n'apparaît pas comme une valeur sûre puisque seulement 9,9 % des citadins considèrent le titre scolaire comme un prestige social. Cette tendance est d'ailleurs remarquable dans les aspirations professionnelles : 40,3 % de ceux-ci souhaitent exercer en tant qu'ingénieur, comptable ou avocat ou alors comme psychologue. En fait, des créneaux porteurs, puisque la tension sur ces

professions se ressent moins par rapport aux autres : médecin, enseignant notamment. La demande sociale sur ces derniers métiers, ne semble pas exercer une forte attraction sur ces sujets citadins, dès lors qu'ils ne sont que 25 % à les choisir, bien qu'ils fussent des métiers valorisés.

En revanche, les sujets résidant en milieux excentrés, paraissent moins "pragmatiques" dans le sens où ils sont, proportionnellement, plus nombreux à valoriser, socialement, la certification scolaire (13,2 %). La valeur économique, quant à elle, est moins exprimée chez les ruraux (65,6 %) que chez leurs homologues citadins. Ainsi, les choix professionnels de ceux-là suggère que le prestige de certains métiers est encore vivace en milieu rural : environ 34 % ont choisi un avenir en blouse i.e. enseignant ou médecin. Ils sont, cependant, moins nombreux, que leur homologues citadins, à opter pour les métiers qui offrent plus de chances d'emploi (ingénieur, avocat, comptable, psychologue...) : 26,7 % d'entre eux seulement. En somme, les ruraux semblent déployer une stratégie moins utilitariste en optant pour un avenir professionnel moins sûr. Il est d'ailleurs remarquable que la première profession choisie par eux, soit celle de journaliste (19,7 %), suivie par celle de médecin (17,5 %) puis par celle d'enseignant (16,4 %) et ensuite celle d'ingénieur (10,9 %). Pour leurs homologues citadins ce classement est comme suit : ingénieur (19,5 %), puis les autres professions avec le même taux (12,5 %). (Cf. tableau n° 51 p.236).

L'attitude des ruraux suggère, ainsi, que la certification scolaire n'est pas érigée uniquement en valeur économique, elle peut servir à d'autres fins. Comme l'exprime cette élève qui aspire à devenir journaliste : " *Le diplôme me permettra de m'armer en connaissances pour combattre l'injustice.* " (Fille de 18 ans, Filière lettres. Résidence rural. Père retraité).

Résidence Profession souhaitée	Rural	Semi-rural	Citadin	Ensemble
Médecin	32	5	9	46
Journaliste	36	0	9	45
Enseignant	30	4	9	43
Ingénieur	20	2	14	36
Comptable	15	2	5	22
Avocat	11	1	7	19
Fonctionnaire	6	0	3	9
Gestionnaire d'entreprise	6	1	1	8
Psychologue	3	1	3	7
Autres	24	4	12	40
Ensemble	183	20	72	275

Tableau N° 51: “ Les professions que les sujets souhaitent exercer à l’avenir, selon leur résidence ”.

5- L’examen de l’épreuve

L’évaluation par l’examen représente le moment de l’accomplissement d’un rite par lequel les lycéens expriment leur adhésion au système d’enseignement. En effet, et malgré la contestation de ce procédé, tous les élèves répondent à l’ “ appel. ” Cette formalité, comme certains se plaisent à nommer celui-là, requiert une mobilisation des énergies pour que le jour de l’examen la réponse soit conforme aux attentes de l’examineur. C’est pour cela, que les lycéens tentent d’obtenir le plus d’explication possible sur les énoncés des questions. Auparavant, déjà, ils cherchent dans les propos des enseignants les indices pouvant les éclairer sur le contenu de l’examen.

Depuis que l'admission est subordonnée à une moyenne équivalent à 10/20, l'image de l'examen tend vers une meilleure appréciation dans ce système de représentations. Ainsi, ce qui n'était qu'une simple formalité devient de plus en plus un véritable filtre qui opère une sélection de plus en plus accrue. L'indice de cette "prise au sérieux" est le temps consacré à l'épreuve. En effet, nombreux sont ceux qui consomment toute la durée de celle-ci, et ce en exploitant le moindre instant qui pourrait être converti en points dans la note apposée, par l'enseignant, sur la copie. Autre indice, c'est les comportements enregistrés lors de la correction et de la remise des notes. Pendant ces moments les élèves ne cessent de protester contre le barème d'évaluation, ils réclament, systématiquement, un surplus de points, croyant ou voulant faire croire, qu'ils sont lésés. D'ailleurs, ils ne cherchent pas à comprendre ce que doit contenir la réponse exacte.

Prenant conscience de l'enjeu des points, et de l'incidence réelle de l'épreuve sur la suite de la scolarité, les lycéens feignent toujours d'avoir bien "négocié" les questions, aux quelles, affirment-ils, ils ont consacré énormément d'efforts. C'est sans doute, pour cette raison, qu'ils préfèrent subir un examen écrit plutôt que d'avoir à répondre oralement à des questions posées par l'enseignant. Ainsi, 92,6 % des sujets enquêtés ont opté pour l'épreuve écrite afin de pouvoir répondre mieux. Certains de leurs propos révèle une conduite de prudence pour parer à toute échec : "*L'écrit nous permet de mieux formuler la réponse. Et puis nous disposons de plus de temps pour réfléchir à ce qu'on écrit, et corriger nos erreurs.*" (Garçon de 18 ans. Filière technique. Père ouvrier). "*Je me sens perturbé lorsque je répond oralement. A l'écrit, je suis plus à l'aise.*" (Fille de 17 ans. Filière sciences. Père retraité). "*Je préfère l'écrit pour mieux me concentrer et ne pas oublier les choses, surtout que je suis timide.*" (Fille de 19 ans. Filière lettres. Père comptable).

Le procédé de l'oral ne requiert, donc, que 07,4 % de réponses favorables. Les sujets, ayant opté pour celui-ci, semblent s'y réfugier pour parer à leurs insuffisances dans l'écrit. D'ailleurs, l'examen des origines de ces sujets suggèrent que l'oral est le domaine des milieux défavorisés. En effet, 76,2 % de ceux qui ont porté leur préférence sur ce procédé sont originaires de milieux d'ouvriers et des sans emploi. En outre, la même proportion (76,2 %) appartient à des milieux culturels défavorisés, là où le niveau d'instruction du père est nul, ou tout au plus équivalent à un enseignement religieux rudimentaire. En somme, des milieux où la culture scolaire est limitée au point de ne pas permettre une maîtrise de la langue écrite. “ *Je choisis, déclare un élève, de répondre oralement parce que des accidents peuvent survenir en écrivant.* ” (Garçon de 18 ans. Filière sciences).

Il semble aussi que les sujets originaires des milieux ruraux soient plus enclin à l'oralité, puisque 80,9 % de ceux qui ont choisi ce procédé résident en milieux excentrés. L'éloignement du centre urbain pourrait exacerber la tradition orale, sans pour autant la rendre dominante puisque la majorité des ruraux ont opté pour l'écrit. Ainsi, tout porte à croire qu'un îlot d'oralité persiste même chez les populations scolarisées. Il est certes réduit, mais la proportion des sujets, qui préfèrent ne pas recourir à l'écrit, dénote d'un malaise qui éloigne certains lycéens d'une pratique élémentaire telle que l'écriture. Craignant de commettre des “accidents”, *i.e.* des erreurs, ces sujets ressentent comme un stigmate l'exhibition de leur graphie. Il est d'ailleurs courant d'entendre les élèves prier leurs surveillants de ne pas lire leurs copies ou de les dissimuler.

L'oral présente, ainsi, une échappatoire pour “diluer” les insuffisances, en langue écrite, dans des formules verbales à l'aide desquelles les lycéens se “tirent d'affaire”. Ils peuvent ajuster et réajuster les éléments de leur chaîne parlée au regard de la réaction de l'examineur. Ils feignent, alors, de vouloir dire ce que veut dire exactement la réponse, en cherchant des rapprochements

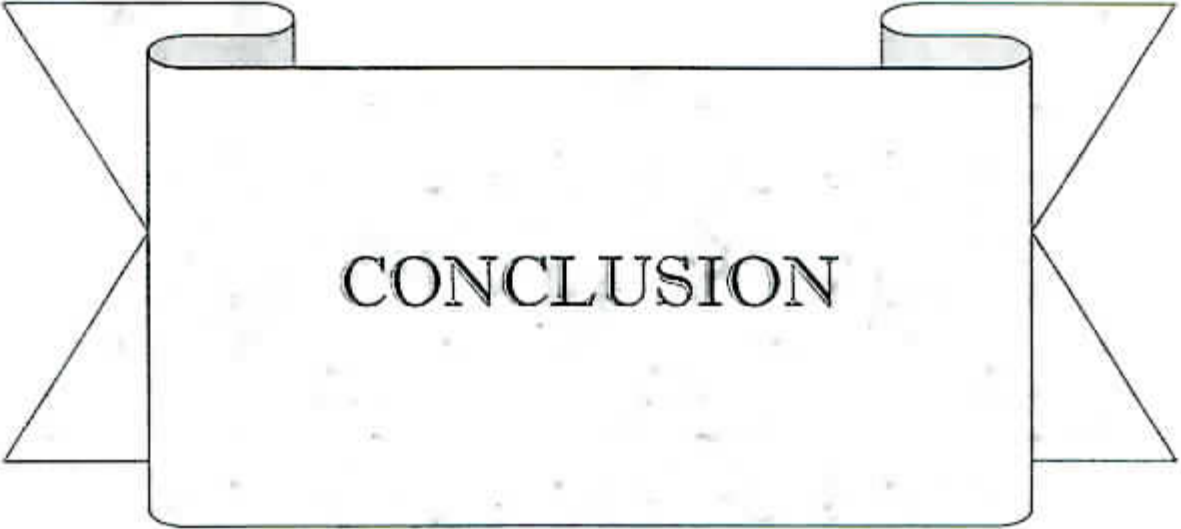
sémantiques et en collant leurs mots à ceux qui doivent être prononcés : *" En répondant oralement, répond un élève, j'ai la tête plus fraîche, ce qui permet de préciser tous les points ." (Garçon de 18 ans. Filière technique. Père agent de contrôle dans une entreprise).*

La tendance à l'oralité semble privilégiée par les sujets inscrits en filière technique puisqu'ils représentent 61,9 % des sujets ayant choisi ce procédé de réponse. Il est vrai que les " techniciens " préfèrent le langage des machines et des outils : confectionner une pièce, accomplir un dessin... Ils répugnent l'écrit notamment dans les épreuves de sciences sociales ou de langues, comme le montrent leurs copies expéditivement remplies : *" C'est déjà pénible de remplir une page, alors remplir toute une double feuille ça relève de l'impossible ! (déclare un élève en filière technique). "* Remplir la copie est ainsi le souci de cette catégorie qui compte toujours compenser ses insuffisances en écriture par le travail accompli en atelier ou en salle de dessin.

Après la période des examens, les élèves attendent le verdict du conseil de classe. Cette instance se tient régulièrement en fin de chaque trimestre pour évaluer les résultats scolaires de chaque classe, et ce suivant un barème préétabli. Dans ce conseil, les élèves, et leurs parents d'ailleurs, ne sont pas représentés. Il est composé du directeur de l'établissement, du sous-directeur chargé des études, du conseiller pédagogique (surveillant général) des enseignants et parfois du conseiller à l'orientation. Les délibérations se font en fonction des résultats obtenus par l'élève, de sa discipline et de son âge. Les propos tenus lors de ces délibérations révèlent le souci de sélection qui paraît comme une préoccupation majeure : *" Dans cette classe, on va procéder à une purification, en éliminant tous ceux qui ne méritent pas d'y occuper une place, déclare un membre d'un conseil. "* En effet, l'élimination n'est plus différée jusqu'au niveau de la Terminale, comme ce fut l'usage auparavant. Il ne s'agit point " d'assister " l'élève dans sa marche boiteuse vers ce niveau là, que seuls les candidats

potentiels au baccalauréat peuvent atteindre.

