

**LES INGÉNIEURS
DANS LE SYSTÈME
ÉDUCATIF.
L'AVENTURE
DES INSTITUTS
TECHNOLOGIQUES
ALGÉRIENS**

**Hocine
KHELFAOUI**

Préface de
**Jean-Jacques
SALOMON**

PUBLISUD

**LES INGÉNIEURS
DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF**

**L'AVENTURE
DES INSTITUTS TECHNOLOGIQUES
ALGÉRIENS**

Collection Le développement dans les faits
dirigée par Abdelkader Sid Ahmed

Déjà parus

- *L'émergence des Géants du Tiers-Monde : stratégies des banques et firmes du Tiers-Monde*, J.-P. Grou.
- *Nord-Sud : crise et immigration : le cas turc*, Y. Sertel.
- *Economies of Scale : specialization and Trade, Towards a New Development Theory ?*, F. Carré.
- *Antilles-Guyanes : quel développement à l'aube de 1992 ?*, Rémy-Louis Budoc.
- *De l'économie planifiée à l'économie de marché*, sous la direction de Claude Durand.
- *Les changements des habitudes et des politiques alimentaires en Afrique : aspects des sciences humaines, naturelles et sociales*, sous la direction d'Igor Garine.
- *L'avenir de la Méditerranée*, ouvrage collectif, sous la direction de Christian Reynaud et d'Abdelkader Sid Ahmed.
- *Développement et droits de l'homme en Afrique*, C.-M. Eya-Nchama.
- *Expériences d'éco-développement local au Sahel : un aperçu critique par la méthode comparative*, Augusto Perelli.
- *Des entreprises pas comme les autres : Benetton en Italie, le Sentier à Paris*, de M. Lazzarato, Y. Moulrier-Boutang, A. Negri et G. Santilli.
- *Croissance et protectionnisme : l'exemple du Danemark au XVIII^e siècle*, de M.-J. Bizière.
- *Coopérer avec l'Algérie : convergence et solidarité*, sous la direction de Martin Verlet, préface de Francis Wurtz.
- *Origine, influence et actualité du kémalisme*, Menter Sahinler.
- *Énergie et société : quelle légitimité pour les systèmes énergétiques au XXI^e siècle*, sous la direction de P. Bouby et autres.
- *Économie politique de la transition dans les pays en développement : le cas de la Syrie*, d'Abdelkader Sid Ahmed.
- *L'Irak : paysanneries, politiques agraires et industrielles au XX^e siècle*, de H. Ishow.
- *La formation économique du Brésil de l'époque coloniale aux temps modernes*, C. Furtado.
- *De l'Afrique à la France. La diversité culturelle d'aujourd'hui comme source d'action sociétale*, M. Gachenot.
- *Les transformations du paysage spatio-communautaire de Beyrouth (1975-1996)*, A. Mouzoune.
- *L'ordre mondial et le monde arabe au tournant du millénaire*, I. Safar.
- *Une architecture européenne équilibrée, l'ouverture de l'Union européenne vers l'Europe centrale et la Méditerranée*, sous la direction de Hartmut Elsenhans.

Tous droits de reproduction et de traduction réservés

© Éditions Publisud, 2000

ISBN : 2-86600-613-5

ISSN : 0985-4657

Hocine KHELFAOUI

**LES INGÉNIEURS
DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF
L'AVENTURE
DES INSTITUTS TECHNOLOGIQUES
ALGÉRIENS**

Préface de Jean-Jacques SALOMON

Cet ouvrage est publié avec le soutien
de l'Institut de recherche
pour le développement, IRD

PUBLISUD

PRINCIPALES ABREVIATIONS

ADPST	Association pour le Développement et la Promotion de la Science et de la Technologie
CAHT	Centre Africain des Hydrocarbures et de la Chimie
CAS	Cité Administrative Satellite
CFPA	Centre de Formation Professionnelle des Adultes
CNES	Conseil National des Enseignants du Supérieur.
CNFPPC	Commissariat National à la Formation, la Promotion et le Perfectionnement des Cadres.
CRD	Centre de Recherche et de Développement (Sonatrach)
EREM	Entreprise de Recherches et d'Etudes Minières
ENP	Ecole Nationale Polytechnique
ENSH	Ecole Nationale Supérieure de l'Hydraulique
IA	Ingénieurs d'application
IAP	Institut Algérien du Pétrole
IE	Ingénieurs d'Etat
INELEC	Institut National d'Electricité et d'Electronique
INES	Institut National d'Enseignement Supérieur
INFS	Institut National de Formation Supérieure
INGM	Institut National du Génie Mécanique.
INHC/INH	Institut National des Hydrocarbures et de la Chimie
INIA	Institut National des Industries Alimentaires
INIL	Institut National des Industries Légères
INIM	Institut National des Industries Manufacturières
INMC	Institut National des Matériaux de Construction
INPED	Institut National de la Productivité et du Développement
L-DES	Licenciés et Diplômés d'Enseignement Supérieur
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MES	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MIE	Ministère de l'Industrie et de l'Energie
SEC	Scandinavian Engineering corporation
TS	Techniciens supérieurs

PRESENTATION

Le 2 juin 1998, un décret dessaisit le ministère de l'industrie de la tutelle de ses derniers instituts technologiques, pour les rattacher au secteur de l'enseignement supérieur. Cette décision met fin à une controverse qui a duré pendant plus de 35 ans, entre le secteur de l'industrie et celui de l'enseignement.

Initialement ce différend portait sur le contenu de l'enseignement et son rapport à l'économie et à la société. Il s'est accentué dans un second temps avec l'apparition d'un nouvel enjeu lié au contrôle des nouveaux territoires constitués par les nombreux établissements de formation technologiques que les ministères économiques ont créés. Cette controverse a impliqué aussi bien les grandes tendances politiques au sommet de l'Etat, qui s'exprimaient à travers les ministères qu'elles contrôlent, que les acteurs de base, à travers différents groupes professionnels. Alimenté d'abord par des visions politiques et des projets de société différents, ce conflit est par la suite entretenu par les centres d'intérêt qui se sont constitués autour de cet important secteur.

Les investigations sur les conditions d'émergence et de développement des instituts technologiques, dont ceux de Boumerdès étaient les précurseurs, conduisent donc à découvrir les enjeux politiques et sociaux qui ont entouré le système de formation de l'élite scientifique et technologique, et de là, à s'impliquer nécessairement dans une analyse de l'Etat et de la société. On s'attendait certes à une forte implication de la fraction industrialiste¹, initiatrice des grands programmes de formation d'ingénieurs. Mais, par les résistances que celle-ci rencontra au sein même du pouvoir, c'est toute la dynamique de l'Etat—qui se révèle comme un ensemble de forces en opposition, mais aussi en interaction—qui est mise à nu à travers ses deux principales institutions que sont les systèmes économique et éducatif.

En abordant un tel sujet, une question essentielle envahit l'esprit : pourquoi la dynamique étatique s'exprime-t-elle en Algérie de manière aussi tranchée au sein de ce champ d'activité ? La réponse semble résider à deux niveaux : le premier

¹ "Industrialiste", est le terme généralement utilisé en Algérie pour désigner la fraction socio-politique qui a animé et dirigé la politique d'industrialisation. C'est cette même fraction qui a initié et développé la formation technologique. Il a été employé pour la première fois par Ali El Kenz, Saïd Chikhi et Djamel Guérid, in *Industrie et Société*, Document de l'Entreprise Nationale de Sidérurgie, 1975.

est celui de la place que devait occuper au lendemain de l'indépendance le corps des ingénieurs dans la société algérienne en projet; le deuxième est celui du rôle que l'Etat a joué dans l'émergence de ce groupe professionnel.

Les ingénieurs devaient tenir une place particulière dans l'oeuvre de reconstruction-restructuration de la société algérienne entreprise dès l'indépendance. Le projet de développement industrialiste, de nature très dirigiste, était basé sur un remodelage total de la société. De l'état essentiellement agricole où elle était, celle-ci devait accoucher, au forceps et au plus tôt, d'une société industrielle avec toutes les structures économiques, sociales et éducatives qui l'accompagnent. Dans les futurs réseaux sociaux de pouvoir, les ingénieurs sont promis à un rôle éminent, étant à la fois les piliers et les bâtisseurs de la société en projet.

Mais, la réalisation d'un tel projet paraît être conditionnée par la levée de deux difficultés majeures—d'ailleurs non complètement résolues jusqu'à ce jour—se présentant comme un préalable à toute reconstruction de l'Etat et de la société.

La première réside dans l'absence, au niveau de l'Etat, de toute légitimité, autre que celle de la participation à la guerre de libération. Or, la mise en place d'un Etat qui se voulait moderne ne pouvait se passer de la légitimité que confère le savoir scientifique et technique, et se satisfaire uniquement de celle qu'octroie la participation à la guerre d'indépendance. Non que celle-ci soit d'une quelconque manière dévalorisée, mais parce que, paradoxalement, au lendemain de l'indépendance, la qualité d'ancien combattant¹, n'était pas considérée comme une condition suffisante pour gouverner ou diriger. Les tentatives de monopoliser la « légitimité révolutionnaire » ne se sont exprimées ouvertement qu'à partir de la crise des années 1990, soit près de trente années après l'indépendance. Elles expriment d'ailleurs d'une certaine manière l'échec des tentatives de construire d'autres formes de légitimités (économique, culturelle, scientifique et technique...) pendant ces quatre dernières décennies.

La deuxième difficulté résidait dans le nivellement par le bas de la société algérienne. Comment réorganiser une société caractérisée par une quasi absence de différenciation et de stratification. En l'absence de distinctions sociales, qu'elles soient de nature économique, sociale ou culturelle, sur quel système de valeur va se structurer la société ?

Les ingénieurs, formés en grand nombre dans les instituts technologiques, devaient jouer un rôle important pour surmonter ces deux difficultés dans la

¹ dont la plupart des algériens pouvaient légitimement se prévaloir comme l'affirmait le slogan d'alors « un seul héros le peuple »

mesure où c'est essentiellement à eux qu'échoit la réalisation de ces deux objectifs : doter l'Etat de la légitimité que confère la compétence technique, et participer à la réorganisation d'une société que les industrialistes voulaient à l'image d'un atelier où différents groupes professionnels s'articulent autour de l'ingénieur, personnage pivot du système social imaginé. Dans ce projet, la construction de l'Etat, du groupe des ingénieurs, et de la société, devait se faire quasi simultanément, l'émergence de l'un soutenant celle des autres.

Tout se passe donc d'abord comme si l'ingénieur allait être l'élément structurant de l'Etat et de la société, et le tout nouveau pouvoir va s'atteler, dès les premiers jours de l'indépendance, à la construction de ce groupe socioprofessionnel. Mais, si le discours scientiste et techniciste est unanimement reproduit, ce projet de société ne faisait pas l'unanimité. La tendance réformiste, qui constitue la deuxième face d'un pouvoir bicéphale, contrôlait le système éducatif, et proposait une autre conception du profil technique et de la fonction sociale de l'ingénieur.

Ainsi, cette recherche, qui portait initialement sur les conditions d'émergence et de développement du système de formation technologique, dépassa bien vite ce cadre. Les catégories de bases impliquées dans l'activité de formation se révèlent étroitement déterminées par différentes fractions socio-politiques au niveau de l'Etat. Souvent—mais pas toujours—, les événements qui se produisent à la base n'ont de sens que s'ils sont restitués dans leur imbrication avec ce qui se passe au sommet.

Deux phases, qui se distinguent par le rôle différencié qu'y jouent l'Etat et les groupes socioprofessionnels de base, peuvent être identifiées :

La première fait ressortir le rôle fondateur et démiurge de l'Etat dans l'émergence des groupes socioprofessionnels tel que celui des ingénieurs. Elle révèle l'Algérie comme un cas de figure extrême dans la mesure où ces groupes y apparaissent comme le résultat non d'une dynamique sociale autonome, mais d'une dynamique essentiellement étatique. Cependant, les effets de cette action étatique sont grandement atténués par l'absence de consensus entre les différentes fractions constitutives du pouvoir quant à la fonction économique et sociale de l'ingénieur.

La deuxième phase marque le parachèvement et l'autonomisation des groupes socioprofessionnels—corps enseignant, administrateurs d'instituts, managers d'entreprises et ingénieurs d'industrie...—. Résultat, les stratégies individuelles et de groupes mises en oeuvre par les acteurs de base tendent de plus en plus à s'écarter de l'orientation que l'Etat entendait imprimer aux instituts

technologiques. Finalement, l'autonomisation du champ socioprofessionnel aboutit à dessaisir l'Etat de l'initiative et de la maîtrise qu'il avait sur le terrain.

Cette phase ouvre de nouvelles perspectives pour les instituts technologiques, tant en matière de démarches pédagogiques et scientifiques, que dans le domaine de leurs relations avec le monde extérieur. Les acteurs de base de la formation technologique prennent le relais de l'Etat, et se constituent à l'instar d'autres catégories professionnelles, telles que celles des médecins, des scientifiques, des ingénieurs d'industrie, des journalistes et des magistrats, en groupes socioprofessionnels de plus en plus autonomes par rapport au pouvoir central. Ce mouvement général d'autonomisation ira grandissant jusqu'à son interruption par les événements récents que connaît le pays.

INTRODUCTION

Le point de départ de cette recherche est une observation empirique faisant apparaître la formation technologique dans une position ambiguë, oscillant entre le système économique qui l'a initié, et le système universitaire, dont elle se présente comme un appendice. A regarder de plus près, on pouvait observer que les pratiques générées par cette activité sont tiraillées entre deux systèmes de référence en situation de concurrence. C'est comme si, par le biais de l'acte de formation, on cherchait à fondre l'une dans l'autre deux entités irréductibles, chacune restant attachée à ses propres valeurs, l'industrie et l'enseignement. Le présent travail porte sur ce rapport ambigu et conflictuel, avec ses multiples incidences sur la constitution et la stratégie des groupes sociaux impliqués dans la formation technologique.

En même temps qu'elle visait la formation de cadres techniques pour le secteur de la production industrielle, la création des instituts technologiques (IT) se voulait l'expression de la contestation des méthodes classiques d'enseignement en vigueur dans le système éducatif classique. Cependant, nous avons pu observer, malgré le discours qui a précédé et accompagné l'avènement de ces instituts, que les normes et valeurs de l'enseignement universitaire général étaient originellement présentes à tous les niveaux et interviennent à chaque étape du fonctionnement du système de formation technologique : critères de sélection et de recrutement des étudiants et des enseignants, attitudes et comportements du corps professoral, pédagogie, structure et contenu des programmes... Bref, les modèles idéaux de référence étaient pour l'essentiel calqués sur le système universitaire.

Pourtant les préoccupations qui ont initialement conduit à créer la formation technologique dépendant du secteur économique dérivait de la remise en cause du système d'enseignement supérieur alors en vigueur. Les principales critiques adressées à ce système étaient de privilégier les aspects théoriques et généraux sur les aspects pratiques et techniques et d'être déconnecté de son environnement. Aussi, en s'opposant à cette tendance, le système¹ de formation technologique, se voulait-il pratique dans sa pédagogie, technique dans son contenu et organiquement lié à l'économie. Pour ses promoteurs, tout se passe

¹ Théoriquement, il s'agit bien d'un "système" puisqu'il est constitué d'un ensemble cohérent d'instituts implantés à travers tout le territoire national. Les filières de formation qui y sont dispensées recouvrent presque toutes les activités économiques et sociales. Par ailleurs, ce système était conçu comme concurrent du système éducatif classique.

comme si l'objet de leur décision, la formation technologique, allait évoluer d'une manière autonome et indépendante des caractéristiques générales dans lesquelles s'insère le système national d'enseignement-formation¹ dans son ensemble.

Nous avons pu observer que les deux logiques que recèle le système d'enseignement-formation, représentées par sa version universitaire et générale et sa version technologique et spécialisée, se trouve retraduite au sein de la formation technologique dans le même rapport, c'est-à-dire un rapport de subordination de la seconde à la première. La formation technologique n'a pas modifié les caractéristiques fondamentales, tant organisationnelles que pédagogiques, qui constituent le soubassement du système d'enseignement classique. Du fait que les caractéristiques de ce système sont reproduites sans changement notable, elles ont contribué à la reconstitution des propriétés de l'enseignement classique au sein même de la formation technologique.

Ainsi, la tendance observée de la formation technologique à s'éloigner de son objectif initial—qui est de « former des cadres techniques opérationnels », en l'occurrence des IE de production—pour se soumettre à la logique de l'enseignement universitaire général, ne peut s'expliquer uniquement par le jeu de ses mécanismes intrinsèques. Elle doit pour cela être mise en rapport avec le système socio-éducatif et le système économique avec lesquels elle est en interaction. L'irruption, à divers instants et échelons de la formation technologique, des caractéristiques dont la dénonciation fut à l'origine de sa création même, est l'expression de ces interactions. De par la transcendance des valeurs d'ordre socio-éducatif, ces caractéristiques sont retraduites, aussi bien dans les pratiques pédagogiques que dans les comportements du corps professoral, conformément aux normes et canons de l'enseignement général.

Les structures socio-éducatives marquent de leur empreinte la formation technologique, notamment son fonctionnement réel. Au même titre que toute autre action éducative, celle-ci n'est pas une simple opération technique, mais aussi le lieu de stratégies sociales parfois éminemment conflictuelles. Les finalités qui lui sont explicitement assignées ne coïncident pas avec celles que lui impriment des acteurs locaux autonomes, se conformant à leur propre projet d'avenir socioprofessionnel. Plus que les assignations décrétées par ses promoteurs, ce sont les mécanismes de régulation issus de ces interactions qui déterminent son orientation réelle.

¹ L'expression "système national d'enseignement - formation" désigne tous les établissements, qu'ils soient de type technologique ou universitaire, toutes tutelles confondues.

Le maintien de l'ancien système, sa domination de droit et de fait sur la formation technologique, confine cette dernière dans un état de subordination la contraignant à rechercher sans cesse une légitimité qu'elle ne peut en fin de compte trouver que dans un retour au système éducatif classique. Notre interrogation dans le présent travail porte dès lors sur les mécanismes qui régissent ce glissement de la formation technologique vers l'enseignement universitaire, et les forces sociales qui convergent ou résistent à cette tendance.

Au delà des stratégies conflictuelles qui vont imprimer à la formation technologique ses réalités administratives, juridiques et institutionnelles—celle-ci est séparée sur tous ces plans du système éducatif classique—une analyse de la formation technologique ne peut être envisagée sans tenir compte de ses interactions avec le système de valeurs qui régit la sphère de l'économique et du social. Ce sont les mécanismes qui s'instaurent à la suite de ces interactions qui déterminent, plus que les assignations officielles, sa fonction et son devenir.

La logique qui tend à imprimer à la formation technologique les mêmes caractéristiques que l'enseignement général, loin de s'opposer à une résistance, converge avec une volonté autodestructrice de la formation technologique. Ceci dans le sens où les catégories socioprofessionnelles dominantes en son sein tendent à nier leur propre identité pour adopter celle que confère l'enseignement universitaire. L'univers intériorisé de ces catégories, pourtant issues du système de formation technologique, tend à se confondre avec celui des enseignants du système classique.

Dans un premier temps, le système de formation technologique va côtoyer en parallèle le système d'enseignement universitaire. S'entourant de cloisons institutionnelles, il fait en sorte qu'il y ait le moins possible d'interférence entre eux. Cependant, il ne s'est montré ni plus dynamique, ni socialement ou professionnellement plus valorisant, ce qui lui aurait permis de s'ériger en contre-modèle et en exemple. Dans un deuxième temps, en raison des attributs de prestige et de pouvoir attachés à l'enseignement classique, le système de formation technologique se voit attaqué de l'intérieur par les forces sociales qui cherchent à le « hisser » au niveau du paradigme universitaire afin de se prévaloir de ses attributs.

L'entreprise de détournement du paradigme technologique a commencé dès la constitution d'un corps enseignant algérien organisé, et alors même qu'il ne comprenait qu'un petit nombre d'individus au milieu d'une majorité d'enseignants étrangers. Cette attaque « à la troyenne » s'est produite au moment même où les deux paradigmes se disputaient socialement et politiquement la

domination d'un enseignement supérieur en pleine constitution, et, au delà, le contrôle du système éducatif au sens large.

En privilégiant ces catégories sociales dont les intérêts et les aspirations convergent avec l'enseignement général, l'organisation de la formation technologique participe à cette orientation. Corrélativement, ce processus accentue le cloisonnement des instituts d'avec l'industrie et marginalise les catégories sociales qui s'y identifient.

Le modèle organisationnel dans le cadre duquel la formation technologique a été emboîtée à l'industrie, s'est heurté à deux difficultés majeures relevant du système social : la bureaucratisation de ses rouages et les stratégies autonomes des acteurs. Privé d'une dynamique sociale propre, ce projet semble être arrivé à ses limites qui sont celles des conditions économiques et politiques qui lui ont donné naissance. Aussi, la décennie 1980 marque-t-elle la fin de la prédominance du facteur institutionnel, tel qu'il a été initialement défini, dans la relation entre la formation technologique et l'industrie. Elle montre par là même que les effets de la relation institutionnelle ne valent que dans des conditions spatio-temporelles données, et dans les limites où ils ne sont pas contredits par les aspirations des principaux acteurs sociaux.

En effet, la relation institutionnelle, qui cherchait à atténuer les clivages de nature socioculturelle entre la formation et l'industrie par une quasi fusion de l'une dans l'autre, a été doublement médiatisée :

- Par les stratégies des différents groupes sociaux dont le comportement obéit certes à des projets plus ou moins cohérents correspondant à leur vision de la formation, mais aussi aux perspectives de leur propre devenir socioprofessionnel.
- Par l'irruption du facteur bureaucratique, tant au niveau des instituts que des entreprises, où le personnel de direction, monopolisant la relation formation-industrie, tend à lui imprimer une orientation utilitariste qui ne converge pas avec la démarche exprimée par le corps enseignant dans les instituts et les cadres de production dans les entreprises.

La communauté enseignante issue des établissements de formation technologique s'investit beaucoup plus activement dans la recherche d'un statut socialement prestigieux et économiquement protégé, en imitant les normes et valeurs du système universitaire et en oeuvrant pour son intégration, qu'elle ne se consacre au développement d'une culture technologique, comme le lui assignait sa mission originelle. Alors que la technologie est perçue comme une application de la science à l'industrie, les enseignants technologues refusent un

statut qui ferait d'eux de simples applicateurs des sciences fondamentales, vécues comme l'apanage de l'enseignement universitaire.

Ce refus les conduit à la négation de leur identité originelle, et donc à l'incapacité de créer de nouvelles valeurs pouvant remettre en cause celles qui leur préexistaient. De sorte que la socialisation par la formation technologique ne trouve de support socioculturel dans le système de valeurs ambiant qu'au prix de sa propre négation. En même temps qu'elle s'accroche à la seule institution auprès de laquelle elle jouit d'une reconnaissance socioprofessionnelle, la communauté des enseignants technologues ne cesse de regarder vers l'enseignement universitaire, seul détenteur de la légitimité sociale.

Ce travail devait porter initialement sur l'expérience de formation des ingénieurs dans les instituts technologiques algériens. Les premières investigations ont cependant révélé les enjeux qui entourent, dans le contexte particulier de l'Algérie, l'émergence d'un tel champ d'activité, et l'écheveau des facteurs institutionnels, sociaux et politiques qui interviennent dans la formation technologique, et que celle-ci génère à son tour.

Nous avons donc vite renoncé à une démarche qui ne saisisait les instituts technologiques qu'à partir de leurs caractéristiques intrinsèques. Celle-ci aurait été réductrice, car des pans entiers du fonctionnement de la formation technologique (caractéristiques techniques et institutionnelles, comportements des acteurs...) ne trouvent leur explication que dans leurs interactions avec des structures externes. Réduire, par exemple, les identités socioprofessionnelles qui se construisent au sein de la formation technologique à des seuls facteurs d'internalité aurait abouti à une vision tronquée, si elle n'est erronée.

De par ses multiples interactions avec l'environnement socio-économique, la formation technologique s'avère un terrain assez complexe à défricher. Loin d'être un espace clos (comme le pensaient ses promoteurs), elle s'est révélée comme une activité disputée par les plus puissants parmi les systèmes sociaux, le système universitaire et le système industriel. Légitimité scientifique socialement valorisée et légitimité industrielle économiquement valorisée se livrent à un bras de fer dont l'enjeu est le contrôle de ce nouveau secteur d'activité au sein du système national d'enseignement-formation. De ce fait, une des difficultés majeures qu'il fallait surmonter est liée à la nature multidimensionnelle de cet objet. Celui-ci ne saurait être réduit ni à un seul groupe social, ni à une seule activité. Le risque de le réduire à une seule dimension, ou même de privilégier une dimension par rapport à une autre, était présent tout au long de nos investigations.

Nous nous sommes donc forcé de mettre notre objet en relation avec l'ensemble des champs, temporels et spatiaux, avec lesquels il interagit. La formation technologique est saisie tant à travers les principaux groupes sociaux impliqués directement (enseignants, dirigeants) ou indirectement (administrations centrales, entreprises, universités) qu'à travers l'histoire et les enjeux politiques qu'elle sous-tend. Ainsi, dans la résolution des problèmes liés à la délimitation de ce sujet, il fallait faire face à celui de la multitude de groupes sociaux—enjeux locaux—et de forces politiques—enjeux centraux—qui y interfèrent directement ou indirectement. Notre choix était alors d'opérer en cercles concentriques : le corps enseignant et le groupe de direction forment le premier cercle ; les étudiants, les coopérants étrangers et le personnel para-pédagogique et de service constituent le second cercle ; les responsables d'entreprises et d'administrations de tutelle entrent pour leur part dans un troisième cercle. Précisons que cette délimitation est plus physique que sociologique, l'ordre dans lequel elle est établie n'étant pas significatif de l'influence des groupes considérés sur l'objet de cette recherche.

Une autre difficulté résidait dans le repérage de logiques (industrielles, sociales, politiques, ou, plus simplement, carriéristes) sans cesse en pleine recomposition. Ainsi, que ce soit au niveau politique (industrialistes, réformistes...) ou au niveau de l'institution étudiée (les différentes catégories constitutives du corps enseignant, le groupe de direction...), la rapidité des changements qui affectent la démarche des acteurs ou les résultats de leur action est telle qu'ils apparaissent par moment comme des entités éphémères et frappées de puérité. A peine ont-ils établi leur contrôle sur l'institution, à l'issue d'une longue lutte, que les ingénieurs sont balayés par les post - gradués. A leur tour, ces derniers ont-ils eu le temps de s'imposer comme nouveau groupe dominant, que le projet qui a servi de base à leur domination, est rendu caduc par l'émergence de nouvelles perspectives de trajectoires professionnelles, sous la double poussée de l'entreprise et de la science internationale.

Les recompositions incessantes qui en découlent rendent malaisée l'identification de comportements et de stratégies stables. Acteurs et institutions apparaissent à la merci des événements : mesures institutionnelles, émergence rapide de nouveaux groupes sociaux, transformation inattendue des conduites d'autres acteurs, comme celui du groupe de direction à partir de 1988... Dans un tel contexte, seule une longue présence sur le terrain et l'observation directe des faits peut aider à démêler quelque peu cet écheveau de facteurs, et surtout à percevoir les changements qui interviennent malgré la rapidité de leur passage.

Le champ de la formation technologique apparaît comme une arène où se déroulent d'intenses luttes, pas seulement professionnelles, mais à portée

politique et sociale. Elle est le lieu où s'entrechoquent et se télescopent différentes forces sociales, animées par des ambitions de natures très diverses. Il n'est pas possible de comprendre pourquoi ces conflits ont abouti à tel ou tel résultat si l'on n'a pas suivi le spectacle qu'offre cette arène depuis son commencement. Quelqu'un qui entre dans l'édifice au moment où le taureau est mis à terre ne peut pas estimer ce qui s'est passé depuis le début de la corrida. Il ne peut que décrire ce qu'il a vu, la chute d'un protagoniste.

Les conditions de sa création, comme les transformations notables qu'elle a connu depuis plus de 30 ans, ont rendu nécessaire la prise en charge de la dimension historique dans toute étude de la formation technologique. Sans cette dimension, il ne serait pas possible d'appréhender le sens des rivalités passées et actuelles au sommet de l'Etat, pour le contrôle administratif des instituts technologiques, d'expliquer les tensions entre les différentes catégories d'enseignants, notamment ceux de la première et de la seconde génération. Comme il ne serait pas possible de comprendre des processus apparemment contradictoires, tantôt simultanés, tantôt successifs, de dépendance-autonomie que manifestent les acteurs de la formation technologique à l'égard des entreprises, des institutions universitaires et de l'Etat.

Qu'il s'agisse du groupe des enseignants ou de celui des dirigeants (plus radicalement pour les premiers que pour les seconds, il est vrai), les transformations à travers le temps ont été notables. Pour les uns comme pour les autres, le profil socioprofessionnel, le mode d'exercice de la fonction, les modèles de référence, ne sont pas toujours les mêmes, changeant tantôt de nature tantôt d'intensité. Ces transformations ne peuvent être saisies que si on les reconstitue à travers les « temps sociaux ».

PREFACE

L'intérêt de la recherche que Hocine Khelifaoui a consacrée à la naissance et à l'évolution des instituts technologiques algériens mérite d'être souligné à plus d'un titre. C'est d'abord un ensemble d'analyses révélatrices sur la manière dont l'Algérie, au lendemain de l'indépendance, a dû créer de toutes pièces un enseignement technique destiné à former les cadres de l'industrie qui lui faisaient dramatiquement défaut.

Dans la période coloniale, les étudiants algériens, héritiers du système de formation français, faisaient partie de l'élite soit francophone (celle des élus) soit arabophone (celle des oulémas) et devenaient – au compte-goutte – médecins, pharmaciens ou avocats. Ce sera le berceau du parti des « réformistes ». Le régime accueillait un minimum d'Algériens dans les écoles techniques (mais l'on peut rappeler que la métropole n'a jamais privilégié dans ses valeurs la formation professionnelle). « Assez de médecins, assez d'avocats, nous voulons des ingénieurs ! » Cette proclamation aux accents saint-simoniens de Benbella, alors qu'il inaugurait l'Ecole nationale polytechnique en 1963, souligne l'ambition d'un modèle nouveau d'enseignement et de formation : un modèle capable de produire, conformément à l'économisme ambiant, une masse de cadres techniques et en même temps de tourner le dos à « l'élitisme » universitaire. Ainsi commence la bataille de pouvoir entre « industrialistes » et « réformistes » dont Hocine Khelifaoui retrace sur quatre décennies les avatars, c'est-à-dire la brève victoire des premiers sur les seconds, les retournements d'influence et de prestige des uns et des autres en fonction des changements de ministres et de présidents, et finalement la victoire au *finish* des seconds, la légitimité du statut universitaire l'emportant sur la légitimité professionnelle des compétences techniques.

La première partie de ce livre est tout entière consacrée à l'histoire mouvementée des ambitions de formation technique du jeune Etat, qui veut « accoucher au forceps et au plus tôt d'une société industrielle », alors que la seule légitimité au lendemain de l'indépendance est celle, « révolutionnaire », de la participation à la guerre d'émancipation. Mais, au-delà de cette histoire concentrée sur le devenir des instituts technologiques, on voit bien l'enjeu des questions que soulèvent les

analyses sociologiques de Hocine Khelifaoui : au bout de ces quatre décennies, l'acharnement de l'armée, du parti ou de la nomenclature (ou des trois conjoints) à monopoliser la légitimité révolutionnaire n'a-t-il pas eu pour résultat de compromettre toutes les autres formes de légitimité, qu'elles soient économique, culturelle, scientifique ou technique ? C'est dans les vides de ce terrain miné par les batailles de pouvoir au sommet que l'intégrisme trouvera autant de raisons de s'épanouir.

La deuxième partie de cette recherche se penche sur « les acteurs de la formation technologique ». A la lumière du projet de cité scientifique de Boumardès, elle montre, en effet, comment le « rôle fondateur et démiurge » de l'Etat algérien dans l'émergence de groupes socio-professionnels tels que celui des ingénieurs s'est révélé contradictoire et contre-productif à force de remises en cause de la conception qu'il se faisait des fonctions économiques et sociales de l'ingénieur. C'est à mon sens la partie la plus passionnante et la plus frustrante : passionnante par l'éclairage et les détails sociologiques qu'elle apporte sur les stratégies des différents acteurs ; frustrante par la manière dont enseignants, techniciens, ingénieurs et chercheurs au sein de Boumardès se sont constitués non seulement en groupes socio-professionnels de plus en plus autonomes par rapport au pouvoir central (et à la société), mais encore en clans menant des stratégies opposées les unes aux autres dans des batailles corporatistes dont la bureaucratie sera au total la seule bénéficiaire. L'espoir de « cadres techniques opérationnels » essentiellement soumis aux impératifs économiques se heurte à la logique de prestige et aux attributs de pouvoir de l'enseignement universitaire général. Ainsi, écrit Hocine Khelifaoui, « le champ de la formation technique algérienne apparaît comme une arène où se déroule d'intenses luttes, pas seulement professionnelles, mais à portée politique et sociale ».

A quarante kilomètres d'Alger, Boumerdès était la cité administrative où s'était retranché la Délégation générale française avant de céder le pouvoir et ses immeubles au premier gouvernement algérien. Un bureau d'étude scandinave recommande d'y créer une cité scientifique : projet ambitieux, « figure de symbole du progrès », témoin d'une « volonté de développement technologique et scientifique autonome ». Boumerdès doit concentrer une pléiade d'instituts de formation technique liés aux différents secteurs industriels. Mais peu à peu, mis à part ceux qui dépendent du pétrole et du gaz (les ministères de « l'industrie lourde »), la plupart de ces instituts échapperont à la tutelle des départements industriels pour être repris en mains par celui de l'éducation et phagocytés par les

valeurs universitaires hostiles aux entreprises. On rêvait d'une technopôle vouée aux compétences d'ingénieurs de production sachant faire fonctionner les machines, on aura bientôt, après l'algérianisation totale du corps enseignant, des instituts menant des recherches séparées des besoins des entreprises. Et les conflits entre catégories professionnelles ne cesseront pas de se multiplier, segmentant la cité scientifique en autant de clans instables et consacrant la prépondérance – par le nombre et le poids politique – d'une bureaucratie despotique.

Dans l'écheveau des facteurs institutionnels, sociaux et politiques qui ont contribué à l'émergence de l'élite technique algérienne, Hocine Khelfaoui montre avec talent combien le volontarisme étatique s'est heurté aux divergences opposant les principales tendances socio-politiques du pays, de sorte que la domination de l'ancien système universitaire sur la formation technologique, qui devait être le fondement de l'essor industriel et de la croissance du jeune Etat, a fini par se confondre avec l'échec des plans et des ambitions économiques. On dirait que, comme pour *Le Guépard*, il fallait que les choses changent pour que rien ne changeât. Le « paradigme industrialiste » s'est dissous dans des stratégies pour le prestige plutôt que pour l'engagement professionnel, et si le discours sur la science a été partout légitimé, la pratique de la science, elle, ne l'a pas été. Entre une « socialisation sûre » et une « professionnalisation aléatoire », suivant l'excellente formule de Hocine Khelfaoui, le choix a été coûteux à long terme, qui revenait à faire prévaloir les options politico-idéologiques sur les réalités économiques et à ne trouver de légitimité, fût-ce pour des enjeux aussi importants que la formation et l'utilisation des ingénieurs et des techniciens, que dans le recours au favoritisme de l'Etat.

Du même coup les fonctions politiques ont prévalu sur celles que définit la compétence : l'Etat démiurge et omniprésent a bouclé le processus de promotion sociale, reléguant au second plan ceux-là mêmes qui devaient passer pour les piliers de la construction de l'Etat. Et quand celui-ci a commencé à s'effacer face à l'assaut des stratégies individuelles et catégorielles, la violence qui s'est emparée du pays a rendu encore plus aléatoire la capacité de la société à se prendre en charge professionnellement. Au bout de cette histoire, pleine de luttes et de grèves (parfois très longues) pour des ajustements de salaires correspondant à des reconnaissances de statut et de prestige, Hocine Khelfaoui montre que la confrontation entre l'enseignement technique et l'enseignement généraliste reproduit au sein de l'Etat « la dualité qui a existé tout au long de l'histoire du mouvement national algérien entre nationalistes et réformistes, avec cependant cette nuance que l'armée constitue désormais l'arbitre et le détenteur du pouvoir ».

Réformistes ou nationalistes, les différentes fractions qui, à un moment ou à un autre ont exercé le pouvoir, ont rendu de pieux hommages aux compétences techniques plutôt qu'accepté de partager le pouvoir avec les détenteurs de ces compétences. Et lorsque l'idéologie de la science a cessé d'être porteuse, nous dit Hocine Khelifaoui, on lui a substitué l'idéologie de la religion. Ce passage d'une idéologie à l'autre a été d'autant plus facile que, « dans l'imagerie populaire, science et religion font souvent corps, quand elles ne se confondent pas ». Est-il surprenant dans ces conditions que la vocation frustrée des « industrialistes » ait aussi transformé les écoles d'ingénieurs en foyers de fondamentalistes ? « Les assassinats en série, l'émigration, l'exil ou l'absorption neutralisante par les rouages bureaucratiques vont-ils avoir raison de ce mouvement social naissant ? » C'est sur cette question angoissée que se termine le livre de Hocine Khelifaoui – une question qui montre combien son enquête sur la formation technique renvoie à un enjeu qui met en cause le destin même de toute la société algérienne.

Jean-Jacques Salomon

Professeur honoraire au Conservatoire National
des Arts et Métiers, Paris

PREMIERE PARTIE

LE CADRE SOCIO-HISTORIQUE

I - SAVOIR TECHNIQUE : ENTRE REVENDICATION ET RELEGATION

De l'indépendance jusqu'à la fin des années soixante-dix, la formation technologique, en tant qu'outil d'acquisition du savoir technique, a constitué sans doute la revendication la plus constante du système économique. Malgré ces doléances, le système d'enseignement supérieur, axé alors sur l'ancien modèle français des quatre facultés (médecine, sciences, droit et sciences économiques, lettres et sciences humaines) demeurait assez largement fermé aux filières technologiques liées aux besoins de l'industrie.

Cette orientation, fortement ancrée institutionnellement, se trouve favorisée par une demande sociale provenant de toutes les couches de la société. Quasiment assimilée au travail manuel, ou pour le moins au monde peu confortable de la production, la formation technologique restait largement dépréciée par rapport à l'enseignement universitaire qui ne l'a de fait jamais considérée comme partie intégrante de ses missions.

Survalorisé, l'enseignement universitaire classique ne laissait alors guère de chance à la formation technologique de s'implanter et d'asseoir un statut social autre que celui d'une « école de la deuxième chance ». Autant le système économique ressentait le besoin d'une formation capable de produire un encadrement massif à même de faire tourner ses machines, autant le système universitaire perfectionnait ses attributs généralistes et élitistes. Ce faisant, il fait passer la compétence technique comme le moyen le moins efficace pour accéder aux positions socialement privilégiées.

L'orientation généraliste du système d'enseignement devenait source de dysfonctionnement pour l'économie. Le « goulot d'étranglement » culmine avec le lancement des premiers plans nationaux de développement. Le manque de cadres techniques se faisait sentir au point où l'industrie perd pour ainsi dire tout espoir de voir ses besoins satisfaits par le système classique d'enseignement. C'est dans cette optique que se situe l'histoire de la formation technologique, en particulier celle qui s'inscrit dans le contexte « extra-scolaire », c'est-à-dire hors système éducatif classique. Celle-ci s'est développée, dès l'indépendance, séparément et à contre-courant du système universitaire, évoluant cependant en plusieurs phases comportant chacune ses propres spécificités.

Le système de formation technologique ainsi créé se caractérise par une étroite relation à l'économie et un recrutement populaire et massif. Cette situation va

garder les mêmes caractéristiques générales jusque vers la moitié des années 1980. A partir de cette date, elle tendra progressivement à revêtir des tendances inverses. Alors que les universités, créées entre temps par le ministère de l'enseignement supérieur (MES), font de plus en plus d'efforts pour nouer des liens de coopération avec l'environnement économique et social, les IT, après s'être alignés sur les normes et valeurs du système d'enseignement universitaire, s'autonomisent de plus en plus par rapport aux entreprises. Pendant que les premières, faisant face à une forte demande sociale de scolarisation, liée aux flux grandissants de bacheliers, optent pour un recrutement massif, les seconds accentuent graduellement leurs critères de sélectivité.

L'empressement qui caractérise les initiatives du système économique en matière de formation est motivé à la fois par ses projets de développement et par la quasi absence de personnel technique et d'infrastructures de formation nécessaire à leur réalisation. Si, à l'indépendance, l'enseignement général ne touchait déjà qu'une minorité d'algériens, l'enseignement technique était pratiquement inexistant.

1.1- Le système éducatif colonial ou la négation de l'ingénieur

Les historiens s'accordent à affirmer que le niveau de scolarisation de l'Algérie au moment de la conquête était au moins équivalent à celui de la puissance occupante. Certes, après plusieurs siècles de décadence, il ne restait plus grand chose du patrimoine scientifique et technique hérité de la civilisation arabo-musulmane. Cependant, et selon des témoignages concordants, un savoir traditionnel, à forte charge religieuse, comparable à la scolastique du moyen âge chrétien, était assez répandu.

Ainsi, Pellisier de Raynaud note que « l'instruction élémentaire en 1835 est pour le moins aussi répandue chez eux que chez nous »¹. Selon les historiens français, dans la seule ville d'Alger on dénombrait en 1830, 80 écoles. Tlemcen, une ville de 12 à 14000 habitants, comptait 3 collèges et 50 écoles. Le pays disposait de 30 zaouias, établissements secondaires, offrant aux élèves internat et pension complète. Chaque douar avait son école. Claude Bontemps estime à 2000 le nombre d'élèves qui recevaient une « instruction secondaire » et à 600 ceux qui effectuaient de « hautes études »². Pour sa part, A. Guilbert écrivait qu'en 1834

¹ Annales, Tome 1, p. 303, cités par Ahmed Mahsas, *Le mouvement révolutionnaire en Algérie de la Première Guerre Mondiale à 1954*, Editions L'Harmattan, page 336, et par Charles-Robert Ageron, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, PUF., 1970, page 35-36.

² Claude Bontemps, *Manuels des Institutions Algériennes*, tome 1, La domination turque et le régime militaire, 1518-1870, Editions Cujas, Paris, 1976, cité par A. Mahsas, op. cit., page 337.

« presque tous les arabes savaient lire et écrire. Dans chaque village, il y a deux écoles. »¹

Néanmoins, l'enseignement technique était encore inexistant ; cela, au moment même où les écoles d'IE, déjà érigées en Europe en institutions reconnues économiquement et socialement, commençaient à émerger dans quelques pays arabes et musulmans. Ainsi, on peut noter la fondation, en 1730, de l'Ecole militaire d'IE de Turquie, inspirée du modèle européen. A son tour, celle-ci inspirera certaines dépendances de l'empire ottoman telles que l'Egypte et la Tunisie, même si l'expérience de ces pays ne sera pas menée loin². L'Egypte a créé sa première école d'IE en 1815, avec une forte participation française, acquise grâce au lobby saint-simonien franco-égyptien. Cette école s'organisera en 1837 en Ecole Polytechnique. La Tunisie ensuite, où l'Ecole Polytechnique du Bardo est fondée en 1834. Plus tardivement, la Syrie fonde sa première « faculté de génie » en 1946, suivie de celle de Damas en 1959³.

Avec la colonisation, l'enseignement technologique, encore plus que l'enseignement général, ne connaît aucun développement. Pire, l'enseignement traditionnel est attaqué de toute part et finit par être considérablement réduit. C. Bontemps note qu'entre 1836 et 1848 « la moitié des établissements a cessé de fonctionner »⁴. Les colons s'opposaient en effet à la scolarisation des algériens sous toutes ses formes, y compris dans les écoles françaises, au demeurant séparées, sous le nom « d'écoles indigènes », de celles que fréquentaient les européens. Le durcissement de l'occupation, qui se transforme en colonisation de peuplement, aboutit même à la fermeture des « trente-six écoles ou collèges arabes-français » créés par l'empire.

L'enseignement technique est presque inaccessible aux algériens. Les quelques établissements existants recevaient un public très majoritairement européen.

¹ A. Guilbert, *Colonisation du Nord de l'Afrique*, Editions Paulins, 1839, cité par Mostéfa Lacheraf, *Algérie: Nation et Société*, Editions Maspéro, Paris, page 188.

² En Egypte, l'élan de modernisation initié par Méhémet Ali a été brisé net par l'occupation anglaise. En Tunisie, Lilia Bensalem rapporte comment cet enseignement a été étouffé par les autorités traditionnelles dès la mort de son initiateur, Ahmed Bey. "A de rares exceptions près, écrit-elle, les oulémas ont (...) très mal accueilli la création de l'Ecole polytechnique du Bardo". Cet enseignement sera par la suite définitivement "annihilé" par la colonisation qui brisera toute velléité de développement. Voir Lilia Bensalem, *Histoire des Ingénieurs tunisiens*, in *Bâtisseurs et Bureaucrates* (sous la direction de Elisabeth Longuenesse), Maison de l'Orient, E.M.A. N°4, 1990, page 81-93.

³ Elisabeth Longuenesse, *Ingénieurs et médecins en Syrie : formation, emploi, statut social*, Revue Tiers Monde, N° 143, juil-sept 1995, p. 499.

⁴ C. Bontemps, *Manuels des Institutions Algériennes.....*, cité par A. Mahsas, *op. cit.*, page 337.

Durant l'année scolaire 1949-50, on dénombrait seulement 77 algériens sur les 453 élèves inscrits dans l'enseignement technique agricole, contre 376 européens. Quant à l'enseignement technique professionnel, parmi les 1973 élèves inscrits, on comptait 271 algériens et 1702 européens¹.

Fanny Colonna explique l'exclusion des algériens de l'enseignement général par la nature même du pouvoir colonial. Celui-ci est intéressé, non par « une meilleure connaissance de la société conquise » mais « par sa réduction »². « Le champ intellectuel, ajoute-t-elle, (celui de l'université d'Alger des années 1900-1950) était stérile, quant aux interrogations qu'il pouvait produire sur la société conquise : il était complètement dominé par le champ politique... »³.

Si telle est la raison qui explique la fermeture de l'enseignement général aux Algériens, quelle pourrait être celle qui les exclut encore plus radicalement de l'enseignement technique à finalité professionnelle ? De manière assez surprenante, l'enseignement technique suscite plus de méfiance que l'enseignement général. A ce titre, il paraît doublement craint : pour son impact économique, aussi bien que pour ses retombées sociales et politiques. Son utilité est régulièrement réfutée par des déclarations en faveur d'un enseignement « désintéressé ». Le Bulletin de Correspondance Africaine (année 1883) définit ainsi le type d'enseignement qui convient à la colonie : « Le remède est dans l'importance attachée aux travaux personnels et originaux... dans le souci des recherches scientifiques et des études qui n'ont pas d'utilité professionnelle immédiate »⁴ Le pouvoir colonial voyait « dans une école suffisamment 'désintéressée' le garant de la mission civilisatrice de la France »⁵.

1.1.1 - L'argument économique :

Ce penchant pour un savoir sans finalité professionnelle semble être de règle dans les politiques coloniales. Lilia Bensalem rapporte, pour le cas de la Tunisie, qu'« une des constantes (...) de la politique coloniale est d'avoir découragé toute velléité de formation de technicien de haut niveau »⁶. Elle cite à l'appui de son propos le Résident Général Peyroutan, représentant l'Autorité coloniale en

¹ Sources : Statistiques du Gouvernement Général d'Algérie, citées in Ahmed Mahsas, *op. cit.*, pages 344 et 345.

² Fanny Colonna, *Savants Paysans : Eléments d'Histoire Sociale sur l'Algérie rurale*, OPU, Alger, 1987, page 129.

³ *Ibid.*, page 129.

⁴ Bulletin des Correspondances Africaines, 1883, pages 337-348, cité par Fanny Colonna, *op. cit.*, page 141. Voir également, F. Colonna et C. Brahim, *Du bon usage de la science coloniale*, in *Le mal de voir*, Cahiers Jussieu 2, Université Paris VII, Paris, 10/18, 1976.

⁵ Fanny Colonna, *op. cit.*, pages 141-142.

⁶ Lilia Bensalem, article cité, page 85.

Tunisie, qui donne, en 1953, les raisons d'une telle politique : « Nous ne voulons pas de techniciens, nous ne voulons pas avoir de chômeurs pour demain. Il n'y a pas de faute plus grave que de faire des diplômés pour les rejeter ensuite »¹.

Le rejet de l'enseignement technique s'insère en fait dans une politique globale de refus du développement, également illustrée par une absence de politique d'industrialisation dans les colonies. Cette absence d'industrialisation des colonies n'a été ressentie que lors de la seconde guerre mondiale avec l'occupation de la métropole. Contraint de justifier cette situation, le Directeur des Affaires Economiques Algériennes déclarait alors : « Il ne nous appartient pas de prendre l'initiative de l'industrialisation, ce qui nous donnerait vis à vis de l'industrie française une position agressive en tant que colonie »².

Mais cette politique va persister même après la fin de la guerre, puisque comme le rapportent C. et F. Jeanson, « Le 'plan d'industrialisation' initié le 15 octobre 1946 (suite à la coupure colonie-métropole durant la deuxième guerre mondiale) fut vite abandonné sous le prétexte que 'l'industrialisation d'un pays doit d'abord être conçue pour la satisfaction des besoins de ce pays ; or le débouché local, le marché algérien, reste extrêmement étroit du fait du niveau de vie très bas de la grande masse de la population algérienne' »³. Il s'agit donc bien d'une stratégie d'ensemble qui s'exerce conjointement sur l'industrialisation et ses outils de professionnalisation au niveau de l'enseignement-formation. Telle apparaît être la première raison de la fermeture de l'enseignement technique aux algériens.

1.1.2 - L'argument socio - politique :

A cet argument économique pourrait s'ajouter un autre, de nature politique. Celui-ci est lié aux enjeux socio-politiques de l'enseignement technique, et aux périls dont il peut être porteur. Les professions techniques ne sont pas des professions « libérales » qui s'exercent dans la solitude. Elles se pratiquent non pas individuellement mais collectivement. De par leur nature même, elles insèrent ceux qui les exercent dans des hiérarchies sociales et des réseaux susceptibles de transformer des liens professionnels en liens de solidarité sociale, et, dans le contexte colonial, socio-politiques. Telle pourrait être une autre explication de l'extrême méfiance du pouvoir colonial à l'égard des professions techniques, et sa préférence pour les savoir « désintéressés ». Cette appréhension est soulignée par les propos du Directeur des Mines de Tunis qui justifie ainsi

¹ Ibid., p. 87-88.

² Cité par Colette et Francis Jeanson, *op. cit.*, page 154.

³ Rapport Robert Delavignette, cité par Colette et Francis Jeanson, *op. cit.*, page 155.

son refus d'employer un des rares IE tunisien¹ : « Nous voyons que, même animé des meilleures intentions, un ingénieur indigène sera obligé de donner des égards à ses coreligionnaires et, bon gré mal gré, deviendra leur leader, pour le meilleur ou le pire suivant son état d'esprit »².

Les fonctions techniques sont des fonctions d'encadrement professionnel, et donc social. Or, pour les raisons qui viennent d'être évoquées, le colonialisme voulait éviter à tout prix d'avoir à assurer l'encadrement des indigènes par des indigènes. Surtout que le pouvoir des IE sur leurs « coreligionnaires » est d'essence technique, c'est-à-dire relevant d'une compétence acquise et non « attribuée » par le système colonial, tel que, par exemple, le pouvoir des caïds que l'on peut leur retirer au moindre acte d'indiscipline.

Si le colon ne peut exproprier un ingénieur de son pouvoir technique, donc de l'ascendant qu'il pourrait exercer sur la main-d'œuvre indigène, il ne peut en outre le démettre et le remplacer sans préjudice économique, lié au recrutement et à l'initiation de son remplaçant, ainsi qu'à la perturbation du processus de production inhérent à l'instabilité qui en résulte. Le problème est donc, si l'on peut dire, traité à la racine : la formation et l'encadrement techniques sont tout simplement fermés aux populations colonisées³.

1.2 - L'œuvre de l'UGEMA

Ce caractère radical de la colonisation eut pour effet d'entraîner une revendication tout aussi radicale de la part du mouvement national algérien. Aussi, les questions de base—l'égalité des droits et le respect de l'identité nationale chez les réformistes, et l'indépendance chez les nationalistes—reléguèrent-elles au second plan les revendications sectorielles, telles que celles qui portent sur l'éducation et la formation.⁴

¹ Selon Lilia Bensalem, il s'agit du seul ingénieur tunisien formé, de plus, en métropole, à l'Ecole des Mines de Saint-Etienne.

² Lettre datée de 1947, citée par Lilia Bensalem, article cité, page 88.

³ Pour plus de détail sur l'attitude du pouvoir colonial à l'égard de la scolarisation des populations indigènes, le lecteur peut se référer à Guy Pervillé, *Les étudiants Algériens de l'Université Française*, Editions du CNRS, 1984, en particulier pp. 36 à 46.

⁴ Selon certains auteurs, les principaux partis politiques (qu'ils soient réformistes ou nationalistes) et les courants sociaux (tel que le mouvement confrérique) revendiquaient non pas l'accès au système d'éducation et de formation colonial, mais le droit de créer eux-mêmes leur propre système d'enseignement. Celui-ci devait s'atteler à promouvoir la culture algérienne, notamment par la promotion de la langue arabe et de l'islam, et cela aussi bien chez les réformistes que chez les nationalistes. Voir à ce sujet Fanny Colonna, *L'Aurès dans les années trente: des stéréotypes à l'épreuve de la micro-histoire* et Mohammed El Korso,

De manière générale, l'enseignement était si peu développé que la question de la priorité à donner à tel ou tel type d'instruction relevait du superflu, et n'était guère posée comme thème de débat politique. Toutefois, si la tendance réformiste passe pour être celle qui évoquait le plus la question éducative, celle-ci est surtout présentée, par sa fraction arabophone, comme moyen de préserver la culture et la personnalité arabo-musulmanes, et par sa fraction francophone, comme moyen d'accès au savoir et à la pensée universels. L'éducation comme instrument d'accès au savoir professionnel était rarement évoquée. Quant à la tendance nationaliste, elle revendiquait non pas une amélioration du système colonial, mais une rupture d'avec lui, par l'indépendance.

Dans le fond, et jusqu'au déclenchement de la guerre de libération, la position de la tendance nationaliste peut se résumer ainsi : « L'indépendance d'abord. Le développement, on verra après ». Cette position a été exprimée en 1955 par Abane Ramdane, alors un des chefs les plus en vue de la Révolution. Dans la première conférence de presse faite à partir du maquis, celui-ci nie l'idée que le Front de Libération Nationale menait « la résistance nationale et la révolution sociale ». Se référant à l'exemple chinois, il affirme : « Nous nous arrêtons à mi chemin par rapport à eux. Pour nous, le deuxième problème ne se pose pas. Nous avons pris les armes dans un but bien déterminé : la libération nationale »¹. Ce n'est qu'avec le congrès de la Soummam (1956), que le programme social de la Révolution Algérienne commence à se dessiner. Dans une interview recueillie par France-Observateur le 23/02/56, un responsable du FLN évoque l'éventualité « de nationaliser les grands moyens de production qui sont aujourd'hui entre les mains d'une poignée de colonialistes »².

Cependant, des actions de formation ont été initiées dès les premières années de la guerre, avec la création, en juillet 1955, de l'Union Générale des Etudiants Musulmans Algériens (UGEMA), d'obédience nationaliste. Ce syndicat étudiant sera pour une grande part à l'origine de la politique d'enseignement-formation mise en oeuvre pendant la guerre. Après son interdiction, ses dirigeants quittent la France et l'Algérie, et se consacrent à l'envoi et à l'encadrement d'étudiants envoyés en formation par le FLN. Les candidats provenaient à la fois de la masse des étudiants qui ont rejoint la Révolution, (en réponse à l'appel lancé par l'UGEMA le 19 mai 1956), de ceux qui refusent de répondre à l'ordre d'appel de l'armée française, ainsi que de la population

Structures islamistes et dynamique culturelle dans le mouvement national algérien, 1931-1954, in *Lettres, Intellectuels et militants en Algérie 1880-1950*, ouvrage collectif, OPU, Alger, 1988.

¹ Interview de Abane Ramdane, recueillie par Claudine et Pierre Chaulet le 21 septembre 1955. Publiée dans Colette et Francis Jeanson, op. cit., page 324 (Annexe).

² Colette et Francis Jeanson, *ibid.*, p. 353.

réfugiée en Tunisie et au Maroc. A ceux-là, il faut ajouter les nombreux étudiants qui étaient contraints de quitter les universités de la France métropolitaine¹. Selon le témoignage d'un membre du comité exécutif de l'UGEMA, cette mobilisation avait également un objectif politique immédiat : « montrer que toutes les couches de la société, y compris les étudiants, étaient derrière le FLN »².

Cette demande a poussé l'UGEMA à élaborer une politique de formation cohérente. Comme la tendance nationaliste prédominait largement en son sein, comme au sein du FLN, la formation est directement liée au « développement technique » et à l'encadrement : « L'Algérie en guerre préparait les cadres de l'Algérie indépendante »³, selon les termes d'un des animateurs de l'UGEMA. Ces derniers ont unanimement affirmé que la priorité était accordée à la formation technique, en particulier celle des IE : « Il s'agissait aussi de préparer les moyens de sortir l'étudiant des disciplines littéraires et de médecine pour le faire rentrer dans les disciplines scientifiques et techniques »⁴.

Cette démarche est évidemment une réaction aux pratiques coloniales, qui ne permettaient qu'un accès limité aux filières de médecine, de droit et de lettres. Mais elle est surtout révélatrice d'un projet social qui compte bouleverser les structures et les tendances traditionnelles qui prévalaient au sein de la société algérienne. « L'UGEMA donnait des orientations. Le souci principal était d'asseoir le couple 'formation-développement'. Même les arabisants étaient orientés en géographie et d'autres disciplines techniques accessibles aux littéraires. On avait même organisé un départ expérimental : orienter les étudiants ayant fait leurs études secondaires en arabe vers des filières techniques.

¹ « Avec l'accentuation de la répression, avec son cortège de brimades, d'arrestations, de tortures, un véritable exode d'étudiants algériens s'opéra de la France vers les pays limitrophes. Ces étudiants arrivaient par dizaines dans le dénuement le plus complet. Ils posaient des problèmes humains dramatiques. La solution la plus facile eût été de les acheminer en Tunisie ou au Maroc où ils viendraient grossir les rangs des réfugiés. C'était pour la plupart d'entre eux la fin définitive de leurs études. Nous avons délibérément choisi la voie la plus dure et nous avons décidé de lutter et de les reclasser à tous prix dans les Universités européennes. Il nous fallait trouver les moyens de réaliser cet objectif qui dépassait de très loin nos modestes possibilités. Mais notre entreprise a partiellement réussi grâce à ce vaste élan de solidarité du monde étudiant ». IV^e Congrès de l'UGEMA, p. 27, cité par Guy Pervillé, *op. cit.*, page 184-185.

²Tahar Boutmedjet, Propos recueillis lors de la deuxième table Ronde organisée au CREAD le 3/5/94.

³Djelloul Baghli, deuxième table ronde, *ibid.*

⁴ Tahar Boutmedjet, deuxième table ronde, *ibid.*

Ainsi, sur les douze boursiers arabisants envoyés en URSS, dix étaient issus de La Zitouna »¹.

Il est utile de noter que ce type d'orientation n'était possible qu'en URSS. En effet, dans ce pays l'accès à l'enseignement supérieur n'était pas soumis aux critères académiques rigides. Les soviétiques proposaient aux pays qui venaient d'accéder à l'indépendance, qui n'ont ni système d'enseignement bien établi, ni des effectifs suffisants, des formations à la carte. Selon le témoignage de M. Zegadi², les soviétiques demandaient à connaître le niveau d'entrée des élèves et le niveau de sortie souhaité. Des cursus spéciaux sont par la suite confectionnés pour une formation adaptée à la situation existante. Cette démarche a été maintenue après l'indépendance dans les instituts algériens créés avec le concours de l'URSS. Elle est restée en vigueur pendant les deux décennies 1960 et 1970, c'est-à-dire tant que le flux des bacheliers n'était pas suffisamment important pour permettre une sélection académique.

En octobre 1957, l'UGEMA envoie un premier contingent de 33 étudiants à l'Ecole Polytechnique de Lausanne, à l'Ecole de chimie de Sarrebruck (Suisse) et dans les pays d'Europe de l'Est. En effet, dès le début de la grève de 1956, « le comité directeur de l'UGEMA avait décidé de favoriser l'orientation de ses membres vers les universités autres que françaises »³. Profitant du mouvement de solidarité qui s'est manifesté lors de son interdiction (le 27 janvier 1958) et de l'arrestation de son secrétaire général, des campagnes pour l'obtention de bourses sont lancées auprès des organisations internationales et des pays étrangers. Une Commission Nationale des Bourses est créée pour sélectionner les candidats et affecter les boursiers, qui sont envoyés aussi bien en Europe de l'Est et de l'Ouest que dans les pays arabes. Contrairement à ce qui a prévalu après l'indépendance, notamment pendant les années quatre-vingt, où un grand nombre d'étudiants était envoyé en formation à l'étranger sans aucun suivi, l'UGEMA assurait pendant la guerre un encadrement scientifique, pédagogique et administratif rigoureux, et prenait en charge les formalités d'obtention des

¹ Tahar Boutmedjet, *Ibid.*. Les études en langue arabe dans les pays maghrébins n'étaient alors possibles que dans les filières littéraires classiques à dominance religieuse. L'enseignement moderne, technique ou scientifique n'existait qu'en langue française, ce qui condamne les arabisants à suivre les filières dites traditionnelles.

² M. Zegadi, premier directeur de l'Institut Algérien de Pétrole—Ecole d'Ingénieurs—, second directeur général de l'Institut National des Hydrocarbures et de la Chimie, actuellement professeur de géophysique à l'I.A.P..

³ Guy Pervillé, *op. cit.*, page 184.

équivalences de diplômes. Les niveaux d'implication des organismes de suivi et de contrôle durant ces deux périodes sont incomparables¹.

A l'indépendance, en juillet 1962, les résultats font apparaître un effectif de l'ordre de 2092 élèves et étudiants, tous des boursiers de l'UGEMA, se répartissant comme il est indiqué aux tableaux n°1 et 2.

Tableau N°1

Nombre de boursiers formés par l'UGEMA à l'étranger : (par zone géographique)

Afrique du Nord (Tunisie, Maroc)	1148
Egypte, Syrie et autres pays arabes	421 dont 01 ingénieur.
Pays occidentaux hors France .	309 dont 89 ingénieurs
Pays socialistes	214 dont 174 ingénieurs
TOTAL	2092 dont 264 ingénieurs

Tableau N°2

Nombre de boursiers formés par l'UGEMA à l'étranger : (par filière de spécialité)

Lycéens (inscrits aux études secondaires)	1206
Ingénieurs	264
Médecins	146
Sciences	53
Lettres et Sciences Economiques	423
TOTAL	2092

Données recueillies auprès des responsables de l'UGEMA, au cours de la deuxième table ronde organisée au CREAD.

Grâce à ces résultats, Ferhat Abbas, président du GPRA, pouvait déclarer vers la fin du conflit qu' « en six ans, l'UGEMA a formé plus de cadres que le régime colonial en 130 ans ! »². A l'indépendance, ces étudiants sont rentrés en Algérie, et c'est principalement avec eux et les anciens animateurs de l'UGEMA que l'Algérie allait engager sa politique d'industrialisation et de formation technologique. Cependant, on les retrouvera essentiellement concentrés dans les ministères économiques, en particulier celui de l'industrie et de l'énergie tandis que l'université restait très majoritairement sous le contrôle de gens proches de la tendance réformiste. Ce qui fera dire à un diplômé de l'UGEMA, amer, « L'Université était tenue en 1962 par des gens qui n'étaient pas décolonisés. Ils

¹ Cette appréciation se fonde sur les résultats de notre étude intitulée *Bilan et Insertion des étudiants Algériens à l'Etranger*, (1992), Alger, CREAD-MDU, 120 pages. En collaboration.

² Propos recueillis auprès des responsables de l'UGEMA. Deuxième table ronde organisée au CREAD.

rejetaient tout ce qui n'était pas français. J'ai demandé à avoir l'équivalence. On m'avait demandé de passer un examen devant des gens qui n'avaient pas le brevet. J'ai refusé ».¹

Soulignons au passage que ces divergences d'école, doublées de différences politiques, pèseront plus tard très négativement sur la relation entre les systèmes éducatif et économique, et probablement, sur l'orientation qui sera donnée aux IT, ainsi qu'à leur identité institutionnelle et administrative.

Ce sont donc principalement les jeunes cadres formés pendant la guerre par l'UGEMA qui vont constituer le noyau dirigeant de l'industrialisation et de la formation technologique. Alors qu'il avait quitté le pouvoir, politiquement défait par la montée des réformistes, Bélaïd Abdesselam, initiateur et membre fondateur de l'UGEMA, évoquait avec émotion le souvenir de cette collaboration durant les premières années de l'indépendance² : « ...on travaillait en camarades, véritablement. On s'était connu dans le cadre des activités du FLN, de l'UGEMA et puis on se retrouvait là, avec de nouvelles responsabilités ; mais les rapports humains sont restés ce qu'ils étaient. Une chose qui me procurait une profonde joie intérieure, c'est de voir ces jeunes que j'avais envoyé quelques années auparavant, dans le cadre de l'action de formation des cadres menée par le FLN, faire leurs études dans les pays socialistes, en Europe occidentale ou aux Etats-Unis, venir me voir et chacun de me dire : 'voilà, mes études sont terminées. Je me mets à la disposition du pays. Que puis-je faire ?'. Et ils s'engageaient dans les actions de construction du pays avec le même enthousiasme et la même foi qui les avaient conduits, naguère, à s'enrôler dans le FLN et l'ALN. Je leur suis profondément reconnaissant »³.

Ce groupe, qui constitue le noyau de ce que les sociologues algériens désigneront par les vocables de « technocrate » ou d'« industrialiste », est cantonné principalement dans le secteur de l'industrie et de la formation technologique. Il serait intéressant de savoir si le partage (manifeste) qui apparaît entre les gens de l'UGEMA (tendance nationaliste), assignés au secteur industriel, et les réformistes, auxquels échoit le contrôle de l'université et du système éducatif de manière générale, était le résultat du hasard ou, (plus probablement) de négociations politiques, voire stratégiques, dépassant les acteurs directement concernés par ces « affectations ».

¹ Témoignage de M. Laïfa, ingénieur diplômé de l'URSS, boursier de l'UGEMA, table ronde citée.

² Dans ses entretiens avec M. Bennoune et A. E. Kenz, il a tenu à les citer tous nommément. Voir *Le hasard et l'Histoire*, Editions ENAG, Alger, 1990, tome II, p.62-63.

³ Ibid., tome II, p.62-63.

La tendance réformiste prédomine quant à elle largement dans les « appareils idéologiques », à savoir, les secteurs de l'éducation et des médias. Ce partage tacite de pouvoir permet la reconduction, au sein de l'Etat Algérien indépendant, de la dualité qui a existé tout au long de l'histoire du mouvement national algérien, entre nationalistes et réformistes, avec cependant cette nuance que l'armée constitue désormais l'arbitre et le détenteur réel du pouvoir¹.

Bélaïd Abdesselam et ses collaborateurs nourrissaient d'ambitieux projets d'industrialisation pour l'Algérie. L'un des principaux obstacles à la réalisation de ces projets était l'absence quasi totale d'IE, de techniciens et même de gestionnaires. L'industrialisation devait donc être accompagnée d'une politique de formation appropriée quantitativement et qualitativement. Cette situation a fait qu'en Algérie la formation n'a pas précédé l'industrialisation, mais l'a accompagné, avec même un certain retard. Ce qui ne manquera pas d'influer sur le rôle qu'auront les IE sur le processus d'industrialisation. Ainsi, durant toute une période, ils seront cantonnés dans des tâches de fonctionnement d'équipements (importés), dont ils n'ont participé ni à la fabrication, ni à l'installation. Cette situation explique à son tour la demande extrêmement pointue, liée à la maîtrise d'un segment étroit du procès de production, émanant de l'entreprise.

Or, on a vu que le système éducatif continuait à fonctionner selon le schéma et le contenu hérités de la période coloniale. Seule une coloration idéologique de surface lui a été apportée par le rajout de quelques modules portant sur « les réalités nationales » et l'étude de la langue arabe, ce qui correspondait aux options de la coalition réformiste (Fédération des élus-Association des oulémas).

