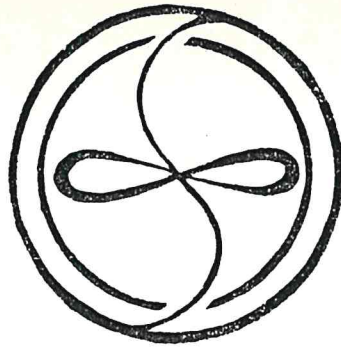


CENTRE DE RECHERCHES
EN ECONOMIE APPLIQUEE
POUR LE DEVELOPPEMENT
C. R. E. A. D.

Rue Djamel Eddine El-Afghani
EL-HAMMADIA - BOUZAREAH

Tél. : 94.12.72

Teléx : 61520 CREAD DZ



مركز البحوث في الاقتصاد
التطبيقي من أجل التنمية



CONVENTION D'ETUDE ET DE RECHERCHE
C.R.E.A.D - MINISTERE DE L'EDUCATION

Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement
CREAD DOCUMENTATION
DATE D'ENTRÉE N° D'ORDRE..... RPT/006

" LA SCOLARISATION EN ZONES RURALES "

- RAPPORT FINAL -

REALISEE PAR :

MM. KELLOU Mohamed Larbi
KENNOUCHE Tayeb
KHENNICHE Idir

- AVERTISSEMENT -

Le travail qui va suivre porte sur la scolarisation dans une vingtaine de Communes rurales. L'essentiel de l'information utilisée résulte d'une enquête menée auprès des différents partenaires impliqués dans le processus d'éducation scolaire: élèves - parents - enseignants - directeurs - A.P.C .

Ces éléments constitutifs de l'univers d'investigation ont permis à l'étude d'élargir le champs à l'intérieur duquel fut abordée la question scolaire en milieu rural .

Les limites de la méthode sont bien connues pour qu'il soit utile de les rappeler. Il convient néanmoins de souligner, sinon l'inexistence du moins la rareté des documents et des statistiques nécessaires à l'établissement d'une démographie scolaire. A défaut d'une information préalable plus fournie, les différents questionnaires ont été conçus dans le but de doter l'étude d'une somme de données capables de rendre plus visibles les problèmes de la scolarisation en zones rurales.

L'irruption d'événements aléatoires divers et nombreux ont occasionné à l'enquête sur le terrain un allongement du temps prévu à cette opération. Celui-ci fut néanmoins admis pour ne pas fragiliser la base d'informations indispensable à l'étude. En effet la période d'enquête a coïncidé avec le changement de certains Exécutifs Communaux, ce qui a entraîné un certain flottement et quelque manque de sérénité au sein de l'administration communale qui n'a pas pu accorder l'attention et l'aide souhaitées aux enquêteurs.

A l'exception de quelques rares Communes, les demandes réitérées plus tard par correspondance, n'ont pas eu d'écho positif. Il en est résulté que les informations reçues des APC demeurent incomplètes, ceci sans préjuger de leur qualité. Dans la totalité des Communes par exemple, les données sur les effectifs d'enfants d'âge scolaire, sur l'analphabétisme, sur l'emploi ou sur le budget communal consacré à l'éducation, sont inexistantes. Les informations recueillies auprès des écoles par contre sont, en volume, plus satisfaisantes. Il en est de même, mais à un degré moindre de celles fournies par les élèves ou leurs parents.

Cependant ces carences ne doivent pas nous faire oublier l'excellent accueil réservé partout à nos enquêteurs et l'assistance matérielle qui leur a été parfois apportée.

Que tous veuillent trouver ici l'expression de notre gratitude et nos vifs remerciements .

INTRODUCTION ET PRINCIPALES CONCLUSIONS

oooooooooooooooooooo

L'éducation est un droit universellement reconnu en cette fin de siècle même si les espoirs qu'elle a fait naître dans les années 50 et 60 ne se sont pas toujours concrétisés, notamment dans les pays du Tiers-Monde. Chez nous la demande de l'école a été une des principales revendications du mouvement national, et la souveraineté recouvrée, celui-ci ne pouvait faire moins que de tenter de la satisfaire, en dépit des contraintes diverses et notamment celle des ressources. Les progrès de l'inscription à l'école, après la libération, en sont un indicateur indubitable. Mais cette expansion de la scolarisation ne s'est pas faite partout et au même rythme, et, pour ceux qui s'en trouvent encore exclus, la revendication devient plus insistante. Cette exigence d'abord morale et politique, se voit confortée par la nécessité de produire les qualifications de la main - d'œuvre pour le développement économique.

Dans ce but, la stratégie mise en oeuvre, basée essentiellement sur une industrialisation rapide, appelait des qualifications que le pays ne possédait pas à l'époque : force était donc de les former rapidement. Le développement industriel s'accompagne presque automatiquement d'une croissance des villes et d'urbanisation rapide des populations. L'extension de la scolarisation apparaît alors comme la conséquence de ce mouvement: il s'agit de former, d'une part, les individus capables de faire fonctionner les nouveaux moyens de production installés et d'autre part de socialiser les agents et les préparer aux nouvelles conditions et genres de vie. Qu'en est-il alors des zones rurales ?

De fait et sur le plan de la scolarisation la politique de développement entraîne une certaine marginalisation des campagnes, déjà ignorées pendant la période coloniale. C'est que la fonction économique de ces zones ne paraît pas nettement définie, pas plus que ne sont prises des mesures pour concrétiser cette fonction. Les campagnes ont-elles pour rôle de servir d'exutoire à l'industrie ? ou alors de réduire les coûts du travail qu'elles fournissent à la ville : elles alimenteront celle-ci en main-d'œuvre préformée et préparée à la vie urbaine d'une part et augmenterait la productivité agricole pour nourrir la population d'autre part ?

Bien évidemment les réponses à ces questions ne sont pas sans effets sur l'objectif et l'importance de l'école dans les zones rurales. Certes celles-ci n'ont pas été totalement exclues de la dynamique de scolarisation initiée par les plans de développement. Elles ont connu une croissance des effectifs

inscrits à l'école et corrélativement une croissance des "pertes", que celles-ci soient lues en termes "d'échecs scolaires" ou d'inadéquation au système économique dont la capacité d'absorption n'est pas sans limite. Ces résultats ne sont pas propres au milieu rural mais il est probable que c'est là qu'ils sont les plus saillants, les plus nets car la dynamique du système opère de manière différenciée à son désavantage.

C'est que l'école est l'objet de demandes variées et divergentes voire contradictoires : les réponses sont le résultat de l'action de facteurs divers, allant de la contrainte des ressources à la stratégie des différents acteurs en passant par le caractère centralisé et l'organisation hiérarchique du système chargé d'apporter ces réponses : le système éducatif.

Comprendre la dynamique de la scolarisation en milieu rural, en déceler les freins divers, d'une part, caractériser son fonctionnement synchrone et ses résultats d'autre part, implique que l'on mette à jour, la manière dont ces facteurs combinent leurs effets.

1. Aussi utile et nécessaire que soit l'éducation, elle n'en demeure pas moins une grosse consommatrice de ressources; l'affectation de ces dernières selon le principe du plus grand effet conduit à conforter une des tendances lourdes du système. Si l'argument démocratique appelle une distribution égalitaire de l'éducation, l'accroissement continu de la demande engendrée par une démographie non maîtrisée oblige à faire des choix. Économiquement marginalisée, sociologiquement hétérogène, la population rurale ne semble pas disposer d'arguments de poids dans la distribution des ressources. Dispersée dans des hameaux enclavés, limitée dans ses échanges de toute nature avec l'extérieur, cette population magnifiée symboliquement à l'occasion, a été le parent pauvre des politiques de développement depuis l'indépendance, surtout en ce qui concerne la scolarisation.

2. Même si les inscriptions ont ici également connu une croissance notable, les campagnes demeurent toujours sous-scolarisées. Des enfants restent encore hors de l'école, alors que ceux qui y sont ne bénéficient pas des conditions minimales pour un apprentissage effectif.

L'école en zones rurales, expression à première vue paradoxale, ne doit pas être confondue avec "l'école rurale".

Comme chacun le sait l'école est née en ville : son organisation et son fonctionnement voire ses contenus, historiquement définis portent les "marques" de cette origine sociale. Par "définition" elle ne s'adresse qu'à des individus dont elle ignore sciemment l'histoire et les différences. En tant qu'élément d'un vaste ensemble du système éducatif, l'école se trouve soumise à une gestion centralisée et rigide, sans recherche d'adaptations aux situations concrètes et réelles des campagnes. En ignorant la spécificité des zones rurales tant dans ses aspects géographiques que sociologiques ou économiques, elle s'empêche de comprendre et de prendre en charge les contraintes objectives que rencontrent les établissements de ces zones dans leur fonctionnement ni les difficultés de toutes sortes qu'affrontent quotidiennement ses différents acteurs (élèves et enseignants) et qui se soldent par ce qu'on appelle pudiquement les déperditions scolaires.

3. Les intentions de la direction centrale du système éducatif peuvent être appliquées mais aussi neutralisées ou déviées par les "pouvoirs locaux" en fonction de leurs intérêts propres et immédiats. L'accélération du rythme de croissance scolaire ou au contraire le ralentissement ne sont pas indépendants des jeux politiques locaux. De même les parents développent des stratégies en fonction de leurs contraintes et des informations dont ils disposent.

Contrainte des ressources d'une part, stratégie des acteurs d'autre part cumulent leurs effets pour imprimer au développement et au fonctionnement de l'école dans les zones rurales des traits spécifiques. Quantitativement d'abord, si l'expansion de la scolarisation est indéniable, celle-ci est loin d'être totale. Bien des enfants n'ont pas encore la chance d'accéder à la salle de classe. Qualitativement les services offerts par l'école laissent souvent à désirer. Si l'objet de l'école est d'agir sur l'être humain en vue de sa transformation supposée voulue par la société, ses objectifs sont multiples et complexes et souvent non explicites. Dans les campagnes la quantité et la qualité des moyens alloués aux établissements, la situation et les conditions de travail des élèves et enseignants, amènent légitimement à se poser la question de l'objectif réellement poursuivi, sur le plan strictement cognitif. S'agit-il de libérer à terme les campagnes de l'analphabétisme en distribuant aux jeunes générations quelques éléments de savoir ou s'agit-il de fournir à ces mêmes générations les bases solides d'un enseignement qui peut s'étendre et s'approfondir dans le continuum scolaire.

4. Le milieu rural n'est pas un ensemble homogène : il est formé de zones discriminées par des différences de toutes sortes (géographique, économique, démographique, culturelle...) qui sont de fait la matérialisation de l'expression de rapports sociaux pluriels.

L'offre des services éducatifs par exemple suppose que l'on mette à la disposition de la population les moyens et les conditions de celle-ci (école, enseignants...) donc un certain volume de ressources. Or l'affectation de celles-ci comme leur réalisation rencontrent un certain nombre de freins liés principalement aux caractéristiques des zones rurales ou aux procédures de prise de décision et de mise en oeuvre de ces ressources. Finalement on aboutit à l'allongement des délais, à l'accroissement des coûts et parfois à des réalisations inutilisables, privant ainsi les enfants d'une place à l'école.

Cette situation des zones rurales rejaille également sur le fonctionnement de l'école, dont elle aggrave les insuffisances. C'est ainsi que la "règle de l'âge" et du temps de parcours alloué à chaque cycle défavorise nettement les ruraux contraints souvent à entrer à l'école en retard à cause de l'éloignement de celle-ci. En outre comme en ville, la progression d'un niveau à un autre se fait selon la "logique démographique" quand elle n'est pas soumise à la réglementation.

5. Souvent peu équipées, voire démunies des outils didactiques essentiels les écoles des zones rurales sont animées par les enseignants parfois jeunes et à la formation lacunaire. A ces divers éléments peut s'ajouter une fréquentation plus ou moins régulière des élèves. Le résultat est souvent une scolarisation "dépréciée" où l'échec devient la règle et la réussite l'exception.

Telles sont quelques unes des hypothèses que l'enquête tentera de vérifier et éventuellement de préciser ou de permettre une révision des questions posées.

L'information n'étant pas immédiatement disponible force est de recourir à une recherche sur le terrain pour la construire. Cette construction de données se fera à partir de diverses enquêtes menées dans certaines communes rurales choisies en fonction de quelques particularités. (voir échantillon en annexe)

Ce document reprend les principaux constats faits au cours des enquêtes et des résultats de l'analyse des informations recueillies. Après avoir tenté de situer le niveau actuel de la non scolarisation et de cerner les causes de sa persistance, on décrira plus longuement la scolarisation en zones rurales, ses difficultés, ses moyens insuffisants et ses résultats pas toujours satisfaisants.

L'enquête, même rapide et limitée dans le temps et dans l'espace, a permis de faire certains constats, de relever quelques dysfonctionnements, de confirmer les principales hypothèses.

Au niveau macro-économique trois facteurs de nature diverse et d'importance différente, agissant chacun selon sa dynamique propre, ou combinant et confortant réciproquement leurs effets, paraissent à l'origine des blocages de l'expansion de la scolarisation dont ils fixent le volume et déterminent la qualité.

Le premier et le plus immédiatement apparent, est relatif à la contrainte des ressources dont la faiblesse par rapport aux besoins nombreux et variés semble reconnue par tous. Les sommes considérables consacrées à l'éducation qui a toujours bénéficié du budget le plus important se sont avérées insuffisantes à concrétiser le principe démocratique de l'école pour tous. Cette contrainte manifeste ses effets sur le système éducatif dans son ensemble; mais pourquoi ces derniers sont-ils plus apparents dans les campagnes ?

Ce semble résulter du caractère des rapports villes-campagnes et de la situation dominée de ces dernières. Les zones rurales, à population dispersée et sociologiquement différenciée, ne présentent pas l'unité nécessaire, à même de leur permettre d'exprimer leurs besoins et de faire entendre leur voix. Historiquement marginalisées, elles n'ont pas, en termes d'équipements collectifs, bénéficié des moyens proportionnellement à leur importance, cumulant ainsi les obstacles à la génération de l'école.

Enfin, vient un facteur ambivalent, de nature administrative, constitué par l'organisation et les méthodes de gestion du système éducatif et des ses rapports avec les autres niveaux et intervenants dans le mouvement de scolarisation, et qui participe peu ou prou à ralentir l'expansion scolaire et surtout à fixer la qualité de fonctionnement des écoles existantes.

Ces facteurs sont concrétisés, renforcés ou relayés par des causes plus immédiates, ponctuelles ou "locales" : elles précisent plus spécialement tel aspect, agissent plus directement sur tel autre, influent particulièrement sur tel élément ou séquence du procès de scolarisation. Facteurs généraux et causes secondaires dessinent la carte de l'école en zones rurales, en signalent les divers dysfonctionnements, en révèlent la contradiction entre objectif ambitieux et moyens limités.

1. Dire que la contrainte ressources impose son empreinte au mouvement de scolarisation en général et en zones rurales plus particulièrement est une banalité. Mais les procédures de mise en oeuvre de ces ressources, les éléments préparatoires à la prise de décisions (informations par exemple) influent également sur le rythme de cette scolarisation et de leur fait, nombre d'enfants ne trouvent pas encore de place à l'école.

* Les données par exemple sur le nombre d'enfants à scolariser aux différentes échéances à venir, sur l'évolution de ces cohortes et sur leur répartition géographique à l'intérieur des communes ne sont pas disponibles. Aucune des communes enquêtées ne dispose de telles informations, ni ne semble s'en préoccuper.

* Aussi, n'est-il pas surprenant d'apprendre que l'absence d'école est due à une erreur de planification. On peut même rencontrer des écoles non fonctionnelles, car parfois mal localisées. Dans le même ordre d'idées, certains établissements sont inutilisés par insuffisance de mesures préparatoires: dotations en équipement, affectation d'enseignants...

* Mais c'est surtout le manque de crédits qui se trouve à l'origine de l'absence d'école ou du manque d'équipement ou d'outils didactiques voire des commodités les plus élémentaires.

L'utilisation des crédits a permis de servir d'abord les chefs-lieux de la commune oubliant ainsi les hameaux dispersés explique en partie le dynamisme des nouvelles Communes. Parties délaissées des anciennes divisions administratives, elles se lancent dès leur transformation en entités administratives dans la construction des écoles.

2 La scolarisation peut être également freinée par l'absence d'enseignants : ceux-ci hésitent à se rendre dans une école dépourvue de logement, en des lieux démunis de services et équipements collectifs. En outre les conditions de travail laissent souvent à désirer (ouvrages non livrés à temps et quantité suffisante...).

* La tenacité des élèves, la générosité de l'effort des maîtres ne suffisent pas à desserrer les contraintes nombreuses et réelles. Les enseignants sont formellement liés par un ensemble de directives et règles précises et tatillonnes, interdisant l'initiative, bannissant toute velléité d'innovation.

Cependant quoique liqotés par ces règles multiples auxquelles ils doivent se soumettre, ils développent des pratiques informelles prenant ainsi des libertés réelles avec le règlement et parfois les programmes qui ne sont pas, dans une proportion notable d'écoles, intégralement enseignés. Si le temps ne permet pas parfois d'épuiser les programmes, il arrive aussi que certains matières soient négligées au profit d'autres, renversant ainsi la hiérarchie établie et brisant l'équilibre institué. En outre, la langue étrangère est souvent sacrifiée.

Les maîtres d'école sont livrés à eux mêmes sans aide, démunis souvent des moyens pédagogiques nécessaires, dans un milieu intellectuellement vide, n'ayant que rarement des possibilités d'accès à des ouvrages d'enrichissement culturel ou professionnel.

* Recrutés souvent sans rigueur, sous la pression des besoins, les maîtres sont d'une formation générale et pédagogique incomplète, et ayant un cursus scolaire disparate; ils se distinguent par un niveau culturel hétérogène mais dans l'ensemble limité au niveau scolaire pré-secondaire. Très peu d'entre eux ont suivi ce cycle dont l'objectif est justement la formation de l'esprit, l'ouverture et l'enrichissement culturel. Il en résulte que les possibilités d'auto-formation sont minces et que les résultats des cycles ou périodes de perfectionnement sont peu apparents.

* En outre, souvent jeunes et inexpérimentés, ils manifestent certaine hésitation à se stabiliser rapidement dans une école.

* Les difficultés de leur métier, leurs conditions de travail ne paraissent pas une raison suffisante pour l'amélioration de leur situation. Ils voient ainsi celle-ci se dégrader alors qu'autour d'eux se multiplient des réussites sociales rapides sans rapport avec le Savoir. Leur nombre (l'Education est le plus grand employeur du pays) joint aux contraintes budgétaires les exclut de "l'élite" à laquelle ils aspirent d'appartenir et de laquelle ils croyaient faire partie.

* Les directeurs, aussi peu diplômés que les enseignants, à peine plus âgés, limitent souvent leur activité à contrôler l'heure d'entrée et de sortie, à distribuer les emplois du temps, réduisant ainsi leur fonction à des tâches routinières. L'indigence de l'animation dans nos écoles est un fait indéniable : l'école devenant un lieu où l'on se rend souvent sans plaisir mais contraint et forcé. Il n'est que de voir l'explosion de joie des enfants, voire des enseignants au moment de la sortie. Tant que l'on transigera sur la qualité de recrutement et de la formation des enseignants, que l'on enfermera ces derniers dans un carcan d'injonctions rigoureuses, parvenant ainsi à les "robotiser" presque, il est peu probable que la situation de nos écoles s'améliore.

3. Celles-ci dont l'objet est d'agir sur l'enfant en vue de le transformer, possèdent des objectifs multiples, complexes voire contradictoires et presque toujours implicites.

* Originnaire de la ville dont elle a adopté le rythme de vie, elle impose aux zones rurales son propre rapport au temps. Son fonctionnement ignore superbement le genre de vie des campagnes et ses contraintes, obligeant les élèves à une vie pénible et perturbant l'organisation du travail de leurs parents. Ces conditions imposées aux enfants les amènent parfois à se réveiller aux aurores et à parcourir de longues distances pour arriver, épuisés, à l'école. Cette vie à "la spartiate" imposée à certains élèves, si elle symbolise le désir de ces derniers d'accéder au savoir, en limite aussi la possibilité.

* Ainsi, quoique réputée démocratique, distribuant les connaissances de manière égale à tous, elle inscrit en réalité son action dans une cascade d'inégalités : inégalité entre zones, entre groupes sociaux, entre individus, entre sexe, voire entre matières. Si les directives en ce sens sont précises, fixant la place de chacune des matières, le classement pratiqué et l'importance accordée en réalité varient en fonction des écoles et surtout des enseignants.

* L'on ne procède pas régulièrement à l'évaluation de l'action en fonction des objectifs explicites, clairs pour en mesurer le niveau de réalisation. On l'apprécie à travers des indicateurs endogènes de valeur limitée et souvent inadéquats. Evaluer le fonctionnement par le taux de succès aux

examens, ou à celui de promotion d'un niveau à un autre est nettement insuffisant car d'une part on réduit le rôle de l'école à la seule fonction cognitive, d'autre part même celle-ci n'est pas valablement mesurée : les promotions étant définies "réglementairement" ou soumises à la pression démographique.

* L'insuffisance des moyens, la faiblesse de la formation des enseignants, les règles pédagogiques rigides et pratiquement inchangées depuis longtemps, constituent des conditions objectives des "échecs" ou déperditions scolaires. Ceux-ci paraissent même inscrits dans les règles de fonctionnement de l'école. Celle-ci balise le parcours de l'enfant fixant impérativement les étapes (âge d'entrée, temps de parcours d'un cycle, nombre de redoublement...). La vie des enfants dans les campagnes peu adaptée à ces règles, les destine ainsi presque irrémédiablement à l'échec. L'importance de ce dernier rend légitime la question de l'objectif réel poursuivi : alphabétisation ou instruction ? La réponse à cette question peut amener l'adaptation de l'école et de son fonctionnement. L'amélioration de ce dernier et des performances attendues de la première, paraît urgente si l'on se rappelle "la marque indélébile imprimée" sur les enfants par l'enseignement primaire.

4. Si les enfants inscrits dans un établissement scolaire ne bénéficient pas des conditions optimales pour une scolarité couronnée de succès, nombre de leur camarades aspirent surtout à l'accès à l'école. Leur naissance dans une zone rurale semble les poursuivre comme une fatalité, condamnant celui-ci une non scolarisation et celui-là à une scolarité difficile.

* Variable selon les zones, plus importante dans celles qui sont enclavées ou d'accès difficile et loin de centres urbains, la non scolarisation d'un nombre d'enfants important, est une réalité, même si sa mesure précise n'est pas aisée, en l'absence de données fiables sur la population scolarisable. Ceux qui ont la chance d'avoir une place en classe, sont soumis à un rythme de vie auquel ils ne sont pas habitués et à des conditions de travail pénibles.

* L'école ignore tout ce qui est en dehors d'elle : c'est aux enfants à s'adapter à ses règles : ils sont ainsi parfois contraints par les conditions climatiques à l'entrée en retard à l'école limitant ainsi leurs chances de réussite surtout lorsque leur scolarité est entrecoupée par des absences répétées de leur part ou de celle de leurs maîtres.

Tous les enfants ne sont pas bien évidemment soumis, à ces conditions difficiles, même si à l'intérieur de la classe la situation est la même pour tous. Ceux des groupes sociaux économiquement ou culturellement favorisés semblent les mieux lotis. La distance ou la géographie ne présentent pas pour eux un obstacle infranchissable; ils accèdent à l'école parfois avant l'âge légal et y réussissent plus souvent.

* Cette inégalité entre groupe, est renforcée, parfois traversée par celle entre les sexes. Les filles sont les plus nombreuses à rester hors de l'école, qu'elles rejoignent souvent après six ans et qu'elles quittent parfois assez tôt. En plus des difficultés de l'apprentissage scolaire, elles doivent affronter des préjugés et les contraintes des parents.

Malgré les divers obstacles, l'école s'étend progressivement aux coins les plus reculés du pays, intégrant peu à peu les enfants d'âge scolaire. Mais animée par des enseignants souvent jeunes et marqués par leur propre échec scolaire, elle n'offre pas aux élèves les conditions adéquates d'un apprentissage réussi.

Face à la limitation objective des ressources, la progression rapide de besoins incompressibles pourrait conduire à un saupoudrage des moyens générant ainsi des situations d'échecs, réduisant le principe de " Démocratisation de l'enseignement " à une simple proclamation.

PREMIERE PARTIE

LA SCOLARISATION EN ZONES RURALES :

- Etat des lieux -

I. LA NON-SCOLARISATION.

La croissance régulière des effectifs inscrits à l'école semble traduire la volonté, entre autres de supprimer l'analphabétisme, conséquence de la ségrégation scolaire dont furent victimes les algériens pendant la période coloniale. Cette expansion remarquable ne s'est pourtant pas faite de manière uniforme selon les zones d'habitat, ni également suivant les sexes.

Comme une onde qui faiblit à mesure qu'elle s'élargit et s'éloigne du Centre, le mouvement d'augmentation part des grandes métropoles pour atteindre les campagnes après être passé par les agglomérations intermédiaires. Même dans les campagnes, les zones à habitat groupé sont "servies" avant les zones à population dispersée. Ce mouvement, résultat du processus d'allocation des ressources, reflète les différences de situation originelle entre villes et campagnes et la prééminence dans l'accès aux ressources, des premières: il traduit également semble-t-il, le principe d'affectation des moyens: c'est celui de la recherche du plus grand effet quelle que soit la nature de celui-ci. En d'autres termes et pour nous limiter à un seul aspect, le coût moyen de la réalisation d'une place pédagogique paraît - compte tenu des différentes économies externes - nettement plus faible en ville que dans une zone montagneuse, enclavée sans voie de communication avec l'extérieur et manquant d'équipements collectifs.

Conséquence de l'application de cette clé de répartition des moyens éducatifs, ces zones rurales accusent de manière générale un retard certain, différencié certes, selon les régions, de la scolarisation.

A ces disparités réelles et anciennes selon les zones, s'ajoutent à l'intérieur de chacune de celles - ci, l'inégalité persistante entre les sexes dans l'accès à l'école. Le mouvement de scolarisation des filles marque toujours un certain retard par rapport à celui des garçons en ville comme à la campagne en plaine comme à la montagne ou dans les régions steppiques. Si la répartition des ressources semble à l'origine des différences de scolarisation entre zones, des phénomènes plus subtiles, économiques ou culturels paraissent être à la base de celles entre filles et garçons.

Chacun sait que ces ressources sont limitées eu égard aux besoins multiples et croissants; c'est pourquoi le critère d'affectation prend encore plus d'importance. Et dans cette sélection, le monde rural majoritaire statistiquement et

honoré symboliquement à l'occasion, ne se trouve pourtant pas en tête de liste et n'accède pas à une part proportionnelle à son importance numérique. Géographiquement dispersé, sociologiquement hétérogène, il n'est pas à même de faire valoir son poids réel dans la balance des décideurs ni de faire connaître ses besoins.

Et ce, d'autant plus que cette hétérogénéité culturelle se traduit par une diversité des attitudes face à la scolarisation des enfants. S'il en est qui cherchent à scolariser leurs enfants par tous les moyens, acceptant pour cela tous les sacrifices, il en est, à l'autre extrême qui ne voient cela que comme une contrainte qu'ils s'ingénient à éviter, surtout lorsqu'il s'agit de fillettes. Importance des ressources allouées d'un côté; comportements divers des ruraux de l'autre donnent à la scolarisation en zones rurales, son caractère et sa spécificité. En d'autres termes, on pourrait dire par une assimilation à peine exagérée, que celle-ci est le résultat des actions respectives de l'offre et de la demande. Entre celles-ci semble exister une division des rôles - la moins souhaitable eu égard à l'objectif: la première par le volume et la nature des moyens mis en oeuvre commande la qualité de l'enseignement, la seconde impulsée surtout par une démographie non maîtrisée détermine principalement la quantité.

C'est surtout cette dernière qui se trouve à l'origine de l'évolution des effectifs à scolariser. Il est évident que d'autres facteurs interviennent pour une détermination quantitative précise des futurs élèves. Il en est ainsi par exemple de la réglementation scolaire qui définit la période de scolarité obligatoire et les critères d'admission et de maintien à l'école. D'un autre côté, les comportements des parents variables et différenciés selon le niveau culturel, ou le statut socio-économique, modulent la demande de scolarisation atténuant quelque peu son intensité. Intervenant sur l'âge d'entrée à l'école et éventuellement sur la durée de scolarité, ils en viennent à réduire par moments les effectifs, prenant ainsi quelque liberté avec l'obligation scolaire. Mais le facteur principal de la variation de la demande est évidemment la démographie. Si globalement le taux d'accroissement naturel demeure élevé, les mouvements de population dans les Communes rurales amènent une certaine atténuation de la croissance démographique et partant de la demande scolaire.

Même si l'absence d'informations ne permet pas de mesurer précisément le phénomène, il apparaît que d'une part, il n'y a pas d'immigration dans les Communes d'enquêtes (la population enquêtée y réside depuis plus de 10 ans au moins), d'autre part l'évolution décroissante des naissances donne à croire que ces Communes connaissent une émigration certaine.

L'offre des services éducatifs n'arrive toujours pas à répondre de manière satisfaisante à cette variation de la demande; l'insuffisance apparente se manifeste au niveau d'une qualité de l'enseignement, qui de l'avis général, laisse à désirer, mais surtout à celui de la non scolarisation d'un nombre non négligeable d'enfants. La non inscription à l'école, si elle peut être, rarement d'ailleurs, le fait de parents qui pour des motifs divers, retardent ou évitent la scolarisation de leurs enfants, est principalement la conséquence de l'absence de services éducatifs.

Résultat de l'insuffisance des ressources allouées, des modalités de leur affectation ou des procédures de réalisation, le manque d'école constitue avec parfois celui de l'enseignant, la cause immédiate principale de la sous-scolarisation en zones rurales. Celles-ci victimes historiques d'une répartition inéquitable des ressources, se trouvent dépourvues d'équipements collectifs, cumulent aussi le handicap et n'arrivent pas à attirer ou à garder les enseignants. Force est donc de laisser l'école fermée ou de recourir aux services de personnels ne disposant pas de qualification adéquate. L'absence d'infrastructures rend également difficile et coûteuse la réalisation de constructions scolaires, retardant l'accès à l'école de nombre d'enfants.

Nous reprenons ci - après en détail ces différentes hypothèses, en commençant par présenter la réalité de la scolarisation des campagnes.

I. LA NON SCOLARISATION:

17.

1. La non scolarisation: tentative de mesure

Les progrès considérables faits par la scolarisation depuis trois décennies n'ont pas effacé ou vidé totalement les poches de sous-scolarisation qui subsistent ici et là dans les zones rurales. La mesure de cette non scolarisation n'est pas chose aisée sans informations précises. Si le dénombrement des inscrits à l'école est toujours possible, c'est loin d'être le cas pour celui des enfants scolarisables. En tout cas, il nous a été impossible d'en connaître les effectifs et ce malgré nos demandes répétées. En fait, il semble bien que ces statistiques n'existent pas au niveau des Communes enquêtées (1) qui nous renvoient parfois aux projections de l'ONS, chez qui on ne les trouve pas non plus. Nous avons tenté d'estimer ces effectifs par celui des naissances vivantes.

1.1 Effectif des naissances vivantes.

TABLEAU 1: EVOLUTION DES NAISSANCES VIVANTES

C O M M U N E S	1984	1985	1986	1987	1988	1989
SIDI HASNI	217	241	154	191	182	149
HAM M'BAILS	633	411	356	317	229	204
SIDI DAUD	67	29	29	31	25	21
OULED ABDELAKADER	905	844	686	803	720	644
SIDI LAADJEL	248	283	211	168	209	174
EL BLOUH	218	184	159	140	119	123
CHEHMA		228	199	184	176	166
BIR GHABALOU	135	112	135	76	31	25
TERNY B.HEDIL	287	118	115	86	83	73
ISSERS	229	60	50	311	392	388
AIN LAHDJEL	812	817	801	923	922	821
TIXTER		140	120	102	85	61
IAMANRASSET	1782	1148	1458	1443	1553	1238

(Sources: correspondances des APC)

Sauf erreurs liées à l'information, la tendance générale est à la diminution des effectifs scolarisables dans quelques années. Mises à part la Commune des Issers et dans une mesure moindre celle d'Ain lahdjel, la réduction des naissances est remarquable, atteignant parfois comme à Sidi Daoud, Terny ou Bir Ghebalou, des proportions surprenantes. Dans cette dernière

(1) Bien plus, elles ne semblent pas attacher de l'importance à la connaissance de tel effectif.

Commune, le nombre de naissances se trouve divisé par 5 en Cinq ans (Tableau n° 2). Il en résultera certainement une baisse future de la demande de scolarisation, pouvant aller pour certains endroits jusqu'à la fermeture des classes. Sans nous interroger sur les causes d'un tel phénomène, il convient de distinguer entre les Communes en voie de transformation rapide en agglomération urbaine relativement importante et qui semblent attirer les gens et les autres que ces derniers ont plutôt tendance à fuir.

On pourrait en gros distinguer trois catégories compte tenu du rythme d'évolution:

- 1/ celles dont le nombre de naissance croît plus ou moins rapidement ou stagne;
- 2/ celles où il diminue progressivement mais à un taux relativement faible;
- 3/ celles enfin où la chute est forte et rapide.

Cette situation ne manquera de se manifester, au plan de la scolarisation, dans quelques années, allégeant quelque peu le fardeau actuel. Mais qu'en est-il aujourd'hui, où une partie des enfants semble rester en dehors des écoles, du moins dans certaines Communes.

**TABLEAU N° 2: EVOLUTION DES NAISSANCES VIVANTES
DANS QUELQUES COMMUNES**

COMMUNES	1984	1987	1989
ISSERS	100	136	169
AIN LAHDJEL	100	114	101
O.BEN ABDELAKADER	100	99	71
SIDJ HASNI	100	88	50
CHEHIMA	100	81	73
TAMANRASSET	100	81	69
LIXTER	100	73	44
SIDI LAADJEL	100	68	70
EL BIODH	100	64	56
BIR GHABALOU	100	56	19
HAMMAN N'BAILS	100	50	32
SIDI DAUD	100	46	31
TERNY B.HEDIL	100	30	25

1.2 Quelques taux de non scolarisation

Les informations que nous avons pu avoir sont résumées dans le tableau ci-dessous qui nous indique l'ampleur du phénomène dans certaines Communes et les différences importantes entre ces dernières aussi bien au niveau global qu'à celui des enfants de 06 ans.

TABEAU N° 3 : TAUX DES ENFANTS NON INSCRITS A L'ECOLE

C O M M U N E S	% de non scolarisés enfants de 6-11 ans	% de non scolarisés enfants de 6 ans
SIDI ALI	6 (1989)	-----
O. BEN ABDELKADER	-----	12 (1989)
GOURAYA	20 (1990)	10 (1990)
HAMMAM N'BAILS	-----	5 (1989)
CHEHAIMA	-----	35 (1989)
SIDI HOSNI	33 (1990)	-----
AIN LAHDJEL	-----	28 (1989)
EL RIOD	56 (1989)	27 (1989)
EL OUED	54 (1991)	29 (1991)
DAIA BEN DAHOUA	-----	28 (1989)

Ce tableau appelle les quelques remarques suivantes:

* L'inscription à l'école progresse nettement: les enfants de 06 ans sont moins touchés par la non scolarisation que leurs aînés. C'est probablement dû aux progrès des constructions scolaires et plus généralement de ceux de l'offre des services éducatifs. Peut-être que ce fait signale aussi la préférence donnée aux plus jeunes lors de l'ouverture d'une nouvelle école: au delà d'un certain âge, les enfants ne sont pas inscrits en 1^{er} A.F même s'ils en manifestent le désir.