En fait, il s'agit de "niveler" en aval pour que la Terminale soit une barrière qui ne peut être franchie que par les sujets ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 10/20. Cependant, le barème n'est pas aussi rigide car des rachats sont tolérés, ce qui permet aux décisions du conseil d'être plus souples, mais ce qui contraint les élèves à obtenir cette fameuse moyenne et atteindre le niveau requis. Ils sont, d'ailleurs, impatients d'être informés sur les décisions, et ce, en sollicitant les enseignants sur le palmarès de la classe. Ce qui n'altère en rien le caractère fermé du conseil que la majorité des agents souhaitent garder dans sa composante. *"La mission pédagogique est du ressort des enseignants et doit être laissée pour ces gens là qui sont au courant de ce qu'ils doivent faire. Je ne suis pas pour que les représentants des parents d'élèves assistent au conseil de classe, même en tant qu'observateurs. Je pense qu'une fois les résultats sont établis, il n'y a pas de problème qu'il y ait des discussions avec les parents sur ces résultats. Mais, pendant les délibérations, je pense que leur présence contribuera à dévaluer le rôle de l'enseignant, c'est comme si on devait le superviser dans son travail. Alors, il faut lui faire confiance."* (Enseignant de mécanique 33ans. Une dizaine d'années d'exercice, dans la fonction).



CONCLUSION

CONCLUSION

L'enquête menée auprès d'un échantillon d'élèves, fait ressortir des signes patents de malaise à l'intérieur des établissements de l'enseignement secondaire de la ville d'Azazga. Tout indique qu'une partie des sujets enquêtée n'accorde pas un grand intérêt à leur scolarité, et ce en rejetant quelques segments des programmes qui leur sont dispensés. Il semble que l'enseignement ait perdu de ses valeurs culturelles et économiques à tel point que son enjeu social subisse la même tendance. La difficulté de convertir le diplôme en capital économique, *i.e.* de le monnayer sur le marché du travail, entraîne un « relâchement » inquiétant de la part des scolarisés. Le chômage qui touche les diplômés de l'université accentue ce phénomène. Beaucoup d'indices corroborent ce constat.

C'est le cas notamment du boycott scolaire¹ observé durant l'année 1994/95. Cette action, à laquelle a recouru le Mouvement Culturel Berbère (M.C.B), pour revendiquer la reconnaissance de tamazight comme langue nationale et officielle, n'a pas été jugée inutile, ni même compromettante par les élèves. Pour certains d'entre eux « l'année du boycott scolaire a réalisé le rêve de plusieurs millions d'Algériens, celui de voir la langue amazighe enfin reconnue officiellement. Le développement de notre Nation passe par cette reconnaissance, car le retour vers les origines est une vertu » (Elève fille en filière lettres- 18 ans). Quoique les dividendes de cette année blanche aient été maigres², les élèves ne s'étaient pas indignés pour le retard que cela leur a causé.

L'autre tendance remarquée chez les sujets enquêtés découle de l'idée selon laquelle « l'école sert à fuir ». Il semble bien que la recherche à s'expatrier empreinte d'abord la voie scolaire. En effet, 22.7% souhaitent utiliser leurs diplômes comme un sauf conduit vers l'étranger. « Si j'obtiendrais ma licence ou mon doctorat, je ne compte absolument pas rester en Algérie, parce que pour trouver un emploi ici c'est vraiment difficile. Mais dans un autre pays

1- A signaler que l'enquête fut menée après l'année du boycott, c'est à dire en 1996

2- La revendication principale n'a pas été satisfaite

tout est facile, surtout pour les grands diplômés » (élève garçon en filière technique- 18 ans). Eviter l'autarcie apparaît comme le souhait des lycéens puisque seulement 16% d'entre eux aspirent à exercer leur profession à Azazga . Le reste souhaite exercer à Tizi Ouzou (27.7%) à Alger(9.2%) ou dans les autres wilayas(24.4%).

Cependant, malgré le malaise observé, les sujets ne recourent pas à des stratégies de contournement ou d'évitement. Le système d'enseignement est contesté sans pour autant qu'il soit « court-circuité ». La proportion des élèves qui suivent des cours extra-scolaires est d'ailleurs insignifiante, seulement 14%. Tout porte à croire que dans la représentation sociale, la transmission du savoir est un domaine réservé à l'institution scolaire. Ce qui explique qu'en dehors de celle-ci, les élèves préfèrent les cours « artistiques ». En effet, 40.5% suivent un enseignement de musique, 27% des cours de théâtre et 5.4% s'initient à la peinture. Les mécanismes d'évitement ne sont pas élaborés de telle sorte à rivaliser avec le système d'enseignement, objet de toutes les critiques.. C'est le cas notamment de l'enseignement de Tamazight qui-malgré sa quasi absence à l'école - n'est suivie que par 2.7% des sujets qui prennent des cours à l'extérieur du lycée. Cela suggère que la demande d'institutionnalisation de cette langue doit être intégrée dans le champs scolaire et qu'elle ne doit pas rester dans le circuit associatif, au gré du volontarisme de ses animateurs.

Le contournement du système contesté semble plutôt s'opérer par le biais des médias. En consommant les produits médiatiques les plus éloignés du « socle » scolaire, les élèves affichent une sorte de détournement symbolique. Ainsi, 63.2% du panel enquêté affirment regarder les chaînes françaises captées à l'aide d'une antenne parabolique. La chaîne de télévision nationale est de plus en plus boudée, fort probablement parce qu'elle représente pour les élèves un média tapageur qui développe le même discours que celui de l'école. La même tendance est, d'ailleurs, remarquée pour les chaînes de radio : seulement 2.2% écoutent la

chaîne une de la radio nationale, celle qui émet en langue arabe, contre 61.6% la chaîne deux (en tamazight) et 21.8% pour la chaîne trois (en français). A la sortie du lycée, tout est fait pour éviter, autant que possible, la culture qui y est transmise. Comme c'est la cas de la lecture qui ne semble pas être enracinée dans les usages des élèves. Bien que 68.4% affirment lire, très peu ont cité le titre d'un livre déjà lu. Il semble bien que tout ce qui peut rappeler l'école fait réagir les élèves négativement, et ce à cause d'un malaise ancré dans leur habitus. Les raisons de ce malaise sont à rechercher dans le contenu des programmes, dans les langues d'enseignement, dans la représentation sociale de l'enseignement scolaire et dans l'environnement économique et culturel.

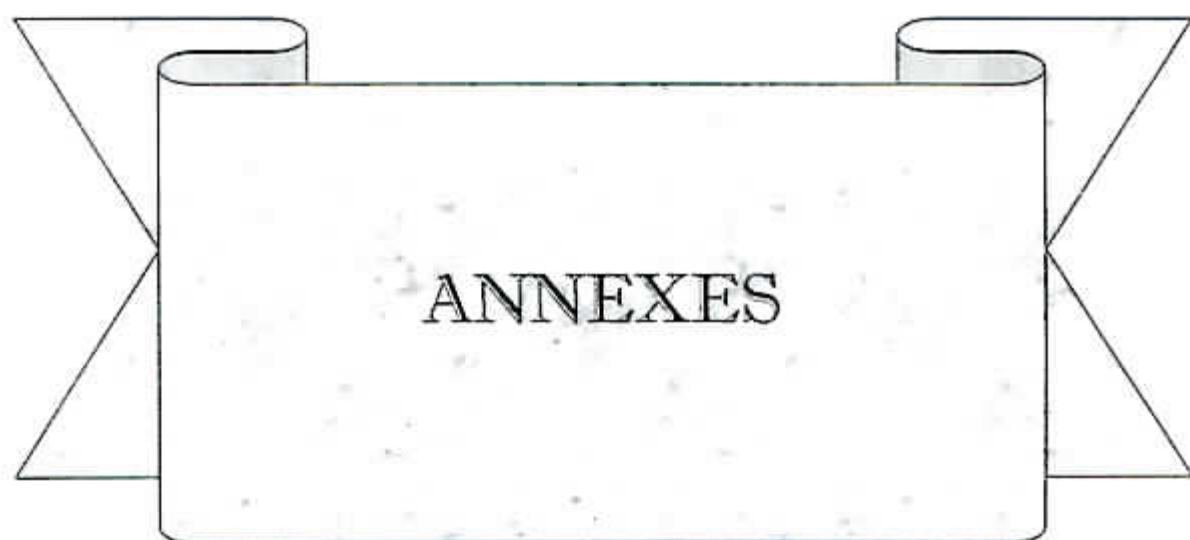
Les spécificités locales exigent une adaptation du système d'enseignement du moins dans quelques segments des programmes scolaires. Les réalités sociologiques et culturelles recommandent par exemple une meilleure prise en charge de l'enseignement de la langue amazighe et ce en formant un encadrement compétent susceptible de transmettre un savoir dans la langue maternelle. L'élaboration d'un programme d'enseignement de cette langue devrait se libérer des préjugés folkloriques qui le collent et qui dévalorisent tout ce qui est culture régionale. La mise en forme de manuels fiables, pouvant susciter l'intérêt et l'attention des élèves, est une priorité absolue. Cette entreprise pourrait « réconcilier » l'élève avec l'établissement scolaire et tout ce que celui-ci véhicule en savoir, en savoir-faire et en savoir-dire. Il s'agit aussi de rapprocher l'école avec son environnement, pour que l'enseigné ne sente pas un hiatus entre son milieu familial et le milieu scolaire. Réhabiliter l'école de cette manière c'est en quelque sorte répondre et satisfaire à une revendication identitaire qui cherche à retrouver, dans les institutions étatiques, des éléments de la culture régionale : langue, culture, histoire,...etc.

Le système d'enseignement ne devrait pas, aussi, ignorer les réalités économiques locales, et ce en intégrant dans sa philosophie la notion de développement local. Les spécificités géographiques de la Kabylie (à laquelle

appartient la région d'Azazga) exige un aménagement et une politique développementariste propre et particulière. Sans l'élément humain, cette politique ne peut être conçue et, moins encore, appliquée. La formation des cadres locaux qui sont mis au fait des conditions et des potentialités offertes par la région, est une exigence et une urgence. La formation d'une élite de ce genre ne peut s'accomplir sans l'introduction d'un enseignement adapté, notamment dans le cycle secondaire. Quelques filières techniques doivent être envisagées dans les technicums de la Kabylie, telles que l'agriculture de montagne, l'hydraulique, la valorisation des matériaux de construction locaux (la pierre, la terre), l'aménagement de l'espace montagneux ...etc. Cette adaptation ne doit pas, néanmoins, ignorer les technologies modernes, telles que l'informatique et l'Internet. Le développement local passe par une meilleure connaissance du terrain et une ouverture vers l'extérieur. C'est dans cet esprit que l'enseignement pourrait être réhabilité et valorisé. Ce développement passe aussi par une réconciliation avec l'histoire et le passé de la région. Des chapitres consacrés à l'histoire sociale de la Kabylie pourraient relever l'intérêt que portent les élèves à cette discipline. Cela servira aussi à une prise en compte des réalités historiques et sociologiques qui sont restées des données marginales dans le passé, notamment lorsqu'il s'agissait de développer la région.

Un enseignement adapté pourrait aussi donner une seconde chance aux éliminés du système. Avec un savoir acquis à l'école et des programmes adaptés à l'économie locale, ces sujets auront les possibilités de convertir leur savoir en savoir-faire. La situation de ces « exclus » est, actuellement, alarmante du fait du décalage enregistré entre l'établissement scolaire et l'entreprise économique. Nombreux sont ceux qui se retrouvent dans ce qui est communément appelé « trabendo » (le commerce informel), sans pouvoir monnayer leur niveau scolaire dans le monde du travail. L'école a été pour eux une simple « perte de temps ». Cette situation est aggravée par une formation professionnelle dépassée et inadaptée. Les filières proposées dans ce type

d'enseignement sont pour la plupart sans débouchés à cause de la saturation remarquée dans les postes d'emploi offerts. C'est le cas notamment du secrétariat, de la couture, du bâtiment... etc. Des filles éliminées du système scolaire se voient obligées d'exercer un métier qui ne répond pas à leur profil, comme par exemple celui de coiffeuse ou celui de vendeuse dans un magasin de vêtements ou une supérette. D'autres sont contraintes d'exercer des métiers précaires comme secrétaire ou réceptionniste dans une entreprise familiale ou un cabinet de profession libérale. C'est toute la précarité du système d'enseignement qui est projetée dans le monde du travail.