Fanny Colonna signale, à la suite de Mostéfa Lacheraf, que le système éducatif colonial était fréquenté essentiellement par les enfants des Elus (élite francophone) et ceux des oulémas (élite arabophone). Les réformistes arabophones, c'est-à-dire essentiellement d'obédience Ouléma, envoient leurs propres enfants à l'école française, laissant leur propre enseignement, celui des médersas, aux couches populaires. M. Lacheraf montre par ailleurs que la "souche sociale" du mouvement des Oulémas et du mouvement des Elus est la même. Reprenant l'historien Ali Merad, F. Colonna souligne également l'influence du système éducatif colonial sur le mouvement réformiste². Bien entendu, le système d'enseignement colonial n'avait rien à voir avec celui de la

¹ L'armée n'est elle-même pas à l'abri de ce clivage. Mais, il est très difficile d'apprécier le poids de ces deux tendances en son sein, ainsi que leur évolution dans le temps.

² Cf. M. Lacheraf, *Algérie: Nation et Société*, Editions Maspéro, pp. 125-191 et F. Colonna, *Savants Paysans*, op. cit., p. 225.

métropole, étant « tout à fait coupé du champ intellectuel métropolitain et de la communauté scientifique internationale »¹.

On sait que le système colonial a mis en place une économie qui fait de l'Algérie un exportateur de matières premières et un importateur de produits manufacturés. Un tel système, qui coexiste à côté d'une économie traditionnelle de subsistance pratiquée par les autochtones, n'a pas besoin d'une activité d'enseignement-formation performante². A ce système hérité, s'ajoute la conception propre que les réformistes se font du savoir. Comme le montre F. Colonna, le savoir légitime est celui qui est lié au pouvoir politique. Ce pouvoir est celui qui « noue et dénoue »³. Ce savoir légitime repose en même temps sur un ordre régi par des valeurs métaphysiques plus que techniques : « *Alem, fondateurs, insurgés* (...) renvoient avant tout à un contenu intellectuel ou religieux, à un rapport au pouvoir, ou plus précisément à un type de relation entre savoir et pouvoir »⁴.

Fanny Colonna ajoute : « Ce n'est donc pas seulement l'état du savoir en général, dans la société, et en particulier de chacun, qui définit les fonctions, la posture, la pratique de chacun de ces types de spécialistes, mais le moment du pouvoir, la nature de l'Etat et de son emprise différenciée, du centre à la périphérie, sur la société », précisant toutefois qu'« une telle détermination n'empêche pas certains de vivre leur destin singulier, comme Berque le montre à propos d'El Yusi. Comme on pourrait le montrer à propos de quelques intellectuels de la marge »⁵.

Cette vision du savoir lié au pouvoir—que l'on retrouve tout aussi bien chez la fraction adverse—n'encourage guère les uns et les autres à mettre les secteurs qu'ils contrôlent au dessus de leurs intérêts catégoriels. En l'absence d'une vision partagée du développement, chaque fraction va tenter de s'autonomiser par rapport à l'autre. Certains historiens soutiennent néanmoins que cette opposition n'était pas inscrite dans les origines du mouvement national,

¹ Fanny Colonna, *ibid.*, p. 129.

² A. Henni rapporte comment une entreprise coloniale moderne, installée en Algérie, a adopté le *khemmassat*, mode traditionnel d'exploitation agricole par des paysans sans terre, de préférence aux techniques capitalistes modernes. Voir *Le cheikh et le patron*, OPU, Alger, 1992.

³ Expression probablement prise de l'arabe algérien par Jacques Berque, langue dans laquelle elle signifie "détenir le pouvoir". Celui qui "noue et dénoue" est celui auquel est reconnu le pouvoir (et le droit) d'imposer sa solution à tout problème.

⁴ F. Colonna, reprenant les analyses de J. Berque dans *Ulémas, fondateurs, insurgés*, Éditions Sindbad, Paris, 1982, spécialement pp. 226-229.

⁵ *Op. cit.*, page 209.

affirmant que : « la revendication culturelle était une revendication commune à toutes les formations du mouvement national, qu'elle pouvait fonctionner comme quelque chose qui rapproche et non qui divise. C'est autour d'elle et d'autres revendications encore, que se réalisera le second front anticolonialiste après le Congrès Musulman Algérien, nous voulons dire le Front algérien pour la défense et le respect des libertés (Juillet 1951) »¹.

C'est surtout l'utilisation partisane et exclusive des questions de « l'identité » et de la « modernité » qui va en faire des terrains d'affrontement entre les deux tendances. Ce clivage, qui était latent, prend forme après l'indépendance, enfermant « réformistes » et « nationalistes » dans une dichotomie insurmontable, qu'ils ne cessent eux-mêmes de dénoncer.

II- DYNAMIQUE ETATIQUE ET CONTRADICTIONS POLITIQUES

Le Mouvement National Algérien se caractérise par un volontarisme alimenté par la conviction que « la voie du développement » se résume dans la prise de décisions « judicieuses », appuyées par des mesures institutionnelles qui fixent et imposent cet objectif aux agents sociaux. Pour la réalisation de ces projets, il suffirait de réunir les moyens matériels et humains adéquats. Quoique d'origine populaire et populiste, la tendance nationaliste adhérait fortement à cette idée technocratique. Imprégnée de rationalisme occidental, de connotation centralisatrice, elle compte, selon la formule de John Saul, « organiser la société sur la base de réponses prédéterminées et de structures destinées à produire ces réponses »².

2.1.- « Des cadres pour le développement ? ».

Parmi les « outils du développement », une place importante est accordée aux « ressources humaines ». Aussi, une lecture sommaire du discours politique algérien au lendemain de l'indépendance fait-elle ressortir le thème de la « formation des cadres pour le développement » (expression dont les différents pouvoirs et, à leur suite, les médias ainsi que certains analystes, ont usé pendant plus de deux décennies) au premier plan de ses priorités. Dans ce contexte, le couple éducation-formation était sans cesse souligné. Ce n'est qu'à partir des

¹ M. El Korso, *Structures Islamistes et Dynamique Culturelle dans le Mouvement National Algérien : 1931-1954*, article cité., p. 85.

² John Saul, *Les Bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident*, Editions Payot, 1994, p. 12.

années 1990 que l'éducation a cessé d'être associée au thème du « développement » pour l'être d'avantage à celui du « projet de société ».¹

Cette préoccupation développementiste s'est traduite concrètement par le fait qu'un des tous premiers textes de loi promulgués par l'Etat algérien naissant portait sur « la formation pour le développement »². « Assez de médecins, assez d'avocats, nous voulons des ingénieurs ! » : cette proclamation de Benbella lors de l'inauguration de l'Ecole Nationale Polytechnique (ENP) en 1963, annonçait tout un programme : celui de la réorientation du système éducatif en vue de bâtir un « nouveau modèle » d'enseignement-formation. Celui-ci serait non pas « élitiste », mais « massif », et mettrait fin aux différenciations de prestige entre filières, et notamment celles qui sévissaient entre enseignement à finalité professionnelle et enseignement académique. L'ambition affichée allait même au delà de cet objectif, puisqu'elle visait ni plus ni moins qu'un renversement de l'ordre des valeurs : conformément aux principes de l'économisme ambiant, il fallait revaloriser les filières à finalité économique, et rehausser leur prestige au dessus de celui des filières académiques. Par exemple, malgré « l'étonnement » et les « protestations », la bourse attribuée aux étudiants du CAHT était supérieure à celle de leurs camarades inscrits à l'ENP, socialement prestigieuse et assimilée à un enseignement d'élite. Pour justifier cette mesure, on avançait l'argument qu'il s'agit d'un présalaire, puisque ces étudiants étaient liés par un contrat de travail avec le secteur industriel.

Pour la concrétisation de ces projets, l'Algérie avait adressé à l'UNESCO, et cela avant même son admission solennelle à l'ONU, une demande de soutien pour la réalisation de l'ENP³. En même temps, un accord est passé avec l'Union Soviétique pour le lancement du CAHT, noyau de ce qui sera plus tard le « Pôle Technologique de Boumerdès ». Il faut néanmoins souligner que cette dynamique étatique était puissamment soutenue par le statut social très élevé de l'éducation. La société algérienne entretenait alors un rapport particulier, presque mythique, à l'éducation et au savoir. Outre le respect qui leur est traditionnellement reconnu, ils étaient considérés comme les seuls facteurs de

¹ Il faut toutefois distinguer, dans ce domaine comme dans les autres, entre le discours et les faits. L'éducation a de fait toujours fonctionné conformément au projet de société de la tendance qui contrôle le système éducatif, en l'occurrence la tendance « réformiste ». D'où l'ambiguïté que recouvre le terme de développement.

² Ordonnance N° 62-28 du 25 août 1962, publiée au Journal Officiel de l'Etat Algérien N° 10, 1962, portant création du Commissariat à la Formation Professionnelle et à la Promotion des Cadres (CFPPC) et d'un Conseil National Consultatif (CNC) en la matière.

³ Témoignage de M. Benhmida, premier responsable du secteur éducatif de l'Algérie indépendante, 1ère Table Ronde du CREAD.

distinction sociale. Ceci est corroboré par l'immense investissement affectif et matériel consenti par les parents, malgré la misère ambiante de ces années, pour l'éducation de leurs enfants. Parmi les grands chocs qui ont affecté la société algérienne ces dernières années, il faut sans doute compter le désenchantement qui a accompagné la démythification de l'école comme facteur de promotion et de distinction sociale.

La « fascination » exercée par la science sur toutes les fractions du pouvoir est donc à rechercher dans le statut social très élevé du savoir et, de manière générale, dans le rapport de la société à l'école. En fait, les différentes fractions dirigeantes vont surtout oeuvrer, chacune à sa manière, à la promotion d'un discours sur la science, plutôt que des sciences elles-mêmes. L'idéologie scientiste ainsi produite fait consensus non parce qu'elle constituait un terrain d'entente entre ces fractions, mais parce qu'elle joue pour chacune le rôle d'instrument de pouvoir. Qu'elles soient « réformistes » ou « nationalistes », les différentes fractions qui, à un moment ou un autre, ont exercé le pouvoir, se sont crues obligées de développer un discours « pro-sciences » allant dans le sens de l'attachement populaire au savoir, mais tout en méprisant dans leur pratique les intellectuels et les scientifiques.

D'ailleurs, l'échec patent de l'idéologie de la science—et non des sciences, qui ont rarement eu les moyens de leurs finalités—n'a pu être comblé que par l'instrumentalisation de la religion. Lorsque l'idéologie de la science a cessé d'être porteuse, on lui a substitué l'idéologie de la religion. Ce passage d'une idéologie à une autre a été d'autant plus facile que, dans l'imaginaire populaire, science et religion font souvent corps, quand elles ne se confondent pas.

2.1.1.- La création des Instituts Technologiques

C'est au lendemain de l'indépendance, dans un contexte où espoir et optimisme se conjugaient, laissant entrevoir un avenir plein de promesses, que l'implantation d'un ensemble d'établissements de formation supérieure et de recherche en technologie fut envisagé à Boumerdès. Tout en l'anticipant, ce projet entrait dans le cadre d'un plan de mise en place, à travers le territoire national, d'un réseau d'IT dont l'éventail de spécialité recouvre tous les secteurs et branches de l'activité économique (Agriculture, hydraulique, métallurgie, hydrocarbures...).

Le pôle technologique de Boumerdès comprend ainsi cinq instituts de formation d'ingénieurs et de techniciens supérieurs (INHC—ex-CAHT¹—IAP¹, INIL,

¹ Décret N° 64/295 portant création du Centre National de Formation et de Recherche en Hydrocarbures, et du Centre National de Formation et de Recherche pour l'Industrie Textile, sous l'appellation commune de Centre Africain des Hydrocarbures et du Textile (CAHT).

INGM². et INELEC³), un institut de management (INPED) et cinq centres de recherche appliquée : la Direction du Laboratoire Central des Hydrocarbures (DLCH), devenue en 1978, le Centre de Recherche et Développement (CRD) de Sonatrach, le Laboratoire d'Etude et de Recherche Minière (EREM), le Laboratoire de Recherche sur les Matériaux de Construction (ENDMC), le Laboratoire d'Etude et de Recherche sur les Industries Manufacturières (ENEDIM), traitant principalement des Cuirs et Peaux, et le Laboratoire de Recherche sur les Tabacs (SNTA).

Cet ensemble d'instituts devait, dans un premier temps, coexister à côté du système classique d'enseignement, puis parvenir progressivement à l'entraîner, grâce à son dynamisme et à ses liens avec l'économie, dans une même démarche pédagogique. Le grand ensemble qui devait naître de cette rencontre entre les deux systèmes jusque là séparés devait être, selon les mots de Abderrahmane Remili, un des principaux animateurs de ce projet, « une grande université d'où sera bannie la dichotomie enseignement général-enseignement technique »⁴.

Mais ce discours de bonne volonté émane manifestement d'experts naïfs, qui ne semblent pas au fait des rudes luttes qui se déroulent au sein des sphères occultes du pouvoir, lequel, comme Janus, présentait une allure bicéphale⁵. Chacune des deux tendances constitutives de l'Etat, réformistes culturalistes et technocrates nationalistes, cherchait à recréer, recomposer et reproduire la société selon ses propres projets, à travers les institutions qu'elle contrôle. Car, s'il y avait accord, au moins sur le plan du discours, sur la nécessité de promouvoir les sciences et les technologies, le contenu qu'il convient de leur donner, la nature des institutions chargées de les promouvoir, ainsi que leurs fonctions économiques et sociales, ne faisaient pas l'unanimité. La dure bataille politique, puis juridique et administrative qui a précédé et accompagné le lancement du système de formation technologique, s'est terminée par une demi-victoire des industrialistes. Le système de formation technologique est certes créé, mais il apparaît comme

¹ Décret N° 65/259 du 29 novembre 1965 portant création de l'Institut Algérien du Pétrole.

² Décret N° 80/258 paru au journal officiel du 8/11/1980.

³ Ibid.. L'INELEC et l'INGM ont été créés par un même décret.

⁴ Abderrahmane Remili, ancien animateur du groupe chargé de la refonte du système d'éducation - formation.

⁵ Le caractère bicéphale du pouvoir, ainsi que l'ambivalence de l'Etat qui en résulte, ne sont que le reflet de la nature bicéphale du système socio-politique algérien. Ainsi, toutes les composantes du système social—Etat, société, économie, éducation...—semblent être habitées du spectre de Janus, ce dieu légendaire à deux têtes, chacune regardant dans une direction opposée.

un appendice du système universitaire classique, lequel n'a rien perdu de son pouvoir et de son prestige.

Il est même évident qu'en drainant une partie des exclus et autre relégués, le système de formation technologique a grandement contribué pendant les années 1970 et 1980 à préserver l'image de marque élitiste de l'enseignement universitaire. Ce dernier n'a commencé à se populariser et à perdre de son aura que depuis qu'il a eu à faire face seul à l'afflux des bacheliers, les IT ayant revu leurs effectifs à la baisse à partir de 1985. Bien que cela ne semble pas, dans le cas étudié, relever d'une stratégie délibérée, il y a lieu d'envisager l'hypothèse selon laquelle la diversification des institutions d'enseignement et de formation a pour finalité la préservation du statut des institutions existantes.

Le cas de l'Algérie semble bien s'intégrer aux grands paradigmes sociaux qui se caractérisent par l'absence de consensus autour de la fonction de la science et de la technologie : tandis que certaines forces veulent, sous des mobiles économiques, en faire un simple outil au service de l'industrie, d'autres, plus portées à mettre l'accent sur son rôle d'instrument de contrôle social, cherchent à en faire le creuset d'une élite dont le pouvoir repose sur « l'instruction » plus que sur la « compétence ». Prise entre des forces qui représentent des projets de société en compétition, les acteurs locaux de la formation technologique se trouvent dans une position ambiguë. Ils sont à cheval entre deux systèmes de valeurs : celui de l'université, qui s'arroge le monopole de la légitimité scientifique, et celui de l'entreprise, qui revendique la légitimité économique. La rupture qui existe entre ces deux champs sociaux contraint ces acteurs à se déterminer par rapport à un seul référentiel : le mode de légitimation qui l'emporte, universitaire ou industriel, lui imprime en quelque sorte son identité et ses valeurs de base.

2.1.2.- L'ambition industrialiste :

Comme on l'a vu, la formation technologique était certes associée au développement, mais l'empressement dont elle fit l'objet prenait l'allure d'une revanche sur l'histoire. La colonisation a privé le pays de techniciens et de structures de formation technique. L'indépendance doit donc lui permettre d'y accéder dans les délais les plus brefs. Il en résulte une course contre le temps pour l'ouverture d'écoles d'IE et de techniciens. La rareté des candidats justifiant du niveau d'accès fait que celles-ci étaient parfois rendues accessibles « sans condition de niveau et d'âge »¹, par le recours à des programmes à la carte. Ces initiatives tous azimuts et ces innovations étaient stimulées par l'ambiance révolutionnaire, indépendantiste et populiste qui prévalait à l'époque.

Devant ce déferlement d'ambitions, le système éducatif classique est vite débordé, malgré l'énergie et les efforts d'ouverture dont ses nouveaux animateurs ont fait preuve. Trente deux ans plus tard, l'homme qui a occupé le poste de ministre de l'éducation au lendemain de l'indépendance, n'a pu cacher son agacement au souvenir de ces initiatives. A la simple évocation du rapport entre le CAHT de Boumerdès et l'ENP, il rappela son opposition à ces initiatives parallèles : « Il fallait une unité de vue. L'Ecole Nationale du Commerce était sous la coupe de la sous-direction du commerce, le ministère de l'agriculture avait son institut ! Il fallait mettre fin à cela. Les choses se faisaient dans le cadre des cellules du FLN, du Grand FLN entre parenthèses. On a intégré l'Institut National Agronomique et l'Ecole Nationale du Commerce à l'Education Nationale, en attendant des jours meilleurs. Il faut une unicité dans le domaine de la stratégie »².

Le système éducatif classique est vite débordé par la formation technologique, qui bascula sous la coupe des ministères économiques. Evoluant à contre-courant du système universitaire, la formation technologique a traversé depuis l'indépendance cinq phases successives, chacune ayant son propre cachet. Cette périodicité assez dense exprime la rapidité des transformations qui l'ont affectée, comme elle est le résultat des luttes qui l'ont entourée, ainsi que de la grande instabilité des politiques suivies en la matière.

2.2.- Les premières années de l'indépendance : le CNFPPC

Les premières années de l'indépendance se caractérisent au niveau sectoriel par les initiatives du système économique, et au niveau national par la recherche de consensus autour du contenu du système d'enseignement-formation et de son rapport à l'économie et à la société. Comme cela a été souligné, le système économique entre en action dès l'indépendance. Le CAHT et l'IAP démarrent en 1964 et 1965. L'absence de main-d'oeuvre qualifiée fait que les industrialistes considéraient la formation technologique comme un des « moyens de réalisation »³. Elle devait, autant que possible, précéder l'industrialisation, ou, à défaut, l'accompagner.

Du côté de la législation, c'est sur proposition du Délégué aux Affaires Economiques, que fut promulgué un des tous premiers textes de lois de l'Algérie indépendante. Il s'agit d'une ordonnance portant sur la formation

¹ Document du MIE, intitulé *BOUMERDES: LE CAHT*, 1965.

² Témoignage de Benhmida, 1^{ère} table ronde du CREAD.

³ M. Bennoune, A. El Kenz, *Le Hasard et l'Histoire*, op. cit., tome 2, page 17.

professionnelle¹ (laquelle incluait à l'époque la formation technologique supérieure), qui donnait naissance à un organisme majeur, le Commissariat National à la Formation Professionnelle et à la Promotion des Cadres (CNFPPC), et à un Conseil National Consultatif (CNC), ayant compétence dans le même domaine.

Le CNFPPC détient de larges prérogatives allant de la conception de la politique de formation professionnelle, à la coordination et à l'exécution. Bien que le CNC ne fut guère opérationnel², le CNFPPC domine toute l'activité de formation professionnelle dans ses aspects conception et exécution. En raison du bas niveau de recrutement des candidats, son action dépassa rapidement le cadre d'une simple formation professionnelle pour englober l'enseignement de base, en particulier dans les filières de formation supérieure. Contournant les difficultés structurelles de communication, il adopta une démarche dynamique qui devait aboutir à l'élaboration d'une politique de formation professionnelle basée sur l'adaptation aux spécificités locales et régionales de l'économie. C'est à cette fin qu'il mit sur pied des « comités techniques professionnels » chargés de réfléchir au niveau d'une ou de plusieurs entreprises sur la formation professionnelle dans une branche d'activité économique. Parallèlement des enquêtes sectorielles sont réalisées pour cerner l'écart entre les disponibilités et les possibilités de formation, d'une part, et les besoins en ressources humaines, d'autre part.

Le CNFPPC fut aussi à l'origine d'autres mesures, telles que la création d'un corps de Conseillers à la formation professionnelle auprès des entreprises et l'obligation, pour ces dernières, de posséder un service de formation professionnelle³. Mais les conflits de prérogatives qui allaient marquer toute l'histoire de la formation technologique—celle-ci entraînait alors dans la compétence du CNFPPC—ont déjà commencé à se manifester. La décision de

¹ A l'époque, la formation professionnelle comprenait des actions dont l'envergure allait du simple recyclage d'un O.S. à la formation d'un ingénieur de conception en un cycle de cinq années, voire six selon le niveau d'accès. Dans les filières technologiques, elle dépasse donc le cadre d'une simple formation professionnelle pour être l'équivalent d'un cycle d'enseignement supérieur.

²Le Conseil National Consultatif, composé des principaux partenaires socio-économiques de la formation professionnelle, qui devait être un outil de concertation et de coordination, s'est avéré incapable de répondre à cette mission. "Malheureusement, note S. Taouti, ce conseil n'a pu se réunir régulièrement, les cadres en place dans les différents ministères et organismes étaient tous absorbés par des problèmes quotidiens, et ne pouvaient hélas, accorder un temps suffisant à la réflexion à l'intérieur d'une assemblée consultative" in *La Formation des Cadres pour le Développement*, Office des Publications Universitaires, Nouvelle Edition non datée, page 115.

³ Décret N° 64/214 du 6 août 1964.

rattacher le CNFPPC, deux années après sa création, à la présidence de la République¹, est de ce point de vue significative : si elle apparaît comme le premier recul politique des industrialistes, qui perdent ainsi le contrôle absolu qu'ils avaient sur cet organisme stratégique, elle constitue aussi une tentative de le hisser au dessus des luttes d'appareil. En effet, ce n'est que grâce à ce super statut que le CNFPPC put prévoir et mettre en place des canaux de communication et de concertation entre les différents partenaires concernés par l'activité de formation².

De par son dynamisme, que l'on ne peut apprécier que par rapport à la léthargie des services de formation professionnelle qui vont lui succéder, le CNFPPC porta particulièrement ombrage au système d'enseignement classique qui continuait à fonctionner dans la même forme et le même esprit que pendant la période coloniale, malgré une demande sociale et économique qui s'était transformée en quantité et en qualité. Conçue par le CNFPPC et réalisée par les moyens du secteur économique, la formation technologique connaît une relative expansion. Les clivages structurels n'avaient pas encore atteint un point de non retour, et les actions de formation initiées en dehors de l'éducation nationale, n'étaient pas encore perçues comme parallèles et en compétition avec celle-ci. Par ailleurs, le statut juridique de l'organisme initiateur, placé au dessus des ministères, permettait d'atténuer les conflits d'appareil.

C'est ainsi que pendant la courte période de son existence, « le Commissariat National à la Formation Professionnelle et à la Promotion des Cadres avait initié le Centre Africain des Hydrocarbures et de la Chimie, l'Institut de Gestion et de Planification, et avait conçu des projets pour tous les autres secteurs dans le cadre d'une université populaire qui n'a pas vu le jour »³. La dissolution du CNFPPC, en 1966, mit fin à ces ambitieux projets et à l'amorce de coordination entre les organismes formateurs et utilisateurs dépendants des différentes autorités. A la suite des remaniements intervenus après le coup d'Etat du 19 juin

¹ Décret N° 64/337 du 2 décembre 1964 rattachant à la Présidence de la République, la Direction Générale du Plan et des Etudes Economiques et le Commissariat National à la Formation Professionnelle et à la Promotion des Cadres jusqu'alors dépendant de la Délégation des Affaires Economiques.

² Notamment à travers les "Comités Techniques et Pédagogiques" créés auprès de tous les établissements de formation initiés par le CNFPPC. Dans ces comités sont représentés les ministères économiques, l'éducation nationale, les entreprises utilisatrices ainsi que les enseignants et les étudiants.

³ Abderrahmane Remili, *Le Système Educatif Algérien*, in Revue Intégration, N° 14, 1980, p. 56.

1965, le CNFPPC est dissous¹. Ses prérogatives sont réparties entre le Ministère des Finances et du Plan et le Ministère du Travail et des Affaires Sociales, le premier devant définir et concevoir la politique nationale de formation professionnelle et le second de l'appliquer².

Par cette décision, la formation professionnelle perdit à la fois l'unité de ses niveaux conception et exécution et son statut privilégié d'être au dessus des différents centres de pouvoir. Désormais, elle reste sans organe de coordination. Elle est certes ouverte aux initiatives sectorielles, mais celles-ci sont cloisonnées et paralysées par des conflits de prérogatives. Si les efforts en faveur du développement de la formation technologique ne se sont pas relâchés, cette période marque la fin de la recherche d'un système éducatif consensuel, d'où serait bannie la dualité enseignement technique-enseignement général. L'esprit de solidarité, né de la guerre de libération nationale, la persistance d'un patriotisme encore vivace, ont alors permis que certaines tentatives puissent se faire en vue de rapprocher les protagonistes. Ces tentatives apparaissent à travers le statut du CNFPPC, la composition du CNC et des Comités techniques et pédagogiques créés auprès des organismes de formation.

Le deuxième moment qui lui succède est caractérisé par l'incertitude et l'approfondissement des antagonismes, mais aussi par d'intenses débats sur le triptyque éducation-formation-développement, principalement animés par le MIE.

2.3- Initiatives sectorielles et débat national

De août 1966, date de la dissolution du CNFPPC, à avril 1968, date de la tenue du premier séminaire national formation-développement, la politique de formation professionnelle est, au niveau national, paralysée. Evoquant cette période, un bulletin spécial consacré à ce séminaire note : « Il s'est produit dans les faits un ralentissement considérable des actions à ce niveau et, en conséquence, un surcroît de difficultés à surmonter pour le présent comme pour le futur... »³. Mais une telle remarque n'est tout à fait juste que si elle est appliquée aux actions venant d'organismes officiels de formation ou à l'élaboration d'une politique nationale en la matière. En pratique, chaque ministère, et, à son niveau chaque entreprise, menait sa propre politique de

¹ Décret N° 66/256 du 29 août 1966 publié au Journal Officiel de la République Algérienne, N° 5 du 30 août 1966, page 852.

² Arrêté interministériel du 23 Février 1967, précisant les attributions des deux ministères en matière de formation professionnelle et promotion des cadres.

³ Bulletin du Ministère des Finances et du Plan. Numéro spécial consacré au premier séminaire national formation-développement tenu en avril 1968.

formation sans aucune concertation avec un quelconque autre organisme. Ce qui distingue en fait cette période, c'est l'exacerbation des cloisonnements structurels, l'absence de coordination, les conflits de prérogatives et leur corollaire, la sous-information. Cette situation est décrite par tous les acteurs et les observateurs de ces événements :

- L'absence de coordination : « l'absence, pour ne pas dire le refus de toute coordination entre les différents services de formation, d'une part, et les services utilisateurs, d'autre part, oblige ces derniers à réfléchir et à chercher eux-mêmes à résoudre cette carence ou à se substituer aux organismes de formation »¹.
- Les conflits de prérogatives : « Les difficultés dans ce domaine peuvent surgir entre ministères tout d'abord : chacun est jaloux de ses prérogatives. Toute innovation dans le domaine de la formation suscite généralement une certaine méfiance, voire une opposition du ministère dont l'éducation est la vocation première »².
- La sous-information : « Les difficultés rencontrées, même par les pays développés, pour prévoir leurs futurs besoins en main-d'œuvre sont aggravées en Algérie par l'insuffisance des données de base »³.

Dans une étude réalisée à cette époque, le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle, déplore pour sa part « l'inévitable politique menée contre l'ONAFORM, (Office National de la Formation), chaque ministère, office ou société nationale ayant tendance à vouloir assurer lui-même la formation de son personnel »⁴

La multiplicité des centres de pouvoir aux intérêts divergents, l'attachement du système éducatif classique à ses propres traditions, sont autant de facteurs qui agissent tant sur la coordination des actions des divers organismes d'enseignement-formation que sur les tentatives d'élaborer un système unifié, prenant en charge la formation technique et professionnelle, sur la base d'un consensus entre les différents acteurs.

C'est dans cette situation caractérisée par la confusion et les conflits de prérogatives, que les ministères économiques continuaient, sous la pression des besoins de leurs secteurs, à renforcer leur appareil de formation technologique.

¹ S. Taouti, *op. cit.*, page 197.

² *Ibid.*, page 211.

³ O; BERTRAND, A. LEFEVRE, *Bilan du programme et du projet "Instituts de Technologie en Algérie"*, UNESCO, N° de série 2425, Paris, juin 1971, page 21.

⁴ Document cité par Tahar Benhouria, *L'Economie de l'Algérie*, Editions Maspéro, 1980, page 410.

C'est ainsi que pour le niveau supérieur, le MIE créa en 1965 son deuxième établissement de formation d'IE, l'IAP, complété plus tard par trois centres de formation de techniciens implantés à Hassi Messaoud, Oran et Skikda. De son côté, le Ministère de l'Agriculture entama des démarches d'où naîtra, en 1969, l'Institut de Technologie Agricole de Mostaganem¹.

Bélaïd Abdesselam rappelle quelques unes des difficultés auxquelles se heurtaient les initiatives du secteur économique : « Toute demande de crédit était refusée aux entreprises industrielles pour créer leurs propres moyens de réalisation, pour créer des sociétés mixtes de réalisation avec l'étranger, pour former le personnel. Ils nous ont bloqué, par exemple, un institut comme l'INELEC pendant deux ans (...) comme ils ont bloqué les crédits pour la construction de l'INIL... L'INIL a été financé en pirate par la Sonatrach ; ils ont bloqué pendant longtemps le programme de formation du personnel qualifié »².

Cependant, le MIE n'eut jamais à attendre l'approbation et l'officialisation par l'Etat de ses projets pour entreprendre leur réalisation. Ainsi, deux des importants instituts de Boumerdès ont été créés en dehors de toute « politique nationale de formation ». Durant cette période, le MIE a réalisé les nouveaux locaux de l'IAP, qui sera déménagé de Dar-El-Beïda à Boumerdès, ainsi que ceux de l'INIL

Lorsque, en 1970, les IT sont institutionnalisés, c'est-à-dire reconnus officiellement par l'Etat, qui cautionne leurs diplômes, ces deux établissements fonctionnaient déjà à plein rendement, à côté de l'ancien CAHT, devenu INHC. Pendant que le ministre de l'industrie et de l'énergie se « bagarrait » (le mot est de lui-même) au niveau du gouvernement pour obtenir le droit de mettre en oeuvre ses « propres moyens de réalisation », son département ministériel passait de facto à leur construction, mettant ainsi ses adversaires, beaucoup moins dynamiques quand il s'agit d'actions de construction, devant le fait accompli.

Une stratégie identique sera suivie quelques années plus tard pour la réalisation de l'INELEC et de l'INGM. Construits au début des années 1970, ils ne seront reconnus qu'en 1980, après la sortie de leur première promotion, qui y avait été admise pendant l'année scolaire 1975/76. L'INELEC est entré en fonctionnement sous le couvert juridique d'une décision interne du MIE. Pour

¹ Si le MIE était alors assez puissant pour passer outre toutes les injonctions, le Ministère de l'Agriculture s'est heurté à une vive opposition de la part du Ministère de l'Education Nationale. Celui-ci voyait dans ces initiatives des tentatives de le dessaisir d'une partie de ses prérogatives. Son opposition a retardé la création de l'ITA de plusieurs mois (Voir S. Taouti, *op. cit.*, deuxième partie, chapitre III).

² *Le Hasard et l'Histoire*, *op. cit.*, tome 2, page 1971.

lui donner une existence légale, cette décision en fit un Département Autonome d'Electricité et d'Electronique, rattaché à l'IAP. Ce n'est que cinq années plus tard qu'il sera reconnu comme institut à part entière. Ces deux instituts, l'INELEC et l'INGM, continuent d'ailleurs jusqu'à ce jour à être abrités dans des locaux provisoires (baraquements préfabriqués).

Il est très probable que, sans cette façon de faire, Boumerdès n'aurait jamais émergé comme pôle technologique, dans le sens d'ensemble d'instituts et de laboratoires de recherche organiquement rattaché à l'industrie. Ce pôle technologique a été construit quasi clandestinement par des prélèvements effectués sur le budget des entreprises du secteur industriel. Malgré ces initiatives sectorielles, l'écart ne cessait de se creuser quantitativement et qualitativement entre les besoins induits par l'élargissement du tissu industriel et les capacités de formation. L'élaboration des premiers plans de développement¹ va mettre en évidence cet écart. Et, pour la deuxième fois dans l'histoire de l'Algérie indépendante, c'est au système économique de poser le problème de la refonte du système national d'éducation-formation

2.4 - L'impossible consensus :

Le troisième moment est celui qui correspond à l'institutionnalisation d'un système de formation technologique « extra-scolaire », placé sous l'autorité directe des ministères et organismes utilisateurs. Ce moment se distingue notamment par les débats intenses et d'un très haut niveau, par comparaison avec ceux qui ont lieu de nos jours autour, par exemple, de la « relation université-entreprise ». Ces débats ont engagé tous les partenaires du système national d'enseignement-formation : les principales entreprises industrielles, les administrations centrales et les établissements de formation. Ils ont connu leur apothéose lors du premier (1968) et du deuxième (1970) séminaire national « formation-développement ».

Ces forums, dont l'organisation est confiée au Ministère des Finances et du Plan, regrouperont plus de 120 hautes personnalités (PDG d'entreprises, ministres...), représentants des organismes formateurs et utilisateurs. Leur tenue exprime plus une victoire du système économique, qui a remporté à cette occasion une importante bataille, qu'une volonté des uns et des autres de parvenir à une vision partagée de la relation enseignement-production². Ils eurent néanmoins le mérite

¹ Lancement du plan triennal (1967-1969) et préparation du premier plan quadriennal (1970-1973).

² L'absence du ministre de l'Education nationale, qui s'est fait représenter par son secrétaire général, alors que les deux principaux ministres du secteur économique (Finances et Plan, Industrie et Energie) se sont présentés en personne, est significative à cet égard.

de cerner les problèmes, et de clarifier la position de chacun, partenaire ou protagoniste.

2.4.1 - La position du système économique

Un fait nouveau est apparu dans la position du système économique lors du « deuxième séminaire national Formation-Développement ». L'anachronisme et l'inadaptation dont il qualifie le système éducatif ne sont plus seulement d'ordre technique : Désormais, il leur donne une dimension sociale, voire même politique et idéologique : « Le système d'éducation et de formation actuel n'est plus le produit de la société dans laquelle il fonctionne puisqu'il est en définitive une copie des structures léguées par l'ancienne puissance coloniale »¹. Dès lors, l'affrontement prend une allure totale.

Le courant réformiste est implicitement accusé, à travers le système éducatif, d'être un frein à l'émancipation économique et sociale du pays. L'action d'enseignement-formation « doit avoir pour but, non pas de former des universitaires et de rejeter comme déchets tous ceux qui n'accèdent pas aux derniers échelons de l'université, mais essentiellement de produire à des niveaux et dans des spécialités divers, des hommes adaptés à la vie sociale et professionnelle »².

Le discours véhiculé par les deux séminaires formation-développement laisse supposer que le but poursuivi par le secteur économique est l'élaboration d'une doctrine globale d'enseignement-formation à laquelle il voudrait faire adhérer les différents partenaires. Il s'agit, est-il noté dans les actes du séminaire, de « poursuivre un double objectif qui consiste, l'un, à introduire des modifications partielles dans le système actuel, et l'autre à une remise en cause radicale de ce même système, pour lui substituer un appareil nouveau répondant aux différents impératifs économiques, sociaux et politiques de la nation »³. Dans le cas de figure, le système économique admet que les initiatives sectorielles ne peuvent constituer une solution au problème du développement, lequel requiert une démarche commune. « Il est reconnu que le problème de la formation pour le développement ne saurait recevoir de solution isolée et que celle-ci est intimement liée à la capacité qu'aura le pays de mobiliser ses forces vives au service de ses options »⁴.

¹ *Deuxième Séminaire National Formation - Développement*, in Bulletin du Ministère des Finances et du Plan, Alger, juin 1970.

² Ibid., page 375.

³ Ibid., page 376.

⁴ Ibid., page 389.

Mais dans les faits, ces vœux se sont heurtés aux positions irréductibles des deux systèmes. Car, au fond de divergences qui résidait dans des conceptions différentes du contenu et de la fonction sociale de l'enseignement, est venu s'ajouter un autre obstacle à une solution consensuelle : le système économique ne se présente plus comme simple « utilisateur » de compétences, mais aussi comme secteur formateur. Ayant développé des structures importantes de formation, il tient à les préserver et à les développer indépendamment du système d'enseignement traditionnel. Ainsi lorsque le Ministère de l'Education Nationale (MEN) envisage de créer des lycées agricoles à la place des collèges d'enseignement agricole, le ministère de l'Agriculture s'insurge contre ce projet, et réclame plutôt l'amélioration de la formation dans les filières existantes : « Au lieu de cela, ce sont encore des 'lycées agricoles' que le MEN se propose de créer faisant double emploi avec les Ecoles Régionales d'Agriculture du Ministère de l'Agriculture, du moins sur le plan des niveaux scolaires théoriques »¹.

Cependant, si les « utilisateurs » sont unanimes à reprocher au système d'enseignement son inertie et son inadaptation, ils sont loin d'exiger sa transformation en appareil de formation professionnelle. Contrairement au discours qui sera développé vingt années plus tard dans les milieux de l'industrie et de la formation technologique², les entreprises demandent non pas une formation « adaptée au poste de travail », donc rigide et très pointue, mais une « capacité d'adaptation », « une culture technique et économique ».... D'où l'acception donnée à « l'opérationnalité » de la formation : celle-ci est entendue non pas comme un décalque de la formation au poste de travail, par une prise en charge des caractéristiques mêmes du poste de travail, mais comme une préparation à la vie active au sens large. C'est le cas de la Sonatrach, pour laquelle la formation doit doter les futurs cadres « d'une certaine capacité

¹ S. Taouti, *op.cit.*, page 207.

Cette position n'est pas propre au système économique algérien. Il est en effet connu que lorsque le secteur économique s'engage dans l'utilisation de moyens de formation qui lui sont propres, il lui est difficile d'accepter plus tard que cette formation soit prise en charge par le système éducatif. Ainsi, lorsque le gouvernement français envisagea en 1975 de "professionnaliser" le second cycle de l'enseignement universitaire, son projet se heurta non seulement à ceux qui l'accusent de vouloir "livrer l'université au patronat", mais aussi au patronat lui-même :

"Je crois comprendre que le patronat est encore plus opposé à l'arrêt sur le second cycle que ne le sont les étudiants. Il ne souhaite pas que ses cadres, actuellement formés dans les écoles d'ingénieurs et dans les écoles privées, le soient dans les universités". Alice Saunier-Seité, Secrétaire d'Etat aux Universités, in "Le Monde de l'Education", N° 16, avril 1975, page 44.

² Nous verrons plus loin que cette position résulte de l'irruption du facteur bureaucratique, puis de sa médiation de la relation formation - production.

d'adaptation avec des acquis précis mais très solides et d'une culture technique, économique et humaine qui leur permettent d'aborder les problèmes qui leur sont posés avec toute la clairvoyance nécessaire »¹.

Pour d'autres, telle que la Société Nationale de Sidérurgie, le problème est celui de la cohérence et de la complémentarité entre la formation et sa continuation dans l'entreprise. Si le système d'enseignement doit s'adapter aux besoins de l'économie, il ne saurait former du « sur mesure », car la formation doit se poursuivre et se parfaire dans l'entreprise : « La formation n'est pas terminée à l'embauche du travailleur ; elle devra être continue dans l'avenir et une société industrielle dans un monde socialiste a des responsabilités en la matière »².

Cette approche de la formation paraît assez flexible chez les deux entreprises, même s'il existe des nuances dans l'appréciation de la formation et de son contenu, ce qui est compréhensible compte tenu de leur grande taille et de la différence des secteurs où elles opèrent. Ces nuances pourraient être également liées à des styles de gestion non encore stabilisés, s'effectuant parfois par tâtonnement en raison de la jeunesse des entreprises et de l'absence de tradition dans le management industriel. C'est ce que semble déplorer quelques années plus tard le PDG de la Société Nationale de Sidérurgie, lorsqu'il déclare : « Nous sommes incapables de définir ce que nous voulons. Dans les sociétés industrielles algériennes, par exemple, nous n'avons pas arrêté de façon définitive un système de gestion. Dès lors que cette gestion n'est pas arrêtée, comment définir la formation que nous voulons acquérir ? »³.

2.4.2 - La position du système éducatif

La position du système éducatif s'inscrit d'emblée dans une logique autre que celle qui sous-tend l'objet des séminaires. Ce qui pourrait signifier que le consensus a fait défaut même en ce qui concerne l'ordre du jour des débats. Alors que ceux-ci étaient axés sur la question de la satisfaction des besoins de l'économie en travailleurs et cadres qualifiés, le représentant de l'Education Nationale met l'accent sur l'exigence d'un enseignement qui réponde à la demande sociale de scolarisation et d'alphabetisation, et souligne les efforts accomplis dans ce domaine.

En fait, le système éducatif ne voulait pas paraître comme partie prenante de ce forum, initié par le système économique. Il fait son bilan à part et le fait paraître

¹ Rapport de la Sonatrach, in Bulletin spécial..., op. cit., page 346.

² Rapport de la Société Nationale de Sidérurgie, in Bulletin spécial..., op. cit., page 304.

³ Mohammed Liassine, Intervention au Colloque sur le transfert de technologie et le développement, Lyon, 1976, cité par N. Remaoun-Benghabrit, *L'enseignement technique et le développement en Algérie*, Thèse de 3^e cycle, Sorbonne, 1982.

une année plus tard, après que l'ordonnance portant création des « instituts de technologie » eut été promulguée¹. Dans ce document, publié en 1971, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire² reprend à son compte les critiques formulées à l'encontre de l'enseignement technique et professionnel par le système économique, sans toutefois en assumer seul la responsabilité. L'échec de l'enseignement technique et professionnel y est imputé principalement à la concurrence déloyale du système de formation extra-scolaire : « Certaines filières de l'enseignement technique sont fermées faute de demande, alors que pour ces mêmes spécialités, des sociétés nationales envoient à l'étranger des jeunes gens se former souvent moins bien et à des coûts plus élevés. (...) Nos collèges techniques forment des agents administratifs qui ne peuvent être recrutés par la Fonction publique, laquelle exige le passage par ses propres centres de formation »³.

Le rejet des diplômés de l'enseignement technique et professionnel jalonne en effet l'histoire de cette institution. Selon une enquête réalisée en 1968, 17% seulement des titulaires de CAP délivrés par les collèges d'enseignement agricole et les collèges d'enseignement technique, avaient trouvé un emploi conforme à leur spécialité⁴. Au sujet des CEA, un autre témoignage confirme les résultats de cette enquête : « Ces établissements sortent chaque année de 900 à 1000 jeunes gens dont la formation (trois années après le CEPE) mal définie et sans aucun lien avec les besoins de l'agriculture, s'en va grossir les rangs des jeunes 'à orienter' alors que l'agriculture en aurait tant besoin s'ils avaient été consciemment préparés, et les programmes soigneusement élaborés et réalisés d'un commun accord entre le 'formateur' et 'l'utilisateur' »⁵.

La décision du MEN de supprimer cet enseignement procède de ce rejet. Elle exprime, d'un autre côté, sa volonté de se réserver les formations de niveau supérieur, en se déchargeant des niveaux inférieures sur les entreprises et les CFP. Cette décision se fonde sur la supposition que les formations supérieures ont plus de chance de s'imposer sur le marché du travail. Ainsi, la suppression des CEA et des CET est suivie de projets de création de lycées

¹ L'ordonnance portant création des instituts de technologie a été publiée dans le J.O.R.A. N° 1 du 2 janvier 1970.

² En 1970, l'Education nationale est scindée en deux ministères distincts : l'enseignement primaire et secondaire d'une part et l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, d'autre part.

³ Projet de réorganisation de l'enseignement technique, document du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, 1971.

⁴ Enquête citée par N. Remaoun-Benghabrit, *op. cit.*, pages 236-239.

⁵ S. Taouti, *op. cit.*, page 206.

industriels et agricoles. Toutefois, quelques années plus tard, les jeunes sortants de ces établissements connaissent les mêmes difficultés¹.

Dans la plupart des cas, le secteur économique nie au secteur éducatif, même quand celui-ci entreprend de se réformer, la possibilité de produire des agents opérationnels, justifiant par la même raison, l'existence de son propre appareil de formation. Ainsi, les diplômés délivrés par les *technicum* sont parfois carrément rejetés, comme en témoigne cette lettre du Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires adressée au MIE : « J'ai l'honneur de porter à votre connaissance que les élèves sortant des Technicum se voient refuser l'accès à une formation ou à un emploi auprès de certains établissements sous tutelle de votre ministère. Il apparaît utile et urgent que vous interveniez auprès des organismes concernés, entre autre SONELGAZ et l'institut de Boumerdès, pour mettre fin à cette situation qui risque d'écarter de l'enseignement technique le peu d'élèves qui y sont orientés »².

Rejeté par les utilisateurs, qui lui préfèrent le produit de leur propre appareil de formation, socialement dévalorisé, l'enseignement technique et professionnel tend progressivement à s'éclipser du système éducatif traditionnel. Avec la suppression des CEA et des CET, il disparaît du niveau primaire et moyen. Transformé en collège d'enseignement moyen (CEM) et collèges d'enseignement moyen polytechnique (CEMP), ses structures iront renforcer l'enseignement général. « Les CEMP, souligne M. Haddab, ont des programmes pour l'essentiel identiques à ceux des CEM. Dans la plupart des cas, le qualificatif polytechnique se justifie par le simple rajout d'une matière aussi peu technique que l'initiation à l'économie ou aux sciences sociales »³.

L'échec des CEMP est constaté quelques années après par le ministère même qui en a la tutelle : « les collèges d'enseignement moyen dit polytechnique créés à la place des anciens collèges d'enseignement technique et anciens collèges d'enseignement agricole dispensent un enseignement qui n'est qu'une vague initiation technique, n'ouvrant d'aucune façon la voie à l'enseignement technique secondaire »⁴.

¹ Cf. Remaoun-Benghabrit, op. cit., pages 238-239.

² Lettre émanant de la Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogique du M.E.P.S., datée du 5 janvier 1977.

³ in *La Formation Scientifique et Technique, la Paysannerie et le Développement en Algérie*, annuaire de l'Afrique du Nord, 1980.

⁴ Ministère de l'Education. *Evolution du Système Educatif: 1962-1977*, 2 volumes. Cité par Abdelatif Benachenhou, *Planification et Développement en Algérie : 1962-1980*, SNED, Alger, 1980, page 244.

On constate en effet une désaffection aussi bien des parents que des élèves à l'égard de l'enseignement technique. Le savoir lié à la production demeure illégitime. Paradoxalement, au moment où l'idéologie officielle est fortement teintée de scientisme et de technicisme, où l'on assiste à l'institutionnalisation d'un système de formation technologique « extra-scolaire », le même enseignement tend à disparaître du système éducatif. Comme le note A. Benachenhou, « la suppression de l'enseignement technique dans l'enseignement moyen est particulièrement grave eu égard aux besoins grandissants de cadres dans tous les secteurs recourant à l'emploi massif de techniciens et d'ouvriers qualifiés. Elle est de fait en contradiction avec l'option scientifique et technique du pays »¹.

Mais ce paradoxe n'est qu'apparent car le déclin de l'enseignement technique et professionnel est précisément lié à la création et à l'institutionnalisation du système de formation technologique extra-scolaire. L'avènement de ce nouveau système perpétue et renforce la séparation entre enseignement technologique et enseignement général, le système économique s'accaparant le premier et le système éducatif se spécialisant dans le second. Cette séparation ne s'effectue plus à l'intérieur d'une même institution. Les parties séparées s'érigent en deux institutions administrativement, juridiquement et techniquement autonomes.

2.5.- Une division du travail fluctuante

L'enseignement technique et professionnel dépendant du système éducatif connaît un déclin qui correspond à la phase d'extension de la formation technologique dépendant du secteur économique, c'est à dire de 1970, date de naissance juridique de celle-ci, à 1980, date de réapparition des velléités de blocage et de récupération de cet appareil par le système éducatif classique.

Cette période est caractérisée par la création sous tous azimuts d'instituts de technologie par les différents ministères techniques. En 1992, il existait 59 établissements « hors MES »—selon leur nouvelle appellation—dépendant de 12 départements ministériels. Ils étaient fréquentés par 35051 étudiants et employaient 4098 enseignants, soit respectivement 14% et 22% des effectifs globaux des deux populations. La même année, ils ont formé 12497 diplômés, soit 31% des effectifs globaux, se décomposant en 81% du cycle court et 6% du cycle long². De leur côté, les entreprises industrielles envoient leurs cadres suivre des études dans des universités étrangères et forment leurs travailleurs

¹ Abdelatif Benachenhou, *ibid.*, page 244.

² Bulletin statistique, *La formation supérieure en chiffres*, 1992, Ministère de l'Education Nationale.

d'exécution et de maîtrise dans les centres de formation qu'elles ont elles-mêmes créé à cet effet.

De 1970 à 1978, c'est-à-dire durant la troisième phase de l'histoire de la formation technologique, on constate sa disparition totale des niveaux primaire et moyen et la stagnation de ses effectifs du niveau secondaire. L'incapacité du système éducatif à développer un enseignement technique et/ou son refus de se soumettre à la logique des entreprises, le choix qu'il fait en faveur de l'enseignement général, plus facile à réaliser et socialement plus valorisé, ont été fatals pour l'enseignement technique à l'intérieur de ce système. A partir de cette date, qui correspond au début des mesures d'absorption des IT par le système classique¹, l'enseignement technique et professionnel dépendant du système éducatif réamorçait un mouvement de développement ascendant.

La décennie 1980 se caractérise par quelques progrès apportés à l'enseignement technique secondaire, dont les effectifs apparaissent en augmentation constante de 1982/83 à 1989/90. Il est de nouveau frappé de déclin à partir de 1990/91 puisque ses effectifs décroîtront de 21,9% des effectifs globaux de l'enseignement secondaire à 7,7% en 1994/95. Ces oscillations semblent être le résultat aussi bien d'une politique hésitante et manquant de détermination, que de la précarité du statut social et économique de cet enseignement. Elles aboutissent de fait à une division du travail qui assignent la formation technique et professionnelle au secteur économique et l'enseignement supérieur au système éducatif. Mais, n'étant pas le résultat d'un consensus, les contours de cette division du travail restent assez flous, et fluctuent au gré des changements politiques.

Contraint dans un premier temps de développer son propre appareil de formation, le système économique a éliminé de fait l'enseignement technique et professionnel de l'accès aux emplois qualifiés. Dès lors, pour le système économique, l'enjeu est autant—si ce n'est plus—la défense d'un système de formation autarcique que la disponibilité d'une main-d'oeuvre qualifiée.

III - INSTITUTIONNALISATION ET SOCIALISATION

¹ Cette période correspond également au début des tentatives du Ministère de la Formation Professionnelle d'établir son contrôle sur les centres de formation dépendant des entreprises industrielles. Il procédera de la même manière avec laquelle le ministère de l'enseignement supérieur réussit à établir sa tutelle pédagogique sur les instituts de formation technologique dépendant des ministères économiques. A noter que même les cadres envoyés en formation à l'étranger par les entreprises doivent désormais obtenir le visa du Ministère de l'Enseignement Supérieur.

C'est à la faveur de la dynamique créée autour du plan triennal (1967-69) et du premier plan quadriennal (1970-1973) que les ministères économiques ont obtenu l'institutionnalisation de la formation technologique. Cette mesure, qui autorise chaque ministère à créer ses propres établissements de formation supérieure, aura deux effets principaux :

- Le premier est une altération de l'originalité des IT. Leur généralisation à tous les secteurs a entraîné la perte de leur spécificité initiale d'établissements de formation d'ingénieurs et de techniciens. Désormais, on crée des « IT » pour y former des comptables, des financiers, des instituteurs, des cuisiniers, des guides de tourisme...
- Le deuxième est la réapparition des attributs de l'enseignement général, dont la dénonciation a été à l'origine de leur création. Il tend à montrer que les réformes institutionnelles, aussi profondes qu'elles soient, ne peuvent à elles seules venir à bout de valeurs sociales profondément associées à l'acte pédagogique¹.

3.1 - Institutionnalisation et dynamiques de perversion

Le premier séminaire national sur la formation et le développement a été l'occasion pour les ministères économiques de mettre en valeur les carences du système éducatif traditionnel et de démontrer la nécessité d'institutionnaliser un appareil de formation autonome. Malgré l'hostilité du MEN, l'ordonnance portant création des « instituts de technologie » est promulguée le 26 Décembre 1969. Cette institutionnalisation consacre la reconnaissance juridique du « système de formation technologique », et lève « le droit de veto », selon l'expression de S. Taouti, du ministère de l'éducation sur toute initiative visant la création d'un établissement de formation en dehors de son secteur.

La nouvelle configuration que prend le système national d'enseignement-formation, dans ses aspects scolaires et extra-scolaires, exprime moins un consensus entre les deux protagonistes qu'un *modus vivendi* au terme duquel, (pour une « période provisoire et exceptionnelle », insiste le ministère de l'éducation), chacun aurait la liberté de créer ou de réformer son propre système sans en référer à l'autre. Les cloisonnements et l'absence de coordination, qui n'étaient que structurels, sont en quelque sorte officialisés. La séparation entre l'appareil de formation technologique et le système éducatif est désormais consacrée sur les trois plans : juridique, administratif et technique.

¹ Voir notre étude « Contribution à une analyse sociologique de la formation technologique supérieure : le cas de l'INHC », mémoire de magister, institut de sociologie, Alger, 1988.

Cette séparation sonne le glas de toutes les tentatives d'élaborer un projet de système d'enseignement-formation unifié, ou tout au moins, cohérent. Parmi ces tentatives, on peut citer celles de la Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement, créée le 5 juin 1969, avec pour objet la conception et l'élaboration d'un projet global de réforme du système éducatif. Composée de représentants du système économique et du système éducatif, cette commission avait à étudier, pendant les dix mois de son existence—elle est dissoute en août 1970—un document présenté par le MEN, intitulé « Introduction à la Réforme de l'Enseignement ». Comme chacun s'y attendait, cette commission n'a pu ressouder la cassure, et le document en question est restitué à son propriétaire dans son état initial. Il sert tout de même à introduire l'essentiel des aménagements apportés dans l'enseignement moyen, secondaire et supérieur (ce dernier, à l'occasion de la réforme de 1971).

Malgré le cheminement laborieux qui y a mené et le tapage médiatique qui l'a entourée, l'ordonnance portant création des IT représente bien plus la consécration d'un appareil déjà existant que la « création d'un nouveau système de formation », comme cela a été présenté. Comme il est d'usage en Algérie, ces textes de lois sont venus, non pas instaurer une situation nouvelle, mais entériner un fait accompli. Cette démarche est le résultat du primat des luttes d'appareils, dont le comportement naturel est de privilégier le fait accompli aux décisions consensuelles. Pour les ministères et organismes déjà dotés de structures de formation, cette ordonnance consacre la reconnaissance par l'Etat de leurs établissements et de leurs diplômes¹ et devrait ouvrir la voie à leur éventuel développement futur. C'est le cas du MIE et du Ministère de l'Agriculture—les deux plus grands contestataires du système éducatif—qui n'ont pas attendu cette ordonnance pour créer leurs propres établissements de formation d'IE².

Pour les autres ministères de moindre envergure, la légalisation des IT leur a offert l'occasion de créer sans entraves juridiques leurs propres établissements de

¹ Les diplômés sortants des IT de Boumerdès sont considérés comme des "ingénieurs d'Etat". Mais l'observateur peut légitimement se demander de quel Etat s'agit-il, puisque leurs diplômes ne sont pas reconnus par la Fonction Publique, institution qui incarne l'autorité administrative de ce même Etat ? En effet, "La Fonction Publique semble établir une distinction entre instituts pour ce qui concerne l'accès à son cadre, dont elle exclurait totalement les étudiants, venant d'instituts à caractère économique. Quant aux autres, elle exigerait d'eux qu'ils passent les examens et concours habituels. Ceci serait en contradiction avec la vocation même des instituts, qui consiste à préparer à des tâches concrètes et non à des compétitions scolaires". O. Bertrand, A. Lefèvre, op. Cit., UNESCO, N° de série 2425, Paris, juin 1971, page 21.

² La création de l'Institut de technologie agricole de Mostaganem, (ordonnance N° 69/82, publiée dans le Journal Officiel de la République Algérienne N°89 du 21 octobre 1969) est antérieure à l'ordonnance portant création des instituts de technologie.

formation. C'est ainsi qu'une fois l'objectif de reconnaissance de l'appareil de formation technologique extra-scolaire atteint, beaucoup de ministères s'en sont détournés :

- Le MIE et le Ministère des Travaux Publics n'y investirent guère, ayant déjà leur propres structures de formation. Ainsi, l'Institut d'Electromécanique d'El Harrach et l'Institut de Technologie des Travaux Publics et du Bâtiment de Kouba devaient dépendre respectivement du premier et du second. Ces ministères ayant refusé de les prendre en charge, probablement parce qu'ils ne les ont pas construits eux-mêmes, ils ont dû être rattachés au ... Ministère du Travail et des Affaires Sociales.
- Le ministère de l'Intérieur a refusé de s'y intéresser ayant également ses propres Centres de Formation Administrative et son Ecole Nationale d'Administration, tandis que le Ministère de l'Agriculture s'est contenté de transformer ses anciennes écoles régionales d'agriculture en « instituts moyens de technologie agricole ».

Finalement, les IT profitèrent surtout aux Ministères du Tourisme, de la Santé, des Finances, de la Planification et ... de l'Education Nationale. Ce dernier, cédant à la ferveur du moment, convertit ses Ecoles Normales d'Instituteurs en Instituts de Technologie de l'Education¹.

Cependant, l'idéologie de la technologie battait son plein, et chacun croyait qu'il est de son avantage de participer à cette grande messe à la gloire de « l'option scientifique et technique ». Celle-ci était célébrée dans tous les discours, et chacun y proclamait son adhésion à cor et à cri. Seuls les experts se sont inquiétés des risques que ces extensions font peser sur l'identité des IT telle était originellement définie : « L'extension du programme à des secteurs très variés, dans des conditions qui ne correspondent pas toujours à la définition initiale, risque de faire perdre aux IT leur spécificité et leur homogénéité ».

Les mêmes experts relèvent encore : « le vocable institut de technologie recouvre, à côté de grands ensembles conformes au modèle initial, des établissements très variés qui ne répondent pas toujours à des 'besoins massifs ou exceptionnels' et qui s'inspirent parfois fort peu de la philosophie initiale. C'est notamment le cas des instituts de l'Education Nationale, dont la

¹ Fait surprenant, puisqu'il s'y est toujours opposé, ce ministère est le seul à avoir saisi cette occasion pour construire de nombreux "instituts de technologie de l'éducation". Ces établissements lui ont permis de former massivement des enseignants pour les niveaux primaire, moyen et secondaire, alors même qu'il ne reconnaît pas les diplômes délivrés par les IT dépendant des autres ministères !

transformation paraît avoir eu pour seul effet—non négligeable—le raccourcissement de la période de formation, mais dont les statuts, les méthodes et l'esprit sont restés pratiquement inchangés »¹.

Concrètement, l'institution « I.T » n'a pu mettre fin à l'hostilité du système éducatif, à travers son palier supérieur, tout comme elle a révélé l'absence de volonté réelle du système économique de contribuer à l'essor d'un système éducatif qui remettrait en cause son propre appareil de formation. Elle n'a pu de ce fait apporter une démarche globale et coordonnée dans le domaine de l'enseignement - formation, tant entre système éducatif et système économique—celui-ci incluant les établissements de formation technologique—qu'à l'intérieur de chacun des deux systèmes. Les IT eux-mêmes, quoique conçus par leurs initiateurs comme un ensemble cohérent, n'ont pu se constituer en « système », c'est-à-dire en un « ensemble d'éléments en interaction », selon la définition de Bertalanffy.

Après comme avant, chaque organisme continuait à agir en dehors de toute concertation avec les autres. La création d'un Centre de Coordination des Instituts de Technologie est restée lettre morte : comme le note un des principaux animateurs de « l'opération I.T. », « l'exécution du plan s'est marquée en l'absence du Comité Permanent de Planification et de Coordination de l'Education, par des actions multiformes, cloisonnées et ponctuelles. Aucune coordination, par exemple, n'a réglementé la circulation de l'information, n'a établi des filières claires entre l'appareil d'éducation et l'appareil de formation. Il en est de même à l'intérieur de chacun de ces deux appareils : c'est ainsi que l'université ne reconnaît que trois des baccalauréats techniques décernés par le Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires »².

Par ailleurs, en évoluant vers l'adoption des caractéristiques de l'enseignement général, la formation technologique extra-scolaire n'a fait qu'essayer de se « hisser » au niveau des valeurs dominantes au sein de la société, et qui se trouvent être celles que véhicule ce modèle. Comme l'a écrit Pierre Viallet,

¹ O. Bertrand, A. Lefèvre, document cité, page 19 et 21.

² Abderrahmane Remili, *Complément d'analyse critique de l'expérience algérienne de planification des ressources humaines, 1970/1973*, page 14, in *Education et Développement Socialiste en Algérie*, Thèse de 3^e cycle, E.P.H.E., Paris, 1974.

Il y a lieu de remarquer que depuis qu'elle a été scindée en deux ministères, l'Education nationale connaît elle-même des difficultés de coordination entre le niveau primaire et secondaire et le niveau supérieur. Depuis cette séparation, toutes les tentatives de réunification aux fins d'une meilleure adéquation entre les deux paliers ont échoué face à l'opposition des groupes d'intérêt qui se sont constitués à l'échelon central et local. Les ministres qui ont plaidé la réunification ont dû faire face à de vives résistances au sein de leur propre administration.

« L'éducation et la formation sont toujours présentées comme la clé du développement. (...) Cette opinion ne serait guère douteuse si les termes 'éducation' et 'formation' ne se traduisent inconsciemment et automatiquement dans la plupart des esprits par 'enseignement-école', 'cours-professeurs' et tout ce qui va avec. Ce que je veux dire par là, c'est que l'école n'a valeur éducative que lorsque la société qui la fait vivre l'est déjà et si les valeurs que développe l'école sont proches de celles qui ont cours dans la société environnante, les respecte »¹. Cette réflexion d'un praticien de la formation semble résumer toute la problématique du rapport de l'école à la société. L'impossible coexistence de deux systèmes d'enseignement dont l'un serait « révolutionnaire » et l'autre « classique » découle de cette logique d'imprégnation sociale.

Par ailleurs, les établissements de formation technologique extra-scolaire ont adopté dès le départ les mêmes structures de fonctionnement, la même démarche dans l'élaboration des programmes, la même pédagogie, etc... que celles qui sont en vigueur dans le système éducatif classique². Or, comme le note C. Grignon et C. Passeron, « même lorsqu'elle est adoptée telle quelle, une innovation est souvent neutralisée par son insertion dans une structure traditionnelle, ce qui autorise sa diffusion sous une forme inoffensive »³. Les IT, anciens ou nouveaux, avant comme après leur institutionnalisation, ont développé les mêmes caractéristiques, dénoncées dans l'enseignement traditionnel par les utilisateurs. Au lieu de contribuer à la transformation du système éducatif, en lui offrant un environnement propice ou en se présentant comme exemple, les nouveaux établissements se sont soumis intégralement à sa logique. Au bout de quelques années, on y constatera la prédominance :

- de l'enseignement général sur l'enseignement technique et professionnel,
- de la théorie sur la pratique,
- des méthodes pédagogiques autoritaires et passives sur les méthodes participatives initialement prévues,
- d'une forte sélection aussi bien à l'accès que pendant la scolarité, et un très fort taux de déperdition,
- du cloisonnement d'avec les utilisateurs et la tendance à se replier sur soi-même qui en découle.

¹ Pierre Viallet, in *Formation et transfert de technologie*, Colloque international organisé par le CUCES-Université, Nancy, mai 1984.

² Voir notre étude « Contribution à une analyse sociologique de la formation technologique supérieure : le cas de l'INHIC », document cité.

³ *Etudes de cas sur l'innovation dans l'enseignement supérieur, expériences françaises d'avant 1968*, Centre de Sociologie Européenne, O.C.D.E., Paris, 1970.

Le terme « utilisateur » désigne ici uniquement les entreprises qui font appel à la main d'oeuvre formée par ces établissements. Il y a lieu en effet d'établir, au sein du système économique, une distinction entre les ministères de tutelle et les entreprises. Cette distinction se fonde sur le fait que leur rapport à la formation est différent. Pendant que les entreprises axent leurs exigences sur la qualité de la formation, les seconds ne s'intéressent qu'à la quantité de cadres formés. Par ailleurs, si les établissements ont tendance à s'autonomiser par rapport aux entreprises, l'influence qu'ils subissent de la part des ministères de tutelle ne cesse de se renforcer. En effet, pour des raisons hiérarchiques et budgétaires, les établissements de formation sont beaucoup plus dépendants de leur tutelle ministérielle qu'ils ne sont liés aux entreprises¹.

Dès lors, les utilisateurs réels, en l'occurrence les entreprises, développent vis-à-vis de ces établissements les mêmes comportements de rejet qu'ils ont adoptés dans le passé à l'égard des diplômés de l'enseignement classique. Outre les déclarations de cadres d'entreprises recueillies au cours de nos enquêtes, cette tendance est relevée par de nombreux observateurs. Dès 1977, les TS de l'IAP d'Oran sont déclarés « non opérationnels » par Sonatrach à cause de « l'insuffisance des stages pratiques et de la primauté des connaissances théoriques, scientifiques et générales dans la formation »². A. Djeflat signale qu'« en 1980, les ingénieurs de l'IAP étaient inutilisables ». Il cite parmi les causes de ce dysfonctionnement « l'inadéquation des programmes de formation qui n'avaient aucune relation avec les réalités du terrain et ceci en dépit de la proximité. A titre d'illustration, les ingénieurs foreurs travaillent toujours sur des programmes de 1961 »³.

Selon le quotidien El-Moudjahid du 23 août 1980, les entreprises nationales ont « refusé » l'accès à l'emploi à 200 diplômés de l'INIL pour « incompetence » désavouant ainsi une structure de formation placée sous la même tutelle

¹ Les comportements autonomistes sont particulièrement agissants dans les établissements à caractère éducatif et de formation. En effet, il est intéressant de noter que même les centres de formation *in situ* créés parfois pour compenser la dérive autonomiste des IT, tendent à s'autonomiser par rapport à l'entreprise - mère. (voir l'étude intitulée *Analyse du système de formation professionnelle continue au complexe sidérurgique d'El Hadjar*, Etude collective réalisée sous la direction de Ali El Kenz, CREAD, Alger, 1988, 158 pages). On peut d'ailleurs observer deux logiques d'autonomisation agissant différemment et parfois contradictoirement : celle de l'institution et celle des acteurs. Notons que l'importance des capacités de formation installées sur site par les entreprises sont aussi le résultat d'une quête répétée de formation adaptée.

² Rapporté par N. Remaoun-Benghabrit, *op. cit.*, page 238.

³ A. Djeflat, *Technologie et système éducatif en Algérie*, Coédition Unesco-Cread-Médina, 1993.

ministérielle. « Après une série de démarches, poursuit le journal, ces ingénieurs ont été affectés à des postes ... administratifs »¹. De plus, malgré le très grand nombre de cadres essaimé par les instituts de Boumerdès dans les entreprises, celles-ci continuent à privilégier, dans beaucoup de cas, les formations universitaires. Ceci, soit parce qu'elles sont elles-mêmes soumises aux préjugés sociaux qui pèsent sur les IT, soit parce que nombre de leurs cadres dirigeants sont issus de l'ENP, établissement jugé d'élite, plus proche de l'université que des IT.