* certaines Communes accusent des retards importants par rapport à la moyenne nationale: à Ain Lahdjet, par exemple, 01 enfant sur 3 est encore hors de l'école, tandis qu'à El Oued à peine la moitié des enfants scolarisables sont effectivement scolarisés. Ce phénomène se retrouve même en ce qui concerne les enfants de 6 ans, puisque dans certaines Communes 30% environ n'arrivent pas à trouver place sur les bancs de l'école; à Chehaïma, par exemple, cette proportion est dépassée, alors qu'il existe une école inutilisée.

* Globalement désavantagées par rapport aux centres urbains: les Communes rurales connaissent, entre-elles, des disparités importantes; certaines ont pratiquement atteint la scolarisation totale (incluant parfois les moins de 06 ans). D'autres sont encore à ne scolariser seulement que 02 enfants sur 03 voire 01 enfant sur 02. Ces Communes se rencontrent surtout dans les zones steppiques ou pré - désertiques, parfois plus au Nord où elles sont généralement enclavées, isolées. Elles présentent quelques unes des caractéristiques suivantes, quand elles ne les cumulent pas: a savoir se distinguer par un habitat dispersé, une population adulte analphabète et se trouver enfermée sans voie de communication, ni équipements collectifs, toutes caractéristiques qui ne favorisent pas l'offre d'éducation; en effet si la clé de répartition est bien celle énoncée plus haut, ces Communes réunissent les conditions contraires à la règle, donc des situations qui appellent des coûts élevés pour un même niveau de scolarisation. La conséquence logique est donc de voir ces Communes recevoir des services éducatifs en deçà de leurs besoins.

2. Une offre de services éducatifs insuffisante:

Notre intention n'est pas ici de nous interroger sur les déterminants de cette offre pour en expliquer les causes d'insuffisances, elle est seulement de signaler les défaillances des principaux facteurs du procès d'enseignement, qui sont à l'origine de la non scolarisation d'une proportion appréciable d'enfants. L'absence de l'un des facteurs rend le procès impossible.

2.1 - Absence d'école:

" là où il n'y a pas de sujets, le Roi perd ses droits" et là où il n'y a pas d'école, il ne peut y avoir d'élèves. L'absence d'école rend impossible le procès de scolarisation. On peut constater que le défaut de la première est dans la majorité des Communes (14) la cause signalée de la non scolarisation (cf. Tableau n°4).

Plusieurs raisons sont avancées pour justifier cette situation regrettable !

* la première fait référence à l'absence ou à l'insuffisance des crédits: s'agissant des Communes rurales, souvent nouvelles, les ressources propres sont souvent en deça des besoins: "nous n'avons même pas, nous a-t-on dit dans une Commune, les moyens d'assurer le gardiennage de l'école ". L'allocation de ressources par l'autorité centrale soulève d'autres questions que nous ne traitons pas là et est soumise à des procédures que les Communes rurales ne maîtrisent pas toujours.

* celles-ci sont d'ailleurs signalées comme étant à l'origine de la non disponibilité de l'école. Dans deux cas au moins on impute cette situation à l'erreur de planification: peut-être voit-on là un effet de la forte centralisation. De même les retards de réalisation peuvent être autant l'effet des procédures que de l'absence de moyens adéquats.

* enfin, une autre cause d'absence d'école paraît étonnante à première vue en zone rurale, il s'agit du manque de terrain. Peut-être s'agirait-il plutôt de la manifestation de rapport de forces local ? Chaque groupe souhaitant voir l'école installée le plus près possible de sa résidence ? Toujours est-il que dans quatorze Communes, c'est le défaut d'école qui constitue le frein principal à la généralisation de la scolarisation. Nombre de celle-ci se distinguent par quelques traits.

Il s'agit soit de communes enclavées comme ADEKAR ou OULED BEN ABDELKADER, plus exactement, il s'agit de populations éparpillées dans de petits hameaux reliés au chef lieu de la commune par une piste à peine carrossable, voire un simple chemin, ou encore d'une population nomade où le retard accumulé est tel que quelle que soit l'importance des crédits, ceux-ci paraîtront insuffisants.

Il semble bien que pour tous ces cas le facteur de freinage soit le coût élevé par place pédagogique même si la cause immédiate paraît être l'isolement ou la dispersion de la population.

L'absence de locaux scolaires peut également être due à une erreur de planification ou un mauvais choix du lieu d'implantation: c'est le cas de 20% des communes situées principalement sur les Hauts Plateaux.

2.2. Manque d'enseignants:

A côté du manque d'école, l'absence d'enseignants, constitue une des causes fréquentes du non fonctionnement total ou partiel de l'école. Toutes raisons confondues, plus de 50% des Communes se plaignent de l'absence d'enseignants, absence due au défaut de logement, ou d'équipements collectifs à proximité de l'établissement scolaire. Bref, le caractère désertique de la Commune est un facteur qui limite la venue des enseignants ou qui contribue à les faire fuir.

**TABEAU N°4 : RAISONS DE L'ABSENCE D'OFFRE DE
SERVICE EDUCATIFS**

Z O N E S	ABSENCE D'ECOLE					ABSENCE D'ENSEIGNANTS					ECOLE INUTILISABLE		
	MANQUE CREDITS	MANQUE TERRAIN	ERREUR PLANIF	RETARD REALIS.	TOTAL	MANQUE LOGT.	MANQUE CANDID	ABSENCE EQUI.COLL	ELOIGNEMENT	TOTAL	CONSTRUCT. INADEQUATE	MANQUE EQUIPT	TOTAL
PLAINE-VALLEE	2	1	-	-	3	2	-	-	1	3	1	-	1
MONTAGNE-PIEMONI	3	-	1	-	4	1	-	1	-	2	-	1	1
HAUTS PLATEAUX	1	-	-	2	3	1	-	-	2	3	1	1	2
STEPPE	1	-	1	-	2	1	-	-	-	1	1	-	1
OASIS - DESERT	2	-	-	-	2	1	-	-	1	2	-	2	2
T O T A L	9	1	2	2	14	6	-	1	4	11	3	4	7

Il faut savoir d'une part, que sans logement la vie de "l'étranger" est quasi impossible dans ces hameaux et que d'autre part l'analphabétisme généralisé des campagnes rend improbable l'existence des enseignants locaux.

2.3. Ecoles inadéquates:

Il peut arriver que l'école existe mais qu'elle est inadéquate, donc inutilisée comme à Chehaïma, soit que la construction n'est pas conforme aux normes, soit qu'elle manque d'équipements.

Pour ces différentes raisons, conséquences d'une allocation des ressources insuffisante ou défectueuse, une partie de la population enfantine rurale se trouve privée d'éducation. Mais le comportement des parents contribue quelque peu à cette limitation.

3. Une demande d'éducation plus ou moins intense.

L'attitude des parents vis à vis de la scolarisation de leurs enfants en général et des filles en particulier ne se présente pas toujours avec la netteté et l'intensité attendues d'une population pourtant privée d'école parfois depuis des siècles. Réduite à un état de survie dans l'ignorance pendant la période coloniale, cette population n'a pas vu, en ce qui concerne l'éducation, ses espoirs entièrement et rapidement concrétisés à la libération. Aussi, la demande d'éducation apparaît, chaque fois qu'elle peut s'exprimer, bien réelle pour l'ensemble de la population rurale, même si ici et là affleurent des nuances voir des différences dans l'expression du besoin selon la situation socio-culturelle des parents et/ou le sexe des enfants à scolariser voire leur rang dans la fratrie.

En effet, l'école à laquelle on attache un certain nombre d'avantages, mais dont les résultats ne sont pas toujours évidents ni à la mesure des attentes, est malgré sa gratuité affirmée, onéreuse. Les sacrifices de quelque nature que ce soit, engendrés par la scolarisation d'une part, les effets bénéfiques escomptés et pas toujours perçus d'autre part, semblent modeler les comportements différentiels des parents et se trouvent à l'origine de la réticence marquée de quelques uns de ces derniers, surtout lorsqu'il s'agit de filles.

La justification de ce phénomène par l'emprise de la tradition n'est pas sans fondement même si en se donnant comme évidence elle masque des motivations plus objectives. C'est ce que nous essayons d'explicitier après avoir signalé quelques uns des obstacles qui s'opposent du côté des parents à la généralisation de la scolarisation.

3.1. Réticence des parents:

En présence de la disponibilité du service éducatif, le comportement des parents n'est pas en général bien différent de celui de leurs concitoyens des villes et probablement pour les mêmes raisons. Ainsi, certains n'ont de cesse que de scolariser leurs enfants même au prix de sacrifices importants,

alors que d'autres - relativement peu nombreux - marquent quelques reticences à inscrire leur enfant à l'école, surtout lorsqu'il s'agit d'une fillette. Cette dernière catégorie se rencontre surtout dans les Communes déshéritées et où l'absence de développement économique n'a pas permis de briser l'ancien mode de vie. Le tableau ci-après donne les principales raisons invoquées par les parents pour ne pas scolariser leurs enfants.

TABLEAU N°5: RETICENCES DES PARENTS A SCOLARISER LEURS ENFANTS

	ACCES DIFFIC	RAISON RELIGION	RAISON CULTURE	RAISON ECONOME	TOTAL
PLAINE - VALLEE	3	-	-	-	3
MONTAGNE-PIETMONI	2	-	2	-	4
HAUTS PLATEAUX	3	2	-	-	5
STEPPE	1	-	-	1	2
OASIS-DESERT	1	-	1	1	3
T O T A L	10	2	3	2	17

3.2: Non scolarisation pour raisons culturellor-
religieuses:

* 05 familles sur 17 hésitent à scolariser leurs enfants pour des raisons de croyances diverses. On pourrait penser qu'il s'agit là d'une population marginale. Mais d'une part cela représente près du tiers de l'ensemble, d'autre part le plus remarquable est de rencontrer encore une telle attitude, plus ferme lorsqu'il s'agit de la scolarisation des filles (voir ci-après).

* Il est à signaler que de tels motifs de non scolarisation sont avancés surtout par parents dont le niveau scolaire est assez bas, habitant des Communes enclavées, coupées de l'extérieur et où règne l'anaalphabétisme et surtout des Communes ayant gardé les structures productives et les modes de vie d'avant la libération, sans notables modifications.

* On retrouve la même attitude lorsqu'il s'agit des enfants plus âgés.

**TABLEAU N°6 : RAISONS DE LA NON SCOLARISATION
DES ENFANTS**

	ECOLE ELOIGNEE	REFUS DE SCOLA -RISER FILLES	ECOLE INUTILE	AUTRES	TOTAL
GARCONS					
1 ^{er} enfant	10		06	21	44
FILLES		07			
GARCONS					
2 ^{er} enfant			01	09	11
FILLES		01			
GARCONS					
3 ^{er} enfant				05	07
FILLES		02			
T O T A L	10	10	07	35	62

On constate que certains parents trouvent inutile la scolarisation de leurs enfants, alors que pour d'autres, ce sont seulement les filles qui ne doivent pas être scolarisées. Il est évident que ces positions se retrouvent surtout chez des parents n'ayant pas eux-mêmes connu l'école.

**TABLEAU N°7 : RAISONS DE LA NON SCOLARISATION SELON
LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS.**

	ECOLE ELOIGNEE	ON NE SCOLARISE PAS LES FILLES	ECOLE INUTILE	TOTAL
Ne sait ni lire, ni écrire	10	07	05	22
A fréquente l'école coranique	---	03	02	05
Autres niveaux d'instruction				
T O T A L	10	10	07	27

Ce tableau donne à voir que ce sont les enfants de parents analphabètes ou de faible niveau d'instruction qui sont les principales victimes de la non scolarisation (lorsque l'école existe). C'est cette catégorie de parents qui jugent superflue l'instruction des enfants: l'ignorance et le poids des traditions qui se nourrissent d'elle se donnent à l'évidence comme le fondement d'une telle attitude. Cette justification, rapidement admise, comporte sans doute une part de vrai, mais elle peut cacher aussi des raisons autrement matérielles. Loin d'être un individu prisonnier des coutumes dépassées, le paysan adapte plutôt son comportement aux contraintes qu'il affronte compte tenu de l'information et des moyens dont il dispose. Sa réticence à scolariser ses enfants - si réticence il y a véritablement - est peut être fondée sur des motivations plus objectives, plus matérielles, à savoir les coûts que la scolarisation génère aujourd'hui face à des effets futurs mais dont il ne voit pas la concrétisation autour de lui.

3.3: Non scolarisation pour raisons économiques.

Le tableau n°5 montre que plus de la moitié des parents justifie sa réticence à scolariser les enfants pour des raisons matérielles à savoir l'éloignement de l'école ou la difficulté d'accès. La distance même réduite à 1 ou 2 Kms n'est pas un obstacle à négliger surtout dans les zones escarpées ou à habitat dispersé. Qui n'a pas rencontré ces bambins le long des routes, les cartables à la main, les "grands" s'enhardissent même à faire de l'auto-stop.

A première vue, la réticence des parents est aisée à comprendre lorsqu'il s'agit des tous jeunes. On serait tenté d'objecter que la distance ne constituerait pas un obstacle insurmontable: il pourrait être contourné pourvu que l'on y mette le prix. C'est en effet une question de coût.

Celui-ci est parfois supporté quotidiennement par l'enfant qui parcourt plusieurs kilomètres par tous les temps, mais ce sont les parents qui y consacrent une part non négligeable de leur revenu, que ce soit en dépenses diverses de scolarisation ou en manque à gagner.

L'école publique est évidemment gratuite, mais elle coûte et beaucoup à des populations dont les revenus ne sont ni toujours importants, ni toujours réguliers. Les dépenses annuelles relatives à la scolarisation jointes au manque à gagner sont loin d'être marginales relativement au revenu

familial, surtout quand plusieurs enfants sont en même temps à l'école. Aussi essaie-t-il de moduler les inscriptions, laissant certains momentanément hors de l'école. Ce sont surtout les filles qui pâtissent d'un tel comportement, mais les garçons ne sont pas épargnés.

* Les dépenses annuelles engendrées par l'inscription à l'école peuvent paraître importantes pour certaines familles. Qu'elles consistent en achat de papeterie ou de livres, qu'elles soient relatives à l'habillement ou au transport, nourriture pour les enfants qui ne déjeunent pas chez eux, elles peuvent sérieusement entamer le revenu familial surtout lorsqu'elles sont multipliées par l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés. Cette dépense s'élève annuellement, en moyenne à plus de 1.600 Da (1).

* A cela peut s'ajouter le manque à gagner. Contrairement à ce qui se passe en ville, où l'école par la fonction de gardiennage qu'elle assure, libère les parents (notamment les mères) pour d'autres tâches; dans les campagnes, l'enfant est intégré dès l'âge de 6 - 7 ans dans la division du travail familial. Le garçon comme la fille peut surveiller la bête au champ ou lui chercher de l'herbe, participer à divers travaux notamment ceux demandant beaucoup de main d'oeuvre comme la récolte de certains fruits ou légumes. La fille, notamment peut aider sa mère à la confection d'objets vendables (poterie, vannerie, tapis...). Dans tous les cas, l'enfant en tant qu'aide familial, berger ou autre (Tableau n° 9) participe aux activités productives et partant à la génération du revenu en termes réels; lorsque les résultats des travaux font l'objet d'échange, ils apportent leur part au revenu monétaire (tableau n° 12).

Les charges liées à la scolarisation semblent également être à l'origine du retrait des enfants de l'école, avant la fin du cycle (tableau ci-dessous).

TABLEAU N°8 : CAUSES DE L'INTERRUPTION

Exclusion - Abandon	108	73 %
Retire pour raisons économiques	23	15 %
Retire pour d'autres raisons	17	11 %

(1). Les prévisions de dépenses budgétaires de l'Etat sont à peu près le double par élève (3.000 Da environ).

**TABLEAU N° 9: ACTIVITE DE L'ENFANT EN CAS DE
NON SCOLARISATION**

Situation enfant	BERGER	SALARIE	AIDE FAMIL.	OISIF	AUTRES	TOTAL
Profes. des Parents						
Sans activites	25	25	25	08	19	102
Cadres - Enseig.	07	09	08	--	10	34
Employés	10	15	12	07	15	59
Autres salariés	07	12	13	10	15	57
Artisan - Patrons	03	04	09	01	07	24
Exploitant agri.	18	07	13	17	14	69
Autres	03	02	01	03	07	16
T O T A L	73	74	81	46	87	361

**TABLEAU N°10: REVENU POTENTIEL PERDU SELON
LA PROFESSION DES PARENTS**

Revenu annuel	Infer à 10000a	Infer à 25000a	Infer à 50000a	Supér à 50000a	TOTAL
Profession des Parents					
Sans activites	14	13	10	13	50
Cadres - Enseignants	08	06	09	04	27
Employés	10	05	04	13	32
Autres salariés	09	12	09	13	43
Artisan - Patrons	06	02	03	06	17
Exploitant agricole	09	05	04	03	21
Autres	03	02	02	--	07
T O T A L	59	45	41	52	197

Signalons en passant l'importance du nombre de ceux que l'école rejette: ce qui signale une inefficacité manifeste. A côté, le nombre des enfants retirés par leur parents pour des raisons économiques paraît très faible. on ne doit pas oublier qu'il doit être nul, alors qu'il représente 1/6. La plupart des parents ne disposent pas de l'aisance matérielle qui leur permettrait de supporter longtemps des charges trop lourdes, même s'il place dans l'école de grands espoirs.

TABLEAU N°11 : RAISONS DE LA SCOLARISATION

	EFFECTIF	%
Sans Réponses	43	9,8
Faire comme tout le monde	38	8,7
Savoir lire et écrire	84	19,2
Echapper au sort des Parents	170	38,8
Augmenter ses chances d'avoir un emploi et augmenter son revenu	89	20,6
A U T R E S	14	3,3

Pour près de 03 pères sur Cinq, l'éducation est un instrument de promotion, un moyen d'augmenter ses chances dans la Vie, surtout dans l'accès à l'emploi et par là dans l'obtention d'un revenu acceptable. Cet espoir est parfois tempéré par l'expérience récente de certains d'entre eux qui limitent leurs aspirations à la seule alphabétisation. Realisme ou découragement? Toujours est-il que pour plus du quart des parents, les ambitions sont soit inexistantes, soit limitées.

Malgré les efforts considérables consentis pour la scolarisation et les progrès statistiquement remarquables que celle-ci connaît, il reste toujours des enfants hors de l'école. Les raisons immédiates en sont diverses et d'importances variées. Si la majorité des parents attendent impatiemment de voir leurs enfants enfin sur les bancs de l'école, certains d'entre eux semblent découragés et affirment ne rien attendre de celle-ci.

Toutefois, l'attitude des parents vis à vis de la scolarisation, quelque négative qu'elle soit, ne paraît constituer le frein à la généralisation de cette dernière. Le blocage viendrait plutôt du manque ou de l'insuffisance des ressources. Cette insuffisance, qui se traduit à un premier niveau par la non scolarisation d'un nombre d'enfants important mais en voie de diminution, se présente à un second niveau par une scolarisation incomplète et dégradée.

II. SCOLARISATION DEGRADEE 2

Chacun connaît les progrès quantitatifs de l'enseignement depuis 1962. L'inscription à l'école n'a cessé de croître depuis cette date. Mais cette croissance ne s'est pas faite toujours au même rythme durant toute la période, ni de manière uniforme à travers tout le territoire national. Plus rapide dans le Nord, en général, particulièrement dans les centres urbains, le mouvement de scolarisation n'atteint que tardivement et plus lentement les campagnes, laissant paraître comme des signes d'essoufflement. Quelle que soit son utilité, en effet, l'enseignement coûte, et beaucoup ! car gros consommateur de ressources.

En termes financiers, il absorbe chaque année des sommes considérables et une part substantielle du budget global de l'Etat. Avec 25 milliards de dinars en 1990, il atteint presque le budget de l'Etat de 1980 et correspond à 10 fois celui de 1964 (en dinars courants). Au Ministère de l'Education revient régulièrement une part importante et croissante, allant du quart, au tiers du budget total (30 % environ en 1990). A ces dépenses étatiques significatives s'ajoutent la contribution des collectivités locales et bien évidemment celles des parents, qui sont loin d'être négligeables. L'école publique est bien entendu gratuite, mais elle coûte à ces derniers une part sensible de leurs revenus, générant chez eux des comportements mitigés à l'égard de la scolarisation.

Mais au-delà de l'expression financière, c'est la spécificité des ressources qui rend plus ardue leur mobilisation. L'enseignement fait appel notamment à une main d'œuvre instruite relativement rare, il y a à peine quelques années, et en conséquence, objet d'une concurrence vive que le système éducatif ne pouvait pas toujours soutenir. Aussi n'a-t-il pu retenir, bien souvent, que les candidats sélectionnés négativement par le marché. Car le secteur éducatif souffre de ce que l'on peut appeler "l'effet masse". A une dépense unitaire modeste correspond un volume global de ressources importantes, et inversement. Une augmentation de 10 dinars par élève par exemple, élèverait le budget de quelques 60.000.000 DA, soit l'équivalent du coût de construction de plusieurs lycées, ou de l'équipement pédagogique de nombreux établissements scolaires.

Les instruments didactiques et autres moyens matériels ne sont pas moins utiles que l'enseignant, même si l'enseignement fonctionne encore de manière artisanale. Ceux-ci dont la conception et la réalisation ne sont pas toujours entièrement locales, et dont la disponibilité en quantité suffisante n'est pas souvent vérifiée, sont les outils indispensables du maître, leur absence influant négativement sur l'efficacité du processus d'enseignement.

Celle-ci, appréciée normativement par l'institution, appelle pour sa réalisation la combinaison cohérente de facteurs multiples proportionnés quantitativement et adaptés qualitativement, mais dont la contrainte - ressources limite la disponibilité. Cette limite dont nous verrons par la suite les repercussions sur la quantité et la qualité des facteurs d'enseignement, voit ses effets négatifs, parfois confortés par la rigidité des textes réglementaires. L'unicité de l'école et sa vocation unificatrice sont érigées en principe intangibles : le fonctionnement sans flexibilité qui en résulte, impose une gestion centralisée, uniforme sans possibilité d'adaptation aux situations concrètes. Aujourd'hui par exemple, la main-d'oeuvre diplômée est disponible sur le marché, mais son recrutement à la place du personnel non qualifié mais déjà en place est quasi impossible; sur un autre plan, l'ignorance de la particularité des zones rurales, tant dans ses aspects géographiques que socio - culturels, conduit à ne pas prendre en compte les contraintes objectives que rencontrent les écoles dans leur fonctionnement, ni les difficultés de toutes natures qu'affrontent les différents acteurs (élèves et enseignants...) et qui se soldent en définitive par ce qu'on appelle pudiquement déperditions scolaires.

Contrainte des ressources d'une part, rigidité de leur gestion de l'autre contribuent à réduire l'efficacité des moyens offerts quantitativement limités et qualitativement inadaptés. Si cette offre arrive péniblement à répondre à une demande d'éducation nourrie tant par une démographie incontrôlée que par son propre développement, c'est souvent au prix d'une réduction de la qualité des services éducatifs. Cette confrontation entre une demande en croissance continue et une offre qui rencontre rapidement ses propres limites, se traduit aussi bien par la non scolarisation actuelle d'une fraction de la population enfantine que par une scolarisation ne réunissant pas toutes les conditions de succès de l'autre partie. Ces diverses insuffisances, effet de la contrainte des ressources et de modalités de leur affectation s'inscrivent évidemment dans une logique de scolarisation à coûts réduits, et pourraient conduire si l'on n'y prenait garde à une scolarisation à "bas prix", à finalement une "scolarisation au rabais".

La faiblesse manifeste des ressources, de quelque nature que ce soit, fournies à chaque élève (temps scolaire, conditions de travail... enseignants sous qualifiés, etc...) se trouve manifestement à l'origine des échecs.

Le proces pédagogique, ses contenus et ses méthodes sont hors de notre propos. Les causes variées et nombreuses de ces derniers, sont à chercher donc dans l'absence ou l'insuffisance des facteurs qui ne permet pas la réalisation complète du

procès d'éducation. Ces facteurs sont divers par leur nature, leur efficacité ou la manière dont ils influent sur ce processus et ses résultats. Nous en retenons, ici, quelques uns liés aux conditions de travail des enfants, ou à l'équipement des écoles. Nous verrons par ailleurs les profils et les activités des directeurs, l'absence d'animation des écoles, ainsi que les caractéristiques des enseignants et leur hétérogénéité.

Une description même rapide de la scolarisation dans les Communes et écoles enquêtées donne à voir quelques insuffisances, révèle quelques problèmes.

1/ Brèves constatations préliminaires.

L'affectation des ressources selon le principe du plus grand effet conduit presque mécaniquement à reproduire la stratégie d'exploitations des gisements miniers : On exploitera d'abord les filons les plus riches et à ciel ouvert (enfants de groupes aisés des villes) pour n'en arriver qu'en dernier à ceux qui nécessitent des dépenses importantes (enfants ruraux des zones à habitat éparé). Parce que bénéficiant de nombreuses économies externes, l'école sera offerte d'abord aux enfants de villes, puis progressivement atteindra les petites agglomérations rurales : Ce n'est que par la suite que seront "servies" les petits hameaux ou les populations nomades. Ainsi se trouve reproduite et confortée une tendance ancienne pour ne pas dire originelle du système éducatif. Ignorant formellement la situation concrète des enfants, son fonctionnement démocratique et égalitaire par principe, n'en est pas moins producteur de différences, voire d'inégalités. Ces différences diverses dans les formes d'apparitions, variées quant aux causes immédiates apparaissent tant au niveau de l'affectation des moyens, qu'à celui des résultats des élèves que des comportements de leurs parents.

1.1 La diversité des situations géographiques et économiques s'accompagne en général de celle des conditions et modalités de scolarisation. Les taux d'inscription à l'école varient, comme nous l'avons vu d'une zone à l'autre voire d'une commune à l'autre. D'autres modalités de fonctionnement comme le taux d'encadrement ou la distribution des écoles à "maître unique" diffèrent également.

a) Les agglomérations "urbanisées" ou en voie de l'être parce que chef-lieu administratif connaissent des conditions de scolarisations approximativement semblables à celles des petites villes. Elles disposent des écoles de taille moyenne (400 à 600 élèves), et construites surtout dans les décennies 60 et 70 quand elles n'existaient pas avant la libé -

ration. Les enseignements y sont presque toujours assurés en totalité, et le nombre d'élève/maitre rappelle celui des villes (30 en moyenne) de même le taux de scolarisation y est élevé pouvant atteindre 100 %.

b) Par contre dans les zones à habitat dispersé la situation est différente et surtout plus préoccupante. Les écoles sont de petites tailles (1,2,3 classes) avec des effectifs variant de 10 à 70 élèves. Elles sont en général plus récentes. Construites à la fin de la décennie 70 et au début de la décennie 80, elles se situent surtout dans les zones steppiques ou sahariennes, ou plus rarement dans le Nord, dans des lieux enclavés dans les régions montagneuses. Elles sont évidemment éloignées des chefs-lieux de commune (tableau 1). Ce tableau 1 montre que sur 28 écoles construites entre 1970-90, 20 l'ont été dans des hameaux et pendant la dernière décennie sur 10 réalisées, 8 l'ont été dans les hameaux. L'école se rapproche de plus en plus des enfants ou plus exactement elle atteint les populations dispersées, ou enclavées. Ce faisant sa taille comme sa situation change. C'est ici que l'on rencontre le plus d'écoles à maitre unique. Celui-ci enseigne simultanément à plusieurs niveaux pédagogiques, avec des effectifs / niveau réduits parfois à un seul élève. On peut facilement imaginer l'effort que doit déployer l'enseignant et le dévouement dont il doit faire preuve. Or ce "maitre" ne se distingue absolument pas de ses collègues, ni par son profil de formation, ni par l'ancienneté ou tout autre critère administratif. Ce sont au contraire bien souvent des jeunes sans expérience qui prennent en charge de telles écoles.

TABEAU N° 1: REPARTITION DES ECOLES SELON LE LIEU DE LEUR D'IMPLANTATION

Situation de l'école	Avant 62	62-69	70-79	80-90	TOTAL
Dans une Agglomér.	5	1	6	2	14
Endroit isolé	2	3	7	5	17
Hameau	-	1	5	3	9
Total	7	5	18	10	40

Dans celles-ci, en général le taux d'encadrement est élevé. A mesure que l'on s'éloigne des centres urbains, le nombre d'élèves/maitre diminue (Tab.2) en moyenne il passe de 25 dans les chefs-lieux ou aux alentours immédiats à 18 à plus de 10 km de distance. Dans certaines zones la différence est encore plus importante allant du simple au double comme en zone steppique ou de 25 au chef-lieu, il descend à 12 dans les secteurs éloignés. Des différences similaires se retrouvent entre zones : variant entre 20 et 25. Par rapport aux centres urbains, cela constitue selon les pédagogues, une condition de travail avantageuse. Mais c'est un avantage qu'il faut nuancer car le nombre d'écoles sont à classe unique.

TABLEAU N° 2: NOMBRE D'ELEVES / ENSEIGNANT
-selon les zones et la distance
au chef lieu de la Commune-

	Zone1	Zone2	Zone3	Zone4	Zone5	Moyenne
0-2 Km	24	35	25	29	30	28
3-5 Km	---	27	23	---	---	25
5-10 Km	24	15	---	26	---	21
+ 10 Km	17	19	12	21	19	18

c) D'autre part, certains enseignements (notamment ceux de langues étrangères) comme à Ouled Ben Abdelkader et Lahouijbet, par exemple, ne sont pas assurés, et ce n'est apparemment pas une situation exceptionnelle.

d) L'âge d'entrée dont l'importance sur la suite du cursus est indéniable, constitue une autre caractéristique du fonctionnement de ces écoles. Tout retard à l'entrée à l'école ou au cours de la scolarité contribue à diminuer les chances de succès. On sait que la durée limite de chaque cycle est fixée réglementairement. Cette fixation, effet apparent de la contrainte ressource, n'est évidemment pas sans répercussion sur les résultats scolaires des enfants. On comprend l'empressement des parents à inscrire leurs fils ou fille avant l'âge légal, mais on mesure aussi le désavantage de ceux, nombreux qui n'y accèdent qu'avec un retard de 1, 2 ou 3 années, car les conditions géographiques ou sociales ne le permettent pas. Les enfants attendent 7 ou 8 ans, voire 9 ans pour affronter les dures conditions d'accès à l'établissement. Par contre, ils y prolongent leur séjour jusqu'à 14-15 ans (au niveau primaire). Ainsi l'application mécanique de la règle de l'âge revient à sanctionner les ruraux, soit en en laissant certains hors

écoles, soit en contribuant à l'échec d'autres, échec que se trouve ainsi pratiquement programmé.

e) Aussi, les parents informés, s'efforcent-ils de pallier ce désavantage en recourant à la scolarisation précoce à 5 ans ou moins. Plus de 2 écoles sur 3, réparties sur toutes les zones, acceptent ces enfants avant l'âge légal. Leur nombre (139) ne représente qu'une fraction négligeable de l'ensemble et à peine 9 % du groupe des 6 ans. L'intégration à l'école de ces enfants semble influencer sur les coûts de scolarisation : aussi avant d'aller plus loin, il nous semble utile de faire la remarque suivante :

On exclut, de notre propos, les aspects psycho-pédagogiques relatifs à cette scolarisation précoce, pour ne considérer que ses effets économiques. Globalement le nombre d'enfants semble important et serait l'équivalent de plusieurs divisions pédagogiques, c'est à dire requérir des moyens supplémentaires entraînant ainsi une augmentation des dépenses globales. Il nous paraît, au contraire, que c'est une illusion d'optique, née de l'erreur sur la nature de la fonction d'évolution des effectifs. Celle-ci n'évolue pas de manière continue et linéaire mais par paliers. Aussi dans la mesure où ces jeunes ne sont pas nombreux pour constituer eux-mêmes une division pédagogique ils sont intégrés à dépense marginale nulle, car leur intégration ne nécessite aucun moyen supplémentaire; au contraire elle permet l'utilisation totale des capacités. Ainsi au lieu d'accroître le coût global, elle permet la réduction des coûts unitaires moyens.

La remarque faite, revenons à notre propos pour signaler une autre particularité de la scolarisation en zone rurale: il s'agit de celle des fillettes : (la question sera reprise par ailleurs nous nous contenterons de quelques brèves remarques). Si en ville, la fille a en général et surtout pour le niveau élémentaire rejoint le garçon quant à l'accès à l'école, dans les campagnes, elle continue toujours à souffrir de sa situation "intérieure" depuis des millénaires. Ce phénomène que nous allons décrire rapidement, se manifeste de plusieurs manières et se trouve justifié surtout par le comportement traditionnel des parents. Ce qui paraît une explication rapide même si elle est partiellement fondée. Expliquer la réticence des parents à scolariser leurs filles par un attachement trop grand à la tradition pourrait contribuer à masquer les raisons objectives. Il n'est pas exclu que des motivations plus matérielles liées à la situation socio-professionnelle de la femme en général soient à la base de leur comportement. Mais d'abord décrivons la situation scolaire de la fille des zones rurales.

- Que l'on s'interroge sur la scolarisation des filles actuellement en âge d'être à l'école ou sur celle de leurs aînées, le constat est le même: la fille accède à l'école après le garçon et à la moindre difficulté elle s'en trouve exclue.

- Pour l'ensemble des communes enquêtées la proportion des filles scolarisées est toujours inférieure à 50 % du total. (Tableau n°3) même si des différences sont à remarquer entre zones.

TABLEAU 3: PROPORTION DE FILLES DANS LES EFFECTIFS SCOLARISES

	Dans les communes (1987)	Dans les écoles
Zone 1	40,5	39,3
Zone 2	44,0	43,4
Zone 3	43,0	43,3
Zone 4	44,7	34,4
Zone 5	35,0	45,6

Cette part varie comme le montre le tableau 3 de 7 filles à 9 pour 20 élèves. Mais leurs aînées étaient encore beaucoup plus mal loties puisque la proportion était de 1 fille pour 2 garçons, soit 6 filles pour 20 élèves.

- En outre si l'on considère la pyramide des âges des inscrits à l'école, l'on s'aperçoit que les filles rentrent après l'âge légal, soit généralement à partir de la 7^e année, et que leur part diminue rapidement après les 11^e-12^e années. Ce sont les filles qui pâtissent le plus des difficultés géographiques (éloignement de l'école, difficulté d'accès...) compte tenu de l'importance de l'âge dans le cursus scolaire, cette entrée en retard constitue un handicap certain pour la poursuite des études.

Premières victimes des difficultés "géographiques" elles sont aussi les premières à être retirées de l'école en cas de difficultés pédagogiques. Alors que les parents font maints efforts pour essayer de maintenir le garçon à l'école

ou "le pousser le plus loin possible" dès qu'il s'agit d'une fille la solution immédiate est "le retrait". Pour qu'elle poursuive ses études, il faut d'une part qu'elle obtienne des résultats brillants et qu'elle puisse vaincre les obstacles extra-scolaires.

- La plupart des filles quittent l'école à la fin du primaire : sur 81 ayant interrompu leur scolarité 39, soit 48 % l'on fait à ce niveau, et 17 % seulement l'ont fait au secondaire. Si l'on considère les causes de l'interruption, l'on s'aperçoit que la plupart l'on fait par volonté de la famille comme le montre le tableau.

TABLEAU N° 4 : CAUSES DE L'INTERRUPTION

Exclusion	13
Abandon	11
Retiré par la famille	30
dont : - raisons éco.	13
- mariage	8
- puberté	9
Autres	18
TOTAL	72

Il soit 13 % élèves ont interrompu la scolarité du fait de l'établissement et 41 (57 %) du fait de la famille : ou de l'enfant, alors que pour les garçons, cette part est de 44% : encore faut-il préciser que 10 seulement ont été retirés directement par la famille.