Annexe I

Années	Effectifs	Taux des élèves filles	Taux des élèves internes
1971-72	221	5.4	63.8
1972-73	267	9.7	65.5
1974-75	512	7.8	68.2
1976-77	651	7.5	68.9
1977-78	759	/	/
1978-79	792	/	/
1979-80	845	13.2	56.3
1980-81	1139	21.3	/
1981-82	1385	21.8	/
1986-87	1326	22.2	41.2
1987-88	1290	22.5	39.8
1994-95	1109	40.6	29.9
1995-96	1235	40.3	29.5

Tableau n° 52 : « Evolution des effectifs du Lycée Chihani Bachir »

- L'internat est dispensé exclusivement aux garçons.

Années	Effectifs	Taux des élèves filles	Taux des élèves internes
1985-86	1364	79.3	32.2
1987-88	1042	78.1	27.4
1988-89	1122	80.3	25.6
1989-90	1106	79.6	23.9
1990-91	1038	78.9	24.1
1991-92	984	79.7	27.6
1992-93	917	80.5	31.4
1993-94	1032	81.9	34.8
1994-95	914	82.8	42.4
1995-96	915	85.3	43.3

Tableau n° 53 : « Evolution des effectifs du Lycée Sahoui Aldjia »

- L'internat est dispensé exclusivement aux filles

Années	Effectifs	Taux des élèves filles	Taux des élèves internes
1987-88	286	31.5	63.6
1989-90	834	33.9	54.2
1990-91	836	32.2	54.1
1991-92	783	32.5	50.1
1992-93	789	25.8	58.5
1993-94	909	22.6	48.9
1994-95	925	15.8	53.4
1995-96	928	17.1	48.8

Tableau n° 54 : « Evolution des effectifs du technicum d'Azazga »

- L'internat est dispensé aux élèves des deux sexes, puis exclusivement aux garçons, à partir de l'année 1992-93.

Filière	Nombre d'élèves	Taux par rapport à l'ensemble	Dont filles	Taux des filles
Sciences exactes	20	5.1	5	25
Sciences de la nature et de la vie	157	39.7	58	36.9
Lettres et sciences humaines	115	29.1	39	33.9
Chimie	39	9.9	20	51.3
Gestion économique	36	9.1	16	44.4
Sciences juridiques	28	7.1	09	32.1
Ensemble	395	100	147	37.2

Tableau n°55 : « Répartition, par filière, des élèves inscrits en 2^{ème} année
secondaire au lycée Chihani Bachir »

Catégorie d'âge	Nombre d'élèves	Taux par rapport à l'ensemble	Dont filles	Taux des filles
17 ans	200	50.6	80	40
18 ans	11	35.7	49	34.7
19 ans	54	13.7	18	33.3
Ensemble	395	100	147	37.2

Tableau n°56 : « Répartition des élèves inscrits en 2^{ème} année secondaire au lycée Chihani Bachir, selon l'âge »

Filière	Nombre d'élèves	Taux par rapport à l'ensemble	Dont filles	Taux des filles
Lettres et sciences humaines	123	40.3	112	91
Sciences de la nature et de la vie	116	38	88	75.9
Sciences exactes	27	8.8	23	85.2
Gestion économique	39	12.8	38	97.4
Ensemble	305	100	261	85.6

Tableau n°57 : « Répartition, par filière, des élèves inscrits en 2^{ème} année secondaire au lycée Sahoui Aldjia »

Catégorie d'âge	Nombre d'élèves	Taux par rapport à l'ensemble	Dont filles	Taux des filles
15 ans	01	0.3	01	100
16 ans	22	7.2	15	68.2
17 ans	182	59.6	156	85.7
18 ans	86	28.1	76	88.3
19 ans	13	4.5	12	92.3
20 ans	01	0.3	01	100
Ensemble	305	100	261	85.6

Tableau n°58 : « Répartition des élèves inscrits en 2^{ème} année secondaire au lycée Sahoui Aldjia, selon l'âge »

Filière	Nombre d'élèves	Taux par rapport à l'ensemble	Dont filles	Taux des filles
Sciences exactes	23	9.3	4	17.4
Gestion économique	30	12.2	11	36.7
Génie- civil	24	09.8	06	25
Génie- électrique	30	12.2	08	26.7
Génie- mécanique	29	11.8	01	3.4
Fabrication mécanique	27	10.9	00	00
Electrotechnique	24	09.8	06	25
Bâtiment et travaux publics	30	12.2	02	6.7
Techniques de comptabilité	29	11.8	04	13.8
Ensemble	246	100	42	17.1

Tableau n°59 : « Répartition, par filière, des élèves inscrits en 2^{ème} année secondaire au Technicum d'Azazga »

Catégorie d'âge	Nombre d'élèves	Taux par rapport à l'ensemble	Dont filles	Taux des filles
15 ans	01	0.4	00	00
16 ans	10	4	3	30
17 ans	146	59.3	20	13.7
18 ans	78	31.7	15	19.2
19 ans	10	4	4	40
20 ans	01	0.4	00	00
Ensemble	246	100	42	17.1

Tableau n°60 : « Répartition des élèves inscrits en 2^{ème} année secondaire au Technicum d'Azazga, selon l'âge »

Quotidien C.S.P	Le matin	Liberté	Tribune	El Watan	L'Opinion	Le soir d'Algérie	Horizon	Titres en langue arabe	Ensemble
Haut cadre et fonct. Profession libérale	11,1	77,8	5,5	00	00	00	00	5,5	100
Cadre et fonct. moyen, enseignant S/ total	8,7 9,4	50 55,8	00 1,5	4,3 3,1	2,2 1,5	19,6 14	00 00	15,2 12,5	100 100
Agriculteur, artisan et commerçant	3,2	74,2	00	00	00	6,4	3,2	12,9	100
Ouvrier exerçant en France	00	66,7	00	00	3,3	10	00	20	100
S/total	1,6	70,5	00	00	1,6	8,2	1,6	16,4	100
Ouvrier	5,5	52,2	2,2	1,1	3,3	8,9	4,4	22,2	100
Retraité et sans emploi S/total	6,7 5,8	46,7 50,8	3,3 2,5	3,3 1,7	00 2,5	10 9,2	3,3 4,2	26,7 23,3	100 100
Total	5,7	57,5	1,6	1,6	2	10,2	2,4	18,8	100

Tableau n°61 : « Lecture des journaux quotidiens, selon la catégorie

Socio - professionnelle du père. (en %) »

Annexe II

QUESTIONNAIRE

1 - Sexe :

2 - Date de naissance (Indiquez le mois et l'année seulement).....

.....

3 - Lieu de naissance :.....

4 - Régime :

- Interne ☐
- Externe ☐
- Demi-pensionnaire ☐

5 - Classe :.....

6 - Filière :.....

7 - Quelle profession exerce votre père ? (Précisez. Par exemple s'il est artisan menuisier, ne dites pas commerçant. S'il est agent de l'état civil ne dites pas fonctionnaire)

.....

Si le père est retraité, indiquez la dernière profession qu'il a exercée

.....

Si le père travaille ailleurs qu'en Algérie, précisez sa profession et entre parenthèses le pays où il exerce.....

.....

8 - Profession éventuelle de la mère.....

ou bien indiquez si elle exerce une activité avec des ressources, telle que couture, gardiennage d'enfants, poterie.....)

.....

9 - Suivant le tableau ci-dessous, indiquez le niveau d'instruction de vos parents.

Dernière classe suivie		Diplôme le plus élevé		Formation éventuelle dans une institution traditionnelle (1)	
Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère

(1) Une école coranique. Répondez par oui ou non.

10 – Avez-vous des frères et sœurs ? Oui ☐ Non ☐

Si oui indiquez le nombre de vos frères ☐

Et le nombre de vos sœurs ☐

11 – Suivant le tableau ci-dessous indiquez :

	Age	Niveau D'instruction	Profession éventuelle
Le frère le plus âgé			
La sœur la plus âgée			
Le frère le moins âgé			
La sœur la moins âgée			

12 – Quel est le lieu de votre résidence habituelle ?

(Joindre le chef lieu de daïra).....

13 – Dans quelle écoles fondamentales avez-vous suivi vos études ?

	1 ^{er} et 2 ^{ème} Palier (Primaire)	3 ^{ème} (Moyen)
Etablissement		
Année d'entrée et de sortie		

14 – Durant la première année secondaire (1^{ère} A.S) avez-vous été récompensé ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui laquelle ou lesquelles de ces récompenses avez-vous obtenues :

- Félicitations ☐
- Encouragement ☐
- Tableau d'honneur ☐

15 – Durant la première année secondaire (1^{ère} A.S) et la neuvième année fondamentale (9^{ème} A.F) quelle est la matière où vous avez obtenue les meilleurs résultats ?

- 1^{ère} A.S :
- 9^{ème} A.F :

16 – Avez-vous suivi un enseignement coranique ? Oui ☐ Non ☐

Si oui combien de chapitres avez-vous appris ? ☐

17 – Indiquez la nature du logement dans lequel vous habitez.

- Dans un immeuble ☐ nombre de pièces ☐
- Maison individuelle ☐ nombre de pièces ☐
- Avec jardin Oui ☐ Non ☐

18 – Dans votre habitation vivez-vous avec des parents autres que vos parents directs (père et mère) ? Oui ☐ Non ☐ Si oui lesquels ?

19 – Quelle est la distance qui sépare votre résidence du lycée ? (Veuillez répondre même si vous êtes interne).....

20 – Votre père a-t-il une voiture ? Oui ☐ Non ☐

21 – Vous est-il arrivé de vous absenter pendant cette année scolaire ?

Oui ☐ Non ☐ Si oui combien de fois cela vous est-il arrivé pendant les quatre dernières semaines . Pour quelles raisons ?

22 – Vous arrive t-il de participer à des travaux manuels dans le cadre de votre vie familiale (exp. Activités agricoles, travaux d'entretien, participation aux activités professionnelles du père.....) ? Oui ☐ Non ☐ Si oui précisez

23 – Avez-vous l'habitude de regarder la T.V avec :

- Les membre de la famille ☐
- Certains membres de la famille ☐

Lesquels ?.....

- Seul ☐

24 – Classez dans l'ordre de préférence trois programmes parmi ceux qui sont énumérés ci-dessous (pour le classement utilisez des numéros)

- Films en arabe ☐
- Films en français ☐
- Séries en arabe ☐
- Séries en français ☐
- Information et émissions politiques ☐
- Variétés ☐
- Sport ☐

25 – Avez-vous d'autres chaînes de T.V que la chaîne algérienne ?

Oui ☐ Non ☐ Si oui précisez lesquelles.....

26 – Est-ce que vous écoutez la radio ? Oui ☐ Non ☐ Si oui classez par ordre de préférence les chaînes écoutées, et entre parenthèses les émissions préférées

27 – Lisez-vous un ou plusieurs journaux quotidiens ?

- Tous les jours ☐
- Occasionnellement ☐
- Jamais ☐

Indiquez quel est le quotidien que vous préférez.....

28 –Lisez-vous un ou plusieurs hebdomadaires ?

- Toutes les semaines ☐
- Occasionnellement ☐
- Jamais ☐

Indiquez quel est l'hebdomadaire que vous préférez.....

29 – Dans quelle langues préférez-vous lire la presse ?

- Arabe ☐
- Français ☐

30 – Est ce que vous lisez des livres autres que les manuels scolaires.

