البناء الاجتماعي و التغيير في الجزائر
الحقل التربوي نموذجا

بلمختار محمد رضا أستاذ مساعد –أ–
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة سعد دحلب البليدة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

Résumé
Approcher la société Algérienne a travers l'étude dynamique de ses structures،ne peut se faire d'une manière rigoureuse،ni aboutir a des résultats scientifiques،ou même pragmatiques sans s'être dotée d'une méthodologie pluridisciplinaire qui considère l'homme dans toutes ses dimensions،Physiques،mentales et sociales.
Ainsi les actions entreprises pour son développement et celui de son environnement n'on put réellement aboutir،ni même gagner son entière adhésion،faute d'une vision restrictive،ne considérant la contribution de cet acteur central que d'un point de vue secondaire،pour ne pas dire passif.
Le champ de l'éducation dans lequel se situe notre étude،est un champ social en mutations continue،soit par rapport à son milieu originel،la famille،ou par son extension rapide aux autres structures de socialisations et / ou de production sociales.
Une certaine logique contradictoire de l'évolution sociale quant a ses attentes،pourrait être a l'origine du malaise idéologique que vie la société algérienne. Ce qui pourrait expliquer le succès malgré elle de l'irrationalité qui imprègne les différents niveaux de la vie sociale،économique et culturelle،notamment celui de l'éducation fer de lance du développement national.

المقدمة

الكلام عن علم إجتماع التربية اليوم ليس أمرا فاقدا للدلالة بالنسبة لمجتمع كالجزائر،من حيث ما له من علاقة مع احتياجات التنمية الشاملة سواء ما تعلق بتخريج نوعية من الأشخاص قادرين على مواجهة متطلبات المجتمع المستجدة الداخلية منها و العالمية،و بإيجاد الأنظمة و المناهج التربوية الملازمة لتحقيق ذلك بناءا على التقدم الحاصل في المجال المعرفي والتكنولوجي.

إن الدارس لتاريخ الفكر التربوي لا يصعب عليه ملاحظة العلاقة بين بناء المفاهيم و تصميم المناهج التربوية و ديناميكية الأطر الاجتماعية التي تنتجها .

فقد شهدت الساحة المعرفية في مجال التربية و الطفولة ولادة منظومات تربوية مختلفة مشحونة كل منها بمفاهيم نقدية ساهمت في إثراء الفكر التربوي و الممارسات المتصلة به و زعزعت الأنساق التصورية التي كانت سائدة في وقتها على نحو يحقق مقولة « دورخايم «: إن المثل البيداغوجي لأي مجتمع يعبر عن حالة هذا المجتمع في تلك الفترة التاريخية».

وقد اشتدت الشحنة النقدية لهذه الاتجاهات بشكل متميز في القرن 20، و ترتبت عن اندفاعاتها المتتالية تلك التحولات على مستوى المفاهيم و التصورات و الفلسفات و الأساليب و الممارسات في الحقل التربوي على حد قول « كلاباريد « أدى هذا التراكم المعرفي إلى ثورة في التربية على منوال ما حدث في علم الفلك لما اكتشف العالم «كوبرنيكوس» مركزية الشمس» ،التي بين من خلالها أن الأرض هي التي تدور حول الشمس و ليست الشمس هي التي تدور حول الأرض كما كان يعتقده أرسطو و إقليدس.

كذلك بالنسبة للطفل الذي ضل و لقرون طويلة خاضع للمناهج يدور حولها،حتى جاءت تلك القفزة التربوية لتحدث انقلابا أصبحت فيه المناهج و على خلاف ما هو معهود تدور حول الطفل الذي أصبح يشكل محور المجموعة (العناصر) التربوية بعد أن كان تابعا يدور في مدارها (SNYDERS,g,1980)

وإن الإصلاحات التربوية المتتالية التي تعرفها دول العالم المصنع منذ بداية القرن العشرين لهي مؤشر على تلك الدينامكية بين حركية المجتمعات و متطلباتها من جهة والصياغات النظرية لها و الأساليب المقترحة للإجابة عنها.