- Celle-ci intervient nettement moins souvent lorsqu'il s'agit de l'arrêt de la scolarité des garçons : lorsqu'il s'agit de fille, la famille est beaucoup plus présente. Si les raisons immédiates avancées sont surtout d'ordre matériel (difficulté d'accès, éloignement de l'école...) des motivations plus profondes semblent modeler le comportement des parents ;

L'élément socio-culturel est apparemment le plus pertinent, du moins le plus fréquemment donnée. Cette justification est souvent confortée par l'effet de l'enseignement lui-même: les frères même moins âgés que leur sœur interviennent dans la décision d'arrêt des études de celle-ci, dont ils décident également de l'habillement et du comportement en général. La motivation économique, même plus discrète, est néanmoins réelle et probablement à la base du comportement des parents. Non seulement la fille participe assez tôt au travail familial, mais sa participation au marché du travail national est extrêmement limitée: limitée géographiquement aux centres urbains, limitée professionnellement à quelques secteurs et niveaux de qualifications.

Quoiqu'il en soit, la scolarisation des filles a encore des progrès à accomplir; l'école de manière générale doit également s'élargir et s'étendre même aux coins les plus reculés du pays, pour qu'aucun enfant ne reste sans instruction. Elle a besoin, également d'améliorer la qualité des services offerts, pour que la scolarisation ne se limite pas à une simple inscription. Mais pour cela, d'autres moyens seraient nécessaires pour améliorer l'équipement des établissements scolaires, aussi bien ce qui influence sur la santé et la disponibilité des enfants que ceux auxiliaires de l'enseignant dont l'absence réduit notablement l'efficacité du travail de ce dernier. Le manque ou l'insuffisance des premiers, par contre, en diminuant l'aptitude des enfants, à la réception du message pédagogique dans de meilleures conditions, agit également sur l'efficacité de ce dernier, tout en l'amputant d'une de ses dimensions.

2. Équipement des Ecoles.

Les constatations précédentes donnent une idée de la qualité de la scolarisation dans les zones rurales, et des disparités ou des différences entre celle-ci, voire à l'intérieur de chacune d'elles. La limitation des ressources au niveau central, confrontée à des besoins croissants et urgents, contraint à une scolarisation réduite au minimum de moyens risquant ainsi de rater l'objectif affirmé. Cette volonté de minimiser les dépenses se retrouve également au niveau des Communes qui n'affectent à l'éducation qu'une part extrêmement réduite, n'assumant que de manière incomplète les charges qui leur incombent. Concrètement les enfants fréquentent des établissements plus ou moins entretenus, ne disposant que rarement du chauffage, rendant pénibles leurs conditions de travail qui les poussent à se réfugier dans l'absentéisme.

Les élèves ont souvent à parcourir plusieurs kilomètres, sur des chemins de campagne quand ce n'est pas par monts et par vaux. On n'accède à 17 écoles sur 39 que par une piste à peine carrossable ou par un simple sentier. Les enfants habitant dans des hameaux mettent en général plus d'une demi-heure pour la plupart, pour rejoindre l'école. Ils arrivent ainsi fatigués, manquant parfois de sommeil, quelquefois en retard, voire absents pendant la mauvaise saison. L'enseignant dépourvu d'outils didactiques n'a que sa volonté et son dévouement pour essayer de transmettre quelques rudiments de savoir à des enfants qui ne constatent souvent pas de différence importante entre leurs conditions de vie et d'hygiène chez eux et celles que leur offre l'école.

Près d'une école sur 2 ne dispose pas de sanitaires, et ce, pour diverses raisons. L'enfant ne se trouve pas, ainsi, habitué à certaines règles d'hygiène, ni initié à l'importance de celles-ci. Ceci est d'autant plus préoccupant que la même proportion ne dispose pas d'eau courante. Encore, faut-il préciser que c'est souvent l'installation elle-même qui fait défaut ; quant à la disponibilité du précieux liquide, elle est plus rare encore.

TABEAU 5: DISPONIBILITE DE SANITAIRE ET D'EAU

		Zone1	Zone2	Zone3	Zone4	Zone5	TOTAL
Eau	OUI	3	5	4	6	5	23
	NON	5	3	4	2	3	17
Sanitaire	OUI	6	6	3	5	2	22
	NON	2	2	5	3	6	18

Ce qu'il faut souligner, c'est que non seulement l'absence de telles commodités matérielles rend pénible la vie scolaire, mais surtout c'est un aspect du processus d'éducation qui se trouve ainsi négligé.

Le manque d'autres équipements influe directement sur le processus de transmissions : l'absence d'éclairage contraint à travailler à la lumière du jour et par conséquent à écourter la journée de travail, pendant les mois d'hiver. Il

Il faut cependant reconnaître, qu'ici, 4 écoles sur 5 disposent de l'éclairage électrique ayant bénéficié des efforts d'électrification des campagnes.

* La saison froide est difficilement supportée par les enfants, car bien souvent les écoles ne disposent pas de chauffage ou celui-ci ne fonctionne pas. 40% d'entre elles sont dans ce cas. C'est d'autant plus pénible que le matériau de construction n'est pas toujours adapté et que les ouvertures sont nombreuses. Mais si l'hiver fait souffrir les enfants et rend insupportable leur situation, la saison chaude amène autant de désagréments dans les régions sahariennes ou pré-saharienne, surtout que la climatisation est inexistante. Grelottant de froid ou suffoquant de chaleur, l'enfant ne peut avoir l'attention et la concentration nécessaires pour recevoir les leçons du maître.

* Hiver ou été les élèves des écoles qui ne disposent pas de préau, ont recours à des abris de fortune. Près des 2/3 ne disposent pas de cette installation, ni même d'une cour. Les écoles fonctionnant en double vacation, les enfants qui ne peuvent pas rentrer chez eux se trouvent livrés à eux mêmes pendant l'interclasse.

TABEAU N° 6 : DISPONIBILITE DE CHAUFFAGE - CLIMATISATION

		Zone1	Zone2	Zone3	Zone4	Zone5	TOTAL
Chauffage	OUI	7	4	6	6	4	27
	NON	1	4	2	2	4	13
Climatisation	OUI	0	0	0	0	0	0
	NON	8	8	8	8	8	40

TABLEAU N° 7 : DISPONIBILITE D'UN PREAU - COUR

		Zone1	Zone2	Zone3	Zone4	Zone5	TOTAL
Cour	OUI	4	2	5	1	5	17
	NON	4	6	3	7	3	23
Préau	OUI	5	3	2	3	3	16
	NON	3	5	6	5	5	24

4) La plupart de ces écoles se trouvent dans les hameaux, loin des agglomérations. C'est dire que si les élèves ne peuvent s'abriter lors des intempéries, ils ne peuvent s'alimenter tous les jours sauf à se contenter d'un maigre casse - croute qui se réduit souvent au seul quignon de pain : c'est dire aussi l'importance des cantines.

Personne n'ignore aujourd'hui l'importance d'une bonne alimentation dans la réussite scolaire. Nos campagnes à l'instar de toute l'Algérie ont bénéficié des effets de la croissance économique et ont vu un relèvement certain du niveau de vie. Ce qui semble-t-il a été l'origine de la limitation des cantines. Mais d'une part, un niveau de vie décent est loin d'être le lot de toute la population, et d'autre part, la part de ceux dont les moyens d'existence sont limités a tendance à croître ces dernières années.

En outre, les écoles se trouvent éloignées des domiciles des enfants, qui se contentent de " grignoter" quelque morceau de pain, pendant l'interclasse. D'où l'importance et la nécessité des cantines pour éviter la sous-alimentation des uns et limiter la malnutrition des autres. Pourtant seules 17 écoles sur 40 disposent d'une cantine. Quand celle-ci fonctionne, une proportion variable d'élèves en bénéficie dans certaines écoles, c'est le cas de la totalité des enfants, dans d'autres par contre, seuls en profitent 15 à 30 %. La distribution des cantines selon les zones ou les dates de création ne semble pas obéir à un principe très net.

TABLEAU N° 8 : REPARTITION DES CANTINES
- selon les zones -

	Zone1	Zone2	Zone3	Zone4	Zone5	TOTAL
- Ne possède pas de cantine	6	5	5	2	5	23
- Possède une cantine	2	3	3	6	3	17

Si la zone steppique, où une partie de la population est nomade, semble bien lotie en cantines scolaires, partout ailleurs la majorité des écoles en est dépourvue. Que ce soit dans les zones montagneuses enclavées, ou dans les régions sahariennes, c'est la minorité des écoles qui fait bénéficier à ses élèves les avantages de la cantine.

La même clé de répartition se retrouve si l'on considère les lieux d'implantation des écoles : même les écoles situées dans des hameaux ou des lieux isolés ne disposent pas en totalité de tels services.

TABLEAU N° 9 : ECOLES DISPOSANT DE CANTINES SELON
LES LIEUX D'IMPLANTATION

	Agglomération	Ecole isolée	Hameaux	
Oui	8	9	6	23
Non	6	8	9	17
	15	17	9	

Les écoles les plus anciennes paraissent les mieux pourvues : celles construites après 1980 en sont presque toutes dépourvues.

TABLERAU N° 10 : REPARTITION DES CANTINES SELON LA DATE DE CONSTRUCTION DE L'ECOLE

Date de cons.	Avant 1962	1962-69	1970-79	1980-90
Oui	4	3	8	2
Non	3	2	10	8

Le manque de ces différents équipements ou services influe probablement sur la capacité des enfants à suivre attentivement les leçons qui leur sont données : mais il en est d'autres dont l'absence agit directement sur la qualité de celle-ci. La disponibilité d'une bibliothèque, ou d'un jardinet pour les expériences des élèves, constituent des équipements indispensables. Malheureusement toutes les écoles ne peuvent pas en disposer.

3. Equipement à caractère pédagogique.

La bibliothèque scolaire serait une donnée rarissime de nos écoles, ainsi que les musées scolaires d'ailleurs.

TABLERAU N° 11: EXISTENCE D'UNE BIBLIOTHEQUE.

	ZONE 1	ZONE 2	ZONE 3	ZONE 4	ZONE 5
OUI	00	00	02	03	02
NON	08	08	06	05	06

Plus de 80 % des écoles ne disposent pas d'une bibliothèque et apparemment ce sont les zones steppiques et sahariennes qui disposent d'un tel équipement, alors que celle du littoral n'en possèdent pas. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces écoles sont situées au chef-lieu de la Commune voire de la Daira ou même de la Wilaya : elles sont de ce fait un peu plus équipées que celles situées dans les lieux isolés.

Quant au musée scolaire, c'est presque incongru d'en parler tant les enseignants se montrent étonnés à l'audition d'une telle question. Deux (02) écoles seulement affirment en posséder, mais ce qui est plus surprenant, s'agissant d'écoles rurales, c'est de ne pas trouver un jardin pour les travaux pratiques ou comme moyen de compensation pour les enseignants.

Villes ou Campagnes, ces types d'écoles semblent les mêmes, l'uniformité étant la règle apparemment !.

TABEAU N° 12: EXISTENCE D'UN JARDIN SCOLAIRE

	Zone 1	2	3	4	5
OUI	1	--	1	2	3
NON	7	8	7	6	5

Quant au laboratoire, il ne faut même pas en parler . Une (01) une seule école prétend en posséder. Ces écoles sous-équipées, dépourvues de matériel didactique contraignent les enfants à des conditions de travail souvent pénibles, semblent isolées, livrées à elles-mêmes, ne reçoivent pas de leur environnement l'aide et le soutien souhaités.

4. Contexte socio-pédagogique de l'Ecole.

En tant qu'institution, l'école a des rapports hiérarchiques avec l'administration académique, comme elle a des relations avec l'APC. Ces deux institutions sont censées, chacune en son domaine, garantir le bon fonctionnement de l'école. De même les parents d'élèves, à travers leurs associations peuvent permettre à celle-ci d'améliorer son efficacité et son impact.

* Aide de l'Académie :

La réponse est loin d'être nettement positive: 31/40 affirment le contraire : elles sont surtout situées en zone d'habitat éparé, comme l'indique le tableau suivant :

TABIEAU N°13: AIDE RECUE DE L'ACADEMIE

	Agglomérations	Lieu isolé	Hameau	TOTAL
NON	8	15	8	31
OUI	6	2	1	10

Les écoles situées en agglomérations sont les plus favorisées. Cette aide peut consister en livres scolaires, en enseignants ou autres. Si les livres arrivent à temps dans les écoles situées au chef lieu des Communes, c'est avec un retard de 01 à 02 mois qu'ils arrivent dans les autres et souvent en quantité insuffisante.

TABIEAU N°14: LIVRES FOURNIS A TEMPS

	Agglomérations	Lieu isolé	Hameau	TOTAL
OUI	10	6	1	27
NON	4	11	8	23

**TABIEAU N° 15: QUANTITE DE LIVRES FOURNIS
PAR RAPPORT AUX BESOINS**

	Agglomérations	Lieu isolé	Hameau
NON	7	10	7
OUI	7	07	2

La majeure partie ne reçoit pas suffisamment de livres et pas non plus dans les délais voulus. A cela s'ajoute parfois la non affectation à temps des enseignants.

TABEAU N° 16: AFFECTATION DES ENSEIGNANTS
A TEMPS

	Agglomérations	Lieu isolé	Hameau
NON	3	11	3
OUI	11	06	6

La, également, les écoles situées dans des agglomérations paraissent favorisées, comme elles le sont pour les visites de l'inspecteur qui espère celles-ci à mesure que l'on s'éloigne des centres.

*** Visite de l'inspecteur.**

Si les écoles situées dans les agglomérations sont souvent visitées, celles situées dans les hameaux ne voient l'inspecteur que plus rarement. En effet les premières, qui sont aussi les plus grandes, reçoivent environ 10 visites par an en moyenne, alors que pour les autres, ce nombre descend à 3.

*** Aide de la Commune .**

Comme pour l'académie, l'aide de la commune est jugée insuffisante et variable selon l'importance de la commune; elle consiste surtout en eau et chauffage, parfois en transport et plus rarement en fournitures ;

TABLEAU N° 17:

	Agglomération		Lieu isolé		Hameau	
	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI
Transport	10	4	15	2	7	2
Chauffage	4	10	12	5	3	6
Climatis.	14	--	17	-	9	--
Eau	2	12	9	8	3	6
Fourniture	10	4	8	9	5	4
Trousseau	13	1	14	9	9	0

* Les moyens financiers :

Souvent limités, ils ne permettent pas aux Communes de s'acquitter des diverses charges qui leur incombent. Bien plus, la part consacrée à l'éducation se trouve réduite sensiblement.

TABLEAU N°18: PART DU BUDGET COMMUNAL CONSACRE
A L'EDUCATION (%)

Communes	Années 1988	1989	1990	1991	1992
TREATE	---	---	---	---	10,9
SIDI OAOUD	2,5	2,5	5,0	5,4	6,8
ISSER	9	12	14	16	18
OULED BEN ABDELKADER	9,2	19,4	16,7	17,9	21,3
SIDI ALI	---	---	---	---	12,0
HAMMAN M'BALLIS	8,7	6,3	11,0	18,1	13,3
ADEKAR	---	---	---	---	2,9
GOURAYA	---	---	---	---	13,6
TERNY BENI HEDJEL	2,75	0,15	1,0	2,1	0,4
TEXTER	9,8	7,8	10,3	14	15
EL HWYJBEI	---	---	---	---	19,4
BIR GHEBALOU	16	8,9	11,6	9,6	17
SIDI HOSNI	---	---	0,4	---	3,3
CHEHAIMIA	0,3	0,4	10,3	0,3	00
AIN LAHDJEL	7,4	7,3	0,2	8,1	16,3
SIDI LAADJEL	1,2	0,6	10,4	0,2	4,7
EL BIODH	7,6	18,15	---	10,2	16,9
BENI OUNIF	---	---	---	---	---
LAHMAR	---	---	---	---	---
EL OUED	---	---	---	---	12,8
BESBES	---	---	---	---	10,9
DATA BEN DAROUA	---	---	---	---	1,0
TAMANRASSET	---	---	---	---	4,8

La part du budget communal, souvent faible en volume, allouée à l'éducation est réduite dans l'ensemble même si quelques Communes affirment lui consacrer 1/5. Encore faut-il préciser que ces moyens sont destinés à tous les élèves quel que soit le cycle. Dans le primaire qui, en principe, reçoit la plus grosse part du budget "Education" communal, ces moyens sont surtout consacrés au gardiennage, au chauffage et à l'entretien des immeubles.

Le transport scolaire, quand il existe, est surtout réservé aux niveaux post-primaires.

Ce que ce tableau donne à voir également est que la part attribuée à l'éducation varie selon les communes et dans le temps pour la même Commune. Et souvent plus la Commune est pauvre, plus la part est faible relativement. Aussi certaines Communes n'arrivent pas à assurer la réparation des vitres cassées ou à rémunérer les gardiens; on a rencontré des écoles où la cantine ne fonctionne pas faute de moyens pour payer le transport des denrées alimentaires.

TABLEAU N°15: DEPENSES PAR ELEVE SELON LES ZONES
(1991)

C O M M U N E S	DEPENSES PAR ELEVES en Da
TREATE	196
SIDI DAUD	628
ISSER	388
OULED BEN ABELKADER	246
SIDI ALI	564
TOTAL ZONE 1	436

HAMMAM N'BAILS	128
ADEKAR	44
GOURAYA	376
TERNY BENI HEDIEL	350
TOTAL ZONE 2	435

EL HWIDJBET	556
TEXTER	315
BIR GHEBALOU	316
SIDI HOSNI	84
CHEHAIMIA	30
TOTAL ZONE 3	256

AIN LAHOJEL	192
SIDI LAADJEL	61
EL BLODH	25
BENI OUNIF	---
LAHMAR	---
TOTAL ZONE 4	179

EL OUED	190
BESBES	508
DAJA BEN DAHOUA	28
TAMANRASSET	830
TOTAL ZONE 5	547

Ce tableau confirme bien ce que nous disions ci-dessus : la dépense approximative par élève ne dépasse pas dans le meilleur des cas quelques centaines de dinars. Pour les Communes les plus démunies, elle descend à quelques dinars. La dépense moyenne par zone, relativement faible pour l'ensemble, semble diminuer à mesure que l'on s'éloigne du Nord (le cas de la zone saharienne mis à part). Dans cette dernière, c'est semble-t-il la présence de l'internat qui gonfle la dépense. Cette hypothèse demande à être vérifiée dans le détail. Mais par delà les zones, ce qui est remarquable est la différence entre les Communes à habitat aggloméré et celles où la population est plus dispersée.

Dans ces dernières, apparemment seul le gardiennage semble assuré.

*** Relations avec les parents :**

Celles-ci ne diffèrent pas énormément de celles que entretiennent les parents vivant en milieu urbains; elles se limitent à quelques rencontres épisodiques et plus ou moins formelles et dont l'effet sur le fonctionnement de l'école ou sur le travail des enfants est quasi-nul. Parfois des aides financières modestes permettent l'achat de quelques livres ou d'apporter une aide aux enfants les plus nécessiteux.

Comme on le sait, l'école est née en ville, elle garde un fonctionnement adapté au rythme de vie de celle-ci, la campagne, en général adapte une autre rythme, plus soumis aux phénomènes et conditions naturels. L'activité se répartit différemment dans la journée qui débute avec le lever du soleil et finit avec son coucher, ainsi que durant l'année rythmée par les nécessités climatiques. En imposant ses horaires aux enfants l'école perturbe quelque peu l'activité des parents surtout de ceux travaillant dans l'agriculture. Les enfants sont à l'école lorsque les parents sont déjà rentrés des champs ou inversement, ils sont à l'oeuvre quand leurs enfants attendent encore l'heure d'entrée à l'école.

En outre, il y est des périodes de grande activité ou le besoin de main d'oeuvre est important. Les enfants sont en classe : par contre ils peuvent être en vacances pendant les périodes creuses. Mais l'école, poursuivant son propre rythme ignore superbement cette nécessité dont elle perçoit parfois les effets sous forme d'absence des enfants. Les parents, par contre, sont bien conscients du phénomène et ils sont 44% à souhaiter que les vacances scolaires coïncident avec ces périodes d'intense activité.

Les écoles nichées au flanc des coteaux ou cachées au fond des vallées comme celles qui parsement de ci, de là les vastes étendues steppiques témoignent, à l'évidence, de la volonté de distribuer le savoir à l'ensemble des enfants, faisant ainsi reculer l'ignorance dont souffraient leurs parents. Cette intention, louable, demande pour sa concrétisation, la mobilisation de moyens considérables et leur utilisation judicieuse. Le procès pédagogique en effet, suppose pour sa réussite la réunion des facteurs quantitativement proportionnés et qualitativement adaptés. Ce procès est -si l'on nous permet cette analogie avec la production matérielle une combinaison de facteurs spécifiques en vue d'un résultat fixé.

Or l'enseignement, pour prolonger la comparaison, est une industrie de main d'oeuvre, en ce sens, que l'enseignant en constitue le facteur principal : d'où l'importance liée à sa capacité de transmettre le savoir adéquat. Mais les autres éléments ne sauraient être négligés pour autant, sauf à risquer de sacrifier l'efficacité globale du procès. Le défaut par exemple, de moyens didactiques réduirait l'enseignement à un discours abstrait sans effet positif sur les enfants. De même le message pédagogique ne serait reçu de manière satisfaisante que si les élèves récepteurs du message mais aussi acteurs du procès, bénéficiaient de conditions permissives d'une plus grande disponibilité, d'une meilleure attention.

Ces exigences minimales se heurtent à la dure contrainte des ressources. Face à une demande variée et croissante les moyens mobilisés sont très importants au plan global. Mais repartis sur la masse des élèves ils se réduisent à une somme notoirement modeste aboutissant ainsi à un saupoudrage certes compréhensible mais incapable d'assurer les conditions de l'efficacité requise ; ce qui peut remettre en cause l'objectif proclamé.

La solution à cette contradiction est une dégradation des conditions matérielles de scolarisation. Celle-ci parfois incomplète parce qu'écourtée, se déroule péniblement dans des locaux quelquefois bien éloignés du domicile familial des enfants. Ceux-ci arrivent à l'école après un long trajet, déjà physiquement fatigués et peu disponibles psychologiquement à recevoir le message pédagogique.

Ceci, d'autant plus qu'à midi ils se contentent bien souvent d'un maigre casse-croûte : ce qui peut paraître bien insuffisant surtout en hiver : Combien long apparaît ce dernier à des enfants obligés de chercher des abris de fortune pendant l'interclasse, et grelottant dans des classes sans chauffage et

parfois aux vitres cassées. L'été est également difficile à supporter dans des écoles sans sanitaires ni eau. Mais ce qui paraît plus préoccupant est l'impression de laisser-aller que donnent ces différentes insuffisances et qui n'habituent pas l'enfant à l'hygiène, à la rigueur, au respect de soi et des autres. La scolarisation semble se limiter à transmission de quelques éléments de connaissances, négligeant totalement l'aspect éducatif et culturel.

La réussite de quelques uns est une véritable aventure personnelle et paraît tenir du miracle. Scolarisés dans des conditions difficiles qui ne prédisposent pas à la concentration nécessaire, ils ne disposent quelquefois pas des livres et des affaires indispensables.

Les enseignants eux-mêmes sont dépourvus d'outils didactiques et ne trouvent pas toute l'aide souhaitée chez leur directeur ou leur hiérarchie de manière générale. Souvent jeunes et sous qualifiés, ils s'efforcent de transmettre quelques rudiments de savoir à ces enfants, mais leur dévouement n'arrive pas toujours à compenser les déficits d'une formation lacunaire.

Les directeurs souffrant souvent d'une formation insuffisante et parfois du manque d'expérience ne semblent pas disposer de capacités nécessaires quand ce n'est pas de volonté pour aider les enseignants débutants. Leur charge paraît se réduire à quelques tâches administratives routinières et périodiques. Certains arrivent pourtant grâce à leur dynamisme à mieux intégrer l'école dans le milieu et à intéresser les parents et les autorités locales à son fonctionnement.

C'est là cependant des exceptions dans l'ensemble des communes ne disposent pas de moyens et ne remplissent pas toujours leurs tâches vis à vis de l'école. Quant aux parents, l'intérêt et l'aide qu'ils portent à cette institution paraît se réduire à quelques réunions épisodiques; souvent analphabètes, ils font confiance à cette école dont paradoxalement ils n'attendent pas beaucoup.

Faute de moyens, l'école des zones rurales semble encore plus démunie que celle des agglomérations urbaines. Ne disposant souvent ni d'infrastructures utiles, ni parfois de moyens didactiques, animée par des directeurs et des enseignants jeunes et sous qualifiés, elle paraît limiter son rôle à dispenser quelques éléments de savoir, négligeant bien souvent sa fonction éducative et culturelle.

DEUXIEME PARTIE

LA SCOLARISATION EN ZONES RURALES :

- Les Acteurs -

I. DIRECTION ET ANIMATION DES ECOLES

L'encadrement reflète, en gros, les caractéristiques du corps enseignant dont il est issu, du reste. L'origine ou la formation scolaires formelles donnent à voir la même hétérogénéité, les mêmes insuffisances par rapport aux normes traditionnelles ou internationales actuelles. Pour les directeurs comme pour les enseignants, c'est le possible qui s'impose et le souhaitable qui disparaît des consciences ?.

L'expérience acquise ou plutôt l'ancienneté paraît le seul élément discriminant : encore que ne soit pas toujours la cas. Les compétences pédagogiques, acquises souvent sur le tas, ne semblent pas toujours une préparation suffisante à l'animation d'une école, comme nous le verrons plus tard.

Mais d'abord il nous faut présenter rapidement ce corps d'encadrement à partir de quelques caractéristiques telles que l'âge, la formation initiale, l'ancienneté.

1. L'ANCIENNETÉ.

Traditionnellement issu des enseignants, le corps des directeurs se distingue, surtout par l'ancienneté - assimilée, peut être rapidement, à l'expérience et à la maturité. On retrouve en gros ce trait, mais on constate néanmoins les effets de la "ruralité" qui contredisent parfois l'accès à la direction.

1.1. D'abord en ce qui concerne l'âge.

Comme attendu, près de la moitié des directeurs sont âgés de plus de 45 ans. C'est un peu le cheminement habituel : le poste de directeur vient en quelque sorte couronner une carrière d'enseignant bien remplie, ou récompenser les efforts consentis pendant de longues années. Mais comme par la force des choses, il y a peu d'élus pour beaucoup d'appelés, cela ressemble plus à une cooptation qu'à une promotion.

Cependant, le reste paraît beaucoup plus jeune: Effet du milieu rural, de ses raretés ou des difficultés de choix ?

Toujours est-il que près du tiers ont moins de 35 ans et 1/7 moins de 24 ans. C'est manifestement plus une soumission aux réalités du monde rural qu'à un choix sciemment assumé. Cette situation, qui caractérise la position défavorable des zones rurales, se retrouve également de manière générale dans des moyens de scolarisation offerts et pas uniquement pour les directeurs.

1.2. Ensuite l'ancienneté: comme le laisse prévoir la distribution par âge, cette ancienneté que ce soit dans l'enseignement ou dans la fonction est inégalement répartie.

* A l'image de l'âge, 31/39 directeurs ont plus de 10 ans d'ancienneté, donc apparemment ayant définitivement choisi l'enseignement;

* Par contre dans la fonction à peine 1/4 possède une expérience de 10 ans: la même proportion que ceux qui ont moins de 02 années. Plus de 50% ont ainsi moins de 04 ans d'ancienneté dans la fonction;

* La stabilité dans l'école ne paraît pas être la règle. plus de 50% ont moins de 04 ans dans l'école qu'ils gèrent. Si près du tiers dirigent le même établissement depuis 10 ans au moins, c'est sans doute parce que ces écoles sont situées dans les chefs-lieux de Commune, voire de Daïra. Les équipements collectifs sont assez développés: la présence d'un lycée, par exemple, est un facteur de stabilité de ce personnel, comme, le signale franchement l'un d'eux: " ce qui m'a surtout forcé à changer, c'est le manque d'Ecole Moyenne et de lycée dans la localité où je travaillais alors; j'ai demandé ma mutation ici, où le lycée n'est pas loin et le MOYEN aussi, et depuis, je reste ici " .

TABLEAU N° 1 : ANCIENNETE

	Générale		Fonction		Ecole	
	M	F	M	F	M	F
0 à 2 ans			10	1	11	1
2 - 4	3		9		10	
5 - 10	5		8		4	
+ 10	29	2	10	1	12	1
TOTAL	37	2	37	2	37	2

TABLEAU 2 : LIEU DE NAISSANCE

Nés en ville	Hors commune	Dans la commune
7	15	14

TABLEAU N°3 : DIPLOMES SCOLAIRES

Age	Diplômes	Sans diplôme	CEPE	BEPC-BEM BE	BAC	TOTAL
18-24 ans	3				--	3
25-34 ans	5			4	--	9
35-44 ans	2		1	5	--	8
+ 45 ans	6		4	7	--	17
TOTAL	16		5	16	--	37

2. La formation :

L'hétérogénéité du personnel d'encadrement est encore ici plus apparente : que ce soit pour la formation scolaire, ou pour la formation spécialisée, l'unité est plutôt l'exception que la règle.

2.1. 40 % n'ont aucun diplôme. Pour qui connaît quelque peu l'histoire de l'école, avant ou immédiatement après l'indépendance c'est là un constat qui ne peut surprendre, quand il s'agit de personnel âgé de plus de 40 ans, donc pour la plupart recruté dans les années "héroïques" post-libération. Ce qui, par contre est inattendu et pourtant plus significatif est la présence de jeunes de moins de 30 ans voire, de moins de 24 ans qui ne possèdent aucun diplôme et qui ont une charge d'école. L'explication qui vient en premier résiderait dans la situation du milieu rural : scolarisé en retard, il ne peut fournir sur place le personnel d'encadrement ou le personnel enseignant de manière générale : l'école n'a pas, ici, atteint le stade d'auto-reproduction.

Le personnel est en effet né soit dans la Commune (15) soit dans une Commune limitrophe (14) : seuls 07 sont nés en ville : encore s'agit-il d'agglomérations relativement proches du lieu de travail. Pour les nés du milieu urbain, aller exercer dans les campagnes, surtout dans les zones enclavées, paraît inconcevable. Ce qui justifierait, d'une certaine manière la présence de jeunes, sans expérience étendue et sans diplôme à la tête des écoles, alors que du personnel expérimenté est sous-utilisé par ailleurs.

40% autres détiennent le diplôme de l'enseignement moyen (BEPC - BEM - BSG - BEF....) avec ces différentes appellations. C'est d'ailleurs, le diplôme-type semble-t-il de l'enseignant du primaire : la majorité de ce groupe est âgée de plus de 35 ans .

**TABEAU N° 4 : DIRECTEURS - DIPLOMES PROFESSIONNELS
ET OU ADMINISTRATIFS**

	SANS	CCGP	BSG	CAP	TOTAL
18 - 24	03	---	---	---	03
25 - 34	07	02	04	07	20
35 - 44	---	01	---	---	01
Plus de 45		02	---	09	10
T O T A L	12	03	13	17	45

21

Seuls 17/37 sont titulaires du certificat d'aptitude pédagogique. (Ce sont surtout les plus anciens) c'est-à-dire du diplôme qui confirme l'aptitude à l'enseignement. Mais ce qui est à souligner est l'effectif des sans-diplômes qui est équivalent au tiers de l'effectif.

TABLEAU 5: DIRECTEURS - DIPLOMES SPECIFIQUES
PROFESSIONNELS

	Sans	CCGP	BS6	CAP	Autres	TOTAL
Sans	7	(6) 1	(6) 4	3	1	16
CEPE		(3)	(5) 2	3	—	6
BEPE-BEM		(8) 2	(9) 1	10		17
AUTRES						
TOTAL	12	3	7	16	1	39

Entre ces 2 groupes, environ 15 % sont détenteurs de l'ancien diplômes du primaire.

2.2. Visiblement la grande majorité n'a pas fait un cursus scolaires habituel complet comme le confirme le tableau:

TABLEAU 6: CURSUS SCOLAIRE TRADITIONNEL
DES DIRECTEURS

	A fait le primaire	A fait le moyen	A fait le secondaire
Complet	32	18	4
Incomplet	—	5	12
Total	32	23	16

16 seulement seraient passés par l'enseignement secondaire mais 04 à peine auraient fait le cycle complet; 23 affirment avoir suivi l'enseignement moyen, il est vrai de manière incomplète pour 05 d'entre eux. 32 ont suivi le cycle primaire en totalité, avec 05 diplômés de l'ancien CEPE.

Les cinq autres directeurs n'ont pas du tout suivi ce cursus traditionnel. Après l'école coranique du village, 02 affirment avoir suivi un enseignement dans une zaouïa.

Notons pour donner une image complète que 16 directeurs parmi ceux qui ont suivi le cursus habituel ont également fait l'école coranique, voire la zaouïa (1)

La formation scolaire, qu'elle ait suivi la filière traditionnelle ou non, paraît insuffisante par rapport à ce qu'on pouvait espérer. C'est sans doute pour quoi des efforts ont été faits pour l'améliorer d'une part et permettre la titularisation, donc la stabilisation du personnel d'autre part (2). La plus part des directeurs détiennent soit le CCGP soit le BSC. (tableau III). 17 d'entre eux sont titulaires du CAP :

En résumé, le niveau scolaire n'est pas celui défini par les normes héritées, ni a fortiori celui requis des enseignants de ce cycle dans le monde (surtout développé). Le BEM est le diplôme le plus élevé détenu par les directeurs?, c'est-à-dire que l'enseignant du primaire n'a pas fait le secondaire ou pour le dire dans les termes d'aujourd'hui, le sortant du 3ème palier du fondamental enseigné aux enfants des deux autres paliers.

La formation spécialisée, en dépit des efforts faits, paraît en deçà des attentes. On semble compter beaucoup plus sur la volonté et le dévouement des individus que sur leurs compétences académiques et professionnelles.

Quand celles-ci laissent à désirer et que le directeur se trouve livré à lui-même sans aide conséquente de son environnement, (APC ou académie) il n'est pas difficile d'imaginer la qualité du fonctionnement de l'école et de ses résultats.

(1) On peut rencontrer même des personnels qui ont un cursus inattendu. Un jeune directeur de 23 ans affirme n'avoir qu'une année de zaouïa avant d'entrer l'ITE.

(2) Le 2ème objectif l'a peut-être emporté sur le premier.

3. Rapports avec l'extérieur.

De manière générale les directeurs se plaignent de leur isolement et de l'absence de soutien qu'ils s'attendaient à recevoir tant de leur hiérarchie que des responsables administratifs locaux voire des parents d'élèves.

3.1 Relations avec l'Académie.

Les relations avec celle-ci représentant toute la hiérarchie sont plus de type administratif que fonctionnels ; des instructions ou informations à caractère administratif sont transmises ou pour les secondes demandées : celles concernant beaucoup plus la pédagogie ou les contenus sont plutôt rares ou inexistantes. La pratique pédagogique est restée pratiquement inchangée depuis des décennies.

Aussi près de 3/4 des directeurs trouvent nulle ou insuffisante l'aide de l'académie et ce, quelle que soit la zone. Le jugement est d'autant plus sévère que l'on est nouveau dans le métier ou alors très ancien. La première catégorie est unanime à penser que cette aide est inexistante : peut-être que le besoin on est surtout plus intense. La 2ème a la même opinion dans une proportion de 2/3. Notons qu'il n'y a pas de différence sensible entre les avis selon les zones.