Oui ☐ Non ☐ Si oui donnez le(s) nom(s) d'auteurs(s) et les titres des deux derniers livres que vous avez lus :

- Arabe ☐
- Français ☐

31 – Quel(s) genres(s) de livres aimez-vous lire ? Numérotez selon l'ordre de vos préférences)

- Littérature ☐
- Culture générale ☐
- Sciences et techniques ☐
- Histoire ☐
- Autres ☐ Précisez.....

32 – Etes-vous adhérent ou intéressez-vous à une association ? Oui ☐ Non ☐

33 – Vous arrive t-il de lire des publications d'associations culturelles ?

Oui ☐ Non ☐ Si oui précisez le titre et les rubriques lues.....

34 – En dehors des heures de cours participez-vous à des activités au sein même de votre lycée ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui indiquez lesquelles.

(Exp. Tournois sportifs, préparation de fêtes, troupes théâtrales.....)

35 – Souhaiteriez – vous faire partie du comité des élèves ? Oui ☐ Non ☐

36- Vous intéressez-vous à la musique ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui indiquez :

-Votre chanteur préféré :

- arabe
- français
- berbère
- autres :

-Votre genre musical préféré : (par ordre de préférence)

37 – Fréquentez-vous les salles de cinéma ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui le faites-vous ?

- Souvent
- rarement

38 – Citez deux films algériens et deux films étrangers que vous préférez :

-Films algériens.....

-Films étrangers.....

39 – En dehors des cours dispensés dans votre lycée, suivez-vous d'autres cours (théâtre, musique, peinture, informatique, photographie...)

Oui ☐ Non ☐ . Si oui précisez.....

40 – Quelle filière de 1^{ère} A.S avez-vous choisie en premier sur votre fiche de vœux à la fin de la 9^{ème} année fondamentale ?.....

41 – Votre choix a-t-il été motivé par la profession que vous souhaitez exercer ?

Oui ☐ Non ☐

42 – Votre choix a-t-il été motivé par :

- Vos parents qui vous ont conseillé de choisir cette filière ☐
- Des raisons de proximité de votre lieu de résidence ☐
- Autres ☐ Précisez

43 – Quelle profession voudriez-vous exercer après vos études ?(classez par ordre de préférence trois professions possibles)

-
-
-

Indiquez le lieu où vous souhaitez que cette profession soit exercée

.....

44 – Souhaitez-vous étudier à l'université ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui indiquez parmi ces raisons laquelle (ou lesquelles) vous motive à cela :

- La perspective d'un emploi ☐
- La communication avec d'autres groupes ☐
- Autres ☐ Précisez

45 – Le diplôme scolaire est-il pour vous :

- Le moyen d'accéder à un emploi ☐
- Une sorte de prestige social ☐
- Autres ☐ Précisez.....

.....

46 – Parmi ces langues enseignées, quelle est ou quelles sont celle(s) où vous éprouvez plus de difficultés de compréhension ? (classez – les dans l'ordre)

- l'arabe ☐
- le français ☐

39 – En dehors des cours dispensés dans votre lycée, suivez-vous d'autres cours (théâtre, musique, peinture, informatique, photographie...)

Oui ☐ Non ☐ . Si oui précisez.....

40 – Quelle filière de 1^{ère}A.S avez-vous choisie en premier sur votre fiche de vœux à la fin de la 9^{ème} année fondamentale ?.....

41 – Votre choix a-t-il été motivé par la profession que vous souhaitez exercer ?

Oui ☐ Non ☐

42 – Votre choix a-t-il été motivé par :

- Vos parents qui vous ont conseillé de choisir cette filière ☐
- Des raisons de proximité de votre lieu de résidence ☐
- Autres ☐ Précisez

43 – Quelle profession voudriez-vous exercer après vos études ?(classez par ordre de préférence trois professions possibles)

-
-
-

Indiquez le lieu où vous souhaitez que cette profession soit exercée

.....

44 – Souhaitez-vous étudier à l'université ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui indiquez parmi ces raisons laquelle (ou lesquelles) vous motive à cela :

- La perspective d'un emploi ☐
- La communication avec d'autres groupes ☐
- Autres ☐ Précisez

45 – Le diplôme scolaire est-il pour vous :

- Le moyen d'accéder à un emploi ☐
- Une sorte de prestige social ☐
- Autres ☐ Précisez.....

.....

46 – Parmi ces langues enseignées, quelle est ou quelles sont celle(s) où vous éprouvez plus de difficultés de compréhension ? (classez – les dans l'ordre)

- l'arabe ☐
- le français ☐

47 – Parmi ces matières quelle est ou quelles sont celle(s) que vous souhaiteriez voir dispensée(s) dans une autre langue que l'arabe (précisez la langue à chaque fois)

- Les mathématiques ☐
- Les sciences physiques ☐
- Les matières techniques ☐
- L'histoire ☐
- La géographie ☐
- Autres ☐ Précisez
- Aucune ☐

48 – Préférez-vous que les cours d'histoire soient remplacés par des cours d'une autre matière ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui indiquez cette matière.....
.....Dites pourquoi ?.....

49 – Classez les thèmes historiques suivants selon l'ordre de vos préférences

(utilisez des numéros)

- L'Europe moderne ☐
- Le monde Musulman ☐
- L'histoire de l'Algérie moderne et contemporaine ☐

50 – Voulez-vous qu'un autre thème ou d'autres thèmes d'histoire soient introduits dans les programmes ? Oui ☐ Non ☐ . Si oui indiquez lequel ou lesquels.....
Dites pourquoi.....

51 – Auriez - vous voulu qu'un thème d'histoire ou plusieurs thèmes figurant dans le programme de 1^{ère} AS soient approfondis en lui ou en leurs consacrant plus de leçons et de temps ? Oui ☐ Non ☐

Lequel ou lesquels.....
Dites pourquoi :.....

52 – Dans le cas où vous éprouveriez des difficultés de compréhension de quelques matières, citez-les par ordre. (des plus difficiles au moins difficiles)

-
-
-

53 – Si on vous faisait la proposition de supprimer et / ou d'ajouter des matières, quelles seraient celles :

A supprimer

A ajouter

-

-

-

-

-

-

54 – En général souhaiteriez-vous que les cours soient dispensés :

- Exclusivement dans la langue où ils doivent être dispensés ☐
- En utilisant d'autres langues (le berbère en particulier) ☐
- Pour quelles raisons ?.....

55 – Si vous aviez le choix lorsque vous subissez un examen quelconque, lequel des deux procédés suivants choisiriez-vous ?

- L'oral ☐
- L'écrit ☐

Dites pourquoi ?.....

56 – Avez-vous trouvé dans ce questionnaire des questions qui vous ont paru :

- Peu claires ☐
- Choquantes ☐
- Inutiles ☐

(Mentionnez les numéros de chaque question à côté de la réponse retenue)

Dites pourquoi ?.....

57 – Hormis celles posées, auriez-vous voulu que d'autres questions figurent dans ce questionnaire ? Oui ☐ Non ☐

Si oui lesquelles ? Comment auriez-vous répondu ?

Questions

Réponses

Annexe III

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

I- La perception du Travail Scolaire

- 1- Que représente pour vous le « bon élève » ?
- 2- Que représente pour vous le « mauvais élève » ?
- 3- L'enseignement dispensé à l'élève au lycée devra-t-il être complété en dehors de l'établissement ? Si oui dites comment ?

II- Le sens de la discipline :

- 4- L'élève discipliné est selon vous, celui :
 - Qui ne chuchote pas en classe.
 - Qui ne dépasse pas certaines « limites ». Si vous répondez par oui, dites lesquelles ?
 - Autres
- 5- L'assiduité de l'élève doit-elle être suivie :
 - Rigoureusement
 - En tolérant des absences. Si oui dites leur nature.
 - En laissant l'élève choisir librement d'assister ou non aux cours.
 - Autres.

III- Comportement en classe :

- 6- Durant le déroulement de vos cours recourez-vous à la participation des élèves :
 - Souvent.
 - Ponctuellement.
 - Jamais.
- 7- La participation de l'élève est-elle pour vous :
 - un moyen pour faire avancer le cours.
 - Un moyen de communication.
 - Une façon d'impliquer l'élève dans le cours.
 - Autres.
- 8- L'évaluation de l'élève est selon vous :
 - Le moyen le plus approprié pour situer le niveau de l'élève.
 - Le moyen d'évaluer ses connaissances et ses compétences.
 - une manière pour l'obliger à travailler.
 - Un moyen pour mesurer la capacité de l'enseignant à transmettre des connaissances et des compétences.
 - C'est-à-dire une auto - évaluation.
 - Autres.

9- Quel type de sanctions infligeriez-vous à un élève que vous jugez indiscipliné ?

- Le renvoi avec une convocation.
- La révision de sa note de devoir.
- Le rappel à l'ordre verbal.
- Autres.

IV- Attitudes envers les parents d'élèves :

10- Quel rôle devrait jouer les parents dans la scolarité de leurs enfants ?

11- Croyez-vous que les parents des élèves assistent les enseignants dans leur tâche éducative.

12- Si vous jugez que les parents n'aident pas leurs enfants dans leur scolarité cela est-il dû selon vous :

- A un niveau culturel insuffisant.
- A la condition socio - économique précaire.
- A un manque de volonté.
- Autres.

13- Où devrait se situer, selon vous, le champ d'intervention de l'association des parents d'élèves ?

V- Attitudes envers la culture et le savoir dispensés par le lycée :

14- Estimez-vous que les programmes dispensés au lycée sont adéquats pour un bon enseignement de l'élève ? Dites pourquoi ?

15- Dans quelle(s) langue(s) préférez-vous que les différentes matières soient enseignées ? Si vous citez plus d'une langue dites quelle langue conviendrait à chaque matière. Pourquoi ?

16- Estimez-vous utile l'enseignement des matières de l'enseignement général pour les élèves des filières techniques ? Pourquoi ?

17- Si vous jugez inutile(s) une matière ou plusieurs matières, laquelle ou lesquelles voudriez-vous voir supprimées(s) ? Pourquoi ?

18- Estimez-vous nécessaire d'enseigner la langue amazighe dans un lycée ? Dites pourquoi ?

19- Souhaitez-vous que d'autres disciplines, non enseignées soient enseignées au lycée ? Si oui dites lesquelles ?

20- Selon vous l'application des programmes scolaires doit-elle être :

- Stricte.
 - Souple.
 - Autres.
- Dites pourquoi.

21- Selon vous l'échec ou la réussite scolaire sont-ils liés :

- A la condition sociale de l'élève.
- A sa propre volonté.
- A la compétence de l'enseignant.
- A l'environnement scolaire.
- A d'autres facteurs. Dites lesquels.

22- Pensez-vous que le sexe de l'élève joue un rôle dans sa scolarité ?
Dites pourquoi ?

23- Avez-vous choisi d'être enseignant ? Si oui dites les motivations qui vous ont conduit à cela.

VI- Participation à la vie extérieure :

24- Participez-vous aux activités d'une quelconque association ? Si oui dites la nature de cette association.

25- Etes-vous adhérent(e) à un syndicat ? Si oui dites lequel.

26- Etes-vous adhérent(e) à un parti politique ? Si oui dites quelle responsabilité vous y assumez ?

27- Y a-t-il d'autres questions auxquelles vous auriez souhaitez répondre ? Si oui dites lesquelles ? Comment auriez-vous répondu ?

ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE MÉCANIQUE EXERÇANT AU TECHNICUM D'AZAZGA ÂGÉ D'ENVIRON 33 ANS

Que représente pour vous le bon élève ?

Le bon élève c'est celui qui suit de façon assidue les cours, qui sait compléter les informations reçues de l'enseignant et qui sait, aussi, utiliser son temps à bon escient, qui sait bien gérer son temps.

Maintenant que représente pour vous le mauvais élève ?

Le mauvais élève c'est surtout qui oublie que la priorité c'est d'abord, d'apprendre. Qui s'oublie, donc qui fait passer d'autres choses avant l'essentiel.