إن فكرة تغيير المجتمع من خلال تغيير الناشئة فيه فكرة قديمة قدم التاريخ،لقد أعلن عنها «أفلاطون» في القرن الرابع قبل الميلاد لما قال: «بأنه لا يمكن إصلاح مدينة بصغار أفسدهم كبارهم» و وسعها بعده الرسول و الأنبياء (ص) و الكثير من المفكرين و المصلحين الاجتماعيين « كابن القيم» و «أبن حزم» و «ابن طفيل الأندلسي» و «روسو» و بستالوزي» و «فروبل» و «مونتسوري» و «فرينيه» و «ديوي» و «بياجيه» و «عبده» و «ابن باديس» وغيرهم من التربويين.

لم يكن لمفهوم الطفولة في مساره التاريخي ليحدث تلك القفزة النوعية في الوعي العالمي لولا تنامي البحوث و الدراسات العلمية في المجالات الإنسانية المختلفة،كعلم النفس و علم الاجتماع و الانتربولوجيا و البيولوجيا و الطب، هذه الدراسات التي زعزعت الإجماع الذي كان سائد، والذي كرسته الإيديولوجيات المختلفة من خلال الأشكال المختلفة للعلاقات التربوية (بين الطفل و الراشد،و بين الطفل و المعرفة،و بين الطفل و ذاته).

هذا التحول الذي نلتمسه على مستوى التشريعات العالمية مثل إعلان عصبة الأمم في جنيف 1924 و الحركات الإصلاحية و التحديثية العالمية ،التي انبثقت بعد الحرب العالمية الثانية كالمؤتمر العالمي لنقابات المعلمين بوارسو 1955 و الاتحاد العالمي لحركات المدارس الحرة بفرنسا 1957 ثم البيان العالمي لحقوق الطفل الذي أعلنت عنه هيئة الأمم المتحدة في 1959،و صادقت عليه الجزائر في 1992.

هذا التحول في النظرة إلى الإنسان والى التربية و التعليم جعل الإصلاحات التربوية تراعي في توجهاتها مرحلة الطفولة المبكرة التي لطالما ظلت غائبة.

ويتم من أجل ذلك إعداد الفاعلين التربويين بما في ذلك الأولياء على نحو يمكنهم من تمثل معطيات المعرفة العلمية في مجال الطفولة (المعرفة بطبيعة الطفل و أهمية مرحلته و استيعاب التجارب العلمية و الخبرات و النظريات البيداغوجية)،و الذي يتم تحقيقه عبر الجامعات و مراكز التكوين المتخصصة و الندوات و وسائل الإعلام الجماهيرية،و النشاطات الجوارية.

حيث أن الجهل بالأبعاد العلمية لتربية الأطفال في المرحلة التحضيرية من شأنه التأثير عليهم بشكل معين نفسيا و عقليا و بدنيا واجتماعيا.

إن شخصية الطفل في هذه المرحلة (05-06 سنوات) تمر بتحول شامل في أبعادها الفكرية و الانفعالية و الحركية و الجسمانية،حيث يشكل الطفل فيها 50 ٪من قواه الذهنية الإدراكيةأو هو ما يجعلها مرحلة قاعدية تمهد للمراحل اللاحقة التي لا تنحصر في الجوانب المدرسية بل تشمل الجوانب الأخرى من الحياة بشكل يجعل هذه المرحلة من عمر الإنسان مرحلة أساسية من النمو و من الإنتاج الاجتماعي.

والأسرة من حيث هي المؤسسة الأولى التي تتأثر بالديناميكية الاجتماعية والتناقضات الناجمة عنها ،نتساءل عن مضمون العلاقة بين أوضاعها المتغيرة وعلاقتها ببنية المجتمع من خلال تصوراتها للطفل و لحاجاته و الاستراتجيات التي تتبعها هذه الأسر للإجابة عنها ؟.

و علاقة ذلك بمضمون الطلب المتنامي اليوم على خدمات الهياكل التربوية التحضيرية من حيث ارتباطها من جهة بسياسة تعميم التعليم التحضيري التي انتهجتها الدولة الجزائرية (2008) و من حيث هي منشآت يفترض أن تساهم في تقديم رعاية نوعية للطفل من جهة أخرى.