En quoi consiste cette aide ? Surtout dans la transmission de circulaires ou autres actes administratifs. Les directeurs regrettent qu'il n'y ait pas d'information sur les nouvelles méthodes d'enseignement (quand elles existent) que ce soit de manière générale ou spécifique par matière. Sur un plan plus pratique, ils trouvent que le matériel didactique est insuffisant et que le remplacement des enseignants défaillants ne se fait pas avec la rapidité souhaitée. Quand ceux ci exercent leurs problèmes professionnels ne sont pas non plus réglés avec la diligence voulue.

Les relations paraissent limitées au seul aspect administratif : affectation des enseignants et autres informations d'ordres généraux d'un côté : demande d'information statistique ou autre concernant l'école, de l'autre. Il n'existe pas de bulletin de liaison, par exemple, où sont traitées des questions diverses (pédagogie ou autres) intéressant les enseignants : il en est de même des bibliothèques pédagogiques, à l'échelle des wilayate ou daïrate : quand à l'école, elle-même, il y a peu de chance d'en trouver une.

3.2. Relations avec l'APC :

Si les relations avec l'academie se limitent aux actes d'une gestion administrative, celles avec l'APC sont plutôt rares : ou occasionnelles pour 27 directeurs sur 40. Il ne semble pas dans la plupart des cas que l'APC remplisse régulièrement et complètement ses obligations envers l'école.

Comme nous l'avons vu par ailleurs, la réfection ou réparation des locaux, - le cas échéant - ne se fait pas de manière régulière: les chemins menant à l'école, dans les zones reculées ne sont pas entretenus. Il en est jusqu'aux moyens de chauffage qui ne sont pas fournis, rendant les conditions de travail des enfants, très précaires et pénibles. Les parents de ces derniers participent-ils à l'acte éducatif ?

3.3. Relations avec les parents :

S'il existe, presque partout des ASPe, mais c'est le cas surtout là où les directeurs ont une ancienneté importante, il ne semble pas que son rôle dépasse l'aspect formel voir folklorique ; si action il y a, elle reste sans effet sur le fonctionnement de l'école.

Les rencontres parents - enseignants dont l'APE (Association des Parents d'Elèves) doit être le truchement et le catalyseur sont occasionnelles (27/40) ou inexistantes (1/10). En outre elles sont tout à fait formelle et de nul effet sur le travail des enfants. Elles ne semblent pas participer non plus rayonnement de l'école sur son environnement, ni à rechauffer le prestige de celle-ci.

Ceci ne semble pas d'ailleurs, un objectif du directeur dont l'activité semble limitée aux aspects administratifs.

4. Activité du Directeur :

On peut se poser la question sur la fonction de Directeur, sur le rôle de Directeur ? Est-il simple relais d'une hiérarchie ou animateur d'une communauté éducative ? L'activité se résume concrètement à des tâches routinières, parfois périodiques, à caractère administratif. Ce travail administratif paraît absorber 3 heures quotidiennement mais il varie considérablement en cours d'année scolaire : les tâches pédagogiques semblent réduites à leur simple expression : ainsi aucune aide ne semble être apportée aux collègues débutants :

du reste, parfois le profil du directeur lui-même n'indique pas une compétence suffisante pour accomplir cette tâche. Comme par ailleurs il n'existe pas de bibliothèque pédagogique ni de revues de ce genre, l'aide pratique que peut apporter le directeur s'en trouve considérablement réduite, souvent à quelques conseils oralement donnés.

Peut-être est-ce aussi la conséquence du fait que l'enseignant reçoit les fiches toutes prêtes avec les livres du maître et qu'il soit tenu à un planning strict. L'activité de l'enseignement se trouve quasiment mécanisée, sans souci des réactions des enfants, ni de leurs résultats. Dans ce cas, une aide pédagogique paraît hors besoin.

Alors que le statut prévoit que "l'encadrement et la gestion pédagogique" est une des tâches du directeur qui participe en outre à la formation et au perfectionnement des personnels débutants, la réalité semble réduire son rôle à celui d'administrateur ou de relais entre l'école et la hiérarchie essayant avec plus ou moins de réussite de maintenir un climat convivial et une ambiance de travail entre collègues.

(1) Ceci est vrai pour l'ensemble, il arrive parfois, surtout quand on est au chef lieu de commune par l'APT apporte une aide matérielle (fournitures...) mais cela est assez rare et peut être lié à certaine conjoncture.

II. LES ENSEIGNANTS

Dans les temps modernes, on s'accorde à considérer, sous toutes les latitudes, que l'école est le lieu privilégié, et peut-être même exclusif, où s'organise socialement l'initiation au savoir, ensemble de connaissances disponibles en une période donnée ; le maître d'école se trouve être celui qui en est doté partiellement et est chargé, par la société, d'en transmettre quelques fractions à l'élève, cet enfant qui ne sait rien mais est apte à tout savoir. C'est dire que l'enseignant, par la place même qu'il occupe, se situe au centre du processus de transmission-acquisition des connaissances.

La référence à un profil idéal du maître d'école semble suggérer la formulation de trois questions essentielles, pour l'objet de notre étude en ce qui concerne l'enseignant :

- Que sait-il ?
- Quels sont les instruments dont il dispose pour émettre et transmettre ce qu'il sait ?
- Comment apprécier l'activité qu'il effectue ?

La première question renvoie aux connaissances reçues et accumulées (1) par l'enseignant et qui constituent sa capacité à instruire ;

La deuxième suppose que pour enseigner il est nécessaire de savoir, mais que ce n'est pas suffisant, l'émission et la transmission du savoir scolaire exigent les outils de leur réalisation ;

La troisième se restreint à poser les modalités de mesure du débit de l'activité de l'enseignant bien qu'elle soulève le problème de l'évaluation de ses résultats (2).

(1) Le couple réception-accumulation comme celui de l'émission-transmission sont des processus distincts mais nécessairement complémentaires. Ici, nous ne discuterons ni des conditions de l'utilisation efficace de ces deux couples, ni de leur coût individuel et social.

(2) Le problème est celui des aptitudes de l'élève à apprendre, de l'organisation et des méthodes pédagogiques à réaliser ces aptitudes. L'étude de la qualité du produit de la scolarisation n'est pas de notre propos.

Cependant, l'enseignant est enserré dans une combinaison opératoire de transmission du savoir scolaire dont il n'est pas le maître unique. Aussi, d'autres questions surgissent-elles aussitôt pour compléter la formulation de la description du maître d'école :

- L'école, en tant qu'atelier où s'effectuent les tâches de l'enseignant, réunit-elle les conditions permissives à leur mise en oeuvre ?

- L'habitat, en tant qu'unités périphériques liées fonctionnellement à l'école, est-il adéquat à la valorisation des capacités éducatives de l'enseignant ?

Cette sélection de questions, bien qu'elle évacue l'histoire réelle du maître d'école rurale, prétend, péremptoirement, à fonder l'identification des caractères intrinsèques de celui-ci ; c'est par leur connaissance, dans les lieux où ils agissent, que l'on essaie de décrire l'enseignant afin de répondre à l'objectif de l'étude qui est de " recenser les différentes catégories d'obstacles qui ont freiné la généralisation de l'enseignement en zones rurales " .

L'enquête (1), réalisée auprès de quarante (40) écoles situées en zones rurales, révèle un ensemble de spécificités attachées aux enseignants qui y exercent ; ce sont celles-ci qui seront exposées dans trois parties.

I. Des capacités de l'enseignant à instruire.

II. Des moyens didactiques de transmission du savoir scolaire et du débit de l'activité de l'enseignant.

III. Des conditions d'environnement permissives de l'enseignement.

(1) Cette enquête est beaucoup plus un sondage par sa dimension réduite; elle a touché 367 enseignants du 1^{er} et 2^o palier de l'enseignement fondamental (en 1991/92) pour un effectif national en 1990/91 de 151.262 (source: Ministère de l'Education), pour un effectif des wilaya, zones d'enquête, de 60.667. L'intérêt de ce sondage réside primordialement dans le choix des zones géographiques et écoles, marquées par des indices de ruralité particuliers (implantation topographique, climatique, économique, sociologique et dispersion de l'habitat).

1. DES CAPACITES DE L'ENSEIGNANT A INSTRUIRE.

Ce qui est en jeu, c'est le contenu et la finalité du savoir de l'enseignant. La société l'investit d'une mission à objectifs multidimensionnels: développement de la personnalité de l'enfant, socialisation de cet enfant, introduction à l'acquisition de connaissances générales scientifiques et technologiques, préparation à la vie active, incitation à l'adoption d'aptitudes d'insertion dans un monde en évolution,.....

Ainsi, lit-on par exemple que " les maîtres de l'enseignement fondamental sont chargés d'instruire et d'éduquer sur le plan intellectuel, moral, physique et civique les enfants qui leur sont confiés (1).

Cette instruction comprend entre autres, "une maîtrise totale de l'expression orale et écrite (de la langue arabe), l'enseignement des langues étrangères (pour) connaître... les civilisation étrangères,....", " un enseignement des mathématiques et des sciences qui permet d'acquérir les techniques d'analyse, de raisonnement et de compréhension du monde vivant et inerte" (2).

S'il est apparemment aisé de se rappeler quelques missions et objectifs de l'enseignement fondamental, cette aisance peut-elle se rencontrer dans la conception, la méthodologie, et les modalités, d'appréciation des capacités de l'enseignant à instruire les enfants qui lui sont confiés ?

Ce dont il s'agit ici, ce n'est pas de connaître les résultats de la mise en oeuvre de ces capacités, l'enfant instruit, mais de quantifier la formation et le stockage de celles-ci et de rendre compte de leur diffusion chez et par celui qui va les exploiter pour instruire l'enfant, " cette page blanche sur laquelle on peut tout écrire " .

(1) Article 2 du Décret 90-49 du 06 Janvier 1990 portant Statut Particulier des Travailleurs de l'Education - J.O n°6 du 07.01.1990

(2) Ordonnance n° 76 du 16 Aout 1976 portant Organisation de l'Education et de la Formation - J.O du 23.04.1976

Le problème apparu en ce moment de l'évaluation des connaissances acquises est ardu ne serait-ce qu'à un double titre: d'une part, comment apprécier les aptitudes, élément de base, à connaître et d'autre part, comment quantifier, élément d'information, ce "connaître" ?

Ce problème est d'autant plus redoutable que les aptitudes différentielles intrinsèques objectives de chacun à connaître, s'exercent obligatoirement à travers les aptitudes à subir un système éducatif et de formation structuré historiquement et socialement (1) .

A cette difficulté de s'aventurer à fonder conceptuellement l'évaluation des connaissances, vient s'ajouter celle d'une méthodologie pertinente à assurer la confection d'indicateurs significatifs de la qualité de ce qui est acquis. Aussi, ne reste-t-il plus que quelques modalités indirectes de quantification des connaissances acquises et qui pourraient être acceptées comme indices de ce que l'on cherche à identifier(2). A défaut de connaître le contenu du savoir du maître d'école et d'en apprécier la finalité, se contente-t-on d'une traduction par le nombre et le symbole du contenant (nombre d'années d'études, diplômes par exemple) .

L'observation de la constitution et de l'accroissement des capacités éducatives des enseignants en exercice dans leur poste de travail peut être appréhendée à trois niveaux:

* Le cursus scolaire se traduisant par le nombre d'années d'études dans des cycles ou niveaux scolaires et par des types de diplômes les sanctionnant;

* La formation post-scolaire qui englobe les années d'études au sein d'institutions éducatives spécialisées, les périodes de stages et tout autre forme de formation continue (3) dont bénéficie l'enseignant durant son activité. Cette formation post-scolaire institutionnalisée est généralement consacrée par la délivrance d'un titre d'aptitude à l'exercice de la profession;

(1) Histoire de l'instituteur en Algérie (à faire) .

(2) Un développement ultérieur de cette étude pourrait prendre en charge ces problèmes;

(3) L'ancienneté dans la profession peut y être incluse d'autant qu'elle est utilisée dans la promotion administrative. Il est fort possible, cependant, qu'un hiatus se camoufle entre qualification réelle et qualification formelle.

* L'auto-formation telle qu'elle s'exprime par la constatation de pratiques éducatives et culturelles variées et multiples auxquelles s'adonne l'enseignant tout au long de sa vie professionnelle. Ces pratiques, par ce qu'elles recèlent, peuvent produire des effets éducatifs renforçant et augmentant le potentiel des connaissances du maître d'école.

Cette première partie, dont l'objet est d'apporter quelques éléments de réponse à la première question posée, comportera trois (03) points : A - B - C.

A/ LE CURSUS SCOLAIRE DE L'ENSEIGNANT DE L'ECOLE RURALE.

L'enseignant, avant d'être maître d'école, fut élève du système éducatif dont l'organisation actuelle en niveaux progressifs:

* Enseignant Fondamental de neuf (09) années d'études:

- Primaire : 6 ans
- Moyen : 3 ans

* Enseignement Secondaire de trois (03) années d'études:

- Général
- Technique

* Enseignement Supérieur:

- graduation : 04 à 06 ans
- post graduation :

est le terme d'une évolution historique.

Chaque cycle d'études achevé est sanctionné par un examen de passage au niveau supérieur dont le résultat positif donne lieu à la délivrance d'un diplôme spécifique.

Deux types d'indicateurs d'acquisition de connaissances scolaires sont utilisés concurremment et/ou complémentai-
ment:

- * Années d'études d'un niveau scolaire :
Primaire - Moyen - Secondaire - Supérieur.
- * Diplôme consacrant chaque niveau scolaire :
C.E.P - B E F - Baccalauréat- Licence et autres.

L'observation de l'acquisition des capacités à inst-
ruire de l'enseignant retracées ici se situe tant au niveau
global (ensemble confondu des lieux visités) que par zones
d'enquêtes telles que définies par la constitution de
l'échantillon.

A.1. Les niveaux (ou cycles) scolaires

1.1. Répartition globale de l'effectif par niveau scolaire.

L'effectif total d'enseignants appartenant aux quaran-
tes écoles ayant fait l'objet de l'enquête s'élève à trois cent
soixante sept (367). Nous avons regroupé les réponses négatives
et les non-réponses pour mieux saisir les réponses positives.

Réponses		NON +			
Niveau Scolaire	oui	Non Réponses	Total	% Oui	% Non
Primaire	323	44	367	88	12
Moyen (CEM-CNET)	303	64	367	82	18
Secondaire (général et technique)	180	187	367	49	51
Supérieur	17	350	367	5	95

La lecture de la répartition par niveau scolaire est éclairante :

- * un enseignant sur huit (1/8) n'aurait pas eu d'enseignant primaire (12 %).
- * Un enseignant sur cinq (1/5) n'aurait pas suivi l'enseignement moyen (18 %).
- * Un enseignant sur deux (1/2) n'aurait pas connu l'enseignement secondaire (51 %).
- * Aucun enseignant, pratiquement, n'a atteint le niveau de l'enseignement supérieur (95 %) (1).

L'apparition de cette structure du niveau scolaire, atteint par les enseignants des écoles rurales, est déjà très instructive sur la densité du potentiel de leur savoir (2).

Les écoles visitées ayant été regroupées par zones significatives d'une certaine ruralité, nous devons nous poser cette question : Comment cette structure par niveau scolaire se présente-t-elle par zone ?

1.2. Répartition par zone et niveau scolaire.

Rappelons par les 40 écoles enquêtées ont été regroupées en cinq zones et que l'enquête a touché trois cent soixante sept enseignants répartis ainsi (3).

(1) L'observation de ce cycle d'études sera abandonnée par la suite.

(2) Densité telle que mesurée par les années d'études de chaque cycle scolaire sans aucune référence au contenu et à la qualité du savoir acquis et même sans aucune informations sur les volumes horaires effectivement dispensée et reçus.

(3) les proportions d'effectif enseignantes par zone n'ont aucune signification particulière pour notre propos étant donné que la constitution de l'échantillon a été effectuée pour rendre compte des spécificités rurales de la scolarisations et non de la distribution des effectifs enseignants selon les zones.

Zone	Effectif	%
Vallée-Plaine	58	16
Montagne-piémont	58	16
Haute-Plateaux	82	22
Steppe	87	24
Oasis-Désert	82	22
T O T A L	367	100

Presentons d'abord la structure du niveau scolaire par zone !.

1.2.1 Niveau scolaire de la zone "VALLEE/PLAINE":

- les 58 enseignants répondent dans les proportions suivantes.

Reponses Niveau scolaire	Oui en %	Non + Non réponse	Total
Primaire	80	20	100
Moyen	67	33	100
Secondaire	45	55	100
Supérieur	10	90	100

1.2.2. Niveau scolaire de la zone "MONTAGNE/PIEMONT":

- Les 82 enseignants répondent dans les proportions suivantes:

Réponses Niveau scolaire	Oui en %	Non + Non réponse	Total
Primaire	85	05	100
Moyen	72	28	100
Secondaire	50	50	100
Supérieur	03	97	100

1.2.3 Niveau scolaire de la zone "HAUTS/PLATEAUX":

- les 82 enseignants répondent dans les proportions suivantes.

Réponses Niveau scolaire	Oui en %	Non + Non réponse	Total
Primaire	94	06	100
Moyen	82	18	100
Secondaire	56	44	100
Superieur	01	99	100

1.2.4 Niveau scolaire de la zone "STEPPE":

- les 87 enseignants répondent dans les proportions suivantes

Réponses Niveau scolaire	Oui en %	Non + Non réponse	Total
Primaire	87	13	100
Moyen	80	20	100
Secondaire	46	54	100
Supérieur	03	97	100

1.2.5 Niveau scolaire de la zone "OASIS/DESERT":

- les 82 enseignants répondent dans les proportions suivantes.

Réponses Niveau scolaire	Oui en %	Non + Non réponse	Total
Primaire	87	13	100
Moyen	82	18	100
Secondaire	49	51	100
Supérieur	05	95	100

1.2.6 Récapitulatif.

	EFFECT TOTAL	VALLEE PLAINE	MONTAGNE PIEMONT	HAUTS PLATEAUX	STEPPE	OASIS DESERT
Primaire	88	80	95	94	87	87
Moyen	82	67	72	82	80	82
Secondaire	49	45	50	56	46	49
Supérieur	05	10	03	01	03	05

a) Les enseignants de la zone "VALLEE/PLAINE" présentent des particularités de niveau scolaire par rapport à ceux des autres zones:

- * 20% accusent un déficit d'enseignement primaire (1/5 contre 1/8 pour l'ensemble) ;
- * 23% souffrent d'une absence d'enseignement moyen (2/5 contre 1/5 pour l'ensemble) ;
- * La zone connaît la présence d'enseignants ayant un niveau supérieur dans une proportion double par rapport aux autres zones (10% contre 5% pour l'ensemble) .

b) La zone " Montagne / Piémont " aurait bénéficié de savoir moyen inférieur à la moyenne (72% contre 82%) c'est à dire près de 2/5 n'ont pas atteint le niveau moyen.

c) La dispersion du niveau secondaire par rapport à la moyenne général (49%) fait apparaître un ordre notable :

- Moins de trois points pour "STEPPE".

- Plus de 1 point pour "Montagne-Piemant"

Ces observations confirment le niveau moyen atteint par ces zones :

- Moins de 15 points pour " Vallée - Plaine "
- Moins de 10 points pour " Montagne/Piémont "
- Moins de 2 points pour " Steppe "

1.3 Répartition globale par niveau scolaire/sexe

Avant d'entamer l'observation de la répartition par niveau scolaire et sexe, il serait instructif de noter cette structure à l'échelle nationale, wilayale et par zones d'enquête.

Que remarque - t - on ? (1) :

- * L'échantillon comporte 01 enseignante pour 04 enseignants (20% / 80%) .
- * L'effectif des wilaya d'enquête indique l'existence d'une enseignante pour trois enseignants (33% / 67%) .
- * La proportion d'enseignants s'élève à l'échelle nationale à 02 enseignantes pour 03 enseignants (39% / 61%) .

(1) La pertinence de ces remarques pourrait être le signe d'un choix convenable, par rapport à la reconnaissance des formes de ruralité des zones élues cibles d'enquête, de l'échantillon.

1. Structure par sexe de l'effectif enseignants

		Effectif Total	MASCULIN		FEMININ	
				%		%
1.1	Echantillon	367	294	80	73	20
1.2	Wilaya d'enquête	60.667	40.542	67	20.125	33
1.3	Nationale	151.262	92.290	61	58.969	39
Z O N E E N Q U E T E	1.4 Vallée- Plaine	145.65	8.627	59	5.938	41
	Montagne- Piémont	157.76	9.897	63	5.879	37
	Hauts - Plateaux	14.350	10.005	70	4.345	30
	Steppe	8.935	6.791	76	2.144	24
	Oasis - Désert	7.041	5.222	74	1.819	26

1.3.2. Répartition niveau scolaire/Sexe masculin (1)

Réponses Niveau scolaire	OUI		NON		T O T A L	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Primaire	245	86	40	14	294	100
Moyen	233	79	61	21	294	100
Secondaire	131	45	163	55	294	100
Supérieur	15	05	279	95	04	---

(1) L'homogénéité de l'effectif étant le sexe, les proportions de niveau scolaire sont rapportées à l'effectif de chaque sexe et non à l'effectif total

1.3.3. Répartition niveau scolaire/sexe féminin

Reponses Niveau scolaire	OUI		NON		T O T A L	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Primaire	69	95	04	05	73	100
Moyen	66	90	07	10	73	---
Secondaire	49	67	24	23	73	100
Supérieur	02	03	71	97	73	100

Le niveau scolaire du corps enseignant réparti par sexe montre quelques particularités. Excepté le niveau d'enseignement supérieur atteint, qui est d'ailleurs insignifiant, bien que la fraction des enseignants (5 %) soit légèrement supérieur à celle des enseignantes (3 %) est à relever:

- Les enseignantes présentent un pourcentage de scolarité pour les trois niveaux supérieur à celui des enseignants :

* Primaire : 95 % contre 86 %

* Moyen : 90 % contre 79 %

* Secondaire: 67 % contre 45 %

- La quasi-totalité des enseignantes ont un savoir primaire alors qu'un enseignant sur huit accuse un défaut de ce savoir.

- Le "savoir moyen" est presque partagé par la totalité du sexe féminin (90%) ce qui n'est pas le cas pour les enseignants puisqu'un enseignant sur cinq souffre d'un manque de cette instruction.

- Les pourcentages sont encore plus saisissants pour l'enseignement secondaire: 02 enseignantes sur 03 (67%) en sont dotées alors que seulement un enseignant sur 02 (49 %) peut en afficher l'existence.

La constatation de cette forme de structure du niveau scolaire par sexe serait porteuse d'une évolution sociologique et culturelle latente que l'on pourrait dévoiler partiellement en recourant ultérieurement à la répartition par statut matrimonial, date de recrutement et tranche d'âge.

1.4 Répartition globale niveau scolaire/tranche d'âge.

La réglementation régissant les conditions de recrutement et de mise en retraite du corps de l'enseignement fondamental désigne les séquences temporelles de la vie professionnelle de celui-ci. Nous avons réparti la durée d'activité en trois grandes classes d'âge : 18-24 ans, 25-44 ans, 45-65 ans et plus.

Celles-ci recouvrent trois générations d'enseignants qui ont connu une histoire scolaire dissemblable.

Tranches d'âges	18-24 ans	25-44 ans	45-65 ans
Niveau scolaire	%	%	%
Primaire	85	90	75
Moyen	85	87	33
Secondaire	76	48	4

(1)

La distribution du niveau scolaire de l'effectif par tranches d'âge introduit des faits éducatifs signalant une histoire du corps des l'enseignants de l'école rurale.

(1) Les 367 enseignants se répartissent ainsi selon les tranches d'âges :

18 - 24 ans	=	54	(15 %)
25 - 44 ans	=	286	(78 %)
45 - 65 ans	=	24	(07 %)

Que remarque t-on de particulier ?

- La classe d'âge "45-65ans", qui ne représente que 07% de l'effectif total, accuse un déficit de scolarité flagrant et très marqué :

- * 25 % c'est à dire 01 enseignant sur 04 est analphabète (niveau primaire)
- * 67% c'est à dire, 02 enseignants sur 03 n'ont aucune instruction de niveau scolaire moyen.
- * 96% c'est à dire, aucun enseignant n'a connu le lycée.

Ces faits signalés sont peut-être la traduction de l'histoire des premiers enseignants de l'école algérienne au lendemain de l'indépendance

- la classe d'âge "25-44 ans" qui constitue 78% de l'effectif total, apparaît ainsi comme la classe modale de cette profession et confirme les observations précédentes relevées au niveau global, tout âge confondu (primaire:1/10; moyen:1/5; secondaire: 1/2)

- La classe d'âge "18-24ans" offre une image originale par rapport aux deux classes précédentes : représentant 15% de l'effectif total, elle est dotée d'un potentiel de savoir plus dense, plus des trois quarts des enseignants appartenant à cette classe ont reçu l'ensemble de l'instruction primaire: 85 % - moyen : 85 % - secondaire : 76 % .

Cependant, si les conditions historiques de recrutement étaient tolérantes pour les "45-65 ans", elles furent précises pour les "25-44 ans" et rigoureuses dans leur formulation pour les "18-24 ans" . Aussi, les déficits de savoir scolaire, qu'elles accusent, devraient être reconnus et analysés.

La structure de la scolarité, par niveaux d'études (ou cycles) laisse apparaître les premières caractéristiques, assez remarquables, de ceux et celles chargés d'instruire ceux et celles qui vont à l'école chercher l'instruction.

Ces particularités peuvent être encore plus marquées quant on recourt à l'utilisation d'un autre indice de savoir scolaire que possède le maître d'école rurale : le diplôme scolaire ; l'obtention de ce diplôme n'a pas toujours, certes, été une condition de passage d'un cycle à l'autre (1) ; cependant, il constitue une certification d'une somme de connaissances délivrées et acquises.

A.2. LES DIPLOMES SCOLAIRES DES ENSEIGNANTS.

2.1. Répartition globale par diplômes scolaires.

La distribution de l'effectif enquêté par diplôme spécifique à chaque cycle scolaire fera apparaître deux proportions : le taux d'impétrants par rapport à l'effectif ayant suivi le cycle d'étude (2) et celui rapporté à l'effectif total des enseignants (3).

Réponses Diplômes	O U I	EFFECTIF (2)		EFFECTIF (3)	
			%		%
C E P	113	323	35	367	31
B E P	184	303	61	367	50
B A C	47	180	26	367	13

(1) excepte le Baccalauréat, premier titre universitaire, qui est exigé, sauf quelques dérogations réglementées, à toute inscription à l'Université. Le C.E.P et le B.E.P.C ont été pendant une période des titres exigés pour tout examen d'entrée au secondaire "court" pour le premier, "long" pour le second. Par ailleurs, leur détention a permis à plusieurs postulants à l'enseignement primaire d'y accéder comme moniteurs (CEP) et instructeurs (BEPC).

(2) (3) Seules des observations à partir du (2) ont une signification fondée statistiquement puisque le diplôme consacre un enseignement reçu ; néanmoins (3) peut donner une image du diplôme que présente l'enseignant en place.

Le diplôme, en tant que reconnaissance proclamée de l'acquisition du savoir scolaire, appliqué à la population enseignante des zones rurales, accentue la mesure de la faiblesse de la densité du potentiel éducatif constatée auparavant par le recours à l'indice " année d'études par cycle ".

Qu'observe-t-on ?

* 01 maître d'école sur 02 (1/2) ou 50% de l'effectif total ne possède pas ce "brevet d'enseignement moyen" (1); parmi les enseignants ayant déclaré avoir suivi l'enseignement moyen (82 % de l'effectif), moins de deux sur trois l'ont obtenu (61 %).

* 01 maître d'école sur quatre (26%) peut se prévaloir du diplôme du "savoir secondaire" (2) savoir connu par la moitié de l'effectif total (49 %) ce qui fait chuté le taux d'impétrants à 13 % c'est à dire à un enseignant sur huit.

* L'explication du taux "CEP" est spéieuse. Elle relève de l'histoire de ce diplôme et ne peut être significative que relativement à une distribution par âge.

Quelle est l'image représentative de la structure par diplôme de la population enseignante distribuée par zone ?

2.2. Répartition par zone et par diplôme :

2.2.1. " Vallée - Plaine "

Réponses Diplômes	Oui	EFFECTIF		EFFECTIF	
			%		%
C. E. P	21	46	46	58	36
B. E. M - C. A. P	18	39	46	58	15
BAC	7	26	27	58	12

(1) Diplôme standard de l'enseignant du "fondamental".

(2) Diplôme ouvrant accès au corps des enseignants d'après mes textes réglementaires.

2.2.2. " Montagne - Piémont "

Réponses Diplômes	Oui	EFFECTIF		EFFECTIF	
			%		%
C E P	18	55	33	58	31
B E M - C A P	23	42	55	58	36
BAC	7	29	24	58	12

2.2.3. Hauts-Plateaux :

Réponses Diplômes	Oui	EFFECTIF		EFFECTIF	
			%		%
C E P	22	77	29	82	27
B E M - C A P	37	67	55	82	43
BAC	5	46	11	82	6

2.2.4. Zone "Steppe"

Réponses Diplômes	Oui	EFFECTIF		EFFECTIF	
			%		%
C E P	23	76	30	87	26
B E M - C A P	48	70	68	87	53
BAC	10	40	25	87	11

2.2.5. Zone "Oasis-Désert" :

Réponses Diplômes	Oui	EFFECTIF		EFFECTIF	
			%		%
C E P	31	71	82	82	38
B E M - C A P	58	67	86	82	52
BAC	18	40	46	82	22

L'observation du diplôme par zone, complémentairement à celle de l'ensemble, offre des singularités saisissantes des caractéristiques éducatives des enseignants des zones rurales. La structure globale saisie auparavant se précise par ses éléments composants :

- Si, globalement, sur la totalité des enseignants en poste 50 % (1 sur 2) était pourvu du BEM et que ce taux remontait à 61 % (2 sur 3) pour ceux ayant suivi le cycle scolaire moyen, ces proportions se distribuent différemment par zones :

* Seuls 15% (1/7) des enseignants de la zone "Vallée-Plaine" sont brevetés du MOYEN. Rapporté à l'effectif ayant suivi ce cycle, le taux n'atteint pas la moitié (46 % près de 1 sur 2)

* Les zones "Montagne-Piémont" et "Hauts-Plateaux" laissent apparaître une configuration similaire de leur structure du "savoir moyen" : 01 enseignant sur 02 ayant suivi le cycle moyen en est doté du diplôme (55 %).

* Les zones "Steppe" et "Oasis-Désert" indiquent un taux identique, 01 enseignant sur deux est détenteur du "BEM". Néanmoins, plus de 04 enseignants sur 05 ayant suivi le cycle se retrouvent dans la zone "Oasis-Désert" (86%) alors que la zone "Steppe" n'en possède que 02 enseignants sur 03 (68%) .

Les faits éducatifs divergents apparus par zone pourraient trouver un début d'explication dans les conditions et comportements de recrutement dont un indice serait le lieu de naissance et les opportunités de logement.

2.3. Répartition globale par Diplôme-âge :

La distribution par âge de l'effectif aiderait mieux à retracer l'histoire de ceux qui ont accédé à la profession et renseignerait utilement sur leurs caractéristiques différentielles.

	18-24 ans		25-44 ans		45-65 et plus	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
C.E.P	17	20	34	37	33	44
BEM	39	46	52	60	54	61
BAC	28	37	11	22	8	18

(1) Taux par rapport à l'effectif ayant suivi le cycle d'étude.

(2) Taux par rapport à l'effectif total

Il s'agit des taux rapportés à l'effectif de la classe d'âge.

* Plus on s'élève dans l'âge, plus la fraction des diplômés du secondaire baisse: on rencontre plus de 02 bacheliers de "18-24 ans" pour 01 bachelier de "25-44 ans" (28 % / 11 %) et plus de 03 bacheliers "18-24 ans" pour 01 de "45 et plus" (28 % - 8%) et même si cette différence est atténuée si l'on rapporte le taux à ceux qui ont suivi cet enseignement (moins 02 pour 1 et plus 2 pour 1); le poids des classes d'âge dans l'effectif accroît cette qualification différentielle par âge (les 18 - 25 représentent 15% de l'effectif total).

* Par contre plus on s'élève dans l'âge, plus la fraction des diplômes du "moyen" augmente (39 % à 52 % puis 54 %).

* Pour le CEP, remarquons que c'est la classe d'âge "45 et plus" qui présente relativement une quantité élevée de ce diplôme alors que la classe "18-24" en est bien faiblement dotée. Cette image par le diplôme primaire :

- 03 "CEP" 45 ans pour 01 "CEP" 18-24 ;
- 02 "CEP" 25-44 ans pour 01 "CEP" 18-24 ;
- 04 "CEP" 45 et plus pour 03 "CEP" 25-44 .

est un bon repère pour retracer l'histoire de l'enseignant du rural.

B. LA FORMATION POST-SCOLAIRE :

La formation post-scolaire participe à l'acquisition de connaissances qualifiantes à la profession éducative de celui et celle qui postule (ou/et exerce) à la fonction de maître d'école. Institutionnellement, elle est organisée par le Ministère de l'Education (1). Cette formation s'étage en "formation initiale" qui a pour but le renforcement des connaissances générales et en une "formation continuée" complétant la première et assurant un apprentissage pédagogique adapté au poste de travail.

Organisationnellement, elle s'effectue essentiellement dans les instituts de technologie de l'éducation (I.T.E) renforcés par des "écoles fondamentales d'application" et par des stages, séminaires et journées d'études.

Elle s'adresse aux postulants nouveaux (1) et aux maîtres déjà recrutés mais sans qualification (2). A l'issue de cette formation, un titre est délivré attestant de la qualité d'enseignant (3).

(1) Décret n° 83-353 du 21 Mai 1983 portant "Organisation de la formation..."

(2) Moniteurs et Instructeurs: Les titres les qualifiant étant le CCGP et le BSC.

(3) "Certificat de fin d'études des ITE" d'abord, le "certificat d'aptitude pédagogique" ensuite.

Nous allons suivre la formation post-scolaire des enseignants des écoles rurales en distinguant :

* Les quantités (1) de connaissances reçues dans des établissements et lieux de formation (Ecole Normale, I.T.E, stages, organisme extra éducatif...) ;

* Les titres administratifs et professionnels attestant d'un niveau de qualification à l'exercice de la fonction éducative (CCGP, BSC, CAP) ; qualification acquise selon plusieurs voies et en plusieurs lieux non identifiées ici ;

* L'accumulation de quantités de savoir scolaire progressives provenant de la durée d'exercice (ancienneté) et enfin ;

* La certification à l'exercice de ce savoir par l'attribution du grade d'enseignant (instituteurs ou MEF1, instructeurs ou MEF2...).

8.1. La formation post-scolaire dans les institutions spécialisées :

1.1. Répartition globale par complément de formation dans les institutions :

Reponses Formation	Oui	Non + pas réponse	TOTAL	%
- Ecole Normale	16	351	367	4
- I.T.E	129	238	367	35
- Stages	143	224	367	39
- Enseignement dans un organisme	17	350	367	4
- Cheikh-Taleb	12	355	367	3

(1) Celles-ci ne sont pas directement mesurées; ce qui est rapporté est la présence déclarée en ces lieux de formation.

Si l'on fait abstraction du pourcentage insignifiant (4%) des "normaliens", la structure ci-dessus appelle les observations suivantes :

* 01 enseignant sur 03 déclare avoir suivi une formation post-scolaire dispensatrice d'un savoir indispensable à instruire (35 % en IIE ; 39 % en stages).

Cette constatation est doublement instructive : d'une part, le potentiel de connaissances, bien faible, issu du passage dans le système éducatif n'a pas été renforcé ; d'autre part, l'accès à un apprentissage adapté à l'emploi est relativement mis en échec.