Qu'entendez-vous par « l'essentiel » ?

L'essentiel, je pense que sa mission lorsqu'il vient au lycée c'est pour apprendre. C'est pour progresser.

L'enseignement dispensé à l'élève devrait-il être complété en dehors de l'établissement ?

Il est indéniable qu'il doit être complété.

Et comment ça ?

C'est-à-dire qu'il faut compléter la formation. L'enseignant dispense juste l'essentiel, vu le temps qu'il lui est consacré, pour le programme, juste l'essentiel de ce qu'il doit donner. Donc, l'élève doit, de son côté, chercher soit dans les livres, ou auprès d'autres personnes, les compléments nécessaires.

Par exemple des cours privés ou des cours organisés par des associations ?

C'est une arme à double tranchant. Si l'encadrement au niveau de ces associations est capable d'offrir ce plus, c'est sûr que c'est important. Si non ... Je pense qu'il doit y avoir une continuité entre l'enseignement dispensé dans les établissements et celui des associations.

Une continuité, non pas un complément ?

Les deux.

L'élève discipliné est, selon vous : Celui qui ne chuchote pas en classe, ou celui qui ne dépasse pas certaines limites ?

Celui qui ne dépasse pas certaines limites.

Quelles sont ces limites ?

Surtout celui qui ne gêne pas les autres, ceux qui veulent apprendre. Même si lui, peut être que... On trouve quand même des élèves pour qui « les études sont secondaires », mais ils ne doivent pas gêner ceux qui veulent apprendre.

Donc les limites c'est surtout les limites de respect envers les camarades ?

Surtout celui qui ne gêne pas les autres, ceux qui veulent apprendre. Même si lui, peut être que... On trouve quand même des élèves pour qui les « les études sont secondaires », mais ils ne doivent pas gêner ceux qui veulent apprendre.

Surtout celle de l'enseignant ou bien surtout celle de l'élève ?

Surtout celle de l'élève.

Et celui qui chuchote ça vous gêne ? vous ne décelez pas à travers le chuchotement un indice d'un malaise quelconque ?

C'est sûr qu'en plus de la fonction pédagogique de l'enseignant ; il y a la fonction éducative. Donc il faut faire un effort dans ce sens pour que l'élève qui chuchote suive le cours. Mais sinon ... Il y a chuchotement et chuchotement.

C'est-à-dire ?

On peut se retourner et trouver un élève ^{qui} du train de discuter, pour un temps donné, avec son camarade. Ça fait partie des questions qu'ils se posent entre eux. Mais si c'est quelque chose qui revient il faut faire un effort pour que l'élève pour que les élèves s'intéressent. Sinon c'est un glissement qui se fait petit à petit, jusqu'à ce que l'élève oublie complètement qu'il doit suivre le cours.

L'assiduité de l'élève doit-elle être suivie rigoureusement, en tolérant des absences, ou en laissant l'élève choisir librement d'assister ou non au cours ?

Au niveau du lycée, je pense qu'il faut une rigueur dans le suivi. L'élève n'est pas encore apte à choisir ou voir s'il doit ou non faire des choses.

Durant le déroulement de vos cours, recourez-vous à la participation des élèves : souvent, ponctuellement ou jamais ?

Souvent.

La participation de l'élève est-elle, pour vous justement : un moyen pour faire avancer le cours, un moyen de communication, une façon d'impliquer l'élève dans le cours ?

Tout à la fois. L'élève, en participant, apprend à communiquer déjà, il est impliqué dans le cours, il aide même l'enseignement à avancer correctement dans le cours. A côté de cela, je pense aussi que la participation fait partie des méthodes qui font épanouir l'élève.

C'est-à-dire ?

C'est-à-dire qu'il puisse s'exprimer même en dehors du cours. Il apprend à s'exprimer, il apprend à communiquer à dire non lorsque ça ne va pas....etc.

En général d'ailleurs, on favorise la méthode communicative dans le cours...C'est pour cette raison là ?

Bien sûr.

L'évaluation des élèves est selon vous, le moyen le mieux approprié pour situer le niveau de l'élève, d'une manière pour l'obliger à travailler ou bien un moyen pour mesurer la capacité de l'enseignant à transmettre des connaissances et des compétences, c'est-à-dire une auto-évaluation ?

D'abord, je pense que l'évaluation doit se centrer sur l'élève, c'est-à-dire situer son niveau, surtout situer sa marge de progression : comparer ce qu'il était par rapport à ce qu'il est devenu. Aussi, je pense que c'est une façon d'auto - évaluation de l'enseignant. Sinon, on ne saura pas où est-ce qu'on est. Il faut recevoir l'écho d'en face.

Quelle type de sanctions infligerez-vous à un élève indiscipliné ?

A ce niveau, l'élève au lycée est un adolescent. Avant d'arriver aux sanctions, il faut essayer toute méthode possible pour lui démontrer que ce qu'il a fait n'est pas bon, donc pour qu'il se corrige. Je préfère mieux affronter l'élève et l'obliger à m'affronter dans le cours, à l'intérieur de la salle plutôt de le faire sortir. Mais il y a des solutions extrêmes où on doit convoquer le parent, parce qu'il fait, quand même, partie de ceux qui doivent suivre l'élève.

Dans Votre matière, justement, l'élève est beaucoup plus appelé à faire de la théorie que de la pratique ?

Généralement c'est de la théorie, sauf en dessin où il fait de la pratique. Il dessine.

Malgré cela, vous n'éprouvez pas de difficultés à mieux « domestiquer » vos élèves ?

Non, aucunement. Ce problème je ne l'ai jamais eu.

Quel rôle devrait jouer les parents dans la scolarité de leurs enfants ?

Je pense qu'ils doivent jouer un rôle complémentaire dans le deuxième volet, c'est-à-dire le volet éducatif. Le volet pédagogique c'est pour l'enseignant, c'est pour d'autres personnes spécialisées dans ce domaine. Dans le domaine éducatif, la première cellule c'est la famille. Donc, il doit y avoir une communication intense entre l'enseignant et le parent pour qu'il y ait un suivi, c'est-à-dire que le comportement de l'élève n'est pas spécialement un comportement seulement dans le lycée. Ça doit être

une continuité, une manière d'être qui doit lui être inculquée, ou communiquée des deux côtés.

A ce moment là, peut-être une division des tâches entre l'enseignant et le parent est recommandée. C'est-à-dire les parents, quoique même l'enseignant, doivent s'occuper du volet éducatif. Le pédagogique doit être du ressort exclusif de l'enseignant ?

A part, je pense, lorsque l'élève commence sa première année fondamentale, deuxième année... le parent peut l'aider sur les plans de la lecture, de la dictée, etc. Mais lorsque ça devient une affaire de spécialité, il n'y a qu'un spécialiste qui peut faire ça.

Et surtout que vous êtes un enseignant de mécanique, domaine qui n'est pas toujours maîtrisé ou bien connu par les parents. Croyez-vous que les parents assistent les enseignants dans leurs tâches éducatives?

De nos jours ce n'est pas vraiment courant.

La proportion de ceux qui le font est vraiment faible ?

Je le pense, oui.

Si vous jugez que les parents n'aident pas leurs enfants dans leur scolarité, à quoi cela est-il dû, selon vous ?

De nos jours, il y a d'abord la dévaluation de l'enseignement, même aux yeux des parents. Il y avait une époque où les parents voyaient en l'élève qui réussit une manière de faire sortir la famille d'un état à un autre, d'améliorer les conditions de vie de la famille. De nos jours, ce n'est pas le cas, donc je pense que, sur ce plan... Voyant la société qui tend vers le matérialisme... C'est-à-dire, il n'y a que les parents qui connaissent l'intérêt de la formation morale et intellectuelle de leur enfant, qui s'en occupent vraiment. Il y a aussi les conditions socio-économiques précaires, comme qui dirait que le parent a d'autres chats à fouetter que de s'occuper de son enfant.

C'est une réalité. Et peut-être aussi que l'investissement dans le projet scolaire est un peu coûteux ou c'est quelque chose de très lourd pour une famille qui vit dans des conditions précaires et qui préfère que son enfant gagne sa vie le plus rapidement possible. Quoique ce n'est pas une solution ?

Oui, nous voyons des élèves verser dans ce qu'on appelle le « Trabendo » et des parents qui s'en réjouissent. C'est une manière par laquelle ils arrivent à combler les trous. Donc il y a des parents qui ferment les yeux sur ça.

Fermer les yeux c'est quelque part consentir ?

C'est indéniable, surtout pour un adolescent.

Où devrait se situer, selon vous, le champ d'intervention de l'association des parents d'élèves ?

Je pense d'abord participer à l'organisation d'un cadre, en dehors de l'école, qui pourrait aider l'élève à continuer sa formation. Il arrive que des associations de parents d'élèves engagent des enseignants, surtout pour les classes d'examen, pour parfaire la formation de leurs enfants. Elles peuvent intervenir pour assurer le maximum de conditions matérielles pour les élèves, voyant les disparités qu'il y a entre le niveau social des élèves, il peut y avoir une entre- aide pour combler... une sorte de solidarité entre les parents.

Et pour les conflits qui peuvent surgir au sein de l'établissement quel est le rôle de l'association ?

Un élément pour le dialogue et la communication est toujours le bienvenu. Un conflit à deux ce n'est pas toujours facile à gérer. Lorsqu'il y a une troisième partie qui vient ça sert à dénouer le conflit. Dénouer ça ne veut pas dire jouer le rôle du pompier, mais à forcer les uns et les autres pour trouver un terrain d'entente, pour que la mission éducative soit réalisée de la façon la plus optimale qui soit.

Et sur le plan pédagogique, est-ce que les parents d'élèves devraient intervenir, quand même, de temps à autre au sein de l'établissement ?

Au sein de l'établissement, je pense qu'il faut aller à contre sens de ce qu'il existe actuellement. C'est que la mission pédagogique est du ressort de l'enseignant.

Par exemple, des parents d'élèves qui assisteront aux conseils de classes, vous êtes pour ?

Je ne suis pas pour. Une fois que les résultats des conseils sont établis. Qu'il y ait une discussion avec les parents, sur les résultats des conseils, il n'y a pas de problème. Mais pendant les délibérations je pense que c'est une affaire...ça va contribuer à dévaluer le rôle de l'enseignant, c'est comme si on devait le superviser dans son travail, alors qu'il faut lui faire confiance. Surtout qu'il ne s'agit pas d'un seul enseignant, c'est un conseil..

Estimez-vous que les programmes dispensés au lycée sont adéquats pour un bon enseignement de l'élève ? Parlons par exemple de votre matière.

Pour ma matière, les programmes sont ceux qui existent depuis dix ans ou plus. Mais le problème se pose au niveau de l'horaire consacré au programme, qui ne permet pas un bon développement du programme. On a gardé le même programme tout en réduisant le volume horaire.

Le problème se pose, donc, en terme de temps ?

En terme de temps, en terme de matériel didactique...

Et le programme lui-même vous estimez qu'il contribue à un bon enseignement de l'élève ?

Le programme est bon, mais il gagnerait plus à être réactualisé, de sorte à intégrer les moyens modernes, comme les rétro- projection, l'informatique... Il faut mettre à la page les programmes sur ce plan.

Dans quelle langue préférez-vous que les différentes matières soient enseignées ? Vous par exemple est-ce que vous ne préférez pas que votre enseignement soit dispensé dans une autre langue.

Je préfère de loin enseigner en français.

Et pourquoi, justement ?

Pourquoi ? Déjà ça pose le problème d'une plus grande facilité de communication pour l'enseignant, qui est formé dans cette langue (le français). ça résout un problème de documentation. En arabe, la documentation disponible est d'un niveau très faible. Généralement, ce sont des traductions et quelles traductions ! Je pense que, sur le plan de la communication et sur le plan matériel, notamment le livre, le français est plus adéquat.