إن الأعباء اليومية المتزايدة على الأسرة تجعلها غير قادرة على منح أطفالها الوقت و الجهد الكافيين لحاجاتهم النفسية والعاطفية و التربوية بشكل يحقق نمو شخصيتهم بشكل متكامل.

كما أن التوجه الغالب لدى الهياكل التحضيرية (تحضير التلميذ) و الإمكانات المتاحة لديها و كفاءة الفاعلين فيها يجعل تحقيق ذلك أمراً ضعيف الاحتمال.

إن التحولات التي تعرفها الأسرة اليوم في شكلها على الأقل (بسيطة)،نتيجة تداخل عدة عوامل كالتعليم،و المسكن،و عمل المرأة،و تنوع المصدر الاقتصادي،تهيؤ لها الأرضية نحو المزيد من التخصص والاستقلالية عن الأهل في إدارة شؤونها بما في ذلك رعاية و تربية أطفالهامع استمرارية معينة مع بنية المجتمع التاريخية (العائلة الممتدة) ،يضفي عليها وضعا انتقاليا يظهر على مستوى تصوراتها و أفعالها.

إن الهياكل التحضيرية كمنشآت تربوية خارجة عن الأسرة تعبر بشكل ما على هذا التغير بالنسبة للأنماط التربوية الموروثة عن المراحل السابقة،ليس فقط لكونها تمارس خارج مجال الأسرة و يشرف عليها أشخاص لا تربطهم بها علاقات فرابية،بل لما تتضمنه من أساليب تربوية لم تكن معروفة لديها في السابق.

إن تزايد الطلب على خدمات الهياكل التحضيرية في الآونة الأخيرة بفعل سياسة تعميم التحضيري خلق عجزا على مستوى تغطية العرض الوطني العمومي ،و هو ما يجعلنا نتساءل عن علاقة هذا الإقبال بوعي معين لدى المستخدمين فيما يخص متطلبات الطفل التربوية من جهة،و الإستراتجية المتبعة بالنسبة لما يتوفر من أماكن تربوية أو لما تستطيع الأسر توفيره وفقا لأوضاعها الاجتماعية؟ .

إن الانتشار المستمر للهياكل التحضيرية كأسلوب لتغطية العجز الناتج عن تنامي الطلب على خدماتها منذ اكثر من عقد من الزمان سمح بظهور أشكال مختلفة من، يحاول كل منها على شاكلته التموقع على مستوى البنية الاجتماعية لعرض خدماته و التي قد تكون أحيانا على حساب متطلبات الطفل التربوية.

إن غياب سياسة واضحة المعالم في مجال التكوين وعدم خضوع الفاعل التربوي لشروط الكفاءة و التخصص و انتشار الهياكل التحضيرية بأشكالها المختلفة في أي مكان نظرا ضعف التأطير و المراقبة أهو ما فسح المجال أمام الممارسات التجارية التي تهتم بالدخل قبل متطلبات الطفل و نموه ،و التي ساعدها على ذلك دفاع الأولياء عن هويتهم الاجتماعية من خلال تركيزهم على البعد المدرسي (تحضير التلميذ قبل الطفل) من خدمات هذه الهياكل.

البعد العلمي و التطبيقي للموضوع :

و يمكن القول إلى جانب الأبعاد الاجتماعية التي جعلتنا نهتم بهذا الموضوع في الوقت الحاضر بأن هناك أسباب و دواعي أخرى لا تقل اعتبارا،منها ما يتعلق بالجوانب

الأكاديمية و منها ما يتعلق بأبعاده التطبيقية أو ما يتصل بالفعل التنموي، نذكر من أهمها:

- كون الموضوع يتصل بالأسرة و الطفولة ضمن الحقل التربوي الذي نشتغل فيه.
- نقص الدراسات السوسيولوجية التي تناولت العلاقة بين الأسرة و التنظيمات التربوية الأخرى من وجهة دينامكية.
- الوقوف على إحدى آليات الإنتاج الاجتماعي (عمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية).
- دراسة العلاقة بين المؤسسة كوجود مستقل عن الأفراد و الأشكال المختلفة التي تتخذها لتتجسد في الممارسة الاجتماعية.
- الاهتمام بالطفل كمشروع و كصيرورة اجتماعية ضمن الإستراتجية الأسرية.
- تتبع الإصلاحات الجارية على مستوى المناهج التربوية فيما يتعلق بالتحضيري و علاقتهابنية المجتمع (من خلال ممارسة و تصور الفاعل و المستخدم).
- الوقوف على الأساليب والكيفية المتبعة من قبل السياسة التربوية لتحقيق مشروع « إعداد الفرد لمواجهة تحديات العصر و الاستجابة لحاجات المجتمع في الألفية الثالثة و التكفل بالأبعاد الديمقراطية و العصرنة و العولمة « (القانون التوجيهي لوزارة التربية الوطنية،23 جانفي 2008،20)
- التعرض لمرحلة أساسية من عمر الإنسان ألا و هي الطفولة الأولى،و محاولة الوقوف على الأطر الاجتماعية المتدخلة في تشكيلها.
- أصبح الطفل يستقطب اهتمام الدراسات النفسية و السوسيولوجية و الإعلامية بعد أن ضل و لوقت طويل لا يشغل إلا حيزا ضيقا من الوعي الاجتماعي و كان الاهتمام كله منصباً على قضايا التصنيع و السكن و التعليم ،و التوازنات الجهوية بين الريف و الحضر.
- يتصل الموضوع بالتحولات الاجتماعية التي تمس بنية الأسرة و صعوبة التكهن بما ستؤول إليه بفعل الفارق بين دينامكيتها الذاتية و دينامكية المجتمع ككل.
- التعرف على الواقع اليومي للطفل الجزائري ضمن الأوساط الاجتماعية-الثقافية المختلفة و كيفية تجاوب البرامج التنموية مع ذلك (إعلام،ترفيه،تربيةتعليم، تشريع...).

و هو إهتمام من شأنه تحقيق أهداف لا تقل أهمية عن الدوافع الباعثة على العناية بهذا الموضوع،نوجز أهمها:

- إبراز ضرورة التربية المنظمة للأطفال في المراحل الأولى من العمر وفق مناهج علمية و على أيدي فاعلين أكفاء.
- إبراز كذلك ما توفره الهياكل التربوية من عناية نوعية للطفل و ما تسمح به من معاينة DIAGNOSTIQUE لما قد يعانيه من صعوبات تعلمية و تعبيرية و اندماجية بقصد مساعدته في الوقت المناسب على تجاوزها وعلى النمو النفسي و الاجتماعي.
- إبراز الدور النوعي للأولياء في الصيرورة التربوية كطرف فاعل لا يمكن أن تتم بمعزل عنه.
- إظهار أهمية توفير المستلزمات المادية في المؤسسات التحضيرية،بما يتفق و الشروط البيداغوجية المنصوص عليها في الإصلاحات التربوية. (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية،جانفي 2005 ،29).
- إبراز دور الفاعل التربوي و نوعية تكوينه،كحلقة أساسية ضمن السلسلة التربوية بالنسبة لكل عملية إنتاج اجتماعي.

إشكالية التحضيري: » التهيكل و الاستمرارية «:

إن ملاحظة التغيرات التي يعيشها المجتمع الجزائري ليس فقط على المستوى السياسي أو الاقتصادي بل على المستوى الثقافي و الاجتماعي كذلك يحملنا كباحثين في الحقل السوسيولوجي إلى طرح السؤال عن مضامينها و أبعادها ؟ .

هل هي تغيرات تجد لها امتداد إلى العلاقات الاجتماعية يمكن ملاحظتها على مستوى مختلف مستويات الحياة الاجتماعية،أي و بمعنى آخر تغيرات تتسم بنوع من الاستمرارية و الشمولية،أم هي مظاهر مختلفة (حادثة) مرتبطة بوضعيات مستجدة يتوقع أن تزول بزوالها؟ ،و بمعنى آخر هل هو تغير مورفولوجي ذي دلالة بالنسبة لفيزيولجية اجتماعية تتصل بالبناء التاريخي للمجتمع،أو بمعنى آخر الاستمرارية مع بنية المجتمع الموروثة ؟ .

نلاحظ على مستوى الآسرة،انتشار ما يسمى بالنموذج البسيط (الأسرة النواة أو الزوجية) التي تعيش في بنايات (شقق) يفترض أن تربطها علاقات مع الأقارب تتجه نحو الاستقلالية (HAMOUDA.n،1988،42) .