* Les 02 autres taux: 4% d'enseignement dans un organisme autre que le système éducatif et 3% en qualité de " Cheikh ou Taleb " s'expliqueraient lors de l'observation de la formation par "tranches d'âge".

1.2. Répartition par zone et par complément de formation dans les institutions spécialisées :

La structure de la formation post-scolaire des enseignants apparue ci-dessus va être éclatée en ses éléments constitutifs que sont les zones d'enquête.

1.2.1. Zone "Vallée - Plaine" :

Réponses	Oui	Non + pas réponse	TOTAL	%
Formation				
- Ecole Normale	7	51	58	12
- I.I.E	17	41	58	29
- Stages	24	34	58	41
- Enseigt. dans 1 organisme	4	54	58	7
- Cheikh-Taleb	2	56	58	3

1.2.2. Zone "Montagne-Piémont" :

Réponses	Oui	Non	TOTAL	%
Formation				
- Ecole Normale	3	55	58	5
- I.T.E	22	36	58	38
- Stages	21	37	58	36
- Enseigt. dans 01 organisme	3	55	58	5
- Cheikh - Taleb	3	55	58	5

1.2.3. Zone "Hauts-Plateaux"

Réponses	Oui	Non	TOTAL	%
Formation				
- Ecole Normale	1	81	82	1
- I.T.E	38	44	82	46
- Stages	40	42	82	49
- Enseigt. dans 01 Organisme	3	79	82	4
- Cheikh - Taleb	2	80	82	2

1.2.4. Zone "Steppe" :

Réponses	Oui	Non	TOTAL	%
Formation				
- Ecole Normale	7	87	87	8
- I.T.E	53	34	87	61
- Stages	56	31	87	64
- Enseigt. dans 01 Organisme	2	85	87	2
- Cheikh - Taleb	4	83	87	4

1.2.5. Zone "Oasis-Désert" :

Formation	Réponses	Oui	Non	TOTAL	%
- École Normale		4	78	82	5
- I.T.E		28	54	82	34
- Stages		43	39	82	52
- Enseigt. dans 01 Organisme		5	77	82	6
- Cheikh - Taleb		1	81	82	1

La recomposition de la structure de la formation post-scolaire des enseignants par zone laisse transparaître des différences, marques de l'existence d'un ensemble de facteurs (à dévoiler) combinés, participant à la mise en place et à la réalisation de toute politique de formation post-scolaire. Aussi constate-t-on que :

* La zone "Steppe" présente une fraction élevée, relativement aux autres zones, d'enseignants ayant suivi l'ITE et participé à des stages (61% et 64%) et possède 8% de normaliens (le double de l'ensemble).

* La zone "Vallée-Plaine" disposerait dans les rangs de son corps enseignant de l'enseignement fondamental (1er et 2ème cycle) de 12 % de normaliens (3 fois plus que l'ensemble) et une fraction faible, relativement aux autres zones, d'enseignants ayant bénéficié d'une formation en I.T.E (29 %).

* la zone "Désert-Oasis" aurait bénéficié de plus de stages pour ces enseignants (52 %) comparativement à la formation en I.T.E (34 %).

* La zone "Montagne-Piémont" semble être la zone modale de l'ensemble.

* la zone "Hauts-Plateaux" se rapproche par son image (46 % et 49 %) de celle de la précédente.

1.3. Répartition globale complément de formation/
sexe :

1.3.1. Masculin (M)

Réponses	Oui	Non + pas réponse	TOTAL	%
Formation				
- Ecole Normale	14	280	294	5
- I.T.E	102	192	294	35
- Stages	120	174	294	41
- Enseignement dans un organisme	11	283	294	4
- Cheikh-Taleb	12	285	294	4

Féminin (F) :

Réponses	Oui	Non + pas reponse	TOTAL	%
Formation				
- Ecole Normale	2	71	73	3
- I.T.E	27	46	73	37
- Stages	23	50	73	32
- Enseigt. dans 01 Organisme	6	67	73	8
- Cheikh - Taleb	--	73	73	--

La pratique de "la formation continuée" destinée à compléter la formation scolaire de la population enseignante telle qu'elle a été constatée dans le monde rural auparavant ne laisse pas transparaître des spécificités particulières selon le sexe. L'enseignante comme l'enseignant du rural "boude" la formation en I.T.E. (35 % pour le sexe masculin ; 37 % pour le sexe féminin) et par participation aux stages (41% pour le sexe masculin et 32 % pour le sexe féminin.).

B.2. Les titres professionnels :

Si les diplômes scolaires dont sont dotés les enseignants indiquent la quantité d'instruction contenue et dispensée dans et par chaque cycle d'études du système éducatif qu'ils ont fréquenté, par contre, les titres professionnels, délivrés par l'administration et les institutions de formation, certifient une aptitude à instruire et habilitent ceux qui les obtiennent à exercer la fonction de maître d'école.

Chaque titre (CCGP - BSC - CAP) consacre une durée effective d'enseignement et constitue le passeport de passage d'un grade à l'autre (moniteur-instructeur) (1).

2.1. Structure de l'effectif total par titre professionnel :

TOTAL	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
100	25	32	24	18

- Le CAP est le titre roi qui fait de celui qui l'acquiert un enseignant accompli: 01 enseignant sur 04 (24 %) en est titulaire.

- Sur les trois quarts (3/4) des enseignants non pourvus du CAP, moins de la moitié (32% de 76%) détient le BSC.

- Sur près de la moitié des enseignants (44%) ne possédant ni CAP ni BSC, près de la moitié (25 %) n'a pas obtenu le CCGP.

Cette structure par titre confirme celle par diplôme d'une part et d'autre part celle par formation complémentaire.

(1) Faire l'histoire de ces titres, c'est faire l'histoire de l'école depuis l'indépendance

2.2. Structure par zone et titres professionnels :

2.2.1. Zone "vallée-plaine" :

Titre	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
%	28	22	9	17

2.2.2. Zone "montagne-piémont" :

Titre	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
%	28	31	31	21

2.2.3. Zone "hauts-plateaux" :

Titre	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
%	20	26	19	15

2.2.4. Zone "steppe" :

Titre	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
%	30	46	28	19

2.2.5. Zone "oasis-désert" :

Titre	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
%	23	35	32	18

2.2.6. Récapitulatif :

% Titre	Effectif Total	Vallée- Plaine	Montagne Piémont	Hauts Plateaux	Steppe	Oasis Désert
CCGP	25	28	28	20	20	23
BSC	32	22	31	26	46	35
CAP	24	9	31	19	28	32
Autres	18	17	21	15	19	18

Tous les textes réglementaires, depuis l'indépendance à nos jours, font du "certificat d'aptitude à la profession" (CAP), le titre professionnel consacrant l'aptitude à instruire. Nous ne rencontrons qu'un (01) enseignant sur quatre (04), dans l'ensemble des zones rurales, qui en est détenteur ; si nous nous intéressons à connaître la structure de répartition de ce titre par zone, nous relevons d'appréciables différences:

- "Vallée-Plaine" : un enseignant (01) sur dix (10).
- "Hauts-Plateaux" : un enseignant (01) sur cinq (05).
- "Steppe" : près d'un enseignant (01) sur quatre.
- "Montagne-Piémont" et "Oasis-Désert" près de 01 sur trois.

2.3. Structure de l'effectif titre professionnel/
sexe :

2.3.1. Masculin :

TOTAL	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
100	26	35	22	17

2.3.2. Féminin :

TOTAL	C.C.G.P	B.S.C	C.A.P	Autres
100	17	20	25	38

- La structure des titres du sexe masculin reproduit celle de la structure globale ; ceci s'expliquerait d'une part, par le poids de ce sexe (80 %) et d'autre part par l'entrée plus tardive du sexe féminin dans l'enseignement (rappelons que ces titres retracent l'histoire de l'école algérienne).

- La différenciation des structures "masculin /féminin" est remarquable par ailleurs :

- Plus d'une enseignante sur 03 (33%) pour moins d'un enseignant sur 05 (17%) répondent détenir un titre non spécifié ;

- Les enseignantes sont plus qualifiées relativement aux enseignants: 25% CAP/F pour 22% CAP/M. Ceci confirme le niveau élevé "secondaire" du sexe féminin comparativement à celui du sexe opposé ;

- les taux différents "CCGP"- "BSC" des deux sexes (26/17 et 35/20 soient 3/2) seraient l'expression du niveau scolaire primaire-moyen différent (3/2 dans le moyen en faveur du sexe féminin) et des conditions historiques d'accès à l'enseignement.

B.3. L'ancienneté dans la profession :

L'ancienneté dans la profession pourrait être acceptée comme indice de mesure de la capacité à instruire si l'on suppose qu'elle l'élève quantitativement d'une part et qu'elle participe à l'amélioration de son efficience d'autre part (1).

Le recrutement des enseignants s'étalant de 1962 à l'année de l'enquête (1991-92), nous avons réparti l'effectif selon des tranches annuelles traduisant des périodes particulières des flux scolaires auxquels répondent des créations d'emplois-enseignants (2).

(1) Les augmentations de volume et de rendement de la capacité à instruire provenant des effets de l'ancienneté dans la profession ne sont pas directement évaluées par des mesures adéquates ; on présume que le nombre d'années d'exercice en est un indice.

(2) Se confèrent par ailleurs, à la publication des règlements rapportés à la page 45 note 1, dont les dates recoupent et recouvrent les périodes choisies.

TOTAL	1962-1970	1970-1980	1981-1987	1988-1992
367	36	92	158	81
100	10	25	43	22

Le nombre d'années d'ancienneté est calculé en prenant comme année de base 1962 et 1992 année d'enquête.

Nb Années Ancien	20 à 30 années	10 à 20 années	5 à 10 années	1 à 5 années
------------------	----------------	----------------	---------------	--------------

- A partir de la décennie 80 se produit une accélération sensible du recrutement des enseignants en zones rurales: plus des deux tiers (2/3) des enseignants en poste ont été recrutés durant cette période; ceci traduit la "jeunesse" du savoir-faire des maîtres d'écoles des zones rurales: 10 années d'ancienneté tout au plus;

Seuls donc un enseignant sur trois pourrait se prévaloir d'une expérience pédagogique supérieure à dix ans.

B.4. Les grades des enseignants :

L'observation des grades concourt à la reconnaissance des caractères éducatifs formant les capacités à instruire des enseignants, objet de notre investigation. La réglementation (1) définissant et organisant ces grades a connu des modifications sensibles entraînant une difficulté à donner une signification correcte aux grades dont la dénomination et le contenu ont subi des changements. Aussi, les réponses fournies par les enseignants enquêtés sur leurs grades véhiculent-elles des imprécisions sur la nature et le contenu de ces derniers.

(1) Si l'on note quelques différences de forme entre les Décrets n°68-308, 309, 310 du 30 Mai 1968 et le Décret du 18 Décembre 1982, par contre des différences de fond apparaissent entre ce dernier décret et celui du n° 90-49 du 6 Février 1990, notamment les alinéas 3 et 4 de l'article 33.

Cependant, les critères utilisés pour composer les distributions de l'effectif enquêté par grade sont ceux-là mêmes employés pour définir les conditions d'accessibilité au grade : diplômes scolaires, titres professionnels (1).

4.1 - Répartition globale par grade :

Réponses	Grades	Effectif	%
M.E.F ou Instituteurs (trices)		283	87
Instructeurs(trices)		36	11
Moniteurs(trices) (2)		05	02
TOTAL		324	100
Pas de réponse erreur		43	---

Notons, pour l'instant, que près de 09 enseignants sur 10 (87%) se déclarent instituteurs (trices) et que le corps des instructeurs (trices) est en voie d'extinction.

Relevons par ailleurs le nombre relativement élevé des "sans réponses" (près de 12 % de l'effectif total).

(1) Le Décret de 1990 prévoit en plus des listes d'aptitudes et des examens professionnels.

(2) Ce corps a été supprimé en 1975

4.2. Répartition globale par grade/sexe :

4.2.1. Masculin (294 = effectif total) :

Réponses	Grades	Effectif	%
Instituteurs		230	87
Instructeurs		29	11
Moniteurs		5	2
TOTAL		264	100
Pas de réponse		13	--

4.2.2. Féminin (73 = effectif total) :

Réponses	Grades	Effectif	%
Institutrices		63	88
Instructrices		7	12
TOTAL		60	100
Pas de réponse		13	--

* La structure de l'effectif masculin est une reproduction à l'identique de la structure de l'effectif total.

* L'effectif féminin présente une légère supériorité et si l'on tient compte de son poids dans l'effectif total (20 %), celle-ci est notable (+ 5 %).

Quelle est l'image de cette structure par tranches d'âge ?

4.3. Répartition par tranches d'âge/grade :

Grades Age	18-24	25-44	45-65 et +
Instituteurs Institutrices	71	89	100
Instructeurs Instructrices	24	10	---
Moniteurs	5	1	---
TOTAL	100	100	100

La structure par âge est remarquable parce qu'elle recèle et que nous essaierons par la suite d'explicitier lorsque entreront en jeu de façon combinée les autres critères (diplômes, titres professionnels, ancienneté et autres critères plus diffus parce que non précisément spécifiés) :

- les "45-65 ans et plus" sont tous instituteurs.
- 09 sur 10 (9/10) des "25-44ans" (89%); le dixième est instructeur.
- 07 sur 10 (7/10) des "18-24ans" (71%); les 3/10 sont instructeurs.

Cette structure du grade par âge présente-t-elle des particularités par sexe ?

4.4. Répartition globale grade/sexe/âge :

4.4.1. Masculin :

Grades Réponses	18-24	25-44	45-65 et +
Instituteurs	61	89	100
Instructeurs	32	10	---
Moniteurs	7	1	---
TOTAL	100	100	100

4.2.2. Féminin :

Réponses Grades	18-24	25-44	45-65 et +
Institutrices	92	87	--
Instructrices	8	13	--
TOTAL	100	100	--

* L'identité de la structure "masculin" et de la structure "effectif total" relevé dans le 4.2 n'est plus valable que par les tranches d'âge "25-44" et "45-65" (voir 4.3 et 4.4). Par contre, on relève une redistribution pour les "18-24" entre les grades instituteurs et instituteurs: (71% / 61% et 24% / 32%).

* Le point ci-dessus trouve son explication partielle dans la structure comparée masculin/féminin: prépondérance des institutrices "18-24" (92 %) et dans la structure "féminin" et dans la structure totale (masculin - féminin). L'explication pourrait se loger dans la distribution: Grade / Niveau Scolaire / Diplômes / Titres Professionnels.

4.5. Répartition globale par grades/diplômes scolaires :

Réponses % Grades	C.E.P	BEPC-BEG-BEM BEF-CAP	BAC
Instituteurs Institutrices	30	48	12
Instituteurs Instructrices	25	39	14

* 01 Institutrice sur 02 (1/2) n'est pas titulaire du diplôme de l'enseignement moyen et seulement 01 sur 08 (1/8) est diplômée du secondaire (BAC).

* Près de 02 instructrices sur 03 (2/3) ne sont pas diplômées du "Moyen", cependant le diplôme du secondaire est relativement élevé (14%): l'explication pourrait se trouver dans la structure par âge de ces grades.

4.6. Répartition globale par grades/titres professionnels :

Réponses % Grades	C.C.G.P	B.S.C.	C.A.P
Instituteurs Institutrices	24	30	14
Instructeurs Instructrices	8	11	4

* Les titres professionnels ne compensent pas la faiblesse du diplôme bien au contraire et même la formation post-scolaire n'a touché qu'une institutrice sur deux (1/2).

* Seuls 14 % des instituteurs sont aptes à la pédagogie scolaire.

4.7. Répartition grade/complément de formation :

Réponses % Grades	Ecole Normale	I.T.E.	Stages
Instituteurs Institutrices	6	46	51
Instructeurs Instructrices	--	36	44

4.8. Répartition globale par grade/diplômes scolaires/sexe :

4.8.1. Masculin :

Réponses % Grades	C.E.P	BEM-BEF CAP	BAC
Instituteurs	31	43	9
Instructeurs	25	34	17

4.8.2. Féminin :

Réponses % Grades	C.E.P	BEM	BAC
Institutrices	26	70	25
Instructrices	--	50	--

* Les institutrices sont plus diplômées que les instituteurs :

BEM: 40/43 ou encore 02 institutrices pour 03 contre 01 instituteur pour 04.

BAC: 25/9 ou encore 01 institutrice pour 04 contre 01 instituteur pour 06 .

4.9. Répartition globale par grades/titre professionnels / sexe

- Masculin -

Réponses % Grades	CCGP	BSC	CAP
Instituteurs	25	32	22
Instructeurs	07	10	03

- Féminin -

Réponses % Grades	CCGP	BSC	CAP
Institutrices	17	21	26
Instructrices	13	13	38

4.10. Répartition globale par grades/Complément de formation / Sexe

- Masculin -

Réponses % Grades	ECOLE NORMALE	INST.TECH EDUCATION	STAGES
Instituteurs	06	44	52
Instructeurs	--	34	48

- Féminin -

Réponses % Grades	ECOLE NORMALE	INST.TECH EDUCATION	STAGES
Institutrices	04	51	43
Instructrices	--	38	25

C. L'AUTO FORMATION DES ENSEIGNANTS DES ZONES RURALES

La capacité de l'enseignant à instruire a été observée précédemment en deux lieux où elle pouvait se constituer et s'accroître:

- les institutions scolaires (Ecoles, Collèges, Lycées, Universités);
- les institutions de formation à la profession (Ecole Normale, Institut de Technologie de l'Education, Stages, Séminaires Pédagogiques).

A ces deux formes institutionnalisées offertes à l'enseignant, celui-ci peut par lui même accroître son potentiel de connaissance dans tous les domaines et provoquer conséquemment des effets éducatifs supplémentaires de sa capacité à instruire.

Nous avons testé cette pratique particulière de développement du potentiel de savoir par le recours des réponses à deux catégories de questions:

- l'une portant sur les lectures de l'écrit (presse, revues, livres) et l'autre sur les lectures de l'image parlée (télévision).

C.1. LECTURES.

1.1. Répartition globale.

	PAS DE REPONSE	QUOTID	HEBDOM	MENSUEL	REVUES SPECIA	LIVRES	AUTRES
REPONSES	21	187	40	05	15	69	30
%	06	51	11	01	04	19	08

* Globalement, quelque soit le type de lecture, celle-ci n'est guère prisee. ependant, nous pouvons établir une hiérarchie (1) dans les formes de

(1) Ou permettre d'évoquer les étapes accomplies et peut-être les passages obligés d'un stade de culture à un autre.

lecture qui pourrait être un indice des efforts accomplis pour améliorer les quantités de connaissances possédées .

LECTURES	QUOTID	LIVRES	HEBDOM	AUTRES	REV.SPEC	MENSUELS
ORDRE	1°	2°	3°	4°	5°	6°

La valeur cognitive de chaque lecture n'étant pas la même et n'ayant pas d'études qui en rendent compte, nous laissons le lecteur s'en faire son propre jugement.

Néanmoins, remarquons qu'un enseignant sur 02 ne s'informe pas journalièrement et que neuf sur dix ne lisent pas d'hebdomadaires, synthèse - analytique des faits journaliers !.

Que dire de la lecture des mensuels (1%) ?

Pratiquement aucun enseignant (4%) n'est curieux des nouveautés et des spécialités des connaissances (revues spécialisées). La lecture d'ouvrages est encore un souvenir tenace pratiqué par les irréductibles (19% ou 01 enseignant sur 05).

1.2. Répartition par zone .

- Zone " Vallée - Plaine "

	PAS DE REPONSE	QUOTID	HEBDOM	MENSUEL	REVUES SPECIA	LIVRES	AUTRES
REPONSES	05	25	06	02	03	14	03
%	09	43	10	03	05	24	05

- Zone " MONTAGNE - PIEMONT " -

	PAS DE RSPONSE	QUOTID	HEBDOM	MENSUEL	REVUES SPECIA	LIVRES	AUTRES
REPONSES	04	38	07	---	04	03	02
%	07	66	12	---	07	05	03

- Zone " Hauts - Plateaux "

	PAS DE REPONSE	QUOTID	HEBDOM	MENSUEL	REVUES SPECIA	LIVRES	AUTRES
REPONSES	05	52	06	--	02	15	02
%	06	63	07	--	02	18	02

- Zone " Steppe "

	PAS DE REPONSE	QUOTID	HEBDOM	MENSUEL	REVUES SPECIA	LIVRES	AUTRES
REPONSES	04	34	15	01	03	20	10
%	05	39	17	01	03	23	12

- Zone " Oasis - Désert "

	PAS DE REPONSE	QUOTID	HEBDOM	MENSUEL	REVUES SPECIA	LIVRES	AUTRES
REPONSES	04	38	06	02	03	17	12
%	05	46	07	02	04	21	15

	QUOT	HEBDO	MENSUELS	REV.SPEC	LIVRES
VALLEE/PLAINE	4 (43)	3 (10)	1 (03)	2 (05)	1 (24)
MONTAGNE-PIEMONI	1 (66)	2 (12)	----	1 (07)	5 (05)
HAUTS PLATEAUX	2 (63)	4 (07)	----	5 (02)	4 (18)
STEPPE	5 (39)	1 (17)	3 (01)	4 (03)	2 (23)
OASIS - DESERT	3 (46)	4 (07)	2 (02)	3 (04)	3 (21)

Ce tableau pourrait être une forme d'illustration des voies, inconnues, par lesquelles chaque zone accède à la lecture:

- Quotidiens: * 02 enseignants sur 03 de la zone "Montagne/Piémont" et "Hauts Plateaux"
- Hebdomadaires: * la zone "Steppe" distance sensiblement les autres zones;
* les zones "Hauts Plateaux" et "Oasis-Désert" déficit large.

C.2. TELEVISION.

2.1. Répartition globale.

	PAS DE REPONSE	DOCUMENT SCIENTIF	REPORTAGE CULTUREL	REPORTAGE SPORTIF	FILMS	AUTRES
REPONSES	17	153	46	37	40	47
%	05	42	13	10	11	20

* L'observation de la pratique de l'image comparativement à l'écrit fait ressortir des singularités du comportement "culturel" de l'enseignant du rural: la dispersion de la structure de l'image est plus resserrée que celle de l'écrit;

* Aux extrêmes 10% à 42% pour l'image contre 01% à 51% pour l'écrit;

* Ecart moins prononcé pour l'image:
[10% - 11% - 13%] contre [4% - 11% - 19%]

* La pratique de la connaissance par l'image est, comme celle de l'écrit, globalement réduite. Cependant, relevons le taux (42%) relativement peu faible de la vision des documentaires scientifiques par rapport au reste.

2. DES MOYENS DIDACTIQUES DE TRANSMISSION DU SAVOIR SCOLAIRE ET DU DEBIT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT DE L'ECOLE RURALE.

L'émission du savoir scolaire, dans son volume et son rythme (1), est déterminée par et procède des capacités à instruire telles qu'elles ont été constituées lors de l'éducation formelle (cycles d'études), de la formation spécialisée (institutions professionnelles) et autonome (pratiques culturelles et éducatives), et que nous avons essayé de repérer et de transcrire dans la première partie (des capacités à instruire de l'enseignant).

La transmission du savoir scolaire, dans son volume et son rythme (1), est primitivement liée à l'émission et en provient mais en est aussi autonome par les conditions de sa réalisation. Celles-ci relèvent de l'existence, de la mise à disposition et de l'utilisation d'instruments didactiques (2).

La quantité de savoir émise par l'enseignant à destination de l'élève - récepteur varie certainement en fonction de la disponibilité, en nombre et en délai de temps, des instruments didactiques.

L'observation de ce point (A) sera complétée par celle de la quantité de travail fournie par le maître d'école lors de l'exercice de son activité (B).

A/ - DES MOYENS DIDACTIQUES

B/ - DU DEBIT DE L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT

(1) Et non dans son contenu et sa qualité. Les observations de ces phénomènes relèveraient d'autres études que de celle que nous entreprenons ici.

(2) Le décret n° 83-354 du 21 Mai 1983 "portant création du centre d'équipement et d'expérimentation des moyens didactiques" définit les missions de ce centre en son article 3.

A/. DES MOYENS DIDACTIQUES

Le premier outil de prédilection de l'enseignant est le livre du maître (1). Nous avons essayé de compter les enseignants qui en disposent et de mesurer les délais de disponibilité des ouvrages scolaires (2).

1. Disponibilité de l'ensemble des livres et/ou fiches du maître pour l'effectif total :

	Oui	Non + pas de réponse	TOTAL
Réponses	232	135	367
%	63	37	100

* 02 enseignants sur 03 (63%) répondent globalement avoir reçu l'ensemble des livres et / ou fiches.

* Ainsi donc un enseignant sur trois en est dépourvu.

2. Disponibilité des livres et/ou fiches du maître par zone :

2.1. Zone "Vallée-Plaine" :

	Oui	Non + pas de réponse	TOTAL
Réponses	35	23	58
%	60	40	100

(1) La disponibilité du livre de l'élève ne doit pas être négligée: nous la noterons par la suite. Le contenu et la qualité ne sont pas étudiés ici.

(2) Nous ne disposons d'aucune information sur leur utilisation effective.

2.2. Zone "Montagne-Piémont" :

	Oui	Non + pas de réponse	TOTAL
Réponses	26	32	58
%	45	55	100

2.3. Zone "Hauts-Plateaux" :

	Oui	Non + pas de réponse	TOTAL
Réponses	34	48	82
%	41	59	100

2.4. Zone "Steppe" :

	Oui	Non + pas de réponse	TOTAL
Réponses	71	16	87
%	82	18	100

2.5. Zone "Oasis-Désert" :

	Oui	Non + pas de réponse	TOTAL
Réponses	66	16	82
%	80	20	100

- Si globalement 01 enseignant sur 03 instruit ses élèves sur la base d'aucune fiche du maître, on constate que dans deux zones, les "Hauts-Plateaux" et "Montagne-Piémont" la fraction des éducateurs disposant d'ouvrages chute à moins de 01 pour 02 : 41% et 45% .

- Les zones "Oasis-Désert" et "Steppe" accusent un taux de disponibilité des ouvrages légèrement supérieur à l'ensemble des autres zones (04 enseignants pour 5 ou 80% et 82 %) .

Détenir des livres, auxiliaire indispensable pour instruire, est nécessaire, en disposer, dans des délais stricts tels que l'exigent la progression et la réalisation du volume du savoir, est impératif.

3. Délai de réception de l'ensemble des livres et fiches du maître et pour l'ensemble de l'effectif



Réponses	Effectif	%
Délais de réception		
Pas de réponses	129	35
Dans les 15 jours	189	51
Entre le 15e-30e jour	24	7
Au-delà d'un mois	25	7
TOTAL	367	100

- Notons la fraction (35 %) des "non-réponses" ; (1)
- Un enseignant sur deux (51 %) répond avoir reçu les livres dans la quinzaine de la rentrée scolaire.
- Un enseignant sur sept réceptionne les livres par la suite.

(1) Si nous considérons la traduction de ce taux comme un comportement éducatif négatif de l'enseignant et si nous y ajoutons les 7 % de ceux qui reçoivent leurs ouvrages très tardivement, nous pourrions avancer que près d'un maître d'école sur deux (42 %) enseigne sans fiche.

4. Disponibilité du livre et / ou fiches du maître par matière :

4.1. Disponibilité du livre et/ou fiche de calcul:

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	314	52	367
%	86	14	100

4.2. Disponibilité du livre et/ou fiche de lecture:

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	323	44	367
%	88	12	100

4.3. Disponibilité du livre et/ou fiche d'étude du milieu :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	321	46	367
%	87	13	100

4.4. Disponibilité du livre et/ou fiche d'éducation religieuse :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	349	48	367
%	87	13	100

* Pour les quatre livres (et / ou fiches) "calcul", "lecture" "étude du milieu" et "éducation religieuse", la fraction des réponses positives est équivalente: près d'un enseignant sur 10 en est pourvu. On peut constater un biais dans ces réponses avec celles portant sur l'ensemble des fiches (63 % - 37 %) ou sept (7) sur dix (10).

5. Disponibilité par livre et par zone :

5.1. Livre de calcul :

	TOTAL	Oui	Non	% Oui	
Vallée-Plaine	58	8	50	14	
Montagne-Piemont	58	14	44	24	
Hauts-Plateaux	82	19	63	23	
Steppe	87	5	82	6	x
Oasis-Désert	82	7	75	9	x

5.2. Livre de lecture :

	TOTAL	Oui	Non	% Oui	
Vallée-Plaine	58	4	54	7	x
Montagne-Piemont	58	12	46	21	
Hauts-Plateaux	82	20	62	24	
Steppe	87	5	82	6	x
Oasis-Désert	82	2	80	2	x

5.3. Etude du milieu :

	TOTAL	Oui	Non	% Oui	
Vallée-Plaine	58	5	53	9	x
Montagne-Piémont	58	11	47	19	
Hauts-Plateaux	82	21	61	26	
Steppe	87	6	81	6	x
Oasis-Désert	82	2	80	2	x

5.4. Education religieuse :

	TOTAL	Oui	Non	% Oui	
Vallée-Plaine	58	6	52	10	x
Montagne-Piémont	58	11	46	21	
Hauts-Plateaux	82	21	61	26	
Steppe	87	5	82	6	x
Oasis-Désert	82	4	78	5	x

* Les zones "Steppe" et "Oasis-Désert" souffrent d'une absence quasi-totale de fiches du maître pour chaque matière :

* Calcul: 06% et 09% des enseignants en sont pourvus;

* Lecture: 06% et 02% ;

* Etude du milieu: 06% et 02% ;

* Education religieuse: 06% et 05% .

6. Disponibilité du matériel didactique pour l'effectif total :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	116	251	367
%	32	68	100

6.1 Disponibilité de cartes :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	112	255	367
%	31	69	100

6.2. Disponibilité du matériel d'expérience :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	132	235	367
%	36	64	100

6.3. Disponibilité des instruments de mesure :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	122	247	367
%	33	67	100

Le déficit en fiches (et/ou livres) relevé précédemment est accablant et les répercussions sur la consistance de l'enseignement en sont opérantes, celui en moyens didactiques, cartes, matériel d'expérience, instruments de mesure atteint des proportions importantes : plus de deux enseignants sur trois en est dépourvus (1) (31 % à 36 % : réponses "oui").

(1) Si un enseignant sur trois en dispose, on ignore s'il utilise ces moyens didactiques.

7. Disponibilité du matériel didactique par zone :

	EFFECTIF TOTAL	OUI	NON	% Oui
Vallée-Plaine	58	21	37	36
Montagne-Piémont	58	10	48	17
Hauts-Plateaux	82	15	67	18
Steppe	87	33	54	38
Oasis-Désert	82	37	45	45

* Relevons la pauvreté en matériel didactique des zones "Montagne-Piémont" et "Hauts-Plateaux" plus accentuée que dans les autres zones.

8. Disponibilité des livres de l'élève :

8.1. Disponibilité de l'ensemble des livres de l'élève :

	Non	Oui	TOTAL
Réponses	252	115	367
%	69	31	100

* Plus d'un élève sur trois n'est pas pourvu de livres (31%) ; et si nous nous rappelons qu'un seul (01) maître sur trois ne dispose pas de fiches et que celui qui en détient ne le reçoit que tardivement.

* Le jeu combiné du défaut ou d'absence de livres élèves-maître multiplie les creux, et en accentue la profondeur de la non-accessibilité à une certaine teneur, souhaitable, du savoir scolaire.

8.2. Disponibilité des livres de l'élève par zone :

	Effectif	Oui	Non	% Oui	
Vallée-Plaine	58	39	19	67	
Montagne-Piémont	58	25	32	45	x
Hauts-Plateaux	82	55	27	67	x
Steppe	87	67	20	77	
Oasis-Désert	82	65	17	79	

A la pauvreté en livres du maître, s'ajoute celle en livres de l'élève, surtout pour les zones "Montagne-Piémont" et "Hauts-Plateaux" qui souffrent en plus de l'inexistence en matériel didactique.

B/ DU DEBIT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT

En tant que faculté et pouvoir d'agir, l'activité de l'enseignant a été approchée par les différentes mesures de la capacité à instruire et de celles des moyens didactiques nécessaires à son exercice.

En tant que somme d'actions effectivement exécutées, l'activité de l'enseignant peut être observée directement par le nombre d'heures d'enseignement assurées en classe, hebdomadairement ou journalièrement (1), par les quantités horaires fournies pour la préparation et le contrôle des leçons et devoirs et indirectement par les taux de réalisation des programmes scolaires, la ponctualité et l'assiduité. On peut rencontrer des excroissances de cette activité par la constatation de rencontres de l'enseignant avec l'élève et ses parents d'une part et l'organisation d'activités culturelles et de loisirs d'autre part. Les quantités de ses différentes formes d'apparition de l'activité peuvent être influencées par les conditions d'environnement liées à l'exercice des tâches de l'enseignant.

Ce dernier point sera abordé dans la troisième partie.

(1) La réglementation astreint l'enseignant à 30 heures hebdomadaires (soit en moyenne 06h/j) - cf. Décret 90-49 déjà cité et précédents.

1. Volume horaire d'enseignement :

Le volume horaire d'enseignement (en moyenne 06 heures par jour) déclaré par l'enseignant est celui-là même fixé par la réglementation. Sa mesure ne peut être approchée que par la quantité d'heures soustraites au volume officiel par le biais du décompte des retards et sorties avancées par rapport au calendrier et emploi du temps, des absences dues à des motifs divers.

1.1. Retards :

a) Nombre de retards/semaine :

Nombre de retards	00	01	02	03 et +	TOTAL
Réponses	301	31	22	13	367
%	82	8	6	4	100

b) Nombre de retards/mois :

Nombre de Retard	Pas de repos	00	01	02	03 et +	TOTAL
Réponses	18	266	48	22	13	367
%	5	72	13	6	4	100

* Apparemment la quasi-totalité des enseignants est ponctuelle que ce soit hebdomadairement ou mensuellement (82% et 72%).

2. Durée quotidienne de préparation des leçons :

2.1. Pour l'ensemble de l'effectif :

	Inférieure à 1 heure	De 1 à 2 heures	Supérieure à 2 heures	TOTAL
Réponses	93	186	88	366
%	26	50	24	100

* La dispersion par rapport à la "classe modale" (50 % ou 01 enseignant sur 02 consacre deux heures de son temps d'activité à la préparation) est équivalente: 01 enseignant sur 04 pour "moins d'une heure" et "plus de deux heures". L'explication pourrait se trouver dans la répartition par "ancienneté" dans la profession et le "savoir-faire".

* Ne disposant ni de normes nationales, ni de normes "universelles", remarquons que la durée de préparation des leçons par jour rapportée à celle de l'enseignement se présente dans les proportions suivantes:

- pour un quart des enseignants: 01 heure pour 06 heures;
- pour la moitié des enseignants: 01 heure pour 03 heures
- pour le dernier quart des enseignants: 01 heure pour 02 heures.

2.2. Pour l'effectif par zone :

	01h/jour et moins		02h/jour		03h/jour et plus	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Vallée-Plaine	20	34	19	33	19	33
Montagne-Piémont	21	36	18	31	19	33
Hauts-Plateaux	36	44	28	34	18	22
Steppe	30	34	31	36	26	30
Oasis-Désert	34	41	42	51	06	07

* Quelle que soit la région : 01 enseignant sur 03 déclare consacrait 1 heure par jour à la préparation (34 % à 44%) .

* L'autre 1/3 prépare les leçons en 2 heures par jour (exceptés les enseignants de "Oasis-Désert" 1 pour 2) .

* Le dernier 1/3 assure ses préparations journaliers en 3 heures (exceptés "Oasis-Désert" 7% et léger écart "Hauts-Plateaux" 1 pour 4 (22 %).