Pour les Sciences sociales, l'histoire, la philosophie... vous n'estimez pas qu'elles doivent être, aussi, enseignées dans une autre langue ?

Pour les sciences sociales, je vais peut être vous étonner, mais je préfère qu'elles soient enseignées dans la langue maternelle de l'élève. Mais, vu les conditions actuelles.. Je pense que cela a un trait avec le parcours antérieur de l'élève. Si l'élève a beaucoup plus appris une certaine langue pour accéder aux connaissances. Cette langue est la meilleure.

Et quelle langue il maîtrise le mieux, parce que cela est un dilemme aussi ?

Actuellement, je pense que l'élève ne maîtrise aucune langue.

Estimez-vous utile l'enseignement des matières de l'enseignement général pour les élèves des filières techniques ?

Je pense que cela est indispensable. Seulement, la proportion de temps que ces matières occupent, par rapport à l'enseignement de spécialité, n'est pas conforme.

C'est à dire ?

Par exemple pour l'histoire- géographie une heure à deux heures par semaine pourraient suffire. La même chose pour toutes les sciences sociales. C'est une spécialisation de l'élève. Je suis passé par là, je me souviens qu'il y avait des matières.. C'est-à-dire qu'on a jamais vu. Il faut intégrer toutes les matières, toutes les langues possibles, tout en gardant l'œil, au niveau du temps consacré, sur la spécialisation de l'élève. Aussi au niveau du coefficient, il faut valoriser plus les matières pour lesquelles il est destiné. Je pense qu'un candidat au baccalauréat qui échoue à cause de quelques matières qui ne sont pas en rapport direct avec son profil, c'est aberrant.

Si vous jugez inutile(s) une matière ou plusieurs, laquelle ou lesquelles voudrez-vous voir supprimées(s) ?

A première vue, je pense aux matières qui se rapportent à la religion. Je préfère qu'elles soient remplacées par l'éducation civique, quoique cela doit se faire à une étape antérieure. Sur ce plan, on doit utiliser ce temps pour autre chose et laisser l'élève faire ces choix sur le plan de la religion.

Et pourquoi l'enseignement religieux ?

Je conçois que si on doit apprendre une religion à l'élève, ce sont toutes les religions qu'on doit lui apprendre, pour qu'il puisse choisir en toute liberté. Sinon, il s'agit d'un diktat, d'une atteinte à la liberté individuelle de l'élève.

Vous dites ça parce que le programme de cet enseignement est une forme de diktat, comme vous le dites, ou parce que c'est un enseignement religieux. En d'autres termes, vous contestez le principe ou le contenu du programme ?

Le principe...non. Parce que s'il s'agissait d'enseigner toutes les religions, Je ne parle pas du dogme. Je parle de la connaissance de la religion, ce qu'elle a apporté pour l'humanité. Donc si on enseignait toutes les religions ça sera un apport considérable pour l'enseignement, un apport historique, moral et philosophique. L'orientation vers une seule religion qui consiste à rabâcher les mêmes mots, tout le long des cycles scolaires, ça ne sert à rien.

Estimez-vous nécessaire d'enseigner la langue amazighe dans un lycée ?

Je vais répondre en deux volets. Si la langue amazighe était arrivée à son stade final, en tant que langue codifiée, c'est sûr que c'est une langue qui prendra sa place. Mais en l'état actuel de la langue, je pense que ça contribue à tuer la langue qu'à l'enseigner.

C'est par manque d'encadrement, ou par insuffisance de normalisation de cette langue ?

Les deux. L'étape d'enseigner la langue viendra après. Il faut d'abord créer une académie, il faut des chercheurs, préparer cette langue, après l'introduire dans le système scolaire.

Souhaitez-vous que d'autres disciplines, non - enseignées au lycée, soient introduites aux programmes ?

J'avais parlé tout à l'heure de l'éducation civique. On avait parlé de la religion. Ca serait plus opportun d'enseigner aux élèves les droits de l'homme, l'informatique.

Selon vous, l'application des programmes doit-elle être stricte ou souple ?

Le contenu du programme doit être le même pour tous. Mais la manière d'enseigner, la manière d'ordonner son programme, de le communiquer aux élèves, doit

rester à l'appréciation de l'enseignant, sachant que celui-ci a été vraiment formé pour cela.

A quels facteurs l'échec ou la réussite scolaires sont-ils liés ?

Il y a la compétence de l'enseignant, la condition sociale de l'élève, de l'environnement scolaire et puis la volonté de l'élève.

Pensez-vous que le sexe de l'élève joue un rôle dans sa scolarité ?

C'est sûr. Ne serait-ce que la liberté dont jouit le garçon par rapport à la fille. Cette liberté, donc, fait que le garçon est plus épanoui que la fille.

Vous suggérez que le garçon réussit mieux dans ces études ?

Ça dépend des spécialités.

Y'aurait-il des études « masculines » et d'autres « féminines » ?

Indéniablement. Dans la matière que j'enseigne (la mécanique), les garçons sont plus disposés que les filles.

Disposés ou bien qu'ils sont beaucoup plus nombreux ?

L'un explique l'autre.

Avez-vous choisi d'être enseignant ?

C'est toute une histoire. Tout au début, lorsque j'étais au collège, je me souviens qu'en voyant mes enseignants dispenser leurs cours, je pensais bien être à leur place. Plus tard, j'ai fait autre chose, j'ai obtenu un diplôme d'ingénieur. Les circonstances ont voulu que j'atterrisse dans l'enseignement. C'est un semi-choix, car je devais choisir vers la fin de mes études. Et comme il y avait une offre pour les ingénieurs, les attirant vers l'enseignement, je m'y suis retrouvé automatiquement.

Et depuis combien de temps vous exercez cette profession ?

C'est ma dixième année.

Participez-vous aux activités d'une quelconque association ?

Je fais partie d'une association et d'un syndicat. En outre, je suis adhérent à un parti politique.

Une Conclusion ?

Il faut revoir en amont la conception du système éducatif, en général. Je crois qu'il faut partir sur des bonnes bases pour réformer.

Annexe IV

ENTRETIEN AVEC LE PROVISEUR DU TECHNICUM D'AZAZGA

Sur quel critère s'effectue l'orientation des élèves au lycée ?

A chaque fin d'année scolaire, il y a une commission mixte qui regroupe les proviseurs et les chefs des établissements du fondamental. On arrête des critères d'admission, selon le niveau souhaité, pour que les élèves provenant des écoles fondamentales puissent suivre l'enseignement secondaire. Il y a les résultats d'abord, il y a la motivation. Et vers l'enseignement technique on exige beaucoup plus une moyenne de 10 en mathématiques.

Vous exigez, ainsi, des conditions et le lycée est partie prenante dans cette orientation ?

Partie prenante à partir du moment où la commission est mixte. Et puis les chefs d'établissements d'accueil (des lycées) déterminent eux-mêmes, avec insistance, les barèmes et les critères d'orientation.

Voyez-vous une ou des différences entre les élèves issus de milieux ruraux et ceux issus de milieux urbains.

A ma connaissance ce n'est pas vraiment distinctif. Un exemple : on a eu des élèves issus de milieux ruraux qui ont été félicités, dont les prix ont été remis par des ministres : ça ne s'est pas passé avec les élèves des milieux urbains. Tout compte fait, cette distinction n'est pas vraiment apparente.

Croyez-vous que l'origine sociale des élèves influe sur leur scolarité, selon qu'ils soient de milieux modestes ou de milieux aisés ?

Pas de tout, non plus. C'est une question de motivation. On rencontre des élèves aisés, dont les moyens existent mais leurs résultats sont modestes. Des élèves de situation sociale modeste, motivés, doués, mais qui ont de très bons résultats. A mon sens, donc, ce facteur de l'origine sociale n'explique pas vraiment....C'est une question de motivation. La motivation est un facteur beaucoup plus déterminant dans l'acquisition des résultats scolaires et la poursuite du cursus scolaire.

Et cette motivation n'est-elle pas liée quelque part à l'origine sociale ?

Je ne pense pas qu'elle soit liée à l'origine sociale, elle est due, plutôt, à l'orientation de l'élève, selon qu'il est bien orienté ou non. Et nous recevons parfois des recours que nous étudions, en répondant au mieux, pour que la motivation ait lieu et que les résultats suivent.

Estimez-vous que le système d'enseignement est un système égalitaire et atténue les disparités sociales ?

A partir du moment où il donne les mêmes chances, le système éducatif est égalitaire. Les chances sont égales pour tout le monde : il y a l'internat, il y a les bourses, que l'éducation offre aux élèves nécessiteux, des élèves sont admis à la demi-pension. Ceux qui ont moins de chances sont compensés par des avantages que l'établissement met à leur disposition : l'internat et la demi-pension.

Justement, concernant l'internat, quelle est la proportion des élèves internes au lycée ?

Au niveau de cet établissement, la proportion est importante. Il y a un an c'était 50%, cette année on a dans les 34% soit 250 élèves sur 680. Donc il y a une part considérable des effectifs qui est éloignée, qui est en dehors de la commune, qui vient d'autres dairas telles que Ouaguenoun, Azefoun, Bouzegène, en plus de la daïra d'Azazga. Il y a une charge, une pression, mais malgré tout, les conditions de travail sont réunies pour que les élèves poursuivent.

L'internat présente-t-il des difficultés pour l'administration ?

Difficultés dans la gestion des élèves, c'est sûr, d'autant plus que maintenant avec l'évaluation des mentalités, les élèves n'aiment pas trop l'internat. Et les possibilités financières accordées ne suffisent pas pour répondre aux besoins alimentaires, d'entretien, d'hygiène et l'animation culturelle, les élèves internes ont besoin de s'épanouir. Parfois, il y a une pression qui fait que les élèves désirent rentrer chez- eux à des moments précoces. L'internat d'aujourd'hui n'est plus l'internat des années soixante-dix et même des années quatre-vingt.

Disons que les élèves étaient beaucoup plus prêts à recevoir une discipline que maintenant ?

C'est-à-dire que les élèves d'aujourd'hui, il faut savoir comment les gérer, tout en tenant compte des ouvertures. On n'a pas le choix, la fin du siècle ce n'est pas comme les années cinquante, soixante et soixante-dix.

Il y a quelques années, il y avait un internat filles. Quelles étaient les raisons de sa suppression ?

Il y avait un internat filles à l'ouverture même de l'établissement depuis 1987. Il a vécu jusqu'à 1992/93 et à partir de là on a remarqué la restriction des élèves orientés vers le technique. C'était des élèves qui venaient de loin, et depuis, comme il n'y a pas d'élèves qui sont orientées vers le technique et éloignées, c'est l'extinction de l'internat filles. Les filles, elles, préfèrent aller vers l'enseignement général, elles se sentent chez- elles, plutôt que de partir à l'internat, loin ... Peut-être, il y a un manque de motivation chez les filles pour faire des études techniques. On a remarqué qu'il y a moins de filles, des dairas éloignées, qui s'orientent en technique. Il y a peut-être une nécessité à ouvrir un technicum au niveau de chaque daïra, pour qu'on ramène un maximum de filles vers le technique.

L'internat est-il une chance de réussite en plus ?

C'est quand même une chance de réussite. Etant donné que les élèves ont un régime de travail qui va même jusqu'à 22h ou 23 heures, nos élèves sont surveillés et sont poussés à travailler. Pas comme s'ils sont à l'externat où ils n'ont pas un emploi de temps...la nuit ils ne travaillent pas tard. Enfin chacun comment il organise son travail chez lui. Mais, au niveau de l'établissement les internes travaillent, et réclament même de travailler, au delà de 22 heures.

Les programmes scolaires sont-ils adéquats pour assurer un bon enseignement aux élèves ?

Les professeurs, chargés d'exécuter les programmes, se plaignent parfois dans les conseils de classe. Ils nous disent que les programmes sont sur- chargés, les élèves ne trouvent pas le temps qu'il faut pour les assimiler. IL y a surcharge des programmes et des volumes horaires aussi, surtout dans le technique où, parfois, des filières qui ont 38 heures par semaines. Il y a lieu de revoir le contenu de certains programmes, surtout dans le technique.