Dans beaucoup de cas, l'administration centrale est mise dans des situations difficiles, ayant à arbitrer entre les instituts qui reprochent aux entreprises de former leur cadres à l'étranger plutôt que de les recruter parmi leurs élèves, et les entreprises qui se plaignent de la qualité de la formation. Concernant l'INPED, le MIE s'est cru obligé dès 1974 d'adresser une circulaire, signée par le ministre en personne, demandant aux entreprises publiques « d'utiliser de façon intensive les structures de formation offertes par l'INPED »². La circulaire évoque ce que les instituts pensent être la cause de la désaffection des entreprises : la formation à l'étranger. Elle ordonne que pour toutes les filières dispensées dans cet établissement, l'envoi en formation à l'étranger est désormais subordonné à son aval. « En tout état de cause, le visa de la Direction de la Formation des Cadres pour un départ en formation à l'étranger, en gestion des entreprises, tiendra compte de l'avis donné par l'INPED »

Quelques années plus tard, le même ministre tente de trouver une solution au problème soulevé par la qualité de la formation à l'INIL. Pour satisfaire les revendications des entreprises, une circulaire datant de 1978 instaure une sixième année d'étude pour les IE sous la forme d'une « mise en situation professionnelle » en milieu industriel. Le diplôme d'ingénieur ne sera délivré qu'à l'issue de cette période probatoire, si l'élève obtient l'aval de l'entreprise par le biais de ses représentants au sein des jurys de soutenance. « L'expérience a montré dans bien des cas que les stages pratiques organisés au cours de la scolarité des élèves n'étaient pas suffisants pour permettre une intégration rapide et efficace de ces élèves dans la production. (...) A compter du 1^{er} août 1978, les élèves de l'INIL qui terminent la quatrième année de technicien supérieur et la cinquième année d'ingénieur, effectueront une année de stage, appelée Mise en

¹ Cité par Abdelmalek Boussaid, *L'Etat, les cadres et les choix technologiques en Algérie*, thèse de 3^e cycle, Paris X, Nanterre, 1979, p. 174.

² Circulaire N°7/CAB/du 08/04/1974 du Ministre de l'Industrie et de l'Energie adressée "à Messieurs les Présidents Directeurs Généraux, les Directeurs Généraux des Sociétés et Etablissements Publics sous tutelle du Ministère de l'Industrie et de l'Energie. Objet : Perfectionnement en gestion des entreprises".

Situation Professionnelle, dans les entreprises sous tutelle du Ministère des Industries Légères »¹.

Cette circulaire propose au passage une véritable charte des stages en milieu industriel. Elle ne comporte pas moins de 15 pages, grand format, et traite de :

- la définition et de l'objectif de l'année de mise en situation professionnelle (p 2) ;
- l'organisation et le déroulement de l'année de mise en situation professionnelle (p. 3) ;
- les procédures d'évaluation des résultats obtenus (p. 8) ;
- les droits et obligations de l'élève pendant la mise en situation professionnelle (p. 12)

Les précisions et les détails que comporte ce document sont révélateurs du caractère très centralisé de la gestion qui prévalait à cette époque. La circulaire en question ne laisse aucune marge d'initiative aux différents acteurs chargés de l'application de cette disposition, notamment les gestionnaires d'instituts et d'entreprises. Même en supposant que les instructions qu'elle contient sont le résultat d'une concertation préalable, il reste que les modalités qu'elle apporte sont arrêtées une fois pour toutes, et ne semblent laisser place à aucune alternative locale.

Cependant, ce mode de gestion, qui consiste à réglementer officiellement tous les actes de la vie, correspond souvent aux vœux des acteurs de base eux-mêmes. Il permet à chacun de dégager sa responsabilité, et d'être à l'abri des critiques provenant de ses partenaires, subalternes ou supérieurs. A la suite de ces comportements, une sorte de culture « institutionnaliste » et « légaliste » imprègne les individus et les groupes sociaux. Dans tous les domaines, ceux-ci réagissent comme si rien ne peut se faire sans des dispositions réglementaires (statuts, organigrammes, règlements, textes de lois, textes d'application de ces lois...). D'où une demande boulimique de textes de toutes sortes. Ainsi, la loi en elle-même n'a aucune valeur si elle n'est pas précisée dans ses moindres détails par de multiples « textes d'application ». En même temps, chacun est convaincu que tout devient possible par la seule vertu des dispositions réglementaires ou institutionnelles.

Le travailleur ordinaire espère que la réglementation de la vie professionnelle et sociale le met à l'abri des abus de pouvoir. Le responsable se sert des « règlements » comme moyen de contrôle social et de protection éventuelle,

¹ Circulaire N°16/CAB/ du 27/03/1978 du Ministre des Industries Légères. Cette circulaire de Bélaïd Abdesselam aurait pu être adressée à tous les instituts de Boumerdès si le MIE ne venait pas d'être restructuré, et son titulaire nommé à la tête des industries légères.

sachant qu'il peut les contourner s'ils deviennent un obstacle à ses projets personnels. Les enseignants de Boumerdès étaient ainsi absolument convaincus que l'octroi d'un statut juridique réglerait tous leurs problèmes, alors que la vie quotidienne montre à chaque instant et dans tous les domaines qu'il n'en est rien. Un exemple illustrant cette attitude se trouve dans un rapport d'enseignants : « ...le problème crucial que vit l'institut depuis sa création, n'est autre que l'inexistence d'un statut. L'instauration d'un statut sera la bienvenue, car cet heureux jour résoudra ce problème et bien d'autres. A défaut de règlement, si on devait suivre celui de ces messieurs, il entraînerait certainement le chaos le plus total... ». L'argument est suivi de la définition du mot règlement dans la langue française : « ...ce sont des mesures auxquelles sont soumis tous les membres d'une société... ».

La centralisation excessive de la décision, le recours systématique à l'arbitrage des lois et règlements dans la recherche de solutions, au détriment de la négociation, du consensus et de l'initiative, ont joué un rôle certain dans l'incapacité de la formation technologique à se forger une identité propre, la poussant à chercher refuge auprès du système qui offre le plus de garanties institutionnelles pour le moins d'engagement. Si les IT se sont avérés peu aptes à assumer pleinement la fonction technico-économique qui leur a été à l'origine dévolue, leur fonction sociale apparaît des plus éminentes. En effet, le nouveau paysage qu'offre le système national d'enseignement-formation à partir des années 1970, retraduit, au delà des cloisonnements sectoriels, une division sociale du travail entre enseignement général (système éducatif) et formation technologique (système économique).

Pendant que le MEN se dessaisit de toute formation technologique et professionnelle et se consacre à l'enseignement général, les ministères économiques bâtissent leur propre appareil de formation, sous le prétexte, bien vrai par ailleurs, de l'impératif économique. Le premier recrute sa population parmi « l'élite », les seconds parmi les relégués de l'enseignement général. L'un se charge des formations valorisées, les autres des formations à faible prestige social. Lorsque l'appareil de formation technologique répond aux besoins d'une population nombreuse éjectée du système éducatif, il participe du même coup d'une part à assurer la stabilité de ce dernier en préservant son cachet « d'enseignement d'élite » et d'autre part à asseoir et à pérenniser une certaine hiérarchisation sociale. La structure sociale à laquelle correspond cette division sociale du travail entre formation technologique et enseignement général apparaît à travers la place qu'occupe chaque appareil dans le système national d'enseignement-formation.

3.2.- Le poids des instituts technologiques

La formation technologique dite « extra-scolaire » occupe désormais une place importante dans le système national d'enseignement-formation. Un aperçu non exhaustif sur ses capacités de formation montre le degré d'autonomisation auquel sont parvenus les différents secteurs. Outre les instituts implantés à Boumerdès, on peut citer :

- l'institut d'Hydrométéorologie d'Oran
- l'institut Supérieur des Etudes Maritimes d'Alger
- l'institut des Télécommunications d'Oran
- l'institut des Technologie Agricole de Mostaganem.
- l'institut National de Formation en Bâtiment de Rouiba
- l'institut National Ferroviaire de Rouiba
- l'institut d'Hydrotechnique et de Bonification de Blida
- l'institut Métallurgique de Annaba (rattaché à l'Université d'Annaba)
- l'institut de Mécanique de Tiaret
- l'institut National de Transport Terrestre de Rouiba
- l'institut de Technologie Financière et Comptable (Ben Aknoun).
- l'institut de Technologie du Commerce (Ben Aknoun)
- l'institut des Techniques de Planification et d'Economie Appliquée (Ben Aknoun)
- l'institut Supérieur Maritime de Bou Ismail
- l'Ecole d'ingénieurs des travaux pratiques de Kouba.
- l'Ecole Nationale d'Application des Techniques Aéronautiques Civiles (Constantine)
- le Centre d'Etudes et de Recherche en Informatique

Un simple regard sur la répartition des filières dans le système national d'enseignement-formation, comme cela figure dans le tableau ci-dessous, révèle deux caractéristiques :

- Les filières tournées directement vers la production (IE et TS de l'industrie) sont concentrées dans les établissements de formation technologique dits hors MES.
- Parmi ces mêmes filières, seules les plus valorisées (architecture, informatique,...) sont prises en charge par le ministère de l'enseignement supérieur.

Tableau N° 3 :

Répartition des effectifs inscrits dans les établissements de formation supérieure par filières et par secteur formateur pour l'année 1985/86

Filières

tutelle	Filières technologiques			Toutes autres filières			
	niv. 6 ingén.	Niv. 5 tech. sup.	Total	niv. 6 ingén.	Niv. 5 tech sup.	Total	total général
MES	12 691* 64,87%	4 668 35,11%	17 359 53,11%	104 725 97,72%	0	104 725 75,19%	122 084 70,99%
Hors MES	6 874 35,13%	8 452 64,42	15 326 46,89%	2 446 2,28%	32 116 ** 100%	34 562 24,81%	49 888 29,01%
Total	19 565 100,0%	13 120 100,0%	32 685 100,0%	107 171 100,0%	32 116 100,0%	139 287 100,0%	171 972 100,0%

Tableau construit à partir de données statistiques du MES.

* dont : informatique : 2 525

architecture : 3 274

agronomie : 2 227

total : 8 027

** dont 20 479 élèves-maîtres et élèves-professeurs des instituts de technologie de l'éducation dépendant de l'Education nationale.

Comme on peut le lire sur le tableau précédent, en 1986, date qui marque l'apogée des effectifs inscrits dans les instituts dits hors MES, la formation technologique est encore en grande partie dépendante du secteur économique. 35,1 % des IE—49,9 % si l'on tient compte des architectes et des informaticiens¹—et 64,4 % des TS sont inscrits dans des établissements hors MES. Les effectifs inscrits en filières technologiques, tous secteurs confondus, représentent 19,0 % (32685 sur 171972) des effectifs globaux du système national d'enseignement-formation dont 8,9 % appartiennent au système économique.

Les filières autres que technologiques dépendent presque entièrement du système éducatif classique. Les effectifs inscrits hors MES sont ceux des instituts de technologie de l'éducation. L'appareil de formation extra-scolaire revêt sous cet angle l'aspect d'une formation d'appoint destinée à compenser les insuffisances

¹ L'école d'architecture et l'institut d'informatique ne sont pas à l'origine des créations du système éducatif classique. La première dépendait, avec l'Ecole nationale des beaux arts dont elle faisait partie, du ministère de la culture, tandis que le second fut créé par le ministère de la planification. Filières valorisées entre toutes, elles furent par la suite récupérées par le MES.

du système classique dans les filières orientées vers la production, et notamment celles des IE et des TS de l'industrie.

Si, au plan économique, l'institution « I.T. » vient combler un créneau laissé vide par les organismes traditionnels d'enseignement et de formation, celui des cadres techniques, sa fonction est, d'une part de récupérer les élèves éliminés de l'accès à l'enseignement supérieur de type universitaire, et d'autre part, de participer à la concrétisation d'un projet social dans lequel les cadres techniques occupent une position intermédiaire entre les dirigeants dont le pouvoir est d'essence politico-administrative et les agents d'exécution.

De ce point de vue, le système national d'enseignement-formation apparaît non plus comme la juxtaposition de deux systèmes parallèles mais comme un système unifié, mais hiérarchisé. Les séparations juridiques, administratives et techniques ne sont que le reflet des conflits de prérogatives et de l'absence de consensus au sein de la classe politique algérienne pendant cette période. Ces désaccords ont concouru à détourner le système éducatif de l'enseignement technique et professionnel, et participé par là même à la non réalisation des objectifs planifiés par l'Etat. Alors que le 1^{er} plan quadriennal prévoyait « l'orientation de 65 % des effectifs vers l'enseignement général et 35 % vers les techniciens »¹, l'enseignement technique a chuté à la même période jusqu'à 4,5 % des effectifs scolarisés dans le secondaire. Ils ont contribué à remettre « à plus tard, au mieux, le grand dessein des réformateurs du système éducatif qui voulaient placer l'ensemble du système éducatif dans une perspective d'éducation permanente, seule solution tant aux dilemmes 'quantité' et 'qualité' de l'éducation qu'à l'impératif de dépassement de la dichotomie enseignement technique-enseignement général »².

On ne peut s'empêcher de souligner au passage la pertinence dont ont fait preuve les animateurs de cette « réforme », notamment dans l'analyse de la relation formation-développement. Ils ont fait preuve d'une conscience très précoce de la nécessité de faire du système éducatif une oeuvre concertée, consensuelle et liée aux ressources humaines. Tout comme ils mirent en garde contre la construction d'un système éducatif socialement hiérarchisé. Celui-ci, ont-ils averti, aura des conséquences néfastes sur certaines filières, dont le développement pourrait être

¹ Document du secrétariat d'Etat au plan, relatif à l'éducation et la formation, édité en décembre 1973. Cité par A. Remili, Complément d'analyse de l'expérience algérienne..., op. cit., page 16.

² Ibid., page 17. Telle est la conclusion que les animateurs des grands débats sur le système national d'enseignement-formation ont été réduits à tirer. Les grands projets qu'ils nourrissaient se sont brisés contre les calculs et les intérêts des clans politiques. Quant à leur bonne volonté, leur rêve et la perspicacité visionnaire de leurs analyses, ils n'ont servi au mieux qu'à entretenir leurs illusions.

affecté par un statut social dévalorisant, malgré leur éventuelle utilité économique. Cette lucidité s'est malheureusement heurtée aux intérêts de groupes politiques qui ne lui ont laissé aucune chance de s'exprimer concrètement.

3.3. - Vers l'unification du système d'enseignement supérieur

Depuis l'institutionnalisation des établissements de formation technologique, la volonté « d'unifier » le système national d'enseignement-formation n'a cessé de se heurter aux divergences entre les différents centres de pouvoir. C'est ainsi que la question de « l'unification du système de formation technologique » a été étudiée ou débattue sous tous les régimes. Mais, c'est en 1980, avec l'affaiblissement du groupe des industrialistes, que l'on commence à accuser ouvertement les IT d'avoir rompu « l'unité » du système d'enseignement.

Le discours est certes enrobé de considérations générales, mais sa signification est claire : Le plan quinquennal 1980-1985, dont les objectifs industriels se résument au gel des projets programmés antérieurement, annonce la couleur : « La volonté de répondre à l'exigence sociale de développement de la langue nationale, le manque de cadres ayant les qualifications et profils voulus, les exigences de l'emploi dans les secteurs économiques, ont entraîné des décisions contradictoires dont les principales déviations ont été la rupture de l'unité de l'enseignement général, la suppression de l'enseignement technique court et la multiplication des actions engagées par les secteurs économiques pour former de manière urgente et en l'absence de coordination, les personnels dont ils avaient besoin »¹.

Ce nouveau discours est accompagné par deux importantes séries de mesures. La première porte un coup d'arrêt à la relative liberté, laissée jusque-là au secteur économique, de réaliser ses propres établissements de formation. Désormais, il n'est plus question de faire cavalier seul dans ce domaine. La seconde porte sur une série de décisions visant à homogénéiser les statuts juridiques, pédagogiques et administratifs des instituts de formation supérieure. Ces mesures préparent en fait leur intégration au MES. Elles sont prises à la faveur de l'affaiblissement du centre de pouvoir économique, et en jouant sur les divisions, sciemment introduites, à l'intérieur de ce centre de pouvoir. Le MIE ayant en effet été éclaté en trois entités administratives, ces dernières ont adopté des attitudes différentes au sujet de l'intégration des IT à l'enseignement supérieur. Elles vont d'une position conciliante (cas du ministère des industries légères) à une position de

¹ Plan Quinquennal, 1980-1984, page 123.

refus (cas du ministère de l'énergie et de la pétrochimie) ou à une position conditionnelle (cas du ministère des industries lourdes).

- Le 16 décembre 1979, un décret intègre les IT, jusqu'alors jouissant de l'autonomie financière, à la Fonction Publique. L'application de cette disposition a posé d'inextricables problèmes aux gestionnaires de ces établissements, en particulier en ce qui concerne l'intégration du personnel enseignant. Il n'existe en effet à la fonction publique aucun statut correspondant à la structure du corps enseignant, dont la qualification et les diplômes sont différents de ceux de leurs collègues du MES. Les critères d'accès à l'enseignement sont différents selon que l'on se trouve dans un institut MES ou hors MES. Après l'échec d'un projet de « statut de l'enseignant technologue » proposé par les IT de Boumerdès, dont c'est la première action collective¹, il ne restera plus que l'acceptation du statut des enseignants MES. Or, l'accès à ce statut passe par l'élimination d'une partie du corps enseignant, celle qui ne répond pas au profil professionnel du système éducatif classique dans son palier supérieur.

- Le 28 mai 1983, un décret instaure « la tutelle pédagogique » du MES sur les établissements de formation technologique supérieure dépendant du système économique. Cette disposition est concrétisée, dans un premier temps, par l'imposition à ces établissements, en ce qui concerne la filière des IE, d'un programme de « tronc commun » MES pour les deux premières années d'études.

Ce décret dessaisit les IT de toute compétence en matière de définition des actes pédagogiques. Les ministères économiques sont réduits au rôle de gestionnaires des infrastructures et d'applicateurs de mesures décidées par le MES. Paradoxalement, la facilité avec laquelle ils ont cédé la tutelle pédagogique contraste avec la résistance qu'ils opposèrent face aux tentatives de les dessaisir de la tutelle administrative.

Tout cela confirme à notre sens que les ministères économiques défendent non pas « la formation technologique », mais le « système » de formation technologique. Car, si l'on suit la logique de leur discours fondateur, ils s'attacheraient plus à conserver la tutelle pédagogique, dont dépend le contenu de la formation et son rapport à l'industrie, que la tutelle administrative qui revêt moins d'importance pour l'objectif qu'ils déclarent poursuivre. Or la facilité

¹ C'est la première fois que les responsables des instituts de Boumerdès, appuyés par une fraction du corps enseignant, se mobilisent pour défendre la "spécificité" de la formation technologique.

avec laquelle ils ont cédé la tutelle pédagogique tranche avec l'acharnement qu'ils ont mis à conserver le contrôle administratif des instituts¹.

En d'autres termes, ce qui importe c'est moins une formation répondant aux besoins des entreprises qu'une sorte de territoire qu'ils considèrent comme le leur. On peut d'ailleurs remarquer que le « tronc commun MES », qui a bouleversé la structure des programmes par sa longueur (deux ans au lieu d'un seul dans la plupart des IT.), a été accepté malgré les protestations et la résistance des instituts². Par contre, aucune des dispositions du décret ci-dessus cité, touchant à l'organisation administrative, n'a connu d'application jusqu'au début des années 1990. Il en est de même du décret de 1985 portant « statut type de l'établissement de formation supérieure ».

De son côté, le MES ne semble plus intéressé seulement par l'exercice de son autorité pédagogique sur ces établissements. Désormais, il est surtout intéressé par l'utilisation de leurs capacités d'accueil afin de répondre à la demande sociale de formation sous le badge de l'université et instituts assimilés. Un responsable du MES nous affirmait à ce propos : « 95 % des bacheliers veulent intégrer l'université, et on ne peut pas leur dire d'aller ailleurs... ».

A la mort de Houari Boumédiène, en 1978, les « industrialistes », dont il était en quelque sorte le parrain, sont exclus, avec une facilité et une rapidité surprenante, de tous les centres de pouvoir importants. De son vivant déjà, leur principal instrument de pouvoir, le MIE, centre nerveux de l'industrialisation et de la formation technologique, est éclaté en trois ministères. Après avoir été relégué dans le plus modeste d'entre eux, celui des industries légères, B. Abdesselam est complètement écarté du pouvoir.

Désormais, les industrialistes ne survivent plus qu'au ministère des industries lourdes, probablement grâce à la discrétion politique dont les cadres de ce ministère, tant au niveau de l'administration centrale que des principales entreprises qui en dépendent (Société Nationale de Sidérurgie, Société Nationale de Construction Mécanique, ...) ont fait preuve, mais aussi parce qu'il n'y a ni

¹ Le 14 mars 1995, le MES et le MIE ont fait une visite commune à Boumerdès dans le but déclaré d'y faire une déclaration officielle de transfert administratif des instituts. Après une visite à l'ensemble des instituts, et contre toute attente, le MIE refusa à la dernière minute de céder sa tutelle. Il a fallu attendre le 2 juin 1998 pour qu'un décret, promulgué dans la discrétion, mette fin à ce lien en transformant la majorité de ces instituts en « université ».

² A l'I.A.P. de Boumerdès, cette résistance a été jusqu'au refus pendant deux années d'appliquer ce tronc commun. Cf. notre étude intitulée Contribution à une analyse sociologique de la formation technologique extra-scolaire: cas de l'Institut National des Hydrocarbures et de la Chimie, magister, Institut de Sociologie, Alger, 1987.

capitaux à contrôler, comme c'est le cas du ministère de l'énergie, ni petites entreprises à privatiser, comme c'est le cas du ministère des industries légères, d'où on ne tarda pas à déloger B. Abdesselam.

Cependant, l'équipe du Ministère des Industries Lourdes fait preuve d'une très grande stabilité au cours de laquelle elle opère une formidable jonction entre le monde de la production industrielle et celui de la production intellectuelle¹. Elle établit des liens de coopération solides entre le secteur des industries lourdes et les universités et centres de recherche du pays. La Direction de la Recherche Appliquée, structure autonome créée par le Complexe Sidérurgique d'El Hadjar, a réussi à stabiliser, dans le contexte de crise que connaît le pays, un nombre de chercheurs que lui envieraient bien des universités.

Comme on le verra tout au long de ce travail, parmi les instituts de Boumerdès, ce sont ceux qui dépendent de ce secteur qui auront le plus de succès, tant auprès des étudiants que des entreprises (tous secteurs confondus). Ils feront preuve d'une plus grande stabilité, tout en développant une culture scientifique et technologique autonome. En effet, la stratégie suivie par l'équipe des industries lourdes aura une incidence considérable sur l'itinéraire, le style de formation et la culture propre des instituts qui en dépendent. Alors que l'INHC, l'IAP (ministère de l'énergie), l'INIL, et l'INPED (ministère des industries légères) ont connu une grande instabilité (des staffs de direction comme des structures) qui

¹ Cette équipe avait à sa tête Mohammed Liassine, ancien P.DG de la SNS, (première entreprise hors hydrocarbures), ancien ministre des industries lourdes, conseiller de Bélaïd Abdesselam. Elle a effectué un remarquable travail pédagogique en matière de diffusion de culture technologique et managériale. Elle a fait de la région d'Annaba, où se trouve implanté le complexe sidérurgique d'El Hadjar, un pôle d'apprentissage pour les industries de tout le pays et un lieu attractif pour un grand nombre de chercheurs et d'industriels. La SNS a parrainé à elle seule un nombre impressionnant de colloques nationaux et internationaux, ainsi que des rencontres scientifiques et technologiques de toutes sortes. De même qu'elle a fait preuve d'initiatives renouvelées en matière de management et a contribué à vulgariser en Algérie le management par la qualité (Total Quality Control). L'école d'El Hadjar est également à l'origine de plusieurs importantes institutions d'études et de recherches, tels que l'Institut Supérieur de Gestion d'Annaba et l'Observatoire Economique de l'Est. Comme elle est également à l'origine de très nombreuses entreprises industrielles privées dont certaines ont actuellement une dimension nationale.

s'est avérée néfaste pour leur mémoire technologique, l'INELEC et l'INGM (ministère des industries lourdes) ont bénéficié d'une grande stabilité, et ont développé un style de formation et de science original. Le tableau suivant tente de formuler quelques-unes de ces distinctions.

Caractéristiques organisationnelles et professionnelles des instituts

CARAC- TERISTIQUES	INHC, IAP, INIL, INPED	INELEC, INGM
Corps enseignant	- Eclaté en groupes antagoniques. - Quête de la tutelle du MES	- Relativement homogène. - Ne nie pas son identité professionnelle.
Direction	- Très instable et fortement dépendante de la tutelle administrative.	- Stable et dotée d'une large autonomie à l'égard de toute tutelle.
Organisation	Cloisonnée et très instable. Bureaucratique.	- Assez flexible et participative.
Pratiques professionnelles	- Développe un discours sur la science et la technologie.	- Développe une pratique scientifique et technologique réelle.
Rapport à l'entreprise	- Distanciation et cloisonnement	- Meilleure coopération et communication
Style de pédagogie	- Tendance au théoricisme et à la rhétorique	Relative symbiose théorie-pratique
Rapport au travail	- Démotivation et déploiement extra-professionnel	- Meilleure implication professionnelle

Cette différence d'itinéraire et d'identité montre à quel point le poids des tutelles a pu être décisif. Cependant, ces deux instituts n'ont pas été totalement exempts de conflits. Etant novices en matière de gestion industrielle, les réformistes ont été à l'origine de la plupart des décisions qui ont causé le déclin des IT tombés sous leur coupe. Ainsi, la « restructuration »¹ de certains instituts a conduit à la rupture de tous les canaux de communication et de coopération laborieusement mis en place avec les entreprises pendant près de deux décennies, et a fini par

¹ Vaste opération décidée en 1983 et qui consiste, sous prétexte de "gigantisme", à saucissonner les instituts et entreprises industrielles publiques en les découpant chacun et chacune en une multitude de petites unités. Ce découpage, qui n'a souvent pas tenu compte de la complémentarité des segments détachés, a conduit, en plus de la désarticulation des entreprises et instituts et de la rupture de leur processus d'apprentissage technologique, à la multiplication du personnel improductif (administratif) et finalement à leur faillite financière.

casser leur processus de maturation. Cette opération fait dire aux d'enseignants de l'INIL¹ qu'elle a réduit leur établissement à « trois petits centres de formation professionnelle ». L'INPED a connu un sort équivalent, pendant que l'IAP et l'INHC n'ont échappé à plusieurs projets de « restructuration » que grâce à l'instabilité de leur tutelle d'abord, puis au rattachement de l'INHC au MES².

Pendant cette période, la situation des instituts s'est sérieusement dégradée, tant au plan de la gestion que de la pédagogie. Cette dernière activité a sombré dans les formes les plus passives (dictée de cours, bachotage, exercice-type³...). Les différents ministères de tutelle (excepté le ministère des industries lourdes) ne s'y intéressent qu'en tant que « gisements » ou « réserves » de postes à distribuer⁴, ou, selon une expression couramment employée par les enseignants, des « patrimoines de jouissance » (usage personnel de villas, voyages à l'étranger sous couvert de missions scientifiques ou pédagogiques...).

A l'INHC, à l'INPED, dans les instituts issus de la restructuration de l'INIL, les directeurs se succèdent à un rythme élevé. Entre 1985 et 1992, on en dénombre six pour le premier, cinq pour le second et neuf pour les derniers. Il en est de même des établissements technologiques situés en dehors de Boumerdès, comme l'Institut d'Hydraulique et de Bonification de Blida, rebaptisé Ecole Nationale Supérieure d'Hydraulique⁵, sous tutelle du ministère de l'Equipement.

Tous intérimaires⁶, c'est-à-dire de statut précaire, et donc à la merci de leur tutelle, les directeurs d'établissement optent pour une politique de soumission à

¹ L'INIL a été découpé en trois instituts:

- l'Institut National des Industries Manufacturières (INIM.),
- l'Institut National des Industries Alimentaires (INIA.),
- l'Institut National des Matériaux de Construction (I.N.M.C.)

² L'INHC., le plus ancien et le plus grand institut technologique de Boumerdès, a été intégralement rattaché au MES en 1992, à la suite d'une série de conflits entre le corps enseignant d'une part et la Direction et la tutelle administrative, d'autre part.

³ L'exercice type est la copie exacte des questions posées le jour de l'examen. Seules les données chiffrées sont modifiées. Cette méthode, très contestée par certains enseignants, aurait été introduite à l'origine par les soviétiques dans le but de réduire les problèmes de communication avec les étudiants.

⁴ Les enseignants estiment que ces instituts sont devenus des "voies de garage" pour cadres en surplus ou limogés des administrations centrales, ce qui provoque chez eux maintes colères.

⁵ La débaptisation de certains instituts entre dans le cadre de l'abandon de l'idéologie des "IT".

⁶ Après les directeurs fondateurs, seul les seconds responsables de l'INELEC et de l'INGM ont été nommés par décret. Pour les autres, le statut d'intérimaire s'explique probablement par l'instabilité des ministères qui les proposent dans ces fonctions. La procédure de nomination par décret étant très longue, elle n'a pas le temps d'aboutir que le ministre qui a procédé à la désignation s'en va. Le nouveau préfère évidemment placer ses propres hommes, ou à défaut,

son égard. Face aux enseignants, ce statut leur impose deux types de comportements extrêmes. Le premier est du type plutôt passif et conciliant, induisant une large autonomie des individus et un relâchement des activités. Il se produit lorsque les tutelles, pour des raisons diverses, préfèrent se passer de conflits sociaux dans leur secteur. Le second est, à l'inverse, de nature autoritaire, voire agressif, induisant des conflits souvent très durs pour les deux protagonistes. Il advient lorsque les tutelles veulent changer un rapport de force au sein des instituts.

En somme, si les promoteurs de la formation technologique ont pu imposer son institutionnalisation, sa socialisation s'est heurtée à des difficultés bien plus difficiles à surmonter. Ne disposant ni de valeurs héritées, ni de référents culturels propres, les IT n'ont pu se forger une identité propre, un référentiel socioculturel spécifique. Leur comportement se traduira dans les faits par la négation de leur propre identité institutionnelle, et la quête d'une identité sociale dont le référent de base est le système universitaire. L'absorption du système de formation technologique par l'enseignement supérieur classique, à l'issue de la quatrième et de la cinquième phase, est essentiellement le résultat de l'échec de cette institution comme lieu de socialisation. Son incapacité à doter les principales catégories enseignantes d'une identité et d'une légitimité les a poussé à rechercher l'intégration à l'enseignement supérieur classique.

IV- L'EMERGENCE DE LA « CITE SCIENTIFIQUE DE BOUMERDES »

Au lendemain de l'indépendance, dans une ambiance débordante d'optimisme « révolutionnaire », le site de Boumerdès, ancien siège de l'Autorité française (Délégation Générale en Algérie), puis de l'Exécutif Provisoire (gouvernement de transition installé le lendemain de l'indépendance), est transformé en centre de formation d'IE et de TS. C'est alors que le courant industrialiste décide d'en faire une « cité scientifique et technologique ». Une présentation des conditions d'émergence et de constitution de la ville n'est donc pas sans utilité pour la compréhension de l'identité des instituts et de la politique de formation qu'ils ont élaboré.

La construction de la cité va s'étendre sur dix ans. Le projet restera cependant largement inachevé en raison, d'abord des divers blocages auxquels il s'est heurté, ensuite des changements politiques qui interviendront à la fin des années 1970. L'originalité du rapport entre les instituts et la ville de Boumerdès réside dans le fait que ce sont les premiers qui ont été pratiquement à l'origine de

maintenir ceux qu'il n'a pas désigné lui-même dans la précarité, de manière à pouvoir les démettre le cas échéant.

l'émergence de la deuxième. Contrairement à la plupart des processus connus, ce n'est pas la ville qui a créé ses instituts, mais les instituts qui ont créé la ville. Boumerdès est la seule ville d'Algérie dont l'histoire et l'identité sont inséparables de ses établissements de formation, même si les constructions qui ont servi à abriter le premier institut étaient destinées à d'autres fonctions. Cependant, l'émergence de la Ville et surtout sa désignation comme chef-lieu administratif d'une Wilaya (Département), sera à l'origine de sérieuses tensions entre fonctions scientifiques et fonctions administratives.

La cité eut également à souffrir de l'isolement social et professionnel. Jusque vers 1985, la presque totalité des activités scientifiques et intellectuelles, ainsi que les centres de décision économique se trouvaient concentrés au cœur d'Alger. Toutes les grandes entreprises ont installé leur siège social à proximité du centre ville. L'Université d'Alger monopolisait les activités scientifiques et les débats sur le système socio-politique algérien. La cinémathèque, alors poumon culturel de la capitale, le théâtre et les principales salles de cinéma, ainsi que les musées et les galeries d'art, se trouvaient également en plein centre ville.

Dans ces conditions, il était difficile de faire de Boumerdès—un site choisi à l'origine pour son isolement géographique et social—un pôle scientifique qui puisse rayonner sur la région, et encore moins sur l'ensemble du pays, comme l'espéraient ses promoteurs. Il aura fallu attendre l'asphyxie du centre d'Alger, la délocalisation forcée des entreprises industrielles, chassées par le nouveau pouvoir hors d'Alger, l'émergence de l'Université Scientifique et Technique de Bab Ezzouar, pour que Boumerdès commence à devenir un lieu attractif. C'est justement ce moment qui fut choisi pour faire de Boumerdès le chef-lieu d'une nouvelle wilaya. Pour la cité scientifique et technologique, il ne s'agit plus de lutter contre l'isolement mais contre la submersion dans le flot des activités étatiques et administratives.

4.1- Origine et choix du site

C'est en 1961, que le lieu-dit Boumerdès, a été aménagé pour accueillir La Délégation Générale en Algérie, dont la sécurité n'était plus assurée à Alger en raison de la guerre. Située à une quarantaine de kilomètres à l'est de la capitale, la « Cité Administrative Satellite » (CAS), comme elle a été dénommée, fut choisie pour les conditions optimales de sécurité que sa position géographique permettait. Après avoir abrité la Délégation Générale en Algérie, la CAS sera le siège de l'Exécutif Provisoire, le gouvernement qui a assuré la transition vers l'indépendance. Elle fut le lieu où a été solennellement lue la déclaration d'indépendance de l'Algérie par le représentant personnel du Général de Gaulle.

Cette cité sera donc le noyau d'un futur pôle de formation technologique et de recherche appliquée¹. Certains témoins de l'époque réfutent l'hypothèse selon laquelle cette décision correspondrait à un choix stratégique dont la formation technologique constituerait une des priorités : il s'agirait tout simplement de donner une occupation à des lieux vacants, que l'armée ne voulait pas prendre, ayant hérité d'un assez grand nombre de casernes. Le choix de Boumerdès s'expliquerait par une simple conjonction de deux faits : d'une part, un vide sidéral en matière d'encadrement technique, et d'autre part, l'existence de locaux disponibles et pratiquement fin prêts pour accueillir la formation de ce personnel. Cependant, le projet d'une « cité scientifique » ou d'un « pôle technologique » existait bel et bien dans l'esprit des cadres techniques qui auront la charge de réaliser les instituts, comme cela apparaît clairement dans la conception globale du site. Mais ce projet était porté par les cadres de l'exécution, dont le pouvoir de décision était limité. La concrétisation de leurs idées dépendait toujours de la bonne volonté des responsables politiques à l'échelon central.

A part la disponibilité des locaux et l'urgence de former au plus tôt des IE et des techniciens, rien ne paraît en effet justifier le choix de Boumerdès, et la transformation des anciens locaux de l'Exécutif Provisoire en centre de formation de cadres techniques. En effet, en dehors de l'existence préalable d'un site aménagé, dont il convient de trouver une occupation, les autres arguments en faveur d'une justification économique, sociale ou culturelle pour l'implantation d'une « cité scientifique » ne paraissent pas convaincants.

De prime abord, à part la proximité géographique d'Alger, Boumerdès offre l'apparence d'un site assez enclavé, tant par ses échanges avec la capitale (quasi nuls), que par rapport aux grands axes de communication qui traversent le pays. La voie ferrée qui dessert les régions Est passe certes par Boumerdès, mais, à part une halte pour les voyageurs, il a fallu attendre 1990, pour qu'une gare y soit construite à l'occasion du doublement de la voie ferrée Alger-Thénia. Aucune autre route nationale à grande fréquentation ne passe par Boumerdès. C'est précisément en raison de l'isolement géographique et de son retrait par rapport aux carrefours d'échanges et de confrontation que Boumerdès avait été choisie comme siège de la Délégation Générale en Algérie.

Dans les justificatifs du choix du site, il est indiqué que « malgré la proximité des zones d'insécurité, la rébellion n'y avait commis aucun attentat ». Le commissaire enquêteur écrit dans un rapport daté du 14 octobre 1961 : « Le

¹ La décision de transformer l'ancienne Cité Administrative Satellite en centre de formation technologique aurait été prise au cours d'une réunion du gouvernement en 1963.

Rocher Noir est aussi le refuge—aucune exaction rebelle ne s'est jamais produite—de nombreuses personnes dont le domicile habituel se trouve en zone d'insécurité »¹. La facilité avec laquelle le site peut être bouclé en cas de nécessité est également soulignée : par terre, une seule route secondaire le relie à l'extérieur, par mer, la baie de Boumerdès est facilement contrôlable.

L'opinion qui prévaut rattache l'appellation du lieu-dit Boumerdès à l'un des membres de la famille maraboutique des Boumerdassi. Cette famille semble avoir été assez influente dans la région. De nombreux documents de l'époque le montrent. Ainsi, sur une cinquantaine de personnes ayant signé une pétition contre le projet de démolition du Rocher-Noir², seuls trois algériens y figurent : les trois appartiennent à cette famille³. Le nom de Boumerdès, ainsi que celui de l'oued qui porte la même dénomination, se rattacherait à ce marabout. La *kouba*, coupole abritant le tombeau de ce saint, est située à moins d'une dizaine de kilomètres de là, sur le flan de la montagne de Bouzegza. Cette *kouba* est de nos jours encore l'objet de culte, et est annuellement fêtée. Un marabout issu des Boumerdassi est d'ailleurs toujours là pour distribuer sa grâce à ceux, de nouveau plus nombreux, qui viennent la lui demander.

Des sources, puisées dans les archives de la wilaya, situent cette origine au 18^{ème} siècle. Le lieu-dit Boumerdès remonterait alors à la période pré coloniale, ce qui explique l'emploi concomitant pendant l'occupation du nom arabe de Boumerdès (employé par les populations autochtones) et du nom français de Rocher-Noir (employé par l'administration et les populations européennes). Le 'Rocher-Noir' et 'Boumerdès' ne sont séparés que par un cours d'eau appelé oued Boumerdès. Cette version est également soutenue par plusieurs personnes âgées et originaires des environs de la ville, que nous avons interrogées.

Cependant, il est plus probable que ce soit la famille maraboutique qui tienne son nom du lieu-dit. Deux raisons incitent à considérer cette hypothèse. La première est que 'Boumerdassi', le nom de la famille maraboutique, signifie tout simplement en arabe 'être originaire de Boumerdès'. La deuxième est qu'il est très rare, dans les pays du Maghreb, qu'un cours d'eau porte le nom d'une

¹ Archives de la wilaya de Boumerdès. Le Rocher Noir est le nom français de Boumerdès. A l'origine, le Rocher Noir est le nom d'une station balnéaire située non loin de là.

² La station balnéaire du Rocher Noir, amas serré de villas et de cabanons juchés sur un rocher surplombant la mer et appartenant aux colons de la région, devait initialement être détruite et céder la place à la "Cité Administrative Satellite". Cependant, suite aux conclusions du commissaire-enquêteur et aux démarches des colons de la région, le nouveau site est choisi à l'ouest de la station, dont il est séparé par oued Boumerdès.

³ Pétition envoyée par le biais du maire de Bellefontaine (actuellement Tidjelabine) et datée du 28 octobre 1961. Archives de la wilaya.

personne, étant généralement désigné du nom d'une des localités ou des régions qu'il traverse.

Etant distincte de la station balnéaire, Boumerdès apparaît donc, en tant qu'espace urbain, comme une création *ex-nihilo* et sans aucun enracinement. La ville qui sera plus tard bâtie ne constituera le prolongement d'aucun tissu social, urbain ou économique préexistant, excepté quelques chemins vicinaux tracés par la population locale. Elle est seulement l'héritière de l'ancienne « Cité Administrative Satellite ».

Avec la construction de la CAS, le Rocher Noir est élevé au rang de chef-lieu de commune. Celle-ci inclut la station balnéaire, ensemble constitué, selon un recensement effectué par les Forces Alliées en Algérie et daté de 1943, de 21 villas et cabanons appartenant aux colons de la région, à savoir, Ménerville (Thénia), Beni Amrane, Drâa-El-Mizan et Souk-El-Had. Dans une lettre datée du 9 août 1961, adressée au maire Maison-Blanche (El Harrach), le sous préfet de cette même ville écrit : « Je me permets d'appeler votre attention sur tout l'intérêt que la Haute Administration porte à la création éventuelle de la commune du Rocher Noir ».

Le 21 août 1961, un arrêté préfectoral annonce la création de cette commune. Pour souligner que cette décision est en rapport avec l'état de guerre, cet arrêté évoque dans ses attendus « le décret N°56-274 du 17 mars 1956 relatif aux mesures exceptionnelles tendant au rétablissement de l'ordre, à la protection des personnes et des biens et à la sauvegarde du territoire de l'Algérie ». Ces dispositions confèrent à cette nouvelle entité administrative, constituée de parties détachées des communes avoisinantes de Bellefontaine (actuellement Tidjelabine) et de Corso, un caractère sécuritaire éminent. Mais, quelques mois plus tard, les accords d'Evian mettent fin à l'état de guerre, et la CAS servira en fin de compte surtout à accueillir l'Exécutif Provisoire. C'est à partir de ce site, qu'il a participé à l'organisation du référendum d'indépendance.

L'idée de faire de Boumerdès, la capitale administrative de l'Etat nouvellement indépendant était même en l'air, mais elle fut vite rejetée par le chef de l'Exécutif Provisoire, Abderrahmane Farès, qui déclara le 31 mars 1962 au journal *Le Monde* : « Rocher Noir, c'est très bien. C'est un endroit où on peut prendre du recul pour réfléchir. Mais j'ai l'intention de rendre visite à Alger le plus vite possible parce que après tout, l'Algérie sans Alger n'est pas l'Algérie ». Alger occupe en effet une place trop éminente dans l'histoire de l'Algérie pour être supplantée par une quelconque autre ville, fut-elle créée de toute pièce à cet effet. A l'indépendance, le nouveau gouvernement algérien ne s'est donc pas attardé à Boumerdès. Son départ laissa une ville pratiquement vide. La question

qui se posait était sans doute de savoir que faire de cette cité artificielle qui, tout en n'ayant aucune ressource propre, nécessitait d'énormes dépenses pour l'entretien de ses infrastructures.

Dans un premier temps, on tente d'en faire une commune plus viable en lui annexant les territoires des communes avoisinantes de Tidjelabine et de Corso (décision ministérielle datée du 1^{er} juillet 1963). Mais cette mesure est rapidement remise en cause puisque la commune du Rocher Noir est dissoute le 2 décembre 1963, et son territoire rattaché à Thénia, à l'exception de la partie provenant de Corso qui est rattachée à Boudouaou. Cette décision eut pour effet d'affoler les autorités de Thénia qui ont exigé du pouvoir central la prise en charge des énormes frais occasionnés par l'entretien de la cité, « un gouffre d'argent, n'ayant aucune ressource propre »¹.

C'est que la CAS est quasiment une ville puisque on y compte 23 immeubles (dont deux à caractère administratif), 150 villas et quelques dépendances (école...). Initialement, elle devait connaître une croissance qui lui permette d'abriter jusqu'à 7000 habitants. Mais durant les derniers mois de la guerre, elle était occupée à 70 ou 80% par l'armée française. Le centre de la cité était constitué des bâtiments affectés à la Délégation Générale en Algérie, à savoir les blocs A et B de l'actuel INHC². Pour des raisons de sécurité, des passages souterrains, de 150 à 200 mètres, relie ces deux immeubles à la résidence du Délégué Général (actuellement villa des hôtes de la Wilaya). Pendant un moment, la CAS était l'endroit le plus surveillé d'Algérie, mais aussi le seul où se côtoyaient officiers de l'Armée de Libération Nationale et de l'Armée Française sous la surveillance des forces créées par le Général de Gaulle pour superviser les accords de paix³.

¹ Rapport sur la situation financière de la commune de Thénia après rattachement de Rocher Noir, daté du 15 septembre 1965.

² Le bureau du directeur de l'INHC. est celui-là même qui avait été occupé d'abord par le Délégué Général en Algérie, puis par le président de l'Exécutif Provisoire qui a dirigé le pays pendant la période transitoire. Selon certains témoignages, c'est l'endroit où fut lue la reconnaissance d'indépendance de l'Algérie par le représentant du Général de Gaulle.

³ L'ambiance qui régnait dans la ville était ainsi décrite par Fernand Carreras :

"C'était le 16 avril 1962..."

"La cité administrative du Rocher Noir avait l'allure d'un immense camp de concentration. Pour y arriver, quelle que soit la route empruntée, il fallait franchir de nombreux barrages établis par l'armée et la police. Juché sur un plateau dominant à la fois la vallée et la mer, l'immense ensemble d'immeubles de casernes et de somptueuses villas était ceinturé d'un triple réseau de fil de fer barbelés et d'innombrables tours de guet.

Dès l'entrée, des policiers français faisaient subir un véritable interrogatoire au visiteur. Qui était-il, quel était l'objet de sa démarche ? Il devait parfois subir la fouille humiliante tant la

Le 4 juillet 1962, le gouvernement algérien a donc rejoint la capitale historique du pays. Mais que faire de Boumerdès ? Sans doute, la décision de transformer l'ensemble des locaux de la CAS en établissement de formation technologique témoigne-t-elle de l'importance que revêt cette activité pour les plus hautes autorités. Les locaux de la cité est répartie ainsi : les bâtiments administratifs sont devenus le CAHT, quatre des immeubles d'habitation, parmi les plus proches du centre, sont convertis en chambres d'étudiants, le reste des bâtiments à usage d'habitation et les villas sont attribués au personnel pédagogique et administratif. Le noyau de la future « cité scientifique » de Boumerdès vient ainsi d'être constitué.

Cette affectation a permis en même temps de préserver le patrimoine laissé sur place, qui commençait à connaître des dégradations¹. Pendant quelques années, Boumerdès, administrativement rattaché à Thénia², devait connaître peu de développement. Son expansion et sa configuration actuelle se dessineront après la décision prise en 1968 de confier sa gestion au MIE. Celui-ci décide d'en faire une « cité scientifique » étroitement associée à ses projets d'industrialisation. C'est à partir de cette date, qui marque en fait sa naissance, que le « pôle technologique de Boumerdès » devient un projet planifié et inscrit dans une stratégie globale et cohérente de développement³.

crainte de l'attentat était vive. La personnalité qu'il désirait rencontrer devait ensuite donner son agrément par téléphone. Il laissait alors ses pièces d'identité aux cerbères et pénétrait dans l'enceinte escorté par un CRS qui, pendant toute la durée de l'entrevue accordée, demeurait vigilant, à la porte du bureau pour le reconduire, une fois l'entretien terminé, jusqu'à la sortie. Dans les couloirs du Haut Commissariat ou de l'Exécutif Provisoire, c'était un spectacle étonnant. On croisait des "porteurs de mitraillette", des soldats français, des gendarmes mobiles, des membres de l'Armée de Libération Nationale" -- l'A.L.N. -- que l'on appelait encore "Fellaghas". Ils allaient, venaient, gonflés d'importance, préoccupés, sombres et méfiants. (...)

C'était la foire d'empoigne à Rocher Noir. Déjà, on sentait les ambitions se contrarier, des luttes intestines sourdre, tandis qu'à 25 km de là, à Alger, c'était encore la guerre, les morgues où s'entassaient les cadavres d'hommes, de femmes, et parfois d'enfants assassinés, les explosions qui se succédaient".

¹ Une note du commissariat de police datée du 28 octobre 1962 annonce un "contrôle des véhicules civils et militaires" aux portes de la cité "en raison des disparitions de meubles et de matériels d'ameublement".

² Grâce à cette appartenance administrative, l'immense majorité des travailleurs des services d'entretien, de restauration et d'hébergement des étudiants proviennent de la localité de Thénia. Jusqu'à ce jour, ils constituent un puissant lobby à base tribale, dominant les syndicats de presque tous les instituts.

³ En ce sens, il est possible d'affirmer que les « industrialistes » avaient imaginé et mis en oeuvre dès les années 60 la construction d'un pôle technologique avant la lettre. En effet, la structure de Boumerdès correspond bien, dans sa conception comme dans sa réalisation, à celle

La société nationale pétrolière Sonatrach, qui est chargée de sa gestion courante, se voit confier la mission d'élaborer un plan d'expansion de la ville conformément à la vocation qui lui a été assignée. Sonatrach fait appel à un bureau d'étude scandinave, le Scandinavian Engineering Corporation (SEC), et le charge de mettre au point le plan d'urbanisme de la future ville. Le contrat, signé le 22 octobre 1969 avec le SEC, inscrit ce projet dans la perspective d'une cité scientifique et technique, dont les fonctions prédominantes sont la formation et la recherche en technologie. Il précise que l'architecture, les réseaux d'échange et les lieux publics doivent être conçus en conformité avec cette fonction.

La ville devait présenter fière allure car c'est d'elle que sortira « une fraction importante des futurs chercheurs et chefs d'industrie algériens »¹. Il est en effet prévu pour Boumerdès « un rôle beaucoup plus important dans la vie du pays qu'une ville quelconque de la même importance ». En même temps qu'elle devait faire « figure de symbole de progrès », elle est destinée à être le témoin « d'une volonté de développement technologique et scientifique autonome » et l'illustration d'une politique nationale d'indépendance économique. « Une agglomération d'un caractère spécial tel que celui prévu pour Boumerdès offre toutes sortes de possibilités de créer un milieu favorisant les activités qui y seront poursuivies. La ville peut être adaptée aux besoins formulés dans le programme d'une façon qui serait irréalisable dans une ville existante déjà. Une concentration de la recherche et de l'enseignement telle qu'elle est proposée à Boumerdès, offre de plus des possibilités plus grandes de contact entre chercheurs et étudiants de différentes spécialités que si les institutions étaient dispersées dans plusieurs agglomérations ou dans une grande ville comme Alger »². Comme on le voit ces caractéristiques correspondent à celles qui définissent les technopôles, et laissent penser que les concepteurs du projet visaient bien la construction d'un tel ensemble intégré.

4.2 - Boumerdès : une technopole ?

La construction de la ville s'est faite en deux moments. Dans un premier temps, qui correspond aux années 1970, la cité a été encadrée entre deux cours d'eau, oued Boumerdès à l'est et oued Tatareg à l'ouest. Dans un deuxième temps,

des technopôles dont la construction sera entamée à partir des années 70 dans les pays industrialisés. Cependant, les termes tels que « pôle technologique » ou « technopôle » n'ont jamais été employés ni officiellement, ni officieusement. Certains auraient proposé au début des années 1970 de désigner Boumerdès comme une « cité scientifique », mais sans réussir à officialiser l'appellation ou à généraliser son emploi.

¹ Plan d'Urbanisme 1970, page 11.

² Ibid., page 11.

celui des années quatre-vingt, elle s'est développée à l'ouest de l'oued Tatareg. Les instituts et centres de recherche occupent le coeur de la ville tandis que les habitations, immeubles et villas sont disposés tout autour. Le plan d'urbanisme de 1970 précise que cette disposition a été retenue « pour permettre une utilisation rationnelle et une meilleure interaction des connaissances ». Par ailleurs, « chaque institut et laboratoire a été conçu de façon à pouvoir être agrandi par étape successive »¹. S'agissant des voies de communications avec l'extérieur, le plan d'urbanisme a relativement respecté la configuration préexistante de l'espace. Le tracé est assez conforme à l'aménagement empirique de cet espace par la population locale. Ainsi, la plupart des routes et des voies d'accès ont été construites sur d'anciens emplacements de chemins vicinaux, pistes, ou passages d'oued.

Conformément à une directive de base du MIE, les deux plans d'urbanisme, celui de 1970 et celui de 1976, insistent, comme on l'a vu, sur le caractère scientifique et pédagogique de la ville. Celle-ci est conçue pour bénéficier de la plus large « autonomie » possible. Le personnel qui y travaille devrait y trouver satisfaction à tous ses besoins : logement, services, culture et loisirs... Les investissements considérables consentis à Boumerdès se veulent « le témoin de l'importance accordée au développement scientifique et technique », souligne le SEC D'autant plus que l'enseignement et la recherche projetés concernent des secteurs vitaux pour le développement du pays : le pétrole, le gaz, les minéraux, et, plus tard, d'autres industries de transformation et de fabrication.

La fonctionnalité de la ville devait en outre permettre à l'utilisateur des gains de temps sur les trajets du domicile au travail et d'éviter les contraintes d'une grande métropole. Avec la réalisation de l'autoroute de l'Est et le dédoublement de la voie ferrée (prévu dans le PU 1970), les échanges avec la capitale devaient être facilités. Cependant, les concepteurs n'ont pas manqué de mettre en garde contre les risques d'enclavement qui menacent la ville : « Il faut toutefois souligner qu'une agglomération comme Boumerdès, à côté de ses immenses possibilités de développement harmonieux, contient également des risques et des aspects négatifs contre lesquels des mesures doivent être prises dès le début. Un risque peut être que Boumerdès ne devienne une cité socialement et même, dans une certaine mesure, géographiquement isolée, sans contact suffisant avec le monde extérieur ; une tendance à une certaine division en couches sociales est inhérente au programme de Boumerdès »². Compte tenu de ce qui adviendra plus

¹ Ibid., page 65.

² Ibid., page 12.

tard, ce texte témoigne d'une grande clairvoyance de la part du bureau concepteur.

Avant la création des IT, dont ceux de Boumerdès constituent les précurseurs et l'étalon modèle, autant dire qu'il n'existait pas de formation technologique au sens d'activité sociale distincte. C'est donc l'émergence d'une branche d'activité (la formation technologique) et d'un groupe socioprofessionnel (celui des IE de production) relativement nouveaux que ce projet initie. La mise en oeuvre de Boumerdès s'insère dans une logique de développement industriel en devenir. Dans cette logique, il lui incombe de produire l'encadrement technique qui fait défaut sur le marché du travail et de l'adapter étroitement aux besoins des entreprises. Cette adaptation est recherchée par une insertion, au secteur industriel, dont les modalités s'appuient sur une division sociale et technique du travail. Mais cette division est non pas le résultat d'un processus social, mais d'une organisation préalablement conçue. C'est comme si la « pensée » précède « l'action », ne lui laissant aucune marge d'initiative, n'ayant qu'à s'inscrire dans ce qui a été préalablement planifié.

Cette organisation fait de Boumerdès une « technopôle » au sens de polarisation, de concentration d'instituts de formation et de centres de recherche. Mais, contrairement au modèle de technopôle, connu de par le monde, Boumerdès est déterminée non par des exigences de mutation et d'évolution mais par la nécessité d'être. Avant que cette industrie n'atteigne le stade des « mutations technologiques », qui ont déterminé ailleurs l'émergence des technopôles, il faut d'abord qu'elle existe. Un des problèmes qu'aura à surmonter la relation formation-industrie est précisément celui de la tendance des instituts à suivre les mutations technologiques internationales, pendant que les entreprises, pour des raisons multiples, dont la nécessité d'amortir leurs équipements, connaissent dans certaines circonstances un rythme de mutation plus lent. Ce phénomène est particulièrement visible ces dernières années, notamment depuis que la science internationale est devenue la principale référence des enseignants. Ceux-ci tentent de plus en plus d'ajuster leur savoir à celui qui prévaut dans les réseaux scientifiques internationaux, tout en affichant une certaine suspicion à l'égard des demandes (réelles ou éventuelles) émanant des entreprises.

Si les technopôles existantes de par le monde, ont été créées sous l'impulsion d'universités préexistantes et de concentrations d'industries de pointe, la « cité scientifique de Boumerdès » n'a bénéficié d'aucun facteur environnemental favorable, qu'il soit scientifique, industriel ou social. Elle est le pur produit du volontarisme de ses initiateurs. Le système universitaire était hostile à l'avènement d'un modèle qui contredit ses valeurs de base, l'industrie était inexistante, et la demande sociale d'enseignement était défavorable à des

instituts considérés, malgré tout le tapage médiatique qui a précédé et accompagné leur création, comme une « école de la deuxième chance ». En fait, la fonction initialement conférée à Boumerdès était autre que celle que l'on fixe habituellement aux technopôles : ces dernières sont créées pour atteindre l'innovation et l'excellence, Boumerdès est créé comme institution fondatrice, ayant pour mission de faire fonctionner une industrie jusque là inexistante, et qui est entièrement à importer. Les IT devaient donc mettre en place les conditions d'un développement futur, plus que de contribuer à le créer.

En fin de compte, la cité de Boumerdès comprend cinq instituts de formation d'IE et un institut de management. Chaque institut correspond à une branche techniquement et administrativement délimitée. Son éventail de spécialités embrasse toutes les activités qui constituent cette branche. Ainsi, les filières développées par l'ensemble des instituts recouvrent tout le secteur de l'industrie publique. On peut dénombrer en 1997 près de 70 spécialités enseignées à Boumerdès, malgré quelques chevauchements entre l'INH et l'IAP. Jusqu'à l'avènement du statut de l'INFS, en 1985, l'organigramme des instituts était calqué sur le modèle pyramidal et quasi unique en vigueur dans les entreprises publiques : Direction Générale, Direction, Département, Section...

En tant qu'instituts liés à des secteurs entiers (et pas seulement à une entreprise, même si certaines de celles-ci se confondaient avec leur secteur d'activité), ils devaient envoyer leurs stagiaires et essaimer leurs diplômés à travers tout le territoire national. Aussi, certains instituts se sont-ils confrontés, lors de l'organisation des séjours en milieu industriel, aux difficultés de l'éloignement des entreprises. L'IAP et l'INHC envoient leurs étudiants à des centaines de kilomètres, vers les champs pétroliers du sud ou vers les complexes pétrochimiques d'Oran et de Skikda, dans les deux extrémités ouest et est du pays.

Cependant, d'autres instituts ont pu bénéficier, pour la majorité de leurs étudiants, d'une relative proximité géographique. C'est le cas de l'INGM, dont les échanges avec le Complexe de Véhicules Industriels, situé dans la zone industrielle de Rouiba, à 20 km de Boumerdès, sont assez denses. Bien que la proximité géographique l'ait grandement facilitée, cette relation est également redevable à une démarche active de la part de cet institut, qui a su cibler et fidéliser un partenaire de choix dans le monde industriel. A noter que l'INELEC développe des échanges similaires avec cette entreprise ainsi qu'avec le Complexe sidérurgique d'El Hadjar (Annaba).

Initialement, les instituts sont créés pour former des agents de production, plutôt que des agents d'innovation. L'innovation et la création ne font l'objet d'aucune

attention de la part des concepteurs des programmes, comme elles ne sont pas du tout évoquées dans le discours de fondation des IT. La formation est conçue pour le fonctionnement et la mise en marche des équipements. D'où le voeu des décideurs d'avoir une formation très pointue. Ce qui est attendu des instituts de Boumerdès, c'est la formation d'IE qui soient capables de mettre en oeuvre des équipements existants dans les délais les plus brefs. Une telle formation, qui cible le fonctionnement des machines, n'a pas les mêmes attributs que celle dont l'objectif est de générer l'innovation, la créativité. La première est spécialisée, la seconde est polyvalente et plus ouverte sur les segments environnants de son objet.

La mission conférée aux instituts de Boumerdès, si l'on se réfère à la conception prévalante de la formation et à la construction des programmes, ne consiste pas à inculquer des prédispositions pour la recherche et l'innovation. Elle vise seulement à doter les IE de capacités propres à faire tourner des équipements existants au maximum de leurs capacités de production. En termes économiques, cela laisse penser que la productivité attendue des entreprises est plutôt du type classique, c'est-à-dire résultant non pas de l'innovation et du renouvellement, mais de l'exploitation du potentiel technologique existant, lequel est ici importé. Au terme du processus de formation, l'acte de former se confond presque avec l'acte de produire.

Boumerdès a donc tout de la forme d'une technopôle, mais n'en assume pas les mêmes fonctions. En général, cette dernière tend à séparer nettement la formation et la recherche de la production, même si cette séparation n'est qu'une manière d'organiser plus efficacement leur complémentarité. Boumerdès ne prend la forme d'une technopôle que si l'on inclut les centres de recherche appliquée, qui, eux pourraient correspondre au savoir créé hors de l'entreprise et destiné à être intégré à la production. Mais que sera ce modèle de « trajectoire technologique » imaginé par les concepteurs de Boumerdès, une fois mis à l'épreuve des mécanismes économiques et socioculturels ? Le tableau suivant récapitule quelques unes des transformations que le pôle technologique a connues depuis sa création.

Caractéristiques des trois phases de développement de Boumerdès

Phase développement 1964-76	Phase de maturation 1976-85	Phase de standardisation 1985-97
- Construction des instituts	- Formation de masse = forte demande provenant du secteur industriel	- Forte baisse des effectifs en formation (compression du marché du travail.)
- Organisation calquée sur celle de l'entrep. publique indus.	- Organisation calquée sur celle de l'entrep. publique industrielle.	- Organisation conforme à celle des INFS (MES)
- Autonomie par rapport à l'université	- Distanciation d'avec l'entreprise et glissement vers les valeurs universitaires	- Renégociation de la relation institut-université dans le cadre globale du système universitaire.
- Forte coopération étrangère	- Processus d'algérianisation	- Algérianisation totale
- Le corps enseignant est constitué pour l'essentiel d'étrangers.	- Les IE constituent le groupe dominant du corps enseignant algérien.	- L'essentiel du corps enseignant est constitué de PG
- Une identité administrée	- Quête d'identité sociale	- Identité décomplexée par rapport à l'université.
- Stratégie collective, dans le cadre d'une filiation verticale (allégeance au courant industrialiste).	- Stratégie collective mais émergence de conduites individuelles et de groupes autonomes.	- Stratégies individuelles et de groupes, dans le cadre d'une solidarité horizontale (fin de la filiation verticale).

Ce tableau synthétise les grandes phases de mutation qu'ont connues les instituts de Boumerdès à travers trois phases distinctes

La première phase, qui va de 1964 à 1976, est dominée, en l'absence des acteurs sociaux algériens de base, (le corps enseignant algérien n'était pas encore constitué) par l'injonction administrative. Tout fonctionne selon les vœux des décideurs. Les instituts sont tout à fait autonomes par rapport au système classique, les acteurs algériens, réduits aux seuls responsables de direction, font preuve d'une allégeance convaincue aux fondateurs. Les rapports existants sont essentiellement de nature institutionnelle, c'est-à-dire fixés et régis par des textes réglementaires. L'acte de formation consiste moins en une confrontation, en un face à face entre deux parties, qu'en l'application de normes administratives, juridiques et pédagogiques exprimées sous formes de règlements et de programmes d'enseignement.

La deuxième phase, qui s'étend de 1976 à 1985, est celle de l'entrée en scène des facteurs économiques et socioculturels. Sous l'action du corps enseignant algérien, de plus en plus agissant, le modèle originel commence à être ébranlé. Devant sa quête d'autonomie et d'identité sociale, l'édifice administrativement construit tend à s'effriter. Au sein des instituts, comme avec les entreprises, les relations sociales se substituent progressivement aux relations institutionnelles, pourtant laborieusement mises en place et ne laissant rien au hasard. Avec la constitution d'un corps enseignant algérien, la formation tend à devenir d'abord un face à face entre deux systèmes autonomes, celui des formateurs et celui des producteurs, puis un champ de déploiement pour diverses stratégies individuelles et de groupes.

La troisième phase, qui commence vers 1985, consacre l'effondrement culturel et administratif du modèle initial et son alignement pédagogique et institutionnel sur le système universitaire. Elle consacre la fin de la filiation verticale qui liait Boumerdès, comme communauté sociale, au groupe socio-politique des industrialistes. Les IT rentrent dans les standards de l'enseignement universitaire classique.

4.3 - Boumerdès et l'idéologie officielle :

Avant de se fondre en un chef-lieu de wilaya ordinaire, Boumerdès, en tant que « réalisation au service de la technologie », comme aimaient à le répéter ses promoteurs, a occupé une place particulière dans le discours officiel. Chez les industrialistes, il représentait évidemment un symbole. Il incarnait le lieu de reproduction de l'élite de la société qu'ils projettent de construire. Aussi, pendant l'âge d'or des industrialistes, les instituts de Boumerdès ont bénéficié de moyens matériels et humains exceptionnels. Ces moyens—équipements de laboratoire sophistiqués, professeurs et experts étrangers à volonté, taux d'encadrement bien plus élevé qu'à l'université...—, se mesuraient à la dimension de la mission qui leur était dévolue.

Bélaïd Abdesselam faisait des apparitions aussi fréquentes qu'impromptues sur le site, et veillait personnellement au bon déroulement des études. Les enseignants issus des premières promotions se rappellent de ses visites et des discussions qu'il engageait avec les étudiants sur l'esplanade de l'INHC, de toute évidence son institut préféré. « A l'époque, cela nous paraissait tout naturel, mais aujourd'hui cela fait quand même un peu étonnant », racontait un enseignant, l'air un peu nostalgique. Après la « libéralisation », il effectua sa première apparition publique, après une éclipse de 10 ans, à Boumerdès, plus précisément à l'INHC. C'était en 1991. Invité par une organisation estudiantine, il a animé une conférence à la salle des actes de cet institut. Il y revint ensuite deux autres

fois, invité par un « groupe informel » d'enseignants de la première génération et de dirigeants, pour animer des conférences qui eurent lieu à l'INPED...

Au delà de l'attachement plus ou moins nuancé que lui manifestent les industrialistes, Boumerdès était devenu une référence dans le discours politique du pouvoir. Bien qu'il n'y soit jamais venu, le Président Houari Boumédienne l'a évoqué à plusieurs reprises dans ses discours. La première fois, c'était en 1971, à la suite de la nationalisation des hydrocarbures et de l'embargo sur le pétrole algérien qui s'en est suivi. Les entreprises étrangères s'étant brusquement retirées, Sonatrach avait été alors contrainte de faire appel à des IE de Boumerdès qui n'avaient pas terminé leurs études, pour faire tourner les installations. Evoquant cet événement, Houari Boumédienne déclarait : « Les récentes promotions du CAHT de Boumerdès ont contribué à la relève des techniciens et cadres étrangers défaillants lors de la récupération de nos richesses... »¹.

Boumerdès était au coeur d'une sorte d'idéologie pro technicienne qui le prenait souvent, implicitement ou explicitement, comme référence, et qu'il contribuait à alimenter. Houari Boumédienne s'y réfère souvent pour répondre aux critiques adressées à son régime. Ainsi, il lui arrivait de prendre implicitement la défense des industrialistes lorsqu'ils sont accusés, aussi bien par les réformistes que par la gauche, de promouvoir un pouvoir technocratique. « Ceux qui nous accusent d'être des technocrates reconnaissent que nous avons des techniciens ! », avait-il coutume de répondre à ces critiques.

Une des fonctions que Boumerdès a le mieux assumées est d'avoir participé à alimenter et à promouvoir cette idéologie technicienne. Il est d'ailleurs étonnant de constater à quel point, les cadres dirigeants des instituts ainsi que certains cercles d'enseignants de la première génération, continuent à alimenter un discours industrialiste et techniciste malgré l'échec politique, puis le démantèlement, du système qui en a été le porteur. Persistant dans leur fidélité à l'idéologie fondatrice, ils continuent à adorer la technique, à la manière d'une divinité dont on attend tout, sans avoir à lui donner soi-même autre chose que des prières. Chez ces fractions sociales, l'idéologie techniciste constitue à la fois une nostalgie et une attente. Une attente qui fait penser à celle de El Mehdi El Mountadher, personnage mythique annonciateur d'un monde meilleur. D'ailleurs, un instant, on a cru voir ce personnage légendaire sous les traits de B. Abdesselam, lors de son bref rappel comme Premier Ministre, en 1992.

¹ Houari Boumédienne. Discours du 15 mai 1971.