3. Durée de contrôle (évaluation) quotidienne des leçons et devoirs :

	Inférieure à 1 heure	De 1 à 2 heures	Supérieure à 2 heures	TOTAL
Réponses	28	288	51	367
%	8	78	14	100

Remarquons tout d'abord la structure différentielle "préparation" et "contrôle" : l'enseignant en moyenne, consacre journellement, plus de temps au contrôle qu'à la préparation : l'explication de ce fait n'est aisée. Elle suppose l'établissement de corrélations au moins entre, le nombre d'élèves, l'assimilation des leçons par élève" entre autres variables causales de ce fait.

La durée de contrôle rapportée à celle de la préparation d'abord et à celle de l'enseignement d'autre part se présente ainsi :

- Une heure de préparation/contrôle: 01 enseignant sur 02 (50 %) pour trois enseignants sur quatre (78 %) ;
- Contrôle/enseignement: les 3/4 des enseignants (78 % consacrant une heure pour trois heures.

3.2. Effectif par zone :

	01h/jour et moins		02h/jour		03h/jour et plus	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Vallée-Plaine	37	64	09	15	12	21
Montagne-Piémont	36	62	14	24	08	14
Hauts-Plateaux	44	54	23	28	15	18
Steppe	47	54	29	34	10	12
Oasis-Désert	65	79	12	15	05	06

* 04 enseignants sur 05 de la zone " Oasis-Désert" passe une heure par jour au contrôle.

* 02 enseignants sur 03 des zones " Vallée-Plaine", "Montagne-Piémont" (64% - 62 %) consacrent 02 heures par jour contrôle des leçons et devoirs; l'autre tiers y consacre 2 heures et plus.

* 01 enseignant sur 02 des zones "Hauts-Plateaux" et "Steppe" dispense une heure de son temps au contrôle, par contre l'autre enseignant en dispense 2 heures et plus.

4. Réalisation annuelle du programme d'enseignement :

4.1. Ensemble des matières/ Effectif total

	Pas de réponse	à 50 %	à 75 %	> 75 % à < 90 %	+ 90 %
Réponses	95	23	44	38	167
%	26	6	12	10	45

* Moins d'un enseignant sur deux ne réalise pas l'intégralité du programme (45 %) et même si on y ajoute les 10 % de ceux qui déclarent le réaliser à plus de 75%, on demeure à un pour un (45+10 = 55%) .

* Relevons le taux relativement élevé des "sans-réponses" (un enseignant sur quatre).

4.2. Réalisation annuelle du programme par matière pour la totalité de l'effectif :

4.2.1. Calcul :

	Pas de réponse	à 50 %	à 75 %	75 % à 90 %	+ 90 %	TOTAL
Réponses	93	28	59	41	146	367
%	25	8	16	11	40	100

4.2.2. Lecture :

	Pas de réponse	à 50 %	à 75 %	75 % à 90 %	+ 90 %	TOTAL
Réponses	95	23	44	37	167	366
%	26	6	12	10	46	100

4.2.3. Etude de milieu :

	Pas de réponse	à 50 %	à 75 %	75 % à 90 %	+ 90 %	TOTAL
Réponses	157	30	31	41	109	367
%	43	8	8	11	30	100

* Notons une réalisation annuelle des programmes différentielle par matière: 01 enseignant sur 03 (30%) termine son programme en "étude du milieu" pour 01 sur 02 pour la "lecture" (46%) et pour près de 02 sur 03 en "calcul" (40 %).

4.3 Réalisation du programme par matière/zone.

4.3.1. Calcul :

	EFFECT TOTAL	0		à 50%		à 75%		75-90%		+ 90%	
		E	%	E	%	E	%	E	%	E	%
Vallée-Plaine	58	14	24	6	10	16	28	4	7	18	31
Montagne-Piemont	58	27	47	5	9	10	17	6	10	10	17
Hauts-Plateaux	82	12	15	10	12	9	11	8	10	43	52
Steppe	87	26	30	3	3	10	11	10	11	38	44
Oasis-Désert	82	14	17	4	5	14	17	13	16	37	45
T O T A L	367	93	25	28	8	59	16	41	11	146	40

4.3.2. Lecture :

	EFFECT TOTAL	0		à 50%		à 75%		75-90%		+ 90%	
		E	%	E	%	E	%	E	%	E	%
Vallée-Plaine	58	20	35	3	5	11	19	2	3	22	38
Montagne-Piémont	58	35	60	5	9	5	9	3	5	10	17
Hauts-Plateaux	82	7	9	5	6	9	11	9	11	52	63
Steppe	87	23	26	3	3	13	15	9	10	38	44
Oasis-Désert	82	10	12	7	9	6	7	14	17	45	55
T O T A L	367	95	26	23	6	44	12	37	10	167	46

4.3.3. Etude du milieu :

	EFFECT TOTAL	0		à 50%		à 75%		75-90%		+ 90%	
		E	%	E	%	E	%	E	%	E	%
Vallée-Plaine	58	30	52	3	5	3	5	7	12	15	26
Montagne-Piémont	58	34	58	4	7	4	7	4	7	13	21
Hauts-Plateaux	82	23	28	11	13	5	6	8	10	35	43
Steppe	87	36	41	4	5	12	14	9	10	26	30
Oasis-Désert	82	34	41	8	10	7	9	13	16	20	24
TOTAL	367	157	43	30	8	31	8	41	11	109	30

* La zone "Hauts-Plateaux" apparaît performante dans la réalisation des programmes par matière :

- Calcul: 1 enseignant sur deux (43 %) ;
- Lecture: " " " " (52 %) ;
- Etude du milieu: 1 enseignant sur 02 (43%),
achève son enseignement.

* La zone "Montagne-Piémont" semble être la zone qui accuse le plus de déficit dans la transmission complète du savoir par matière :

- Calcul: 10 % ou 1 pour 10.
- Lecture: " " "
- Etude du milieu: 20 % ou 1 pour 5.

5. Activité culturelles et de loisir :

L'école s'est toujours soucieuse d'intégrer à l'instruction proprement dite et telle que les programmes la traduisent, des activités éducatives que l'enseignant se devait d'organiser et animer pour répondre aux missions dont il est investi.

5.1. Effectif global :

	TOTAL	Visites sorties	Tra- vaux	Autres activités	Non concerné	Pas de réponse
Réponse	367	123	76	36	85	48
%	100	34	20	10	23	13

* Plus d'un enseignant sur 02 ne nous renseigne pas sur ses activités hors programme réglementaire (13 + 23 %) .

* L'enseignant dispensant une partie de son

temps non affecté officiellement à des tâches d'enseignement, le répartit pour moitié aux visites et sorties que nous supposons à caractère éducatif et l'autre moitié et l'autre moitié aux travaux utilitaires.

5.2. Par zone.

	EFFECT TOTAL	Visites Sorties		Travaux		Autres Activit		Non concern		Pas de réponse	
		E	%	E	%	E	%	E	%	E	%
Vallée-Plaine	58	24	41	11	19	4	7	11	19	8	14
Montagne-Piémont	58	10	17	4	7	2	3	26	45	16	28
Hauts-Plateaux	82	42	51	16	20	6	7	16	20	2	2
Steppe	87	24	28	32	37	9	10	17	20	5	6
Oasis-Désert	82	23	28	12	15	15	18	15	18	17	21
T O T A L	357	123	34	75	20	36	10	85	23	48	13

* La zone "Hauts-Plateaux" se distingue par un taux (51%) élevé de ses enseignants qui s'adonnent aux "visites et sorties", ce qui n'est pas le cas des enseignants de la zone "Montagne-Piémont" (17 %).

* Relevons que les enseignants de la zone "Steppe" (01 pour 03 ou 37 %) privilégient les "travaux" aux autres formes d'activités.

6. Rencontres avec les élèves et les parents :

6.1. Rencontres élèves-enseignants :

	Pas de réponse	Au café- marché	A la mosquee	Autres	TOTAL
Réponses	137	62	62	105	366
%	37	17	17	29	100

6.2. Rencontres parents-enseignants :

	Pas de réponse	Oui	Non	TOTAL
Réponses	8	167	192	367
%	2	46	52	100

* Apparemment deux enseignants sur trois 63% (17% + 17% + 29%) intensifient leur activité éducative envers l'enfant par contre seul un enseignant sur deux (46 %) poursuit cette action éducative en rencontrant les parents.

7. Visites de l'inspecteur pédagogique :

Les visites rendues en classe par l'inspecteur pédagogique à l'enseignant revêtent traditionnellement un double caractère contenu d'ailleurs dans la réglementation :

* de formation pédagogique complémentaire ;

* d'évaluation et de contrôle de l'activité du responsable de l'instruction de l'élève.

Elles participent ainsi d'une part à compléter par compensation et/ou par enrichissement la capacité exécutive à instruire et d'autre part, à mesurer la quantité et la qualité du savoir scolaire transmis selon des procédures et modalités fixées par voie réglementaire.

7.1. Nombre de visites pour l'ensemble de l'effectif :

7.1.1. Nombre de visites par an de l'inspecteur pédagogique :

	Pas de réponse	1	2	3 et +
100	27	43	19	11

7.2.1. Nombre de visites depuis que l'enseignant est dans l'école enquêtée :

	Pas de réponse	1	2	3-4	+ de 5
100	18	20	16	21	25

7.3.1. Nombre de visites durant toute notre activité :

Pas de réponse	2	3-5	+ de 5
13	21	28	38

7.2. Nombre de visites de l'inspecteur pédagogique par zone :

7.2.1. Nombre de visites par an :

	Non rép.		1		2		3 et +	
	E	%	E	%	E	%	E	%
Vallée-Plaine	24	41	22	38	11	19	1	2
Montagne-Piémont	14	24	25	43	13	22	6	10
Hauts-Plateaux	17	17	31	38	28	34	9	11
Steppe	14	16	38	44	26	30	9	10
Oasis-Désert	34	41	40	49	5	6	3	4

* Relevons d'abord que plus d'un enseignant sur quatre ne répond pas (27 %) ; cette proportion de "non-réponse" diverge par zone: de 01 pour 24 pour les zones "Oasis-Désert" et "Vallée-Plaine" à près de un pour six pour "Steppe" et "Hauts-Plateaux".

* En moyenne pour l'effectif total et par zone, l'inspecteur rend visite aux enseignants 01 fois par an pour 50 % de l'effectif.

3. DES CONDITIONS D'ENVIRONNEMENT PERMISSIVES A L'ENSEIGNEMENT

La première et deuxième parties observent que la capacité à instruire de l'enseignant opère à partir du potentiel qui la constitue par l'intermédiaire des moyens didactiques disponibles et utilisés et se traduit par le débit de l'activité produit par une somme d'actions exécutées par l'enseignant.

Cependant, celui-ci en tant qu'agent de transmission d'instruction, organise et réalise ses tâches à l'intérieur d'une combinaison intégrant d'autres facteurs productifs de services éducatifs: l'école et l'habitat: les conditions qui en résultent sont nombreuses et variées dans leur nature et leur contenu et leurs relations éducatives interactives, bien que difficiles à expliciter n'en sont pas moins vraies et déterminantes.

Dans un premier point (A) nous décrirons l'école, lieu de transmission du savoir scolaire, et dans un deuxième point (B), l'habitat, foyer de l'émetteur de ce savoir scolaire.

A/ L'ECOLE, LIEU DE TRANSMISSION DU SAVOIR SCOLAIRE DE L'ENSEIGNANT DE L'ECOLE RURALE.

Les caractéristiques essentielles de l'école rurale sont étudiées par ailleurs. Ici on se penche principalement sur la classe espace où l'enseignant traduit sa capacité à instruire en actions éducatives en direction de l'élève. L'Architecture de la classe dans toutes ses déterminations relèverait d'une étude spécialisée. Nous nous contentons d'une photographie sommaire pour regarder l'endroit où l'enseignant exécute sa tâche. Le nombre d'élèves qui emplissent la classe, la nature de la construction, l'éclairage et la climatisation de la classe sont les seules informations recueillies et qui servent à nous renseigner sur les conditions permissives de l'enseignement.

1. Nombre d'élèves par classe ou par maître

1.1. Répartition globale :

	Pas de réponse	Infér à 30	Supéra 30
100	6	48	46

2. Nature de la construction de la classe :

2.1. Répartition globale :

	en dur	Préfabriqué	Autres	pas de réponses
100	92	3	1	4

Les enseignants, dans leur quasi-totalité (92% ou 9 sur 10) déclarent assurer leur enseignement dans des classes construites en "dur" et non de matériaux précaires.

On relève, cependant, dans la zone "Vallée-Plaine", l'existence ou la survivance d'autres formes de construction (21 % en préfabriqué).

2.2. Répartition par zone.

	en dur	préfabriqué	autres	pas de réponses	Total
Vallée-Plaine	71	21	--	08	100
Montagne-Piemont	98	--	--	02	100
Hauts-Plateaux	99	--	--	01	100
Steppe	94	--	01	05	100
Oasis-désert	95	--	--	05	100

3. Climatisation de la classe :

3.1. Répartition globale :

	Chauffée			Ventillée		
	Oui	Non	T	Oui	Non	T
	49	51	100	15	85	100

Les classes où se déroule l'instruction des enfants sont dans des proportions équivalentes chauffées et non chauffées, ce fait en soi n'a pas de signification, il en comporte selon les conditions climatiques des zones, ce qui est de même de la climatisation (85 % non climatisées).

3.2 : Répartition par zone

	Chauffée			Ventillée		
	Oui	Non	T	Oui	Non	T
Vallée-Plaine	47	53	100	19	81	100
Montage-Piemont	40	60	100	10	90	100
Hauts-Plateaux	40	60	100	17	83	100
Steppe	57	43	100	17	83	100
Oasis-désert	56	44	100	12	88	100

Les zones réputées pour la rigueur du climat froid en hiver, telles que "Montage-Piémont" "Hauts-plateaux" en semblent bien exposées (60%); "La Steppe", exposée à des conditions climatiques en hiver assez semblables, présentent un équipement pour parer au froid sensiblement plus grand (57% contre 40 %).

Les périodes de chaleur étant plus accusées dans la zone "Oasis-Désert" et assez pareillement dans "la steppe" doivent certainement y sévir 83 % et 88 % des classes de ces zones ne sont pas équipées d'une ventilation désirée.

4. Eclairage de la classe :

4.1 Répartition globale :

	Oui	Non	Total
%	76	24	100

Le non. éclairage satisfaisant des classes perdure selon les déclarations des enseignants pour 1/4 (ou 24%). Cette constatation est surprenante en 1991 en un lieu où le savoir est dispensé et qui exige par sa nature même (lire, écrire,.... voir en un mot), LA LUMIERE !

B. L'HABITAT DE L'ENSEIGNANT DES ZONES RURALES.

Quiconque n'est pas étranger à la " civilisation de l'école ", ne peut nier qu'il est manifeste que l'habitation du maître d'école est le prolongement organique de son lieu de travail.

L'habitat, en tant que somme d'unités liées fonctionnellement à l'école, mérite une analyse plus approfondie que les quelques notations inscrites ici. Néanmoins, un aperçu sur quelques éléments, participant à la connaissance de l'habitat de l'enseignant de l'école rurale peut être donné. L'habitat, par le logement et l'aménagement des communications, pour ne retenir que ces deux unités constitutives, peut être révélateur des conditions dans lesquelles l'enseignant du rural exerce ses tâches éducatives pour répondre à la mission qui lui est confiée : instruire .

1. du logement de l'enseignant
2. des voies de communications logement-école
3. des moyens de locomotion.

Tels sont les trois points esquissés ici.

1. Du logement de l'enseignant :

Nous nous limitons à rapporter deux informations, parmi tant d'autres, de ce qu'est le logement, relatives, l'une à la nature de l'occupant du logement (propriétaire, locataire, hébergé, attributaire, abrité ...), l'autre, au confort élémentaire de la demeure (alimentation en eau courante, électricité d'éclairage, énergie de cuisine et de chauffage ou / et ventilation).

1.1. De la nature de l'occupant :

Répartition globale en % :

	Propriétaire	Locataire	Hébergé chez les parents	Attributaire logt de fonc.	Sans réponse
100	13	4	47	28	5

Près d'un enseignant sur deux (47 %) habite chez ses parents : hormis d'autres causes explicatives, l'âge et l'état matrimonial pourraient nous renseigner sur la signification à donner à ce pourcentage élevé. Il n'en demeure pas moins que les répercussions de cet état de fait sur l'activité de l'enseignant devraient être perceptibles.

Relevons qu'un enseignant sur quatre (28 %) a bénéficié d'un logement de fonction .

1.2. Du confort du logement :

1.2.1. Structure globale :

	EAU COURANTE	ELECTRICITE	GAZ DE CUISINE	CLIMATISATION
100	7 2	8 2	1 6	2 6

* L'ensemble des habitations des enseignants ne bénéficient pas encore de l'intégralité des infrastructures et équipements collectifs, signes de "cittadinité" ou de "modernité" ou d'éloignement de la "ruralité".

* La disparité des taux pourrait être mieux suggestive par zone.

1.2.2 . Structure par zone.

	EAU COURANTE	ELECTR CITE	GAZ DE CUISINE	CLIMATI SATION	En %
VALLEE-PLAINE	52	66	14	19	100
MONTAGNE-PIEMONT	57	86	21	31	100
HAUTS-PLATEAUX	74	88	27	21	100
STEPPE	84	82	16	22	100
OASIS-DESERT	82	88	05	39	100

* eau courante: si globalement 03 logements sur 04 (72 %) bénéficient de l'usage de l'eau courante, ceux des zones "Vallée/Plaine" et "Montagne-Piémont" en sont privés dans une proportion de (01) pour (02).

* Electricité d'éclairage: globalement une habitation sur quatre ignore encore les bienfaits de cette énergie (18%) et la zone "Vallée/Plaine" encore plus: (01) pour (03).

* Gaz de cuisine: cette autre énergie, récente pour l'usage domestique qui en est fait, n'est

a la disposition globalement que d'un foyer sur 06 (16%) et ce qui peut paraître paradoxale, elle est inexistante dans la zone " Oasis-Désert " (05%) et " Vallée - Plaine " (14%).

* Climatisation: (Chauffage et Ventilation): Les logements ne sont pas mieux lotis que les salles de classes, 3/4 des logements subissent le chaud et le froid.

2. Des voies de communications logement - école

2.1. De la nature des voies de communications:

2.1.1 Répartition globale (en %)

	ROUTES BITUMÉES	PISTES ET CHEMINS	PAS DE REPOSE
1 0 0	5 3	3 6	1 1

* Près d'un enseignant sur deux (53 %) emprunte une voie bitumée pour rejoindre l'école; l'autre enseignant connaît encore les affres causées par les pistes et les chemins.

* Une observation par zone serait éclairante sur le degré de "ruralité" des écoles des zones visitées.

2.1.2. Répartition par zone.

	ROUTE BITUMÉE	PISTES ET CHEMINS	PAS DE REPOSE	EN %
VALLEE-PLAINE	36	38	26	100
MONTAGNE-PIEMONT	40	50	10	100
HAUTS-PLATEAUX	56	31	13	100
STEPPE	74	19	07	100
OASIS-DESERT	51	45	04	100

* L'aménagement des routes bitumées est très disparate selon la région ou zone; la "Steppe" semble être privilégiée: 74% des enseignants empruntent des routes bitumées pour rejoindre leur école, alors que comparativement ceux de la zone " Vallée-Plaine", n'est que de moitié (36%).

* La moitié des enseignants de la zone " Montagne-Piémont " empruntent encore des pistes et des chemins pour accéder à leur école ou à leur logement selon le sens de l'itinéraire; ce que font de même ceux de la zone " Oasis-Désert " (45%).

2.2. De la distance et de la durée des liaisons logement-école .

* Distance du trajet logement / école:
Répartition globale

	INFERIEUR A 01 Km	DE 01 A 03 Kms	SUPERIEUR A 03 Kms	PAS DE REPONSE
1 0 0	08	14	16	62

* Près de 02 enseignants sur 03 ne répondent pas (62%).

* Les 38% des réponses recueillies, nous renseignent faiblement: en moyenne, la moitié des enseignants parcourt moins de 03 kms, l'autre moitié plus de 03 kms.

3. Des moyens de locomotion :

3.1. Répartition globale :

	à pied	à velo	en auto- mobile	PAS DE REPONSE
1 0 0	62	02	16	07

* Le trajet n'étant pas trop éloigné pour ceux des enseignants qui répondent à la question, celui-ci est parcouru à pied pour 2 sur 3.

* Les disparités observées par zone entre les deux moyens de locomotion (à pied et en automobile) ne peuvent être que constatées.

3.2. Répartition par zone

	A PIED	A VELO	EN AUTO MOBILE	Autres	PAS DE REP.
VALLEE-PLAINE	43	05	28	07	17
MONTAGNE-PIEMONT	50	03	15	22	10
HAUTS-PLATEAUX	57	—	23	15	05
STEPPE	74	01	11	08	06
OASIS-DESERT	77	—	06	13	04

C. DE L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT ENVERS
L'ENSEIGNEMENT

Ce point aurait pu former à lui seul une partie distincte et constituer la quatrième partie de cet exposé. Il se trouve que cette question relative à l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement se traite par les techniques de l'enquête d'opinion, ce que nous n'avons pas pratiqué.

Les renseignements que nous avons essayé de recueillir servent à ajouter d'autres indices informatifs à contenu non quantitatif sur la capacité et l'activité de l'enseignant à assumer la charge dont il est investie.

Deux catégories de curiosités ont été quelque peu assouvies :

1. Matières qui contribuent le mieux à l'éducation de
l'élève :

Répartition globale

	Pas de réponse	Lecture- écriture	Etude du milieu	Education religieuse	Autres
1 0 0	07	40	17	22	10

Dans l'ordre décroissant, nous notons :

1. Lecture-écriture: près 01 enseignant sur 02 (40%)
2. Education religieuse: plus 01 enseignant sur 05 (22%)
3. Calcul: plus 01 enseignant sur 5 (17%) .
4. Etude du milieu: 01 enseignant sur 25 (4%)

pour les matières spécifiées:

* cet ordre serait-il révélateur du contenu et de la capacité à instruire, du degré d'intensité de l'activité de l'enseignant du rural et de la finalité qu'il lui attribue ?

Une répartition par niveau scolaire et peut-être par âge recèlerait-elle d'autres significations ?

2. Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement ?

Répartition globale

%	100
Pas de réponse	11
Par vocation "aime enseigner"	66
Statut social "bien vu par la société"	10
Pas d'autres emplois	11
Près du domicile	2

* Deux (02) enseignants sur trois auraient opté pour la fonction éducative par vocation. Cette opinion prête à réserve si l'on se reporte aux réponses données sur les pratiques culturelles, sur la formation en institutions spécialisées et sur le taux élevé de leur comportement de "non concernés" à la question.

* La répartition par âge, par sexe et peut être par le niveau scolaire pourrait lever un peu de voile sur les taux de "statut social" "pas d'autres emplois" (un enseignant sur 5 = 10 + 11) .

CONCLUSION: RESUME DES OBSERVATIONS

Porter un regard sur les enseignants des écoles des zones rurales par la technique de l'enquête basée ici sur un échantillon de dimension limitée mais enveloppant un vaste espace (l'ensemble du territoire national) découpé en zones caractéristiques des spécificités de la société rurale, est un procédé adéquat pour obtenir une photographie instantanée recelant plusieurs indices visibles des éléments structurant la formation finale de l'éducateur. Par contre, le recours uniquement à cet instrument d'observation qu'est l'enquête sur échantillon ne nous renseigne ni sur les facteurs de naissance, ni sur les déterminants de l'évolution, ni sur les raisons différenciatrices des composants structurant les images finales des enseignants.

Aussi, partie d'une méconnaissance concrète de ce qu'est le "maître d'école des zones rurales", l'étude se fixa comme but la reconnaissance des caractères de la réalité éducative de celui à qui la société confia les enfants pour que ceux-ci reçoivent une éducation conforme aux principes qu'elle a énoncés.

Pour atteindre ce but, l'étude questionna l'enseignant sur ses capacités effectives à instruire, sur la disponibilité constatée des moyens didactiques de transmission du savoir scolaire, sur le débit observé de son activité et enfin sur les conditions réelles appréhendées auxquelles il fut soumis pour organiser et accomplir la mission dont on l'a investie.

Au terme d'une série d'observations portées sur l'enseignant des zones rurales saisi dans le vif de son entreprise éducative, le spectre des caractéristiques formant son image se précisa et permet de lever un pan du voile enveloppant l'éducateur des enfants scolarisés dans les zones rurales.

1. DE LA CAPACITE A INSTRUIRE.

Depuis la récente histoire de l'école post-indépendance, il est proclamé que l'enseignant est " ... chargé d'instruire, et d'éduquer les enfants qui lui sont confiés..... ". Pour s'effectuer, cette instruction et cette éducation supposent que celui qui en est le vecteur et l'opérateur soit lui-même instruire et éduquer. Les voies et modalités par lesquelles se constitue cette capacité à instruire ont été repérées et nous avons essayé d'en donner quelques indices d'appréciation.

Ceux-ci, complémentaires et concomitants, sont triple:

1.1. Le niveau scolaire.

L'enseignant des zones rurales présente une scolarité inachevée. Sans préjuger de la qualité du savoir scolaire reçu et assimilé, ne l'ayant pas analysée, la quantité qui en constituerait la capacité à instruire, approchée par les années d'études poursuivies et les diplômes les sanctionnant, est d'un poids ~~en-dessous~~ du minimum requis, quelque soit la référence à laquelle on se rapporte. En effet, si l'on évoque uniquement les textes réglementaires régissent l'accès à la profession d'instituteur, ceux-ci posent la règle de l'acquisition d'un savoir scolaire secondaire achevé, confirmé par un certificat d'aptitude à la profession.

Or, que constate-t-on ?

Moins de la moitié des enseignants a suivi, et plusieurs d'entre-eux partiellement, le cycle secondaire. parmi ~~ceux~~, des enseignants ayant reçu cet enseignement secondaire. Un sur huit (13%) aurait obtenu le diplôme (baccalauréat) sanctionnant ce niveau de savoir.

Il ressort que l'enseignant ne peut se prévaloir, et ce, dans une proportion de quatre cinquième (82%), que d'un savoir scolaire de niveau moyen dont seuls 02 maîtres d'école sur 03 (61%) ont en obtenu le diplôme le consacrant (BEM).

La non-constitution partielle, et qui perdure, de la capacité à instruire par le passage dans les cycles d'études du système éducatif, est-elle réduite ou même effacée, dans un premier temps, par la formation post-scolaire organisée institutionnellement ?

Celle-ci, en plus, dans un deuxième temps, prétend participer à l'augmentation du volume de la capacité à instruire .

1.2. La formation post-scolaire.

Le formation post-scolaire, dans ses conceptions et sa mise en oeuvre, recherchait la production d'un double effet solidaire; fondamentalement: préparer à la fonction d'enseignant par un apprentissage pédagogique; transitoirement: compenser le déficit du savoir-scolaire des postulants par un renforcement et un approfondissement des connaissances générales.

Que constate-t-on ?

- * 01 enseignant sur 03 (35%) aurait bénéficié de la formation post-scolaire (ITE - Stages);
- * 01 sur 04 serait titulaire du C.A.P ;

1.3. L'auto-formation.

Quelque soit le vecteur par lequel elle pourrait s'effectuer, l'auto-formation n'a pas eu lieu. l'enseignant des zones rurales ne lit pratiquement pas, s'intéresse peu aux programmes télévisuels.

En définitif, la capacité à instruire des enseignants des zones rurales partiellement constituée, semble être d'une densité cognitive lâche et fragile.

2. DES MOYENS DIDACTIQUES.

L'enseignant des zones rurales faiblement doté d'une capacité à instruire est-il secouru par des moyens didactiques mis à sa disposition ?

* 02 enseignants sur 03 (63%) disposeraient des livres et fiches d'instruction avec un retard préjugiable (01 enseignant sur 02 ne les reçoit pas avant un mois précédant la rentrée scolaire);

* 02 enseignants sur 03 n'ont en leur possession ni matériel didactique, ni cartes, ni matériel d'expérience, ni instrument de mesure;

Ce déficit en moyens d'émission et de transmission du savoir, déjà lacunaire, est aggravé par la non disponibilité de livre pour l'élève (01 élève sur 03 en est démuné).

3. DU DEBIT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT.

3.1. Si l'on néglige tous les indices d'appréciation du débit de l'activité de l'enseignant pour ne retenir que celui traduisant la réalisation des programmes scolaires, on est édifié sur la quantité de savoir scolaire transmise: 01 enseignant - avec la capacité mesurée ultérieurement - sur 02, réalise l'intégralité du programme.

3.2. Des activités culturelles et de loisir.

Les enseignants des zones rurales ignorent quasiment cette forme intégrante de l'éducation.

3.3. Des rencontres avec les élèves et les parents:

Les enseignants des zones rurales semblent méconnaître l'étendue du rayon de transmission du savoir scolaire.

3.4. Visites de l'inspecteur pédagogique.

Celles-ci semblent être limitées en nombre et dans la durée.

4. DES CONDITIONS D'ENVIRONNEMENT.

4.1. Doté d'une capacité à instruire légère dans sa masse, opérant avec un équipement ~~existant~~ ⁱⁿexistant, indisponible ou inefficace, l'enseignant des zones rurales affronte une quarantaine d'élèves dans des salles de classe partiellement climatisées et éclairées.

4.2. Pour rejoindre ses élèves en classe, la moitié des enseignants des zones rurales emprunte chemins et pistes;

4.3. Pour la moitié d'entre-eux, les enseignants préparent et contrôlent le savoir qu'ils transmettent, hébergés chez leurs parents dans des habitations partiellement dotées du confort élémentaire.

III. LES ELEVES DE L'ECOLE EN MILIEU RURAL

Depuis quelques années déjà, une sociologie de la scolarisation a pris forme mais elle semble surtout donner aujourd'hui l'impression d'avoir tout dit. Ainsi pour beaucoup de chercheurs, l'idée reproductrice des classes sociales semble désormais constituer un lieu commun.

Toutes les approches mises en oeuvre dans le but de lire l'école, s'inscrivent soit dans la problématique de la reproduction soit dans celle de la démocratisation. Cette opposition Démocratisation/Reproduction a fini par enfermer le champ scolaire dans un enclos théorique à l'intérieur duquel s'est cultivée à loisir la redondance qui caractérise presque toutes les études qui traitent de l'école.

Aussi la production d'une information heuristique sur l'institution scolaire rend nécessaire le saut par dessus cette barrière pour accorder à des situations scolaires autant concrètes que réelles un intérêt plus grand.

Ce type d'analyse est en mesure de révéler à l'observation les logiques diverses qui en même temps qu'elles animent le champ scolaire le structurent au moyen d'un faisceau de déterminations. Ces logiques aussi variées que multiples, combinées à la logique de la reproduction, représenteraient la logique sociétale qui rendrait intelligibles les mécanismes pluriels et souvent contradictoires de la scolarisation dans notre société. Cette hypothèse est susceptible d'aider à l'ouverture de l'enclos théorique où se trouvent être prisonnières les réflexions engagées ça et là autour de l'école. Elles permettra de les affranchir au profit de l'analyse du jeu concret, c'est-à-dire en fait des stratégies organisées par les divers acteurs sociaux présents dans le champ scolaire et dont l'identification participera à l'émergence d'une connaissance sociétale des pratiques scolaires en exercice dans notre société.

1. ECOLE ET RURALITE.

Dans cette perspective devient impérieuse une sociologie de la ruralité qui permettra d'approcher l'école en milieu rural au moyen d'une meilleure visibilité sociale. Divers groupes sociaux ruraux entretiennent avec l'institution scolaire des rapports nécessairement différenciés. Ainsi l'espace rural se distinguerait par des situations scolaires diversifiées. Si cette diversité est en mesure de fonder l'idée d'un rural

**TABLEAU N° 2: REPARTITION DES ELEVES SELON LE SEXE,
LA PROFESSION DU PERE ET LA ZONE
GEOGRAPHIQUE D'APPARTENANCE**
(en valeurs absolues)

ZONES ET SEXES	VALLEE/PLAINE			MONTAGNE/PIENONT			HAUTS PLATEAUX			S T E P P E			OASIS / DESERT			T O T A L		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
SANS REPOSE	2	1	3	3	3	6	3	--	3	3	-	3	1	1	2	12	5	17
SANS ACTIVITE	2	3	5	5	3	8	4	4	8	12	6	18	08	3	11	31	19	50
ENSEIGNANTS	2	2	4	--	3	3	--	2	2	5	7	12	5	4	9	12	18	30
COMMERÇANTS/ARTISANTS	7	8	15	11	6	17	7	11	18	10	5	15	10	4	14	45	34	79
AGRICULTEURS/ELEVEURS	25	16	41	29	17	46	27	11	38	26	12	38	16	5	21	123	61	184
EMPLOYES	9	5	14	9	3	12	10	9	19	10	4	14	20	06	26	58	27	85
OUVRIERS	15	12	27	7	6	13	5	2	7	7	8	15	11	07	18	45	35	80
ENIGRES	--	1	1	1	2	3	--	1	1	1	1	2	1	---	1	3	5	8
AUTRES	1	--	1	--	1	1	3	--	3	2	--	2	1	--	1	7	1	8
T O T A L	63	48	111	65	44	109	59	40	99	76	43	119	73	30	103	336	205	541

Cette démarche s'appuie sur l'hypothèse que le taux de dispersion de l'habitat et le taux d'occupation agricole nécessaires pour désigner administrativement le caractère rural d'une commune, doivent être complétés dans le cadre d'une telle étude par d'autres indicateurs. Mais la lecture de la ruralité en tant que catégorie plurielle, portant non seulement sur le territoire d'une commune mais aussi sur la manière dont cet espace est produit, structuré et consommé par les agents sociaux qui y vivent, exige une approche plus approfondie qui dépasse le cadre de ce travail.

Cette partie est en fait consacrée aux élèves de l'échantillon abordés au moyen d'un questionnaire. Elle ne se contente pas de les faire connaître mais tentera également de lire les situations - problématiques qui se dégagent à partir de l'analyse faite des données recueillies à partir du terrain. Si l'on devait à ce niveau connaître l'appartenance géographique des élèves, les tableaux n° 1 et n° 2 illustrent, malgré l'apparente dispersion de l'information qu'ils renferment, cer-

taines caractéristiques des zones choisies pour rendre compte de l'hétérogénéité de l'espace rural. En effet, le croisement des trois variables sur la base duquel il est construit (sexe de l'élève, profession du père et zone géographique d'appartenance) révèle à l'observation les formes concrètes que peut revêtir cette hétérogénéité.

Si l'activité agricole semble être dominante dans les zones géographiques considérées, mais avec un taux relativement plus important pour la zone "Montagne-Piémont" [42,2%], elle reste insuffisante pour témoigner de la particularité de chaque zone. Ainsi une attention plus soutenue indiquerait ce par quoi se distinguerait chaque zone.

En effet, hormis le caractère agricole de ces zones (ce caractère est légèrement en retrait : 20,3% dans la zone "Oasis-Désert" par rapport à la catégorie des employés 25,2%), d'autres traits inégalement répartis peuvent être retenus pour identifier ces espaces :

- La zone "Vallée-Plaine":

Le caractère ouvrier de cette zone est mesuré par un taux de 24,3% qui résulterait de l'implantation de la majeure partie de l'activité industrielle dans ce site. Cette hypothèse semble se préciser davantage quand on remarque que la zone "Oasis-Désert" vient en seconde position avec un taux de 17,4%. La similitude est encore plus grande entre ces deux zones quand il s'agit de comparer la scolarisation des filles. En effet, pour les deux zones, les filles sont les plus nombreuses à être scolarisées dans cette catégorie professionnelle avec des taux respectifs de l'ordre de 25% et 23,3%.