Dans le sens de l'allègement ?

Et du volume horaire aussi. Nos élèves s'attellent au travail de 8 heures jusqu'à 17 heures, avec une petite coupure de 12 heures à 13 heures, une petite heure juste pour prendre un casse-croûte, puis ils reprennent. Il y a donc nécessité d'alléger le programme et le volume horaire.

Et les matières d'enseignement général ?

Par exemple l'histoire, pour les élèves en filière de fabrication mécanique, le programme est trop chargé. Le temps est absorbé par les matières dominantes, les matières principales, auxquelles s'ajoutent les matières dites « secondaires » ce qu'il fait qu'il y a saturation.

Beaucoup d'enseignants techniques se plaignent, d'ailleurs, qu'on enseigne à leurs élèves ces matières « secondaires ». Ils ne trouvent aucune utilité à cela.

Non, ce n'est pas parce qu'ils ne trouvent pas d'utilité, mais l'orientation qu'il faudra donner à l'enseignement technique recommande que ces matières prennent en charge cette spécificité. Par exemple, l'histoire doit avoir un contenu technique, l'histoire technique. Peut-être que ça va motiver mieux les élèves. Ce n'est qu'une suggestion, enfin il y a les commissions qui sont chargées d'élaborer les programmes.

Quelle est la nature de vos relations avec les parents d'élèves ?

Relations de travail avec l'association des parents. On pose des problèmes d'ordre social, éducatif...

Comment vous travaillez avec cette association ?

Au moyens de réunions périodiques où on sollicite les parents, puisqu'ils sont une organisation, pour cotiser et contribuer ainsi à l'entretien de l'établissement : réparer les carreaux, faire la peinture. Parfois, à l'occasion de fêtes, l'association nous aide à acheter des prix pour les élèves qui ont de bons résultats. Même d'un point de vue moral, parfois on se réunit avec le président de l'association des parents d'élèves qui intervient pour moraliser la masse scolaire, pour des cas d'indiscipline avant de procéder à la sanction.

Dans ces réunions, est-ce que les parents se présentent en grand nombre ?

Très peu. Il n'y a pas vraiment.... Il y a une sorte de démobilisation. On s'attend, toujours, à ce qu'il ait au moins 50 % , mais on enregistre un taux de présence qui varie entre 20% et 30% . parfois en deçà. IL a fallu, parfois, qu'on reporte des réunions d'assemblée générale. On convoque les parents, on insiste, mais il y a une absence caractérisée.

Comment vous expliquez ça ?

Les parents ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants. Des fois, il faut faire référence à un renvoi pour que le parent se présente. Sinon ils négligent. On envoie des convocations par poste mais ils ne répondent pas. Sur cent élèves il y a vingt qui se manifestent, qui prennent des initiatives. Qui s'intéressent aux règles de l'établissement, qui prennent contact avec les professeurs.

Les conditions socio-économiques, la paupérisation, ne sont pas pour quelque chose dans cette situation ?

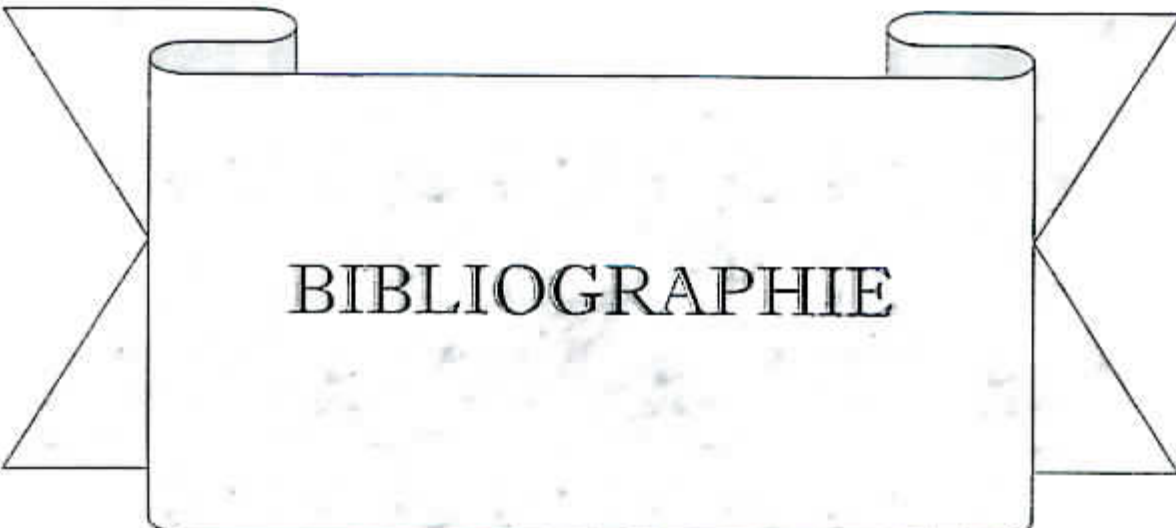
Il y a peut-être ça, il y a l'éloignement, mais aussi il y en a qui travaillent, qui sont occupés. Parfois ils viennent et me disent : « Excusez-nous on était à Alger, à Oran.. » où quelque part. Mais lorsqu'on envoie une convocation, un parent d'élève doit être disponible. Malgré cela les parents ne se présentent pas au moment opportun pour contrecarrer l'indiscipline de leurs enfants.

Et cette démobilisation ne serait-elle pas l'indicateur d'une dégradation sociale de l'image de l'école ?

Ça peut s'expliquer de cette façon, parce qu'il y a un apport des parents dans la gestion des élèves : la discipline, l'éducation...La cellule familiale est partie prenante. L'association des parents d'élèves a son poids, à partir du moment où elle est constamment présente dans le suivi et le règlement des problèmes qui se posent quotidiennement. Les résultats ne seraient que meilleurs. Mais si on laisse tout à l'équipe administrative et pédagogique de l'établissement...et bien ? Ça ne peut se faire que d'une manière professionnelle, certes, mais il y a des apports comme l'aspect éducatif, disciplinaire, surtout quand on a affaire avec des adolescents qu'il faudra convaincre.

Vous auriez souhaité répondre à des questions qui ne vous ont pas été posées ?

Il y a la refonte du système éducatif. Le tronc- commun tel qu'il est vu, actuellement...C'est-à-dire pour qu'il n'y ait pas de disparité entre l'enseignement technique et l'enseignement général. Avant d'orienter un élève vers une filière, il aurait été sensé de faire un tronc commun qui regroupera toutes les filières. A la fin, les élèves seront orientés selon leurs performances et leurs profils. Parce qu'il y a , comme ça, des élèves qui sont vraiment motivés pour le technique, parce qu'ils veulent devenir aviateur....., et qui se retrouvent dans l'enseignement général, et vice versa. On aurait aimé que la refonte du système inclue le technique dans l'enseignement général et les sciences naturelles dans l'enseignement technique.



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

I- OUVRAGES.

a/ Méthodologie.

- BEAUD (Michel), L'art de la thèse. Ed. La découverte, Paris, 1990.
- BRIAND (Jean - Pierre)et CHAPOULIE (Jean - Michel), Les classes sociales : principes d'analyse et données empiriques, Hatier, Paris, 1980.
- CAPLOW (Théodore), L'enquête sociologique. Collection U₂, Armand Colin, Paris, 1970.
- De SINGLY (François), L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire. Ed. Nathan, Paris, 1992.
- GHIGLIONE (Rodolphe) et MATALON (Benjamin), Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques. Armand Colin, collection U, Paris, 1978.
- PASSERON (Jean - Claude), Le raisonnement sociologique. Ed. Nathan, 1991.

b/ Sociologie de l'éducation.

- BAUDELLOT (Christian) et ESTABLET (Roger), L'école capitaliste en France. Ed. François Maspero, Paris, 1971.
- BOUDON (Raymond), L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Armand Colin, collection U, Paris, 1973.
- BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean - Claude), Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Ed. Minuit, 1964.
- BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean - Claude), La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement. Ed. Minuit, 1971.
- CACOUAULT (Marlaine) et OEUVRARD (Françoise), Sociologie de l'éducation. Ed. La découverte, Paris, 1995.
- CHAPOULIE (Jean - Michel), Les professeurs de l'enseignement secondaire. Ed. M.S.H., Paris, 1987.
- CHERKAOUTI (Mohamed), Sociologie de l'éducation. Que sais-je ? P.U.F., Paris, 1986.
- COLIN (Roland), Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives. Thèse de doctorat, Paris V, 1977.
- COULON (Alain), L'Ecole de Chicago. Que sais-je ? P.U.F., Paris, 1992.
- DURKHEIM (Emile), Education et sociologie. Ed. El Borhane, 1991.
- DURU- BELLAT (Marie) et HENRIOT- VAN ZANTEN (Agnès), Sociologie de l'école, Armand Colin, Paris, 1992.
- GOBLOT (Edmond), La barrière et le niveau. P.U.F. 1967.
- GRIGNON (Claude), L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique. Ed. Minuit, Paris, 1971.
- HADDAB (Mustapha), Education et changements socio-culturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie. O.P.U. Alger, 1979.
- HADDAB (M.), KENNOUCHE (T.) et KHENNICHE (I.), Les jeunes ruraux et l'école, mythes et réalités. Ed. C.R.E.A.D. , Alger, 1981.
- ISSAD (Faiza), L'abandon scolaire féminin dans le second degré. Le cas de la ville d'Oran. Doctorat III^e cycle, Univ. Paris V Sorbonne, 1987.
- JEGOUZO (Guenhaël) et BRANGEON (Jean - Louis), Les paysans et l'école. Ed. Cujas, 1976.
- KADRI (Aissa), Le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit, Thèse de doctorat, E.H.E.S.S., Paris 1992.

- PLAISANCE (Eric), VERGNAUD(Gerard), Les sciences de l'éducation. Ed. CASBAH , Alger, 1998.
- REMAOUN(Hassan), Ecole, histoire et enjeux institutionnels dans l'Algérie indépendante. Ed. C.R.A.S.C., Oran, nov. 1995.
- REMAOUN –BENGHABRIT (Nouria), Politique scolaire et réalités en Algérie. U.R.A.S.C., Oran, 1992.
- TALED (Mohamed), La politique de l'enseignement en Algérie après l'Indépendance : 1962-1977. Thèse de doctorat, Université des sciences humaines de Strasbourg. Janv. 1980
- WOODS(Peter), L'ethnographie de l'école. Ed. Armand Colin, Paris, 1990.

c/ Sociologie générale :

- BOUKHOBZA (M'hamed), Ruptures et transformations sociales en Algérie.O.P.U., Alger,1989.
- BOURDIEU (Pierre) et SAYAD (Abdelmalek), Le déracinement. Ed. Minuit, 1989.
- COLONNA (Fanny), Instituteurs algériens. 1883-1939. O.P.U. Alger, 1975.
- LACOSTE – DUJARDIN (Camille), Un village Algérien, structures et évolution récente. Ed. S.N.E.D. –C.R.A.P.E., Alger,1979.

d/ Histoire :

- AGERON (Charles – Robert), Histoire de l'Algérie contemporaine. T.II. P.U.F., Paris. 1979.
- BOULIFA (Said),Le Djurdjura à travers l'histoire.Ed. Bringan,Alger,1925.
- DAUMAS(M.) et FABAR(M.),La Grande Kabylie,études historiques.Ed. L. Hachette,1847.
- DEVAUX (C.),Les Kebailies du Djerdjera.Ed. Camoin Frères,Marseille,Paris,1859.
- FEREDJ (Mohamed Seghir),Histoire de Tizi-Ouzou.des origines à 1954.Ed. E.N.A.P.,1990.
- MERAD (Ali),Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Paris, Mouton et co. La Haye, 1967.
- SAHI (Ahmed), quelques personnages des Zouaouas (Igawawen). Ed.R.A. (Texte en arabe)
- SALHI (Mohamed Brahim), Histoire économique, sociale et politique de la wilaya de Tizi Ouzou. C.R.E.A.D., 1988.
- STORA(Benjamin), Histoire de l'Algérie coloniale. 1830-1954. Ed. E.N.A.L./ RAHMA, Alger, 1996.

e/ Généralités

- DAHMANI (Mohamed), Atlas économique et social de la Grande - Kabylie. O.P.U., Alger. 1990.
- DAHMANI (Mohamed) et all., Tizi Ouzou, fondation, croissance, développement. Ed .Aurassi, Tizi Ouzou. 1993.
- ETIENNE (Bruno), L'Algérie, culture et révolution. Ed. du Seuil, Paris, 1977.
- GRAND GUILLAUME (Gilbert), Relation entre mutation linguistique et dynamique sociale dans le Maghreb contemporain. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle. Paris III.1981.
- Monographie de la commune d'Azazga, 1988.