Par ailleurs, Boumerdès a joué un rôle important dans l'encadrement politique du pays. Au sein des différents gouvernements qui se sont succédés, on a pu compter cinq ministres qui en sont issus. Cependant, le pouvoir réel étant en Algérie distinct du pouvoir apparent, il y a lieu de relativiser cette représentation de Boumerdès au niveau gouvernemental. Le nombre de portefeuilles ministériels que détient un courant politique n'est pas toujours significatif d'une influence réelle sur les décisions. A de rares exceptions, les vrais détenteurs du pouvoir n'occupent pas le devant de la scène.

Tous ces ministres sont cependant issus du groupe des dirigeants d'instituts. Aucun ne provient du corps enseignant ou de celui des chercheurs, et un seul parmi eux a fait ses études à Boumerdès (ancien élève de l'IAP). M.A Chérifi, premier directeur de l'INHC, a occupé le poste de ministre du commerce ; D. Baghli, premier directeur de l'IAP, a été ministre de la formation professionnelle ; N. Boumahrat, premier directeur de l'INGM, a succédé à Baghli à la tête du même ministère ; M. Isli, premier directeur de l'INPED, fut ministre des transports et conseiller de Bélaïd Abdesselam pendant son rappel en 1992-93 ; A. Makhloufi, ancien élève de l'IAP, est le dernier à avoir été nommé d'abord ministre de l'industrie et de l'énergie, puis ministre de l'énergie.

Ce dernier s'est illustré par son refus de céder aux pressions du corps enseignant visant à dessaisir son ministère de la tutelle des instituts, en faveur du MES. Le récent éclatement de son ministère et sa nomination à la tête d'une structure qui ne coiffe que l'énergie, ont été accueillis avec joie par les enseignants non encore rattachés totalement au MES. Une grève revendiquant l'intégration au MES, qui était programmée pour être déclenchée après les vacances d'hiver de l'année 1995/96, fut annulée par suite de ce changement ministériel.

La désignation de son remplaçant, un ancien fonctionnaire de la Banque Mondiale, connu pour être un anti - industrialiste convaincu et un défenseur de la privatisation des entreprises publiques, a été accueillie avec joie. Mais, étant chargé de la restructuration et de la privatisation du secteur industriel public, il avait assez à faire avec la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International, et ne s'est donc pas montré pressé de s'occuper des IT de Boumerdès. Estimant avoir assez attendu, les enseignants ont alors déclenché leur grève à la fin du mois de mai 1996. Celle-ci se termina, trois semaines plus tard, mais toujours sans aucun résultat. Ce n'est qu'en avril 1998 que les instituts de Boumerdès ont été officiellement et intégralement rattachés au MES sous la forme d'une université.

D'un autre côté, de tous les IT, seuls ceux de Boumerdès se sont engagés, par le biais du groupe de direction, dans le bras de fer qui oppose les industrialistes à

leurs rivaux au sein du pouvoir. Cette implication s'est effectuée principalement autour des luttes pour le contrôle des IT. Une perte éventuelle de Boumerdès est de toute évidence vécue par les industrialistes, qu'ils soient fondateurs ou issus de la nouvelle génération, comme l'échec définitif de leur projet. Il est vrai que ces instituts sont les seuls à avoir produit une culture relativement spécifique, où le discours techniciste occupe une place importante, notamment chez le groupe des dirigeants¹ et une fraction du corps enseignant.

Boumerdès, en tant que pôle, a pu avoir une action politique assez importante grâce au poids de ses sept instituts lorsqu'ils agissent solidairement. En effet, c'est l'action conjuguée des responsables de ces établissements qui a permis de faire parvenir de nouveau la voix des IT au niveau des instances politiques (de nombreux rapports ont été adressés aux autorités centrales). Cette action commune leur a également permis d'organiser plusieurs rencontres nationales sur la relation formation - entreprise, sur l'innovation... Ces rencontres sont tout autant des occasions pour faire entendre le point de vue des instituts, qui se confond ici avec celui du groupe de direction. Ce point de vue consiste toujours en un plaidoyer en faveur du maintien des instituts sous la tutelle du système économique.

¹ Les responsables des instituts de Boumerdès, en collaboration avec les directeurs de laboratoires et d'entreprises du même site, ont créé une association dénommée "Association pour le Développement et la Promotion de la Science et de la Technologie" (ADPST). Celle-ci a reçu son agrément officiel le 26 mai 1992. La note de présentation de l'association indique : "Les instituts et entreprises de Boumerdès lors de la réunion du 21/01/92 ont examiné l'idée de créer une association nationale professionnelle et scientifique visant le développement et la promotion de la science et de la technologie dans notre pays". Le comité provisoire dégagé est constitué de quatre responsables : deux directeurs d'instituts (I.N.M.C. et INELEC) et deux directeurs d'entreprises -- il s'agit de laboratoires de recherche appliquée appartenant au secteur industriel -- implantés à Boumerdès (l'Entreprise de Recherches et d'Etudes Minières et l'Entreprise de Développement de Matériaux de Construction).

L'assemblée constitutive s'est réunie à l'INIM, le 2 mars 1992 et a rassemblé 25 membres fondateurs, tous directeurs d'instituts et d'entreprises industrielles. En 1993, lors du forum université - entreprise organisé par cette association, 19 autres entreprises publiques, mais aussi privées, avaient déjà adhéré. Cependant, en dehors des manifestations qu'elle organise, l'ADPST, dont le siège est situé à la direction de l'INELEC, servira surtout de porte-voix aux responsables des instituts de Boumerdès.

Remarquons enfin qu'aucun enseignant de Boumerdès, à l'exception d'un ingénieur qui en assure le secrétariat, n'en fait partie. Les enseignants sont généralement très méfiants à l'égard de cette association. Les réponses qu'ils en donnent le plus fréquemment l'identifient à un simple groupe de pression agissant contre l'intégration des instituts au MES, ou encore, avec ironie, à "une association destinée à promouvoir non la science mais ceux qui l'ont initiée".

Il est vrai que les responsables d'institut n'hésitent pas à instrumentaliser l'association pour faire valoir leurs propres points de vue. Ainsi, lors des forums que l'association organise, il y a toujours des différences entre les propositions de l'ADPST et ceux des participants.

DEUXIEME PARTIE :

**LES ACTEURS DE LA FORMATION
TECHNOLOGIQUE**

V- FONCTION ADMINISTRATIVE ET FONCTION PEDAGOGIQUE

Ce chapitre interroge la relation qui s'est établie au sein des instituts entre la fonction administrative et la fonction pédagogique. Alors que le discours insiste sur le renouvellement et la promotion de la fonction pédagogique, présentée comme la pièce maîtresse de l'identité des instituts, la primauté de l'administratif sur le pédagogique apparaît dans tous les aspects de leur fonctionnement. Cette primauté peut être observée tant à travers le pouvoir conféré à la fonction administrative qu'à travers la dévalorisation de la fonction enseignante. Tout en étant à l'origine de la perversion du processus d'algérienisation en processus de bureaucratisation—prééminence des fonctions administratives sur les fonctions techniques—, ce phénomène a participé grandement à l'instauration de relations conflictuelles entre le corps enseignant et le groupe de direction.

5.1. - Algérienisation et bureaucratisation

L'algérienisation s'est effectuée de haut en bas : en commençant par les postes de direction, puis ceux des chefs de département et de chaire, pour arriver enfin à l'enseignement. Cette démarche est le résultat de la perception de l'algérienisation et de la fonction qui lui est attachée. Celle-ci est perçue comme un « acte de souveraineté » plutôt que comme le résultat d'un processus de maîtrise du savoir et savoir-faire nécessaires à la formation des IE. A partir des années 1980, répondant aux injonctions du discours politique, les dirigeants d'instituts ont traité cette question comme s'il s'agissait d'un « acte de recouvrement »—l'expression a été maintes fois employée—de la décision par les nationaux.

Le principe de la réappropriation en soi l'a emporté dans beaucoup de cas sur celui de l'efficacité. Le résultat est qu'après des années de blocage, une algérienisation tous azimuts est déclenchée, sans guère de préparation sérieuse. La coopération étrangère est brusquement et considérablement réduite. « C'est une grande coopération qui est partie dans une grande précipitation », disait avec une pointe de regret un enseignant de l'INGM ayant fait ses études d'ingénieur à l'INHC, à propos de la coopération soviétique. Dès lors qu'elle est déconnectée de la maîtrise de l'acte pédagogique et subordonnée à des considérations politiques, l'algérienisation a souvent pris l'allure d'une bureaucratisation. L'accès d'une partie des enseignants aux fonctions de commandement (chef de département, chef de chaire...), conformément au principe de souveraineté, eut deux résultats principaux : la bureaucratisation des structures pédagogiques et

l'affaiblissement du corps enseignant dont une partie a ainsi basculé dans le giron de l'administration.

Les personnes occupant les postes de responsabilité se trouvaient dans l'une des situations suivantes : soit, elles n'avaient pas les qualifications requises pour coordonner techniquement plusieurs spécialités à la fois, soit, elles étaient trop absorbées par des tâches de gestion administrative pour pouvoir s'occuper de celles de « l'apprentissage technologique ». Cette tendance semble avoir un caractère de généralité puisqu'elle a été également observée à la même époque dans les entreprises industrielles par A. Benachenhou : « La division du travail organisée par le contrat [de coopération] semble peu propice à l'apprentissage technologique proprement dit. Dans ce cas, les chefs de projets des sociétés nationales sont trop absorbés dans des tâches de gestion administrative même lorsque leur compétence va bien au delà de cet aspect des choses »¹.

Ce processus de bureaucratisation a eu plusieurs effets sur les rapports entre le corps enseignant et les dirigeants :

1° Il a retardé la constitution du corps enseignant, car les effectifs formés et recrutés par les instituts sont sans cesse « promus » et recyclés dans l'administration pour occuper les nombreux postes de chefs et de sous-chefs.

2° Il a constitué un écran entre le coopérant étranger et son homologue algérien, puisque pour l'un comme pour l'autre, l'interlocuteur décisif et incontournable, celui qui détient le pouvoir réel, reste l'administratif.

3° Cette bureaucratisation a érigé les structures de gestion (direction, département, chaire...) en contre-pouvoir face aux enseignants. La confrontation entre ces deux centres de pouvoir affaiblit la capacité de négociation de la partie algérienne. Elle conduit à l'instrumentalisation de la coopération, qui pèsera, volontairement ou non, dans l'issue de ce rapport de force.

¹ Abdellatif Benachenhou, *Les firmes étrangères et le transfert de techniques vers l'économie algérienne*, Cahiers du CREAD, N°2, octobre-décembre 1976, page 36.

Tableau N° 4**Evolution de l'algérianisation des instituts**

Institut	1980		1990		1995	
	Nbre d'en- seignants	% de coopérants	Nbre d'en- seignants	% de coopérants	Nbre d'en- seignants	% de coopérants
INHC	405	77%	270	18%	229	02%
IAP	65	80%	158	? ?%	184	03%
INIL	374	82%	187	25%	172	03%
INGM	38	93%	65	03%	57	00%
IN.ELEC	45	33%	58	10%	64	00%
TOTAL	927	73%	738	14%	706	02%

** Tableau construit par nous-même sur la base d'informations recueillies auprès des directions d'instituts.*

Ce tableau montre que l'algérianisation a été pour l'essentiel réalisée entre 1980 et 1990, période pendant laquelle la coopération est réduite de 60 % environ à l'INHC et à l'INIL, et de 90 % à l'INGM et à l'INELEC, ces deux derniers instituts ont dès le départ fonctionné avec une bonne participation d'enseignants algériens, préalablement formés par le partenaire étranger.

Durant les périodes indiquées, on peut également observer que le nombre total d'enseignants a sensiblement baissé dans certains instituts (INHC et INIL). Ceci s'explique par le caractère pléthorique de la coopération soviétique, dont de nombreux éléments, notamment des interprètes qui avaient le statut d'enseignant, n'ont pas été remplacés après leur départ. Il y a lieu d'ajouter que dans ces deux instituts, de nombreux enseignants algériens, probablement parmi les meilleurs, ont démissionné, découragés par les interminables conflits opposant le corps pédagogique à l'administration, ou usés par les harcèlements bureaucratiques.

5.2. - La constitution d'un corps enseignant algérien

La constitution du corps enseignant algérien s'est faite à partir des instituts eux-mêmes. Pour l'essentiel, chaque établissement a été sa propre source de recrutement. Le tableau ci-après représente le personnel pédagogique des établissements selon la provenance des enseignants. Il montre dans chaque cas que les deux sources principales sont l'institut lui-même, qui recrute ses propres étudiants, et les autres établissements de Boumerdès. Ces deux catégories constituent 89 % des effectifs globaux, dont 68 % proviennent de l'institut où ils ont reçu leur formation. Les 11 % restants proviennent de l'université (9%) et d'autres origines (2%). Comme cela apparaît, le recrutement est dès l'origine très

autarcique. Il augure du futur repliement des instituts sur eux-mêmes, et de l'esprit corporatiste qui y prévaudra. Si à priori, on peut le considérer comme le résultat de l'absence de cadres techniques sur le marché du travail algérien—cela fut vrai dans un premier temps—, la suite de cette enquête montrera qu'il est tout autant le résultat des réflexes corporatistes que ces établissements ont développé.

Les effectifs issus de l'institut lui-même et des autres établissements de Boumerdès exercent évidemment tous dans l'enseignement de spécialité. On peut retrouver cependant quelques-uns d'entre eux en sciences fondamentales, particulièrement en chimie et, dans une moindre mesure, en physique. D'autres, plus rares, y font de temps à autre des incursions rapides, généralement d'un semestre, mais retournent vite en spécialité, découragés par le nombre élevé d'étudiants en tronc commun. Quant aux effectifs issus de l'université, ils sont dans leur écrasante majorité affectés en sciences fondamentales (mathématiques, physique, chimie) ou dans l'enseignement des langues et des sciences sociales. La provenance des enseignants (IT / université), leur répartition par type d'enseignement (fondamental / spécialité), leur division selon le diplôme et le grade (licence, ingénieur, post - gradué...) ont généré d'importants clivages entre différents groupes et catégories.

Tableau N° 5 :

Provenance scolaire du corps enseignant (sur la base des effectifs de 1990) :

Origine instituts	Effectifs issus de l'institut	Effec. issus des autres instituts de Boumerdès	Effectifs issus de l'université	autres	total
INHC	173 64%	64 24%	32 12%	1 0,3%	270 100%
IAP	119 79%	24 16%	4 6%	3 2%	150 100%
INIL	97 52%	55 29%	26 14%	9 5%	187 100%
INGM	56 86%	6 9%	3 5%	0 0%	65 100%
INELEC	52 90%	3 5%	3 5%	0 0%	58 100%
TOTAL	497 68%	152 21%	68 9%	13 2%	730 100%

- Tableau construit par nous même sur la base d'informations recueillies auprès des directions d'instituts

En 1985 environ, le corps enseignant était essentiellement constitué de simples gradués (TS et IE dans l'enseignement de spécialité, L-DES dans l'enseignement des sciences fondamentales et sociales) tandis que la composante étrangère était constituée pour l'essentiel de post-gradués (PG). Le parachèvement de l'algérienisation avait été lié par l'administration, détentrice de la décision, au recrutement de PG. Le principe était de ne libérer les coopérants étrangers que dans la mesure où l'on pouvait les remplacer par des algériens ayant des titres équivalents. Or, pour l'enseignement fondamental, comme pour l'enseignement de spécialité, ce recrutement s'est avéré difficile. Du faible attrait que la formation technologique pouvait exercer sur les rares détenteurs de doctorat, aux stratégies de pouvoir ou de maintien du *statu quo* développées par les groupes sociaux au sein de l'institut., les facteurs de blocage n'ont pas manqué pour mettre en échec la réalisation de cet objectif.

Pour l'INHC, l'IAP, et l'INIL, la relégation de la fonction enseignante au sein des instituts, leur statut social dévalorisé, ont constitué des obstacles de taille au recrutement d'universitaires dotés d'une post graduation. Au statut peu attractif de la formation technologique, s'ajoute le refus à peine déguisé des responsables d'IT, résolument appuyés en cela par les enseignants de spécialité, de recruter des universitaires, dont le grade et le statut social pourraient mettre en position de force au sein de l'institution. Toutes les conditions étaient donc défavorables à des recrutements extérieurs de PG, en particulier en provenance de l'université. Il faut ajouter qu'à cette époque, l'université était encore loin d'avoir satisfait ses propres besoins, et était donc elle-même en situation de demandeur.

Outre ces facteurs liés à des valeurs ou à des comportements sociaux, le processus d'algérienisation s'est trouvé également freiné par :

- l'absence de statut régissant la carrière des enseignants dans les IT.
- les disparités en matière de rémunération : les salaires versés aux enseignants de l'université étaient supérieurs à ceux des IT, bloqués depuis 1979, date de leur intégration à la Fonction Publique.
- l'absence d'un environnement socioprofessionnel adéquat.

On se trouve donc dans la situation suivante : au moment même où les instituts sont tenus de surmonter avec leurs propres moyens ces difficultés, le rapport de force antagonique entre fonction administrative et fonction pédagogique, rend vain tout effort réel d'algérienisation du corps enseignant. La précarité de la condition enseignante, la nécessité de préserver un certain équilibre entre pouvoir administratif et pouvoir pédagogique, l'attachement des groupes influents au *statut quo*, se révèlent comme autant de facteurs qui freinent l'algérienisation.

Pendant toute la période sur laquelle elle s'est étendue, l'algérianisation était devenue l'un des éléments clés de la relation qui s'est établie au sein des instituts entre les deux pôles constitués par le pouvoir administratif et le pouvoir pédagogique. Pour les membres du corps enseignant, dont elle était à cette époque un des rares terrains d'entente, l'administration s'oppose dans le fond à l'algérianisation totale, car cela remettrait en cause le rapport de force prévalant en sa faveur. Etant dans l'ensemble contre le recrutement d'universitaires, les enseignants défendent l'algérianisation pour deux de ses implications : les possibilités d'accès aux fonctions valorisées (chargés de cours, chefs de chaire...) et l'accès aux bourses de post graduation. Pour sa part, l'administration refuse de remplacer un étranger par un algérien tant que le niveau de qualification n'est pas le même, ce qui rend difficile la première implication.

Il est utile de souligner que pendant l'enquête, les enseignants des trois instituts ci-dessus cités ont utilisé toutes sortes d'arguments pour rendre l'administration responsable de la lenteur de l'algérianisation. Mais pas un seul n'a donné l'exemple de l'INELEC et de l'INGM qui ont algérianisé en un temps assez bref, et sans attendre que leurs enseignants soient tous PG. Lorsque, à la fin des entretiens, leur attention est attirée sur le cas de ces établissements, leur réaction est encore d'enfoncer leur administration avec des remarques du genre : « cela prouve que quand on veut, on peut ». L'absence de communication entre les instituts a ici un effet manifeste : le clivage était tel qu'aucun institut ne cherchait à s'enrichir de l'expérience de l'autre, donnant même l'impression de faire des efforts pour ne pas voir ce qui se fait chez le voisin, et, surtout, de ne pas montrer ce qui se passe chez soi.

Le fait que la plupart des projets d'algérianisation et de création de post graduation aient été initiés par les enseignants est significatif de cette absence de consensus au sein des instituts, en particulier entre les enseignants et l'administration. Aux pressions sans cesse exercées par les enseignants, s'oppose la force d'inertie et de diversion de l'administration. De nombreux projets de post graduation initiés par les enseignants de 1979 à 1990 n'ont eu aucune suite. L'échec de la post graduation, qui n'a vraiment démarré qu'à partir des années 1990, et celui plus relatif de l'algérianisation, est le résultat d'une ambivalence de positions, observée tant chez les enseignants que chez les dirigeants.

Pour les enseignants, la lenteur de l'algérianisation et l'échec de la post graduation résultent du peu d'empressement que manifeste la direction à les prendre en charge. Celle-ci aurait tout intérêt à maintenir un groupe d'enseignants étrangers « taillable et corvéable à merci » pour faire contrepoids à

leurs homologues algériens. Selon eux, avec un corps enseignant totalement algérien, la direction ne pourrait « se permettre de négliger les activités pédagogiques comme elle le fait ». Pour d'autres encore, « la direction maintient des étrangers parce que leur indifférence aux problèmes réels des instituts arrange ses intérêts ». Ainsi, leurs collègues étrangers sont jugés tout à tour :

- « plus disposés à jouer le jeu de l'administration »
- « indifférents au sort fait à l'activité pédagogique dans la vie des instituts »
- « leur présence permet aux responsables de voyager à l'étranger sous couvert des contrats de coopération ».

Ces propos recueillis auprès d'enseignants algériens diffèrent sensiblement, de par leur radicalisme, de la position adoptée par les commissions d'algérianisation. Celles-ci rejoignent presque l'analyse faite par l'administration sur le même sujet. Ainsi, on a pu relever dans les travaux de l'une des commissions mise en place à l'INH, l'énumération des problèmes suivants :

- « les contraintes matérielles : salariat, logement et carrière professionnelle.
- « le manque de spécialistes nationaux qualifiés pouvant assurer la relève des étrangers, notamment dans le domaine spécifique de l'INH »
- « l'inexistence d'un statut de l'enseignant régissant la carrière, la rémunération, les congés, la formation et le recyclage.
- « l'absence de cadre pour la recherche scientifique
- « la dépendance vis-à-vis d'un seul pays, qui n'encourage pas le choix de la post graduation ».

Concernant ce dernier point, en réponse au vœu des enseignants, et probablement à celui des catégories dirigeantes, une diversification de la coopération étrangère s'est produite dans les instituts qui traitaient jusque-là avec un seul pays. Ainsi, pour l'INH, des pays comme la France, l'Angleterre, les Etats-Unis et même le Canada, commencent dès cette époque à supplanter l'URSS, qui détenait le monopole de la formation à l'étranger jusque en 1980. La même diversification eut lieu à l'INIL, en plus de l'introduction d'un cursus entièrement pris en charge par la coopération française. Par contre, l'INELEC et l'INGM, satisfaits de partenaires, respectivement avec les Etats-Unis et la France, garderont la même coopération jusqu'à ce jour. Ils n'ont diversifié leurs partenaires que tout récemment, dans le cadre de conventions de recherche, mais non de formation. En fait, ce sont surtout les instituts qui coopéraient avec les pays de l'Europe de l'Est qui ont cherché à diversifier leurs partenaires, en l'occurrence l'INH et l'INIL.

La similitude qui apparaît entre la position des commissions d'enseignants et celle des dirigeants peut s'expliquer par le fait que les personnes qui y siègent sont triés sur le volet. Elle résulte aussi du nécessaire consensus de façade dont elles sont d'ailleurs le résultat. Il n'en demeure pas moins que ces commissions sont tournées en dérision par une partie du corps enseignant. Celle-ci les considère comme l'émanation de l'administration, et donc, comme une forme de diversion de la part de cette dernière pour éluder le problème. A leur sujet, un enseignant répondit ironiquement par une boutade qu'il a attribuée à Clémenceau : « Si tu veux régler un problème, règle-le, sinon crée une commission ! »

La même ambivalence a été observée dans la position de l'administration. La position officielle citée plus haut, qui est un discours de compromis avec le corps enseignant, est doublée d'une position souterraine qui impute implicitement au corps enseignant l'échec de l'algérianisation, ainsi qu'on peut le comprendre à travers ces lignes : « ...afin de donner une signification plus réaliste à l'algérianisation, il y a lieu de voir et de comparer les volumes horaires attribués à chacune des deux parties (algériens et soviétiques). Cette comparaison nous permettra, d'une part, d'éviter l'erreur de remplacer un étranger par un algérien sans se soucier de la réalisation des volumes horaires, et, d'autre part, de voir s'il y a ou non une pléthore d'enseignants dans le même département »¹.

Ce texte contient deux assertions plus ou moins répandues dans les instituts de Boumerdès, y compris chez les enseignants : la première soutient que les enseignants algériens travaillent moins que leurs collègues étrangers, la deuxième s'appuie sur l'affirmation que les instituts ne pourraient se passer aisément de la coopération étrangère. Plus récemment, lorsque les positions pouvaient s'exprimer ouvertement et les conflits éclater à ciel ouvert, le directeur de l'INIM s'adressa ainsi au syndicat des enseignants : « L'algérianisation ne peut être une opération qui consiste en le remplacement pur et simple d'étrangers par des nationaux, indépendamment du niveau de qualification exigé »².

Les enseignants algériens n'admettent ces assertions que dans la mesure où ils en rejettent la responsabilité sur l'administration, ou en attribuent la cause à la situation qui leur est faite. Voici ce qu'en pensent quelques-uns d'entre eux :

- « Je suis convaincu du contraire. Sans les soviétiques, on pourrait faire plus. Les soviétiques ont une politique : elle consiste à faire en sorte

¹ Document interne émanant de la Direction des Etudes de l'INHC. et destiné à la Direction Générale. Archives de l'institut.

² Réponse à la Lettre ouverte adressée par le CNES au Président du Haut Comité d'Etat en date du 22/4/1992.

qu'ils se maintiennent. Actuellement, ils fournissent le double du travail que nous consentons, c'est-à-dire 20% d'un effort normal parce que nous, notre travail équivaut à peine à 10% de ce que nous devons faire dans des conditions normales. Si nous, algériens, travaillons à 100% de nos capacités, les Russes seront automatiquement remplacés ». (un chef de chaire de spécialité).

- « L'algérianisation n'a rien à voir avec ce problème qui n'est que l'arbre qui cache la forêt. Je vois plutôt dans ces propos une sorte de stratégie de l'épouvantail » (un ingénieur-enseignant).

Les enseignants sont convaincus que le discours sur la qualité de l'enseignement avancé par l'administration n'est qu'un prétexte. Pour eux, la coopération étrangère est maintenue parce qu'elle est le seul moyen de perpétuer le contrôle de la bureaucratie sur le personnel pédagogique. Dans ces trois instituts, l'INHC, l'INIL et l'IAP, l'algérianisation apparaît comme un noeud gordien dont tout le monde sait qu'il commande le contrôle de l'institution. Elle était de ce fait l'objet d'enjeux majeurs à l'échelle des principales composantes humaines des instituts : le corps enseignant algérien, l'administration et la coopération étrangère.

L'INELEC et l'INGM présentent un cas de figure différent. Outre les raisons de tutelle et de style de gestion évoqués plus haut, ces instituts ont bénéficié d'une conjoncture plus favorable. Dès leur création, ils ont pu disposer d'un encadrement algérien assez avancé. En 1975, date de leur création, l'Algérie n'avait pas le même niveau d'encadrement qu'en 1964 (INHC et INIL, issus du CAHT) ou 1965 (IAP). Le pays disposait déjà de moyens conséquents pour déterminer dans le détail ce qu'il voulait, et présenter à ses partenaires une demande précise, dont il était capable de suivre la réalisation. Contrairement aux établissements inaugurés durant les années 1960, qui ne disposaient d'aucun encadrement algérien, où la coopération devait à la fois cerner la demande et la satisfaire, ces instituts pouvaient dès leur création formuler des besoins précis, rendant ainsi l'assistance étrangère plus efficace.

A la différence des trois premiers instituts qui connaissent une grande instabilité depuis la fin des années 1970, ces deux établissements ont conservé la même direction jusqu'au début des années 1990. Leur succès est d'ailleurs largement redevable à la personnalité de leurs dirigeants. Depuis la création de l'INGM jusque en 1991, date à laquelle il l'a quitté pour le poste de ministre, le directeur de cet institut a stimulé un mode de coopération original basé sur la diversification de ses partenaires, même si c'est à l'intérieur d'un même pays, tout en ayant recours à des contrats individuels (dits de droit commun). L'INELEC a également bénéficié d'un style de coopération similaire, grâce

notamment à l'engagement, au dynamisme et à la stabilité du responsable qui a présidé à sa destinée de 1976 à 1991, date à laquelle il a été appelé au poste de chef du cabinet du nouveau ministre de la formation professionnelle et ex-directeur de l'INGM.

Grâce à un style de coopération différent¹, l'algérianisation du corps enseignant a été réalisée assez rapidement, dans un premier temps avec des enseignants de première graduation, et dans un deuxième temps, par leur formation en post graduation. Créés plus de dix ans après les autres instituts de Boumerdès, l'INELEC et l'INGM ont été les premiers à achever leur algérianisation. Certes, il n'y a pas de comparaison entre la taille de ces derniers et celle des établissements qui les ont précédé, les plus anciens étant beaucoup plus grands que les derniers nés. Mais ceci a peu à voir avec cela.

5.3.- L'administratif et le pédagogique :

L'objet de ce chapitre est d'analyser l'évolution de l'organisation par rapport à ses objectifs, notamment à travers les relations qui se sont établies entre les fonctions administratives et les fonctions pédagogiques.

En premier lieu, il tente de montrer comment l'organisation des instituts a participé au glissement de la formation vers la prédominance de l'enseignement général et théorique et des catégories sociales qui s'y identifient. Cette participation s'est manifestée sur un double plan :

- en valorisant les catégories enseignantes, dont la formation et les aspirations convergent avec l'enseignement universitaire classique.
- en reléguant, par le même processus, les catégories qui s'identifient à un enseignement pratique et lié à l'industrie, et dont la compétence professionnelle ne peut se mesurer aux mêmes critères : diplômes reconnus par les institutions d'enseignement supérieur, savoir théorique...

En second lieu, il se penchera sur la structuration du champ social qui constitue la base de cette organisation, les rapports sociaux qui le sous-tendent, ainsi que ses effets sur l'activité de formation.

En principe prévue comme une innovation par rapport aux établissements d'enseignement classique, l'organisation des IT est mise en place selon des schémas assez proches de ceux des entreprises économiques du secteur industriel. On pourrait voir dans cette similitude l'empreinte des entreprises de

¹ Voir notre article *La coopération technique internationale : acteurs et institutions*, in *Coopération Scientifique Internationale*, ouvrage collectif paru dans la série *Les Sciences Hors d'Occident au XXème siècle*, sous la direction de Roland Waast et Jacques Gaillard, Vol. VII, Orstom-Éditions, Paris, pp. 187-201.

même tutelle. En fait, il n'en est rien car ces établissements développeront peu de relations avec elles. Les ressemblances organisationnelles observées sont plutôt le résultat de leur appartenance commune au même secteur. Elles apparaissent comme des traits culturels communs développés par la bureaucratie du système industriel. Celle-ci, faute d'innover, a tendance à reproduire les mêmes schémas, les mêmes traits, une sorte de personnalité de base figée, et à la généraliser à l'ensemble des activités du secteur, sans tenir compte des différences dans leur nature et leur champ d'activité.

Jusqu'à l'application du statut des INFS, l'organigramme des instituts montre, à quelques nuances près, observables dans la terminologie plutôt que dans les structures, cinq directions subdivisées en départements, l'ensemble étant coiffé par une direction générale. Ce schéma organisationnel se distingue par la prédominance des structures administratives sur les structures pédagogiques, en particulier dans les instituts qui gèrent les oeuvres sociales des étudiants (INHC et INIL)¹. Ainsi qu'on peut le voir sur l'organigramme type présenté ci-après, les structures administratives ont le même rang hiérarchique que la direction des études qui coiffe l'ensemble des activités pédagogiques de l'institut y compris l'organisation des stages en milieu industriel.

• *Organigramme type appliqué jusqu'aux réformes de 1980*

DIRECTION GENERALE				
Secrétariat			Assistant à la sécurité	
D.P. Direction du Personnel	D.F.C. Direction Finances et Comptabilité	D.O.S. Direction des Oeuvres Sociales	D.M.G. Direction des Moyens Généraux	D.E. Direction des Etudes
Structures administratives				Structures pédagogiques

La place accordée aux différentes structures dans l'organigramme est révélatrice de la primauté des activités extra pédagogiques. Des instituts comme l'INIL et

¹ Les étudiants des autres instituts sont hébergés et nourris, au terme d'une convention inter instituts, dans des cités et restaurants gérés par ces deux établissements. A la différence des établissements dépendant du MES, les oeuvres sociales des travailleurs (enseignants et employés) et celles des étudiants sont gérées par les directions d'instituts. Jusqu'en 1993 à l'INIL et 1995 à l'INHC., il n'existait pas de Centres des Oeuvres Universitaires et Scolaires.

l'INHC emploient près de 500 travailleurs chacun—soit environ le double du personnel pédagogique—dont l'activité n'est pas liée directement à la formation. Ils sont affectés dans les tâches d'entretien des installations et bâtiments, des pavillons d'hébergement, de restauration, du parc-auto,... Jusque en 1983, date à laquelle, les instituts se sont désistés, sur injonction de l'Etat, de la gestion et de l'entretien de plusieurs centaines de logements de fonction, ils étaient près de 700 travailleurs dans chacun de ces deux instituts. Depuis, ces effectifs ont baissé sensiblement en raison des départs non remplacés.

Travailleurs enseignants et travailleurs non enseignants constituent deux populations totalement séparées. Chaque catégorie perçoit sa situation socioprofessionnelle et ses problèmes comme étant les siens propres, sans jamais considérer qu'ils peuvent être en un quelconque point partagés par l'autre. Ainsi, lorsque les « travailleurs » ou les « enseignants », selon les termes communément admis pour les désigner, initient un mouvement revendicatif ou de toute autre nature, la participation des autres est rarement envisagée. A l'exception d'une grève à l'IAP, en 1984, qui s'est terminée par l'arrestation et l'emprisonnement des syndicalistes qui l'avaient animée, le premier mouvement auquel les deux catégories ont participé s'est produit à l'INHC en 1988, avec cependant une représentation syndicale séparée.

De par leur combativité, les travailleurs non enseignants mobilisent les directions bien plus que le corps enseignant. Jusqu'à la fin des années 1980, cette catégorie monopolisait les mouvements revendicatifs. Il est vrai que le corps enseignant était, durant cette époque, en majorité constitué de coopérants étrangers. Mais, même devenus nombreux et majoritaires, les enseignants n'ont jamais cherché vraiment à se faire représenter dans le syndicat, estimant généralement que cette instance est l'affaire des « travailleurs ». Il est de notoriété à l'époque que les directions craignent les travailleurs plus que les enseignants. « Tout à fait normal, entend-on dire ironiquement chez les enseignants, sans les travailleurs ce sont les cuisines qui s'arrêtent de fonctionner alors qu'avec les enseignants, ce ne sont jamais que les cours... ».

Bien que les effectifs de travailleurs non enseignants (administratifs et techniques) aient considérablement diminué par rapport à cette période, ils restent plus élevés que ceux des enseignants, comme l'indiquent les deux tableaux suivants :

Tableau N° 6 :
Effectifs des enseignants par grade :

	profes- seurs.	maîtres de conf.	chargés de cours	maîtres- assist.	assistant ingén.	autres	total
INH	02	07	80	56	32	52	229
IAP	01	00	32	34	76	43	186
INIL dont	00	08	62	38	47	17	172
INIM	00	02	31	18	12	10	73
INIA	00	01	12	05	28	04	50
INMC	00	05	19	15	07	03	49
INGM	00	01	13	14	25	05	58
INELEC	00	03	10	30	12	10	65
TOTAL	03	19	197	172	192	127	710

- Tableau construit par nous-même sur la base d'informations recueillies dans les directions d'instituts

Tableau N° 7 :
Effectifs du personnel non enseignant : (administratif et technique)

	cadres	maîtrise	ag. d'exécution	totaux
INHC	23	74	240	337
IAP	17	43	334	394
INIL dont INIM	24	35	161	220
INIM	12	12	84	108
INIA	08	30	15	53
INMC	04	03	62	69
INGM	04	06	72	82
INELEC	07	05	48	60
TOTAL	75	163	855	1093

- Tableau construit par nous - même sur la base d'informations recueillies dans les directions d'instituts

Ces indications expliquent le rôle surdéterminant des fonctions administratives au sein des instituts. D'où le pouvoir grandissant des responsables administratifs sur les responsables pédagogiques. La suprématie de l'administratif sur le pédagogique se retrouve dans toutes les structures et instances formelles des instituts. Ainsi, on peut remarquer, auprès des directions générales, l'existence de deux organes à caractère administratif—un conseiller juridique et un assistant à la sécurité—mais aucune structure chargée des activités pédagogiques. Au

conseil de direction, instance qui régissait le fonctionnement multiforme des instituts, les responsables extra pédagogiques sont prépondérants.

C'était là un problème qui n'échappait pas aux directeurs d'établissement, dont l'un d'eux a déclaré au cours d'une interview : « la création d'un COUS réglerait pas mal de problèmes parce que nous perdons actuellement 60 % de notre temps dans des problèmes administratifs ». Il a fallu attendre les années 1990, pour que la gestion des oeuvres sociales soit séparée de la gestion pédagogique. Ces services ont été érigés en structures autonomes identiques à celles des Centres des Oeuvres Universitaires et Scolaires. L'analyse des archives de l'époque (procès-verbaux des conseils de direction, bilans semestriels et annuels adressés aux tutelles...) permet de dégager sans équivoque les tendances suivantes :

- les directions tendent à accorder la priorité à la résolution des problèmes administratifs, tendance également illustrée par la prépondérance des responsables de structures de même nature.
- Pour l'essentiel, les questions d'ordre pédagogique ne sont abordées par les directions des études et les départements qui en dépendent, qu'en termes quantitatifs (statistiques des enseignants en poste, en formation, au service national..., nombres d'étudiants, de stagiaires placés en entreprise...). L'aspect qualitatif est principalement porté à la connaissance des conseils de direction par les requêtes d'étudiants, représentés au sein des conseils.
- La résolution des problèmes relatifs à la formation est presque toujours renvoyée au niveau des structures pédagogiques inférieures (départements, chaires...).

Le processus de subordination du pédagogique à l'administratif est rendu possible par l'absence d'une représentativité réelle des enseignants au conseil de direction. Les cadres affectés aux responsabilités pédagogiques ne sont pas réellement impliqués dans les activités de formation. Bien qu'ils soient issus du corps enseignant, ces responsables cessent généralement d'exercer la fonction enseignante pour se consacrer à celle du contrôle administratif. Il y a lieu de noter que cette tendance constitue une perversion de la fonction initialement dévolue à l'encadrement pédagogique. Ainsi, la définition officielle du poste de chef de département fait ressortir de lourdes charges pédagogiques et scientifiques, en plus d'une charge administrative¹.

¹ Un document interne datant du 18 octobre 1977 définit ainsi « le rôle et les prérogatives du chef de département pédagogique :

« 1° - Administratif

Cependant, cette dernière a vite fait d'éclipser les premières. Dès lors, l'encadrement « pédagogique » apparaît comme faisant réellement fonction administrative, comme le prolongement de l'administration dans les structures pédagogiques. De représentant des enseignants au sein de l'administration, il devient représentant de l'administration auprès des enseignants. Cette caractéristique transparaît à travers la nature « gestionnaire » des interventions de ces cadres : répartition des tâches, volume horaire de travail par enseignant, affectation des étudiants stagiaires dans les entreprises, planning des examens.... Beaucoup plus rares sont, par contre, les interventions qui traitent des aspects techniques de la formation.

En fait, le seul contre-pouvoir qui s'impose face à l'administration était à cette époque celui des étudiants, tant qu'ils étaient représentés aux conseils de direction¹. En parcourant les procès-verbaux et les rapports faits par les étudiants, on remarque que les interventions portant sur le contenu de la formation sont pour l'essentiel le fait de leurs représentants. Autre constante, les solutions aux problèmes pédagogiques posés par les étudiants sont régulièrement renvoyées au niveau des instances pédagogiques inférieures, en l'occurrence les départements, lesquels s'en déchargent à leur tour sur les chaires. Cette tendance de l'organisation à se décharger sur les structures subalternes pour tout ce qui a trait à la mise en oeuvre d'une compétence technique appelle deux observations :

-
- gestion du fichier des étudiants ;
 - gestion des professeurs de son département ;
 - gestion du matériel et de l'équipement des laboratoires de son département ;

2° - Pédagogique et scientifique

- dirige les processus d'enseignement ;
- applique et fait appliquer les plans d'études ;
- dirige les stages pratiques ;
- détermine les horaires d'études en collaboration avec le bureau d'études (service chargé des emplois du temps) ;
- contrôle et suit la charge des enseignants ;
- organise et suit le travail individuel des étudiants (jury, examens) ;
- dirige les travaux des élèves du 3^e cycle au niveau de son département ;
- dirige les travaux d'étudiants pendant les cercles scientifiques ;
- crée un lien avec les étudiants
- contrôle les brochures et photocopies ;
- participe aux réunions, séminaires et conférences ;
- fait partie de toutes les commissions ayant un lien avec les spécialités de son département ».

¹ Les étudiants ont cessé d'être représentés aux conseils de direction des instituts à partir de 1983.

- Elle exprime la non implication des responsables dans l'activité pédagogique. En acceptant l'exercice de la fonction du contrôle administratif, ces derniers, notamment les chefs de département, s'insèrent dans un processus qui mène droit à la cessation de la mise en oeuvre de leur compétence technique.
- Dès lors, l'encadrement pédagogique, privé du pouvoir que lui confère cette compétence, subissant la prépondérance de l'encadrement administratif, n'aura d'autres fonctions que celle d'exercer un contrôle purement administratif, en se réclamant du pouvoir « d'ordre », dont il est investi par la direction.

Le même phénomène de subordination de l'activité pédagogique à l'activité administrative apparaît dans les « rapports semestriels » adressés par les instituts à leur tutelle. Il s'agit de rapports faisant état des moyens humains et matériels ainsi que de leur utilisation par les instituts. Que l'on considère le contenu des textes, le volume écrit ou l'agencement des rubriques, la prééminence de l'administratif apparaît régulièrement. Alors que la rubrique « Etudes » ne comporte toujours que des tableaux statistiques relatifs aux effectifs des étudiants et des enseignants, sans aucun commentaire d'accompagnement, les rubriques consacrées aux activités extra-pédagogiques font état du plus petit détail. Tandis que l'état des équipements de laboratoires et d'ateliers, vétustes et jamais renouvelés, est passé sous silence, les rapports foisonnent d'observations de ce genre : « l'inventaire des logements occupés par les enseignants a permis de relever plusieurs dégradations de mobiliers (chaises, lits, fauteuils, cuisinières, réfrigérateurs) dues à un mauvais entretien incombant aux utilisateurs ».

Tous les efforts des directions semblent en ce moment absorbés par la gestion du personnel et du patrimoine d'accompagnement de l'activité principale de formation, tandis que peu de considération est accordée à cette dernière. Tout se passe comme si l'ordre initial des priorités est inversé. Ce qui n'était que moyen s'est transformé en objectif à atteindre ; ce qui était le but est acculé à jouer le rôle de faire-valoir pour procurer des ressources et justifier les dépenses, les budgets.... On assiste à un phénomène de « déplacement des objectifs » de l'organisation semblable à celui qui a été analysé par Amitaï Etzioni, à la suite de Robert Michels : « mais au cours du processus qui les crée [les organisations], qui leur procure des ressources et qui recrute leur personnel, se constituent des groupes d'intérêts qui sont fréquemment plus motivés par la préservation et l'accroissement de l'organisation elle-même que soucieux de l'aider à réaliser son objectif initial. Ces groupes d'intérêts utilisent alors les buts de l'organisation comme des moyens pour récolter des fonds, obtenir des

exemptions d'impôts ou s'assurer un certain statut au sein de la communauté, bref comme des moyens au service de leurs propres objectifs »¹.

Ainsi se dessine le déplacement des objectifs de l'organisation vers l'auto-entretien et l'auto-conservation. En reléguant l'activité de formation au rang de l'accessoire et en se mobilisant autour de l'administratif, l'organisation opère un glissement qui, tout en l'éloignant de ses objectifs initiaux, converge vers le maintien de l'institution. Ces propos d'un enseignant illustrent ce phénomène : « l'administration ne fait pas de l'enseignement sa préoccupation centrale. L'institut est devenu une machine bureaucratique qui fonctionne pour elle-même. En fait, elle ne s'occupe du pédagogique que lorsque ses problèmes s'aggravent au point de rejaillir sur elle. A ce moment-là, c'est plutôt d'elle-même qu'elle s'occupe ».

La subordination du pédagogique à l'administratif, qui rendit possible l'exclusion de l'encadrement pédagogique des tâches techniques et l'abandon des objectifs initiaux, est à l'origine du principal clivage né de ce modèle d'organisation : le clivage administration / enseignement. « La direction d'une organisation, en tant qu'activité spécialisée et essentielle, engendre des problèmes qui n'ont pas de relation nécessaire (et sont même souvent en opposition) avec le but déclaré ou « originel » de l'organisation. Jour après jour, le comportement du groupe se centre sur des problèmes spécifiques et sur des buts secondaires, qui avaient à l'origine une pertinence intrinsèque. Comme ces activités en arrivent à absorber une proportion croissante du temps et des pensées des membres de l'organisation, elles finissent par se substituer—du point de vue des comportements effectifs—aux buts déclarés »².

Ce clivage est reconnu implicitement tant par les enseignants que par l'administration. Les premiers évoquent l'administration comme s'il s'agissait d'une entité étrangère, mais pourtant présente à tous les niveaux. L'administration elle-même distingue à l'occasion « l'organigramme de l'institut », entendu dans son ensemble, et « l'organigramme pédagogique », comprenant la direction des études et les structures qui en dépendent. Ainsi, dans les prospectus à caractère publicitaire, il n'est question que de l'organigramme pédagogique, lequel isolé du contexte d'ensemble, donne à l'organisation une apparence conforme à sa vocation initiale.

5.4.- Dépendance et autonomie de la fonction enseignante

¹ Amitaï Etzioni, *Les organisations modernes*, Editions Duculot, 1971, page 27.

² Ph. Selznick, *Approche pour une théorie de la bureaucratie*, Revue Américaine de Sociologie, 1943, cité par Amitaï Etzioni, op. cit., p. 30.

On a vu comment les catégories supérieures de l'encadrement pédagogique (directeurs des études, chefs de département) cessent, dans la majorité des cas, toutes activités techniques pour se consacrer aux tâches de gestion. Les chefs de chaire se trouvent quant à eux en situation de ballottage entre l'administratif et le pédagogique dans la mesure où, en même temps qu'ils exercent à leur niveau une activité de contrôle administratif, dont ils rendent compte à la hiérarchie, ils participent directement à l'activité d'enseignement. Pour cette raison, cette catégorie se trouve la seule en mesure d'exercer un contrôle technique réel sur le corps enseignant. Mais de par le contrôle administratif exercé (réglementairement, la voie hiérarchique s'impose dans les deux sens dans les rapports enseignants / direction), elle constitue le prolongement de l'administration dans les niveaux les plus inférieurs de l'encadrement pédagogique.

La coopération des membres du corps pédagogique hissés aux rangs de « chefs » s'acquiert en échange d'avantages matériels et symboliques, dont le seul détenteur et distributeur est l'administration. Ainsi, la nomination des chefs de département passe généralement par dessus la tête du Directeur des études, qui est le plus haut responsable pédagogique. Ce qui fait de ces postes des charges convoitées secrètement par tout enseignant ayant espoir d'y accéder, en particulier pendant les phases de conflits pouvant se terminer par des règlements de comptes, et donc, par d'éventuels limogeages et de nouvelles nominations. Pourtant, dans l'ensemble, l'encadrement pédagogique est d'une stabilité extraordinaire à cette époque. De nombreux postes apparaissent comme quasi inamovibles : plus de dix ans d'exercice en moyenne dans la même fonction, ce qui n'est pas le cas de l'encadrement administratif, beaucoup plus secoué par des conflits internes dont l'issue est souvent une interversion des postes. Seule la catégorie des enseignants PG (à l'époque très peu nombreux) et les directeurs d'établissement connaissent, pour des raisons différentes, un *turn over* important. Les premiers, en raison de leur rareté sur le marché du travail, les seconds parce qu'ils sont soumis à des décisions politiques.

Le contrôle exercé par la direction est donc pour l'essentiel d'ordre administratif, c'est-à-dire qu'il se limitait au plus à la présence des enseignants et à la répartition des tâches, préalablement définies au niveau des chaires. Dans l'ensemble, les enseignants en sont arrivés à nier à la direction la compétence, voire même le droit de regard, sur le contenu et la manière dont ils accomplissent leur travail. Pour autant que le taylorisme pouvait être appliqué à l'activité de formation, son principe fondamental, celui du contrôle par la direction du mode

effectif de travail¹, ne trouve ici aucune application. Ainsi, on n'y rencontre guère la « rationalité » de la division technique du travail caractéristique de ce mode d'organisation. La dispersion du corps professoral, toutes catégories confondues, est à cet égard significative. La majorité des enseignants dispensent leurs enseignements à la fois aux IE et aux TS. La même dispersion apparaît dans la répartition des enseignants selon le type d'enseignement : la majorité des individus assurent simultanément cours magistraux, travaux dirigés et pratiques.

Le fait que des enseignants se voient confier des tâches multiples ne doit rien à des qualités professionnelles particulières. Il est souvent le résultat d'arrangements conclus au niveau de la chaire. La distribution des tâches étant déterminée par les commodités de l'élaboration des emplois des temps (les combinaisons les plus simples sont retenues), on peut trouver les variantes d'emploi du temps chez des individus de même profil. En effet, les enseignants eux-mêmes préfèrent généralement une charge qui ménage leur emploi du temps à une charge qui est conforme à leur niveau de compétence.

L'absence de spécialisation confère paradoxalement à l'enseignant une autonomie qui le rend professionnellement indépendant de ses collègues dans le sens où le besoin d'une collaboration technique à la réalisation du travail (par exemple telle que celle qui se serait instaurée entre chargés de cours et chargés de travaux pratiques ou dirigés), n'est pas ressentie. Or, l'existence d'une communication technique entre les enseignants n'aurait pas manqué de se doubler d'une communication sociale, et aurait constitué un contre-pouvoir susceptible de mettre en cause les termes du contrôle de l'administratif sur le pédagogique. Les exigences du contrôle bureaucratique apparaissent ici inconciliables avec une « rationalisation », par ailleurs dépassée, du travail. La relégation de la fonction enseignante à un stade quasi artisanal s'avère indispensable à la domination de la bureaucratie dirigeante.

Pour leur part, les enseignants déplorent ce processus de non implication de la direction dans l'activité de formation. Systématiquement, ils le considèrent préjudiciable à la formation. De toute la population enseignante interrogée, il ne s'est trouvé personne pour se montrer satisfait des rapports entre l'administratif et le pédagogique. L'explication qu'ils en donnent se réfère tantôt à l'histoire des instituts, tantôt à des facteurs corporatistes en opposant les « scientifiques », vocable qui désigne dans leur langage ceux qui pratiquent effectivement

¹ "Taylor a hissé la notion de contrôle à un niveau tout à fait nouveau en faisant valoir comme nécessité absolue, pour une direction conforme aux besoins, d'imposer aux travailleurs la façon précise de faire le travail" Harry Braverman, op. cit., page 81.

l'enseignement, et les « non scientifiques », expression par laquelle ils désignent les responsables, qu'ils soient ou non issus du corps enseignant.

Pratiquement, les enseignants jouissent donc d'une large autonomie professionnelle et n'agissent pas comme des agents d'une politique de formation élaborée et contrôlée par la hiérarchie ou en concertation avec elle. De son côté, l'administration ne manque pas d'exploiter à son profit cette « liberté » laissée aux enseignants. Tantôt elle sert d'argument responsabilisant le corps enseignant de tout problème pédagogique, tantôt, elle est présentée comme un « avantage » pouvant faire contrepoids à leurs revendications. Ainsi, aux requêtes des enseignants relatives à leur statut, leur formation, les salaires,... la direction rétorque souvent qu'ils devraient prendre en considération « l'avantage d'être incontrôlables en raison de la liberté de conscience que confère la profession ». (DG de l'INHC lors d'une réunion avec le corps enseignant en mai 1988).

On retrouve peut-être ici un aspect de « l'autonomie du phénomène organisationnel en tant que processus d'intégration des comportements stratégiques d'acteurs sociaux relativement autonomes », analysés par M. Crozier et E. Friedberg : « Le phénomène organisationnel apparaît en dernière analyse comme un construit politique et culturel, comme l'instrument que des acteurs sociaux se sont forgé pour 'régler' leurs interactions de façon à obtenir le minimum de coopération nécessaire à la poursuite d'objectifs collectifs, tout en maintenant leur autonomie d'agents relativement libres »¹.

Mais cette autonomie reconnue à la fonction enseignante ne s'entend que dans la mesure où l'enseignant est seul juge de la quantité et de la qualité du travail qu'il fournit. L'extrême cloisonnement du champ social constitué par le corps enseignant et l'isolement quasi total des individus annihilent toute efficacité technique pouvant résulter de cette autonomie.

VI - LES RELATIONS SOCIALES AU SEIN DU CORPS ENSEIGNANT :

La délimitation des sphères de compétences entre l'administratif et le pédagogique réduit au strict minimum la communication entre les deux groupes sociaux. L'information circule de haut en bas et répond uniquement aux besoins du contrôle administratif. En fait, l'organisation ne prévoit aucune structure ou instance de communication entre l'administration et le corps enseignant. Le conseil de direction étant l'unique instance qui délibère de toutes les activités des instituts, le travestissement du rôle des chefs de département en représentant de

¹ M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Editions Seuil, Paris, 1977, page 167.

l'administration élimine toute possibilité pour les enseignants d'y avoir droit au chapitre.

Horizontalement, les départements pédagogiques sont tout aussi cloisonnés les uns des autres. Techniquement, le département est une structure isolée tant au plan vertical vis-à-vis de la direction qu'au plan horizontal vis-à-vis des autres départements. Dans certains cas, cet isolement semble résulter d'une volonté originelle de doter le département d'une autonomie de fonctionnement. Mais à défaut de canaux de communication verticale et horizontale, ce processus d'autonomisation a évolué pour en faire de « véritables structures indépendantes ».

Les cloisonnements structurels, allié à l'autonomie professionnelle reconnue à l'enseignant, permettent au corps pédagogique d'agir professionnellement en toute « liberté de conscience ». Il reste à savoir comment les enseignants vont-ils agir socialement au sein de cette situation d'autonomie ? Quelles sortes de rapports vont-ils établir entre eux, et comment vont-ils coopérer pour faire face aux contraintes du travail ? Répondre à ces questions, c'est mettre à jour les relations interindividuelles et intergroupes qui s'établissent sur le lieu du travail. L'analyse porte sur deux périodes distinctes de l'histoire des instituts de Boumerdès. Chacune est dominée par un corps enseignant au profil particulier.

6.1 - Première époque : l'ordre des ingénieurs

La première époque est celle qui s'étend des origines à 1985. La structure du corps enseignant y était assez hétérogène. Dans sa hiérarchisation institutionnelle, on trouve, de bas en haut, les TS, les L-DES auxquels on assimile les IA, les IE d'Etat et enfin les PG. Les IA et les PG étant peu nombreux durant l'époque considérée, ce sont les trois catégories restantes qui constituent principalement le corps enseignant.

Les relations entre ces trois catégories—TS, L-DES, IE—portent la marque, d'une part de l'origine scolaire des enseignants et, d'autre part, de la stratégie que chaque catégorie développe pour asseoir ou simplement défendre sa position socioprofessionnelle. L'origine scolaire des enseignants—selon qu'ils proviennent de l'université ou des IT—constitue la première ligne de clivage. Le second clivage est celui qui s'est dessiné progressivement entre les TS et les IE, depuis que s'est amorcé le processus d'alignement sur l'enseignement supérieur classique.

6.1.1.- « Universitaires » et « Technologues »

Le premier clivage est secrété par l'ambivalence du système national d'enseignement-formation. Selon qu'ils proviennent de l'université ou des

instituts de formation technologique, les enseignants ont tendance à se constituer en deux groupes distincts. Physiquement, cette séparation peut être observée à toutes les occasions qui leurs sont données de se rassembler. Lors des rares assemblées générales qui se tenaient alors, on pouvait remarquer que les deux groupes sont nettement séparés, à quelques rares individus près. On observe d'un côté les IE, dissociés des TS, et de l'autre les L-DES. La même disposition peut-être observée dans les restaurants des instituts où une partie du corps enseignant pouvait à l'époque déjeuner. On y trouve presque jamais des individus appartenant aux deux groupes mélangés autour d'une même table : à chacun son quartier.

Les deux groupes ne communiquent guère. « Le courant passe mal », voire pas du tout. Chacun fait plutôt semblant d'ignorer l'autre, faisant comme si leurs activités ne devaient jamais s'interpénétrer. L'appartenance à tel ou tel groupe se trouve être renforcée, en plus de l'origine scolaire, par une division du travail qui les sépare nettement. Chaque groupe intervient à un niveau précis du cursus de formation. Les enseignants qui proviennent de l'université, en l'occurrence les L-DES, interviennent en sciences fondamentales, tandis que leurs collègues issus des IT—on a vu qu'ils sont pour l'essentiel issus de leur propre institut—sont chargés de l'enseignement technique et spécialisé. Les premiers n'ont aucune expérience du monde de l'industrie, sous quelque forme que ce soit. Les seconds ont—outre l'expérience des stages en milieu professionnel acquise pendant leurs études—exercé dans beaucoup de cas dans le secteur industriel avant de réintégrer l'institut en qualité d'enseignants. Ce sont là autant de traits qui séparent les deux groupes d'enseignants, et la différence d'origine scolaire n'est pas la seule à mettre en cause.

Cependant, l'attitude des enseignants issus de l'université vis-à-vis de leurs autres collègues semble se référer exclusivement à cette origine scolaire, la seule qui se trouve être à leur « avantage ». Ainsi, ces enseignants parlent-ils volontiers « d'ingénieurs » et de « docteurs sans bac »¹, faisant allusion au passé scolaire de l'autre groupe. C'est comme si à leurs yeux, on a beau faire, on expie

¹ Avant 1980, la filière IE était accessible dans les IT aux élèves des classes Terminale des lycées, ce qui fait que certains enseignants, IE ou même PG, n'ont pas de baccalauréat. Ce 'déficit' continue à être ressentie comme un handicap, même après l'obtention d'un doctorat. La presse a fait à plusieurs reprises état de lettres de diplômés des IT se plaignant de difficultés rencontrées du fait qu'ils ne sont pas bacheliers. Voici ce qu'écrit l'auteur de l'une de ces lettres, docteur de son état : « Au nom de quelle dialectique se permet-on de demander à un titulaire de doctorat, arraché haut la main dans une université de renom à l'étranger, de justifier d'un diplôme de l'enseignement secondaire ? Ce diplôme, devenu symbole par la force des choses, pèse lourd dans notre système social et d'enseignement. (...) Il est temps de démystifier l'ogre aux pieds d'argile ». Bellaredj B., *EL Watan*, du 7 mars 1994.

jamais un échec au baccalauréat. Le diplôme, « voie royale » pour les uns, « peau de vache », pour les autres, compte parmi les handicaps majeurs des IT, et une des causes principales de la dévalorisation sociale qui a conduit à l'échec de leur projet initial. Cette « tare » originelle n'a pas cessé de peser sur la renommée des instituts et des enseignants, qui continuent, mêmes bardés de tous les titres universitaires, à être suspectés de ne pas appartenir à la caste des bacheliers. Un professeur d'institut est plus convaincant lorsqu'il exhibe un baccalauréat qu'un doctorat d'Etat, quel que soit le pays où il l'a décroché.

Les pères fondateurs eux-mêmes n'ont pas échappé à ce traumatisme. Bélaïd Abdesselam a exprimé en de nombreuses occasions les difficultés, voire même les humiliations qu'il a vécues du fait qu'il n'a pas de diplôme universitaire, ayant interrompu ses études pour se consacrer au combat pour l'indépendance. Il rapporte ainsi qu'à la veille de l'indépendance, il fut mis sous les ordres d'un diplômé, ancien collaborateur de l'autorité coloniale, qui n'aurait rejoint le mouvement de libération qu'à la dernière heure. A la répartition des tâches, il affecta les « diplômés » présents, et s'adressa ainsi à Bélaïd Abdesselam : « Toi, je ne vois pas ce que je peux te donner, car tu n'as pas de diplômes ! ». Ce à quoi, il répondit : « Moi, je n'ai pas de diplôme, mais je n'ai pas attendu d'avoir cinquante ans, comme toi, pour m'apercevoir que j'ai une patrie »¹.

De nombreux autres faits similaires ont contribué à développer chez le chef de file des industrialistes une tendance à opposer « diplôme » et « sentiment patriotique ». « Qu'est-ce que c'est que cette révolution que nous vivons ? On vient d'avoir toute une promotion de jeunes qu'on envoie au maquis ; ils se sacrifient ; ils se battent pour qu'après, à l'indépendance, ceux qui sont restés à l'extérieur, ceux qui ont collaboré avec la France, viennent leur dire : 'toi, tu n'as pas de diplôme, tu ne sers à rien'...Et bien, c'est tout un monde qui venait de basculer pour moi »².

L'on peut s'interroger sur la relation entre son itinéraire personnel et l'intérêt qu'il portait aux instituts de Boumerdès, en particulier au plus ancien d'entre eux, dont les premières promotions ne comptaient aucun bachelier parmi leurs effectifs. Toutefois, il affirme, concernant ses plus proches collaborateurs, être personnellement intervenu pour les empêcher d'interrompre leurs études, poursuivies pendant la guerre dans de Grandes Ecoles françaises. Ainsi, Sid Ahmed Ghozali, Mohamed Liassine, Abdenour Kéramane ont obtenu leurs diplômes à Paris, respectivement à l'Ecole des Ponts et Chaussées, l'Ecole Polytechnique et l'Ecole des Mines.

¹ Bennoun (M.), El-Kenz (A.), *op. cit.*, tome 1, page 140.

² *Ibid.*, page 141.

Cette différence d'itinéraire scolaire semble avoir joué un rôle dans les conduites de ces derniers, qui se sont montrés plutôt commis d'Etat disciplinés que militants, plutôt techniciens que politiques, par rapport à Bélaïd Abdesselam. Ajoutons également que des IT comme l'INELEC et l'INGM, créés sous la houlette de Mohamed Liassine, lorsqu'il était ministre de l'industrie lourde, sont très élitistes et n'ont jamais recruté d'élèves sans baccalauréat. Malgré leur statut « d'instituts technologiques », qui les fait confondre avec la masse, ils ont toujours bénéficié d'une bonne, sinon excellente, renommée sociale, soigneusement entretenue par un haut niveau de sélection à l'entrée, mais aussi par une meilleure prise en charge de la formation, facilitée par la modestie de leur taille.

Bien que la durée de la formation d'un ingénieur soit de cinq années (contre quatre années pour les L-DES), les IE non issus de l'université continuent donc de traîner aux yeux des autres le handicap d'un passé scolaire—qui n'existe plus, mais qu'on perpétue en faisant l'amalgame entre le passé et la situation actuelle—et du statut social de la formation technologique. Pour les « universitaires », il s'agit bien là d'une formation pour relégués puisque « l'élite fait l'université où l'on travaille dur pour arracher son diplôme ». La formation continue à être l'objet de sarcasmes : « tu ne vas pas comparer ça à Bab Ezzouar [entendre l'USTH] ? Ici, dès que l'étudiant passe le cap des deux premières années, il roule en quatrième vitesse vers le diplôme ».

Ces propos du même interviewé, un DES en mathématiques, contiennent un double message : premièrement, l'enseignement en système universitaire est plus « sérieux », dans le sens plus efficace, plus formatif, que dans les IT. Deuxièmement, à l'intérieur des IT, ce sont encore les enseignants qui viennent de l'université qui dispensent l'enseignement le plus sérieux, puisque les étudiants ne travaillent que durant la phase où ces derniers interviennent, c'est-à-dire les deux premières années. Pendant la phase d'enseignement technique et spécialisé (palier réputé être spécifique aux IT et assuré par l'autre groupe), les étudiants s'achemineraient sans effort, « roulant en quatrième vitesse », vers le diplôme.

Une telle opinion est confortée chez cette catégorie d'enseignants par le fait que la majorité des cas de redoublement et d'échecs définitifs se produisent effectivement en tronc commun. Il est d'ailleurs courant de voir les étudiants protester contre le caractère sélectif de l'enseignement fondamental. On est alors tenté de conclure que ces enseignants transfèrent des normes de sélection, qui seraient en vigueur dans le système universitaire, aux instituts de formation technologique, qui auraient, eux, des modalités plus souples en la matière. Si tel

est le cas, cela ne semble pas correspondre à une attitude délibérée de leur part. Pour eux, c'est bien l'enseignement technique et spécialisé qui est « bradé ».

En effet, ce qui est en cause est moins l'enseignement technique et spécialisé en soi que l'institution qui en est le cadre et à laquelle on assimile les enseignants qui en sont issus. Quelle que soit la valeur intrinsèque de la personne, elle est jugée différemment selon qu'elle est passée par l'un ou l'autre des systèmes de formation. Ainsi, un professeur de spécialité qui force l'admiration de ses collègues professeurs d'enseignement général provoque inmanquablement ce genre de réflexion : « on ne dirait pas que c'est un produit maison ».

Cette attitude pleine de sarcasmes ne s'explique pas seulement par leur appartenance ancienne à un enseignement jugé « d'élite ». Elle est aussi alimentée par un sentiment de dépit, né de leur marginalisation, au sein des instituts. Certes de manière générale, le système national d'enseignement-formation favorise l'université, ne serait-ce que parce que les étudiants et les diplômés de cette institution peuvent accéder aux instituts de formation technologique alors que la réciproque n'est pas vraie. Il paraît bien évident que le statut juridique et social privilégié de la formation universitaire constitue une source d'assurance psychologique pour la catégorie des L-DES, laquelle, écartée de toute fonction influente, y puise moralement la force d'assumer sa marginalité.

Loin d'être uniquement le résultat de traits culturels passés ou de valeurs de groupes qui seraient fondamentalement opposées, cet antagonisme est tout autant l'expression de contradictions propres à l'organisation, secrétées et nourries par elle. Les attitudes et le comportement de la catégorie d'enseignants issue de l'université ne sont pas entièrement redevables à une sorte de déterminisme lié à la domination à l'échelle de la société algérienne de l'enseignement universitaire sur l'enseignement technologique, même si ce facteur est exploité à fond dans cet antagonisme intergroupes. Ils sont tout autant le résultat de l'organisation mise en place et du rôle qu'elle a joué dans la hiérarchisation des catégories sociales en son sein.

D'une part, les instituts valorisent implicitement l'enseignement général par le volume qui lui est consacré dans les programmes, et qui fait que les professeurs d'enseignement général interviennent dans près de 40 % de la durée de la formation. Que cet enseignement constitue le palier le plus important, du point de vue de son étendue dans le cursus de formation, et qu'il soit de plus le plus craint des étudiants, contribue à le valoriser aux yeux de ces enseignants par rapport à l'enseignement technique et spécialisé. Pour eux, on pourrait écrire à la suite de C. Grignon, que « c'est une caractéristique essentielle de l'acte

d'enseignement que de conférer de la valeur à ce qui est enseigné par cela même qu'il fait l'objet d'un enseignement »¹.

D'autre part, cette caractéristique de l'institut d'accorder une large part à l'enseignement général ne correspond pas, comme on pourrait s'y attendre, à une valorisation de la catégorie des professeurs d'enseignement général. Celle-ci est, au contraire, marginalisée et tenue en situation de subordination par rapport aux catégories des professeurs d'enseignement technique et spécialisé, en particulier celle des IE. Il est possible d'observer cette situation à travers :

- la mise à l'écart de cette catégorie de toute participation aux différents centres de décision. Bien que les professeurs d'enseignement général comptent parmi les plus anciens, on ne trouve parmi eux aucun individu dans les postes de responsabilité pédagogique ou administrative.
- La grande différence de rémunération entre professeurs d'enseignement général et professeurs d'enseignement technique et spécialisé : les derniers perçoivent des salaires qui représentent près du double de ceux des premiers.
- l'exclusion de la catégorie en question de l'attribution des bourses de formation en post-graduation. Sur la totalité des bourses attribuées pour formation doctorale à l'étranger, et à de très rares exceptions près, aucune n'est allée à un professeur d'enseignement général. Interpellé sur cette question au cours d'une « réunion sectorielle » avec cette catégorie, un directeur général répondit qu'il « ne voyait pas l'utilité d'un professeur de mathématiques post-gradué parce qu'il serait sur-qualifié ».
- Dans le langage administratif, comme dans celui des IE, cette catégorie est souvent désignée, avec celle des TS, sous l'appellation de « catégories inférieures » (par rapport aux enseignants IE et PG qui seraient les « catégories supérieures »).