- La zone "Montagne-Piémont":

Même si les chiffres absolus sont peut-être insignifiants, cette zone comparativement aux autres pourrait se distinguer par sa catégorie d'émigrés où le taux est de 2,7%. Cependant, sa particularité est qu'elle représente la zone rurale la plus paysanne avec un taux de 42,2%.

- La zone "Hauts Plateaux":

Très proche de la zone "Montagne-Piémonts" par un taux de 38,3% d'enfants scolarisés ayant un père rattaché professionnellement à la terre, elle se différencie cependant par une

scolarisation relativement moins importante des filles. En Montagne-Piémont, elles étaient 38,6% à être scolarisées dans la même catégorie professionnelle. Elles ne le sont qu'à 27,5% dans les "Hauts Plateaux". Ainsi même si le caractère agricole est presque identique, la qualité de son rapport à l'institution scolaire est différent.

En dehors de cette particularité, cette zone est relativement plus commerçante 18,1% et représente l'endroit où les petits métiers semblent être encore les plus répandus. Les commerçants et artisans constituent 18,1% de l'effectif de cette zone et la catégorie professionnelle où les filles sont plus scolarisées que les garçons (27,5% pour 11,8% seulement) .

- le "Steppe":

Cette zone annonce déjà le déclin des agriculteurs et éleveurs qui précédemment représentaient une population largement dominante. Avec 31,9%, cette catégorie professionnelle demeure encore majoritaire et les filles continuent malgré tout de connaître le même taux de scolarisation que celui de leurs consoeurs des "Hauts Plateaux". Cependant le taux relativement haut des "sans activités" (15,1%) semble constituer le deuxième caractère de cette zone qui compte également le plus grand nombre d'élèves dont le père est enseignant (10 %) .

- la zone "Oasis-Désert" :

Les agriculteurs et les éleveurs perdent leur suprématie. Ils ne forment plus que 20,3% de l'effectif global; c'est-à-dire une population inférieure en nombre à celle des employés qui au niveau de cette zone représentent la catégorie professionnelle la plus large (25,2%). Mais malgré cette majorité, les filles scolarisées qui y relèvent, connaissent un taux de représentativité égal à 20% , c'est-à-dire inférieur à celui des filles (23,3%) des ouvriers qui constituent pourtant 17,4% de l'ensemble de l'effectif de la zone.

Mais la lecture des tableaux n°3 et n°4 sont en mesure de livrer à l'analyse d'autres éléments susceptibles d'aider à une meilleure appréciation de cette zone. En effet, la répartition des élèves selon le sexe et la zone laisse apparaître que l'Oasis-Désert constitue le lieu où les filles sont les moins représentées (14,6%). Cette représentativité relativement faible traduit au niveau de cette zone la sous-scolarisation dont peuvent être victimes les filles qui dans la "Vallée-Plaine"

connaissent non seulement la représentativité la plus forte mais surtout une présence supérieure à celle des garçons.

TABLEAU N° 3 : REPARTITION DES ELEVES SELON LE SEXE ET LA ZONE - en valeurs absolues -

ZONES SEXES	VALLEE PLAINE	MONTAGNE PIEMONT	HAUTS PLATEAUX	STEPPE	OASIS DESERT	TOTAL
GARCONS	63	65	59	76	73	336
F I L L E S	48	44	40	43	30	205
T O T A L	111	109	99	119	103	541

TABLEAU N° 4 : REPARTITION DES ELEVES SELON LE SEXE, LA PROFESSION DU PERE ET LA ZONE GEOGRAPHIQUE D'APPARTENANCE (en valeurs absolues)

ZONES ET SEXES	VALLEE/PLAINE			MONTAGNE/PIEMONT			HAUTS PLATEAUX			STEPPE			OASIS / DESERT			T O T A L		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
PROFESSIONS																		
SANS REPONSE	2	1	3	3	3	6	3	--	3	3	-	3	1	1	2	12	5	17
SANS ACTIVITE	2	3	5	5	3	8	4	4	8	12	6	18	8	3	11	31	19	50
ENSEIGNANTS	2	2	4	--	3	3	--	2	2	5	7	12	5	4	9	12	18	30
COMMERCANTS/ARTISANTS	7	8	15	11	6	17	7	11	18	10	5	15	10	4	14	45	34	79
AGRICULTEURS/ELEVEURS	25	16	41	29	17	46	27	11	38	26	12	38	15	5	21	123	61	184
EMPLOYES	9	5	14	9	3	12	10	9	19	10	4	14	20	6	26	58	27	85
OUVRIERS	15	12	27	7	6	13	5	2	7	7	8	15	15	11	7	18	45	80
ENIGRES	--	1	1	1	2	3	--	1	1	1	1	2	1	---	1	3	5	8
AUTRES	1	--	1	--	1	1	3	--	3	2	--	2	1	---	1	7	1	8
T O T A L	63	48	111	65	44	109	59	40	99	76	43	119	73	30	103	336	205	541

**TABEAU N° 5 : REPARTITION DES ELEVES SELON LE SEXE
ET LA ZONE - en valeurs relatives -**

SEXES	ZONES VALLEE PLAINE	MONTAGNE PIEMONT	HAUTS PLATEAUX	STEPPE	OASIS DESERT	TOTAL
GARCONS	18,7	19,3	17,5	22,6	21,7	100
F I L L E S	23,4	21,4	19,5	20,9	14,6	100
T O T A L	20,5	20,1	18,2	21,9	19	100

Cette manière de présenter l'effectif global des élèves répond au souci de vouloir introduire la zone géographique pour permettre des lectures comparatives. Si le procédé est capable de garantir une meilleure analyse aux données recueillies, il introduit également notre conception d'un rural pluriel où l'approche des problèmes de la scolarisation gagnerait à être balisée par la réalité sociale du terrain où elle se déploie. A ce titre, la zone géographique prend une valeur méthodologique importante dès l'instant où elle construit cette démarche et la structure.

Cependant, si les comparaisons sont importantes, chaque zone est également le lieu où peuvent être appréhendés de manière particulière des faits sociaux communs. Les mouvements de population par exemple qui en milieu rural représentent une caractéristique principale, peuvent d'une zone à une autre prendre des allures différentes.

* Lieux de naissance des élèves:

Dans leur approche de l'exode rural en Algérie, presque toutes les études accordent à la variable "école" un effet déterminant. Si ce pouvoir est du reste réel, la trajectoire spatiale de ce processus ne se déroule pas fatalement dans le même sens.

A l'intérieur de chaque zone géographique considérée, ce mouvement prend forme et se développe. La zone reproduit à l'intérieur d'elle-même la division ville/campagne par l'opposition de l'habitat aggloméré au chef lieu de Commune à l'habitat dispersé des "haouchs", des tentes et des gourbis. Le taux relativement important d'élèves nés hors de la Commune de scolarisation semble conforter cette idée.

Le tableau n°5 indique que 41% des élèves de l'échantillon sont nés ailleurs que dans la Commune où ils sont scolarisés. Cela montre à quel point les zones rurales sont traversées par des mouvements de populations dont la connaissance requiert la mise en oeuvre d'une approche conséquente.

Ces migrations semblent être d'inégales ampleurs. En effet, le tableau n°6 montre que d'une zone à une autre la proportion des élèves nés à l'extérieur de la Commune de scolarisation décroît à mesure que l'on s'éloigne des plaines et des vallées pour atteindre le désert. Ce taux est de 57,9% pour la zone "vallée-plaine" alors que pour la zone "oasis-désert", il descend jusqu'à 16,5%. Si plusieurs hypothèses peuvent être retenues pour rendre compte de cette situation, nous préférons revenir au tableau n°1 où se trouvent être croisés la profession des parents avec la zone géographique d'appartenance.

TABEAU N° 6 : LIEU DE NAISSANCE DES ELEVES

Sans réponses	23	4,2%
Dans la Commune de scolarisation	294	64,3%
Hors de la Commune de scolarisation	224	41,4%
T O T A L	541	100 %

TABLEAU n° 7: LIEUX DE NAISSANCE DES ELEVES SELON LA ZONE GEOGRAPHIQUE

ZONE GEO LIEU DE NAISS.	VALLEE PLAINE	MONTAGNE PIEMONT	HAUTS PLATEAUX	STEPPE	OASIS DESERT	TOTAL
SANS REPONSE	5 4,5	6 5,5	4 4	2 1,6	6 5,8	23 4,2
DANS LA COMMUNE DE SCOLARISATION	45 40,5	51 46,7	47 47,4	71 59,6	80 77,6	294 59,9
HORS DE LA COMMUNE DE SCOLARISATION	5 4,5	52 47,7	48 48,4	46 38,6	17 16,5	224 41,4
T O T A L	5 4,5	109 100%	99 100%	119 100%	103 100%	541 100%

Ce tableau nous rappelle que la zone "vallée/plaine" est la zone la plus ouvrière, c'est à dire en somme l'endroit où les opportunités de migrations auraient été les plus nombreuses par rapport à la zone "oasis/désert" ; Il ne s'agit pas ici d'analyser la nature de ces migrations, mais de préciser surtout que les zones rurales constituent aussi un champ social où ces mouvements trouvent les raisons nécessaires de s'exercer. Ce type d'observation est important car d'une part il nous éloigne de l'image d'un rural-repoussoir de populations excédentaires vers l'urbain et par conséquent son incapacité à promouvoir de l'intérieur une dynamique susceptible de réguler cet excédent dans l'espace où il est produit d'autre part.

A ce titre, les zones rurales doivent être considérées comme autant d'endroits où se développent et s'organisent des attitudes et des comportements appropriés à l'égard de l'école et de la scolarisation des enfants. Cependant, la nature de ce type de relation avec l'institution scolaire est aussi tributaire de la qualité non seulement de l'espace où se trouve être l'école, mais également de la manière dont cette "entreprise" éducative et scolaire se préoccupe pour réussir les missions qui lui sont assignées. Car inexistantes sinon rares, sont les études qui accordent à la qualité de l'offre une dimension importante dans la lecture des performances scolaires enregistrées par un public ou par une région données.

* Age d'entrée à l'école.

Plus qu'un indicateur, l'âge d'entrée à l'école en zones rurales représente un fait social dont la construction nécessite la connaissance préalable de ce milieu. Habituellement les études qui portent sur l'école en général et sur la scolarisation en particulier font preuve de la même vigilance quand il s'agit de décrypter l'âge à partir duquel l'élève quitte l'institution scolaire.

Ainsi, dans l'interruption des études et dans l'exclusion de l'enfant de l'école, a pris naissance une sociologie qui, pour mieux nous renseigner sur la réussite des "élus du système", s'est intéressée à produire une riche littérature sur l'échec scolaire. L'âge d'entrée à l'école quant à lui peut mesurer la ponctualité dans le rendez-vous pris par les familles avec l'école. Désormais cette ponctualité caractérise le rapport que la majorité des familles rurales organisent avec l'instruction scolaire.

Plus que les saisons, l'école semble aujourd'hui rythmer la vie des enfants ruraux. cela signifie en fait que les familles lui prêtent une attention particulière même si certaines d'entre elles persistent à conserver un rapport distrait à son égard.

TABIEAU N° 8 : AGE D'ENTREE A L'ECOLE
- selon le sexe -

SEXES	AGES	SANS REPONSE	04 ANS	05 ANS	06 ANS	07 ANS	08 ANS	09 ANS	TOTAL
GARCONS		6	1	7	282	32	8	---	336
FILLES		3	2	8	149	13	16	14	205
T O T A L		9	3	15	431	45	24	14	541

En effet, si Tableau n°7 montre que 431 élèves sur 541 sont entrés à l'école à 06 ans, il laisse néanmoins apparaître que 83 enfants, sont scolarisés après 06 ans et 18 avant cet âge. Etant différemment à l'écoute de l'école qui ignore leurs difficultés, les familles rurales sont parfois contraintes de retarder l'entrée à l'école de leurs enfants.

Cette pratique est réfléchie. Elle permet aux enfants de grandir encore pour être capable de parcourir sans dangers la distance qui les sépare de l'école; Cependant, les filles semblent être plus affectées que les garçons par cette situation. Si la majorité des garçons (32) qui entrent en retard à l'école le sont à 07 ans, les filles par contre le sont à 08 ans (16) et même à 09 ans (14).

Les quelques entretiens que nous avons eus avec quelques parents au sujet des entrées tardives des enfants à l'école nous ont appris la manière par laquelle la fille se trouve être pénalisée à cause de l'éloignement de l'école. Si l'ainé est une fille, elle doit attendre que le cadet, soeur ou frère, atteigne l'âge scolaire pour l'accompagner à l'école. Les parents redoutent d'envoyer leur enfant seul sur les chemins de l'école.

Pour les entrées précoces, si nous enregistrons quelques enfants d'enseignants (7 enfants sont entrés à 05 ans à l'école), les autres appartiennent à diverses familles qui semblent partager le fait de résider à proximité d'une école qui n'arrive pas toujours à accueillir le nombre requis d'élèves. Aussi ouvre-t-elle ses portes à des enfants dès l'âge de 04 ans.

Si l'accès à l'école en milieu rural ne semble pas être soumis à une réglementation stricte, cela ne relève pas d'un fait institutionnel mais signifie au contraire que l'appareil scolaire face à des réalités sociales qu'il n'arrive pas encore à assumer opte pour des procédures aléatoires au moment où il est tenu dans son fonctionnement de produire une réponse scolaire et éducative réelle, à une situation particulière. Ainsi des enseignants sans expérience professionnelle aucune sont chargés de faire la classe à un public scolaire aussi hétérogène que disparate. Faut-il croire que l'école en milieu rural, plus qu'ailleurs, se préoccupe seulement de rendre concrète une stricte politique de scolarisation ? Il reste évident que l'école doit se départir de la routine où elle s'est enfermée pour rompre d'avec un fonctionnement qui l'a empêché de mettre en oeuvre une conception éducative de la pratique scolaire. Dans cette perspective, la fonction pédagogique qui fonde toute institution scolaire, doit être introduite pour donner à l'école en milieu rural l'institutionnalité qui lui fait encore défaut. C'est à cette condition que l'école apprendra à devenir réellement certifiante. Ainsi, elle sera en mesure d'évaluer correctement les compétences scolaires qu'elle produit des lors qu'elle s'interdira de favoriser l'illusion de

la compétence . Pendant longtemps cette illusion s'est développée dans l'absence de véritables critères pédagogiques prodiguant aux décisions prises par l'école la légitimité nécessaire qu'elle requiert.

* Cursus scolaire et redoublement.

Si le cursus scolaire de l'élève rural ressemble à celui de son camarade de la ville, il présente néanmoins la caractéristique d'être parcouru par une population scolaire qui, à cause de l'âge perd l'homogénéité qui singulariserait les classes scolaires urbaines.

Jusqu'à la 6^{AF} très peu d'élèves auront redoublé (4%) et rares sont ceux qui dans leur cursus scolaire redoublent plus d'une fois (1,1%). Cependant même si le nombre des redoublements est minime (22 élèves sur 541), les filles redoublent moins que les garçons. En effet, le taux de redoublement chez les premières est égal à 3,3% , alors que pour les seconds il est de 4,3% . Devant l'insignifiance de ces chiffres, nous sommes tentés de croire que la quasi-totalité des élèves de l'échantillon auront connu jusqu'à présent une scolarité sinon exemplaire du moins sans difficulté.

TABEAU N° 9 : CURSUS SCOLAIRE ET REDOUBLEMENT

S E X E	GARÇONS		FILLES		T O T A L	
REDOUBLEMENT						
SANS REDOUBLEMENT	321	95,5%	198	96,5%	519	95,9%
UN REDOUBLEMENT	12	3,5%	06	2,9%	18	2,9%
DEUX REDOUBLEMENTS	03	0,8%	01	0,4%	04	1,1%
T O T A L	336	100%	205	100%	541	100%

En fait l'école ne semble pas vouloir s'embarrasser des difficultés scolaires que rencontrent certains élèves dans leur cursus scolaire. Au lieu de les traiter au niveau où elles se manifestent, elle préfère les éviter en faisant accéder l'élève à la classe supérieure. Nombreux sont les élèves qui avec des moyennes faibles continuent vaille que vaille leur parcours scolaire sans "pause" aucune.

Au lieu de signifier leur progression scolaire, le cursus scolaire devient pour beaucoup d'élèves l'itinéraire où s'accumulent leurs retards scolaires successifs. Le redoublement conçu comme un moyen pédagogique pour aider l'élève à combler ses lacunes scolaires cesse d'être utilisé par l'appareil scolaire qui préfère régler le destin scolaire de l'élève par l'examen plus anonyme.

TABEAU N° 10 : ABSENCE DE REDOUBLEMENT ET MOYENNE DE PASSAGE

SEXE		GARCONS	FILLES	T O T A L
REDOUBLEMENT ET MOYENNE				
Moyenne de passage	Infér. à 5/10	110 34,8%	56 28,2%	166 33,1%
	Supér. à 5/10	211 65,7%	142 71,7%	353 69,6%
T O T A L		321 100%	198 100%	519 100%

L'observation des moyennes qui ont permis aux élèves d'accéder à la 6^{AF} révèle que près du tiers d'entre eux n'avaient pas atteint la moyenne requise (33,1%). Cependant, si la moyenne cesse d'être le seul paramètre au moyen duquel se décide le passage d'un élève à la classe supérieure, les filles forment la population scolaire où la moyenne semble constituer une condition relativement plus contraignante que chez les garçons.

* Ecole et matières scolaires.

L'école est le lieu où se transmet un savoir scolaire. Pour la formation de ce savoir, servi par le maître, participent plusieurs disciplines que l'élève doit connaître dans le but de se classer aux meilleures places que l'institution scolaire distribue à son public scolaire. Cette entreprise s'effectue dans la concurrence et l'émulation que l'école favorise entre les élèves et que le maître consacre par des

opérations d'évaluations. Ainsi, chaque matière du programme scolaire devient l'enjeu pour la conquête duquel les élèves se mesurent selon un code admis et respecté. La pédagogie du maître doit savoir alors imprimer aux relations que l'élève organise avec les différentes matières une qualité sensiblement identique afin de lui garantir un apprentissage scolaire achevé.

Or l'enquête révèle que ces relations sont de qualités différentes. Les élèves, en fait préfèrent, majoritairement le calcul (34%) et l'éducation religieuse (26,2%). L'éducation du milieu et la lecture enregistrent respectivement 14,9% et 11% des choix effectués par les élèves. Les autres matières qui composent le programme scolaire sont en fait insignifiantes, sinon de moindre importance.

Cependant, l'introduction du sexe dans la lecture des matières scolaires préférées par les élèves, précisent encore davantage la qualité du choix effectué. Si les filles sont les plus nombreuses à préférer l'éducation religieuse (29,2%), les garçons par contre, jettent leur dévolu sur le calcul (37%). Malgré le nombre réduit d'élèves qui choisissent les autres matières, les filles optent davantage pour l'expression écrite (3,9%) que les garçons qui à la différence des filles sont relativement plus nombreux à choisir la lecture (11,9%). Si le calcul et l'éducation religieuse recueillent le plus grand nombre de choix, cela signifie en fait l'incapacité de l'école à faire aimer l'expression et la lecture à ses élèves.

Le calcul et l'éducation religieuse semblent exprimer des choix opposés. Ils peuvent paraître antinomique si l'on suppose que l'un représente la science et que l'autre incarne la métaphysique. Mais calcul et religion sont en fait saisis par les élèves comme les deux moments indissociables d'un mouvement unique comme les deux faces d'une médaille. Ils représentent les deux aspects unifiés de la vérité absolue. Entre la vérité scientifique et la vérité divine, il ne reste guère de place au doute de l'élève qui désapprend le rêve et l'imagination.

Cette distribution qui porte sur les matières scolaires préférées des élèves, constitue aussi une tentative pour lire la manière dont s'expriment les goûts scolaires que l'école développe chez les élèves. Mais il reste évident que l'espace symbolique à l'intérieur duquel s'effectuent ces choix qui classent est homologué à celui des conditions d'être qui en fait ne se choisissent pas. C'est dire en somme que les élèves n'ont pas vraiment le choix.

Il est significatif de remarquer que 89,3% de ceux qui choisissent le calcul et l'éducation religieuse appartiennent à des familles où le père est soit travailleur de la terre, soit commerçant-artisan. Par contre les matières scolaires qui comptabilisent un nombre de choix réduit, tels que: langue étrangère, langage, écriture...., sont préférées par les élèves qui dans leur majorité ont pour père un enseignant ou un employé. Mais rares sont les élèves qui tissent avec l'école des relations qui portent l'empreinte familiale.

TABLEAU N°11: MATIERES SCOLAIRES PREFEREES
 - selon le sexe -
 (en valeurs absolues)

MATIERES	SEXE	GARCONS	FILLES	T O T A L
CALCUL		127	57	184
EDUCATION DU MILIEU		46	35	81
LECTURE		40	20	60
ECRITURE		08	07	15
EDUCATION RELIGIEUSE		82	60	142
EXPRESSION ECRITE		04	08	12
E.P.S		17	04	21
LANGAGE		05	04	09
LANGUE ETRANGERE		06	07	13
SANS REPONSE		01	03	04
T O T A L		336	205	541

Pour la majorité des élèves ruraux, la scolarisation est vécue comme une entreprise individuelle. L'apprentissage scolaire de l'enfant rural se réalise dans une grande solitude. Rien dans son environnement, rien dans sa famille ne participe à rendre collective ou communautaire la relation qu'il vit avec l'école qui, souvent par son développement, amplifie à son tour cette situation.

TABLEAU N°13 : SOUTIEN SCOLAIRE APORTE A L'ENFANT

SEXE	GARCONS	FILLES	T O T A L
SOUTIENS			
PERSONNE	322 95,8%	177 86,3%	499 92,2%
PERE	8 2,3%	16 7,8%	24 4,4%
MERE	3 0,8%	7 3,4%	10 1,8%
FRERE / SOEUR	1 0,2%	4 1,9%	5 0,9%
VOISIN/CAMARADE	-----	-----	-----
AUTRES	2 0,5%	1 0,4%	3 0,5%
T O T A L	336 100%	205 100%	541 100%

Réussir à l'école pour l'enfant rural, c'est réussir cette solitude dans laquelle il apprend à restituer les postures scolaires inachevées que l'école lui impose. Seuls 45% des enseignants affirment réaliser le programme scolaire annuel à plus de 90%.

Réussir à l'école pour l'enfant rural, c'est réussir cette prouesse d'être des années durant sur les chemins de l'école.

2. LES CHEMINS DE L'ECOLE.

Les chemins qui mènent à l'école sont innombrables. De nature et de configurations différentes, ils mesurent non seulement les efforts déployés par l'élève pour rendre effective sa scolarisation mais révèlent surtout la proximité sociale qui caractérise le rapport que certains groupes sociaux organisent en milieu rural avec l'institution scolaire. Pour se rendre à l'école 38,7% des élèves de l'échantillon (soit plus d'un élève sur trois) déclarent se réveiller à l'aube. Le temps mis pour couvrir la distance qui sépare l'école de leur domicile est parfois de deux heures.

Une telle situation banale, parce que quotidienne, donne à l'école en milieu rural une de ses nombreuses stigmates. Cette situation exprime également l'immobilisme de cette institution pour l'accès de laquelle elle continue d'exiger de son public scolaire le renouvellement d'efforts toujours identiques.

C'est dans cette propension à reproduire durant toute une année scolaire ce type de comportement, c'est dans cette facilité apparente de pouvoir perpétuer les sacrifices que l'éloignement impose aux enfants, qu'il est possible d'apprécier la valeur de l'offrande que les familles consacrent à l'école en milieu rural, le prix qu'elles accordent à la scolarisation de leurs enfants. Mais les familles rurales ne sont pas toutes en mesure de payer ce prix.

Les tableaux n°14 et n° 15 sur l'éloignement de l'école selon le sexe et la zone géographique, indiquent que d'une zone à une autre, la propension des élèves qui habitent à plus de 03 kilomètres de l'école diminue sensiblement. En effet, elle passe de 39,6% pour la zone "Vallée-Plaine" à 5,8% pour la zone "Oasis-Désert". Cependant, cette diminution est plus marquée chez les garçons que chez les filles, leur proportion se réduit à 6,8% après avoir représenté 42,8% en "Vallée-Plaine". Cette zone semble livrer à l'observation une situation para-doxale. On pourrait penser qu'elle constitue un espace où le réseau scolaire étant plus dense, l'éloignement serait moins important qu'ailleurs.

En fait, cette forte regression peut signifier que d'une zone géographique à une autre, la distance qui sépare l'école de la maison non seulement s'amplifie mais elle se doublerait d'une distance sociale qui rend la scolarisation des enfants sinon hypothétique du moins aléatoire. Ne sont scolarisés en dépit de cet éloignement que les enfants dont les familles seraient socialement proches de l'institution scolaire.

Pour donner une traduction concrète à cette affirmation, nous avons choisi dans le Tableau n° 16 de répartir selon le sexe et la profession du père, les élèves qui habitent à plus de trois (03) kilomètres de l'école.

**TABLEAU N° 14 : ELOIGNEMENT DE L'ECOLE SELON LE SEXE
ET LA ZONE**
[en valeurs absolues]

ZONES ET SEXES	VALLEE/PLAINE			MONTAGNE/PLEMONT			HAUTS PLATEAUX			S I E P P E			OASIS / DESERT			T O T A L		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
ECOLE PROCHE DU DOMICILE	36	31	67	23	16	39	35	25	60	48	30	78	52	19	71	194	121	315
ECOLE LOIN DE 02 à 03 kms				22	14	36	12	06	18	13	10	23	16	10	26	63	40	103
ECOLE LOIN DE PLUS DE 03 kms	27	17	44	20	14	34	12	09	21	15	3	18	05	01	06	79	44	123
T O T A L	63	48	111	65	44	109	59	40	99	76	43	119	73	30	103	336	205	541

**TABLEAU N° 15 : ELOIGNEMENT DE L'ECOLE SELON LE SEXE
ET LA ZONE**
[en valeurs relatives]

ZONES ET SEXES ELOIGNEMENT	VALLEE/PLAINE			MONTAGNE/PIENCHI			HAUTS PLATEAUX			S T E P P E			OASIS/DESERT			T O T A L		
	G	F	I	G	F	I	G	F	I	G	F	I	G	F	I	G	F	I
ECOLE PROCHE DU DOMICILE	57,1	64,5	60,3	35,3	36,3	35,7	59,3	62,5	60,6	63,1	69,7	65,5	71,2	63,3	68,9	57,7	59	58,2
ECOLE LOIN DE 02 à 03 Kms	-	-	-	33,8	31,8	33	20,3	15	18,1	17,1	23,2	19,3	21,9	33,3	25,2	18,7	19,5	19,3
ECOLE LOIN DE PLUS DE 03 Kms	42,8	35,4	39,6	30,7	31,8	31,1	20,3	22,5	21,2	19,7	6,9	15,2	6,8	3,3	5,8	23,5	21,4	22,7
T O T A L	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**TABLEAU N° 16 : ELOIGNEMENT DE L'ECOLE SELON LE SEXE
ET LA PROFESSION DU PERE**

PROFESSIONS	S E X E	GARCONS	FILLES	TOTAL	%
SANS REPONSE		04	01	05	4
SANS ACTIVITE		02	---	02	1,6
ENSEIGNANT		03	02	05	4
COMMERCEANT/ARTISAN		21	13	34	27,6
AGRICULTEUR/LIEVEUR		06	02	08	6,5
EMPLOYES		23	09	32	26
OUVRIERS		19	15	34	27,6
EMIGRES		---	02	02	1,6
AUTRES		01	---	01	0,8
T O T A L		79	44	123	100

Au delà des observations que ce tableau permet pour appréhender les types de rapport que les différentes professions entretiennent avec l'école, cette distribution est en mesure aussi de nous renseigner sur la particularité de l'espace et de la manière dont il est investi par les agents sociaux qui s'y trouvent. Il est intéressant de remarquer que les enfants des ouvriers et des commerçants /artisans se partagent de manière équitable un peu plus de la moitié des élèves qui habitent à plus de trois kilomètres de l'école. Les enfants des paysans/éleveurs, pourtant les plus nombreux dans l'échantillon, représentent un nombre presque insignifiant.

L'effet décisif de la proximité comme de l'éloignement de l'école dans l'explication des situations scolaires des jeunes ruraux, évacue sinon laisse entière la question de la distance proprement sociale aux pratiques relatives à tel ou à tel autre équipement collectif. En d'autres termes, l'effet décisif accorde à l'éloignement ou à la proximité de l'institution scolaire fait oublier que les caractéristiques propres à chaque catégorie sociale prédisposent ou inclinent plus ou moins les membres à exercer ou pas la pratique considérée.

Mais il va sans dire que dans le cas où la distance sociale se double d'une distance physique, la fréquentation de l'école par les ruraux devient de plus en plus difficile sinon rare pour beaucoup d'entre eux. De façon générale, on est amené à constater que les groupes sociaux qui jouissent d'un certain capital culturel et scolaire peuvent trouver dans les dispositions qui leur sont propres une incitation suffisante pour surmonter l'obstacle de la distance physique qui les sépare de l'école.

De cette manière, il devient aisé de comprendre qu'il n'en est évidemment pas de même pour les groupes sociaux qui, démunis de tout capital culturel et scolaire, seraient susceptibles de scolariser occasionnellement leurs enfants si la distance physique à franchir n'ajoutait pas ses effets dissuasifs à ceux de la distance sociale.

Mais pour prodiguer à leur rapport à l'école une adhérence plus forte, les enfants empruntent tous les moyens possibles. Nous pensions que pour permettre une scolarisation régulière et assidue à leurs enfants, certaines familles rurales seraient appelées à résoudre le problème de l'éloignement en y affectant un moyen de locomotion particulier. En fait, rares sont les enfants qui pour se rendre à l'école utilisent, tous les jours le même moyen de locomotion. Le hasard au moyen duquel on tente de répondre à une nécessité rend illusoirs les efforts que les enfants sement à tout vents sur les chemins de l'école.

**TABLEAU n° 17 : MOYENS UTILISES POUR SE RENDRE A L'ECOLE
PAR LES ELEVES QUI HABITENT A PLUS DE
03 KMS - selon le sexe -**

	A PIED	EN VOITURE	A DOS D'ANE	EN CAR	A VELO	AUTRES	TOTAL
GARCONS	55 69,6%	04 5%	02 2,5%	11 13,9%	05 6,3%	02 2,5%	79 100%
FILLES	26 59%	08 18,1%	-----	06 13,6%	-----	04 9%	44 100%
TOTAL	81 65,8%	12 9,7%	02 1,6%	17 13,8%	05 4%	06 4,8%	123 100%

Nombreux sont les élèves (65,8%) qui à défaut d'être réellement à l'école se voient contraints d'être sur les chemins qui y conduisent. C'est sur les chemins de l'école que l'écopier rural semble vivre sa vie scolaire, c'est là où il consomme l'essentiel de l'énergie qu'il aurait aimé consacrer aux études. Si pour ces élèves l'arrivée à l'école est un soulagement, le retour à la maison n'est pas encore une délivrance car il multiplie des efforts que la répétition rendrait vains.

L'absentéisme serait-il une vacance que se donne l'enfant rural pour se reposer d'une école qui l'oblige d'être constamment sur les chemins ?

TABLEAU n°18 : L'ABSENTEISME DES ELEVES SELON LE SEXE

ABSENTEISME	S E X E	GARCONS	FILLES	TOTAL
J A M A I S		151 44,9%	77 37,5%	228 42,1%
R A R E M E N T		177 52,6%	125 60,9%	302 55,8%
S O U V E N T		08 2,3%	03 1,4%	11 2 %
T O T A L		336 100%	205 100%	541 100%

Si les réponses des élèves à la question relative à leur absentéisme reflètent des situations réelles, elles révèlent que moins de la moitié (42,1%) déclarent ne jamais s'absenter. Si cette information est importante, dans la mesure où elle peut donner un ordre de grandeur à l'absentéisme des élèves dans les écoles rurales, elle montre surtout qu'il est plus répandu chez les filles. En effet, 37,5% des écolières disent ne jamais s'absenter alors que 44,12% des garçons soulignent leur présence à l'école.

La scolarisation des filles, malgré l'éloignement, constitue en milieu rural l'indice qui permet d'apprécier la proximité sociale de certaines familles rurales à l'institution scolaire. Cependant, l'éloignement pénalise davantage la fille que le garçon dès l'instant où il perturbe plutôt la scolarité de l'une que celle de l'autre.

C'est en hiver que les filles s'absentent le plus. 33,7% des écoliers qui habitent à plus de 03 Kms de l'école avouent effectuer un déplacement pénible et inutile. L'arrivée à l'école est venue comme la fin d'un calvaire. A défaut de se réchauffer - toutes les écoles n'offrent pas cette commodité pourtant nécessaire en hiver - ils utilisent la classe pour s'abriter, pour se réfugier. L'enseignant qui parfois partage

les mêmes conditions qu'une partie de ses élèves lui arrive de perdre durant cette saison l'espace de sa pratique pédagogique qui en milieu rural est sous l'effet des aléas climatiques.

Ainsi si l'hiver enregistre un taux d'absentéisme relativement important, celui-ci est surtout volontaire pour les filles (beaucoup préfèrent rester à la maison par temps de pluie) alors qu'il est au contraire subi (oued en crue, pistes boueuses, etc....) pour les garçons.

TABEAU N° 19 : LES RAISONS DE L'ABSENTEISME DES ELEVES
-- selon le sexe --

RAISONS	S E X E	GARCONS	FILLES	TOTAL
MALADIES		36	21	57
INTEMPERIES		05	97	102
AIDE LA FAMILLE		19	02	21
CHEMIN IMPRATICABLE		123	07	130
AUTRES		02	01	03
T O T A L		185	128	313

Ainsi se dessinent les responsabilités des pouvoirs publics qui, incapables de rendre l'école réellement accessible aux enfants dans les zones rurales, se contente d'ignorer la pugnacité que les jeunes ruraux renouvellent chaque jour s'y rendre. Les statistiques ont toujours été utilisé par les pouvoirs publics pour illustrer les efforts certainement importants qu'ils déploient dans le domaine scolaire. Cependant elles évacuent l'engagement tout aussi généreux des ruraux sans lequel les chiffres perdraient de leur "arrogance". Car c'est dans l'ignorance des réalités rurales que l'école accueille son public scolaire.

Si le cartable participe à "produire" l'écopier, il peut également témoigner de la distance qui le sépare de l'école. De qualité et de formes différentes il protège soit la totalité des affaires que l'institution scolaire exige de l'élève soit, quand elles sont absentes ou réduites, le seul amour que cet écopier lui consacre.

Evidemment la majorité des élèves (60 %) possèdent la totalité des affaires scolaires nécessaires. Cependant le plus important à souligner c'est que parmi les 40 % qui restent 16 % n'en possèdent aucune. Si le sexe ne modifie pas de manière sensible ces proportions il introduit néanmoins une différence qui place les garçons parmi la catégorie chez qui la "pauvreté scolaire" est la plus répandue. En effet, ils représentent la population où le cartable est plus dégarni : 25 % possèdent une partie seulement des affaires de classe alors que pour 17 % d'entre eux ces affaires sont inexistantes.

En chiffres absolus cela signifie que si 88 garçons ont un cartable ou manquent beaucoup d'affaires, 56 transportent sur les chemins de l'école un cartable vide. Un cartable à l'intérieur duquel l'école est absente, un cartable en fait plein de l'illusion de son existence. L'incapacité financières de certaines familles à satisfaire les dépenses occasionnées par la scolarisation de leurs enfants peut constituer une réponse à cette situation. Cependant la répartition de cette catégorie d'élèves selon la profession du père n'apporte aucune confirmation. Issus de différents milieux professionnels ces élèves peuvent appartenir à des écoles qui, pour mieux protéger les affaires de classe, séparent l'élève d'avec les outils qui lui permettent l'acquisition du savoir scolaire.