II- ARTICLES

a/ Sociologie de l'éducation

- BALAZS (Gabrielle) et SAYAD(Abdelmalek), « La violence de l'institution » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°90, dec. 1991.
- BOURDIEU (Pierre), « Les trois états du capital culturel » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n°30 , E.H.E.S.S., Paris,1979.
- BOURDIEU (Pierre), « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée » in Revue Internationale des Sciences Sociales, vol. XIX , n°3 , 1967.
- BOURDIEU (Pierre),BOLTANSKI (Luc) et de SAINT- MARTIN (Monique), « Les Stratégies de conversion. Les classes sociales et le système d'enseignement » in Information sur les Sciences Sociales, XII-5, oct. 1973.
- BOURDIEU (Pierre), et PASSERON (Jean -Claude) et de SAINT- MARTIN (Monique), « L'examen d'une illusion »in Revue Française de Sociologie, IX, n° spécial, 1968.
- BOURDIEU (Pierre), et PASSERON (Jean -Claude) et de SAINT- MARTIN (Monique), « Rapport pédagogique et communication » in Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, Sociologie de l'Education II, Mouton,1965.
- DARBEL (Alain), « Inégalités régionales ou inégalités sociales ? Essai d'explication des taux de scolarisation » in Revue Française de Sociologie, VII, n° spécial, 1967.
- GRIGNON (Claude), « L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale », in Revue Française de Sociologie, IX, n° spécial, 1968.
- GUICHARD (Jean), « Sélection, auto - sélection et représentation sociale des lycées » in L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 1985, 14 :n°31.N.E.T.O.P.
- HADDAB (Mustapha), « Matériaux pour une approche des effets socio- économiques de l'école en milieu rural » in Cahiers du C.R.E.A.D., n°4 , avril - juin 1977.
- HADDAB (Mustapha), « Arabisation de l'enseignement des sciences et mutation dans le champs socio- linguistique en Algérie »,in Nouveaux Enjeux Culturels au Maghreb, C.R.E.S.M. Ed. C.N.R.S., Paris, 1986.
- HADDAB (Mustapha), « L'ordinateur et le bachelier. Le baccalauréat en Algérie, instance de sélection sociale et instrument de régulation des flux » in Formation des élites et culture transnationale, Colloque de Moscou, avril,1996.
- HADDAB (Zoubida), « Les variantes de la morale » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°30.NOV. 1979.
- MAHLER (Fred), « Un modèle global de développement théorique de la sociologie de l'éducation » in Revue Internationale des Sciences Sociales, vol. XXXVII, n°2, 1985.
- PASSERON (Jean-Claude), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie »,in Revue française de sociologie,XXIII,1982.
- SAIB (Jilali), « Apprentissage dans une langue non-maternelle et réussite scolaire : le cas d'élèves berbères en milieu rural » in AWAL n° 12,1995.Ed. M.S.H., Paris.
- SAYAD(Abdelmalek), « Bilinguisme et éducation en Algérie. » in Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, Paris,Mouton 1967 La Haye.

b / Généralités

- CAMILLERI (Carmel), « Contacts de culture et dysfonctionnement culturels : le cas des sociétés maghrébines »,in Les Amis de Sèvres,n°4,dec.1982.
- CHAMPAGNE (Patrick), « La reproduction de l'identité »,in Actes de la Recherche en Sciences Sociales,n°65,nov.1986.
- COLONNA (Fanny), « La ville au village.Transferts de savoirs et de modèles entre villes et campagnes en Algérie »in Revue française de sociologie juillet-septembre 1978,XIX 3.

- FYLE (Clifford), « Langues nationales et identité culturelle », in Courrier de l'U.N.E.S.C.O. juillet 1983.
- LACOSTE-DUJARDIN (Camille), « Démocratie kabyle. Les Kabyles : une chance pour la démocratie algérienne ? », in HERODOTE, n° 65-66, 2^e et 3^e trimestres, 1992.
- MARCHAND (Le D'), « Stations préhistoriques de Yakouren et de l'Akfadou », in Bulletin de la Société d'Histoire Naturelle de l'Afrique du Nord, Tome 31^e, juillet-décembre, 1940.
- MOATASSIME (Ahmed), « Le bilinguisme sauvage : blocage linguistique, sous - développement et coopération hypothéquée .L'exemple maghrébin : cas du Maroc. », in Tiers-Monde, T.XV, 1974, Paris, P.U.F.



INDEX DES TABLEAUX , DES CARTES ET DES FIGURES

1-TABLEAUX	Pages
1-Précipitations (en mm) enregistrées à la station d'Azazga.....	21
2-Population-Superficie-Densité par commune :1948 (Arrondissement de Tizi-Ouzou, dépt.d'Alger).....	26
3-Cadres administratifs, démographiques de la wilaya de Tizi-Ouzou. Découpage de 1974.....	27
4-Consistance des communes de la daïra d'Azazga.....	30
5-Evolution de la population de la Grande-Kabylie 1830-1954.....	37
6-Evolution de la population de l'arrondissement de Tizi-Ouzou de 1906 à 1948.....	37
7-Recensement général de 1936 (Arrondissement de Tizi-Ouzou,dept. d'Alger).....	38
8-Recensement général de 1948 (Arrondissement de Tizi-Ouzou).....	40
9-Estimation de la population de l'ex-département de Tizi-Ouzou au 1-1-1954.....	41
10-Répartition de la population totale par daïra.Recensement (R.G.P.H.) de 1966.....	41
11-Evolution de la population par daïra (1966-1977).....	43
12-Population résidente suivent le type de dispersion et par daïra.....	43
13-Population résidente suivent le type de dispersion dans la daïra d'Azazga. (R.G.P.H. de 1987).....	44
14-Tableau récapitulatif de la commune d'Azazga (R.G.P.H. de 1998).....	45
15-Evolution de la population municipale d'Azazga (R.G.P.H. de 1987 et 1998).....	45
16-Evolution des effectifs des lycées de la ville d'Azazga.....	63
17-Encadrement médical et para - médical dans la commune d'Azazga.....	65
18-Répartition des sujets selon la filière suivie au lycée, le sexe et l'origine sociale.....	80
19-Le niveau d'instruction et la C.S.P. des pères des sujets enquêtés.....	85
20-Le niveau d'instruction de la sœur et du frère les plus âgés, selon la C.S.P. du chef de ménage.....	97
21-Les choix d'orientation exprimés sur la fiche de vœux en 9 ^e année fondamentale, selon le sexe et l'origine sociale	102
22-Proportion des sujets selon la filière suivie au lycée, le sexe et l'origine sociale.....	103
23-La langue de réponses au questionnaire et la filière suivie au lycée.....	109
24-La langue dont usent les sujets pour lire la presse, selon l'origine sociale.....	111
25-Les aspirations professionnelles des sujets enquêtés selon l'origine sociale.....	115
26-La langue dont usent les sujets pour lire la presse, selon la filière suivie.....	116
27-Réponses à la question « Quelles sont les autres motivations au choix de la filière en 9 ^e A.F. »,selon l'origine sociale.....	127
28-Les aspirations professionnelles des sujets, selon leur sexe.....	129
29-Les sujets enquêtés selon l'établissement fréquenté et l'origine sociale.....	132
30-Répartition des sujets selon leur sexe et l'établissement fréquenté.....	136
31-Répartition des sujets selon l'établissement fréquenté et le niveau d'instruction du père.....	136
32-Répartition des sujets selon leur résidence et leur origine sociale.....	140
33-L'établissement fréquenté et le régime des sujets.....	142
34-L'établissement fréquenté et la résidence des sujets.....	142
35-Réponses à la question : « La profession a-t-elle été la motivation au choix de la filière en 9 ^e A.F. » selon la filière suivie au lycée.....	149

36-Répartition des sujets selon leur choix d'orientation en 9 ^e A.F. et leur lieu de résidence.....	155
37-Répartition des sujets selon leur lieu de résidence et la filière suivie au lycée.....	155
38-Les disciplines que les sujets souhaitent voir supprimées, selon leur sexe.....	201
39-Les disciplines que les sujets souhaitent voir supprimées, selon la filière suivie.....	202
40-Répartition des élèves selon les disciplines qu'ils souhaitent voir supprimées et le niveau d'instruction de leurs parents.....	204
41-Les disciplines où les sujets éprouvent des difficultés selon l'origine sociale.....	207
42-Les disciplines où les sujets éprouvent des difficultés selon le niveau d'instruction du parent.....	208
43-Les élèves selon leurs difficultés scolaires et leur origine géographique (daïra de résidence).....	214
44- Les élèves selon le niveau d'instruction du père et leur origine géographique.....	214
45- Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon la filière suivie au lycée.....	223
46- Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon la C.S.P. du père.....	226
47- Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon le niveau d'instruction du père.....	225
48- Réponses à la question relative aux motivations des études universitaires, selon le sexe du sujet.....	228
49- Attitude des sujets envers le diplôme, selon la C.S.P. du père.....	232
50- Attitude des sujets envers le diplôme, selon le niveau d'instruction du père.....	234
51- Les professions que les sujets souhaitent exercer à l'avenir, selon leur résidence.....	236
52- Evolution des effectifs du lycée Chihani Bachir.....	246
53- Evolution des effectifs du lycée Sahoui Aldjia.....	246
54- Evolution des effectifs du technicum d'Azazga.....	247
55- Répartition, par filière, des élèves inscrits en 2 ^e AS. au lycée Chihani Bachir.....	247
56- Répartition des élèves inscrits en 2 ^e AS au lycée Chihani Bachir, selon l'âge.....	248
57- Répartition, par filière, des élèves inscrits en 2 ^e AS au lycée Sahoui Aldjia.....	248
58- Répartition des élèves inscrits en 2 ^e AS au lycée Sahoui Aldjia, selon l'âge.....	248
59- Répartition, par filière, des élèves inscrits en 2 ^e AS au technicum d'Azazga.....	249
60- Répartition des élèves inscrits en 2 ^e AS au lycée au technicum d'Azazga, selon l'âge.....	249
61- La lecture des journaux quotidiens, selon la catégorie socio- professionnelle du père (en pourcentage).....	250

II-CARTES

1- Plaines, basses collines, montagnes et massifs, rivières et oueds principaux dans la wilaya de Tizi Ouzou et la commune d'Azazga.....	18
2- Zones physiques homogènes de la wilaya de Tizi Ouzou et de la commune d'Azazga.....	19
3- Le réseau hydrographique de la wilaya de Tizi Ouzou.....	24
4- Lawilaya de Tizi Ouzou, selon le découpage administratif de 1966.....	24
5- Limites administratives de la daïra d'Azazga, selon le découpage de 1984.....	28
6- Carte administrative de la nouvelle wilaya de Tizi Ouzou, issue du deuxième découpage de 1984.....	29
7- Limites actuelles de la daïra d'Azazga.....	50
8- Migration pendulaire vers Azazga centre.....	50
9- Zones ou « couloirs » d'aménagement homogène de la wilaya de Tizi Ouzou (avant découpage de 1984).....	59