En réaction à cette situation, les professeurs d'enseignement général se sentent déconsidérés. De par le statut social du système d'enseignement auquel ils se réfèrent pour se situer par rapport aux autres catégories, de par l'évaluation qu'ils se font de leur propre participation au processus de formation, ils ont le sentiment que leur rôle est amoindri. « Ici, si tu n'es pas dans les 'Pompes et Compresseurs', tu t'écrases et tu te tais », nous disait un enseignant. La crudité de cette phrase résume toute la perception que se fait cette catégorie, à la fois de sa propre situation et de l'autre groupe, avec ses « tares » et ses « privilèges ». Etre dans les « pompes et compresseurs » signifie ici être dans le bricolage, à la

¹ C. Grignon, *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Editions de Minuit, Paris, 1971, page 50.

limite du travail manuel, et en même temps, faire partie des « diplômés maison » auquel on octroie toutes sortes de privilèges et une position dominante au sein du corps enseignant.

En privilégiant la catégorie des IE, les directions jouaient sur la spécialisation de ces enseignants, plus conforme avec la nature de la formation, par rapport à la catégorie des enseignants intervenant dans l'enseignement général. Mais, si cette démarche comporte en soi une certaine rationalité, elle contribue à élever des cloisons qui séparent les deux groupes d'enseignants. Sachant que les directions ne sont guère impliquées dans l'activité de formation, on est tenté de croire que c'est bien ce cloisonnement qui est recherché. En effet, cette attitude coïncide avec un double objectif :

- Premièrement, elle permet de donner une apparence valorisée à un enseignement technique et spécialisé de plus en plus noyé dans l'enseignement général et de préserver l'identité d'une formation qui demeure malgré tout son faire-valoir. « A voir l'alignement de tant de spécialistes, on est un peu forcé de croire que la formation technologique marche », nous disait un cadre d'une entreprise industrielle.
- Deuxièmement, elle perpétue et renforce les divisions au sein du corps enseignant afin d'y empêcher l'écllosion de toute solidarité pouvant mettre en cause la domination, au niveau global de l'organisation, de l'administratif sur le pédagogique. Cette attitude correspond à une stratégie qui, après avoir eu pour terrain de prédilection la différence dans l'origine scolaire et le niveau d'intervention dans l'enseignement, va jouer de la même manière entre les IE et les TS à l'occasion du processus d'alignement des enseignants sur le statut du MES. Mais surtout, elle continuera à jouer, pendant la deuxième époque, entre les IE et les PG.

On a pu constater précédemment la démarche apparemment contradictoire des instituts dans leur rapport à l'enseignement général classique. En même temps que son contenu est valorisé dans la formation, les catégories sociales qui en sont issues sont tenues à l'écart. Ce comportement d'attraction/rejet semble correspondre à un désir de récupérer les caractéristiques qui justifient son prestige social, mais en les comptabilisant en quelque sorte à son propre profit : la formation technologique, c'est aussi de cette manière, l'enseignement général.

Néanmoins, l'accès aux caractéristiques qui définissent un établissement d'enseignement supérieur selon les normes du système d'enseignement classique, va être à l'origine d'un nouvel antagonisme à l'intérieur du groupe des professeurs d'enseignement technique et spécialisé, entre la catégorie des IE et celle des TS. En effet, le groupe des professeurs d'enseignement technique et

spécialisé aura de plus en plus tendance à se constituer en catégorie aux intérêts distincts et conflictuels.

L'analyse du clivage entre la catégorie des TS et celle des IE le révèle comme étant essentiellement le résultat, d'une part, des modifications apportées durant les années quatre vingt au statut des établissements de formation technologique, et d'autre part, au processus intrinsèquement pédagogique de fondamentalisation des enseignements.

6.1.2 - Les ingénieurs, groupe pivot de la formation technologique

Jusqu'à cette période, les professeurs d'enseignement technique et spécialisé constituaient, au delà de la différence de diplômes détenus, un groupe relativement homogène et soudé. Composé essentiellement d'IE et de TS formés dans leur très grande majorité à l'institut même où ils travaillent, ils adhèrent dans l'ensemble aux mêmes « schèmes » et, étant issus du même système, se situaient du même côté de la barricade par rapport aux autres catégories provenant d'autres systèmes de formation.¹

Il était même difficile pour l'observateur de reconnaître, à travers les rapports professionnels et extra-professionnels, les individus selon leur grade, et de distinguer le technicien supérieur de l'ingénieur. Écoutons ce responsable pédagogique qui semble regretter cette « époque » : « A l'époque, les IE et les TS évoluaient en parfaite symbiose. Dans les relations de travail, il n'était jamais question de différence de diplômes, et je peux dire qu'aucun enseignant n'était animé d'esprit partisan vis-à-vis de ses collègues de l'autre catégorie. (...) Les raisons, on peut les attribuer à plusieurs facteurs dont certains commencent à disparaître : d'abord, ils étaient presque tous issus de l'INH, et certains se connaissaient peut-être depuis qu'ils étaient étudiants. Ensuite, il n'y avait pratiquement pas de différence entre eux aussi bien sur le plan du travail que du statut. Si vous prenez les salaires, à quelques petites différences près, ils étaient presque les mêmes »

Le souvenir de cette communion apparaît régulièrement dans les propos des TS, en particulier lorsqu'il s'agit de dénoncer la désolidarisation des IE. La distanciation des deux principales catégories constituant le groupe des professeurs d'enseignement technique et spécialisé s'est manifestée à l'occasion

¹ On peut observer une cohésion similaire entre les IE et les techniciens issus du même institut dans les entreprises où ils travaillent. Ils se constituent en groupe solidaire face aux cadres formés dans d'autres systèmes ou même d'autres instituts similaires, y compris ceux de Boumerdès. C'est le cas, par exemple, entre les "I.N.Histes" et les "I.A.Pistes" (ainsi que se dénomment les IE issus de l'INH et de l'I.A.P.) qui sont souvent en compétition au sein d'une même entreprise, les deux instituts formant dans les mêmes filières.

du processus d'intégration à la fonction publique et d'alignement des enseignants sur le statut MES. On ne s'étendra pas sur la portée de ces mesures qui sont abordées ailleurs. Cependant un bref exposé des modalités pratiques de leur application est nécessaire à la compréhension du processus qui aboutira à la relégation de la catégorie des enseignants TS.

L'intégration du personnel à la fonction publique s'est heurtée à un problème majeur qui n'a pas été pris en considération par les auteurs de cette décision : l'absence de cadre juridique permettant l'insertion dans cet organisme d'un corps enseignant aux caractéristiques assez particulières. En effet, la fonction enseignante n'est reconnue par la fonction publique que dans le cadre des postes prévus par les ministères à vocation éducative. L'alignement sur les statuts du MES était impossible du fait que la majorité des enseignants de l'institut (les IE et les TS) détenait des diplômes qui n'entraient pas dans la nomenclature des postes de ce ministère et n'étaient même pas reconnus par lui¹.

En raison de ces blocages juridiques et de la spécificité des postes d'enseignement dans les instituts de formation technologique, ces derniers, en accord avec leur tutelle, avaient proposé en 1983 au MES, détenteur du monopole de la législation dans ce domaine, l'élaboration d'un « statut de l'enseignant technologue ». Ce statut, à l'élaboration duquel ils comptent participer, serait mieux adapté à leurs besoins que celui qui est en vigueur. Ce projet n'ayant pas abouti, les enseignants se sont trouvés pendant un temps sans aucun cadre juridique, les anciennes dispositions sectorielles ayant été abrogées par le décret d'intégration à la fonction publique : salaires gelés depuis décembre 1979, évolution de carrière bloquée... En l'absence de tout progrès dans les discussions interministérielles, et sous la pression du corps enseignant, les directions d'instituts décident, après avoir obtenu l'aval de la Direction Générale de la Fonction Publique, d'intégrer les différentes catégories d'enseignants dans les postes disponibles au sein de cet organisme, sans qu'il ne soit fait mention de la fonction enseignante. Les enseignants sont donc intégrés uniquement selon le grade : « ingénieur », « technicien supérieur », et pour les autres catégories, « ingénieur d'application » pour les DES en mathématiques, physique et chimie, « administrateur » pour les titulaires de licence en sciences sociales et en sciences économiques, « interprète » pour le même titre en langues étrangères.

¹ Rappelons que les diplômes délivrés par les instituts de formation technologique ne sont reconnus par aucun ministère à vocation éducative (ministère de l'enseignement primaire et secondaire et ministère de l'enseignement supérieur). A l'origine, même la fonction publique ne les reconnaissait pas.

Cette décision a été prise pendant un moment de panique, due à une situation de blocage total et d'absence de perspective, surtout devant la désolidarisation de certains instituts, comme l'INELEC, et dans une moindre mesure l'INGM. Contre toute attente, ces deux instituts n'ont opposé aucune résistance à l'application du statut MES à leur personnel enseignant, alors qu'ils seront plus tard les plus farouches défenseurs du maintien des IT sous la tutelle des ministères économiques. Il est vrai qu'à cette époque ces deux instituts faisaient cavaliers seuls, tant en raison d'une quête de distinction par rapport aux autres instituts, qu'en raison de leur appartenance au ministère de l'industrie lourde. Ils avaient alors adopté une démarche différente, basée sur une implication avec la base productive plutôt qu'avec le sommet politique.

En fait, tout se passe comme si ces deux instituts ne se considéraient pas concernés par ces problèmes, laissant même penser que c'était bien fait pour ceux qui ont contribué à les rendre possibles par leur compromission avec le politique. D'un autre côté, ces deux établissements, qui avaient réussi très tôt l'algérienisation de leur personnel, n'ont pas rencontré de difficultés majeures : l'INELEC, dont presque tous les enseignants ont obtenu un master ou un Ph D aux Etats-Unis, ne rencontra guère de problèmes. Seule, la catégorie des enseignants intervenant dans la formation des TS à l'INGM connut des difficultés¹.

Bref, si cette décision a permis de débloquer la situation salariale, elle souleva d'un autre côté le problème de la fonction d'enseignement et de son statut au sein des instituts. Pour la plupart des catégories, la fonction enseignante n'apparaît pas dans leurs arrêtés de nomination. Or, les enseignants aspiraient dans leur majorité à l'accès à des postes équivalents à ceux qui sont appliqués dans le système d'enseignement supérieur classique, ou tenaient à préserver leur fonction d'enseignant. A ce propos, un document rédigé par les enseignants note : « L'absence d'un véritable statut d'enseignant constitue le paradoxe qui retient le plus l'attention. Nous exerçons cette fonction sans être reconnus et considérés comme tels. (...) Nous avons été intégrés comme IE d'Etat, administrateurs, TS..., la fonction d'enseignant n'étant de ce fait qu'une affectation interne à l'institut, aux différents postes de travail existants ».²

¹ L'INGM est le seul institut de Boumerdès à avoir expérimenté avec les TS un encadrement pédagogique différent de celui des IE. Voir à ce sujet notre étude 'Analyse du système de formation supérieure : l'encadrement des techniciens supérieurs', CREAD / MES, Alger, octobre 1989, 122 pages.

² Rapport rédigé lors d'une grève générale des enseignants de l'INHC., une des premières de son histoire, qui eut lieu en mai 1985. A la même période, l'I.A.P. a également connu une grève

L'alignement sur les statuts du personnel enseignant MES est devenu une revendication qui leur paraît légitime. Cette situation suscita chez les enseignants un mouvement de solidarité sans précédent, mais qui, en l'absence de toute communication inter-instituts, ne s'exprimait qu'à l'intérieur de chaque établissement. L'objet des revendications étant partagé par toutes les catégories enseignantes, les rivalités latentes se sont effacées devant l'intérêt commun : un statut reconnaissant la fonction d'enseignant.

Par suite des tensions, grèves et menaces de grèves, et en l'absence d'un statut juridique officiel, les directions ont pris la décision de consentir, toujours en accord avec la Fonction Publique, une prime dite « indemnité spécifique d'enseignement », équivalente à celle dont bénéficient les enseignants du MES. Cette décision qui constitue en elle-même un alignement de fait sur les modalités de rémunération en vigueur dans le système d'enseignement supérieur classique, ne fut effectivement attribuée qu'à la catégorie des IE. L'examen des événements qui vont suivre montre comment cette décision s'insère dans une stratégie qui agit à partir de la division du corps enseignant en catégories aux intérêts et aux aspirations divergents, en vue d'asseoir le pouvoir de l'une sur les autres, et comment le comportement de ces catégories apparaît comme déterminé par leur position par rapport au système d'enseignement classique.

En accordant l'avantage salarial de l'alignement sur le statut MES à la seule catégorie des IE, la plus nombreuse et la plus influente, les directions escomptaient et obtinrent son retrait et sa désolidarisation du reste du personnel enseignant. Que cette décision soit une démarche qui vise la division du corps enseignant est corroboré par les faits suivants :

- Les IE-docteurs, très minoritaires à l'époque sauf à l'INELEC, furent assimilés à de simples IE¹.
- Les deux titulaires d'une première post-graduation issus de la catégorie « L-DES » (deux masters récemment obtenus en Angleterre) ont vu leurs titres rejetés après avoir été envoyés en formation par leur propre institut.
- Les catégories « L-DES » et « TS » ont vu leur statut et leur situation salariale inchangés.

pour les mêmes motifs qui se termina par l'arrestation et l'emprisonnement de certains membres de la section syndicale.

¹ Pour contester leur classement en tant que simples IE, les dix IE - docteurs, pour la plupart fraîchement débarqués de l'étranger où ils avaient été envoyés pour étudier, ont mené en vain une grève séparée de quinze jours. Ignorés par l'administration et rabroués au ministère de tutelle, ils ne purent qu'admettre 'l'ordre des ingénieurs', selon une formule ironique devenue alors en vogue. Ces derniers ont d'ailleurs inventé un terme au sens mitigé pour les désigner, 'tricyclards', par référence au doctorat de troisième cycle qu'ils détenaient à cette époque.

Cette démarche paraît comporter un double objectif :

- Arrêter le processus d'unification du corps enseignant réalisé sur la base de la contestation du pouvoir de l'administratif et de ses effets sur la situation socioprofessionnelle du personnel pédagogique. L'inexistence d'un statut de l'enseignant est interprétée par tous comme le résultat du « délaissement » de l'activité pédagogique par l'administration.
- Constituer au sein du corps enseignant une sorte de contre-pouvoir par l'érection d'une caste, dont le rôle implicite est d'empêcher la reconstitution du corps enseignant en un ensemble homogène.

Elle s'explique aussi par une gestion où le moyen et le long terme sont rarement, si ce n'est jamais, pris en compte. Ces mesures sont en effet destinées à obtenir la neutralisation du corps enseignant dans l'immédiat, ce qui semble être le plus important pour les décideurs. Car dans le fond, à long terme, et c'est ce qui va se passer, elle constituera la brèche que certaines catégories d'enseignants exploiteront pour intégrer définitivement le système classique. Aucun dirigeant n'a apparemment vu que l'alignement était une préparation à l'intégration. Durant cette période, les responsables savent en règle générale, qu'ils ne sont là que pour quelques mois. Ils préfèrent alors prendre les mesures qui leur permettent de les passer en paix, afin de ne pas nuire à leur future carrière, plutôt que d'affronter les problèmes à bras le corps.

Comme il a été noté, la décision d'accorder cette « indemnité spécifique d'enseignement » comporte l'amorce d'un alignement du statut des enseignants sur celui de leurs homologues du système d'enseignement supérieur classique. En tout cas vécue comme telle, cette amorce va susciter une rivalité entre ceux qui aspirent à une telle évolution et ceux pour lesquels elle représente une menace pour leur carrière dans l'enseignement, en particulier les TS. De fait, durant cette période, les TS étaient les seuls à revendiquer un statut de l'enseignant technologique.

Dès lors, le groupe des professeurs d'enseignement technique et spécialisé (TS, IE et la minorité de docteurs-IE) qui était jusque là assez homogène et participait si l'on peut dire d'une même « culture », puisque tous ses membres sont issus du système de formation technologique, va se fractionner en autant de catégories aux intérêts irréductibles, l'administration jouant sur celle des IE comme élément acquis et stabilisateur.

Tableau N° 8 :

Evolution des effectifs du corps enseignant algérien : (par diplôme)

Catég.	Années	INHIC	IAP	INIL	INGM	INELEC	INPED	Total
T.S.	1980	28	03	22	01	12	00	66
	1985	34	11	37	12	13	00	107
	1990	00	00	02	04	00	00	06
	1995	00	00	00	00	00	00	00
L/DES	1980	29	04	19	00	02	15	69
	1985	49	12	31	21	02	15	130
	1990	30	27	18	03	02	11	91
	1995	32	23	19	03	02	??	79
IE	1980	27	06	26	02	17	05	83
	1985	80	31	69	29	31	05	245
	1990	67	79	45	44	14	--	249
	1995	50	57	37	27	09	--	180
PG	1980	09	00	00	00	00	07 *	16
	1985	12	00	00	00	10	11 *	33
	1990	137	52	82	14	42	27 *	354
	1995	147	104	116	27	50	29 *	473
Total	1980	93	13	67	03	31	37	244
	1985	175	54	136	62	56	35	518
	1990	234	158	147	65	58	37	699
	1995	229	184	172	57	61	29	732

- Tableau construit à partir de données éparées recueillies dans les instituts

**Diplôme de post-graduation spécialisée en gestion (DPGE), obtenu à l'institut même à l'issue de deux années d'études après la licence.*

6.1.3- Techniciens et ingénieurs

Cette nouvelle donne contribua à élever des barrières infranchissables entre ces catégories, particulièrement entre les IE et les TS. Ces derniers devinrent un facteur gênant l'aspiration des premiers à intégrer le corps des enseignants de l'enseignement supérieur. Chaque catégorie voyait ses intérêts dans un système différent. Les IE voulaient un statut qui les valorise socialement et matériellement, et qui leur ouvre les perspectives d'une légitimation par le MES. Les TS étaient de leur côté bien conscients qu'ils n'auraient plus de place dans un tel système, et que leur avenir est tributaire du maintien et du renforcement de l'autonomie du système de formation technologique vis-à-vis de l'enseignement supérieur classique.

Ce nouvel antagonisme est contrasté par le souvenir d'un passé récent où les deux sous-groupes étaient en relative communion. La désaffection des IE suscite donc un sentiment non seulement de frustration mais aussi de dépit. Les TS se sentent lâchés par les IE auxquels ils contestent leurs tendances hégémoniques sur la formation : « Il y a quelques années, les IE étaient plus modestes. Depuis qu'ils ont réglé leurs problèmes, ils croient que l'institut, c'est eux... ». (Propos d'un enseignant technicien supérieur).

Ils sont d'autant plus convaincus de leur désolidarisation que, pour eux, l'administration est de leur côté. Ils se rappellent alors que tous les responsables pédagogiques sont issus de cette catégorie, et le rapport est vite fait entre les « privilèges » consentis aux IE et les postes occupés par leur pairs : « Je ne conteste pas comme le font certains le fait que les IE jouent le jeu de l'administration. Je ne conteste pas plus qu'ils soient mieux considérés, du point de vue du statut, que les TS. Ce que je trouve anormal, c'est que cette considération soit en rapport non pas avec leur participation à l'enseignement mais à l'encadrement. Les chefs de départements, et même certains responsables administratifs, sont des IE ou sont copains avec les IE restés dans l'enseignement. De ce fait, tous les avantages, tels que les bourses à l'étranger, leur profitent déjà depuis longtemps. Maintenant, ils s'arrogent une prime d'enseignement comme s'ils étaient les seuls à exercer cette fonction » (Propos d'un enseignant technicien supérieur).

Dès lors, les enseignants TS ont tendance, consciemment ou inconsciemment, à confondre, dans leurs propos IE, chefs de départements, IE-docteurs et mêmes responsables administratifs. Se sentant sur la défensive, ils ne font pour ainsi dire pas de quartier. En effet avec l'évolution de la situation, ce n'est plus seulement une prime, mais leur fonction d'enseignant qui est en jeu. Une relation est établie à ce propos entre ces événements et l'apparition quasi simultanée de propos diffus remettant en cause pour la première fois la capacité des TS d'exercer le métier d'enseignant. Dans certains départements pédagogiques, on n'hésite pas à passer unilatéralement aux actes, en retirant aux TS la fonction d'enseignement et en les reléguant dans celle de laborantin.

Cette disqualification d'une des principales composantes du groupe des professeurs d'enseignement technique et spécialisé ne semble pas avoir eu pour point de départ une décision des directions, ni même de l'encadrement pédagogique, dont on a vu qu'ils étaient trop absorbés par leurs fonctions administratives pour s'intéresser à l'activité pédagogique. Pour les TS, la contestation de leurs capacités d'assumer l'enseignement est une initiative à mettre sur le compte des IE enseignants, en premier lieu. « Dernièrement, à

l'instigation d'un troisième cycle¹ arriviste le chef de département a décidé de m'enlever ma charge d'enseignant de travaux pratiques sous prétexte qu'elle peut être assurée par un plus haut gradé. Je n'ai rien dit. J'ai préparé le labo en vue du TP et, lorsque cet enseignant est arrivé, il ne se retrouva pas. Il m'a alors fait appel. J'ai fait le TP sans rien dire encore, mais à la fin de la séance, j'ai exigé qu'on me signe un papier de reprise de fonction en qualité d'enseignant ». (Un enseignant technicien supérieur).

Cet autre propos montre que la volonté d'enlever aux TS leur qualité d'enseignant est bien née à l'échelon du corps enseignant, mais qu'elle ne rencontre aucune opposition au niveau de l'encadrement pédagogique et administratif. « Pour eux, nous devrions tout juste être des exécutants, bons pour préparer les labos. Ils nient délibérément notre réalité d'enseignant. Il n'y a pas longtemps, j'ai trouvé des vacances dans un centre de formation professionnelle. Après tout, c'est ce que tout le monde fait. On m'a demandé un certificat attestant ma fonction d'enseignant. Quand je l'ai demandé au département², ils ont porté 'technicien supérieur' sans la mention 'enseignant'. Je leur ai rappelé qu'il manquait la fonction, car 'technicien supérieur', c'est le grade. Mais ils n'ont rien voulu entendre. J'ai été voir le Directeur du personnel ; il m'a répondu qu'il ne pouvait que reproduire ce que mon chef hiérarchique mentionne. (...) Pourtant, tout le monde voit que nous sommes des enseignants ».

Cette anecdote illustre d'une certaine manière, l'amalgame que font les TS entre les IE-enseignants et les responsables pédagogiques. En s'abstenant de désigner le ou les responsables de cette décision, on accuse tous les autres à la fois. « Eux », « ils », ... désignent « tous ceux qui ne veulent plus » des TS en tant que catégorie intervenant dans l'enseignement. Même après avoir demandé des précisions, la réponse reste tout aussi globale : « Ce sont tous ceux qui ne veulent plus de nous et qui n'osent pas le dire tout haut parce que notre présence en tant qu'enseignants ne dépend pas d'eux ».

Cependant quelques mois plus tard, le processus d'exclusion des TS amorcé au niveau du département pédagogique est confirmé explicitement par la direction. Ainsi, lors d'une réunion sectorielle de cette catégorie avec le Directeur de l'INHC, il fut répondu à ses membres qui insistaient unanimement sur la

¹ 'Troisième cycle' désigne les docteurs-ingénieurs. Le mot 'arriviste' sous-entend, dans le contexte du moment, jouer le jeu des IE, être soumis à leur pouvoir. Le chef de département en question était un ingénieur.

² L'obtention d'un certificat de travail donne lieu à la délivrance par le chef de département d'une attestation à caractère interne, laquelle, une fois remise à la Direction du personnel, est convertie en certificat de travail.

préservation de leur fonction d'enseignant, que dans l'avenir, il sera statutairement impossible de leur préserver cette fonction.

Pourtant, au vu de leur nombre, les instituts ne peuvent se passer, au moins dans un moyen terme, de TS. Mais le désir d'accéder au statut d'établissement universitaire semble avoir eu raison de ces considérations pratiques. Pendant une période transitoire, une partie des enseignants exercera la fonction d'enseignement sans pour autant se voir reconnaître officiellement le titre d'enseignant. Tandis que le nombre de TS intervenant dans l'enseignement tend à baisser en termes relatifs, celui des IA augmente à un rythme très rapide, en raison des recyclages internes¹.

En s'identifiant au système d'enseignement supérieur classique, les instituts se contraignent au sacrifice d'une des principales composantes socioprofessionnelles engendrée par le système de formation technologique : la catégorie des TS. En s'alignant sur les normes, valeurs et symboles du système dominant à l'échelle de la société, ils renoncent à la catégorie qui, tout en faisant leur spécificité, est celle qui adhère le plus à l'aspect pratique de la formation. Une enquête effectuée en 1986 montre que 83,3 % des enseignants TS préfèrent s'ils avaient à choisir, l'enseignement pratique à l'enseignement théorique, alors que seuls 26,7 % des IE font le même choix. Résultat inattendu, cette enquête révèle qu'il y a plus d'individus (33 %) qui préfèrent les formes d'enseignement pratique dans le groupe des professeurs d'enseignement général (qui se confond presque avec la catégorie des « L-DES ») que dans le groupe des IE².

Ces indications montrent l'attitude opposée des deux catégories vis-à-vis du contenu de l'enseignement. Au « théoricisme » des IE s'oppose le « pragmatisme » des TS. Ces derniers ne manquent pas, par ailleurs, d'exploiter à leur avantage le penchant des IE pour l'enseignement théorique en l'assimilant à une « méconnaissance des équipements de laboratoires », à une « incapacité d'assurer les travaux pratiques ».... Certains, tel que celui-ci, vont même jusqu'à contester leurs compétences théoriques : « Je veux bien admettre que la théorie c'est leur apanage ; et encore, car dans ce cas où sont les séminaires et conférences scientifiques qu'ils sont censés animer pour nous et pour les étudiants ? » Ou à leur faire porter implicitement la responsabilité de tout ce qui leur paraît négatif : « Ici, seules les apparences comptent. Si vous venez en

¹ La filière 'IA' ciblait initialement le recyclage des agents de maîtrise de l'industrie. Cependant, beaucoup de TS des instituts ont saisi cette opportunité pour accéder à cette formation.

² Voir notre article « Le rapport de la formation technologique à l'enseignement général... », article cité.

costume, on vous respecte et on ne vous demande pas le reste. Même nos pauvres étudiants, on leur a inculqué cette habitude. Voyez comment ils viennent fagotés aux soutenances. Se présenter devant le jury en costume et cravate est pour eux aussi important que le mémoire, et je suis même tenté de dire plus ».

6.2 - Deuxième époque : L'émergence des post-gradués et la relégation des IE :

La deuxième époque commence à partir de 1985. Elle se caractérise par l'émergence des PG qui va bouleverser les rapports de force au sein des instituts. D'abord, en excluant la catégorie des IE de toute décision pédagogique, ensuite en s'opposant au personnel de direction au sujet de l'intégration totale des IT au MES.

6.2.1.- Un exemple de conflit entre ingénieurs et post - gradués :

La tentative de dissolution de la chaire de chimie générale de l'INHC

Dès qu'ils ont pris le contrôle de la formation, les PG se sont montrés autoritaires à l'égard des autres catégories que l'ont été les IE de leur temps. Cette autorité va s'exercer sur toutes les catégories, mais principalement sur celle des IE. Le cas de la dissolution de la chaire de chimie générale de l'INHC par les PG montre comment ces derniers cherchent à élargir leur contrôle sur la formation en affaiblissant le groupe des IE et en accentuant la marginalisation des autres catégories (licences et DES). Cette chaire faisait partie jusque là du département des sciences fondamentales, territoire des enseignants provenant de l'université, mais elle était essentiellement animée par des IE issus de l'institut.

Les objectifs attendus de sa dissolution, justifiée par la nécessité de réorganiser l'enseignement de chimie, sont, d'une part, l'exclusion des IE de l'enseignement fondamental, pour les cantonner dans les travaux pratiques, et d'autre part, la réduction du département des sciences fondamentales aux deux seules chaires de mathématiques et de physique, cette dernière devant subir par la suite le même sort. Le département des sciences fondamentales est la seule structure où collaborent ensemble des enseignants provenant aussi bien de l'université que de l'institut. L'entente qui s'était établie au sein de ce département entre enseignants issus de l'université et enseignants issus de l'institut représente un contre modèle par rapport au système dominant dans tous les IT, qui est basé sur la séparation de ces catégories et la marginalisation de celles qui sont issues de l'université.

Deux arguments principaux sont utilisés pour justifier la dissolution de la chaire de chimie générale et la réorganisation des enseignements qui y sont dispensés : premièrement, l'enseignement de chimie générale doit être mis en relation avec les filières spécialisées de chimie industrielle et de génie chimique ;

deuxièmement, les enseignants de chimie générale étant des IE issus de l'institut même, ils seraient mieux intégrés dans leur milieu d'origine, où ils bénéficieraient de meilleures conditions de promotion professionnelle.

Les responsables pédagogiques, désormais des PG, procèdent donc, avec l'aval de la direction, à la dissolution de cette chaire et à l'affectation des IE-enseignants dans les différents départements de spécialités en fonction de leur profil initial. Mais cette mesure s'est heurtée à l'opposition farouche des enseignants directement concernés : de manière assez inattendue, les IE de la chaire de chimie générale refusent fermement de quitter le département du tronc commun pour aller en spécialité.

En fait, ces enseignants IE sont presque toutes des femmes¹ (8 femmes et un seul homme qui restera relativement effacé au cours de ce conflit). Ces femmes ont trouvé dans le milieu des L-DES des collègues plus tolérants, plus respectueux à leur égard aussi bien dans la vie professionnelle proprement dite, que dans les relations qui s'établissent pendant et en marge du travail. Dans les instituts de Boumerdès, l'observateur peut aisément remarquer que les femmes sont mieux intégrées et acceptées parmi les enseignants de sciences fondamentales que parmi les enseignants de spécialité. Ces derniers, tous grades confondus, se montrent plutôt assez misogynes vis-à-vis de leurs collègues femmes.

Bien qu'une étude approfondie soit nécessaire pour expliquer cette différence de comportement, plusieurs hypothèses peuvent être cependant avancées :

- La première est celle de la solidarité naturelle qui s'établit entre groupes sociaux dominés face à leurs oppresseurs ;
- la deuxième pourrait être en rapport avec le nombre élevé de femmes au sein même de la catégorie des enseignants de sciences fondamentales ;
- la troisième pourrait être liée au fait que ces derniers ont fréquenté durant leur scolarité des filières où l'élément féminin est plus nombreux qu'en formation technologique² ;

¹ Les femmes sont les plus nombreuses à aller en filière de chimie. Ces filières ont ainsi acquis la réputation d'être des « spécialités de femmes ». Certains de leurs collègues hommes des autres spécialités disent ironiquement que c'est "parce que la chimie fonctionne selon les principes des recettes de cuisine que les femmes s'y retrouvent".

² A Boumerdès, la proportion de filles dans la population estudiantine varie à l'intérieur d'une marge de 5 à 10 % selon les années et les instituts. On retrouve à peu près la même proportion de femmes au sein du groupe des enseignants de spécialité. Par contre, elles représentent plus de 60 % des enseignants de sciences fondamentales, langues et sciences sociales.

- la quatrième pourrait se rattacher à l'origine sociale et au patrimoine culturel familial. On sait que les enseignants de spécialité proviennent pour l'essentiel des IT et que la population scolaire ayant fréquenté dans le passé ces établissements est d'origine sociale très modeste et en majorité rurale, ce qui n'est pas le cas des étudiants qui accédaient à la même période à l'université.

Les enseignantes de chimie vont donc s'organiser pour se défendre contre la décision de dissolution de leur chaire. Elles obtiennent dans cette démarche l'appui de leurs collègues du Département du tronc commun, en l'occurrence ceux des chaires de mathématiques, de physique et de langues et sciences sociales. La mobilisation est d'autant plus aisée qu'elle eut lieu juste à la sortie d'une grève générale menée par le corps enseignant, toutes catégories confondues, contre la direction. Cette dernière ne pouvant être un recours, ayant perdu au cours de cette grève son autorité et sa légitimité, le conflit au sein des chimistes va s'exprimer publiquement et par voie d'affichage, comme si le corps enseignant dans son ensemble était appelé à l'arbitrer.

Aucune partie ne veut prendre le risque de s'allier à la direction, ni même d'en faire un simple arbitre. Quant à la direction, d'une part elle est trop désengagée par rapport aux affaires pédagogiques pour pouvoir arbitrer un conflit de cette nature, et d'autre part, elle préfère laisser agir les facteurs de division et les mesures arbitraires qui la feraient paraître comme moindre mal et inciter les enseignants à recourir à son arbitrage. Ce conflit a donc en quelque sorte pour témoin le corps enseignant dans son ensemble. Les rapports et requêtes rédigés par les uns et les autres ne seront destinés à aucune autorité mais affichés à la lecture de tous les enseignants.

Le premier affichage public est venu des enseignantes IE. Dans une « Lettre explicative », elles décrivent, après avoir rappelé l'historique de la chaire, les procédés employés par les PG pour sa dissolution. Selon ces enseignantes, la suppression de la chaire de chimie aurait été décidée lors d'une réunion à huis clos, l'information ayant été portée à leur connaissance par des sources « extérieures » (celles des étudiants). En effet, le contexte général dans lequel ce conflit eut lieu était caractérisé par l'absence de décideurs légitimes et reconnus. Les décisions y sont prises lors de réunions, soit ouvertes mais avec une majorité préfabriquée et acquise d'avance, soit quasi privées, « entre gens de même bord ». C'est cette même absence d'autorité légitime qui fait que les PG se comportent comme s'ils détenaient déjà l'autorité en place : la mise au point que ces derniers ont écrit et affiché comme réponse à l'attention à la « Lettre explicative » des IE est intitulée « Note », comme s'il s'agissait de « notifier » des instructions à des subalternes. Cette mise au point étant écrite dans un

français correct, l'intitulé « Note » ne peut être mis sur le compte d'une maladresse terminologique.

Lorsque les initiateurs de la décision de dissolution ont été acculés, lors d'une réunion regroupant tous les chimistes, à la justifier, leur réponse fut à la fois de l'ordre du professionnel et du social : « Les enseignants de la CCG sont incompetents et ne peuvent par conséquent continuer à enseigner le tronc commun ». Cette réponse, de l'ordre du professionnel, est accompagnée d'une manifestation d'hostilité mal contenue. Cette dernière réaction n'aurait vraisemblablement pas eu lieu si elle ne s'adressait à des femmes. Elle paraît être la conséquence d'une certaine hostilité à l'égard du travail féminin, très fréquemment exprimée dans le milieu des enseignants de spécialité. Elle fait partie de l'arsenal de reproches habituellement destinés à signifier aux femmes qu'elles auraient dû (ou feraient mieux de) rester à la maison.

Il faut souligner que les relations professionnelles entre les deux sexes sont quasi nulles dans le milieu des enseignants de spécialités. Jusqu'au déclenchement de ce conflit, les enseignants de la même filière ne se connaissent même pas : « Il est à préciser, écrivent les enseignantes de chimie générale, que nous ne connaissons pas ces personnes (excepté le sous-directeur) et que nous ignorons jusqu'à leur nom ». Ce clivage, qui est à l'origine lié au traditionalisme¹ des enseignants des instituts de technologie, se trouve renforcé par l'autonomie professionnelle des individus et des groupes. D'ailleurs, le refus de la dissolution de la chaire relève également de la crainte de perdre cette autonomie professionnelle en tombant sous la coupe de gens dont l'ambition affichée est de contrôler le déroulement du processus de formation.

¹ De manière générale, les enseignants issus des IT, hommes et femmes, sont plus traditionalistes que leurs collègues issus de l'université. L'origine populaire et la faiblesse du patrimoine culturel familial des premiers pourraient expliquer ce fait, aisément observable à Boumerdès. On pourrait ajouter l'enfermement, depuis toujours, de la communauté enseignante de Boumerdès sur elle-même. Celle-ci n'avait, jusqu'à ces dernières années, d'autres ouvertures sur l'extérieur que les stages en milieu industriel où le contact est généralement constitué d'ouvriers et de techniciens. Fait remarquable, les très nombreux enseignants post - gradués, mariés à des étrangères (essentiellement des russes) pendant leur formation, n'ont pas pour autant modifié leur comportement à cet égard. Sauf exceptions rares, leurs femmes ne travaillent pas et ne sortent pas de chez elles, bien qu'elles aient toutes prouvé un très haut niveau d'éducation scientifique et artistique (cours de musique pour enfants, poterie d'art avec exposition dans les galeries d'Alger, poupées artisanales fréquemment exposées ou vendues dans les grands hôtels...). Une petite concession leur est cependant consentie : une promenade, à l'heure du soleil couchant, sur le front de mer ou le long d'une allée qui coupe en deux le quartier des villas. Cet instant est communément appelé "l'heure de promenade des femmes russes".

La « Note » que les PG ont rédigé et affiché en réponse à la « Lettre explicative » des IE, exprime bien cette position. D'abord, ils désignent les enseignants non par la profession (enseignant) ou par le titre (IE...), mais par le grade (assistant, maître-assistant...). « Il est à relever que les assistants de l'ex - chaire de chimie générale sont des IE d'Etat en chimie industrielle, recrutés au terme de leur formation graduée et affectés à l'enseignement de la chimie dans la filière du tronc commun, discipline faisant plutôt appel à des théoriciens qu'à des technologues ».

Ainsi, les PG commencent par signifier aux IE le titre qui est le leur (« assistants »), ensuite, ils leur rappellent qu'ils sont des IE en « chimie industrielle », (sous entendu : et non générale) ; qu'ils sont recrutés à l'issue d'une simple formation graduée, (sous entendu : et non post - graduée). Tout cela est incompatible avec ce qu'ils sont : être affectés dans une « discipline faisant plutôt appel à des théoriciens qu'à des technologues ».

On peut noter au passage la connotation négative attachée au terme « technologue ». Mais les PG ne s'arrêtent pas là. Assénant en quelque sorte le coup de grâce, ils nient le titre de gloire auquel les IE tiennent le plus : avoir assumé avec succès l'algérienisation. « A l'époque, la nécessité d'une telle pratique [confier l'enseignement à des IE] s'était inspirée directement des impératifs du processus d'algérienisation qui s'est déroulé de manière intensive sans pour autant accorder un intérêt majeur à la qualité de l'enseignement dispensé ».

De telles affirmations sont d'autant plus désobligeantes pour les IE qu'elles proviennent de leurs propres étudiants. En effet, les PG étaient, avant d'être envoyés à l'étranger pour des études doctorales, dans leur grande majorité d'anciens élèves d'enseignants restés de simples IE, voire même des TS.

Il arrive que des situations humainement pénibles se produisent entre IE et PG. Ainsi, lors d'une décision de suspension prise à l'encontre d'une enseignante ingénieur d'économie pétrolière par un post - gradué fraîchement débarqué et installé en qualité de chef de département, la victime rappela à son bourreau qu'il était son élève, ajoutant que, pour ce que lui rappellent ses fiches, il n'était même pas des plus brillants. Ce dernier eut alors cette réplique, vraisemblablement préparée et répandue chez les PG, mais toutefois sans appel « Platon était bien l'élève de Socrate, et pourtant il l'a dépassé ».

La réplique des femmes IE chimistes porte cependant strictement sur les aspects relevant des capacités professionnelle. Pour elles, « il va sans dire que de telles accusations sont gratuites (...) et relèvent de la pure ségrégation dans les grades, indigne d'un enseignant ». Des arguments avancés par les PG, tels que

« l'enrichissement de leurs connaissances », le bénéfice d'une « bourse de formation », elles ne retiennent que le fait d'être confinées dans les laboratoires. « A propos d'évolution, et suite à ces conseils paternalistes, les enseignants de la CCG ont été affectés, pour la plupart, dans des laboratoires, où l'enseignement est restreint aux TP, alors que nous dispensons des cours, TD, TP... ». Le fait d'être affectées uniquement aux travaux de laboratoire est considéré par elles comme une régression qui contredit l'évolution promise et révèle les vraies intentions des PG : « Comment peut-on évoluer (...) lorsque l'on décide pour nous d'une voie de garage, la voie la plus certaine de régression et d'abrutissement. Il paraîtrait que c'est cela l'enrichissement des connaissances ».

Dans ce conflit, les deux parties revendiquent la défense de la qualité de la formation et recourent à la légitimité de l'enseignement universitaire. Pour les IE, la décision de dissolution de la chaire de chimie générale a pour conséquence une baisse du niveau de l'enseignement. « Depuis cette suppression (...) nous sommes spectateurs impuissants devant la régression des niveaux scolaires des élèves (...) Cette régression provient du non respect des programmes officiels émanant du ministère de tutelle pédagogique, le Ministère de l'Enseignement Supérieur... ».

Ce recours à l'autorité de la tutelle pédagogique s'explique par le fait que celle-ci ne s'exerce que sur le tronc commun. Si les programmes de spécialités peuvent être modifiés par les enseignants qui les dispensent, ceux du tronc commun sont censés être nationaux, du moins théoriquement. Il ne peuvent de ce fait faire l'objet de réforme que si celle-ci est ordonnée et coordonnée à l'échelle nationale par le MES. Ceci garantit aux enseignants du tronc commun une relative indépendance par rapport à leur collègues PG très majoritairement concentrés dans les départements de spécialité. D'où le recours par ces IE à la tutelle pédagogique, qui est pourtant à l'origine de nombre de leurs problèmes, y compris ceux dont il est question ici.

De leur côté, les PG recourent à la même source de légitimité : « Actuellement, le personnel de l'institut se trouve enrichi d'enseignants PG titulaires soit d'un doctorat d'Etat, soit d'un Ph.D., soit encore d'un troisième cycle. Conformément à la réglementation de la tutelle pédagogique en matière d'enseignement, la dispense de cours dans toutes les disciplines leur a été accordée. Néanmoins certains IE d'Etat ayant une expérience professionnelle appréciable ont également joui de l'application de la dite réglementation et dispensent par ailleurs des cours de spécialité ». Sauf mauvais choix des termes employés, cet extrait montre que, pour les PG, intervenir en cours (au lieu de TD-TP) est un droit de jouissance accordé par la tutelle pédagogique, une sorte de récompense accordée à leur diplôme. Il est donc normal qu'ils soient les seuls à en bénéficier.

Quant aux incidences sur la qualité de la formation, les parties en conflit les jugent différemment. Pour les PG : « Les conséquences d'une telle organisation [rattachement de la chaire au tronc commun] se sont faites sentir de manière néfaste sur les activités pédagogiques : mauvaise répartition des charges pédagogiques, absence totale de cohérence dans l'évolution des programmes d'études, déséquilibre dans le suivi des projets d'études techniques et de mémoires de fin d'études ». La nécessité d'assurer la complémentarité des différents paliers des programmes d'études passe par la dissolution de la chaire de chimie générale comme structure autonome. De cette façon, les PG pourront prendre en charge les enseignements du tronc commun sans avoir à quitter le département de spécialité, et risquer de perdre son contrôle.

Pour les enseignantes IE, tout cela se réduit à un abus de pouvoir : « De tels agissements qui se passent de tous commentaires ne peuvent être décrits que par un terme de 'chez nous' qu'on ne peut taire plus longtemps au risque d'exploser : la *hogra*¹ ». Ce terme est surtout ici un appel à la solidarité des autres enseignants, qui ne peuvent rester insensibles devant un tel abus de pouvoir. Mais c'est aussi une riposte puisque les gens d'honneur ne commettent pas de *hogra*.

L'exemple de conflit qui vient d'être décrit montre que les PG ont utilisé contre les IE les mêmes manières et les mêmes arguments que ceux dont ces derniers firent usage contre les TS. Comme naguère, les TS bloquaient les aspirations des IE à intégrer le MES, ces derniers sont devenus à leur tour un facteur gênant l'ascension sociale des PG et leur volonté de contrôler la totalité du processus de formation.

6.2.3.- La solitude des ingénieurs

L'entrée en scène massive des PG entre 1985 et 1990, à l'issue de leur formation à l'étranger, va donc refouler rapidement les IE en arrière plan. Pourtant, une étude réalisée par l'Union Nationale des Scientifiques et Technologues Algériens² montre qu'à l'échelle des INFS, le corps enseignant était composé en

¹ Mot de l'arabe algérien, intraduisible, signifiant un pouvoir arbitraire exercé sur plus faible que soi. La particularité de la *hogra* est de constituer une atteinte à un des codes d'honneur ancestraux les plus sacrés : ne pas s'en prendre à plus faible que soi. A ce titre, elle suscite sympathie et solidarité pour la victime, mépris et courroux envers son auteur. La *hogra* passe pour être la principale cause des émeutes populaires d'octobre 1988. Certains sociologues ont érigé ce terme en concept pour expliquer la révolte de la jeunesse algérienne contre le système du parti unique (Cf. principalement les derniers travaux de Saïd Chikhi sur la jeunesse, malheureusement non publiés pour cause de décès prématuré).

² Etude intitulée "Environnement socioprofessionnel", réalisée par l'UNSTA en 1986 à Boumerdès et élargie en 1987 à l'ensemble des INFS à travers ses sections de wilaya.

1986 en grande majorité d'IE (trois quart contre un quart seulement de PG, les autres catégories, TS, licences et DES n'étaient pas pris en compte par l'étude). Parmi ces IE - enseignants, 30 à 40% selon les instituts sont adhérents à l'Union Générale des Travailleurs Algériens, syndicat officiel. Notons cependant, sur la base de nos propres observations, que ces adhésions se limitaient à l'achat d'une carte syndicale, et n'impliquaient guère d'actions militantes de leur part, ce syndicat étant contrôlé par les travailleurs des oeuvres sociales et du para - pédagogique. L'acquisition de cette carte se fait à toutes fins utiles.

Cette étude révèle que la profession était relativement satisfaite en matière de logement, mais qu'en ce qui concerne la rémunération « un avis quasi unanime se dégage quant au classement défavorable des enseignants de nos INFS ». En fait, deux raisons sont à l'origine de ce déclassement :

1°) Les enseignants des INFS n'ont pas bénéficié de la règle de non rétroactivité des lois. Les IE exerçant dans les IT n'ont pas bénéficié du titre de maître-assistant, comme leur homologues recrutés dans les universités, à l'époque où celles-ci ne disposaient pas de PG en nombre suffisant. Bien qu'ils aient commencé leur carrière dans l'enseignement à la même période, le MES a fait comme si leur recrutement était intervenu au moment où ils lui ont été intégrés. Or, à cette date, l'université ne recrute plus que les titulaires de post - graduation, et la clause de non rétroactivité ne leur fut pas appliquée. C'est cette situation qu'exprime un rapport des IE de l'INH : « L'intégration tardive de l'INH dans la grande famille universitaire a écarté, dès le départ, l'application de toutes les dispositions antérieures à notre communauté ».

2°) Globalement, il y a beaucoup plus de grades élevés (chargés de cours, maîtres de conférence, professeurs) à l'université que dans les IT. Toute comparaison globale fait apparaître ces derniers comme étant sous classés. D'où cette conclusion de l'UNSTA : « la question de la valorisation radicale des statuts socioprofessionnels (enseignants, chercheurs, IE, architectes, etc...) est fondamentale et urgente ».

En application des statuts MES, les IE ont été détachés provisoirement dans le corps des maîtres-assistants. Un délai de quatre ans leur a été donné pour obtenir la première post - graduation et se voir confirmés dans ce corps. Mais, pour de multiples raisons, il est très difficile pour les IE issus des IT de s'inscrire en magister dans une université algérienne. D'abord, parce que leurs spécialités étaient jusqu'à ces dernières années très pointues, et ne coïncidaient que rarement avec celles qui sont proposées par l'université ; ensuite parce que l'accès aux études de post - graduation était soumis à un concours que beaucoup appréhendent d'affronter ; enfin, parce que les compétiteurs sont très nombreux

alors que les places sont limitées et généralement réservées par les universités à leurs propres candidats. L'obtention d'une bourse pour l'étranger n'est également ni pratique (beaucoup d'entre eux sont d'âge avancé et pères de famille), ni aisée (un nombre important de ceux qui ont obtenu une bourse n'ont pu aller jusqu'au bout de leurs études).

Leur situation les met sous la menace permanente de perdre leur fonction d'enseignement ou, au moins, leur titre d'enseignant. Devenus des laissés-pour-compte depuis l'adoption des nouveaux statuts du MES, ils vont rejoindre les catégories (TS, licenciés, DES ...) qu'ils avaient eux - mêmes marginalisées, lorsqu'ils constituaient le groupe dominant. Cependant, forts de leur intégration provisoire et de l'existence d'IE ayant le grade de maître-assistant parmi le corps enseignant universitaire, ils s'organisent pour obtenir leur confirmation. Ils entament alors des démarches auprès de multiples administrations (tutelles administrative et pédagogique, Fonction Publique, Premier Ministère, Justice...).

Ces démarches s'avèrent aussi interminables, qu'épuisantes et vaines. Après avoir fait le tour de toutes les administrations, ils ont exposé leur cas à plusieurs reprises à travers différents organes de presse. Retenons, parmi les plus significatives, la lettre que publie *El Watan* du 11/06/1993 sous le titre de « Maîtres-assistants : l'incompréhensible rétrogradation ». Dans cette intervention, ils commencent d'abord par faire état de leur expérience professionnelle en qualité d'enseignants, pour énumérer ensuite les services rendus à l'institution en assumant l'algérianisation du corps enseignant. Ils font ensuite état de multiples démarches et courriers échangés entre différentes administrations, pour se terminer par cette interrogation : « Y a-t-il des blocages dont nous ignorons les tenants et les aboutissants » ?

Comme il a été remarqué, les IE issus des IT n'ont pas eu droit au même traitement que leur homologues issus de l'université. C'est d'ailleurs un des arguments que le syndicat des enseignants (CNES) a fait valoir auprès de la Fonction Publique. En réponse, la lettre ci-dessus citée rapporte que « des assurances lui ont été données quant à une (...) solution similaire à celle qu'a eu à traiter le ministère des universités », c'est-à-dire pour ses propres IE. Un autre rapport fait par l'UNSTA, section INHC, souligne de son côté : « afin de rendre justice à ces enseignants qui ne font que revendiquer leurs droits et leur dignité, il est demandé d'étendre à l'INHC de Boumerdès, les dispositions déjà mises en place et appliquées à l'université... »¹.

¹ UNSTA, Dossier: enseignants de l'Institut National des Hydrocarbures et de la Chimie, 1992, p. 5.

Ce rapport, qui est fait exclusivement par les IE, se veut consensuel. Outre l'abandon de la démarche hégémonique adoptée durant la première période, ce groupe cherche des alliances parmi les catégories qu'il qualifiait dans le passé « d'inférieures » : IA, DEA, DES.... Même les titulaires de licences ne sont pas oubliés puisque : « toujours dans la même optique, il est demandé la mise en place de programmes spéciaux de formation au grade d'IE d'Etat pour les titulaires de 'licences es sciences', et les IA, en 3 ou 4 semestres. Ceci pourrait être réalisé par simple intégration des cas mentionnés dans les formations déjà opérationnelles »¹.

Ce traitement est d'autant plus discriminatoire que les IE issus des universités ont beaucoup plus de chance d'accéder en post - graduation que ceux des IT. Ou, peut-être est-ce là la raison de ce traitement « à deux vitesses » comme disent les « IE technologues » (formés dans les IT), appellation visant à les distinguer des « IE universitaires » (formés à l'université). Toujours est-il qu'un rapport de l'UNSTA, traitant des problèmes des IE enseignants au sein des IT, note que « des enseignants se sont vu refuser leur inscription dans les universités algériennes parce que ces dernières ont limité d'une manière coercitive et abusive le nombre de places destinées aux enseignants hors - université »².

En réalité, les IE n'étaient pas à cette époque réellement intéressés par des études de post - graduation. Dominant la formation et contrôlant tous les postes de responsabilité avec tous les privilèges que la distribution de la rente rendait alors possibles, ils préféraient envoyer les autres en formation, manière parfois de s'en débarrasser pendant quelques années. La stratégie de pouvoir des IE, lorsqu'ils étaient le groupe dominant, était étonnamment à courte vue. Jusqu'à leur mise en minorité, ils n'avaient jamais envisagé la possibilité de tomber dans une situation de relégation. A ce titre, ils rappellent, à une échelle plus réduite, la stratégie de pouvoir des industrialistes. En se contentant de s'enfermer à l'intérieur du secteur industriel, ils ne se sont rendus compte de la montée des réformistes que lorsque ces derniers ont pénétré tous les pores de la société et qu'il était devenu trop tard pour leur résister. Les uns et les autres ont complètement ignoré le facteur temps et les évolutions qu'il induit sur l'environnement.

De son côté, le MES fait peser sur eux toutes sortes de suspicions : ils pourraient être sans baccalauréat, ils n'auraient pas d'équivalence de diplôme, ils seraient liés par contrat avec les entreprises.... Cette suspicion est mise en évidence par cette lettre qu'un groupe d'IE issus de l'IAP a publiée dans un hebdomadaire³ :

¹ Ibid., page 6.

² UNSTA, Rapport de la section de l'INH.C., 1992, page 5.

³ ALGERIE-ACTUALITE, semaine du 31 juillet au 6 août 1986.

« Les différents ministères des industries (Lourdes, Légères, Hydraulique, Habitat,...) n'ont jamais posé de problèmes pour notre recrutement. Seul jusque-là, le MES, au nom d'on ne sait quelle volonté, persiste à nous réclamer une fictive lettre dite de 'désengagement' du ministère dont relève l'IAP (...) Il en est de même pour ceux qui désirent effectuer un troisième cycle dans une université algérienne où l'on réclame inmanquablement la fameuse lettre, alors qu'ailleurs (en France par exemple) aucun problème d'équivalence ou d'engagement, n'est soulevé. N'a-t-on pas effectué une formation similaire en tout à celle qui est dispensée dans les universités ? »

Remarquons comment cet écrit glisse du problème de la « Lettre de désengagement » vers celui de « l'équivalence », soulignant la similitude entre la formation effectuée à l'IAP et celle qui est dispensée à l'université. Les auteurs semblent même vouloir s'excuser d'avoir bénéficié d'une bourse supérieure à celle des étudiants d'université. Ils tentent d'expliquer que cela ne concerne que les périodes de stages, pendant lesquelles les pécules étaient versés par les entreprises (comme ils le seront d'ailleurs plus tard pour les étudiants de l'université) et non par l'institut, qui est, lui, sous entendu, en tout point similaire à l'université : « Quant au traitement, n'a-t-on pas toujours perçu une bourse constante tout au long de notre scolarité et du même montant que celle dont bénéficient les étudiants des Sciences Exactes, hormis l'année de stage (5^{ème} année) où c'est l'organisme hôte (très important) et non l'Institut ou son ministère de tutelle (très important aussi), qui nous octroie un traitement de stagiaire. comme il le fait d'ailleurs pour les IE formés à l'université ». [soulignés dans le texte]

En fait, les étudiants et les diplômés des IT sont souvent l'otage des inimitiés et luttes d'appareil entre différents secteurs, en particulier entre les ministères de l'industrie et celui de l'enseignement supérieur, qui se disputent la légitimité de la formation technologique. C'est ce qu'expriment les auteurs de la lettre en écrivant : « Pourquoi le Ministère de l'Energie et des Industries Pétrochimiques ne parle-t-il de contrat moral que quand il s'agit pour lui de délivrer la lettre de désengagement ? Et pourquoi tolère-t-il que l'on travaille avec d'autres ministères tant que ceux-ci ne demandent pas ledit désengagement ? Pourquoi le MES insiste-t-il tant pour avoir un papier dès lors que le MEIP n'a jamais vu d'inconvénients à notre emploi dans d'autres secteurs ? »

Ces IE sont d'autant plus « déroutés » que des homologues issus de l'université, et parfois même des IT, ont pu accéder à l'enseignement. En fait, la loi réserve un traitement égal aux diplômés des différents secteurs, mais les exceptions nombreuses que l'on peut observer sont dues aux discriminations sectorielles, au corporatisme ou au favoritisme. « Le fait déroutant est qu'un bon nombres d'IE

ayant fait le même institut que nous, ont pu être recrutés au niveau d'universités relevant du même MES ! (...) Et puisque nous sommes titulaires d'un diplôme d'Etat, MES ou MEIP ou quelque autre secteur ou structure de l'Etat [souligné dans le texte], qu'il nous soit permis de travailler où nous voulons, et à l'université entre autres ».

En fait, après s'être assuré une tutelle irréversible sur les IT, notamment grâce à l'appui de la majorité de leur propre corps enseignant, le MES est devenu de plus en plus exigeant à l'égard de leurs diplômés, c'est-à-dire vis-à-vis de ceux là même qui ont demandé avec insistance son ralliement. Certaines universités n'hésitent pas à demander à des docteurs de troisième cycle, diplômés dans des universités européennes ou américaines, de fournir l'original du baccalauréat s'ils veulent s'inscrire en doctorat d'Etat !

Face à cette situation, les IE sont souvent acculés, comme d'anciens combattants, à faire valoir les « services » rendus dans le passé : « Encore une fois, tous les efforts accomplis dans un esprit d'engagement, de sacrifice et de nationalisme dans la formation de nos cadres, dans l'algérianisation et la relève de la coopération technique, sont pratiquement mis à l'oubliette. (...) Nous réitérons notre appel à toutes les autorités compétentes pour que soit rétablie la justice à notre égard, pour que cesse la politique de « deux poids, deux mesures »¹.

Pour des raisons objectives, l'alliance que les IE ont passée pendant la première époque avec le groupe de direction, s'est poursuivie tacitement durant la deuxième. Pendant la première époque, caractérisée par la domination du groupe des IE, cette alliance a permis de contrôler les différentes structures de pouvoir et de décision. Durant la deuxième époque, lorsque le groupe des IE a été laminé par la montée des PG, cette alliance s'est poursuivie autour des objectifs de retour aux valeurs initiales de la formation technologique et de ses caractéristiques institutionnelles.

Le groupe des IE, qui ne peut plus prétendre représenter le corps enseignant et agir au sein de ses associations représentatives, infiltre et accapare les anciennes organisations socioprofessionnelles, en particulier l'UNSTA. Tandis qu'ils investissent les anciennes organisations du FLN, en tentant de les doter d'un nouveau discours et d'une démarche autonome, les PG s'engouffrent dans les nouvelles organisations (Associations d'enseignants, CNES...) créées au lendemain de la « libéralisation ». Notons que cette démarche reproduit celle qui s'est dessinée à l'échelle plus large de la société : après l'ouverture qui a suivi les

¹ UNSTA, *Dossier : enseignants de l'Institut National des Hydrocarbures et de la Chimie*, 1992, p. 6.

émeutes d'octobre 1988, les anciennes forces politiques ont réinvesti, parfois plus que dans le passé, les structures préexistantes du FLN, en essayant de leur insuffler un renouveau de crédibilité, pendant que les forces émergentes ont créé de nouvelles organisations syndicales et professionnelles.

Toutefois, à la différence du groupe de direction, les IE ne rejettent pas la tutelle du MES, mais ses critères d'accès à l'enseignement et de promotion professionnelle. Les statuts qu'ils préconisent se veulent destinés à tous les « enseignants chercheurs exerçant dans les instituts d'enseignement et de formation supérieure et ce, quelle que soit la tutelle (MES ou hors MES) »¹. Critiquant implicitement la place accordée au diplôme, le document souligne que « ces statuts doivent à l'avenir impérativement prévoir une évolution de carrière bâtie essentiellement sur les réalisations pédagogiques, les travaux scientifiques de valeurs, l'innovation, la résolution concrète des problèmes rencontrés par notre économie... »².

Ces remarques contiennent tout ce que les IE reprochent aux PG, à savoir d'être incapables de produire un savoir concrètement mesurable, un savoir que le commun des mortels peut constater de visu. Il faut remarquer que cette critique n'émane pas d'une perception du savoir spécifique aux IE. On la retrouve chez d'autres couches de la société. C'est précisément sur la base d'une perception similaire du savoir que le même reproche était adressé auparavant par les TS aux IE. C'est également cette même vision qui est derrière la mise en cause du savoir des IE et des techniciens par les ouvriers de l'industrie³. Tout savoir qui ne contribue pas à la « résolution concrète des problèmes » n'en est pas un. Curieusement, cette façon de concevoir la science se retrouve chez chacun, tant qu'il n'a pas accédé au pouvoir. Une fois au pouvoir, la preuve n'est plus administrée par le *savoir faire* (technique) mais par le *savoir dire* (rhétorique).

La cible des IE devient plus claire lorsque le document précise : « Ce qui se passe actuellement, avec des carrières basées essentiellement sur la possession d'un diplôme et sur l'ancienneté, ne fait qu'accentuer la médiocrité de l'enseignement dispensé dans nos institutions d'enseignement et de formation supérieurs, et affaiblir le potentiel d'encadrement constitué par les enseignants et

¹ UNSTA *Dossier concernant les instituts nationaux d'enseignement et de formation supérieurs*, non daté mais remontant d'après nos recoupements à 1988, page 8.

² *Ibid.*, page 8.

³ Voir Djamel Guerid, *L'entreprise industrielle en Algérie et le conflit des rationalités*, in *Maghreb et Maîtrise Technologique, Enjeux et Perspectives*, C.E.R.P./CEMA.T., Tunis, 1994, p 551 à 570.

les chercheurs. Le diplôme doit devenir seulement le moyen de débiter une carrière et non constituer une rente permanente »¹.

Cette critique s'adresse directement à ceux qui se mettent sous la protection d'un diplôme dont la valeur scientifique est de plus en plus mise en doute par ceux qui ne l'ont pas. On a pu noter la différence de discours, selon que l'on est au « pouvoir » ou dans « l'opposition ». La fonction du diplôme n'a jamais été mise en cause par les IE lorsqu'elle jouait en leur faveur et contre les TS. Cependant, cette critique reste une exception et la remise en cause du diplôme ou des avantages qui lui sont attachés demeure une chose assez rare. On peut ainsi remarquer que les IE, tout comme le groupe de direction, ne critiquent jamais le « diplôme » dans le cadre des assemblées générales ou des débats pédagogiques officiels. Non que l'envie leur manque, mais parce que l'accès à la post-graduation est une aspiration sacrée, qu'il est difficile de remettre en cause. Critiquer « le Diplôme » équivaut presque à tenir des propos blasphématoires. Comme dans une société croyante, le doute à l'égard de la divinité doit être gardé secret. Répondant à la remarque d'un ingénieur sur la valeur scientifique des PG, un enseignant - docteur eut cette réplique humiliante et sans appel, inspirée d'un dicton populaire : « Le chacal crache sur l'arbre dont il ne peut atteindre le fruit ».

Néanmoins, dès qu'ils sont organisés hors du cadre pédagogique officiel, notamment au sein des associations ou organisations professionnelles qui leur sont propres, ou qui sont sous leur contrôle, telles que l'UNSTA pour les IE, et l'ADPST pour le groupe de direction, ils font de la dénonciation du diplôme et de ses retombées négatives, l'axe principal de leurs discours : ainsi, le diplôme oriente la formation vers le théoricisme, il marginalise les catégories professionnelles dont le profil correspond le mieux aux besoins de la formation technologique, il tend à créer une distance entre la formation et l'entreprise...

Lorsque l'on compare le discours véhiculé par les différents rapports de l'UNSTA, véritable porte-parole des enseignants IE de Boumerdès, on remarque une nette évolution dans le temps. Dans le rapport d'enquête intitulé « Environnement socioprofessionnel » (1986 et 1987), comme dans le « Dossier des instituts nationaux d'enseignement et de formation supérieure » (1988 et 1989), le propos évite d'être ouvertement partisan et tente de donner une apparence objective au traitement préconisé pour le redressement de la situation des IT. De même qu'il n'établit pas une corrélation entre la mainmise des PG sur la formation et la dégradation de la qualité des enseignements. Par contre, un troisième rapport établi en 1992, prend directement et exclusivement la défense

¹ UNSTA, document *cité.*, page 8.

des IE, qu'il présente comme une catégorie essentielle à la formation technologique et, en même temps, une victime de règlements et de statuts qui la plongent dans la précarité.

Le problème du statut des IE exerçant la fonction d'enseignement s'était déjà posé dans le passé au sein des établissements universitaires, et cela bien avant l'intégration des IT à l'enseignement supérieur. Dès 1988, la « 2^{ème} Conférence nationale de la formation supérieure » recommandait la titularisation des enseignants IE. Ces recommandations préconisent que « les IE d'Etat recrutés comme assistants stagiaires sont, à titre dérogatoire, titularisés dans le corps des maîtres assistants après quatre ans d'exercice effectif et ce, sur proposition du conseil d'université ».

Le document de l'UNSTA précise qu' « entre 1986 et 1987, 623 arrêtés de titularisation ont été signés », ajoutant cependant que les IE des IT « n'ont pu bénéficier de cette dérogation étant donné notre tutelle hors MES ». A l'INHC seulement, le nombre d'IE en attente de titularisation durant l'année scolaire 1986/87 était de 80. Cette attente est devenue fort aléatoire depuis la promulgation du décret exécutif N°90-362 du 10 novembre 1990 modifiant et complétant le décret exécutif N°89-122 du 18 juillet 1989 portant statut particulier des travailleurs appartenant aux corps spécifiques de l'enseignement et de la formation supérieurs. Les dispositions de ce décret vont, comme le note le document de l'UNSTA, « sanctionner de fait les enseignants concernés et réduire à néant tout leur passé ! ».

Dans l'ensemble, la communauté de Boumerdès apparaît, aux termes des ces conflits inter catégoriels et intergroupes, comme une communauté segmentée à base de clans très instables. Ceci s'applique en particulier aux composantes issues de l'INHC, l'INIL et l'IAP, qui constituent plus de 80 % de la population enseignante. Mais, les deux autres petits instituts n'échappent que superficiellement à ces caractéristiques générales. Le ciment de leur culture spécifique est bien fragile pour résister aux grandes failles qui traversent la société en général, et la communauté de Boumerdès en particulier. Ce ciment a d'ailleurs volé en éclat dès le départ des directeurs fondateurs et le changement de personnel qui a affecté le ministère de l'industrie lourde après sa disparition en tant que structure autonome¹.

¹ Un document écrit par l'actuel directeur général de l'INELEC, relate les conflits qui l'ont opposé à une partie du corps enseignant entre 1991 et 1994. Un de ces conflits s'est terminé par le licenciement ou la démission de plusieurs enseignants. Ce document révèle que l'INELEC n'a pas échappé aux convulsions qui ont traversé les autres instituts et qu'au delà des touches personnelles que certains dirigeants ont imprimées à leurs établissements, ils ont subi les

Les moments de stabilité que l'on a pu relever correspondent généralement à deux situations. La première est celle où le rapport de force entre les clans est équilibré. Les différents groupes se supportent alors cordialement jusqu'à ce qu'un événement, une évolution ou un fait quelconque autorise un groupe à aspirer à la domination. La seconde est celle où s'exerce un leadership reconnu, comme celui qui a permis aux instituts de vivre à leur début une période de stabilité relativement longue. Ce leadership a été alors reconnu à nombre de responsables, considérés comme des fondateurs. Ainsi, à l'INELEC et à l'INGM, des tensions à l'intérieur du corps enseignant et entre celui-ci et la direction, ne se sont manifestées qu'après le départ des directeurs auxquels cette qualité était reconnue. Il en est de même pour l'INHC, dont le premier dirigeant est resté une référence toujours citée.

Cependant, le corps enseignant peut, dans certaines circonstances, faire preuve d'une grande solidarité en passant sous silence, jusqu'à croire qu'ils sont complètement oubliés, tous les facteurs de division. Ces circonstances sont celles où il est solidairement confronté à un même adversaire. Le consensus est alors presque sans faille, et le leadership reconnu à n'importe quel membre de la communauté, quel que soit son groupe d'origine, pourvu qu'il se montre à la hauteur de la situation. Ainsi, au cours de la grande grève de 1988 menée contre la direction de l'institut, le corps enseignant de l'INHC, connu alors pour ses clans exacerbés et ses clivages profonds, le leadership était exercé par deux enseignants parmi les moins diplômés, appartenant à la catégorie la plus marginalisée (sciences sociales) et issus de l'université ! Au cours de cette épreuve, ils ont acquis une grande notoriété et une reconnaissance unanime. Mais, dès la fin du conflit, ils sont retombés dans leur statut antérieur, n'étant plus nécessaires à l'action collective, celle-ci ayant pris fin. Ce qui leur a fait dire, amers, que leurs collègues se sont servis d'eux comme « bédouins », pour ouvrir des portes qui leur étaient fermées, et qu'on ne les « reprendra plus à jouer ce rôle ».

6.3 - Le déploiement extra - professionnel

On a vu que le corps enseignant jouit d'une large autonomie professionnelle. Cette autonomie, conjuguée à la crise des relations sociales au sein des instituts, à l'absence de perspectives de promotion de carrière et à la dégradation des conditions de vie, va pousser les enseignants, toutes

mêmes logiques conflictuelles. Voir Abderrahmane Moufek, *Le management du changement à l'INELEC*, diplôme de post - graduation spécialisée, soutenue devant l'Université de la Formation Continue (Oran) et le Centre de Formation Continue de Sonatrach (Oran), 1995, 107 pages.

catégories confondues, à se déployer dans des activités extra - professionnelles. En effet, depuis 1985 environ, une partie importante des enseignants de Boumerdès mène progressivement un déploiement de ses activités en dehors du champ strictement professionnel. Ce déploiement s'avère un indicateur important de la place qu'occupe l'activité pédagogique et scientifique dans la vie des enseignants ainsi que ses interactions avec leurs formes d'intégration dans la société. Il révèle également les liens qui existent entre les profils socioprofessionnels et les formes d'action économiques et sociales investies.