TABLEAU N° 21: LIVRES DE CLASSES POSSEDES PAR L'ELEVE

S E X E	GARCONS	FILLES	TOTAL
POSSESSION DES LIVRES SCOLAIRES			
Tous les livres	183 - 54%	131 - 64%	314 - 58%
Une partie seulement	79 - 24%	52 - 25%	131 - 24%
aucun livre scolaire	74 - 22%	23 - 11%	96 - 18%
T O T A L	336 - 100%	205 - 100%	541 - 100%

Si le manuel scolaire représente le support pédagogique par excellence ou l'élève apprend à découvrir il est inégalement réparti parmi les élèves qui composent l'échantillon. Plus de la moitié (58 %) déclare posséder tous les livres scolaires alors que 18 % en sont totalement dépourvus et 24 % qui n'en possèdent qu'une partie seulement.

Comme pour les affaires de classe les garçons sont relativement moins nombreux à posséder le manuel scolaire. Un peu plus de la moitié seulement (54 %) affirme être en possession de tous les livres nécessaires.

Ces proportions semblent cependant un tant soit peu éloignées de la réalité dans la mesure où la question posée à l'échantillon n'a pas tenu suffisamment compte d'une pratique qui s'est avérée relativement répandue. En effet pour éviter que le livre ne se détériore beaucoup d'écoles préfèrent le conserver en classe.

Ainsi l'élève peu estimer ne pas en posséder dès lors qu'il n'en dispose pas à son gré. Mais à ce niveau il importe surtout de remarquer que ce type de pratique conduit une proportion importante d'élèves à cultiver le sentiment d'être dépourvue de livres scolaires. Ils sont ainsi amenés à considérer l'école comme le seul lieu où l'apprentissage du savoir est possible. L'école ayant réussi à réduire le vaste domaine du savoir aux dimensions strictes du champ scolaire.

TABEAU N° 22: DEVOIRS ET EXERCICES EFFECTUES A LA MAISON

PERIODICITE	TRAVAIL SCOLAIRE EFFECTUE A LA MAISON	
JAMAIS	329	60,8 %
PARFOIS	109	20 %
SOUVENT	103	19 %
T O T A L	541	100 %

L'intérêt de ce tableau réside dans le fait qu'il illustre la manière par laquelle l'institution scolaire sollicite l'espace familiale de l'élève. En somme elle le fait rarement. Très peu d'élèves (19 %) affirment réaliser des travaux scolaires chez eux. Dans leur grande majorité les élèves cessent d'être à l'école une fois hors de celle-ci. En effet, incapable de situer l'enfant dans le champ du savoir elle le place seulement dans un espace scolaire à l'extérieur duquel il cessera d'appartenir. Aussi sera-t-il appelé à nouer avec le savoir une relation intermittente.

Le renouvellement de cette relation est quotidien car chaque jour l'enfant croit renouer avec le savoir que l'école estime être la seule à pouvoir dispenser. C'est sur cette fausse certitude que l'institution scolaire fonde son caractère hégémonique. Pour mieux s'imposer elle a tendance à disqualifier toute autre forme de savoir que celui qu'elle prodigue. A ce titre elle ne reconnaît comme savoir que celui qu'elle certifie en tant qu'institution. Faut-il alors admettre qu'elle ne certifie en fait que la représentation qu'elle a du savoir ?

Dès l'instant où l'école délimite le champ du savoir beaucoup d'espace en mesure d'abriter et de développer des pratiques savantes s'en trouvent exclus. C'est dans ce type d'exclusion que l'institution scolaire a perdu l'essentiel de sa vertu éducative. Sans projet aucun, elle continue d'accueillir des élèves qui de plus en plus éprouvent des difficultés à exprimer des souhaits bien définis.

Ces difficultés sont peut-être la preuve qu'aujourd'hui, dans les zones rurales l'école fonctionne sans le mythe qui lui a permis pendant quelque temps d'être considérée comme la voie royale qui conduit à la promotion sociale.

* L'élève rural et l'institution scolaire.

Le type de relation que l'élève entretient avec l'institution scolaire constitue un indicateur rarement utilisé dans les études qui portent sur l'école dans le but de rendre compte de la manière dont le jeune scolarisé vit réellement son "métier d'écolier".

Devant une telle rareté il est difficile de trouver des références possibles pour lire et questionner l'information produite dans ce sens. Néanmoins le rapport de l'élève à l'école peut se réaliser dans la gaieté comme dans la mélancolie. Aux uns il apporte des joies et des plaisirs, aux autres il est source de peurs et d'angoisses.

Si de tels sentiments sont en mesure de nous renseigner sur les états d'âme propres aux écoliers, ils leurs insufflent surtout une vie, ils leurs prodiguent un visage eux qui habituellement sont dilués dans les chiffres qui tracent les seuls contours des cohortes auxquelles ils appartiennent.

Mais concrètement ce rapport se présente comme une relation imparfaite, une relation inachevée en fait une relation réduite à l'image d'une école dont tout l'espace pédagogique semble être circonscrit à la seule classe où le maître interdit l'éclosion de tout esprit de camaraderie. Ainsi l'élève aura à établir des rapports avec un maître toujours présent et une classe qui avec sa demeure représentent les deux seuls espaces qui le verront grandir.

* Le rapport de l'élève au maître :

L'image que les élèves ont de l'école est en grande partie déterminée par la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Pour diverses raisons l'élève est en mesure de formuler un choix pour se donner le maître ou la maîtresse qu'il souhaite avoir. Selon les pédagogues cette capacité releverait d'une multitude d'angoisses que l'enfant éprouve à l'école et qu'un enseignant "aimé" ou "accepté" tendrait à faire disparaître.

Des études ponctuelles réalisées en milieu urbain dans le cadre du mémoire de fin de licence en sociologie soulignent l'exigence dont peut faire preuve l'élève quand il évoque la perception qu'il a de son enseignant. Pour rendre compte de cette perception il est couramment fait usage de l'habillement de l'enseignant, de certains signes comme la barbe, la moustache ou la dentition, de certaines odeurs comme l'haleine ou le parfum.

Dans cette perspective l'étude s'est attachée à trouver chez l'élève rural cette même faculté à exercer une perception consciemment sélective au moyen de laquelle il rejetterait ou au contraire il accepterait l'enseignant chargé de lui faire la classe. Ainsi fut posée aux élèves de l'échantillon la question de savoir s'ils voulaient changer d'enseignant (1).

TABLEAU N°23: REPARTITION DES ELEVES DESIRANT CHANGER D'ENSEIGNANT - selon le sexe -

Changement Sexe	Désirent changer	ne Désirent pas changer	Indifférents	TOTAL
Garçons	16	213	107	336
Filles	7	153	45	205
T O T A L	23	366	152	541

Rares sont les élèves qui aimeraient remplacer leur maître par une maîtresse ou qui préféreraient une enseignante à leur enseignant. Pourtant il n'était pas facile de résister à l'idée que les écolières, pour des raisons multiples propres à l'espace rural, souhaiteraient plus que les écoliers, une maîtresse pour leur faire la classe.

Les résultats auxquels semble avoir conduit l'enquête indiquent que quelque soit le sexe de l'enseignant, presque tous les élèves de l'échantillon lui réservent un accueil sinon favorable du moins neutre. Ceux qui déclarent préférer un maître à une maîtresse et vice-versa représentent une minorité. Si leur nombre est insignifiant (16 garçons sur un total de 336 et 07 filles sur un effectif de 205) il regroupe cependant les éléments "dissidents" qui transgressent, qui "chahutent" en fait la discipline scolaire qui impose aux élèves des attitudes et des dispositions uniformes et indiscutables.

(1) A ce type de question, sur 42 élèves représentant l'effectif d'une classe de 4° AF dans une école à Alger 19 souhaiteraient changer d'enseignant.

Aussi il devient intéressant à ce niveau de connaître la source d'ou ces éléments puisent la capacité qui leur permet de déroger à l'ordre scolaire établi et auquel ils doivent comme leurs semblables se soumettre. Sur les 23 élèves qui aimeraient changer d'enseignant, on compte 16 élèves dont le père est enseignant (10 garçons sur 16 et 6 filles sur 7). Grâce à l'expérience scolaire accumulée au sein de leur famille ces élèves sont en mesure d'établir un rapport averti, une relation quelque peu lucide avec l'institution scolaire quand la quasi-totalité des élèves est unanime pour manifester à l'enseignant une allégeance quotidienne.

Le rapport de l'élève au maître traduit également notre souci de déceler dans le public scolaire de l'école en milieu rural la capacité qu'il a à formuler des préférences scolaires réelles. Cette possibilité serait l'indicateur d'un rapport en quelque sorte affranchi à l'école.

En fait le poids que l'appareil scolaire fait peser sur les élèves est exprimé non seulement par l'inexistence d'intérêt bien défini chez 28 % d'entre eux (152 sur 541 élèves) mais aussi par l'absence de jugements dépréciatifs dont l'institution scolaire pourrait volontiers être l'objet de la part de ceux qui la fréquentent.

Tout se passe comme si l'enfant rural une fois à l'école se réduit seulement au rôle ou à la fonction que lui assigne l'enseignant. Très souvent séparé de ses camarades de classe par une pédagogie qui pénalise l'échange et le partage entre les écoliers, il finit par occuper une place à partir de laquelle il manifeste l'obéissance due au maître qui n'en accepte aucun écart.

Dans cette situation l'élève cesse d'être un partenaire structurant l'espace pédagogique. Atomisé de la sorte il devient un simple sujet scolaire appelé à développer des relations qui l'éloigneraient de ses camarades.

Ainsi le maître d'école est le maître qui ôte plus qu'il ne distribue les moments de liberté ou les élèves aimeraient se retrouver ensemble pour meubler leur classe de rires et de cris. Cette soumission conduit alors l'élève à produire une image presque parfaite de son enseignant.

**TABLEAU N° 24: APPRECIATIONS DE L'ABSENTEISME
DES ENSEIGNANTS PAR LES ELEVES
- selon le sexe -**

Sexe			
Appreciations	Garçons	Filles	TOTAL
Sans réponse	82	69	151
Jamais	231	136	367
Parfois	17	-	17
Souvent	6	-	6
TOTAL	336	205	541

Si 67,8 % des élèves considèrent que leurs enseignants ne s'absentent jamais, 28 % ne sont pas en mesure d'apprécier cet absentéisme. En fait ce type de distribution entre une certitude excessive et une abstention prudente rend aléatoire l'utilisation de ces chiffres qui pourraient témoigner de la manière dont la majorité des élèves (soit 95,8%) se sont joués des questions relatives à l'absentéisme de leurs enseignants. Par ces réponses de façade la quasi-totalité des élèves semble avoir conspiré pour doter le maître d'une intégrité professionnelle sans reproche.

Si chez les filles cette conspiration est entière, les garçons par contre se montrent moins solidaires. 6,8% d'entre eux " trahissent " le maître en dévoilant son absentéisme. Une lecture plus soutenue nous renseigne sur la particularité de ces 23 garçons qui ont brisé le silence que les élèves observent sur l'assiduité de l'enseignant.

Ils se distinguent du reste de l'effectif par un nombre relativement important de redoublements - jusqu'à 03 redoublements - et qui par conséquent les placent bien au-dessus de leurs camarades au plan de l'âge. Leur appréciation sur l'absentéisme du maître ne semble pas fortuite dès lors qu'ils sont presque les seuls à réitérer cette attitude lorsqu'il s'agit de connaître auprès des élèves si l'enseignant quittait la classe pendant les heures de travail.

TABLEAU N°25 : APPRECIATION DE L'ABSENTEISME DURANT LES HEURES DE CLASSE DE L'ENSEIGNANT PAR LES ELEVES - selon le sexe -

Sexe			
Appréciations	Garçons	Filles	TOTAL
Sans réponse	75	63	138
Jamais	235	142	377
Parfois	19	-	19
Souvent	7	-	7
TOTAL	336	205	541

Même si la question est différente la distribution reproduit la même allure. Pour la quasi-totalité des élèves, le maître ne s'absente pas. Il ne quitte pas la classe.

Les élèves ruraux plus respectueux encore du maître seraient plus enclins à admettre et à se soumettre au fonctionnement d'une école qui à défaut de savoir tente de leur apprendre le respect de ce savoir. La forme achevée de ce respect passe par l'apprentissage du silence au moyen duquel l'élève aura à exprimer son existence scolaire.

TABLEAU N° 26 : RAISONS DONNEES PAR LES ELEVES QUI AIMENT SE TROUVER EN CLASSE

S E X E			
R A I S O N S	GARCONS	FILLES	TOTAL
Le maître fait bien la classe	312	194	506
Ce que j'entends est intéressant	4	1	5
j'apprends de nouvelles choses	10	6	16
Autres	1	-	1
T O T A L	327	201	528

Il est aisé de remarquer que presque la totalité des élèves s'accordent à dire que le maître fait bien la classe. Aussi aiment-ils s'y trouver. Mais rares sont ceux qui déclarent apprendre de nouvelles choses. Ainsi presque tous éprouvent la même difficulté de séparer le maître de la classe car en fait pour eux il est la classe.

Cependant cet unanimisme s'effondre devant les quelques élèves qui disent ne pas aimer se trouver en classe.

TABLEAU N°27 : RAISONS DONNÉES PAR LES ÉLÈVES QUI N'AIMENT PAS SE TROUVER EN CLASSE

S E X E			
R A I S O N S	GARCONS	FILLES	TOTAL
Je ne comprends pas ce que dit le maître	7	2	9
Le maître n'explique pas bien	---	---	---
Ce que dit le maître ne m'intéresse pas	1	2	
Autres	1	-	1
T O T A L	9	4	13

Ce nombre restreint d'élèves montre combien il est difficile pour l'enfant rural de se dégager de l'illusion scolaire que l'école distille au niveau des zones rurales. Mais cette rupture devient possible dès l'instant où l'école "trahit" l'amour que lui voue l'enfant rural. C'est par l'échec temporaire (redoublement) ou définitif (exclusion) que semble commencer l'apprentissage de l'école par l'enfant rural. Ces élèves qui affirment ne pas aimer se trouver en classe n'aiment plus en fait s'y trouver. Les redoublements qui ont jalonné

leur cursus scolaire (10 sur les 13 ont redoublé une fois et 03 deux fois) ont quelque peu émoussé l'estime et la considération qu'ils avaient pour l'école. D'ailleurs de telles attitudes n'ont pas complètement disparu. Aucun d'eux ne s'aventure à mettre en doute l'excellence du maître. Au contraire la majorité d'entre eux (9 élèves sur 13) déclarent ne pas comprendre ce que dit le maître en classe. C'est encore une belle manière de garder intact le respect que l'on doit au maître qui en zone rurale peut continuer la classe dans d'autres espaces.

* Les rencontres avec le maître :

L'espace rural vivifié de plus en plus par l'urbanisme se transforme et s'éloigne davantage de la campagne qu'il abandonne à ses multiples inachèvements. Ainsi le chef lieu de la commune rurale ou l'habitat est aggloméré, sera appelé à rompre au plus vite tous les liens qui le rattachent aux espaces de production où l'habitat est encore éparpillé.

Cette attitude commande à l'étude d'agencer une approche plus nuancée pour s'intéresser aux opportunités possibles qu'offre le milieu rural aux élèves de rencontrer leur enseignant en dehors de l'école. L'intérêt de cette question réside dans le fait que l'école, au chef lieu de la commune rurale, peut être comme en ville diluée dans un environnement qui en se transformant modifie inmanquablement la nature de ses relations avec l'institution scolaire.

Dans l'épars, que rien ne semble réveiller de l'immobilisme où il se trouve être le plus souvent, l'école si elle ne structure pas l'environnement elle en constitue du moins l'essentiel. A ce titre il apparaît évident que la lecture de l'école en milieu rural passe nécessairement par l'approche qualitative du rural où la question scolaire est vécue différemment. Proche physiquement de son environnement dans les zones à habitat épars l'école continue d'être présente dans certains lieux publics où enseignants et élèves trouvent l'occasion de se rencontrer.

TABLEAU N° 28: LIEUX DE RENCONTRES AVEC LE MAITRE

Lieux de rencontre	Nombre d'élèves	%
Nulle part	267	79,4
Au café	9	2,6
Au marché	15	4,4
A la mosquée	41	12,2
Autres	4	1,1
TOTAL	336	100

Près de 21 % des garçons de l'échantillon déclarent rencontrer leur enseignant dans différents lieux publics. Cette proportion peut paraître insignifiante. Cependant, en dehors du fait que les lieux publics ainsi investis représentent les seuls espaces de vie sociale possibles dans les zones rurales à habitat éparé, il est intéressant d'observer que près de 60 % des rencontres se réalisent à la mosquée. Si ce fait doit être souligné il ne saurait constituer en aucune manière une réponse à quelques *a priori* ou hypothèses, mais il permet surtout de fortifier l'idée que la compétition qui aurait existé entre une mosquée qui revendique la tradition et une école qui guette la modernité est en fait une illusion dès l'instant où ces deux institutions semblent se confondre. L'une serait le prolongement de l'autre dans la mesure ou bien souvent l'enseignant est sinon l'Imam du moins un fidèle de la mosquée à l'ombre de laquelle se trouve l'école.

Le milieu rural représente pour beaucoup de sociologues de l'éducation, l'endroit approprié pour appréhender les effets réels d'une politique scolaire. Mais pour se promouvoir, une sociologie de l'école en zones rurales doit s'abstenir de produire les lois générales de la répétition du fait scolaire pour s'intéresser à l'intelligibilité de son caractère singulier.

L'école constitue le lieu où peut être questionnée la qualité du regard qu'elle porte sur l'enfance en générale et sur l'écolier en particulier. toutes les améliorations, toutes les réformes, tous les ajustements dont l'école peut être l'objet ne sont en fait que des tentatives déployées pour conférer à ce regard plus d'humanisme et d'intelligence.

Or l'état dans lequel se trouve être aujourd'hui l'école en milieu rural indique que cette institution n'est pas en mesure d'exercer ce regard pour la production et le renouvellement desquels elle doit nécessairement produire son propre dépassement. Cette remise en cause n'a de sens que si elle se fonde sur la connaissance préalable que l'école doit avoir de son environnement. Mais pour acquérir cette connaissance, l'école doit être capable de développer tous les liens possibles qui la rattacherait à un espace social dont elle semble être ignorante.

Pour le moment, un seul point d'ancrage: L'ELEVE.

L'approche faite de la scolarisation et des conditions dans lesquelles elle s'effectue réellement montre combien ce point d'ancrage est fragile, combien la relation de l'école au milieu rural est parcimonieuse.

Fragile par le caractère souvent dégradé d'une scolarisation toujours pénible et difficile, parcimonieuse par un type de réglementation où le temps de séjour de l'élève en classe ou à l'intérieur de l'école est écourté.

Si les zones rurales se distinguent par une scolarisation dégradée, une approche agencée strictement dans ce sens aurait été non seulement un temps consacré à ré-émettre un sens commun mais cette optique aurait permis surtout d'introduire un angle mort qui aurait caché à l'observation la signification d'une réussite scolaire en milieu rural.

Pour la majorité des élèves ruraux, la scolarisation est vécue comme une entreprise individuelle. L'apprentissage scolaire de l'enfant rural se réalise dans une grande solitude. Rien dans son milieu et rien dans sa famille ne participe à rendre collective ou communautaire la relation qu'il vit avec l'école qui par son éloignement amplifie à son tour cet état.

Réussir à l'école pour l'enfant rural, c'est réussir cette solitude dans laquelle il apprend à restituer les postures scolaires que l'école lui impose. En voulant seulement "domestiquer" les enfants, l'école les éloigne de leur milieu en les rendant impropres à la vie rurale.

Malgré les réussites qu'elle a dû permettre aux nombreuses cohortes qu'elle a pu accueillir, l'école semble avoir échoué dans son entreprise de développement des ressources humaines pour s'être enfermée dans un passéisme pieux et stérile.

L'école en milieu rural est en fait une école qui n'arrive pas encore à tirer parti du pouvoir novateur de la jeunesse de son public scolaire et de l'espace fécond et nourricier des zones rurales où elle se trouve.

- ANNEXES -

SCOLARISATION 1991 - 1992

E C U L E S	-6 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans-14	15 ans
IREAI 1	4	12	10	10	17	08	15	03	03	
IREAI 2		38	41	36	28	36	30	17	06	
SIDI DAOUD		31	41	33	32	19	27	06	02	
ISSERS	1	11	01	18	07	16	10	07	02	01
OULED B.ABDELK 1	1	47	42	34	41	29	38	18	04	01
OULED B.ABDELK 2	2	5	08	02	06	05	01	--	--	
SIDI ALI 1	6	62	84	62	65	63	38	18	05	01
HAKMAN N'BAIL		32	34	41	33	21	25	11	03	01
ADEKAR 1		13	12	15	08	12	05	03	01	01
ADEKAR 2		78	47	50	20	16	22	11	19	05
GOURAYA 1	4	63	59	49	55	42	47	18	06	
GOURAYA 2		5	09	04	05	06	02	--	01	
TERNY BEN HOUEL 1	4	34	31	32	38	37	24	09	01	
TERNY BEN HOUEL 2	2	25	18	14	12	15	14	06	02	
TIXTER 1	6	61	66	63	74	55	66	16	02	01
TIXTER 2		--	13	11	13	12	14	07	02	02
EL HAOUIDJBET	4	49	46	48	48	39	32	12	05	01
BIR GHEBALOU 1	5	20	24	27	19	20	25	13	--	02
BIR GHEBALOU 2	5	56	43	57	41	55	40	16	02	01
SIDI HOSNI	25	26	20	22	20	18	05	--	--	
CHEHAIMIA	5	95	71	51	76	103	114	74	41	09
AIN LAHJEL 1	15	52	27	35	33	40	61	03	01	01
AIN LAHJEL 2	4		07	03	02	04	05	03	--	01
SIDI LAADJEL 1	9	124	97	91	86	75	66	49	13	03
SIDI LAADJEL 2	4	12	17	16	15	12	11	12	--	
EL BLOOH 1	7	91	87	92	67	92	74	13	02	
EL BLOOH 2	15	29	96	92	74	74	75	17	08	
BENI OUNIF	6	7	08	04	01	04	04	08	03	02
LAKHAR			37	23	43	29	31	22	16	04
EL OUED 1		108	05	87	103	82	85	22	07	02
EL OUED 2	2	60	35	35	38	26	18	05	05	
BESBES 1	0	46	50	47	46	41	38	12	05	01
BESBES 2	0	00	09	10	12	10	07	05	03	04
DAIA BEN DAHMA	5	34	56	42	43	29	37	10	04	01
TAMARRASSEI 1		25	14	28	21	27	07	04	02	02
TAMARRASSEI 2		--	03	02	05	01	--	04	01	
T O T A L	139	1596	1166	1359	1237	1073	1110	461	164	48

EQUIPEMENTS COLLECTIFS DES ECOLES (1)

L

	ELECTRIC		EAU		SANITAIRE		CHAUFFAGE		CLIMAT		C O U R		PREAUX		JARDIN	
T O T A L	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
Trécit 1	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Trécit 2	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Sidi Saoud	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Isser	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1*	1	-	1	-	-	1
I.B. DEK 1	1	-	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-	1	-	-	1
O.B. DEK 2	1	-	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	1
Sidi Ali 1	1	-	1	1	1	-	-	1	-	1	1	1	1	-	-	1
Sidi Ali 2	-	1	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1	
Zone 1	7	1	3	5	6	2	7	1	-	8	4	4	5	3	1	7
Hammam NB 1	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-	1
Hammam NB 2	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	1	1	-	-	-	1
Adékar 1	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	1
Adékar 2	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Gouraya 1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	1
Gouraya 2	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	1	1	1	1	-	1
Terny 1	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1
Terny 2	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Zone 2	6	2	5	3	6	2	4	4	-	8	2	6	3	5	-	8
El Houidbet 1	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1
El Houidbet 2	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1
Texter 1		1	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-	-	1	-	1
Texter 2	1	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Boughebalou 1	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-	-	1	-	1
Boughebalou 2	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1
Sidi Hosni		-	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-	-	1	-	1
Chehaima	1	1	1	-	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	1	
Zone 3	6	2	4	4	3	5	6	2	-	8	5	3	2	6	1	7

EQUIPEMENT COLLECTIF DES ECOLES (suite . 2)

	ELECTRIC		EAU		SANITAIRE		CHAUFFAGE		CLIMAT		C O U R		PREAUX		JARDIN	
T O T A L	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
Awlah gel 1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-
Awlah gel 2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-
S.Laadjel 1	-	-	-	1	-	-	1	1	-	1	-	1	-	1	-	1
S.Laadjel 2	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1
El Biod 1	1	-	1	-	1	1	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1
El Biod 1	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1
Beni Ounir	1	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Lahmar	1	-	1	-	1	1	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Zone 4	7	1	6	2	5	3	6	2	-	8	1	7	3	5	2	6
El Oued 1	1	-	1	-	1	-	-	1	-	1	1	-	1	1	1	-
El Oued 2	1	-	1	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	1	1
Besbes 1	1	1	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-	1	1	-	1
Besbesn 2	-	-	-	1	1	1	1	-	-	1	-	1	-	-	-	1
Daia B D1	1	-	1	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	-	1	-
DB Dahoua 2	1	0	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-
Tam. 1	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	1	-	1
Tam. 2	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1
Zone 5	7	1	5	3	2	6	4	4	-	8	5	3	3	5	3	5

NOMBRE D'ELEVES PAR MAITRE DANS
LES ECOLES ENQUETEES :

Zone	Commune	Ecole	C	Nb Elèves	Nbre Enseignants	Eleves/Maitre
1	Treat	Litim Iahar	1	90	07	13
1	Treat	Bensalem Mohand	1	236	07	34
1	Sidi Daoud	Laaiey Rabah	1	111	07	27
1	Isser	Iagaout M.	1	73	07	10
1	Ouled Abd.	Merrouchi B.	1	42	03	14
1	Ouled Abd.	Benzineb	1	256	08	32
1	Sidi Ali	O.Bouziane	1	404	16	25
1	Sidi Ali	O.Tayeb	1	79	5	16
2	H.Nbails	O.El Malich	1	205	07	30
2	H.Nbails	Noyhoum	1	71	06	12
2	Adekar	A.Ramdane	1	72	06	12
2	Adekar	Rabah Sidi	1	317	13	25
2	Gouraya	S. Abd.	1	32	3	11
2	Gouraya	O. Sebet	1	343	13	27
2	Terny	B. Agad	1	105	06	17
2	Terny	Ch. Achour	1	210	06	35
2	O.Houij.	EFV agricole	1	284	13	22
3	O.Houij.	Ibat Falia	1	21	2	11
3	Texter	Chouitcha	1	78 N	4	20
3	La Tagout	Dji	1	407	25	27
3	Birgheb.	A. Faci	1	155	6	26
3	Birgheb.	B. Ghebal	1	317	15	21
3	Sidi H.	Si nordine	1	75	6	13
3	Chehaïma	Arabaoui	1	556	23	29
4	A. Lehdjel	Tabeb. A.	1	275	10	28
4	A. Lehdjel	Sid haoues	1	128	5	26
4	Sidi Ladjeb	Alim Yahia	1	90	04	23
4	Sidi Ladjeb	Haouch Amar	1	619	16	39
4	El-Biod	E. Abd.	1	521	18	29
4	El-Biod	Halidar S.	1	521	18	29
4	Beni Ounit	Bendouda Ali	1	41	03	14
4	Lahmar	Iahri Tayeb	1	206	08	26
5	El-Oued	Ouissi L.	9	596	21	28
5	El-Oued	Nabet M.	1	225	08	28
5	Besbes	Hami Md	1	281	11	27
5	Besbes	Arzikar E.	1	62	03	23
5	Besbes	A.	1	701	21	34
5	Daia Odahou	El P. Nord	1	265	08	33
5	Tam.	Amgel B.	1	117	08	15

L'ECHANTILLON

A partir des Communes rurales telles qu'elles sont définies par le planificateur, nous avons tenté en fonction du temps imparti à l'étude et des limites objectives de cette dernière de les ordonner en fonction d'une variable que nous estimons structurante: **l'espace**. Ce type de sondage contextuel permet d'analyser les attitudes et les comportements scolaires individuels ou collectifs en les replaçant dans une "**structure sociale**". Ce procédé évite à l'échantillon de se bâtir sur des individus détachés de leur contexte et situés pour ainsi dire dans un champ social désincarné.

Pour être opératoire, ce type d'échantillonnage doit veiller à conserver au milieu rural sa complexité réelle. Ainsi, un ensemble de variables seront conséquemment choisies pour le caractériser. Mais comme il s'agit de produire une unité d'analyse, il est nécessaire d'identifier la nature des relations qui s'y organisent non seulement à l'intérieur de cet ensemble composé de variables mais les correspondances possibles que ces dernières établissent avec des variables directement individuelles.

A ce titre, la zone géographique fut considérée comme le lieu où se combinent plusieurs variables contextuelles spécifiques pour conférer à cette structure spatiale sa particularité. Ainsi construit, le rural peut contribuer à rendre plus visibles des tendances significatives en matière de scolarisation.

Ainsi, les Communes classées selon cinq zones géographiques peuvent paraître insuffisantes. La fonction de ce classement est essentiellement méthodologique. La qualité d'un échantillon ne réside pas dans sa capacité statistique à représenter l'ensemble d'où il est extrait. Bien plus, sa valeur comme sa pertinence résultent de la manière dont il traduit la problématique qui l'implique.

Dans ces zones, l'objectif est de replacer cet échantillon dans le cadre d'une approche, qui tout en s'éloignant de la conception d'un monde rural mythique, se rapprocherait de l'idée d'un rural plus complexe, plus réel. En d'autres termes, cela signifie qu'il s'agit de considérer chaque zone géographique comme étant un lieu particulier de l'espace rural, qui de par ses caractéristiques, entretient des rapports spécifiques avec l'école.

C'est dans ce sens où la zone géographique en tant qu'outil de méthode permet d'emprunter des chemins encore possibles pour s'éloigner des raccourcis facilement entamés jusqu'alors par la recherche et les études dans le domaine des sciences sociales. L'hypothèse centrale est que la catégorie socio-professionnelle libère ses effets médiatisés par la zone géographique qui, elle, est en mesure de nous renseigner sur une configuration sociale plus globale. C'est à l'intérieur de cette dernière qu'il devient facile de replacer cet indicateur dans son environnement le plus immédiat.

Les formes de cet univers d'ailleurs ne recourent nécessairement pas l'image que nous pouvons avoir d'un "épars" clos sur des paysans - éleveurs et d'un "aggloméré" ouvert aux autres catégories sociales.

CARACTERISTIQUES DES ECOLES ENQUETEES

W I L A Y A	COMMUNES/LOCALITES	E C O L E S	Nbr Classes	Nbr Enseignants	Nbr Elèves
CHLEF	OULED BEN AER	- A.E.F NED1 Ahmed/Zemoura	06	06	208
		- A.E.F SIDI SAHNOUN	02	02	29
BEJAIA	ADEKAR	- AREZKI Ramdane/village	03	05	74
		- REBAH Saïdi /village Kiria	06	15	475
BISKRA	BESBES	- HENNI Mohamed	05	07	253
		- EL HADJ RAZKAT	03	03	31
BECHAR	BENI OUNIF	- BEN AGUDA Aek	02	03	40
	LAHMAR	- BOUAZAOUI Ahmed	07	08	198
BOUIRA	BIR GHABALOU	- BENYOUCEF Tahar	11	15	356
		- FACI Mohamed	04	04	159
EL OUED	EL OUED	- WANIS El Hachemi	10	22	651
		- NAZLAT MAHDAD EL SAHNI	06	08	171
TIPAZA	GOURAYA	- OUED SEBI	05	13	289
		- SIDI ABDERRAHMANE	02	03	30
NAAMA	EL BIODH	- ADEMIR Abdelkader	14	17	503
		- HAIDER Slimane	15	17	489
GHARDAIA	DAIA BEN DAHOUA	- DAIA BEN DAHOUA	16	25	866
		- DAIA WORD	06	07	235
ANNABA	INEAT	- ANIRAI Messaoud	06	06	95
		- BENSELEM Miloud	04	04	222
GUELMA	HAMMAN N'BAILS	- OULED MELLAH	04	05	199
		- MONGUEN	03	02	78

(suite)

W I L A Y A	COMMUNES/LOCALITES	E C O L E S	Nbr Classes	Nbr Enseignants	Nbr Elèves
MOSTAGANEM	SIDJ ALI	- OULED BOUZIANE	10	14	367
		- OULED TAYER	03	06	79
M'SILA	AIN EL HADJEL	- HAI EL DJADIO	04	10	286
		- OULED DJEDDI	02	02	27
BOROJ B.ARRERIDJ	TIXTER	- Place DJILLALI	10	22	605
		- CHOUATHA	03	05	71
BOUNERDES	ISSERS	- TAKADERA Moussa/Ghamrassa	03	06	72
	SIDI DAUD	- LAALIG Rabah	04	05	104
TEBESSA	EL HAOUIDJEBEL LAHAR	- BEN FALIA	02	01	27
		- VILLAGE SOCIALISTE	07	10	276
TANANRASSEI	TANANRASSEI	- INZAOUANE	03	03	25
		- AMZEL	06	08	118
TLENCEN	TERNI BEN HEDJEL	- TAKHARANI Achour	06	07	206
		- BEN GHAR El Faraouana	05	04	88
TIARET	SIDI HOSNI	- SI NOUR EDOINE/Ain Frid	04	07	81
	CHEHAIMA	- ARBAOUI Rabah	12	19	615
DJELFA	SIDI LAADJEL	- Haouch AMAR	15	12	452
		- HALIMI Yahia	03	06	83

S O M M A I R E

PAGES

- INTRODUCTION ET PRINCIPALES CONCLUSIONS	03
- <u>PREMIERE PARTIE:</u> LA SCOLARISATION EN ZONES RURALES:	
l'état des lieux	13
I. LA NON - SCOLARISATION	17
1. Non Scolarisation: tentative de mesure	17
2. Une offre de services éducatifs insuffisante	20
3. Une demande d'éducation plus ou moins intense	23
II. SCOLARISATION DEGRADEE ?	31
1. Brèves constatations préliminaires	33
2. Equipement des Ecoles	39
3. Equipement à caractère pédagogique	44
4. Contexte socio - pédagogique	45
- <u>DEUXIEME PARTIE:</u> LA SCOLARISATION EN ZONES RURALES	
- Les Acteurs -	55
I. DIRECTION ET ANIMATION DES ECOLES	56
1. L'ancienneté	56
2. La formation	58
3. Rapports avec l'extérieur	62

II. LES ENSEIGNANTS	65
1. Des capacités à instruire de l'enseignant.....	67
A/ Le cursus scolaire	69
B/ La formation post-scolaire	86
C/ L'auto-formation	104
2. Des moyens didactiques et du débit de l'activité de l'enseignant	108
A/ Des moyens didactiques	109
B/ Du débit de l'activité	117
3. Des conditions d'environnement permissives à l'enseignement	129
A/ L'école, lieu de transmission du Savoir Scolaire	129
B/ De l'habitat de l'enseignant	132
C/ De l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement	137
4. Conclusion: résumé des observations	
III. LES ELEVES	144
1. Ecole et Ruralité	144
* Lieux de naissance des élèves	150
* Age d'entrée à l'école	153
* Cursus scolaire et redoublement	155
* Ecole et matières scolaires	156
2. Les Chemins de l'école	161
* Le cartable de l'élève	168
* L'élève rural et l'institution scolaire	172
* Le rapport de l'élève au maître	172
* Les rencontres avec le maître	178
* Conclusion	180
- ANNEXES	182