Si tout porte à croire que l'intensité des stratégies de reclassement extra - professionnel - sous l'expression de diverses conduites de valorisation économique et sociale - tire sa substance d'un certain détachement professionnel, celui-ci pousse à son tour vers des attitudes de défense et de préservation de l'autonomie professionnelle. En défendant ardemment cette autonomie par la mise en oeuvre de réflexes corporatistes, les individus et les groupes semblent avoir en vue leur propre préoccupation d'indépendance et d'engagement extra - professionnel.

Les multiples changements institutionnels subis par les instituts technologiques, conjugués à des facteurs socioculturels tels que la survalorisation de l'enseignement classique, ont fait que le système initialement mis en place n'a pu intégrer les individus à sa propre logique en leur permettant de se réaliser pleinement à travers le développement des sciences et des technologies. Dès sa création, Boumerdès offre un exemple saisissant de conflit, qui n'a cessé de s'aiguiser au fil du temps, entre les intérêts et les valeurs. Si les intérêts professionnels commandent aux enseignants de défendre la spécificité de la formation, et donc un certain style de savoir, les valeurs sociétales, puissamment relayées par des mesures institutionnelles ainsi que les stratégies de préservation à long terme, les poussent à oeuvrer en faveur de sa dilution dans le système d'enseignement classique et le système social de manière générale.

Les enseignants sont dès lors plus préoccupés par l'accès aux statuts diversement valorisés par la société, en adoptant les conduites ou les activités leur permettant d'y accéder, que par l'engagement en faveur de la formation et de la culture scientifique et technologique et leur diffusion dans la société. Cette mission, originellement assignée parmi d'autres à ces instituts, de transformer la société et la culture nationale, exigeait que cette « communauté de scientifiques et de technologues » s'imposât comme contre-valeur au lieu de se fondre dans le système ambiant. De son côté, la rhétorique industrialiste des années soixante-dix a focalisé toutes les

attentions sur l'industrie et ses effets développementistes, reléguant par là même, le rôle de l'enseignement et des sciences dans ce processus. « Un danger possible de la rhétorique récente sur l'importance de l'industrie à haute technologie est qu'elle peut détourner l'attention de ces domaines politiques plus larges »¹.

Cette mise en garde de Jean Jacques Salomon trouve ici sa pleine signification. Les universitaires se sont eux-mêmes fortement mobilisés à travers des contributions scientifiques et des engagements politiques en faveur des politiques industrielles et agraires mises en oeuvre à cette époque. Ainsi, tandis que de nombreuses études et sorties sur le terrain étaient consacrées à ces secteurs, les deux grandes réformes du système éducatif, qui ont touché successivement les instituts technologiques (1969) et l'université (1971), ainsi que les joutes politiques auxquelles elles ont donné lieu, passaient à la même période inaperçues, les chercheurs étrangers s'y intéressant plus que les nationaux².

Ce hiatus contribua à reléguer l'enseignement dans la hiérarchie sociale des secteurs d'activité, tout en le concédant aux fractions socio - politiques dont le projet social ne plaçait pas les sciences et les technologies au premier plan de ses préoccupations. Or, lorsqu'ils ne s'accompagnent pas, l'industrie et la maîtrise technologique sont le résultat plus que la cause d'un environnement où la culture scientifique et technologique est largement prépondérante. A ces facteurs de démobilisation, s'ajoutent d'autres tels que l'atténuation de l'attrait social exercé par le savoir et le développement des comportements consuméristes au détriment des valeurs productivistes. Ainsi, il est possible de noter ces dernières années :

- Une certaine saturation des capacités promotionnelles qu'offre le diplôme de post - graduation. « Il y a quelques années, c'était quelque chose d'être post - gradué. Aujourd'hui, il n'y a que les laborantins qui ne le sont pas », entend-on dire. Cette massification du diplôme, conjuguée à l'absence de nouvelles perspectives scientifiques et pédagogiques et d'innovation à l'intérieur du système professionnel, va déclencher une stratégie d'adaptation à l'extérieur du champ d'investissement

¹ Jean Jacques Salomon, *Le Gaulois, le cowboy et le samourai*, Editions Economica, 1986, page 19.

² Citons par exemple l'ouvrage D. Glassman et J. Kremer, *Essai sur l'Université et les Cadres*, Editions du C.N.R.S., 1976, et Alain Coulon, *La Réforme de l'Enseignement Supérieur en Algérie*, thèse de 3^e cycle, Université de Paris VIII, Juin 1975.

professionnel initial. Ce déploiement vise à contrecarrer la tendance à la baisse des satisfactions matérielles et morales qui en résultent.

- Une désacralisation de la science et de l'enseignement de manière générale, faisant que la valeur de l'individu est de moins en moins jugée sur ses capacités scientifiques. Les parents eux-mêmes ne disent plus comme naguère « mon fils a étudié, il va réussir », mais plus souvent, « mon fils est malin, il va se débrouiller ». De leur côté, les enseignants, pour la plupart des docteurs formés à grands frais en Europe et aux États-Unis, n'admettent pas qu'« un petit commerçant vive mieux » qu'eux.

Le discours scientiste qui a prévalu dès l'indépendance chez l'ensemble des courants socio-politiques, s'expliquait moins par un quelconque engouement pour le savoir que par le statut social très élevé dont il jouissait. Le discours en faveur de la science se révélait donc non pas comme un élément de consensus, mais comme un instrument de légitimation que tout le monde revendiquait. De sorte que l'important était de bâtir un « discours sur la science », de faire jouer en sa faveur une sorte d'idéologie de la science, jusque là très populaire dans la société algérienne, plutôt que d'œuvrer à réunir les conditions d'une pratique scientifique réelle. Dernier des « garants métasociaux » (Alain Touraine), la science n'est plus perçue, comme elle l'était durant les premières années de l'indépendance (les années 1960 et 1970), le principal critère de distinction sociale. Le savoir, dont « le développement entretenait chez les acteurs une double croyance : atteindre la vérité et aller vers le progrès »¹, ne participe plus que dans une faible mesure aux stratégies d'ascension sociale.

Mais la dévalorisation de la science n'est qu'un aspect de la dévalorisation, à une échelle plus large, du travail productif qui a accompagné les années 1980. Le mode de comportement consumériste auquel les enseignants étaient peu sensibles dans le passé, est de plus en plus considéré comme signe de réussite sociale, mais dans le même temps, la participation à la réalisation des objectifs professionnels procure de moins en moins de satisfactions pouvant faire croire en une telle réussite. Les comportements engendrés dans ce cas ne correspondent ni au « style de vie horizontal », ni au « style de vie vertical » tels qu'ils sont définis par Johan Galtung². L'individu a perdu les traits de civilisation inhérents au premier sans pour autant accéder au second.

¹ Olgierd Kuty, *La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions de première ligne*, Revue Sciences Sociales et Santé, juin 1991, vol. IX, N°2.

² Voir Johan Galtung, *Développement et technologie : vers une technologie de l'autonomie*, CNUCED, 1979.

Si le modèle convoité est le même que celui que s'assigne le « style de vie vertical », il n'emprunte pas les mêmes voies pour y accéder.

Dans ce contexte, les conduites de reclassement et de promotion sociale ne peuvent se déployer qu'à l'extérieur du champ de l'activité professionnelle.

6.3.1. - Les formes de déploiement extra - professionnel

Au cours des deux dernières décennies, les enseignants de Boumerdès ont pratiqué deux formes d'activités en dehors de leur fonction d'enseignement. La première, d'orientation interne à l'institut, a dominé jusque vers 1985. La seconde, entièrement tournée vers l'extérieur et souvent de nature extra - professionnelle, s'est développée depuis cette date. Mais en général, ces deux formes de déploiement montrent, au delà de certaines apparences, que « c'est la sphère du privé, la focalisation sur le moi »¹ plutôt que le thème du travail qui est le plus important.

6.3.1.1. - Les formes de déploiement interne :

Elles recouvrent les activités directement liées à la profession et sont au nombre de trois :

1°) Se lancer dans la préparation d'une post - graduation pour accéder à une promotion pédagogique.

2°) S'investir dans la recherche ou s'employer à créer, à l'intérieur d'une « zone de compétence » fermée, les conditions faisant croire à l'existence d'une telle activité.

3°) S'inscrire dans une logique dont l'aboutissement est une promotion administrative : chef de section, de département, de sous - direction ... ou membre d'une des nombreuses commissions auxquelles on délègue une parcelle de pouvoir.

Durant les années 1970, c'est la troisième activité qui est la plus recherchée et la plus rentable en terme de pouvoir réel et d'avantages matériels subséquents. Etre simple chef de section, c'est-à-dire coordonner trois à six enseignants environ, était durant cette période préféré à la perspective de poursuivre des études à l'étranger, alors qu'actuellement très peu de gens hésiteraient à opter pour la seconde possibilité. Car, en sus des avantages matériels et moraux que ces postes autorisaient, le corps enseignant était dominé par la catégorie des ingénieurs, et faire partie de ce groupe hégémonique ne nécessitait pas des études de post - graduation. Cependant on assistera, dans un deuxième temps, au tarissement des possibilités qu'offre

¹ Georges Vigarello, Revue Esprit, N°98, février 1985.

cette filière, notamment avec l'affaiblissement de l'autorité et l'épuisement des avantages à distribuer. Dès lors, c'est la première activité citée, la préparation d'une post - graduation à l'étranger, qui prend le relais et mobilise les acteurs, en raison des nouveaux enjeux qu'elle représente : carrière stable dans le nouveau statut des enseignants, accès au groupe dominant qui s'est déplacé vers celui des post - gradués, rémunération substantielle...

Quant à la seconde activité citée, elle concerne des velléités de s'attaquer à la recherche appliquée que l'on rencontre chez de petits groupes d'enseignants qui tentent en même temps d'en faire un espace de pouvoir face aux responsables administratifs et aux post - gradués qui étaient à l'époque minoritaires et encore isolés.

Vers 1985, l'attrait des filières « responsabilité » et « recherche » est désormais déterminé par l'absence d'activité parallèle à l'extérieur de l'institut. Fonctions ingrates, mobilisant beaucoup de temps et d'effort, sans contrepartie matérielle ou morale importante¹, elles n'attirent plus que ceux dont le profil ne permet pas de s'investir ailleurs ou dans une activité privée. Ce qui explique le nombre important de postes de responsabilité qui restent vacants ou qui sont assumés de fait par de simples secrétaires, ainsi que la difficulté de faire démarrer la recherche scientifique malgré des tentatives répétées.

6.3.1.2.- Les formes de déploiement externe

En fait, dès cette période, les enseignants se sont lancés massivement dans les activités extra - professionnelles. Ce mouvement, lié à des stratégies de promotion sociale se réalisant hors du cadre strictement professionnel, s'exprime à travers trois formes principales mais non exclusives.

1.- Les pratiques commerciales :

Outre les causes citées par ailleurs, ce phénomène est à rattacher à la promotion de la ville de Boumerdès comme chef lieu de commune et de wilaya et l'abandon de sa gestion administrative par l'entreprise pétrolière Sonatrach. Cette « ouverture » de la cité provoqua l'afflux d'une population nouvelle avec des besoins multiples. Elle créa une situation économique et sociale inédite, et les enseignants, se dessaisissant de leur mission originelle de créer un pôle de formation et de recherche en technologie, s'employèrent à créer la « ville » en investissant massivement dans le commerce.

¹ La prime de responsabilité et la réduction de la charge d'enseignement dont bénéficient ces fonctions ne compensent pas les avantages tirés des activités extra - professionnelles.

Ainsi, la presque totalité des premiers fonds commerciaux de la ville (qui ne comptait jusqu'alors qu'un magasin d'Etat et un marché qui se tenait deux fois par semaine) : librairies, tabacs - journaux, pharmacies, cosmétiques, dégraissage, fruits et légumes...) sont tenus directement ou indirectement par des enseignants, qui se mettent parfois à plusieurs pour réaliser l'investissement.

Le projet social très fort, conjugué à l'ambition individuelle, explique la faiblesse de la prise en charge de l'activité pédagogique et scientifique. « Je fais du commerce parce que je prépare l'avenir de mes enfants. J'ai déjà 40 ans et je dois leur laisser au moins un logis. Je dois aussi prévoir des dépenses pour l'entretien de ma voiture. En ce moment, elle est neuve, mais dans deux ans, elle nécessitera un budget supplémentaire. C'est une AUDI et il me faudra peut-être importer certaines pièces de l'étranger. Je tiens à la garder tant que les enfants sont petits ».

Puis notre interlocuteur relance sur la même question : « mais dis-moi, si je ne fais pas ce travail, qu'est-ce que je vais faire ? Que font les autres de plus que moi à l'institut ? Strictement rien, à part répandre des médisances dans l'esplanade et les cafés ou regarder la télé à longueur de journée... ».

2.- La participation aux associations

La promotion de la ville et la libéralisation de la vie politique et syndicale permettra également aux enseignants de se lancer en grand nombre dans les activités socioprofessionnelles, culturelles et politiques, investissant associations et postes politico - administratifs éligibles (assemblées communales et de wilaya...). Outre les partis politiques, pour la plupart représentés par des enseignants, on assiste à une floraison d'associations de toutes sortes : d'enseignants, de scientifiques et de technologues, d'ingénieurs, d'anciens élèves, de promotion de la science et de la technologie, et même caritatives et d'aide à l'emploi des jeunes.

3.- La recherche d'un complément de salaire

Celle-ci se fait principalement à travers la pratique de l'enseignement en heures supplémentaires, les vacances et, pour une partie du corps enseignant, l'offre de prestations de service. S'agissant des deux premières activités, l'enseignement en heures supplémentaires (quasiment institué à l'intérieur de l'institut) et les vacances dans les autres établissements de Boumerdès, elles sont pratiquées par toutes les catégories enseignantes.

Cependant l'offre de prestations de service ne concerne qu'une catégorie d'enseignants. Ces dernières années ont vu naître en effet un nouveau clivage qui distingue entre ceux pour lesquels la libéralisation a ouvert des

possibilités d'investir leur capital de connaissance dans diverses prestations (informaticiens, électroniciens, spécialistes en management et ressources humaines...) et ceux dont le capital de connaissance est orienté vers des créneaux trop lourds pour être commercialisés (géologues, mécaniciens, chimistes...). En général, les premiers sont les défenseurs des réformes tandis que les seconds se cantonnent dans un attentisme inquiet. Les premiers sont le produit de la récente orientation du système de formation, les seconds ont été formés par le système mis en place durant le début des années soixante dix pour répondre aux « plans d'industrialisation » endogènes.

6.4.- Profil professionnel et conduites de reclassement

Les deux types de conduites de reclassement qui viennent d'être distinguées se déploient respectivement à l'intérieur et à l'extérieur de l'institut. Le profil professionnel détermine souvent les formes de déploiements interne et externe, tout comme les préoccupations extra - professionnelles impriment dans bien des cas une orientation particulière au devenir professionnel. Comme lorsque, faute d'un contrôle scientifique de la part des établissements, le thème des études en post - graduation ou celui des recherches effectuées est notablement adapté aux stratégies extra - professionnelles présentes ou futures. Il est également possible d'observer une complémentarité d'action entre les individus professionnellement dynamiques mais socialement inopérants et ceux qui sont socialement actifs (participation aux associations, agitation syndicale...) mais professionnellement peu rentables, les premiers reconnaissant aux seconds une capacité de mobilisation et de direction utile à la corporation dans son ensemble.

Par ailleurs, la plupart des activités se situant à l'intérieur comme à l'extérieur de la profession peuvent être mises en rapport avec des paramètres tels que le profil scolaire, le déroulement de la carrière professionnelle, le mode d'insertion dans la communauté de Boumerdès, ainsi que les ambitions individuelles et les moyens dont chacun dispose pour les réaliser. Ces thème risquant de conduire à une bifurcation trop longue, contentons-nous de mettre ces conduites de reclassement en relation avec deux grands types de profils socioprofessionnels : ceux des groupes constitués par les individus socialement actifs et les individus économiquement actifs. Ces deux groupes, qui dominent très largement la communauté de Boumerdès, se distinguent en effet par un profil socioprofessionnel différent.

6.4.1.- « Le type socialement actif et professionnellement résigné »

Socialement actif par sa participation et son contrôle sur les associations à caractère syndical et socioprofessionnel, il est constitué d'anciens éléments marginalisés par l'apparition de normes professionnelles nouvelles (post - graduation, théoricisme...). Ce sont généralement des ingénieurs n'ayant pas fait d'études post - graduées et qui s'identifient encore à l'ancienne configuration socioprofessionnelle des années soixante-dix. A cause notamment de leur âge avancé, ils ont renoncé au nouveau projet professionnel. Ayant abandonné toute forme de compétition professionnelle sur la base des nouveaux critères, ils continuent cependant d'œuvrer sur la base de normes anciennes en agissant sur le double plan syndical et professionnel, même s'ils savent qu'ils ont peu de chance de s'imposer à nouveau.

De ce fait, leur comportement réduit le facteur « réussite professionnelle » sur la base des normes nouvelles et agit en faveur d'une implication plus prononcée en dehors du champ professionnel proprement dit. La réussite, tout comme l'ambition sociale, réside moins dans le travail que dans des activités connexes. Celles-ci, dont la raison d'être reste liée à l'univers professionnel, ont pour fonction de préserver un statut et une sécurité d'emploi à leur auteurs. C'est ainsi que pour des raisons beaucoup moins politiques que professionnelles—références à un passé jugé glorieux—ces individus restent attachés aux anciennes associations.

Ne pouvant se séparer d'un sentiment d'amertume, ils estiment que c'est leur engagement en faveur de la formation technologique « au moment où il était possible de se servir sans rien donner » qui leur a valu leur situation actuelle. La conscience très présente d'avoir « perdu des possibilités », vécues comme sociales plus que professionnelles (ils regrettent d'avoir raté un statut plus qu'un savoir) est fortement liée au sentiment patriotique d'avoir servi son pays, et surtout d'avoir été un pionnier de la période fondatrice.

Comme ils n'ont d'autres choix que leur fidélité aux normes anciennes, le développement envahissant de nouvelles valeurs (techniques, sociales, culturelles, institutionnelles, politiques et même religieuses) exerce sur eux une pression psychologique parfois intolérable. (plusieurs cas de névroses se sont produits). Mais, paradoxalement, ce groupe est le moins enclin à caractériser sa profession comme un simple « gagne-pain », s'acharnant au contraire à la valoriser comme pour conjurer une menace indéfinissable.

6.4.2.- « Le type économiquement actif et professionnellement détaché »

Si le premier groupe s'investit principalement dans l'activité syndicale et socioprofessionnelle, celui-ci va se déployer dans diverses fonctions lucratives en raison de son capital économique, scientifique et culturel réel ou supposé. Les éléments de ce groupe investiront principalement le commerce et les vacances ou convoiteront les postes administratifs et politiques éligibles (assemblée communale, assemblée de wilaya...). Relativement jeunes, ces enseignants ont peu de chose à voir avec la « période héroïque » sinon qu'elle leur a permis de faire des études supérieures.

L'apparition de ce groupe coïncide avec l'autonomisation de la formation par rapport aux entreprises et la mainmise de la bureaucratie d'Etat sur les instituts. Bientôt, la communauté de Boumerdès n'existera plus que grâce à la fonctionnarisation de ses membres. Les nouveaux statuts permettront de séparer progressivement le salaire du travail accompli et de le rattacher au « grade » occupé par chaque enseignant dans la hiérarchie du corps pédagogique. Dès lors, une « dissociation entre l'activité et la rémunération »¹ s'installe et personne n'ose préconiser, sans courir le risque de passer pour un zéléteur, d'en faire le lien.

Ce sont les individus dotés de ce statut qui peuvent accéder le plus facilement aux activités extra professionnelles rémunérées. Ceci est rendu encore plus aisé par certaines données extérieures du marché du travail dont l'offre est dominée par un emploi temporaire ou qu'on refuse de pérenniser pour des raisons relevant à la fois de la conjoncture et du maintien du statu quo. Ces emplois ne peuvent dans ces conditions être occupés que par des vacataires, c'est-à-dire par ceux-là mêmes qui disposent déjà d'un emploi permanent et d'un statut. On se retrouve de fait dans une situation où pendant que des dizaines de jeunes diplômés chôment, la grande majorité des salariés cumule plusieurs emplois.

Cependant, cette démarche présente un double intérêt :

- Elle garantit la stabilité et la sécurité de l'emploi aux membres titulaires de la communauté, à peu près de la même manière dont, selon A. Gorz, « la

¹ Dominique Schnapper, *Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux*, Revue Française de Sociologie, janv-fév 1989, p 3 et 4.

sécurité d'emploi dans la firme mère a pour envers la précarité de l'emploi et l'insécurité sociale dans le reste de l'économie »¹.

Elle octroie la possibilité pour la plupart des enseignants faisant partie du groupe hégémonique de toucher un complément de salaire sous forme d'heures supplémentaires dans un ou plusieurs instituts de Boumerdès.

Ainsi, ce n'est pas à travers le mode de participation au développement technologique que les enseignants cherchent à affirmer leur identité sociale, mais à travers leurs « liens avec le système de protection sociale institué par l'Etat - providence » et son corollaire « la dissociation croissante entre le travail et le revenu et l'association croissante du revenu à toutes sortes de statuts »². C'est notamment l'absence de risque caractérisant les carrières protégées qui participe à expliquer l'opposition des enseignants à leur maintien dans le secteur de l'industrie, désormais soumis aux lois du marché, tout en les incitant à s'investir hors de leurs activités professionnelles.

L'Etat octroie un statut qui ouvre droit à des protections jugées légitimes en termes de sécurité d'emploi et de rémunération. En échange, ils se soumettent à l'ordre établi et ne protestent que s'ils s'estiment « lésés » par les prodigalités consenties à d'autres corporations (fonctionnaires, gestionnaires, médecins, juges, journalistes de la presse publique...).

Or, la légitimité de ces statuts est loin d'être acceptée par tous, et notamment par ceux qui, effectuant le même travail ou estimant avoir les mêmes compétences réelles, ne bénéficient pas de ces avantages. Ce qui conduit à un ordre social qui ne tient que par la contrainte légale et la solidarité corporatiste.

6.4.3.- Corporatisme et conduites de reclassement

La communauté de Boumerdès applique une stratégie corporatiste où les intérêts les plus étroits l'emportent sur les valeurs pour lesquelles elle a été initiée. Ceci apparaît à travers l'égoïsme des individus et des groupes dont le comportement est déterminé par leurs intérêts immédiats. La solidarité communautaire, dès lors qu'elle est inconditionnelle, les dispense de tout engagement, y compris à l'égard de la corporation. Le travail est ainsi amputé de sa source de motivation essentielle, ce qui en fait un engagement dans la poursuite d'un objectif collectif, ou ce qui en fait cette « sublimation

¹ André Gorz, *Métamorphose du travail : quête de sens*, Galilée, Paris, cité par Normand M. Bengle, Claude Laflamme, *De la précarité de l'emploi à la préparation professionnelle des jeunes*, Revue des Sciences de l'Education, Vol. XVII, N°1, 1991, page 134.

² Dominique Schnapper, *op. cit.*, page 6.

collective », qui, « après avoir permis le transfert des composantes instinctuelles de l'individu vers la société...concerne maintenant le renoncement à la société elle-même en faveur de l'activité purement économique »¹.

L'individu n'est pas ici prêt à renoncer à la société en faveur de son travail, et c'est la société elle-même qui aiguise ses instincts et le pousse vers un individualisme débridé. Au contraire de l'individualisme décrit par Serge Moscovici, qui est au service d'une finalité sociale, celui dont il s'agit ici est d'ordre narcissique et se réalise au détriment de la collectivité. La communauté ne tient comme collectivité que grâce à l'entretien par l'ensemble de ses membres du sentiment d'être une « spécificité menacée ». Cet esprit de corps, cultivé à l'extrême, s'exprime par exemple à propos de l'appréciation de la qualité de la formation. Celle-ci est fortement altérée par ce sentiment de « conscience assiégée » qui prévaut chez les enseignants.

A priori les jugements varient d'un individu à un autre selon l'intensité de son esprit de corps à l'égard de la corporation. Mais dès que l'on se rend compte que les propos ne sont pas destinés à un usage interne, les mécanismes de solidarité se déclenchent instantanément et les individus réagissent comme si à chacun était dévolue la fonction d'être le porte-parole de la communauté. La solidarité est donc de règle, renforcée par une forte dépendance à l'égard de l'institution. Ce corporatisme étroit risque de s'avérer fatal à la communauté dans la mesure où il la pousse au refus de se remettre en cause et à l'enfermement morbide.

Cette tendance à l'autisme se traduit également par une méfiance à l'égard des membres de la communauté exerçant une activité en dehors de la cité de Boumerdès. Ceux-ci sont tenus pour suspects et doivent à chaque fois justifier leur fidélité par des propos comparatifs favorables à la communauté. Les recrutements externes qui, un moment ont semblé ébranler la citadelle, font l'objet d'une forte opposition. Ils sont suspendus depuis des années malgré les besoins criants et les préjudices portés à la formation. Seuls quelques rares vacataires sont recrutés hors de Boumerdès.

De sorte qu'un grand nombre d'enseignants sont également vacataires dans leur propre institut ou/et associés dans un ou plusieurs autres de Boumerdès. Ce système de vases communicants a fait que les cinq grands instituts de la ville forment une sorte de pentapôle, qui, par réflexe obsidional, sont contraints de coopérer ensemble pour ne pas s'ouvrir sur l'extérieur, dont

¹ Serge Moscovici, *La Machine à faire des Dieux*, Editions Fayard, 1988, page 216.

tout apport est vécu comme un acte d'intrusion. C'est ainsi que la communauté « scientifique » de Boumerdès a fini par tourner le dos aussi bien à l'université qu'à l'industrie, ses principaux partenaires professionnels. Seuls quelques rares éléments réussiront à s'émanciper de la citadelle.

L'incapacité du système « scientifique » de Boumerdès à capter les énergies individuelles a conduit les enseignants à s'investir en dehors de ses frontières, dans des activités jugées mieux rémunératrices, même si parfois, elles ne le sont qu'en terme de capital social (activités associatives...). Ceci tend à indiquer que l'on ne peut saisir le rapport à l'emploi si l'on ne tient pas compte des données extérieures du marché du travail. Cette remarque est particulièrement valable dans les cas des professions bénéficiant d'un statut protégé.

Ce déploiement extra - professionnel s'explique également par le besoin de « créer la ville », car à l'origine le pôle technologique de Boumerdès n'était pas inséré dans un modèle social préexistant. Sa population se devait de créer, en même temps qu'un système scientifique, un modèle social et un modèle de gestion communautaire. Cependant, activités professionnelles et activités extra - professionnelles se complètent. Elles apparaissent comme des éléments en interaction d'un système global dans lequel les activités extra professionnelles incitent à des pratiques de type « théoricien » et « livresque ». Une telle démarche permet d'entretenir par le biais du « discours » l'illusion d'une production scientifique et pédagogique.

VII - CRISE INSTITUTIONNELLE ET EMERGENCE DE NOUVEAUX ACTEURS

A partir de 1985, on assiste à l'émergence de nouveaux acteurs dans les luttes homériques qui ne cessent d'opposer partisans et adversaires de l'intégration des instituts au MES. Il s'agit des acteurs de base, enseignants et dirigeants d'instituts, qui prendront le relais des luttes qui se déroulaient jusque-là dans la « haute administration ». Ce fait semble corroborer l'hypothèse selon laquelle, en imposant à un moment donné, un « système de formation technologique », les « industrialistes » ne cherchaient pas seulement à mettre en oeuvre une formation réellement performante en termes de reproduction de cadres techniques opérationnels, mais aussi à se créer et à consolider une base sociale.

Néanmoins, l'adoption par les enseignants des IT des valeurs pédagogiques et sociales de l'enseignement universitaire, leur refus de se constituer en groupe socioprofessionnel distinct de celui des universitaires, et surtout la revendication par une partie d'entre eux, de l'intégration au MES, peuvent être interprétés

comme des indices susceptibles de conduire à l'échec de ce projet. En effet, le discours et la position industrialistes n'ont été reproduits que par le groupe de direction et quelques catégories marginalisées. De par leur profil socioprofessionnel et les exigences de leur carrière, ce groupe et ces catégories n'ont d'autres choix que celui de rester fidèle aux caractéristiques initiales du projet fondateur. Par contre, le projet industrialiste n'a pu se reproduire à travers le corps social de la formation technologique. Les enseignants et les étudiants, qui en constituent les composantes sociales principales, n'y ont guère adhéré.

7.1.- L'enjeu institutionnel

Le déclin politique des industrialistes coïncide avec l'émergence des acteurs de base de la formation technologique. A la suite des enseignants, qui se sont toujours impliqués dans le devenir de la formation, les dirigeants d'instituts prennent de plus en plus part aux débats que ces institutions ne cessent de susciter. Cette participation a lieu, après des années de gestion passive, sous la forme d'un activisme pro-industriel très prononcé. L'intervention de ces acteurs s'est manifestée principalement autour de la question de l'intégration des IT à la Fonction Publique, puis au MES, ainsi que de celle du rapport des instituts à l'entreprise.

7.1.1- Du gestionnaire à l'administrateur

Comme on l'a vu, cette intégration met fin à la relative autonomie financière et de gestion dont bénéficiaient les instituts, qui étaient gérés jusque-là selon le modèle unique en vigueur dans le secteur industriel public. Bien que les dirigeants d'instituts qualifient ce modèle de gestion « d'autonome », les faits démontrent qu'il n'en est rien, car à l'instar des entreprises publiques, toute décision devait passer par de multiples tutelles¹. Cependant, les nouveaux statuts réduisent la fonction de directeur à celle d'un simple administrateur chargé d'appliquer dans tous les domaines des directives centrales, codifiées par des lois et des règlements.

Sur le plan budgétaire, les instituts ne bénéficient plus des cotisations que leur provenaient dans le passé du secteur industriel public. Ces cotisations n'étaient déjà versées que très partiellement, et par quelques entreprises seulement. Celles-ci le faisaient beaucoup plus par respect de la réglementation que pour soutenir une quelconque politique de formation. De tout temps, les entreprises étaient redevables envers les instituts de centaines de millions de dinars représentant des arriérés impayés. Cependant, le souvenir de cette contribution,

¹ Cf. à ce sujet A Boussoumah, *L'Entreprise Socialiste en Algérie*, Co-éditions O. P. U. (Alger)-Economica (Paris), 1982.

réglementairement abolie depuis janvier 1979, est ressorti régulièrement par les dirigeants d'instituts depuis 1992. Cette cotisation, qui leur « permettait une large autonomie d'action et de décision » (directeur de l'INELEC) est donnée en exemple illustrant la situation, idéale selon eux, qui existait à cette époque, et à laquelle ils demandent à revenir.

La « contrainte d'une gestion trésor public » est dénoncée par l'ensemble des dirigeants d'instituts : « A partir de 1983, le système politique a pris la décision de tout uniformiser, notamment le financement de l'ensemble du système de formation nationale, ce qui aura les conséquences négatives suivantes sur l'INELEC (comme sur toutes les autres institutions d'enseignement et de formation supérieurs d'ailleurs) : une subvention de l'Etat (budget de fonctionnement et d'équipement), accordée annuellement, avec les contraintes d'une gestion trésor public pour les investissements, un contrôle financier à priori des dépenses, une gestion des personnels relevant de la fonction publique »¹.

Même l'I.N.P.E.D, à travers son Conseil de direction, s'élève contre ces mesures, qui le touchent au même titre que les autres instituts : « Ces décisions n'ont assurément pas favorisé l'épanouissement des missions confiées à l'INPED. Si ces missions ont pu connaître un certain essor dans le passé, c'est précisément parce qu'il s'en était affranchi en plein accord avec les autorités concernées. Tout le problème est là, qui consiste à promouvoir des missions à caractère économique tout en leur assignant une gestion à caractère administratif. Une telle distorsion entre l'objectif et les moyens ne saurait se prolonger sans porter un grave préjudice à l'efficacité de l'institution, voire à sa survie en tant qu'outil de productivité et de développement de l'économie ». Le document ajoute : « en d'autres termes, il est important de souligner que l'application stricte de règles administratives est de nature à frapper l'INPED d'une incapacité évidente à remplir ses missions... »².

L'intégration à la Fonction publique a été ressentie de manière identique par l'ensemble des IT de Boumerdès, qui avaient unanimement réagi de cette manière. Leur résistance était telle que l'application effective de cette mesure n'a commencé qu'en 1983, pour traîner ensuite jusqu'à 1985, voire plus tard pour certaines catégories professionnelles qui ne figurent pas dans la nomenclature de la Fonction publique (laborantins, TS, IA...). Le refus déguisé d'intégrer la Fonction Publique a d'ailleurs failli entraîner le blocage des salaires du

¹ Document de la Direction générale de l'INELEC.

² Rapport du Conseil de Direction de l'INPED, non daté mais remontant d'après nos recoupements à 1983.

personnel, toutes catégories socioprofessionnelles confondues. Cela n'a pu être évité que par les dérogations financières que le ministère des finances a accordé, parfois durant quatre années consécutives (1980, 1981, 1982, 1983), comme c'est le cas pour l'IAP, l'INIL et l'INHC¹. Ces dérogations ont permis de maintenir les salaires à leur niveau antérieur, et éviter que le retard d'alignement sur la Fonction Publique ne se double d'un retard dans le versement des rémunérations.

C'est que les responsables d'instituts n'ont guère fait preuve de célérité dans l'application des mesures induites par les nouveaux statuts. Un rapport du syndicat de l'INHC souligne que « ces problèmes voulus et entretenus aussi longtemps que possible par les responsables administratifs ont pénalisé la majorité des travailleurs. Ce n'est qu'à partir de 1982 que l'administration de l'INHC a procédé, d'une façon très lente d'ailleurs, à l'intégration du personnel... »². Pour leur part, les représentants des enseignants reprennent à leur tour les mêmes griefs. (à cette occasion le syndicat des enseignants et celui des travailleurs ont fait jonction).

La volonté du groupe de direction est de résister le plus longtemps possible à l'insertion du corps pédagogique dans les grilles du MES. Il s'agit avant tout d'empêcher que l'intégration ne devienne irréversible. Ce groupe semble espérer un retour en force des industrialistes qui remettraient les pendules à l'heure de la belle époque. Le souci des enseignants est tout autre : ils demandent « une intégration complète dans le corps du MES, avec effet *pécunier* rétroactif depuis la date d'installation de tous les intéressés »³.

Les dirigeants se sont trouvés pris en tenaille entre les groupes dominants au sein du corps enseignant et les mesures institutionnelles que le pouvoir central administrait à dose homéopathique. Ils ont alors cherché à se rallier certaines catégories du personnel pédagogique, notamment celles qui ne peuvent prétendre à une intégration avantageuse (IE d'Etat et d'application, DES, licenciés, TS...). Ils espèrent ainsi susciter leur mécontentement, et le faire valoir par la suite dans les luttes qui se déroulent en haut lieu. Mais c'était sous-estimer le pouvoir attractif du statut d'universitaire, notamment sur les IE, qui constituaient à cette époque le groupe le plus influent du corps enseignant. En refusant de renoncer à cette revendication, malgré le risque qu'elle représente pour ses membres (on a

¹ Lettres N° 852/DBC du 22/03/1982, N° 112/DC/RC/83 du 14/03/1983 et décision N° 420/DC/83.

² Rapport de la section syndicale daté de novembre 1988.

³ Ibid., page 27.

vu précédemment ce qu'il est advenu de ceux qui n'ont pas accédé à une post graduation), ce groupe a mis en échec cette stratégie.

Pourtant, à l'époque où ce décret est promulgué, l'intégration n'allait profiter qu'à une infime partie du corps enseignant, celle qui est titulaire d'une post graduation, encore qu'elle n'a pu accéder qu'au grade le plus bas de la hiérarchie universitaire, celui de « maîtres assistants ». « Aucun d'entre eux n'a été nommé chargé de cours malgré les propositions du Conseil Scientifique »¹. L'immense majorité du corps pédagogique, se trouve ainsi juridiquement exclue du statut d'enseignant, bien qu'elle continue à exercer cette fonction. En 1988, les rappels liés aux salaires de la fonction publique étaient encore réclamés par les syndicats et portaient sur la période allant du 1/01/80 au 31/12/84. L'introduction de la grille nationale unique des salaires dite « Statut Général du Travailleur » a contribué à compliquer les procédures de réajustement administratif qui ont accompagné le changement de statut des instituts.

Le processus d'absorption des IT par le système d'enseignement classique s'avère aussi long que sûr. Il est en ce sens, et à un niveau micro sectoriel, à l'image de la stratégie politique suivie par la tendance réformiste. Ses caractéristiques principales sont : patience, jeux d'alliance, savoir reculer quand il le faut, jouer les penchants immédiats de la foule, et « laisser le temps au temps ». Cette démarche est justement à l'opposé de celle des industrialistes, qui se caractérise au contraire par la fougue, le volontarisme, l'esprit fonceur, voire frondeur, la volonté de transformer la société, quitte à l'affronter de manière frontale, et la course contre le temps.

Ce processus va donc s'étendre sur quinze ans, et n'a pas fini jusqu'à ce jour de se terminer². Il s'est déroulé en deux étapes : la première est celle de l'intégration à la Fonction Publique, dont le principal effet est de sortir les instituts de la tutelle des entreprises, et de les éloigner de son influence ; la deuxième est celle du contrôle du contenu de la formation en vue de le rendre conforme aux normes universitaires. Cette dernière mesure est présentée comme une condition nécessaire à la reconnaissance des diplômes, et surtout à l'alignement statutaire des « enseignants - technologues » sur celui de leurs collègues universitaires. Le texte, qui porte sur l'exercice de la tutelle

¹ Ibid., page 27.

² L'université de Boumerdès a certes été enfin créée en juin 1998, consacrant l'intégration des instituts au MES, mais voilà que l'autre partie lance le projet d'une technopôle à Boumerdès ayant pour noyau l'IAP (intégralement rattaché à l'entreprise pétrolière Sonatrach) et le CRD/H. Ce projet a été annoncé par le PDG de cette entreprise le 8 juin 1998 au CRD/H, lors d'une journée sur « La relation Sonatrach-Université ». Le Wali de Boumerdès y a également fait allusion lors de l'ouverture solennelle de l'année universitaire 1998/99.

pédagogique du MES sur les IT¹, va bouleverser le profil et la carrière du corps enseignant. Les critères d'accès au corps tout comme ceux qui régissent les promotions professionnelles sont totalement modifiés, et surtout échappent complètement à l'appréciation, au jugement et à la décision des instituts et de leur tutelle « légitime », en l'occurrence les ministères économiques.

Ces mesures, avec celles qui interviendront deux années plus tard à l'occasion de la promulgation du « statut de l'INFS », suscitent la colère des responsables d'instituts qui feront tout, avec l'accord tacite de leur tutelle, pour bloquer leur application. Le discours développé à l'occasion est évidemment résolument pro industriel et anti académique. Cependant, contrairement aux enseignants qui ont toujours pris position par rapport à tout ce qui touche à la formation, les directeurs d'instituts, à l'exception du premier responsable de l'INELEC, ne se sont ouvertement impliqués qu'assez tardivement. Leur activisme ne date en effet que de la « libéralisation » intervenue après les émeutes d'octobre 1988. Jusque là, ils se contentaient d'empêcher de manière souterraine leur application, à titre individuel bien plus qu'en tant que groupe organisé, comme cela sera le cas désormais.

7.1.2. - L'offensive du groupe de direction

A partir de 1988, les dirigeants passent donc à la résistance ouverte contre les nouvelles mesures. Ils participent à tous les débats, en suscitent eux-mêmes, provoquent des séances de travail au niveau des tutelles et écrivent de très nombreux rapports. Cependant, et curieusement, ils ne se sont jamais exprimé sur cette question à travers la presse écrite, alors que les enseignants ont abondamment utilisé ce canal.

Leur premier rapport date de 1988, et se présente sous la forme d'une « réflexion » sur la situation des IT. « C'est ainsi, écrivent-ils, que ces dernières années, ces établissements ont été mis à rude épreuve par les mutations profondes enregistrées dans le domaine de la formation supérieure, qui sont venues perturber sérieusement leur organisation et leur système de fonctionnement tant au plan pédagogique qu'au plan administratif. L'application d'un certain nombre de textes, particulièrement les décrets portant sur la tutelle pédagogique et le statut type de l'INFS, a profondément affecté la gestion de ces établissements, leur politique de formation et la spécificité même de cette formation »².

¹ Décret N° 83/363 du 28/05/1983 relatif à l'exercice de la tutelle pédagogique sur les établissements de formation supérieure.

² *Eléments de réflexions sur la formation supérieure hors MES*, document rédigé collectivement par les directeurs d'instituts de Boumerdès, mars 1988, page 3 et 4.

La notion de « spécificité » est au coeur des arguments avancés par les responsables d'instituts et leurs alliés au sein du corps pédagogique. Souvent discutée et réfutée par les enseignants, elle est toutefois sans cesse remise sur le tapis. Elle finit par excéder plus d'un, comme l'indique cette réplique d'un enseignant au cours d'une assemblée générale : « Nous n'avons pas envie de passer le reste de notre vie dans la spécificité, il est temps pour nous d'être simplement comme tout le monde ! ». Cette réplique sera maintes fois reprise et entendue par la suite.

Le statut de l'INFS est critiqué par le groupe de direction au triple plan, pédagogique, organisationnel et de gestion :

« Au plan pédagogique :

Mise en place d'un statut des enseignants non pas par référence à la spécificité de ces instituts, mais par référence au modèle MES, ce qui a certes permis de régler partiellement la question des statuts ainsi que les problèmes de rémunération, mais a détourné les enseignants des instituts des tâches qu'ils assumaient auparavant (charges horaires d'enseignement entre 12 et 15 heures par semaine, liaisons permanentes avec les entreprises pour le suivi des stages, des études spécifiques et des projets de fin d'études) pour les confiner aux seules tâches d'enseignement ».

« Au plan organisationnel :

Le statut type INFS, élaboré trop hâtivement et sans tenir compte des réserves émises par les secteurs concernés, a rétréci considérablement le champ d'action et d'initiative de ces établissements ainsi que celui de leur tutelle, de sorte qu'il ne leur a pas été possible d'adopter le type d'organisation à même de répondre aux objectifs tracés.

« Au plan de la gestion :

Le fait d'appliquer aux instituts de formation supérieure les mêmes règles et procédures de gestion en vigueur dans les administrations leur ôte toute souplesse, et limite les initiatives dans leur fonctionnement »¹.

Les arguments du groupe de direction reprennent partiellement le discours fondateur des IT. S'ils sont révélateurs de la position et de la réalité sociologique de ce groupe, ils ne reflètent pas la situation de ces établissements, qui sont tombés depuis déjà longtemps dans le modèle universitaire classique. Plus que cela, si l'université a évolué depuis, les IT, paralysés par la force d'inertie de la

¹ Ibid., page 4 et 5.

bureaucratie, sont restés fixés, comme cela a été noté précédemment, sur un modèle qui n'existe plus.

Les charges pédagogiques des enseignants ont toujours été alignées sur celles qui prévalent à l'université. Il est vrai cependant que certaines catégories marginalisées—notamment celles des L-DES—étaient à un moment donné contraintes d'assumer une charge de 18 heures par semaine, au lieu de 8 à 10 heures pour les autres. Mais il s'agit là d'un régime d'exception, et ces catégories, minoritaires et marginalisées, sont loin d'être représentatives du corps enseignant. Par son caractère exceptionnel, elle mesure est plus l'expression d'une situation d'arbitraire qu'elle n'est le témoin d'une gestion rigoureuse. Les catégories en question la vivent d'ailleurs comme un acte de pure *hogra*. Les pratiques pédagogiques étaient dominées par un théoricisme et un académisme désuets, tandis que les relations avec les entreprises se sont amenuisées au point où, dans certains instituts, les étudiants se trouvaient complètement livrés à eux-mêmes pendant les périodes de stage industriel¹.

Les directeurs d'instituts défendent « l'autonomie financière » en rejetant « le mode de fonctionnement EPA »². Selon eux, celui-ci n'est pas « adapté à la situation de ces instituts et a tendance à bureaucratiser la formation en faisant supporter à l'Etat le financement d'une formation dont les débouchés deviennent aléatoires »³. En défendant un statut EPIC, ils souhaitent soumettre les IT « aux lois du marché », c'est-à-dire être capables de s'autofinancer et de trouver des débouchés pour leurs diplômés. Il mettent en garde contre les risques d'uniformisation de l'enseignement supérieur qui peuvent résulter des mesures : « Au nom des meilleures intentions nées d'une vision harmonisatrice, on est parvenu à un état d'uniformisation et de standardisation (tous les étudiants devant passer par le même moule) et à un état de règles et de normes (tous les instituts devant subir le même carcan bureaucratique) qui ont banni toute flexibilité et toute initiative, démobilisant les gestionnaires et les tutelles de ces établissements ».

Notons ce grief nouveau (par rapport au discours fondateur) adressé à l'université : il s'agit des vellétés d'uniformisation de la formation, qui lui sont prêtées. Ce grief était absent chez les fondateurs, qui n'ont jamais accusé le

¹ Voir H. Khelfaoui, « L'enseignement alterné en Algérie : contraintes et spécificités », Communication présentée au séminaire national organisé par l'ADPST, le 19-20/01/1993.

² L'entreprise publique est régie depuis 1986 par deux types de statuts définis par la nature de ses activités, le statut Entreprise Publique à caractère Administratif (EPA) et l'Entreprise Publique à caractère Industriel et Commercial (EPIC).

³ Eléments de réflexion..., document cité, page 5.

système universitaire de pratiquer des formations uniformes. Il est vrai qu'à cette époque, l'université était trop réduite pour risquer un tel reproche. Mais, pour des raisons opposées, l'argument ne tient pas plus aujourd'hui : le système universitaire dispose désormais d'une grande variété d'établissements : universités, INES, centres universitaires, grandes écoles, etc... Il est vrai que la différence n'est souvent que d'ordre administratif, mais celle-ci n'est - elle pas la seule qui distingue désormais les instituts technologiques des instituts universitaires ?

7.1.2.- Université ou entreprise : quelle tutelle pédagogique pour les instituts technologiques ?

Poursuivant leurs propos, et montant d'un cran dans la contestation, les dirigeants d'instituts nient à l'université la prétention qu'elle aurait d'être la seule source de légitimité scientifique : « Il est indéniable qu'avec l'accélération des connaissances scientifiques et techniques, leur diffusion, leur application et même leur développement au sein des centres de recherche, au sein des entreprises et des instituts hors MES, l'université a perdu le monopole de la science et de la technologie, et par là même, ce qui pouvait fonder sa légitimité en matière de tutelle pédagogique sur les instituts ».

Poussant encore plus loin leur offensive, ils vont jusqu'à revendiquer plutôt la tutelle de l'entreprise en appelant à la rescousse l'exemple des grandes écoles étrangères : « Faut-il rappeler que (...) ce qui fait le renom des grandes écoles d'ingénieurs étrangères est que l'on y accède par concours, que les contenus de formation sont modulés en fonction des besoins réels de l'industrie, qu'on y forme des gens adaptés et adaptables au monde de travail, et que les liens étroits qui les unissent aux entreprises demeurent une garantie irremplaçable ? Dans cet ordre d'idées, la tutelle pédagogique la plus efficace n'est - elle pas celle de l'entreprise ? ».

Dans ses propositions, le groupe de direction demande pratiquement le retour à la case départ, c'est-à-dire à la situation juridique qui prévalait au moment de la création des IT. Il revendique « l'abrogation du décret portant statut type des INFS », la « suppression de la tutelle pédagogique du MES » pour ensuite « reprendre et enrichir le projet de statut des enseignants - technologues » élaboré par un groupe interministériel en 1984 et rejeté à l'époque par le MES. Il conclut que « l'essentiel pour l'avenir est de cesser d'entretenir et de nourrir ce mythe dangereux de l'uniformité de la formation supérieure, devenue source de sclérose et de recul »¹.

¹ Ibid. pages 6, 7, 8 et 9.

Cependant, une observation ordinaire des faits permet de constater que le discours est ici à l'opposé de la pratique. En effet, la majorité des acteurs qui s'expriment ainsi, ont contribué pendant plus de deux décennies, à générer une redoutable bureaucratie. Celle-ci a annihilé toute la dynamique attendue de la formation technologique, en détournant l'organisation de ses objectifs et en faisant écran entre les instituts et les entreprises, à une époque où ils avaient toute latitude et tous les moyens de développer des relations performantes avec l'entreprise.

Ce type de propos est révélateur de ce que peut être l'écart entre le discours stratégique et l'action réelle, et qui fait que, dans certaines circonstances, il est vain d'essayer de décrypter le réel à partir d'entretiens et d'interviews, aussi approfondis soient-ils, s'ils ne sont pas confrontés aux pratiques quotidiennes des acteurs sociaux. Car s'il est vrai que le nouveau statut fait supporter le financement de la formation à l'Etat, cela a toujours été le cas, et les dirigeants des instituts n'ont jamais fait quelque chose qui aille dans le sens d'un autofinancement. Toute la question est de savoir pourquoi ils se découvrent subitement une âme de chevaliers de l'industrie ? Pour les enseignants, en agissant ainsi, le groupe de direction ne défend ni la formation, ni l'industrie, mais simplement des carrières menacées.

Les directeurs d'instituts militent pour une autonomie de gestion qui les libérerait des multiples tutelles qui alourdissent le fonctionnement des instituts. Pour cela, ils n'hésitent pas à déterrer pour leur compte les arguments ayant servi au débat sur l'autonomie de gestion des entreprises publiques industrielles. Ce débat a été engagé pour la première fois vers la moitié des années 1980, à la suite de travaux universitaires¹, avant d'être repris par la presse spécialisée. Après la libéralisation, les gestionnaires du secteur public se sont à leur tour emparés de ce thème. Les directeurs d'instituts le reprennent donc à leur compte en évoquant les contraintes que la bureaucratie d'Etat fait peser sur la gestion des instituts, et en énumérant les différentes tutelles par lesquelles ils sont obligés de passer².

¹ Notamment l'ouvrage de Boussoumah, op. cit., et Ali El Kenz, *Monographie d'une expérience industrielle en Algérie : Le Complexe Sidérurgique d'El Hadjar*, Thèse de Doctorat d'Etat, 1984.

² IL s'agit des organismes suivants :

- « - Le ministère de tutelle pour la gestion administrative, le ministère de l'enseignement supérieur pour la gestion pédagogique,
- « - Le ministère des finances pour l'approbation du budget,
- « - Le ministère du Plan pour la planification des effectifs et des investissements,
- « - La Direction Générale de la Fonction Publique pour la gestion personnel,
- « - Le Contrôleur financier pour le contrôle a priori des engagements des dépenses ».

L'écho que produit ce discours sur les enseignants est cependant presque nul, ces derniers répliquant que ces arguments sont démentis par les faits. Les mesures évoquées comme obstacles n'ont pas toujours été là pour empêcher les instituts d'être en osmose avec les entreprises. « Ce type d'arguments est peut-être recevable au niveau de quelques responsables centraux, intéressés ou mal informés ». Au niveau des instituts, il était confronté à la réalité quotidiennement vécue. Celle-ci indique un niveau de dégradation tel que, dans les plus importants instituts, la relation formation - entreprise est devenue beaucoup moins dense qu'à l'université. En effet, depuis son accès à la post graduation, une partie non négligeable du corps pédagogique coopère avec l'université en qualité d'enseignants associés ou vacataires. Ce personnel est donc relativement informé des pratiques pédagogiques qui y ont cours et dispose désormais d'éléments de référence en la matière.

De plus, en raison de la suspicion d'opportunisme qui pèse sur ses auteurs, ce discours ne rencontre auprès du personnel pédagogique qu'un faible écho. Les enseignants y voient des tentatives de la part du personnel de direction de perpétuer le pouvoir de l'administration sur le corps pédagogique. On remarque, en effet, chez les enseignants une confusion totale entre la tutelle du secteur industriel et le pouvoir administratif du type autocratique. Cette perception va à l'encontre des thèses habituelles qui ne qualifient de 'bureaucratique' que la tendance réformiste, désignant de 'technocratique' celle des « industrialistes ». Du fait qu'ils tirent toute leur légitimité de l'Etat, du fait de leur relatif isolement social, les responsables du secteur industriel et des institutions qui en dépendent n'ont de pouvoir que bureaucratique, c'est-à-dire s'enracinant dans l'autorité de l'Etat. Parce que leur autorité n'émane pas de réseaux de pouvoir socialement ancrés, mais d'un Etat devenu au fil des ans sans ascendant moral, ils n'ont d'autre moyen que de recourir à l'arsenal répressif de ce même Etat pour exercer leurs prérogatives.

En créant un système où les relations humaines sont uniquement régies par les textes, où ces textes sont souvent l'objet d'abus et de manipulations, ils ont fini par générer un univers bureaucratique kafkaïen. C'est là un des plus grands préjugés que certains gestionnaires d'instituts et d'entreprises industrielles publiques, ainsi que nombre de leurs chefs hiérarchiques au niveau des administrations centrales, ont porté à la crédibilité politique du courant industrialiste, et donc à la légitimité de sa tutelle sur la formation technologique. L'association d'un certain despotisme bureaucratique au secteur industriel compte pour l'une des causes qui ont poussé les enseignants à revendiquer l'intégration au MES, alors qu'elle ne leur apporte aucun avantage de plus de

celui que leur a déjà procuré leur alignement statutaire et financier sur leurs collègues de l'université.

Entre 1988 et 1990, les IT connaissent un marasme total, proche de la paralysie¹. Dirigeants et enseignants étaient d'accord au moins sur l'une des causes de cette crise : celle de la multiplicité des tutelles et des visas préalables à toute décision. N'importe quelle décision (de reclassement, de nomination...) mettait des mois pour aboutir en raison des multiples contrôles. Mais si les premiers l'attribuent au cadre statutaire introduit par l'intégration à la fonction publique et au MES, les seconds l'attribuent à la bureaucratie de la tutelle administrative et aux blocages effectués par ses relais au niveau central (ministère) et local (institut).

En conséquence, pendant que les directions demandent l'abrogation des nouveaux statuts et le retour à la situation antérieure, le corps enseignant, ou plutôt les groupes dominants en son sein, revendiquent la rupture définitive d'avec les ministères économiques et le « retour » à l'université. Le mot « retour » est d'ailleurs étonnamment employé par certains membres du corps pédagogique, qui n'ont jamais fréquenté l'université ni comme étudiants, ni comme enseignants. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'idée qu'ils sont, qu'ils auraient dû ou qu'ils pourraient être des « universitaires » ne les quitte jamais, les travaille en quelque sorte en permanence. De plus, l'université a toujours été considérée comme leur véritable identité, et constitue à ce titre leur référentiel culturel.

Depuis 1988, date de l'éveil de son activisme, le groupe de direction consacre une grande part de son énergie à la résistance au MES. Individuellement ou collectivement, les directeurs ont rédigé de nombreux documents, écrit des rapports, participé à des commissions intersectorielles, et pour certains d'entre eux, à des assemblées générales d'enseignants, dans le but de les rallier à leur point de vue. Si pour certains, ce militantisme cache des calculs étroits de carrière, d'autres ont agi soit par conviction professionnelle, soit pour défendre les valeurs qu'ils jugent positives et qu'ils pensent avoir contribué à créer.

De son côté, le corps enseignant est plus que jamais organisé pour mener la résistance aux tutelles administratives « et à leur relais locaux ». Pour les enseignants, il s'agit de doter les IT d'un statut qui les soustrait à l'autorité des ministères économiques. Cette position se trouve confortée par le fait que depuis leur intégration à la Fonction publique ces établissements ne disposent plus de « statut particulier » régissant leur fonctionnement et leur organisation. Ce qui a

¹ En plus des problèmes propres aux IT, cette période est, au niveau général du pays, celle des premières manifestations violentes de la crise politique et sociale.

d'ailleurs permis aux gestionnaires, libérés des organigrammes préfabriqués par les tutelles administratives, et pas encore insérés dans le « statut particulier » des INFS, de prendre quelques initiatives en matière d'organisation.

Ces initiatives se sont toutefois heurtées à l'opposition des enseignants, qui y voient une volonté de redistribution des pouvoirs plutôt qu'une quête de performance. A cette occasion, ils ont trouvé un appui inattendu au niveau de la tutelle administrative, qui ne tolère pas d'initiatives locales. En effet, si celle-ci a bien voulu bloquer l'application du statut MES, c'est pour continuer à exercer elle-même son pouvoir et non pour le déléguer aux gestionnaires d'instituts. Cet épisode est illustré par un rapport serré de trente deux pages¹, adressé par les représentants des enseignants aux différentes tutelles.

L'évolution de la situation semble avoir donné raison aux enseignants puisque le texte de loi portant statut de « l'Institut National de la Formation Supérieure », est signé en 1985. Mais ce statut tant convoité ne leur reconnaît qu'une position subalterne par rapport aux universitaires qui sont soumis au statut de « l'Institut National d'Enseignement Supérieur ». Tout le problème est là, et se résume dans la nuance entre les deux termes d'enseignement et de formation. Ce statut sera le point de départ d'une autre bataille, celle de l'intégration—et non plus seulement de l'alignement—au MES.

Vers la fin des années 1980, les dirigeants d'instituts se rendent compte que la fragilité de leur position ne résulte plus seulement des nouveaux statuts. Elle réside également, et principalement, dans le fait que plus rien ne distingue la formation technologique de son équivalent universitaire, et cela tant au plan du contenu des enseignements que des profils et des valeurs de référence des enseignants. La formation avait en effet perdu toute l'originalité qui a justifié sa création et son rattachement au secteur économique. Aussi, développèrent-ils une stratégie dont les objectifs escomptés sont doubles : d'une part, replacer la formation dans le sillage de l'entreprise, et d'autre part, réduire l'influence du

¹ On ne peut imaginer toute l'énergie dépensée par les différentes parties au cours de ces interminables conflits. Des centaines de pages ont été écrites sous formes de rapports, de lettres, d'articles de presse, de mises au point, de réponses à mise au point... Des centaines de journées de grèves ont été observées. Le conflit des IT a mobilisé toutes les autorités : ministères économiques, ministère de l'enseignement supérieur, direction générale de la fonction publique, centrale syndicale, justice, inspecteurs de police, forces de l'ordre... Des dizaines de réunions, d'assemblées générales se sont tenues à tous les niveaux, souvent en présence d'un ou de plusieurs ministres. La centrale syndicale a carrément délégué en permanence un membre de sa direction pour suivre cette affaire. Il y eut même une réunion qui a duré toute une nuit avec un Premier Ministre entouré de tous ses proches collaborateurs, à un moment où le pouvoir était pourtant en pleine crise et se trouvait engagé dans des problèmes politiques mettant en cause son devenir.

corps enseignant sur le contenu de la formation, et donc sur le cours des événements.

Cette stratégie se base sur quatre points qui susciteront autant de désaccords avec les enseignants :

- La compression des effectifs estudiantins, sous le prétexte, dans un premier temps, de les adapter à l'offre d'emploi, et dans un deuxième temps, d'une meilleure qualité de la formation.
- La suppression des deux années d'enseignement fondamental, dit de tronc commun. Ce tronc commun apparente la formation à son homologue universitaire et constitue une convoitise permanente pour le MES en raison des effectifs pléthoriques que celui-ci accueille.
- La « professionnalisation » de la formation est préconisée comme argument à une meilleure adaptation des instituts aux besoins de l'industrie.
- La remise en cause du principe d'un corps enseignant permanent est sous entendue par la priorité accordée à l'enseignement associé et aux qualités qu'on lui découvre.

Les enseignants voient dans ce discours un prétexte visant à justifier la « transformation des instituts en CFPA », dont même les entreprises ne veulent pas, ayant leur propres structures de formation pour l'étape de professionnalisation. Les velléités exprimées par le groupe de direction vont creuser encore plus le fossé qui les sépare du corps enseignant, et contribueront à la dégradation des relations socioprofessionnelles au sein des IT.

7.2- La dégradation des relations socioprofessionnelles

A partir de 1988, les relations professionnelles entre le corps enseignant et les catégories dirigeantes se sont considérablement dégradées comme en témoignent les nombreuses grèves déclenchées dans ces instituts, dont certaines ont duré près de 45 jours. Le malaise qui en a résulté eut pour effet de renforcer les rangs de ceux, notamment parmi les enseignants, qui ont tôt commencé à revendiquer le rattachement total de ces instituts au MES.

Soumis à un pouvoir autocratique, socialement isolés (ils n'appartiennent ni à l'industrie, qui les a vite abandonnés à leur sort, ni à l'enseignement supérieur), oubliés des médias (les enseignants disent qu'ils sont les « oubliés du monde »), les IT sont soumis pendant cette période à des mesures disciplinaires sans équivalent dans les autres secteurs, qu'ils soient administratifs ou économiques. Ce sont, par exemple, les seules institutions de l'Etat où des licenciements

effectifs ont eu lieu¹, où les directions font intervenir la police et la gendarmerie dans l'enceinte des instituts. Ce sont aussi les seuls institutions qui font convoquer leurs enseignants dans les commissariats, qui les traînent devant les tribunaux, et où les jugements sont rarement appliqués lorsqu'ils sont prononcés en leur faveur.

Durant cette période, la « gestion par l'arbitraire »—expression employée par les enseignants—était une pratique courante dans le pays. Elle s'exerçait à tous les niveaux, et notamment sur les gestionnaires eux-mêmes, par de plus haut placés qu'eux². Cependant, son impact a été beaucoup plus grand sur les IT, comparés, par exemple, à l'université et aux entreprises industrielles. Ceci s'explique par leur isolement social, comme il a été noté plus haut, mais aussi par la précarité et l'ambiguïté de leur situation administrative, par la quasi - absence d'un esprit de corps chez les enseignants, lesquels, excepté en de rares occasions, sont éclatés en groupes et catégories rivaux. De 1987 à 1990, il n'y a pas un institut technologique qui n'a connu un ou plusieurs conflits sociaux, parfois très durs et épuisants pour toutes les parties.

¹ A l'époque, une sorte de convention sociale tacite mais unanimement respectée, faisait qu'on pouvait tout faire à un travailleur—le muter, le détacher, le mettre dans une voie de garage, l'envoyer en formation parking, et, cas extrême, lui enlever quelques journées de salaire—sauf le licencié.

² Alors que de larges fractions du peuple et l'intelligentsia se réjouissaient des nouvelles mesures prises par le nouveau pouvoir (importations massives de produits de consommation à prix subventionnés, autorisation de sortie à l'étranger avec pécule annuel en devise, relative liberté d'expression...), celui-ci réglait ses comptes avec les industrialistes, dans un style qu'un sociologue a décrit ainsi :

"Ce fut une période étrange que celle qui suivit la mort de Boumédienne. Elle coïncida avec l'adoption du SGT (Statut Général du Travailleur) qui enlevait aux responsables d'entreprises leurs prérogatives en matière salariale et les centralisait dans les administrations de tutelle. Le Premier Ministre d'alors, Abdelghani, lançait une campagne tous azimuts pour contrôler dans les rues les travailleurs absentéistes et les voitures de services des sociétés nationales qui circulaient sans ordre de mission tandis que le Ministre du Plan "restructurait" toutes les grandes entreprises, que la Présidence de la République "démissionnait" tous les grands directeurs généraux dont certains étaient traînés devant la Cour des Comptes ou les tribunaux. La bureaucratie centrale prenait sa revanche mais aussi les "Autorités Locales" que le nouveau rapport de forces rendait plus attentives à ce qui se passait dans les entreprises. Les Wali (Préfets) virent leur prérogatives régionales se gonfler au point de devenir de véritables "gouverneurs". Eux et leur suite (sous-préfets -- chefs de daïra --, responsables locaux du Parti etc...) ne manquèrent pas une occasion pour montrer aux responsables d'entreprises leur nouvelle puissance. Le temps de l'"économisme" semblait révolu. C'est à partir de cette période que les technocrates commencèrent à insister sur "l'agressivité" de l'environnement". Ali El-Kenz, *La maîtrise technologique : un enjeu social total*, in Maghreb et maîtrise technologique, ouvrage collectif déjà cité, page 59.

Les instituts où se produisent des grèves deviennent rapidement une référence de combativité. Les délégués des autres établissements y vont s'enquérir de ce qu'il y a lieu de faire face à tel ou tel problème et, éventuellement, y rechercher une solidarité. Sur ce plan, par exemple, l'INHC est passé en quelques semaines du statut d'un établissement anonyme et oublié du monde, à celui d'un établissement où convergent tous les regards. L'« Association des Enseignants », qu'il fut le premier à initier, sera reprise sous la même dénomination dans tous les instituts de Boumerdès. Ces mouvements se retrouvent pratiquement dans tous les instituts et ne se distinguent que par la force de réaction des parties en conflit, qui dépend de nombreux facteurs : cohésion du corps enseignant, personnalité des dirigeants, attitude de la tutelle...

A l'INIM, un groupe de « dix sept enseignants » lance un appel pour une « assemblée massive des enseignants » afin de débattre d'une situation qu'il décrit ainsi :

- « - La méthode de gestion adoptée par la direction se caractérise de plus en plus par l'arbitraire, l'abus de pouvoir et le favoritisme.
- L'immixtion dans les affaires pédagogiques et la confiscation des prérogatives des structures qui en sont responsables.
- Désignation de personnes recrutées à l'extérieur de l'institut pour soutenir une politique anti-pédagogique dans son contenu et contraire aux intérêts de l'Institut dans son essence.
- Dénigrement systématique du corps enseignant dont les compétences sont remises en causes sans qu'aucun argument valable ne soit avancé pour étayer ces accusations.
- Recrutement anarchique de personnel pour lequel des postes sur mesure sont créés en dehors de toute nécessité de service administrative ou pédagogique.
- Marginalisation du corps enseignant suivie de sa mise à l'écart progressive de la fonction d'enseignement tant dans les départements de spécialité que dans les sciences sociales.
- Chantage et menace d'exclusion à l'encontre d'enseignants sous des prétextes délibérément créés à cette fin.
- Détérioration du climat de travail et des relations professionnelles aboutissant à une démobilisation du corps enseignant »¹.

Ces conflits ont été une véritable école syndicale pour les enseignants qui ont radicalement changé de stratégie socioprofessionnelle, passant d'une passivité

¹ Appel à une assemblée générale massive des enseignants de l'INIM., signé par 17 enseignants en majorité des sciences fondamentales et sociales, daté du 10 octobre 1989.

prudente et teintée d'opportunisme, à un certain activisme ; d'un cloisonnement social à une relative ouverture sur le monde universitaire, et même, dans une moindre mesure, de l'industrie. Il est vrai qu'au début, le mouvement de contestation était dirigé par des enseignants issus pour la plupart de l'université, donc originellement étrangers à la communauté des « technologues », mais celle-ci a vite assimilé « les techniques », et repris les choses en main.

Ces mouvements sont certes encouragés par le climat social né des émeutes d'octobre 1988, mais ils commencèrent bien avant. Ils en ont été plutôt, à une échelle réduite, le signe annonciateur : « La grève des enseignants et des travailleurs de l'INHC (Boumerdès) qui a débuté le mercredi 23 novembre 1988, ne doit absolument rien à la conjoncture politique actuelle du pays. Les revendications strictement syndicales que nous mettons en avant sont identiques à celles que nous n'avons cessé de porter à la connaissance de votre autorité depuis un certain nombre d'années »¹.

En effet, on peut retrouver les mêmes griefs dans une lettre adressée le 24 mai 1988 (donc bien avant l'insurrection populaire du 05 octobre de la même année) au ministre exerçant la tutelle administrative. Cette lettre commence par attirer son attention sur « la gestion irresponsable caractérisée par l'autoritarisme, l'incompétence et la méconnaissance de la gestion pédagogique et administrative de l'actuel directeur général ». Elle ajoute plus loin : « Nous avons dans un passé récent porté à votre connaissance notre appréciation sur la situation de l'institut (...), que nous jugeons catastrophique. Nous l'avons fait à la faveur d'un arrêt de cours qui ne constituait pas une fin en soi, mais une manière de mieux attirer, enfin, l'attention des responsables du ministère sur la gestion globale de l'institut, que nous n'avons cessé de dénoncer depuis très longtemps déjà »².

Le jugement des enseignants se trouve conforté par le mode de désignation des dirigeants et le déficit de légitimité inhérent à leur profil socioprofessionnel. Le mode de désignation des responsables au niveau central (directeurs d'instituts) et local (responsables des structures pédagogiques tels que chefs de départements, chefs de sections - ex chaires - ...) est souvent fondé non sur des critères de performance, mais sur l'allégeance, le clanisme ou le régionalisme. Or, si ces critères peuvent constituer dans d'autres contrées une source d'engagement supplémentaire, leurs fonctions est ici d'assurer aux dirigeants la solidarité inconditionnelle de l'encadrement.

¹ Rapport des représentants des travailleurs et des enseignants au ministre de l'énergie et des industries pétrochimiques (tutelle administrative), datée du 23 novembre 1988.

² Lettre du corps enseignant, adressée "à M. le Ministre de l'Energie et des Industrie chimiques et Pétrochimiques", datée du 24 mai 1988.

De plus, ces dirigeants manquent dans la majorité des cas de légitimité professionnelle au regard d'un corps enseignant où les détenteurs de doctorats jouent un rôle de plus en plus important, et dont une partie, bien insérée dans les réseaux de la science internationale, aspire à exercer, outre sa fonction pédagogique ordinaire, une activité de recherche scientifique : « Que dire, Excellence, de la désignation d'un licencié en philosophie, sans aucune affinité avec le secteur, à la tête d'une institution chargée de former des IE hydrauliciens et de promouvoir la recherche, au lieu d'un homme de terrain choisi parmi les spécialistes en hydraulique. Que dire alors de la devise : 'L'homme qu'il faut à la place qu'il faut' ? »¹. Ce déficit de légitimité est presque général à tous les IT. Ayant formé un corps enseignant de niveau doctoral, ils ont conservé des dirigeants dont certains n'ont même pas une licence, puisés généralement dans le vivier bureaucratique des tutelles administratives. Jusqu'à leur intégration totale au MES, en juin 1998, un seul des instituts de Boumerdès était dirigé par un post-gradué.

Parallèlement à ces démarches internes, les enseignants des IT s'engagent de plus en plus dans des actions externes. Ils se font représenter, souvent par des éléments issus de l'université, aux structures syndicales et de « lutte pour la démocratie » qui commencent à naître dans les milieux universitaires. C'est ainsi que deux des principaux instituts de Boumerdès, l'INHC et l'INIL ainsi l'ENSH de Blida—ex Institut National de Bonification²—se font représenter dans le Comité de Coordination Inter - Universitaire (CCIU). Mouvement d'universitaires né au lendemain des émeutes d'octobre, le CCIU se propose notamment de défendre les intérêts moraux de la communauté universitaire, la franchise universitaire, la démocratie à l'intérieur des campus, et de soutenir les efforts d'autonomie politique et professionnelle de la « société civile » (journalistes...).

Agissant dans ce cadre, les enseignants des IT demandent et obtiennent l'appui de la communauté universitaire, du moins de ses représentants au sein du CCIU, dans leur interminable lutte contre « l'arbitraire », pour l'autonomie professionnelle et l'intégration au système universitaire. Cette solidarité a été d'ailleurs aussi vigoureuse, qu'inattendue pour les enseignants des IT, qui fréquentent jusque là assez peu les universitaires. Elle s'est exprimée sous diverses formes :

¹ Lettre du corps enseignant de l'ENSH au Président de la République, datée du 27 décembre 1988. La devise citée, *"l'homme qu'il faut à la place qu'il faut"* était le slogan officiel du moment.

² Ce changement de dénomination entre dans le cadre du processus de reniement de l'identité originelle des IT.

Trois des cinq bulletins publiés par le CCIU ont consacré un espace aux IT. Le bulletin N°2 contient un article intitulé « Les instituts technologiques hors MES : Quel avenir ? ». Cet article se termine par un appel à l'intégration des instituts au MES « en vue de leur utilisation selon une vision planifiée à l'échelon national »¹. Le N° 3 contient une information sur les mouvements de grève à l'INHC, à l'INIL, à l'ENSH et à l'INFORBA. de Rouiba. Le CCIU a également désigné un célèbre avocat d'Alger, fondateur et président de la Ligue Algérienne de Défense des Droits de l'Homme, pour assister les délégués des enseignants de l'ENSH, assignés en justice par la Direction de l'école après les avoir fait arrêter par la gendarmerie. Auparavant, le CCIU a désigné une « Délégation de médiation », constituée d'enseignants et de responsables universitaires de l'Institut National d'Agronomie, de l'Institut de Chimie Industrielle (Université Scientifique et Technologique Houari Boumediène) et de l'Institut de Mécanique (Université de Blida)². Celle-ci a tenté d'arbitrer ce conflit en vue d'un règlement à l'amiable. Après avoir écouté les différentes parties, cette délégation rédige un rapport qui condamne sans ambiguïté la Direction de l'ENSH. Ce rapport conclut en s'interrogeant si c'est là « un scénario monté de toutes pièces pour liquider certains enseignants parmi les plus soucieux de l'intérêt de l'école ? Ce scénario prévoit-il une autre destinée à cette école ? Les menaces qui pèsent sur l'Institut National de Planification et de Statistiques, l'Institut Technologique de Finances et de Comptabilité et d'autres instituts de formation hors MES visent-elles aussi l'ENSH ? »³.

Cette conclusion appelle deux remarques :

La première porte sur le fait que les responsables d'établissements universitaires ayant fait partie de la Délégation de Médiation ont condamné leurs homologues au sein d'un institut technologique au bénéfice des enseignants. Un tel acte n'est

¹ Bulletin N° 2, CCIU, juin 1989. Il est noté dans cet article : "Faute d'innover, de s'adapter à l'évolution socio-économique du pays pour agir positivement sur elle, les responsables au niveau des établissements et des tutelles se contentent de "gérer la crise" du secteur de formation "hors MES". Pour leur part, les enseignants s'inquiètent de la qualité de la formation, à l'heure où la compétition pour l'accès à l'emploi est de rigueur, et du devenir de leurs instituts. Ici et là, l'alternative suivante est pressentie :

- transformer ces établissements en organismes de prestation de services ponctuels pour les entreprises du secteur. Mais, disent les enseignants, est-il logique, pour quelques dizaines, voire quelques centaines de candidats au recyclage, de consacrer tant d'infrastructures et de moyens humains, du reste non conçus pour répondre à une telle demande ?

- rattacher intégralement ces instituts au MES en vue de leur utilisation selon une vision planifiée à l'échelon national".

² Tous ces établissements dépendent du MES

³ Compte-rendu de la Délégation de Médiation dans le conflit enseignants - direction à l'E.N.S.H.. Blida le 26/02/89.

pas anodin car une des forces de la bureaucratie, la plus redoutée des administrés, réside dans « la solidarité administrative », qui n'a justement pas fonctionné ici. Ceci a renforcé la conviction des enseignants que la bureaucratie n'existe que dans les IT et que seul le passage à la tutelle du MES mettra fin à sa « dictature ».

La deuxième tend à faire accroire que les universitaires sont très bien informés des problèmes que traversent les IT, ce qui n'est pas évident, car ces établissements semblaient jusque-là dans l'anonymat. En fait, ce texte a été rédigé à la lumière d'informations données par les enseignants des IT qui participent aux travaux du CCIU, mais non démentie par la partie adverse.

De leur côté, les enseignants de l'Université de Blida ont adressé un message de soutien à leurs homologues de l'ENSH, de l'INHC et de l'INFORBA. La discussion de ce message au sein du CCIU a donné lieu à son élargissement au nom de l'ensemble de la communauté universitaire¹. Un flash d'information du CCIU annonce qu' « un Comité de Coordination de l'ensemble des Instituts hors MES (quinze) est en voie de se constituer ». Ce comité adressera par la suite à plusieurs reprises des lettres ouvertes aux plus hautes autorités du pays².

¹ Extrait de cette motion : "Nous, universitaires, venons d'apprendre avec une profonde consternation la tournure très grave qu'a pris le conflit enseignants - direction de l'Ecole Nationale supérieure de l'Hydraulique (ex- Institut d'Hydrotechnique et de Bonification) de Blida, qui a débuté par une série d'actes autoritaristes (...)

Ces mesures font suite à l'action des enseignants qui ont eu le courage de dénoncer une situation alarmante que vit cette école qui souffre d'incompétence caractérisée dans la gestion pédagogique, d'abus bureaucratique, d'absence de tout cadre favorable au dialogue..."

² Extraits d'une de ces lettres:

"A Monsieur le Chef du Gouvernement,

Nous avons l'honneur d'attirer votre attention sur la situation et le devenir de nos instituts et écoles qui restent à l'heure actuelle caractérisée par la confusion et l'incertitude pour ne pas dire le chaos dans certain cas :

- Marginalisation totale de la fonction pédagogique sous la pression de pratiques bureaucratiques maintes fois décriées par les plus hautes autorités de notre pays,
- Sous - utilisation notable croissante des capacités d'accueil variant de 30 à 50 %,
- La post - graduation, fonction indispensable au développement de la recherche et à l'amélioration de la pédagogie est loin d'être, à l'exception de cas particuliers, une préoccupation des responsables de la formation hors - MES.

Nous pensons que l'unification du système national d'enseignement formation supérieure est devenue, à l'heure actuelle, impérative puisque le rattachement de ces instituts à des structures techniques, loin de régler la question de l'adéquation formation - emploi, l'a aggravée. (...)

Le caractère sectoriel de ces institutions ne se justifie plus puisque leur financement est désormais assuré par le Trésor Public et les diplômés sont recrutés, sans exclusive, par tous les secteurs du pays.

En fait, ce n'est pas la première fois que les « universitaires » manifestent leur solidarité avec les « technologues ». L'Union Nationale des Etudiants Algériens (UNEA) avait déjà, à la veille de son interdiction en 1969, soutenu des mouvements d'étudiants au sein d'établissements de formation dépendant du secteur économique : « Les étudiants luttent aussi pour sauvegarder certaines réalisations qu'ils estiment être des acquis de la démocratisation de l'université : l'Institut de Gestion et de Planification et le CAHT de Boumerdès dont l'accès est ouvert aux non bacheliers (niveau terminale de l'enseignement secondaire) et où une grande partie des étudiants est d'origine populaire¹ ».

Le même auteur ajoute plus loin : « Le MEN veut dissoudre l'IGP parce que 'foyer d'agitation' alors que l'UNEA estime qu'il est d'un intérêt vital pour la formation des cadres nécessaires à une économie planifiée. L'existence du CAHT, créé en coopération avec l'URSS, est menacée en 1967 avec le renvoi de centaines d'étudiants suite à une grève »².

7.3.- « Intégrer la communauté universitaire » : une quête de solidarité

Cette alliance, ou plutôt ce soutien de la communauté universitaire, aura des répercussions importantes sur la stratégie future des technologues. Elle influencera aussi leur décision d'intensifier leur requête en vue de rejoindre cette communauté. Il s'agit dès lors pour eux d'« intégrer la grande famille des universitaires », considérée comme plus forte et plus solidaire. Ayant découvert l'étendue de l'isolement socioprofessionnel dans lequel ils se trouvaient, leurs démarches intègrent désormais d'autres motivations : elles se doublent d'une quête de solidarité sécurisante. Ils demandent en quelque sorte un mariage « pour le meilleur et pour le pire ». La formule a été en effet maintes fois entendue : « A l'université, nous ferons partie d'une grande famille. Avantages ou désavantages, ils seront partagés par tout le monde. Nous serons ensemble pour le meilleur comme pour le pire ».

Un article de presse publié par un enseignant de Boumerdès reprend exactement cet argument : « En demandant leur intégration à la communauté universitaire, les enseignants de Boumerdès ne comptent pas résoudre tous les problèmes liés à la profession. Cependant un fait est certain, le problème de la double tutelle sera résolu. Moralement et matériellement ces

Nous lançons un appel à votre clairvoyance et à votre esprit de rigueur afin que soient définies les conditions que vous jugerez les meilleures pour le transfert de nos institutions à l'enseignement supérieur."

¹ Cité par Djamel Labidi, *Recherche scientifique, pouvoir et société en Algérie, 1962-1982*, Doctorat d'Etat, 1988, Université des sciences sociales de Grenoble, page 51.

² Djamel Labidi, *Ibid.*, page 52.

enseignants deviendront partie intégrante de la communauté universitaire et partie prenante du meilleur et du pire du destin de cette communauté »¹.

Ce discours est très fréquemment entendu. Il donne parfois même l'impression d'être utilisé comme argument suprême, transcendant tous les autres. D'où l'importance, à notre avis, du sentiment d'isolement et de solitude sociale dans cette quête d'intégration de l'université, qui est en fait une quête d'intégration de la communauté universitaire. Les technologues se sentent comme les parias, tenus contre leur volonté, en marge de leur « famille ». Ce sentiment est peut-être accentué par la sécheresse de la vie sociale à Boumerdès, qui était jusqu'à ces dernières années, enclavée et sans aucune convivialité. Le mécontentement des enseignants a atteint son apogée en 1992. A cette date, l'ensemble des enseignants des instituts dépendant du secteur économique adressent une lettre au Chef du gouvernement dans laquelle ils demandent l'intégration totale de ces établissements au M.E.S. Leurs arguments portent sur la marginalisation de la fonction pédagogique, la sous-utilisation des capacités d'accueil des instituts (entre 30 et 50 % selon les instituts), la tendance à réduire les instituts en centres de formation professionnelle pour adultes, l'aggravation de l'inadéquation formation-emploi...

Justifiant leur grève dans une autre lettre adressée au Chef de l'Etat, les membres du corps enseignant de l'ENSH, écrivent : « Notre action n'est pas menée pour contrecarrer une série d'épiphénomènes mais pour dénoncer une véritable entreprise de destruction agissant sur l'institution elle-même et sur le moral du corps enseignant »². Un rapport établi par le corps enseignant de l'INHC, alors en grève contre la Direction, note : « La gestion pédagogique n'a jamais été le souci majeur des différents gestionnaires qui se sont succédés à la tête de l'institut. L'actuel Directeur Général n'a pris aucune initiative heureuse allant dans le sens d'une amélioration du niveau et de la qualité de l'enseignement par la mise à la disposition des enseignants et étudiants des moyens et matériels adéquats (...). A l'inverse, des décisions malheureuses, anti pédagogiques et un désintérêt total des responsables ont contribué à dégrader la qualité de l'enseignement »³.

Outre les nombreux rapports et lettres adressés aux plus hautes autorités du pays, les enseignants n'ont pas oublié de mettre la presse à contribution dans

¹ "Plaidoyer pour une université polytechnique à Boumerdès", intervention publiée dans le journal *La Nation* du mercredi 3 juin 1993. L'auteur est enseignant post - gradué à l'INMC.

² Lettre au Président de la République datée du 27/12/88.

³ Rapport établi par le corps enseignant de l'I.N.H.C., daté de 1988, page 12.

cette bataille pour l'intégration au MES. Citons, à titre d'exemple parmi de nombreux autres, un article datant du 03 juin 1992 où il est écrit : « Il est particulièrement aberrant de constater au sein de notre système d'enseignement supérieur, l'existence de deux catégories d'enseignants : d'un côté les enseignants des universités et des INES, d'un autre côté, les enseignants des instituts hors ministère aux Universités, appelés couramment INFS. Si les enseignants exerçant dans les universités et les INES obéissent à un seul décideur, en d'autres termes à une tutelle unique, il n'en est pas de même pour l'autre catégorie qui enseigne dans les instituts hors ministère aux Universités. Nous visons, plus précisément les sept instituts nationaux de l'enseignement supérieur technique de Boumerdès, à savoir l'INGM, l'INELEC, l'IAP, l'INMC, l'INIM, l'INIA... ».

L'article s'appuie sur deux arguments : d'une part, les instituts technologiques ont accompli la mission pour laquelle ils ont été créés, d'autre part, les instituts dépendant des ministères autres que ceux de l'industrie (Plan, Finance, Commerce, Agriculture, Télécommunication...) ont été intégrés au MES : « Il est certain que ces instituts ont joué, quelles que soient les contraintes, le rôle qui leur était assigné dans la production de l'encadrement spécifique. Ils l'ont fait au même titre que les autres instituts technologiques dépendant des autres ministères, (...) qui sont devenus aujourd'hui sous tutelle unique du ministère aux Universités ». Après maintes argumentations, l'article se conclut par un appel à l'intégration au MES appuyé par ces deux maximes : « Il faut rendre à César ce qui appartient à César » et « A chacun son métier et les vaches seront bien gardées »¹.

VIII - GROUPES, STRATEGIES DE GROUPES ET RAPPORT A L'INDUSTRIE

Avec l'atténuation de la relation institutionnelle, le rapport à l'industrie est principalement régi par les stratégies multiformes que déploient les divers acteurs de base, ainsi que par l'évolution technologique, aussi bien au niveau des instituts qu'en celui des entreprises.

8.1.- Groupe associatif et groupe autonomiste

Une première lecture des attitudes et comportements du corps enseignant par rapport à l'industrie permet d'identifier un thème de convergence et deux thèmes de divergence : les enseignants convergent tous, en admettant, quel que soit leur

¹ "Plaidoyer pour une université polytechnique à Boumerdès", document citée.

profil, la nécessité pour un formateur d'être au fait de la réalité industrielle. Mais ils divergent au sujet :

- de l'ampleur de cette connaissance et de l'effort qu'elle appelle,
- du « droit de regard » auquel pourrait prétendre l'entreprise sur la formation.

Aussi, le clivage se dessine-t-il moins par rapport à l'utilité de la connaissance du milieu industriel pour l'enseignant qu'autour de l'importance et de l'intérêt de cette « connaissance » et de son influence sur la formation. Cette attitude discordante du corps enseignant est à mettre en rapport avec son évolution vers une grande hétérogénéité. Celle-ci s'exprime à travers plusieurs niveaux : la nature du diplôme détenu (cinq catégories qui vont du technicien supérieur au docteur d'Etat), la provenance de deux systèmes d'enseignement de traditions différentes (technologique et universitaire), la nature de la formation dispensée dans chaque pays ayant coopéré à la création des instituts (URSS, USA, France, Grande-Bretagne...), ainsi que l'expérience industrielle....

Au sein du corps enseignant, les individus qui ont le moins d'ancienneté dans l'enseignement et le moins d'expérience du milieu industriel se comptent parmi la catégorie des PG, c'est-à-dire des plus hauts gradés. Ce paradoxe s'explique par le recrutement récent de ces enseignants—ils ne firent leur apparition que depuis la deuxième moitié des années 1980 —et par leur envoi direct en formation doctorale au terme de leur études d'IE.

Par contre, la plus longue expérience dans l'enseignement et dans l'industrie se rencontre chez les individus appartenant à la catégorie des IE et des TS dont le recrutement s'est fait pour l'essentiel à partir des entreprises, entre 1978 et 1983, dans le cadre d'une algérianisation accélérée. A ces dernières catégories pourrait s'ajouter une petite minorité de PG provenant des entreprises, et dont les éléments ont rompu avec l'ancien employeur pour rejoindre l'enseignement, après avoir effectué une formation doctorale à l'étranger¹. Leur formation graduée n'a pas eu lieu nécessairement dans les instituts de Boumerdès, comme

¹ Il semblerait qu'un nombre important de cadres formés en post - graduation à l'étranger par les entreprises industrielles publiques ont rejoint l'enseignement à l'issue de leurs études. Cette tendance est confirmée par un document de l'Entreprise Nationale de Sidérurgie qui note : « aucun magister n'a pu être recruté parce que les possibilités de carrière en matière de recherche ne sont pas encore codifiées ni même connues dans l'industrie, parce que le statut de chercheur n'existe pas.. » (Document E.N. SIDER, Décembre 1985). Il faut signaler que des tendances très récentes montrent que cette situation est en train de s'inverser. La cause est imputable principalement à l'écart qui tend à se creuser entre le salaire des enseignants qui stagne depuis des années et celui des cadres d'entreprises.

c'est le cas de l'immense majorité du corps enseignant, à l'exception de la catégorie des L-DES qui provient de l'université.

L'ensemble de ces enseignants se distinguent dans leur rapport à l'industrie en deux groupes principaux : l'un agissant pour une association étroite de la formation à l'entreprise, l'autre pour son autonomisation.

Le premier groupe est constitué, à quelques nuances près, des deux dernières catégories (IE + TS et PG provenant de l'entreprise). Soit parce qu'ils n'ont pas d'autre système de référence, soit pour en avoir fait l'expérience, ces enseignants défendent une formation proche de l'entreprise, où cette dernière joue un rôle plus ou moins déterminant selon les individus. C'est parmi ce groupe que l'on rencontre les adeptes d'une longue pratique industrielle (trois à cinq ans) comme condition nécessaire à l'exercice du métier de formateur. Ces enseignants estiment en effet que l'on ne peut intervenir « honnêtement » en formation, si l'on n'a pas engrangé préalablement une expérience en entreprise. Celle-ci est omniprésente dans leur système de référence :

Pour les TS et les IE, désormais sans titre protecteur, l'entreprise constitue une source de légitimité et un argument sécurisant dans les stratégies qui opposent les différents groupes pour asseoir leur contrôle sur la formation ou simplement, pour préserver leur fonction d'enseignant. De ce fait, même lorsque leur propre expérience industrielle est limitée, ils sont acquis à une forte association de la formation à l'entreprise dont ils amplifient la fonction pour amoindrir le poids du groupe « autonomiste » et ses prétentions hégémoniques.

Quant aux PG provenant des entreprises, leur attitude associative (quoique moins appuyée) est redevable à leur passé d'anciens cadres du secteur industriel. Cependant cette qualité d'anciens cadres de l'industrie est à considérer également comme un atout face à ceux qui n'en bénéficient pas, et comme moyen de compensation de leur ancienneté réduite dans l'enseignement. Sa fonction argumentaire joue principalement face aux autres PG. Le corps enseignant est en effet traversé de multiples contradictions et chaque groupe tente de valoriser aux mieux ses attributs face aux autres. De sorte qu'il n'est guère possible de comprendre les attitudes et comportements des individus, si l'on a pas en vue les enjeux qui les opposent les uns aux autres.

Cependant, de par son expérience, on perçoit chez les individus appartenant au groupe associatif, quel que soit leur diplôme, une réelle influence de l'entreprise, qu'ils évoquent non pas comme une entité abstraite, mais comme une réalité concrète, avec des pratiques socioprofessionnelles vivantes. Même la terminologie qui apparaît dans leur discours est significative à cet égard : ainsi,

ils emploient plus volontiers le terme de « formation » de préférence à celui de « enseignement », de « technologie » au lieu de « science », ...

Ce groupe tend néanmoins vers l'extinction, en raison du recours systématique à l'envoi en formation post - graduée, des nouveaux statuts qui interdisent le recrutement des catégories de première graduation et du tarissement de l'embauche à partir des entreprises. Ce processus, dont l'amorce remonte déjà à une décennie, a contribué, sans pour autant en être la cause exclusive, au déclin de l'entreprise comme source de légitimité et de référence pour la formation. Il réduit considérablement son influence sur l'orientation de la formation telle qu'elle a été originellement définie.

Le deuxième groupe constitutif du corps enseignant recouvre la catégorie des « scientifiques intégraux » : ils sont tous issus des instituts de Boumerdès d'où ils ont été envoyés en formation post - graduée à l'étranger. Ils sont généralement d'âge plus jeune et n'ont intégré l'enseignement qu'à partir de 1985. Leur nombre s'accroît en proportion inverse par rapport à l'autre groupe, ce qui leur donne une propension de plus en plus hégémonique sur la formation et le reste des enseignants.

Ils s'attribuent le titre de « scientifiques » et concèdent aux autres celui de « technologues », juste pour ne pas dire « techniciens ». Toute leur stratégie repose sur la valorisation du « diplôme » et de la « théorie ». Leur attitude à l'égard du milieu industriel peut se résumer en deux points : rejet de l'entreprise comme source de légitimité et minimisation de sa fonction sur l'orientation de la formation.

1°- Ils ne reconnaissent l'entreprise ni comme source de légitimité, ni comme référence exclusive pour la qualité de la formation. Celle-ci, autonomisée, se voit conférer une identité propre. La « science » et la « théorie », qu'ils confondent avec leur propre savoir, constituent les valeurs de référence auxquelles elle doit se soumettre. Dès lors, ils refusent de reconnaître aux entreprises un droit de regard décisif sur la formation. Leur univers, bientôt avoué, c'est le système universitaire, et leurs vœux est de l'intégrer pour se débarrasser du dernier lien administratif qui les lie au secteur économique.

2°- Bien qu'ils reconnaissent « l'utilité » d'une connaissance de l'entreprise pour la formation, ils en minimisent la portée et la complexité. Contrairement au premier groupe, ils perçoivent l'entreprise comme une entité à la fois abstraite—sans contours précis—et simpliste, dans la mesure où « s'imprégner de ses équipements n'est pas une tâche compliquée » et que, si nécessaire il y a, « il suffit de quelques séjours assez brefs pour en saisir les données essentielles ». Pour eux, on a fait de l'entreprise une entité fantomatique dont la réalité n'est

pas à la hauteur des prétentions. Amplifier ce paramètre tiendrait de la fantasmagorie qui ne profite ni à l'entreprise, ni à la formation, mais aux « magiciens qui agitent des ombres sur fonds de clair-obscur » (un enseignant post - gradué).

En bref, « autonomistes » et « associatifs » s'accusent mutuellement de « brasser du vent ». Tout se passe comme si « fantôme de la science » et « fantôme de l'entreprise » se disputaient une formation qui, faute d'être elle même, c'est-à-dire technologique, ne sait plus où donner de la tête.

Les stratégies de ces groupes visent, selon les uns et les autres soit à conférer à la formation une identité propre, soit à accentuer sa mise sous tutelle de l'entreprise. S'ensuit alors une quête de légitimité qui va focaliser le comportement des acteurs : certains la recherchent dans la formation elle-même et oeuvrent en conséquence pour son autonomisation par rapport à l'industrie ; d'autres ne la voient nulle part ailleurs que dans le secteur économique et travaillent pour une plus grande fusion de la formation avec celui-ci. Bien que ces deux tendances se rencontrent aussi bien parmi le personnel pédagogique qu'administratif, la première prédomine principalement chez les enseignants et la seconde chez les membres des directions.

8.2 - Le groupe de direction : une démarche pro - industrielle ?

Si les caractéristiques socioprofessionnelles du corps enseignant ont connu, comme on vient de le voir, une profonde mutation, celles du groupe de direction n'ont presque pas évolué depuis la création des instituts. De ce fait, les rapports entre les enseignants et les dirigeants en sont notoirement affectés. Jusque vers la moitié des années 1980, ces derniers partageaient les mêmes titres et qualités professionnelles que le groupe dominant au sein du corps enseignant, qui était comme on l'a vu, celui des IE. Leurs intérêts convergeaient, et le groupe de direction pouvait donc mener la politique qu'il voulait en s'appuyant sur cet allié. Avec la montée des PG, le personnel de direction, dont le profil socioprofessionnel n'a connu aucune évolution malgré la très grande instabilité des personnes, va se trouver en porte-à-faux par rapport au nouveau groupe dominant au sein du corps enseignant.

Le tableau suivant tente de récapituler les différences qui se sont dessinées entre le groupe de direction et le groupe dominant au sein du corps enseignant.

Groupe	Groupe des dirigeants	Groupe dominant au sein du corps enseignant
Diplôme	N'est pas post - gradué	Post - gradué
Mode de désignation	Nommé par la tutelle administrative (ministère de l'industrie).	Nommé par la tutelle pédagogique (ministère de l'enseignement supérieur).
Gestion de la carrière	Carrière professionnelle gérée par le ministère de l'industrie	Carrière professionnelle gérée par le ministère de l'enseignement supérieur.
Contact industriel	Assez dense ces dernières années	Très faible.
Type d'activité	Administrative (l'enseignement n'est pratiqué que dans des cas rares).	Pédagogique (ignore tout des contraintes de la gestion).

Cette différence cardinale dans le profil socioprofessionnel¹ va leur imprimer une démarche et des aspirations à l'opposé de celle du groupe dominant au sein du corps enseignant.

Comme, il a été souligné précédemment, ce personnel a adopté depuis 1985 une attitude très activiste en faveur de la « tutelle de l'entreprise ». Tout comme les TS durant la première époque, ils sont, avec la catégorie des IE, menacés dans leur carrière par les nouvelles configurations professionnelles apparues au sein des instituts. Subitement, des thèmes comme la « pratique », « l'expertise du terrain », la « relation à l'entreprise » submergent leur discours et apparaissent comme une préoccupation lancinante. Leur démarche se construit autour de trois idées-forces, qui rejoignent parfois celles du groupe « associatif » : lier la formation à l'entreprise, rechercher le savoir pratique et l'expertise du terrain par le recours au personnel de l'entreprise, valoriser les catégories inférieures du corps enseignant (TS et IE), supposés être porteuses de ces valeurs pédagogiques.

1°- L'identité de la formation est étroitement liée aux entreprises. Cette relation repose sur la maîtrise d'un enseignement « adapté » grâce à la pratique et à l'expertise du terrain. Celles-ci sont considérées comme l'unique moyen d'accéder à l'industrie. De là, ce personnel maudit pêle-mêle tendance au

¹ Dans un rapport commun adressé à la tutelle administrative, les directeurs d'institut évoquent dans le point III « la sous classification des postes de responsabilité des instituts ». Ils écrivent : « Une responsabilité de haut niveau et de qualité nécessite un encadrement compétent et engage par ailleurs des responsabilités importantes. Ceci implique à l'évidence que les rémunérations servies soient attrayantes et valorisantes. Or il se trouve que celles actuellement arrêtées pour les postes de responsabilité des instituts sont nettement insuffisantes, voire dégradantes. Le tableau comparatif ci-joint rend compte de la sous rémunération de ces postes, au regard même de ceux qui leur sont subalternes ».

théoricisme et dispositions statutaires qu'il accuse de s'opposer à la jonction avec les entreprises et de favoriser des normes d'enseignement classique.

2°- Ces « pratiques » et « expertises du terrain » ne sont pas recherchées auprès des enseignants—on a comme renoncé à les en doter—mais du côté du personnel des entreprises, signifiant également par là, implicitement, que ces qualités ne font plus partie des attributs du corps enseignant existant. Cependant, comme il est techniquement plus aisé d'organiser des séjours en milieu professionnel pour les enseignants que de recruter le personnel des entreprises, en raison des obstacles juridiques, organisationnels et financiers, tout porte à croire que ce qui est recherché, c'est l'abrogation en soi des nouveaux textes et le retour à la tutelle administrative du secteur économique. D'où l'importance accordée formellement à l'enseignement associé et la valorisation des catégories intermédiaires (TS et IE) appuyée par des tentatives d'orienter les instituts vers des formations à la carte et des perfectionnements pour les cadres d'entreprises.

3°- Ce sont les « catégories inférieures » du corps enseignant—paradoxalement disparues ou en voie de l'être—qui sont considérées comme les plus susceptibles d'être porteuses de ces qualités pratiques. Ceci fait apparaître une convergence de conception et d'intérêt stratégique entre ces catégories et le personnel de direction, et laisse supposer l'existence d'une alliance au moins tacite entre eux. En réalité il n'en est rien, et cette alliance semble rester à l'état potentiel, sans guère d'effet sur l'orientation de la formation. Car nul, parmi les deux groupes, n'ose remettre en cause la toute puissance du diplôme qui incarne et protège le groupe des « autonomistes », surtout chez une population longtemps frustrée de titres académiques.

Néanmoins, la démarche activiste et pro - industrielle adoptée par le personnel de Direction ces dernières années tranche avec leur relative indifférence passée et leur mode de gestion bureaucratique privilégiant la préservation du modèle au détriment de sa finalité technologique. En effet, c'est durant la première phase de l'histoire des instituts de Boumerdès, comme on l'a vu précédemment, que l'on peut appeler « phase industrielle », que les prémices du processus de distanciation d'avec l'industrie sont apparues. Les TS et les IE constituaient alors le pivot du corps enseignant, et l'avènement de la post - graduation est plus un effet de ce processus qu'une cause.

Il apparaît que les comportements et les stratégies mis en oeuvre par le personnel de direction, comme ceux des différents groupes d'enseignants, n'obéissent pas seulement à des projets (plus ou moins cohérents), correspondant à leur vision de la formation. Ils répondent également aux perspectives de leur propre devenir

socioprofessionnel confronté aux aspirations divergentes des autres groupes sociaux.

Mais la démarche du personnel de direction semble être également redevable au type de rapport entretenu avec les entreprises et à la nature des catégories sociales avec lesquelles il est en contact. La relation avec les entreprises, que ce personnel monopolise au détriment du corps pédagogique, est essentiellement de type bureaucratique.

En effet, du côté des instituts comme du côté des entreprises, ce sont généralement des catégories administratives—non impliquées dans la formation ou dans la production—qui servent de relais et assurent ce contact : chefs de service de stage ou de relations extérieurs pour les instituts, chefs de service de formation pour les entreprises, qui ne rendent compte de leurs activités qu'aux dirigeants administratifs et gestionnaires. De ce fait, le personnel le plus intéressé professionnellement par ce contact—formateurs à l'institut et IE de production en entreprise—n'en profite guère.

Or, du côté des entreprises, ce sont les cadres administratifs et gestionnaires qui véhiculent une vision utilitariste de la formation, avec un profil « spécialisé » et des prétentions « opérationnelles », la subordonnant au fonctionnement immédiat de l'industrie. Ainsi, la médiation de la relation institut - entreprise par des catégories administratives, étrangères aux processus de formation et de production, en fausse les données conceptuelles et en pervertit le rapport.

L'emprise de l'industrie sur la formation n'est alors qu'apparente. Car en fait, elle s'exerce plus sur les aspects administratifs que pédagogiques. Le personnel assurant l'activité de formation et de production est laissé en retrait de cette liaison. Son point de vue est d'ailleurs formulé sur la base d'une expérience qui ne doit pas grand chose aux politiques directionnelles des instituts ou des entreprises.

8.3.- Les attitudes à l'égard de l'entreprise et leurs implications sur la formation

Quelles seront les conséquences de ces comportements de groupes sur la formulation technique de la formation et de son projet ?

C'est durant la deuxième époque, celle des PG, que le débat s'est déplacé vers la relation aux entreprises, après avoir été polarisé pendant plusieurs années autour du rapport à l'enseignement universitaire. Ce déplacement est essentiellement dû à l'initiative du personnel de direction. Celui-ci constatait que le contrôle de la formation était en train de lui échapper, par suite de la mainmise des PG sur l'activité pédagogique et scientifique. Pressentant ses positions

socioprofessionnelles menacées, il tente d'instrumentaliser cette relation dans une tentative de revenir au statu quo ante. De ce fait, les débats ont porté durant la deuxième époque principalement autour de la relation institut - entreprise.

On a vu que le projet initial de connexité entre la formation et l'industrie s'inspire d'une quasi - dissolution de la première dans la seconde. La formation, délestée de toute identité propre, est assimilée à l'industrie dans le sens où elle est subordonnée aux objectifs de l'entreprise. De là, les groupes sociaux qui en sont les acteurs sont comme mis au service d'une seule finalité : celle de l'entreprise. Ce projet s'est cependant confronté à des stratégies de groupes qui ont, en fait, toujours conditionné pour l'essentiel, le rapport de la formation à l'industrie. Ces groupes, constitués au sein du corps enseignant et du personnel de direction sur la base de caractéristiques socioprofessionnelles spécifiques, se distinguent par des démarches différentes à l'égard de la fonction et des objectifs de la formation.

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, le groupe « associatif », dont le discours est comme on l'a vu pro - industriel, préconise un profil de formation pluridisciplinaire, où une large base scientifique est privilégiée par rapport à la spécialisation. Par contre, le groupe « autonomiste » oeuvre en faveur d'un profil spécialisé, dont les contours nécessairement techniques vont à l'encontre des prétentions « scientifiques » développées dans son discours. Il rejoint en cela la position du personnel de direction, désireux de promouvoir une formation dite « opérationnelle » très pointue.

La conception du groupe « associatif » peut être illustrée par ces propos types d'un enseignant : « un ingénieur peut être appelé à intervenir dans différentes fonctions de l'entreprise car sa tâche peut être techniquement circonscrite comme elle peut résider dans la conception globale du système de production d'un atelier ou d'un chantier ». Cette démarche, qui appelle une formation plutôt polyvalente, semble se recouper avec celle des gens du terrain, comme le montrent les propos de cet ingénieur d'industrie : « Les polymères, ce n'est pas seulement de la chimie ; c'est aussi de la physique, des mathématiques, c'est polyvalent. D'où le contact avec l'université ».

La connaissance de l'industrie et de ses normes de travail pousserait-elle ainsi en faveur d'une formation à la fois pluridisciplinaire et fondée sur une étroite association, si ce n'est fusion, entre sciences et techniques ?

Par contre, le groupe « autonomiste », qui décide désormais dans la plupart des instituts du contenu de la formation, en trace dans les faits un profil très pointu, qui fait dire aux étudiants « notre formation est spécialisée, mais nos enseignants sont généralistes ». Ceci peut être aisément remarqué dans les modifications

apportées ces dernières années dans l'appellation même des filières et des options. Les filières, qui représentent dans les prospectus l'identité des instituts, se voient attribuer de nouvelles dénominations à connotation scientifique et technologique.

Ainsi, « Mécanique » devient « génie mécanique », « Electrification » devient « génie électrique », « Pétrochimie » devient « génie chimique »... Certains instituts ont même subrepticement changé de nom pour s'adapter à cette évolution. Ainsi, l'INELEC signifiait à l'origine « institut national d'électricité et d'électromécanique » ; il est devenu « institut national d'électronique ». Les nouveaux intitulés sont destinés à incarner l'image de marque scientifique des instituts. Par contre, les options reçoivent des appellations en prise directe avec un créneau déterminé de l'activité industrielle. Elles se veulent le symbole de l'ambition des instituts d'être des établissements industriels. Cette ambivalence apparaît à travers l'éclatement des « spécialités » en de multiples « options ».

L'on s'interroge donc sur les raisons qui poussent le groupe « autonomiste » à développer un discours scientiste et généraliste et à promouvoir dans les faits une formation technique et pointue, comme le montre la multitude des options ouvertes à l'intérieur des spécialités enseignées. Est-ce que dans l'esprit des « scientifiques intégraux », l'ingénieur serait quasiment assimilé à un technicien ? Est-ce le résultat de leur méconnaissance des transformations que connaît le rôle de l'ingénieur dans l'activité industrielle, liée notamment à leur isolement par rapport à l'entreprise ? Ou est-ce tout simplement une concession stratégique faite au personnel de direction ?

Toujours est-il que les instituts contrôlent totalement, par le biais du groupe dominant au sein du corps enseignant, la création et l'élaboration des curriculums sans interférence—et apparemment dans l'indifférence—des entreprises. Des filières nouvelles sont créées en fonction, non pas des données réelles de l'industrie, mais de leur image de marque et de leur prestige social. C'est ainsi que les entreprises n'ont pas encore maîtrisé l'industrie mécanique, avec toutes ses ramifications technologiques, que certains instituts manifestent des velléités de se lancer dans la « robotique ». D'autres, spécialisés en électricité ou en chimie, ont basculé respectivement dans l'électronique et l'ordinateur ou en pharmacie, pour ce dernier cas, malgré l'interdiction formelle de la tutelle administrative.

Ce mouvement de déphasage de la formation par rapport à l'entreprise a été signalé dès 1968 par la Société Nationale de Sidérurgie qui déplorait alors la tendance à former « des TS en électronique et non en électromécanique » et des cadres « dans des proportions sans rapport avec les disciplines les plus

nécessaires (plus d'élèves en télécommunications qu'en mécanique) ». Ceci, moins pour anticiper le futur des entreprises que parce que la mécanique, technologie classique, associée à la technique plus qu'à la science, est par là même dévalorisée.

Cependant, ce dysfonctionnement appelle une autre dimension de la relation de la formation aux entreprises. La première tendrait à suivre le niveau de développement technologique universel (la science internationale, et peut-être même ses applications technologiques) avec moins de contraintes que l'entreprise, qui ne peut passer d'un état technologique à un autre sans amortir économiquement ses installations—ce qui suppose leur maîtrise—et sans qu'elle ne soit menacée dans son existence même par la compétition au sein du marché, et surtout sans un réajustement de ses structures organisationnelles, avec tout ce que cela suppose de redistribution des pouvoirs, et donc de résistances.

Ce dysfonctionnement est l'expression de la difficulté, tant pour la formation que pour l'entreprise, de suivre le rythme du progrès technologique. Difficultés qu'expriment les hésitations observées chez certains chefs d'entreprises : « les dirigeants sont partagés entre le désir d'acquérir par exemple un robot...et le désir de rentabiliser leurs fonds déjà investis »¹ La rapidité avec laquelle évolue la technologie réduit le temps dont disposent l'une et l'autre pour la maîtriser scientifiquement et économiquement avant que le progrès ne la rende obsolète et socialement dévalorisée. Pour s'en tenir à l'exemple de la mécanique, à peine commence-t-on à maîtriser ses procédés classiques, que la robotique, l'informatique, les automatismes, les matériaux composites... en font un objet de musée. Dans cette « course contre la montre », il arrive que la formation ne sait plus s'il faut suivre la réalité d'ici ou d'ailleurs.

Ce dilemme trouve de moins en moins son dépassement dans la séparation de l'enseignement en filières « scientifiques » et en filières « technologiques ». En effet, les sciences et l'industrie se sont désormais totalement emparées l'une de l'autre. Elles se fondent en une seule entité : la technologie. Mais si la « scientisation » de l'industrie, engagée dès le dix-neuvième siècle, est désormais totale, « l'industrialisation » de la formation rencontre encore d'énormes difficultés : économiques—lourdeur des investissements à consentir en laboratoires et ateliers—mais aussi socioculturelles, comme la dévalorisation de la pratique, associée au travail manuel.

¹ Amar Si Abdelhadi, Attitudes de l'entreprise P.M.A. face aux nouvelles technologies. Cahiers du CREAD, N°25, 1er trimestre 1991.

8.4 - La nouvelle demande de l'entreprise :

De manière générale, le style de formation, tel qu'il est formulé par l'entreprise ou mis en oeuvre par les différentes institutions d'enseignement, a connu une importante mutation à la fin des années 1980. Cette mutation fait suite au passage de besoins formulés en termes de qualifications nécessaires au « fonctionnement des équipements » à des besoins de qualifications nécessaires à « l'innovation » et au « renouvellement ». Elle s'est produite à l'issue d'une première phase, qu'on pourrait appeler fondatrice.

Durant cette première phase, les instituts, comme d'ailleurs l'université, s'étaient occupés moins de la recherche que de la formation de milliers de cadres destinés au fonctionnement des équipements industriels, des structures de l'administration publique et de l'économie. Les infrastructures industrielles étaient nouvellement mises en place par le recours massif à l'importation. Il n'y avait peu de choses à inventer ou à créer. Il s'agissait seulement d'assurer leur fonctionnement. L'entreprise, que certains refusaient de dénommer ainsi au motif qu'elle ne fait pas preuve de l'initiative et de la créativité que cette appellation implique¹, se préoccupait surtout de faire fonctionner les équipements qu'elle a acquis de l'étranger. On parlait alors de « taux d'utilisation des capacités installées », et l'entreprise qui réussit est celle qui atteint le taux le plus élevé.

Cependant, à l'issue de cette phase que l'on peut situer au début des années 1990, la démarche de l'entreprise et de l'université à l'égard de la formation a connu une évolution notable. Cette évolution se manifeste également à travers l'intérêt croissant et tout à fait inhabituel des entreprises pour ce thème. Désormais, les entreprises assistent massivement à ces rencontres. Leur assiduité, et surtout la qualité de leur participation, ne se sont pas répétées depuis les deux grands « séminaires formation - développement » de 1968 et de 1971, qui ont consacré la création des IT et annoncé la Réforme de l'Enseignement Supérieur de la même année.

Ainsi, la demande des entreprises s'exprime de plus en plus en termes de recherche - développement. Celle-ci est présentée comme une activité nécessaire à leur survie, comme l'ont souligné à maintes occasions les gestionnaires. Cette tendance a pu être clairement constatée à l'occasion des différents forums

¹ Cette question a dominé plusieurs séances du colloque international "*Valeurs socioculturelles et management*", organisé par l'Université de Sétif en mars 1986. Malgré les invitations, peu d'entreprises avaient participé à cette rencontre. Boumerdès avait été représenté par l'INPED. (Voir notre compte - rendu publié dans la revue *Actualité-Economie*, N° 44, avril 1986).

nationaux sur la Relation Université - Entreprise. Comme il a été indiqué, ces forums sont pour la plupart organisés par les instituts de Boumerdès. Bien que ces rencontres soient, pour cette raison, essentiellement orientées sur la formation—ce qui montre le décalage entre les préoccupations des instituts et celles de l'industrie—les interventions portent le plus souvent sur la coopération entre l'université et l'entreprise en matière de recherche - développement. Pendant que les instituts parlent de la formation, les entreprises axent leurs interventions sur la recherche.

Plusieurs facteurs participent à expliquer cette préoccupation nouvelle chez l'entreprise :

- La formation des cadres d'administration ou de production n'est plus une préoccupation majeure pour l'entreprise, qui dispose en cela d'un marché bien pourvu. Alors que l'offre d'emploi s'est considérablement réduite, les nombreuses universités continuent à déverser chaque année des milliers de diplômés sur le marché du travail.
- Pour des raisons financières, l'importation est de plus en plus difficile, voire impossible. Celle-ci était jusqu'à un passé récent un recours pour toute réparation ou remplacement de machines défectueuses.
- Avec l'ouverture du marché intérieur algérien, le consommateur a de plus en plus de possibilités de choix face à son partenaire. Dans le même temps où l'Etat suspend ses subventions, la presque totalité des entreprises est confrontée à la concurrence des produits importés.
- L'Etat n'intervenant plus pour combler les déficits, le risque de faillite est désormais réel.

A la même période, une évolution similaire s'est dessinée au niveau de l'université et, dans une moindre mesure, des IT, notamment chez une fraction de la catégorie des enseignants PG. Elle peut être observée à travers un certain nombre de facteurs ci-après synthétisés.

- Le premier réside dans le saut qualitatif réalisé par l'université algérienne. Celle-ci, après avoir satisfait ses besoins fondamentaux en enseignants et formé l'encadrement nécessaire au fonctionnement des structures de l'Etat et de l'économie, fait face à la nécessité de passer à une étape supérieure, celle de la recherche scientifique.
- Le second est lié au besoin, de plus en plus exprimé par les enseignants, de s'adonner à l'activité de recherche. Après avoir accumulé tous les diplômes possibles, jusqu'au doctorat d'Etat, leur progression sociale et professionnelle ne peut plus se faire que par le biais de la production d'articles ou de publications.

- Le troisième facteur peut être rattaché au fait que les enseignants - chercheurs commencent déjà à exiger que la progression de carrière ne se fasse plus à l'ancienneté ou au diplôme, comme cela se faisait jusque là, mais au vu des résultats de la recherche scientifique (articles, publications...).

Ayant donc dépassé la phase fondatrice, celle de la formation des cadres et de l'acquisition des équipements, l'université et l'entreprise situent leur nouvelle relation au niveau de la recherche. La formation n'est plus évoquée que pour définir les critères permettant de développer l'aptitude à la recherche et à l'innovation (et non plus l'aptitude à faire fonctionner les machines) chez le jeune ingénieur. Or, dans les IT cette évolution n'est pas perceptible chez tous les acteurs. Seule une fraction parmi les enseignants PG aspire à exercer cette activité. Cette fraction est constituée d'enseignants dont les principales caractéristiques sont leur jeune âge et la relative distance qu'ils gardent avec l'administration, n'ayant pas accès aux différents postes de responsabilité administrative. Du fait qu'ils n'ont pas d'occupation administrative, et ne pouvant se satisfaire des six à neuf heures d'enseignement (souvent répétitif) par semaine, les enseignants qui constituent cette fraction sont les plus intéressés par la recherche.

Quant aux responsables d'instituts, ils ne laissent pas apparaître qu'ils ont perçu cette évolution. Comme c'est leur discours qui incarne l'image de marque des IT, ces derniers semblent être restés fixés sur le modèle de formation qui a prévalu pendant la période fondatrice.

Mais, à ce stade, l'entreprise semble surtout redouter la concurrence étrangère, qui attire de plus en plus les chercheurs algériens. Dans ce nouveau contexte, elle se trouve dans une position qui est à l'inverse de celle qui a prévalu jusque là, lorsque les recrutements à partir de l'étranger mettaient les diplômés de l'université en compétition directe avec le marché du travail international. L'entreprise n'hésitait pas à faire appel à des IE et des techniciens étrangers, reléguant les jeunes diplômés nationaux au rôle de seconds. La concurrence du marché international ne joue plus en faveur de l'offre de travail mais, mais plutôt de la demande, comme le déplore ce PDG d'une grande entreprise publique. « C'est ainsi qu'alors que les universités s'agrandissent, que le nombre de PG et d'enseignants chercheurs augmente, la recherche universitaire se tourne de moins en moins vers l'industrie algérienne et de plus en plus vers les laboratoires des universités étrangères (...). L'Université tourne le dos à cette industrie

qualifiée de malade et s'ouvre aux laboratoires de recherche étrangers grâce aux accords de coopération que l'Algérie a conclus avec de nombreux pays »¹.

Dans la plupart des interventions de responsables d'entreprises, la recherche - développement est citée parmi les fonctions vitales de l'entreprise. Elle figure même en tête des fonctions, telles que la qualité, le marketing, l'analyse économique. Ces propos pourraient certes dans certains cas constituer un simple discours, mais dans beaucoup d'autres situations, ils reflètent un besoin et une tendance réelle chez les entreprises publiques. Cette tendance est confortée par la création de structures de recherche - développement et par l'augmentation sensible du budget qui lui est consacré. Les gestionnaires affirment, sur un ton parfois pathétique, que l'entreprise doit « se lancer vers des défis qu'elle n'a pu affronter en période « faste » comme le développement de produits nouveaux ».

Aiguillonnées par la nécessité de survivre, les entreprises semblent, au contraire des IT, avoir tiré des leçons de l'expérience des années passées. D'où les nombreuses divergences de perception et d'intérêts qui apparaissent à l'analyse entre le discours des dirigeants d'instituts et celui des dirigeants d'entreprises.

1)- Alors que les premiers recherchent toujours la protection de l'Etat en revendiquant la mise en place d'une relation de type institutionnel, basée sur des lois, des règlements..., les seconds insistent sur la communication informelle et la connaissance mutuelle des deux partenaires : « Dans la situation actuelle, l'université doit se concerter avec l'entreprise pour définir un programme de recherche. L'aboutissement de cette concertation suppose que les deux parties connaissent bien leurs moyens, leurs compétences et leurs problèmes. Il faut donc que l'université et l'entreprise se rencontrent fréquemment et régulièrement pour qu'un programme réaliste, utile et fiable puisse être élaboré ».

2)- Alors que les différentes parties présentes à ces journées d'études tentent de trouver des solutions pour l'avenir en se basant sur l'expérience du passé, les responsables d'instituts ne cessent de revendiquer le retour à ce passé, regrettant la perte de « spécificité » de leurs établissements, et réclamant le « retour au statut d'origine ». Pour cela, ils tentent de mythifier le passé en affirmant que la formation pratiquée alors était en parfaite symbiose avec l'entreprise. Ils répètent inlassablement que tout le mal vient de la tutelle pédagogique du MES, alors même qu'ils ont dit et écrit à maintes reprises qu'elle était purement formelle. « Dans les années 1980, et plus particulièrement après la promulgation du décret N°85/243 relatif au statut type des INFS, les instituts dits 'hors MES', ont laissé

¹ H. Hadjiat, P.DG de l'Entreprise Nationale des Industries Electroniques, *Comment dynamiser la coopération Université - Entreprise ?* Communication présentée aux Journées d'études du 19-20/01/1993, organisées par l'ADPST.

de leur 'spécificité technologique' pour laisser place à un enseignement théorique, sans rapport aucun avec le développement du secteur industriel ». Ou encore : « Les instituts sectoriels ont aujourd'hui besoin de contacts et d'échanges permanents avec les entreprises. Ils ont également besoin de fonctionner par elles et pour elles. Mais ceci ne constitue en fait qu'un retour à leur statut d'origine »¹.

Alors que les entreprises parlent de survie, les instituts, souvent représentés par des bureaucrates solennels, continuent à distiller des discours grandiloquents et sans contenu concret, du genre : « Quelques années seulement nous séparent du troisième millénaire, et notre université est-elle capable d'affronter les défis et les enjeux annoncés par ce grand rendez-vous de l'humanité ? ». Le recours à l'emphase apparaît comme un moyen de camoufler leur méconnaissance des réalités de l'université et de l'entreprise. Méconnaissance qui les conduit parfois à présenter leurs instituts comme étant à l'avant-garde de l'enseignement et de la recherche en technologie. « Car la formation dans le domaine de la technologie devrait constituer une action ayant valeur d'exemple pris en référence aussi bien par les universités que par les entreprises ».

Feignant d'ignorer qu'ils ont perdu depuis longtemps le monopole de la formation technologique, ils situent leur performance dans le seul fait que cette activité leur est « spécifique ». Pour être les meilleurs, ils doivent demeurer sans concurrents. Mais que faire pour ne pas avoir de concurrent ? La réponse est dans ce credo inlassablement répété : « à l'université de développer l'enseignement scientifique et général, aux instituts sectoriels de développer la formation technologique et spécialisée ».

Saisissant l'occasion d'un de ces forums, ils proposent aux pouvoirs publics un projet de loi, qui définit cette répartition des tâches entre l'enseignement universitaire et l'enseignement technologique. Cette proposition comporte notamment ce qui suit :

« Selon les expériences vécues en Algérie et à l'étranger examinées lors des nombreuses rencontres et ateliers qui ont précédé ces journées, les grands axes autour desquels la dite loi devrait s'articuler sont : (...)

¹ Eléments de réflexion pour une nouvelle approche des relations formateurs, utilisateurs et administrations, Communication présentée aux *Journées d'études sur l'Université et l'Entreprise*, organisées par l'ADPST le 19-20/01/1993. Les auteurs de cette communication étaient respectivement directeur général et responsable de la scolarité de l'INHC., mutés par la suite au ministère de l'énergie.

- a) Enseignement général, scientifique et culturel, post - graduation, recherche fondamentale, etc... : Missions principales des Universités, INES, Instituts d'Université, Ecoles, etc... qui relèveraient du MEN.
- b) Formation technologique à vocation professionnelle, recherche appliquée, post - graduation (1^{ère} et spécialisée), etc... : Missions à réaliser par des institutions technologiques, des écoles spécialisées, etc... qui relèveraient des ministères techniques (Industrie, Agriculture, Equipement...) »¹.

Le cloisonnement des instituts, leur manque de contact avec l'environnement, qui a été total pendant toutes les années 1980, les a placés en porte-à-faux aussi bien par rapport à l'université que par rapport à l'entreprise. Les enseignants, qui se réfèrent à l'enseignement universitaire, sont restés jusqu'à ces dernières années fixés sur un modèle qui n'existe plus, l'université ayant entre temps évolué. Les dirigeants qui se sont mis à pratiquer un activisme pro industriel quelque peu tardif, sont restés également fixés sur une demande industrielle datant des années 1960 et 1970, et donc sur un modèle de formation qui n'existe plus, l'entreprise, comme l'université, ayant évolué et changé de stratégie de formation durant les années 1980 et 1990.

Cette situation est à l'origine d'un dialogue de sourds aisément observable lors des forums ci-dessus évoqués. A priori, tout le monde semble être d'accord en parlant de formation technologique, d'adéquation formation - industrie, de performance, d'excellence... Mais, à regarder de plus près, on se rend compte que les convergences ne sont qu'apparentes car elles ne sont exprimées que par l'emploi des mêmes mots. Le contenu attaché à ces mots revêt par contre des significations différentes chez les uns et les autres. Une formation d'excellence signifie pour les entreprises esprit d'initiative et d'innovation, aptitude à la mobilité et au renouvellement. Pour les instituts, il s'agit toujours d'une capacité de maîtriser le fonctionnement de l'outil de production, dans le créneau que réserve l'hyper spécialisation de la formation, conformément au modèle qui a prévalu pendant la période fondatrice. Ce *quiproquo* se poursuit en raison du manque de contact réel entre les principaux acteurs de la formation et de l'industrie, les enseignants et les IE d'entreprises, et de leur exclusion du processus d'élaboration de cette relation.

Les responsables d'instituts ne perçoivent pas la « spécificité » comme un rapport particulier à l'industrie, mais plutôt comme un statut intrinsèque inhérent aux IT. Au lieu de la considérer comme une dynamique d'adaptation permanente

¹ Les contours d'un texte fondamental : l'enseignement et la formation supérieurs, texte présenté par l'ADPST aux Journées d'études sur les relations université - entreprise du 19-20/01/1993.

à l'évolution du secteur industriel, ils en font une sorte de « constante », marquant définitivement l'identité des instituts. Or, l'histoire montre que les instituts et écoles techniques, créés pour adapter l'enseignement à l'industrie, n'étaient pas toujours venus pour apporter la spécialisation. Au contraire, il est arrivé que des instituts soient créés pour contourner la spécialisation excessive d'un système de formation existant, devenu trop rigide pour le développement technique.

C'est le cas des 'Technische Hochschulen' allemands dont Tamas Szmrecsanyi dit qu'ils ont vu le jour pour contrer la spécialisation qui a envahi le système universitaire allemand : « ...ce système, extrêmement efficace finit par être victime (...) d'une spécialisation disciplinaire trop forte. Cette dernière bloque les initiatives interdisciplinaires requises par le progrès scientifique et technique, ainsi que par le développement socio-économique. Il apparaît alors indispensable de créer d'autres institutions de recherche et de formation. Les Technische Hochschulen qui voient le jour hors de l'université, sont plus près des préoccupations socio-économiques... »¹.

On peut en conclure que la spécificité d'une formation destinée au secteur industriel n'est synonyme ni de spécialisation, ni de généralité, dans la mesure où elle ne rend pas compte d'une situation rigide. Selon le niveau de développement scientifique et technique des entreprises, selon le niveau d'éducation de la population, les besoins peuvent s'exprimer tantôt en termes de formation spécialisée, tantôt en termes de formation polyvalente. Ainsi, on a pu constater qu'au cours de la période étudiée, l'entreprise a exprimé deux types de demande correspondant à deux phases successives.

- La première phase, qui s'étend de 1962 à 1990, est celle d'une demande axée sur une formation « au poste de travail », dite « opérationnelle ». La conception de cette formation est de préparer au fonctionnement des équipements acquis à l'étranger. Elle exprime un besoin de « technicité ». Elle cible donc des agents capables de maîtriser « une technique », « un poste de travail », non des innovateurs, des créateurs.

- La seconde phase, qui correspond pratiquement aux années 1990, révèle une demande de multicompétences, de polyvalence. Elle exprime une formation où la dimension transversale est importante. Cette phase rend compte d'une nette évolution de l'entreprise par rapport à la formation et au profil de l'ingénieur.

¹ Article cité, page 176.

Durant la première phase, la demande de l'entreprise est entrée en conflit avec le corps pédagogique, dont la conception de la formation diverge avec ce modèle. Durant la deuxième, elle s'est heurtée à la force d'inertie du groupe de direction, qui n'a pas compris les nouveaux enjeux, et qui est resté fixé sur l'ancienne demande.

On peut dire que c'est à partir de la deuxième phase que l'entreprise a ressenti le besoin réel d'avoir des IE, puisque la demande formulée durant la première période recouvre, sous l'appellation d'ingénieur, un profil de technicien. Ceci est très important pour comprendre la position de l'entreprise à l'égard de la formation d'IE. Cette orientation de la formation, déterminée par les besoins immédiats de la formation, a contribué à dénaturer l'image de l'ingénieur, en créant de fausses représentations chez nombre de catégories sociales qui sont devenues un frein à l'émergence d'un ingénieur créateur.

Le nouveau comportement de l'entreprise fait partie du redéploiement global esquissé à la fin de l'ouvrage, et repris dans la conclusion générale. C'est celui d'un recentrage de la formation sur les activités scientifiques et techniques. Ce recentrage est le résultat de la convergence de plusieurs facteurs qui ont accompagné le recul du pouvoir bureaucratique lié à l'Etat et la fin des lignages verticaux. Parmi ces facteurs, il est possible de citer :

- Le recul du politique et du pouvoir administratif qu'il génère, qui ont permis durant la première phase la subordination de l'activité pédagogique à l'activité administrative.
- La revendication par les enseignants de nouveaux critères de promotion professionnelle. Le diplôme et l'ancienneté cèdent la place à la recherche, aux publications et à l'innovation technologique...
- L'Etat ne les subventionnant plus, les entreprises ont compris que leur survie dépend de leur capacité à générer l'innovation. Cette phase marque également un certain niveau de maturité atteint par les entreprises et qui se manifeste par leur passage du paradigme keynésien au paradigme schumpeterien. D'où une nouvelle demande épousant l'offre proposée par les enseignants.

Ce redéploiement de l'entreprise et des enseignants entre dans le cadre d'une recomposition plus vaste, celle d'une nouvelle articulation entre l'enseignement supérieur et l'industrie, entre les scientifiques et les IE d'industrie. Une nouvelle configuration s'est mise en place progressivement, jusqu'à ce qu'elle fut interrompue par les événements récents, qui ont donné l'occasion à la bureaucratie de se déployer à nouveau.

CONCLUSION

Cet ouvrage a tenté de montrer, dans le contexte particulier de l'Algérie, la complexité de l'écheveau des facteurs institutionnels, sociaux et politiques qui sont intervenus dans l'émergence de l'élite scientifique et technologique du pays, et que celle-ci a généré à son tour. À l'origine, le système de formation de cette élite a été conçu par la fraction technocratique pour assurer le développement de l'économie, mais aussi, avec l'arrière pensée politique de pénétrer et de façonner la société dans le sens de ses projets. Ce système apparaît comme le résultat d'un volontarisme décidé à promouvoir la transformation de la société, y compris contre elle-même, puisqu'à l'encontre de la tendance générale à privilégier l'enseignement universitaire, le discours industrialiste présentait ces instituts comme le fleuron du développement scientifique et technologique.

Le principal outil de concrétisation de cette volonté réside dans l'institutionnalisation des activités projetées. Les institutions deviennent l'expression et la manifestation de la volonté étatique. Mais, à l'enthousiasme volontariste des décisions étatiques, s'oppose une logique sociale autonome qui ne va pas toujours, loin s'en faut, dans le sens des volontés institutionnalisées. Bien vite, l'institution trouve ses limites dans la société.

Mais d'abord l'historique : plus que toute autre activité d'éducation, la formation technologique en Algérie est l'enjeu de tendances divergentes exprimées dans la position du système économique et du système éducatif. L'histoire montre en effet que les contradictions à l'intérieur du système national d'enseignement - formation, qui ont donné naissance aux IT, étaient pour l'essentiel l'expression des divergences qui animent les principales tendances socio - politiques quant aux fonctions du système éducatif au sens large.

Le *modus vivendi* auquel sont parvenus les protagonistes, s'il consacre une reconnaissance institutionnelle de ces instituts, ne règle pas le problème de fond qui reste entier avec le maintien des caractéristiques fondamentales du système éducatif, en particulier l'antinomie de la double logique économique et sociale qui le traverse. À l'encontre de la stratégie d'industrialisation qui a bénéficié d'un relatif consensus à ses débuts¹, la formation technologique s'est développée dans un contexte marqué par les divergences et les conflits de prérogatives, qu'illustre l'ambiguïté du discours officiel et médiatique de l'époque.

¹ Dans ses entretiens avec M. Bennoune et A. El-Kenz, B. Abdesselam est revenu à plusieurs reprises sur les obstacles rencontrés par sa politique d'industrialisation. Mais l'animosité envers l'industrie ne s'était exprimée ouvertement qu'à la fin des années 1970, alors qu'elle le fut dès l'origine à l'encontre des IT.

Dans l'intense campagne de presse qui a accompagné leur lancement, les IT sont tantôt qualifiés « d'outils de développement », tantôt présentés comme « l'école de la deuxième chance », destinée à recueillir les relégués de l'enseignement général classique. Après avoir été, dans les années 70, au centre du discours sur la formation des cadres techniques, les IT devaient tomber peu à peu dans l'indifférence. Alors que le système éducatif traditionnel reprend dès les années 80 une large place dans les commentaires et enquêtes de la presse nationale, celle-ci n'évoque plus qu'en de rares occasions, généralement de manière circonstancielle et sous forme de nouvelles brèves et anodines, les établissements de formation technologique dépendant du système économique. A partir des années 1990, on les revoit de nouveau réapparaître dans les médias, mais seulement dans des compte - rendus étalant à longueur de colonne les interminables conflits qui les traversent.

Le maintien de l'ancien système, sa domination de droit et de fait sur la formation technologique confine cette dernière dans un état de subordination qui la contraint à rechercher sans cesse une légitimité qu'elle ne peut en fin de compte trouver que dans sa propre négation et son retour au système classique. L'enseignement général, qui focalise les valeurs dominantes au sein du système d'enseignement - formation dans son ensemble, a imprimé ses caractéristiques essentielles à la formation technologique. Il apparaît ainsi probable que l'erreur la plus grave qu'ont commise les « industrialistes » dans leur moment de triomphe est d'avoir sous estimé l'enjeu socioculturel du système éducatif dans tout projet de société, et concédé aux autres fractions constitutives du pouvoir un quasi-monopole sur ce système¹.

Autre hypothèse vraisemblable : en imposant à un moment donné un « système de formation technologique », les industrialistes recherchaient plus à consolider leur base sociale à l'échelle de la société et à s'autonomiser par rapport au système éducatif classique, donc par rapport aux autres fractions rivales, qu'à mettre en oeuvre une formation réellement performante en termes de reproduction de cadres techniques « opérationnels ». La formation technologique répondrait selon cette hypothèse autant, sinon plus, à des considérations politiques qu'économiques.

¹ En matière d'éducation, l'oeuvre des industrialistes algériens n'est pas sans rappeler celle des saint-simoniens. Ceux-ci avaient vainement tenté de réformer le système d'enseignement, estimant que la Révolution française n'a pas fondamentalement modifié ses valeurs de base. Dans un cadre comparatif, il est possible de citer, comme exemple de démarche éducative différente, la Révolution Meiji (1867) au Japon. En ciblant en premier lieu le système éducatif, celle-ci en fit l'élément principal de transformation de la société.

Contre toutes les prévisions, les établissements de formation technologique ont fonctionné selon le même registre que le système d'enseignement universitaire classique. On escomptait du « nouveau système » une modification de « l'ancien système ». C'est « l'ancien » qui digéra le « nouveau ». On a présenté le premier comme un modèle pour le second, mais c'est celui-ci qui a façonné à son image celui-là. On attendait du premier qu'il « révolutionne » le second, mais c'est ce dernier qui a absorbé pédagogiquement, socialement et institutionnellement le « système de formation technologique ». L'unification du système éducatif, prévue au moment de la création des IT, se réalise progressivement (au niveau de l'enseignement supérieur)¹, mais ce sont ces derniers qui rejoignent les standards de l'enseignement universitaire. Contrairement à ce qui a été prévu initialement, c'est d'une évolution de ce dernier, et non d'une « mission avant-gardiste » qu'auraient joué les IT, qu'est venue la dynamique scientifique et technologique qui commence à se manifester ces toutes dernières années.

En témoigne le fait que les attitudes des entreprises vis-à-vis du système d'enseignement classique ont resurgi à l'identique envers les IT. Les reproches adressés à ces derniers reproduisent dans les mêmes termes ceux qui étaient faits au premier. Pas plus que pour l'enseignement classique, les entreprises n'avaient guère le pouvoir d'agir sur l'orientation de ces établissements, ne « récoltant » de cette semence, pendant une longue période, que l'obligation contractuelle de recevoir les étudiants stagiaires et de les recruter d'office à l'issue de leur scolarité.

Mais les dysfonctionnements observés ne sont pas seulement le résultat de la subordination académique et sociale de la formation technologique à l'enseignement universitaire. Ils sont également le produit du cadre socio-organisationnel et des choix pédagogiques (qui en découlent) retenus dans la mise en oeuvre du processus formatif. En enfermant l'activité de formation dans les carcans structurels, pédagogiques et relationnels dominants, inspirés de l'enseignement classique, les promoteurs de la formation technologique montrent à l'évidence qu'ils sont loin d'avoir exorcisé ce qu'ils dénonçaient précisément dans « l'ancien système ». Le modèle classique, bien intériorisé, réapparaît à tous les niveaux du processus de formation.

En s'insérant dans le moule du système classique, la formation technologique ne pouvait se reproduire selon une autre logique ou changer en quoi que ce soit la

¹ Alors que cette étude était achevée, un décret exécutif datant du 2 juin 1998, créé une nouvelle université scientifique et technique comprenant l'ensemble des établissements considérés, moins l'IAP, intégré à l'entreprise pétrolière Sonatrach, et l'INPED devenu établissement de droit privé, à caractère commercial.

nature profonde du système éducatif, comme cela était inscrit dans les objectifs de ses promoteurs, ou l'ordre hiérarchique, qui subordonne le savoir pratique aux formes de savoir théoriques. La reconduction à l'intérieur même des établissements de formation technologique de cet ordre, avec la prééminence de l'enseignement général et abstrait sur l'enseignement technique et pratique, découle de ce processus. En ce sens, les antagonismes au sein des instituts entre les professeurs issus des IT et leurs collègues provenant de l'université ne sont que de l'ordre de l'institutionnel, les premiers rejoignant dans leurs pratiques et leurs aspirations l'univers des seconds.

On a vu comment la prépondérance de l'administratif sur le pédagogique et le déplacement des objectifs de l'organisation vers l'auto - entretien et l'auto - conservation ont pour corollaires la relégation des fonctions de formation et la subordination des catégories enseignantes aux catégories administratives et dirigeantes. Ce processus va à l'encontre de l'établissement de relations professionnelles développées entre les instituts et l'industrie, ces relations ne pouvant se fonder que sur les enseignants. Dès lors, l'industrie se trouve supprimée en tant que source et cadre de référence pour la formation technologique. En l'absence d'une possible identification à l'industrie, une partie des enseignants, notamment celle des catégories pouvant prétendre à une équivalence, fait de l'enseignement universitaire son référentiel quasi - exclusif, tandis que l'autre s'accroche à un mytique « statut de technologue ».

Du fait que sa fonction économique explicite, qui tend à la rapprocher des entreprises, est contredite par son aspiration à s'aligner sur l'enseignement universitaire, du fait que les normes et standards qu'elle incarne (ou qu'elle est censée incarner) ne coïncident pas avec le système de valeurs dominant, la formation technologique se trouve dans une position ambiguë. L'on assiste à une sorte de rupture, de décalage entre les valeurs qu'elle a mission d'incarner et celles auxquelles aspire la majorité du corps enseignant. L'on est en présence de deux systèmes de référence en situation de concurrence :

- L'un, incarné par la formation technologique, a une fonction essentiellement intégrative et normative : l'ensemble du corps enseignant défend son appartenance à l'institut, mais chaque groupe tente de survaloriser l'établissement dont il est originaire pour renforcer son propre statut par rapport à l'autre groupe.
- L'autre, représenté par le système universitaire, a une fonction perceptive et comparative. Les catégories dominantes au sein du corps enseignant ont tendance à s'auto-évaluer en comparaison avec le système universitaire.

De ces deux systèmes de référence, le second tend à l'emporter sur le premier tant pour des raisons de statut social qu'en raison de l'incapacité du « système »

de formation technologique à défendre les différentes catégories d'enseignants contre l'angoisse de l'instabilité professionnelle (les instituts n'ont jamais défini clairement un statut de l'enseignant) et de leur proposer un cadre sécurisant et doté de légitimation.

Cette ambiguïté de la formation technologique se reflète bien dans les attitudes et comportements des enseignants et des étudiants. Ainsi, les enseignants issus des IT, en mettant en oeuvre un modèle de comportement basé sur la référence à des normes et règlements formels ou informels spécifiques, constituent-ils un groupe homogène face à leur collègues issus de l'université. Mais, en même temps, les critères d'auto - évaluation du groupe sont, tantôt explicitement tantôt implicitement, ceux de l'enseignement universitaire. En quelque sorte, la socialisation par la formation technologique ne trouve de support socioculturel dans le système de valeurs ambiant qu'au prix de sa propre négation. En même temps qu'ils s'accrochent à la seule institution auprès de laquelle ils jouissent d'une certaine reconnaissance socioprofessionnelle, ces enseignants ne cessent de regarder vers l'enseignement universitaire comme en témoigne l'acharnement avec lequel ils défendent l'alignement des instituts sur ce système. Seule la catégorie des TS, puis à sa suite celle des IA (avant leur disparition) qui n'ont pas d'équivalent dans le système universitaire, échappent à cette position ambiguë.

Le groupe autonomiste a fini par attirer la grande masse des enseignants, provoquant par là - même une extinction graduelle du groupe associatif. L'extinction de ce dernier groupe est due principalement à l'arrêt des recrutements de gens ayant la même posture, et à la défection de beaucoup d'autres après l'épreuve de la post - graduation. Ceux qui n'ont pu ou voulu suivre le chemin du recyclage dans le nouveau paradigme, persistant à s'accrocher à l'ancienne configuration socioprofessionnelle, sont marginalisés, mais traités désormais avec condescendance, comme des témoins d'un temps passé.

Cette homogénéisation relative du corps enseignant, qui a succédé à une période de grande hétérogénéité, s'est faite au prix de l'élimination de nombreuses catégories socioprofessionnelles. D'abord, celles des TS, des IA, des L-DES, et enfin celle des IE, sont successivement exclues ou en voie de l'être. C'est en revendiquant, durant les années 80, l'accès au statut d'universitaires que les IE ont cassé ce consensus. Ces derniers convoitaient alors un statut jugé « prestigieux » et un système de protection sociale efficace, celui de la fonction publique, la formation technologique n'ayant jamais produit un statut de l'enseignant clair, sécurisant et doté de légitimation.

En agissant ainsi, les IE semblaient avoir perdu de vue que leur « grade » ne leur permet d'occuper que le plus bas niveau de la hiérarchie universitaire et que, ce faisant, ils donnent la possibilité aux PG de devenir le groupe pivot de la formation technologique. Mais, dans le contexte de cette époque, cela paraissait invraisemblable, car les IE contrôlaient l'ensemble des activités liées au fonctionnement des instituts, et les PG, qu'on ridiculisait sous l'appellation de « parcheminards » (détenteurs de parchemins), étaient en petit nombre et faisaient l'objet de toutes sortes de quolibets, notamment lorsqu'ils réclamaient auprès des directions ou des tutelles des rémunérations « conformes à leurs titres » (à cette époque, les salaires étaient liés à la fonction et non au diplôme ; or les fonctions centrales étaient cooptées par le groupe des IE). A tout cela, il faut ajouter les calculs à courte vue des IE, surtout préoccupés d'exclure les TS de l'enseignement.

Ces groupes ne sont cependant ni homogènes, ni hermétiquement fermés. Les individus qui les constituent ne s'y enferment pas de manière définitive. Durant les jeux d'alliances conjoncturelles ou plus ou moins durables, durant les stratégies qui se déploient au jour le jour, il arrive que des individus passent aisément d'un groupe à un autre ou d'une catégorie à une autre. Il est cependant vrai que les éléments les plus « mobiles » sont ceux dont l'intégration au groupe est faible. Par exemple, les PG provenant des entreprises sont l'objet de méfiance de la part de leurs homologues issus des IT. A leur tour, ceux-ci font preuve de moins de solidarité et montrent une propension à s'allier aux IE. Dans nombre de cas, les individus ne peuvent être définitivement rattachés à un groupe ou une catégorie. C'est en fonction de leurs intérêts et de leurs motivations du moment qu'ils penchent vers tel ou tel centre de ralliement.

Certains individus, mal intégrés, et maîtrisant mal les enjeux que cachent les affrontements intergroupes, contractent des alliances « contre nature » ou manifestent des retournements étonnants. Les plus passifs tombent dans une situation de dépendance et, en échange d'une protection, s'abandonnent entre les mains de leaders de groupe, faisant ainsi preuve, selon l'expression de P. Roqueplo, d'une « aliénation généralisée »¹.

De plus, ces groupes ne se constituent pas sur la base d'une « solidarité organique » (au sens de Durkheim) qui serait le résultat d'une division du travail fondée sur des compétences légitimes, mais sur la base d'une solidarité clanique. L'enjeu de cette solidarité ne se situe pas au niveau de l'activité professionnelle proprement dite—les individus sont ici professionnellement autonomes les uns

¹ P. Roqueplo, *Le partage du savoir : science, culture et vulgarisation*, Le Seuil, 1974, page 173.

des autres—mais sur la base d'autres facteurs : diplôme, système de formation originel, intérêt conjoncturel...

La quête d'autonomie des enseignants apparaît à la fois comme un refus d'intégration et de soumission aux strictes valeurs de l'entreprise, perçues comme la négation de leur identité socioprofessionnelle. Au départ, on pouvait penser que ce refus de s'intégrer à l'entreprise recouvrait également un refus de collaborer avec elle. Les évolutions récentes ont confirmé que ce comportement n'était en fin de compte que le résultat de la situation conflictuelle qui prévalait entre deux systèmes de valeurs, deux systèmes d'autonomie non réductibles l'un à l'autre.

Dans leur majorité, les « technologues »¹, composante sociale que les industrialistes ont tenté de créer, n'ont pas cherché à accéder au rang de « groupe de statut ». Au lieu de « revendiquer efficacement une considération particulière », fondée sur un style de savoir, un type de profession et un mode de vie spécifiques (facteurs qui étaient potentiellement existants), ils ont cherché à se dissoudre dans le groupe des universitaires. Pour rester dans la nomenclature socioprofessionnelle de Max Weber, les « technologues », ou tout au moins les principales catégories agissantes en leur sein, rappellent plutôt le cas des juristes de la fonction publique, qui « sont plus intéressés par l'acquisition d'un statut prestigieux et enviable dans la société en 'singant' les Junkers et leur culture aristocratique que par le développement de la grande valeur qu'est la promotion de la nation allemande »². L'action des « industrialistes », contrairement à celle des puritains décrits par Max Weber, n'a pu aboutir à la mise en place d'un système capable d'entraîner l'adhésion des individus à sa logique.

Lors de sa mise en oeuvre, le projet de formation technologique s'est ainsi heurtée à une dynamique sociale qui l'a pervertie et détournée du cadre et des objectifs qui lui avaient été tracés, pour finalement le reconstituer selon les normes du système universitaire. On pourrait dire qu'il n'y a pas de continuum entre les normes et valeurs que la formation technologique se devait de promouvoir, et celles que le système social valorise, ce dernier ne reconnaissant que l'enseignement classique. Pris entre des normes et des valeurs antagoniques, celles qu'ils sont chargés de promouvoir et d'essaimer, et celles qui prévalent

¹ Ce terme, utilisé par le discours industrialiste, est employé pour distinguer le personnel pédagogique et scientifique des IT de ses homologues de l'université. "Technologue" est ainsi opposé à "universitaire".

² Max Weber, cité par Olgierd Kutu, *La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions de première ligne*, in *Revue Sciences Sociales et Santé*, juin 1991, vol. IX, N°2.

socialement, les agents décisifs de la formation technologique ont développé des comportements anomiques. Ces comportements auto destructeurs sont développés par des groupes sociaux qui en sont à la fois les produits et les promoteurs.

L'état anomique de la formation technologique apparaît clairement à travers l'incapacité et le refus de ses membres de réaliser ses objectifs. La définition que Edward A. Tiryakian donne de l'anomie trouve ici sa pleine illustration : « L'anomie, écrit-il, en tant que condition généralisée de l'ambiguïté, est un état dans lequel toutes sortes de mutations peuvent arriver, quelques-unes positives, d'autres destructives »¹. Cette tendance à l'autodestruction est renforcée par le désir farouche des technologues de prendre leur revanche sur le système classique en le réinvestissant de nouveau.

Parce que la socialisation pré - universitaire présente celui-ci comme la norme du succès, les technologues voyaient dans la récupération des pratiques professionnelles de ce dernier, et dans l'alignement de leurs établissements sur le statut des universités, une réhabilitation et une revanche. C'est pour eux une façon d'effacer le sentiment d'échec qui les habite. Ce n'est qu'une fois qu'ils ont fait la preuve de leur capacité d'égaliser le système universitaire que les technologues se recentrèrent sur l'activité scientifique et technologique. Et cette preuve se devait d'être, conformément aux règles de fonctionnement du système algérien, de l'ordre de l'institutionnel et non du professionnel.

Ces comportements ont constitué la brèche par laquelle les valeurs de l'enseignement classique se sont engouffrées dans le système mis en place par les industrialistes. Les premiers coups de boutoir, parmi tous ceux que différentes fractions socio - politiques ont asséné à ce système, sont venus de là. Si l'entreprise industrielle n'a pu être ébranlée que de l'extérieur, par des mesures autoritaires édictées au nom de l'Etat, la formation technologique s'est elle-même offerte de l'intérieur, apportant par le biais de ses principaux acteurs de base, un coup de pouce décisif au processus de démantèlement de l'échafaudage mis en place par les industrialistes.

Ces faits tendent surtout à confirmer l'incompatibilité relative entre l'objectif de production de connaissance et de savoir, que les enseignants et les chercheurs souhaitent imprimer à l'université, et la demande de formation professionnelle que les entreprises, et parfois l'Etat, lui adressent avec insistance. On pourrait ajouter qu'une telle demande trouve un terrain de prédilection dans les pays qui

¹ Edward A. Tiryakian, *Changement qualitatif*, in *Sociologie des Mutations*, sous la direction de Georges Balandier, 1973, page 87.

se caractérisent par l'existence de divergences de valeurs entre d'une part, une société organisée et gérée selon un modèle élitiste—l'élite se définit ici non par la qualité des détenteurs de diplômes, mais par leur rareté—centralisé et bureaucratique, et d'autre part, une industrie qui prétend à une gestion basée sur des critères de dynamisme et de compétence technique. Les antagonismes qui en résultent poussent chacun des pôles sociaux à faire que le système éducatif, et en particulier l'Université, se conforme à ses propres normes.

L'échec relatif du projet initial de formation technologique trouve de ce fait sa racine dans la volonté du système industriel d'établir, non pas des rapports de coopération basés sur le respect des valeurs éducatives de base de la formation, mais sur sa réduction et sa soumission aux « besoins » des entreprises. Les IT ne sont pas perçus comme des partenaires dont la mission est d'identifier les problèmes de l'entreprise, de les anticiper et de contribuer à leur résolution. Ils sont perçus comme des « outils » sans identité spécifique et en état de subordination. Or, l'expérience des IT algériens montre précisément que la formation technologique, comme toute autre action éducative, est porteuse de valeurs irréductibles à une stricte demande économique. Cette irréductibilité, comparable à celle d'un atome par rapport aux faits de la nature, semble définir l'identité sociale de toute activité éducative.

En fin de parcours, le processus de neutralisation, puis de récupération de la formation technologique par l'enseignement universitaire aboutit à une sorte d'opération de « phagocytose » sociale et institutionnelle. Après avoir, dans un premier temps, réalisé un alignement pédagogique par l'adoption progressive des normes et valeurs de l'enseignement universitaire, les groupes pivots au sein du corps enseignant demandent l'intégration institutionnelle des instituts au système éducatif classique. Corrélativement, ce processus s'est accompagné d'une distanciation d'avec les entreprises, qui n'a pris fin qu'à l'issue de l'intégration sociale et institutionnelle.

En fait, l'institution « formation technologique » n'a pu se faire reconnaître comme « entité » sociale et culturelle transcendant les valeurs préexistantes et les intérêts en jeu. Le corps social de cette même institution, notamment sa composante hégémonique, n'a pas accepté l'institutionnalisation d'une activité qui lui consacrerait un statut social de second rang par rapport à celui des universitaires. En particulier, les IT ont été incapables de prévoir et d'intégrer les effets induits par la post - graduation dans le cadre de leurs valeurs initiales. Au contraire, en prônant une subordination aux critères de qualification professionnelle spécifiques à l'entreprise, le groupe dirigeant conforte l'appréhension des enseignants de voir ces établissements transformés en

« centres de formation professionnelle », ce qui est à l'opposé de leurs aspirations.

Pour les groupes dominants au sein du corps enseignant, le processus de récupération des propriétés de l'enseignement universitaire apparaît comme l'histoire d'une revanche collective contre un échec partagé, celui de n'avoir pu être parmi ce qui est reconnu comme l'élite du système d'enseignement. Cependant, l'existence d'autres groupes et catégories socioprofessionnels, favorables au statut originel de la formation technologique, est à l'origine de clivages horizontaux qui donnent à l'institution une allure chaotique et éclatée. La confrontation désordonnée entre facteurs d'intégration bureaucratique et institutionnelle et facteurs d'intégration sociale et culturelle domine l'histoire de Boumerdès.

Confrontées à un double projet professionnel, les catégories décisives de la formation technologique ont fait le choix d'une socialisation sûre, de préférence à une professionnalisation aléatoire. Nombre d'enseignants, parmi le groupe dominant, pensent qu'un alignement sur le statut des universitaires est plus utile à leur carrière qu'une alliance avec des industriels, qui n'ont pas encore prouvé leurs capacités entrepreneuriales. Avec les premiers, ils sont sous la protection de l'Etat et participent en contrepartie à légitimer son discours sur la science. Avec les seconds, ils redoutent d'être les premiers livrés aux aléas du marché par une bureaucratie qui n'a pas tardé à mettre en branle une idéologie de rechange qui, tout en la mettant à l'abri, a déjà désigné ses boucs émissaires. Les objectifs initialement assignés aux IT se sont avérés incompatibles avec les projets de carrière poursuivis par les enseignants. Or, ces derniers, après s'être assurés des positions qui leur permettent de contrôler l'orientation de la formation, positions facilitées par le désengagement pédagogique du groupe de direction, font preuve d'une totale autonomie, en particulier lorsqu'ils jugent que leur carrière est en jeu.

En raison de ce désengagement pédagogique, le groupe de direction ne partage pas le même destin professionnel que le corps enseignant. Dès lors, son autorité repose non pas sur une solidarité d'essence socioprofessionnelle, mais sur celle de l'Etat. N'étant pas négocié à la base, ce pouvoir devient dans ces conditions nécessairement illégitime. D'où la confusion observée chez les enseignants entre la tutelle du secteur industriel et un certain despotisme administratif et bureaucratique. Cette association va à l'encontre des thèses habituelles qui ne qualifient de 'bureaucratique' que la tendance réformiste, désignant de 'technocratique' celle des « industrialistes ». Du fait qu'ils tirent toute leur légitimité de l'Etat, du fait de leur relatif isolement social, les responsables du secteur industriel et des institutions qui en dépendent n'ont de pouvoir que

bureaucratique, c'est-à-dire s'enracinant dans l'autorité de l'Etat. Parce que leur autorité n'émane pas de réseaux de pouvoir socialement ancrés, mais d'un Etat devenu au fil des ans sans ascendant moral, ils se sont trouvés graduellement dépourvus de l'essentiel de leur légitimité. Dans cette situation, ils n'ont d'autre moyen, pour exercer leurs prérogatives, que de recourir à l'arsenal répressif de ce même Etat.

C'est parce que l'Etat constitue leur unique source de légitimité qu'ils ont créé un système qui prétend régir les relations humaines uniquement par les textes. Ces textes faisant souvent l'objet d'abus et de manipulations, ils ont fini par générer un univers bureaucratique kafkaïen. C'est là un des plus grands préjudices que certains gestionnaires d'instituts et d'entreprises industrielles publiques, ainsi que nombre de leurs chefs hiérarchiques au niveau des administrations centrales, ont porté à la crédibilité politique du courant industrialiste, et donc à la légitimité de sa tutelle sur la formation technologique. L'association du secteur industriel au despotisme bureaucratique compte pour l'une des causes qui ont poussé les enseignants à revendiquer l'intégration au MES, alors qu'elle ne leur apporte aucun avantage de plus de celui que leur a déjà procuré leur alignement statutaire et financier en 1981 sur leurs collègues de l'université.

Mais, tout en prenant leurs distances avec l'entreprise, les enseignants entendent établir avec elle un nouveau type de rapport fondé, non pas sur la fusion ou la subordination, mais sur la complémentarité des champs d'activité et sur la reconnaissance mutuelle. De manière générale, l'exemple des instituts de Boumerdès tend à montrer qu'en matière de relation avec les entreprises, ce que l'université n'accepte pas, ce n'est pas tant d'être au service d'objectifs économiques, mais que cet objectif ne peut être atteint que dans un système qui se fonde sur le respect identitaire et l'autonomie des différentes composantes sociales de la société.

La question de l'identité semble donc se poser pour les groupes socioprofessionnels d'une manière qui n'est pas sans rappeler celle de communautés ethniques, coexistant au sein d'une formation sociale plus large. Par leur refus de se soumettre à la logique de l'entreprise, les enseignants n'ont fait que refuser de se dessaisir de leur identité d'enseignant, d'abandonner les valeurs de l'enseignement pour se fondre dans celles de l'entreprise. Ils ont refusé une entreprise d'assimilation culturelle fondée sur la négation de leur identité. Tel pourrait être un aspect important de la portée de l'autonomisation du système éducatif et de la dynamique des groupes socioprofessionnels, ici exprimée par celui des enseignants.

Le paradigme qui s'est manifesté à travers la formation technologique semblait à ses débuts révolutionnaire. Ses prétentions affichées étaient d'en finir avec les modèles éducatifs qui l'avaient précédés. C'est du moins ce que lui assignaient explicitement ses promoteurs. Mais au lieu de la dynamique d'entraînement escomptée, il révéla un comportement inattendu : tendance au repliement plutôt qu'ouverture sur l'environnement, quête de dépendance à l'égard de l'Etat plutôt qu'autonomie. Ses attributs révolutionnaires ne se sont exprimés qu'au niveau du politique et de l'institutionnel. Ils ne se sont guère manifestés dans les pratiques pédagogiques et sociales, sans lesquelles la mutation socioculturelle préconisée dans le discours ne peut aboutir.

La puissance du paradigme universitaire réside dans la transcendance des valeurs qui lui sont attribuées. Les enseignants des IT qui revendiquent l'accès au système classique ne l'ont en fait jamais connu de l'intérieur. On a vu que l'intégralité de leurs études supérieures a eu lieu dans les établissements technologiques, où l'enseignement était dispensé par des coopérants étrangers ou à l'étranger, notamment pour les titulaires de doctorat. Le passage à un paradigme ne consiste donc pas seulement, pour un individu, à rejoindre, comme le dit Kuhn, « des hommes qui ont puisé les bases de leurs connaissances dans les mêmes modèles concrets, [que] son travail l'amène rarement à s'opposer à eux sur des points fondamentaux »¹. Ce sont bien des logiques sociétales, plus que professionnelles, qui sont derrière cette « dérive ». Outre leurs actions permanentes, ces logiques ont déjà largement imprégné la socialisation pré-universitaire des enseignants.

Par ailleurs, la coexistence de deux paradigmes recherchant l'hégémonie sociale sur un même secteur donné de l'activité humaine paraît très difficile à préserver. Deux systèmes de valeurs antagoniques ne peuvent coexister dans un même champ d'activité sociale. Le processus d'inter-activité sociale finit toujours par opérer une fusion en un même et unique système. Ce système, formé ici par la formation technologique et l'enseignement universitaire, se constitue alors soit en deux sous-ensembles socialement hiérarchisés, soit en un ensemble homogène dans le sens où il y a une complète assimilation d'un paradigme par l'autre. Il faut noter qu'un paradigme se présente rarement à l'état pur. Il se trouve toujours en son sein des individus ou des groupes d'individus qui tentent de promouvoir et/ou de défendre des normes appartenant à un autre paradigme. Mais ceux-là resteront marginalisés tant que leurs valeurs de référence ne seront pas prédominantes.

¹ Thomas T. Kuhn, *La structures des révolutions scientifiques*, Editions Flammarion, 1983, page 30.

Ces interactions font que les affrontements de paradigmes se produisent à l'intérieur même du système de formation technologique. Le constat peut en être fait principalement à trois niveaux :

- à travers les luttes autour du statut de l'enseignant, du contrôle de la formation et de sa légitimité, que se sont livrées successivement les TS et les IE, puis les IE et les PG.
- à travers le rapport à l'université et à l'entreprise, entretenu notamment par le groupe associatif et le groupe autonomiste.
- à travers les pratiques professionnelles, scientifiques et pédagogiques, théoriciennes et empiristes, intra muros et in situ....

L'autre question qui dérive implicitement de cette recherche est alors la suivante : pourquoi le paradigme technologique n'a-t-il pu s'imposer dans certains systèmes d'enseignement, où il se trouve sans cesse recyclé dans le paradigme universitaire ? Notre recherche nous amène à envisager trois réponses possibles :

- existence d'un ethos socioculturel dualiste et absence de consensus sur le rapport de l'enseignement à la société ;
- très grande capacité d'autonomie de l'activité pédagogique, donc de tout système d'enseignement - formation, par rapport à son environnement, y compris à l'égard des entreprises, et cela même lorsque ce sont ces dernières qui l'ont créé, ou contribué à sa création.
- conservatisme hors du commun du corps enseignant qui reste fidèle à l'ancien paradigme, c'est-à-dire aux pratiques établies, tant que celui-ci lui paraît disposer des atouts nécessaires à la stabilité de sa carrière professionnelle, et de réponses toutes faites aux problèmes qui se posent à lui dans l'exercice quotidien de son activité¹.

La première réponse constitue la cause de l'existence d'un système d'enseignement ambivalent. La deuxième explique pourquoi il est difficile de soumettre n'importe quelle communauté enseignante à la logique de l'entreprise en faisant fi de son identité professionnelle. La troisième montre pourquoi dans

¹ A cela, il faut ajouter que Boumerdès a toujours été un havre de conformisme. Ville de classe moyenne, sa population fait montre d'une réserve, voire une certaine pusillanimité, et d'un repliement sur soi marqués par une peur de tout ce qui est nouveau. Même durant les années où les universités étaient devenues des chaudrons, toutes sortes d'idéologies y étant en ébullition, Boumerdès ne connaissait que de pâles activités menées par les organisations officielles. Après la libéralisation, aucune manifestation d'envergure ne s'y est produite, alors que le quotidien des autres universités du pays était ponctué de marches et de manifestations.

le cas étudié le paradigme technologique n'arrive pas à s'imposer face au paradigme universitaire.

Seule une impasse majeure (une crise économique faisant craindre la perte d'un emploi protégé) ou un épuisement des possibilités pédagogiques et socioprofessionnelles (caducité publiquement constatée du savoir dispensé) peuvent amener les enseignants à rechercher de nouvelles voies (normes) pouvant conduire à un nouveau paradigme. Ce sont là des conditions, peut-être parmi d'autres, de dépassement d'un paradigme donné et son remplacement par une nouvelle configuration scientifique et pédagogique. C'est lorsque ces conditions se sont produites que les acteurs concernés ont commencé à envisager la recherche d'alternative au paradigme qui les a conduit à l'impasse. Cette recherche se manifeste par des interrogations de plus en plus nombreuses sur la finalité de l'enseignement dispensé, des débats intenses sur la relation entre enseignement et recherche et de nombreux séminaires, colloques et journées d'études sur les liens entre universités et entreprises, ainsi que par l'organisation d'un forum annuel (depuis trois ans) sur le contenu et la finalité des mémoires de fin d'études d'IE.

Cette fébrilité dénote la recherche d'un nouveau paradigme dont on souhaite délimiter les contours avec les entreprises, mais dans le cadre d'un « partenariat » et non d'une subordination, et sans la médiation des tutelles, qui sont tenues désormais informées après coup. Elle est intervenue après une période de malaise durant laquelle l'ensemble du système national d'enseignement - formation, universités et instituts, faisait l'objet de critiques acerbes provenant de tous les milieux, y compris des universitaires eux-mêmes. Le sentiment que quelque chose n'allait pas, ou même que rien n'allait plus, était partagé par tout le monde. Le constat de dysfonctionnement du paradigme universitaire était clair après une période d'affaissement total, durant laquelle certains n'ont pas hésité à soutenir que la fermeture de l'université est un acte plus utile à la société que son maintien dans l'état où elle était¹.

Paradoxalement, le groupe autonomiste a joué un rôle de premier plan dans la recherche d'un nouveau paradigme, c'est-à-dire dans le dépassement du paradigme universitaire pour lequel il a tant œuvré. En fait, ce groupe ne cherche pas à se fondre et à se confondre entièrement dans le système universitaire. Ce qu'il veut, c'est surtout récupérer ses attributs valorisants et son statut sécurisant. Il ne valorise l'enseignement universitaire que pour diminuer les catégories qui n'en sont pas dotées. D'ailleurs, s'ils aiment s'identifier à cet enseignement en se donnant à chaque fois que l'occasion se présente du « nous,

¹ Voir l'enquête de Ilias Maïri, *Faut-il fermer l'université ?* ENAL, 1992, 222 pages.

les universitaires », les enseignants de ce groupe ne sont pas pour autant unanimes sur le contenu qu'il convient de lui donner. Il y a lieu d'envisager l'hypothèse d'un discours stratégique, c'est-à-dire social plutôt que technique, correspondant à une pratique réelle.

La quête du statut d'universitaire apparaît comme un défi. Une fois celui-ci atteint, ses caractéristiques particulières cessent d'avoir le même effet attractif. Celui-ci est vite critiqué, mais à travers cette critique, on cherche à se frayer une place spécifique et de choix (identité et distinction) au sein de cette cosmogonie que recouvre l'expression générique d'enseignement universitaire. Car, celui-ci apparaît de l'intérieur comme une nébuleuse de « modèles », plus ou moins hiérarchisés et plus ou moins valorisés. Ces modèles ne se constituent d'ailleurs pas en fonction de l'originalité ou de la performance scientifique ou pédagogique, mais de leur situation administrative et statutaire : université, institut universitaire, grande école... En général, les enseignants de Boumerdès sont divisés entre ceux qui revendiquent le statut institutionnellement très sélectif de « Grande Ecole », et ceux qui montrent une préférence pour une « Université scientifique et technologique » regroupant tous les instituts.

Avec la perspective du nouveau paradigme, l'enseignant ordinaire se voit contraint de revoir ses habitudes de travail, d'abandonner certaines normes et d'adopter d'autres. C'est avec fébrilité et inquiétude qu'il s'apprête à affronter un monde nouveau où tout n'est encore qu'incertitude. Il ne maîtrise pas encore les contours du nouveau paradigme qui s'offre à lui, et ne sait pas avec exactitude quel sera son avenir professionnel. En fait, tous les enseignants ne perçoivent pas clairement ces contours. Mais le noyau dur qui oeuvre en direction de ce nouveau paradigme s'efforce de lui donner des traits conformes à ce qu'il croit être le système le plus efficace.

Après une longue période de lutte pour le contrôle administratif des institutions, pour l'accès à un statut autonome et socialement valorisant, (pour lequel elle a dû recourir aux valeurs du paradigme universitaire), la communauté de Boumerdès va-t-elle enfin retrouver progressivement sa vocation scientifique et technologique ? Les tentatives récentes du groupe autonomiste de se constituer en réseau, en jetant des ramifications dans les entreprises, dans les universités, dans les centres de recherches, et surtout dans les réseaux scientifiques internationaux sont-elles les prémices d'un tel recentrage ?

La période qui va de 1962 à l'effondrement du pouvoir bureaucratique en 1985, est caractérisée par un Etat omniprésent. Les stratégies sociales épousent la logique politique hors de laquelle il n'y avait aucune possibilité de promotion

sociale. Malgré les besoins en compétences techniques induits par les grands investissements économiques et sociaux, toute véritable promotion passait par les fonctions étatiques. L'influence de l'Etat était d'autant plus importante que les groupes socioprofessionnels (scientifiques, ingénieurs, industriels, médecins...) étaient en constitution, que cette constitution en était totalement dépendante, et qu'ils étaient dans l'incapacité de négocier une quelconque autonomie professionnelle à l'intérieur du champ socio-politique. Le rôle fondateur et démiurge qu'assume ici l'Etat est assez spécifique au contexte algérien. C'est en effet une des rares situations où la genèse des groupes professionnels n'est pas le résultat d'une dynamique sociale et économique, mais d'une politique volontariste de l'Etat.

De par la nature développementiste et industrialiste de ses projets durant cette première phase, les scientifiques et les ingénieurs devaient avoir un rôle d'autant plus important qu'ils devaient participer à la réalisation de deux objectifs majeurs :

- Doter l'Etat de la légitimité technique qui lui fait défaut,
- Contribuer à la réorganisation d'une société que certaines fractions saint-simoniennes du pouvoir concevaient à l'image d'un atelier où l'IE était le personnage central.

En fait, les IE devaient contribuer à la construction de l'Etat autant que celui-ci à la leur. Cette mission était d'autant plus difficile qu'à l'indépendance, il n'y avait ni tradition étatique, impliquant le recours et la reconnaissance de son autorité, ni « classe dominante » (que cela soit au sens économique, culturel ou idéologique), capable d'imposer son projet social. Dans cette perspective, la construction de l'Etat, des groupes professionnels, voire celle de la société entière, devait se faire simultanément, l'émergence de l'un soutenant celle des autres. Les groupes professionnels devaient constituer la force structurante de l'Etat et de la société : en même temps qu'ils contribuaient à doter l'Etat de la légitimité technique qui lui faisait défaut, ils devaient participer à la hiérarchisation d'une société, nivelée à la base par près d'un siècle et demi de colonisation radicale.

C'est là une situation assez particulière à l'Algérie. Il suffit de se référer à l'histoire des groupes professionnels dans d'autres contextes sociaux pour constater cette originalité. En Europe occidentale, par exemple, les institutions scientifiques ont été d'abord initiées par des scientifiques ou des industriels, l'Etat n'est intervenu que pour apporter les moyens de réaliser un projet entièrement conçu par des professionnels.

La politique scientifique et industrielle apparaît donc durant cette phase comme une réponse au problème de la construction de l'Etat et de la société. On pourrait dire que le souci de construire « l'Etat » a relégué en second plan ceux-là même qui devaient participer à cette construction. De ce fait, l'enseignant, le scientifique, l'IE ou l'industriel, au sens d'innovateur et d'entrepreneur, se trouve en position de dominé dans ses rapports à la sphère politico-administrative. La logique du pouvoir et de l'ordre l'emportait sur celle du changement et de la création.. En raison du poids de l'Etat et de sa politique ambivalente et dirigiste, les relations institutionnelles dominent et étouffent les rapports sociaux.

A partir de la deuxième moitié des années 1980, le rôle de l'Etat a commencé à s'effacer progressivement face à l'apparition de stratégies individuelles, catégorielles et de groupes. Les groupes professionnels ont commencé alors à s'autonomiser et à puiser en eux-mêmes leurs propres forces et raisons d'être, même si la phase d'autonomisation sera de courte durée (1985-1991), étant interrompue par l'exacerbation et l'éclatement de la violence multiforme pendant cette dernière décennie. Outre l'émergence et l'autonomisation des groupes professionnels, d'autres facteurs ont concouru au recul de l'Etat : les nouveaux choix politiques basés sur l'abandon de son rôle économique, le coup d'arrêt donné à l'industrialisation et la crise financière de 1986, induite par la chute des prix du pétrole. Dès lors le terrain de l'action sociale n'est plus occupé par ceux qui, désignés par l'Etat, agissaient en son nom. On assiste à l'apparition d'enjeux locaux, donnant lieu à des négociations directes entre les acteurs de base, ici entre enseignants et dirigeants, entre scientifiques et ingénieurs d'industrie,... sans l'habituelle omniprésence de la médiation étatique.

Le retrait de l'Etat paraît donc à la fois comme cause et effet de ce nouveau type de rapport entre enseignants et dirigeants, et de manière générale, entre différents groupes professionnels, tels que les scientifiques et les industriels. Les relations institutionnelles, laborieusement mises en place par la bureaucratie pendant les années 1970 et 1980, se sont effritées en peu de temps. L'incroyable écheveau de textes réglementaires régissant la vie économique et sociale dans tous ses aspects est vite oublié, sans même que quelqu'un ne se donne la peine de l'abroger, laissant place à l'éclosion de l'initiative individuelle dans le cadre de rapports, que les analystes, pris de cours par la vitesse des événements, qualifient désormais « d'informels ». Dans le même temps, ces rapports se sont déplacés des exigences de « fonctionnement » (des entreprises et des institutions) vers celles d'innovation et de renouvellement.

Parallèlement, le champ scientifique n'est plus seulement constitué de l'université et des IT, mais également de l'entreprise dont les IE, délaissant les

tâches de « fonctionnement » des équipements aux techniciens, s'impliquent de plus en plus dans des tâches d'innovation. L'entreprise passe donc du statut de consommateur à celui de producteur de connaissances et de technologie. En tout cas, elle en affiche l'intention, et ambitionne parfois de se substituer aux institutions scientifiques traditionnelles, accusées de stérilité. L'entreprise apparaît de plus en plus comme le champ d'expérimentation d'un savoir produit, soit par elle-même, dans ses propres centres de recherche appliquée, soit au sein de l'université.

Aux anciennes demandes de formation tendent à se substituer de nouvelles demandes d'études, d'analyse, de recherche... L'enseignant et l'IE d'industrie changent de statut : le premier n'est plus perçu comme un simple « formateur » mais comme un « chercheur » ; le second n'est plus un « technicien », assurant le fonctionnement des machines, mais un « innovateur », se devant de les perfectionner et d'améliorer leur performances. Parallèlement, certains laboratoires d'analyse appartenant aux entreprises ont évolué pour devenir progressivement, par un lent mouvement de maturité, des centres de recherche appliquée, passant d'une activité de routine à une activité de questionnement.

Dans la terminologie courante, de nouveaux vocables apparaissent : « scientifique » et « technologique » sont plus souvent employés que « formateur » et « ingénieur », « manager » plus que « gestionnaire »... Le vocable de « cadre », terme générique à forte connotation politico-administrative, abondamment employé pendant la première période, tend à disparaître du vocabulaire. On peut penser que cette terminologie nouvelle est l'effet d'un certain abus de langage, caractéristique des cultures arabes et méditerranéennes, qui l'amplifie artificiellement. Elle est d'ailleurs parfois tournée en dérision par les scientifiques eux-mêmes. Elle n'en exprime pas moins un renouvellement terminologique rendant compte d'une réelle évolution.

Contrairement à l'activité de « production » et à celle d'« enseignement », dont le développement est le résultat d'une action étatique centralisée, l'activité de recherche, qu'elle ait lieu dans une entreprise ou dans une institution scientifique, est née et s'est développée grâce à l'initiative des acteurs de base. Si les premières sont redevables à la politique volontariste de l'Etat, la seconde puise sa dynamique dans les stratégies individuelles et catégorielles entrant dans le cadre de l'autonomisation des groupes professionnels. La recherche

scientifique n'est d'ailleurs toujours pas dotée d'un statut officiel, et son institutionnalisation continue jusqu'à ce jour à faire l'objet de débats¹.

La reprise en main par les groupes professionnels de l'initiative se manifeste par l'organisation décentralisée de nombreux séminaires autour de la relation entreprise-université et de la contribution de l'université à l'innovation industrielle. Cette évolution s'exprime également à travers un intérêt croissant et tout à fait inhabituel des entreprises pour la « recherche ». Leur assiduité et la qualité de leur participation aux débats portant sur ce thème ne se sont pas reproduites depuis les deux grands « séminaires nationaux formation-développement » de 1968 et de 1971, qui ont consacré la création des instituts technologiques et ouvert la voie à la Réforme de l'enseignement supérieur. Cette évolution apparaît également à travers l'évolution qualitative des besoins de l'entreprise, qui s'expriment non plus en terme de formation, mais « d'analyses », « d'études », de « recherche ».... De son côté, la recherche universitaire s'oriente de plus en plus vers des thèmes ciblant des applications industrielles.

C'est aussi au titre de ces initiatives et de cette volonté d'autonomisation, qu'il faut interpréter la création des premières organisations professionnelles, associant des scientifiques et des industriels, telles que l'ADPST et *Maghtech*². Ces associations sont à l'origine de nombreuses rencontres regroupant universités, instituts et entreprises autour des problèmes de l'innovation et de la valorisation des résultats de la recherche universitaire. Cette préoccupation n'est plus réductible à un simple discours, comme par le passé. Elle exprime désormais un besoin et une tendance réels, confortés par la création de structures de recherche-développement, présentées par les managers comme une activité nécessaire à la survie des entreprises, et par l'augmentation sensible du budget qui leur est consacré.

Ce mouvement d'affirmation et d'encrage de la recherche s'est accompagné d'une dynamique d'insertion des chercheurs (oeuvrant au sein des entreprises comme au sein des universités, des instituts et des centres de recherche) dans la communauté scientifique nationale et internationale. Les jeunes chercheurs tentent de plus en plus de se constituer en réseau, en jetant des ramifications dans les entreprises, dans les universités, dans les centres de recherche, et surtout dans les réseaux scientifiques internationaux.

¹ Dans une réflexion sur les sciences médicales en Algérie, Roland Waast a observé que la pratique de la recherche scientifique dans ce secteur a précédé son institutionnalisation.

² MAGHTECH, ou Maghreb et Technologie, est une association maghrébine fondée par des chercheurs et des industriels. Le siège de sa branche algérienne est à Oran.

Ce mouvement est le résultat de la convergence de plusieurs facteurs qui ont accompagné le recul du politique et du pouvoir administratif qu'il génère, et la fin des lignages verticaux. Il signifie que les groupes professionnels tendent à s'affranchir de l'étreinte de la bureaucratie d'Etat, et que cet affranchissement est porteur, à travers eux et par leur intermédiaire, d'une autonomisation de la société par rapport aux pouvoirs centraux. Son enjeu est immense car il annonce une recomposition socio-politique plus vaste, dans laquelle le pouvoir technique des groupes professionnels risque de supplanter le pouvoir politico-administratif centralement distribué.

Rappelons que l'autonomisation des groupes professionnels, qui va de pair avec le recentrage sur le travail technique et, en corollaire, sa valorisation économique, sociale et culturelle, n'a pu se réaliser que lorsque la filière organique (celle des postes d'encadrement administratif) est arrivée à saturation¹. Tant qu'il y avait des perspectives de promotion socioprofessionnelle par le biais de cette filière, la seule à permettre l'accès au statut de « cadre », les groupes professionnels n'avaient pas posé le problème de la valorisation de la filière technique². Ainsi, les capacités d'absorption de la filière organique ont pendant longtemps retardé l'émergence et l'autonomisation des groupes professionnels, les individus étant sans cesse recyclés dans des postes d'encadrement politico-administratif.

Ce mouvement de professionnalisation représente de ce fait une menace directe pour le pouvoir bureaucratique traditionnel, bien plus fondé sur l'allégeance et la cooptation que sur la compétence et la technicité. Or, initialement l'Etat a créé les groupes professionnels pour se donner une légitimité technique—qui est ici la légitimité que confère la science et le savoir—et non pour que ces groupes lui disputent son pouvoir et son contrôle sur la société. La violence que connaît le pays depuis le début de la décennie est donc arrivée à point pour permettre à la bureaucratie de se redéployer, de remettre à nouveau le pouvoir des « cadres » politico-administratif en avant plan par rapport au pouvoir technique des groupes professionnels.

La violence politique, qui a déjà elle-même fortement ciblé les professionnels, a donc pour le moins donné l'occasion au pouvoir politico-administratif de se redéployer et d'interrompre un mouvement d'autonomisation sociale qui allait le

¹ Ainsi la restructuration des entreprises économiques en 1984 a permis de décupler les capacités d'absorption de la filière organique, sans rien ajouter, naturellement, à celle de la filière technique.

² Les aménagements d'organigrammes deviennent des « organidrames », chacun affûtant ses armes pour s'emparer des postes vacants ou nouvellement créés.

mettre à l'épreuve de l'expertise technique, et donc à le soumettre au contrôle des professionnels. Cette convergence de violences semble avoir pour objectif commun la réduction des groupes professionnels, et à travers eux la capacité de la société à se prendre en charge professionnellement, à s'autonomiser socialement et à contrôler politiquement le pouvoir d'Etat. Après avoir mis plus de trente ans à se constituer, les groupes professionnels sont en voie de dislocation. Les assassinats en série, l'émigration, l'exil, ou l'absorption neutralisante par les rouages bureaucratiques vont-ils avoir raison de ce mouvement social naissant ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Ouvrages

- ADDI (L.) L'impassé du populisme : L'Algérie : collectivité politique et Etat en construction, ENAL, Alger, 1990.
- AGERON (Charles-Robert), Histoire de l'Algérie Contemporaine, PUF., Paris, 1970.
- AGERON (Charles-Robert), Politiques coloniales au Maghreb, PUF., Paris, 1973.
- AGERON (Charles-Robert), L'Algérie algérienne, de Napoléon III à de Gaulle, Sindbad, 1980.
- ARDOINO (J.), Education et relations, introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Gauthiers-Villars-UNESCO, Paris, 1980.
- BACHELARD (B), La formation de l'esprit scientifique, PUF, Paris, 1932.
- BALANDIER (G.), (sous la direction de...), Sociologie des mutations, Editions Anthropos, 1973.
- BARBIER (J.C.) (sous la direction de), Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, 1996.
- BAUDRILLARD (J.), Pour une critique de l'économie politique du signe, Gallimard, Paris, 1972.
- BEAUDOT (A.), Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires, Dunot, 1981.
- BEILLEROT (J.), La société pédagogique, PUF., 1982.
- BENACHENHOU (A), Planification et développement en Algérie, 1962-1982, ENAL, Alger, 1980.
- BENACHENHOU (M.), Vers l'université algérienne, Office des Publications Universitaires, Alger, 1980.
- BENHOURIA (T.), L'économie de l'Algérie, Maspéro, Paris, 1980.
- BENKO (G.), Géographie des technopôles, Editions Masson, 1991.
- BENNOUNE (M.), EL-KENZ (A.), Le Hasard et l'Histoire, Editions E.N.A.G., Alger, 1990. Tome 1 et 2.
- BERBAUM (J.), Etude systémique des actions de formation, PUF., 1982
- BERTRAND (A.) et LEFEVRE (A), Bilan du programme et du projet « Instituts de Technologie en Algérie », UNESCO, N° de série 2425, Paris, 1971.
- BOUDON (R.), BOURRICAUD (F.), Dictionnaire de sociologie, PUF., 1986.
- BOUSSOUMAH (A.), L'Entreprise socialiste en Algérie, Office des Publications Universitaires (Alger), Economica (Paris), 1982.

- BOURDIEU (P.), La reproduction. Eléments pour une théorie du système sociale, Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU (P.), La noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps, Editions de Minuit, Paris, 1989.
- BRAVERMAN (H.), Travail et capitalisme monopoliste, Maspéro, Paris, 1976.
- BURKE (M.), A chacun son style d'entreprise, Inter Editions, Paris, 1987.
- CALLON (M.), La science et ses réseaux, La Découverte, Paris, 1989.
- CASTORIADIS (C.), L'institution imaginaire de la société, Le Seuil, 1975.
- CHARBONNEAU (B.), Le système et le chaos. Critique du développement exponentiel, Editions Anthropos, Paris, 1973.
- CHAPOULIE (J.M.), Les professeurs d'enseignement secondaires : un métier de classe moyenne, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1987.
- CHERKAoui (M.), Les changements du systèmes éducatif en France, 1960-1980, PUF, 1982.
- CHERKAoui (M.), Sociologie de l'éducation, PUF, 4^{ème} édition, 1996.
- COLLECTIF, Lettrés, Intellectuels et Militants en Algérie, 1880-1950, Office des Publications Universitaires, Alger, 1988.
- COLLECTIF, Examen des politiques nationales d'éducation : Le Japon, OCDE., 1971.
- COLLECTIF, Examen des politiques nationales d'éducation : les réformes de l'enseignement en Suède, O.CDE., 1981.
- COLLECTIF, Maghreb et maîtrise technologique : Enjeux et perspectives, CERP/CEMAT, Tunis, 1994.
- COLONNA (F.), Savants paysans : Eléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale, Office des Publications Universitaires, Alger, 1987.
- COLONNA (F.) et BRAHIMI (C.), Du bon usage de la science coloniale, in Le mal de voir, Cahiers Jussieu 2, Université Paris VII, Collection 10/18, 1976.
- CROZIER (M.), Le phénomène bureaucratique, Editions Point, Paris, 1971.
- CROZIER (M.), L'acteur et le système, Editions Seuil, Paris, 1977.
- DAHMANI (A. M.). L'engineering dans la maîtrise industrielle et technologique, O.PU, 1985.
- DEJEUX (D.), Le corps des mines, un nouveau mode d'intervention de l'Etat, Hachette, Paris, 1973.
- DEFORGE (Y.), L'éducation technologique, Editions Casterman, 1970.
- D'HAINAUT (L.), Des fins aux objectifs : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir des résultats attendus d'une formation, Editions Labor-Fernand Nathand, 1985.
- D'HAINAUT (L.), Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel, Editions Labor-Fernand Nathand, 1982.

- DJEFLAT (A.), Technologie et système éducatif en Algérie, Coédition UNESCO-CREAD-MEDINA, 1993.
- DUBAR (C.), Formation permanente et contradictions sociales, Editions sociales, Paris, 1980.
- DUBAR (C.), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, 1991.
- DUBAR (C.) et LUCAS (Y.), Genèse et dynamique des groupes professionnels, Presses Universitaires de Lille, 1994.
- DUPUY (F.), THOENING (J. C.), Sociologie de l'administration française, Editions Armand Colin, collection U, Paris, 1983.
- DURKHEIM (E.), Education et sociologie, PUF., Paris, 1966.
- DURKHEIM (E.), De la division du travail social, PUF., Paris, 1973.
- EL-KENZ (A.), (sous la direction), L'Algérie et la modernité, Editions du CODESRIA, 1989.
- EL-KENZ (A.), Une expérience industrielle en Algérie : le Complexe Sidérurgique d'El Hadjar, Editions de C.N.R.S., 1988.
- ELLUL (J.), Le système technicien, Calmann-Lévy, Paris, 1977.
- ELLUL (J.), Le bluff technologique, Hachette, 1988.
- ETZIONI (F.), Les organisations modernes, Editions Duculot, 1971.
- FILLOUX (J.C.), Durkheim et l'éducation, PUF, 1994.
- FOURCY (A.), Histoire de l'Ecole Polytechnique. Introduction de Jean Dhombres, Editions Belin, Paris, 1987.
- FURTER (P.), Les modes de transmission, du didactique à l'extra - scolaire, PUF.-Cahiers de l'A.E.D., Paris, Genève.
- GALTUNG (J.), Développement et technologie : vers une technologie de l'autonomie, C.N.U.C.E.D., 1979.
- GAUDIN (J.P.), Technopolis. Crises urbaines et innovations municipales, PUF., 1989.
- GIDDENS (A.), La constitution de la société, PUF., Paris, 1987.
- GLASSMAN (D.), KREMER (J.), Essai sur l'université et les cadres en Algérie, Editions du C.N.R.S., Paris, 1971.
- GONOT (P. F.), Clés pour le transfert technologique, Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement, 1974.
- GONOD (P. F.), La technologie générale : projet d'encyclopédie systémique de la technologie, Analyse des systèmes, Vol. XV, N° 1 et 2, 1989.
- GRAS (A.), (sous la direction), Sociologie des Techniques de la Vie Quotidienne, L'Harmattan, 1992.
- GRIGNON (C.), L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement techniques, Editions de Minuit, Paris, 1971.

- GRIGNON (C.), PASSERON (J. C.), Etudes de cas sur l'innovation dans l'enseignement supérieur, expériences françaises d'avant 1968, Centre de Sociologie Européenne, O.C.D.E., Paris, 1970.
- HABERMAS (J.), La technique et la science comme « idéologie », Denoël-Gonthier, Paris, 1978.
- HABERMAS (J.), Théorie de l'agir communicationnel, Fayard, Paris,
- HAFSI (T.), Entreprise publique et politique industrielle, Mc Graw-Hill, 1984.
- HANAFI (S.), La Syrie des ingénieurs : Une perspective comparée avec l'Egypte, Kartala, Paris, 1997.
- HARBI (M.), Aux origines du FLN, C. Bourgois, Paris, 1975
- HEIDEGGER (M.), La question de la technique, Essai et conférence, Gallimard, Paris, 1976.
- HENNI (A.), Le Cheikh et le Patron, Office des Publications Universitaires, Alger, 1993.
- HENNI (A.), L'Option Scientifique et Technique en Algérie, Office des Publications Universitaires, Alger, 1990.
- HENNI (A.), Etat, surplus et société avant 1830, Editions E.N.A.L., Alger, 1986.
- HIRSCHHORN (M.), L'ère des enseignants, PUF, 1993.
- HONORE (B.), Pour une pratique de la formation, Editions Payot, Paris 1980.
- HONORE (B.), Pour une théorie de la formation, Edition Payot, Paris, 1977.
- JEANSON (Colette et Francis), L'Algérie hors la loi, ENAG, Alger, 1993.
- HONORE (B.), Pour une pratique de la formation, Editions Payot, Paris 1980.
- KADDACHE (M.), L'Algérie durant la période ottomane, Office des Publications Universitaires, Alger, 1992.
- KUHN (T. S.), La structure des révolutions scientifiques, Editions Flammarion, Paris, 1983.
- LAACHER (S.), L'Algérie : réalités sociales et pouvoir, Editions l'Harmattan, Paris, 1985.
- LACHERAF (M.), Algérie : nation et société, Maspéro-Sned, Paris-Alger, 1976.
- LANDSHEERE (V. de), L'éducation et la formation, PUF, 1992
- LAPASSADE (G.), Groupes, organisations, institutions, Editions Gauthiers-Villars, Paris, 1976.
- LATOUR (B.), La vie de laboratoire, La Découverte, 1988, Paris.
- LATOUR (B.), La clé de Berlin, La Découverte, Paris, 1993.
- LASSERRE (H.), Le pouvoir des IE, L'Harmattan, Paris, 1989.
- LE BOTERF (G.), Formation et prévision, Entreprise Moderne d'Editions, Paris, 1975.
- LEON (A.), Formation générale et apprentissage du métier, PUF., Paris, 1965.
- LEON (A.), CHASSIGNAT (A.), Enseignement technique et formation permanente, Editions Dunot, Paris, 1976.

- LINTON (R.), Les fondements culturels de la personnalité, Editions Dunot, Paris, 1965.
- LONGUENESSE (E.) Bâtisseurs et bureaucrates, Maison de l'Orient Méditerranéen, 1990.
- MAHSAS (A.), Le Mouvement Révolutionnaire en Algérie, De la première guerre mondiale à 1954, L'Harmattan, Paris, 1985.
- MAÏRI (L.), Faut-il fermer l'Université ?, E.N.A.L., Alger, 1992.
- MAURICE (M.), SELLIER (F.) et SYLVESTRE (J.J.), Politique d'éducation et organisation professionnelle en France et en Allemagne, PUF, Paris, 1982.
- MAZOUNI (M.), Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb, Maspéro, 1969.
- MEKIDECHE (M.), Le secteur des hydrocarbures, Office des Publications Universitaires, Alger, 1983.
- MORIN (E.), Sociologie, Fayard, 1984.
- MORSY (M.), Les Saints-Simoniens et l'Orient, Edisud, 1990.
- MOSCOVICI (S.), La machine à faire des Dieux, Editions Fayard, 1988.
- NOUSCHI (M.), Histoire et pouvoir d'une Grande Ecole, Robert Laffont, 1988.
- PAPON (P.), Le pouvoir et la science en France, Editions Le Centurion, 1979.
- PAPON (P.), Pour une prospective de la science. Recherche et technologie : les enjeux de l'avenir, Editions Seghers, 1983.
- PAPON (P.), Les logiques du futur : science, technologie et pouvoirs, Editions Aubier, 1989.
- PAPON (P.) et BARRÉ (R.), Economie politique de la science et de la technologie, Pluriel-Hachette, Paris, 1993.
- PERRIN (J.), (ouvrage coordonné par) Construire une science des techniques, Interdisciplinaire - Technologie, 1991.
- PERVILLE (G.), Les étudiants algériens de l'université française, 1880-1962, Editions du C.N.R.S., Paris, 1984.
- PICARD (J.-F.), La république des savants : La Recherche française et le C.N.R.S., Editions Flammarion, 1990.
- PICON (A.), L'invention de l'ingénieur moderne : l'Ecole des Ponts et Chaussées, Presses des Ponts et Chaussées. 1992.
- REBOUL (O.), Les valeurs de l'éducation, PUF, 1992.
- ROQUE (M.A.), Technologies nouvelles et enjeux socio-économiques, Publisud, 1991.
- ROUBAN (L.), L'Etat et la science, La politique publique de la science et de la technologie, Editions du CNRS, 1988.
- ROQUEPLO (P.), Le partage du savoir : science, culture et vulgarisation, Le seuil, 1974.

- SALOMON (J.J.), *La gaulois, le cow-boy et le samouraï : la politique française de la technologie*, Economica, Paris, 1986.
- SALOMON (J.J.),
 SAINT-MARTIN (M. de), *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Cahiers de Sociologie Européenne, Editions Mouton, 1971.
- SAINSAULIEU (R.), *L'identité au travail*, Presse de la FNSP, Paris, 1977.
- SAUL (J.), *Les bâtards de Voltaire*, Editions Payot, Paris, 1993.
- SAUVY (A.), *Le temps d'apprendre et le temps de produire*, Janus, 1966.
- STENGERS (I.), PROGOGINE (Y.), *La nouvelle alliance*, Gallimard, Paris, 1979.
- STENGERS (I.), *L'invention des sciences modernes*, Editions La Découverte, Paris, 1993.
- STENGERS (I.), *Sciences et pouvoirs : La démocratie face à la technoscience*, La Découverte, Paris, 1997.
- TANGUY (L.), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, PUF., Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1991.
- TAOUTI (S.), *La formation des cadres pour le développement*, Office des Publications Universitaires, Alger, 2^{ème} édition non datée.
- THEPOT (A.), (sous la direction de), *L'ingénieur dans la société française*, Editions Ouvrières, Paris, 1985.
- TOURAINÉ (A.), *La parole et le sang, politique et société en Amérique Latine*, Editions Odile Jacob, Paris, 1988.
- TOURAINÉ (A.), *Le retour de l'acteur*, Editions Fayard, Paris, 1989.
- VERIN (H.), *La gloire des IE*, Albin Michel, 1993.
- WALBERG (H. J.), *Pluralisme et innovation dans l'enseignement, l'exemple américain*, Nouveaux Horizons, 1982.
- WARREN (H.), *L'enseignement technique et professionnel*, UNESCO, Collection Monographie de l'Education, 1969.
- WEBER (M.), *Le savant et le politique*, Editions Plon, 1963.

Thèses, études et mémoires :

- BOUSSAID (A.), *L'Etat, les cadres et les choix technologiques en Algérie*, thèse de 3^e cycle, Paris X, Nanterre, 1979.
- KHELFAOUI (H.), *Analyse du système d'enseignement supérieur : l'encadrement des techniciens supérieurs*, CREAD/MES, 1989.
- KHELFAOUI (H.), *Etude socioprofessionnelle sur les métiers du bâtiment*, CREAD/M.J.S, 1991, 220 pages. En collaboration.
- KHELFAOUI (H.) *Bilan et insertion des étudiants algériens à l'étranger*, CREAD-M.D.U., 1992, 120 pages. En collaboration.

LABIDI (D.), Recherche scientifique, pouvoir et société en Algérie, 1962-1982, Doctorat d'Etat, Université des Sciences Sociales de Grenoble, 1988.

REMAOUN-BENGHABRIT (N.), L'enseignement technique et le développement en Algérie, thèse de 3^{ème} cycle, Sorbonne, 1982.

REMILI (A.), Education et développement socialiste en Algérie, thèse de 3^{ème} cycle, E.P.H.E., Paris, 1974.

Articles

ALTER (N.), Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence, Revue Française de Sociologie, XXXIV, avril - janvier 1993.

BARNABE (C.), La réaction des enseignants aux attributs de leurs tâches : une approche de leurs motivations, Revue des Sciences de l'Education, Vol. XVII, N°1, 1991.

BENACHENHOU (A.), Les firmes étrangères et le transfert de techniques vers l'économie algérienne, Cahiers du CREAD, N°2, octobre - décembre 1976.

BENCHEIKH (T.), Construit social et innovation technologique, in Revue Sociologie du Travail, N° 1/86.

BENNANI (T.), Réflexions sur la formation des IE au Maroc, in Maghreb et maîtrise technologique : Enjeux et perspectives, CERP/CEMAT, 1994.

BEN MAKHLOUF (N.), Statut social de l'ingénieur au Maroc, in Maghreb et maîtrise technologique : Enjeux et perspectives, CERP/CEMAT, Tunis, 1994.

BOUFFARTIGUE (P.), IE débutants à l'épreuve du modèle de carrière, trajectoire de socialisation et entrée dans la vie professionnelle, Revue Française de Sociologie, XXXV, janvier - mars 1994.

BOURDIN (A.), La fin des campus ? in Revue Espaces et société, N°59.

BOUYACOUB (A.), La crise de la gestion dans les entreprises industrielles publiques, Cahiers du CREAD, N° 16, 4^{ème} trimestre 1988.

BRETON (Ph.), Informatique et lien social : Y - a - il un mode de socialisation propre aux informaticiens ? in Sociologie des Techniques de la Vie Quotidienne, s/d de Alain Gras, L'Harmattan, 1992.

DURAND (M.), L'interdisciplinarité au colloque de Nantes, Revue Sociologie du Travail, N°1/87.

EL-KENZ (A.), La maîtrise technologique : un enjeu social total, in Maghreb et maîtrise technologique : Enjeux et Perspectives, CERP/CEMAT, Tunis, 1994.

GRELON (A.), Les IE du Maghreb et du Moyen-Orient : vue d'Europe, in Bâtisseurs et bureaucrates, Maison de l'Orient, E.M.A. N°4, 1990.

GUERID (J.), L'entreprise industrielle en Algérie et le conflit de rationalités, in Maghreb et maîtrise technologique : enjeux et perspectives, CERP/CEMAT, Tunis, 1994.

- HADDAB (M.), La formation scientifique et technique, la paysannerie et le développement en Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, 1980.
- KADRI (A.), Le système d'enseignement supérieur algérien dans la décennie 80. Les réformes dans la Réforme : des contournements avortés. Revue NAQD, N°5, Avril-août 1993, Alger, pp. 74-90.
- KIES (A.), Rôle et place de l'ingénieur et du technicien dans la formation sociale en Algérie, in Maghreb et maîtrise technologique : Enjeux et perspectives, CERP/CEMAT, Tunis, 1994.
- KUTY (O.), La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions de première ligne, in Revue Sciences Sociales et Santé, Juin 91, Vol. IX, N° 2.
- NIANE (B.), Le transnational, signe d'excellence. Le processus de disqualification de l'Etat sénégalais dans la formation des cadres, Revue Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 95, Décembre 1992, pages 13-25.
- REMILI (A.), Le système éducatif algérien, Revue Intégration, N°14, 1980.
- ROQUE (M.A.), Le défi de la mutation technologique dans la société complexe, in Technologies Nouvelles et Enjeux Socio - Economiques, Publisud, 1991.
- SCHNAPPER (D.), Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux, Revue Française de Sociologie, XXX, Janvier - février 1989.
- SHINN (T.), Les corps d'Etat au secteur industriel, genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920, Revue Française de Sociologie, XIX, 1978.
- SHINN (T.), Des sciences industrielles aux sciences fondamentales, la mutation de l'ESPC, Revue Française de Sociologie, XXII, 1981.
- VIGARELLO (G.), Revue Esprit, N°98, février 1985.

TABLE DES MATIERES

PRINCIPALES ABREVIATIONS	2
PRESENTATION	3
INTRODUCTION	7
PREFACE	I

PREMIERE PARTIE

LE CADRE SOCIO-HISTORIQUE

I – SAVOIR TECHNIQUE : ENTRE REVENDICATION ET RELEGATION	15
1.1. - Le système éducatif colonial ou la négation de l'ingénieur	16
1.1.1. - L'argument économique	18
1.1.2. - L'argument socio-politique	19
1.2. - L'œuvre de l'UGEMA	20
II - DYNAMIQUE ETATIQUE ET CONTRADICTIONS POLITIQUES	28
2.1. - « Des cadres pour le développement ? »	28
2.1.1. - La création des Instituts Technologiques	30
2.1.2. - L'ambition industrialiste	32
2.2. - Les premières années de l'indépendance : le CNFPPC	33
2.3. - Initiatives sectorielles et débat national	36
2.4. - L'impossible consensus :	39
2.4.1. - La position du système économique	40
2.4.2. - La position du système éducatif	42
2.5. - Une division du travail fluctuante	45
III - INSTITUTIONNALISATION ET SOCIALISATION	46
3.1. - Institutionnalisation et dynamiques de perversion	47
3.2. - Le poids des instituts technologiques	56
3.3. - Vers l'unification du système d'enseignement supérieur	59
IV. L'EMERGENCE DE LA « CITE SCIENTIFIQUE DE BOUMERDES »	67
4.1. - Origine et choix du site	66
4.2. - Boumerdès : une technopole ?	72
4.3. - Boumerdès et l'idéologie officielle	78

DEUXIEME PARTIE

LES ACTEURS DE LA FORMATION TECHNOLOGIQUE

V. - FONCTIONS ADMINISTRATIVES ET FONCTION PEDAGOGIQUE	83
5.1. - Algérienisation et bureaucratisation	83

5.2. - La constitution d'un corps enseignant algérien	85
5.3. - L'administratif et le pédagogique	92
5.4. - Dépendance et autonomie de la fonction enseignante	99
VI. - LES RELATIONS SOCIALES AU SEIN DU CORPS ENSEIGNANT	102
6.1. - Première époque : l'ordre des ingénieurs	103
6.1.2. - Les ingénieurs, groupe pivot de la formation technologique	110
6.1.3 - Techniciens et ingénieurs	115
6.2. - Deuxième époque : L'émergence des post-gradués et la relégation des IE	119
6.2.1. - Un exemple de conflit entre ingénieurs et post-gradués : la tentative de dissolution de la chaire de chimie générale de l'INHC	119
6.2.3. - La solitude des ingénieurs	125
6.3. - Le déploiement extra-professionnel	134
6.3.1. - Les formes de déploiement extra-professionnel	138
6.3.1.2. - Les formes de déploiement externe	139
6.4. - Profil professionnel et conduites de reclassement	141
VII. - CRISE INSTITUTIONNELLE ET EMERGENCE DE NOUVEAUX ACTEURS	146
7.1. - L'enjeu institutionnel	147
7.1.1. - Du gestionnaire à l'administrateur	147
7.1.2. - L'offensive du groupe de direction	151
7.1.2. - Université ou entreprise : quelle tutelle pédagogique pour les instituts technologiques ?	154
7.2. - La dégradation des relations socio-professionnelles	159
7.3. - « Intégrer la communauté universitaire » : une quête de solidarité	166
VIII. - GROUPES, STRATÉGIES DE GROUPES ET RAPPORT A L'INDUSTRIE	168
8.1. - Groupe associatif et groupe autonomiste	168
8.2. - Le groupe de direction : une démarche pro-industrielle ?	172
8.3. - Les attitudes à l'égard de l'entreprise et leurs implications sur la formation	175
8.4. - La nouvelle demande de l'entreprise	179
CONCLUSION	187
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	209
Ouvrages	209
Thèses, études et mémoires	214
Articles	215

MISE EN PAGES FOURNIE

LE DÉVELOPPEMENT DANS LES FAITS

Collection dirigée par Abdelkader Sid Ahmed

Cet ouvrage se présente comme une longue accumulation d'observations minutieuses d'une expérience originale de formation d'ingénieurs d'industrie. Il est sous-tendu par un projet audacieux : mettre à jour la relation qui unit les fonctions sociales, politiques et économiques du système d'enseignement technologique à l'échelle de la société algérienne. « Dans l'écheveau de facteurs institutionnels, sociaux et politiques qui ont contribué à l'émergence de l'élite technique algérienne, Hocine Khelifaoui montre avec talent combien le volontarisme étatique s'est heurté aux divergences opposant les principales tendances socio-politiques du pays, de sorte que la domination de l'ancien système universitaire sur la formation technologique, qui devait être le fondement de l'essor industriel et de la croissance du jeune Etat, a fini par se confondre avec l'échec des plans et des ambitions économiques ». Jean-Jacques Salomon.

Hocine Khelifaoui est chercheur associé au CREAD (Alger). Il collabore également au programme « Savoirs et Développement » de l'IRD (Paris). Il est l'auteur de nombreux articles, études et contributions d'ouvrage. Les problèmes liés à la maîtrise sociale des savoirs et des savoir-faire, dans le contexte algérien, sont au cœur de ses travaux.



ÉDITIONS PUBLISUD

15, rue des Cinq-Diamants
75013 Paris

Tél. : 01 45 80 78 50

Fax : 01 45 89 94 15

e-mail : publisud@compuserve.com

ISBN : 2-86600-613-5
ISSN : 0985-4657