(بالنسبة للنموذج المركب)،غير أن الوضع السكني و صعوبة الحصول على المسكن الفردي يضطر الكثير من الأزواج إلى العيش في ظروف مكتظة مع عائلاتهم الأصلية (MEDAN .a,1993)

نجد على سبيل المثال نمط الأسرة المركبة في الجزائر العاصمة عرف انتشارا أكثر مما هو عليه في الوسط الريفي ٪14.50 مقابل ٪10.60 (بومخلوف ،م،116،2005) .

كذلك تعلم المرأة وامتداد فترة تمدرسها (وزارة التعليم العالي،الإحصائيات لعام1988) بفعل سياسة التعليم الإجباري وعلاقته بتأخر سن الزواج من 18.3 عام في 1966 إلى 23.7 عام في 1987 ليصل إلى 27.6 عام في 2000.

MINISTERE DE LA SANTE DE LA ET DE POPULATION ‘ET LA REFORME HOSPITALIERE، RAPPORT PRINCIPAL 2004،120)

و عمل المرأة ATTOUT.n ET AUTRES ,1999،25)،واستراتجيات اختيار القرين التي لم تعد تعتمد على القرابة فحسب،وتراجع وتيرة النمو الديموغرافي بفعل تناقص معدل الولادات السنوي 1012-LEBSARI.o,1995،995)) ،)الديوان الوطني للإحصاء،2004 ،13).

وتولي الزوجين المسؤولية المباشرة في إدارة شؤون البيت تربية الأبناء و والإنفاق عليهم .

كذلك أثار التغير في مستويات النمو الاقتصادي على معيشة السكان) عجيبي،خ45) ،(لحليح،الطيب 2006 ،4-6).

و تباين الاستثمار بين المراحل المختلفة حيث أثر ذلك على نسبة البطالة لدى الفئات النشطة في المجتمع ،الفئات العمرية بين 20-34 سنةبفعل الاضطراب في نسبة المداخل النفطية ابتداء من1986 و إلى غاية عام 1999 و التي بلغ عدد العاطلين عن العمل خلالها ما يزيد عن 4.224 مليون فرد أي ما يعادل ٪32 من مجموع السكان SARI .d .(,2006,P : 84).

و إن كان الانفراج الاقتصادي الذي يعيشه المجتمع اليوم بفعل تنامي المداخل الريعية يجعلنا نتساءل عن دلالتها الاجتماعية من حيث كيفية تحويلها إلى مشاريع ذات دلالة بالنسبة الفئات العريضة من المجتمع و مدى إمكانها استيعاب ذلك الطلب المتنامي على العمل والصحة والسكن والتعليم و مرافق الحياة الأخرى؟.

هذا التوتر الذي لا يرجع سببه إلى النمو الديموغرافي وحده بل إلى الانعكاس الاجتماعي للإصلاحات السابقة التي ترتب عنها تسريح العمال (الإصلاح الاقتصادي) (عدون،ناصر دادي،1999 ،198).

التي نتجت عنها أعداد إضافية من البطالين داخل المجتمع،حيث تم مثلا تسريح ما يفوق 400.000 عامل بين سنتي 1994-1998.

نجد من جهة أخرى الطلب بشكل متفاوت لدى الأسر على خدمات الهياكل التربوية التحضيرية المرتبطة هي الأخرى على نحو ما بسياسة (الإصلاح التربوي) تعميم التحضيري من جهة و بالاهتمام بنوعية تربوية (خارجية) من جهة أخرى باعتبار تصور معين للدور الاجتماعي لهذه المنشآت التي تساهم في رعاية أطفالها و التي قد ترتبط بوعي معين لديها فيما يتعلق بمكانة الطفل الاجتماعية ؟ . (1995، 995-1012 LEBSARI.o)،(الديوان الوطني للإحصاء،12،2005) .

إن الأعباء اليومية المتزايدة على الأسرة تجعلها غير قادرة في غالب الأحيان على أن تمنح أطفالها الوقت و الجهد المناسبين لحاجاتهم النفسية والعاطفية و التربوية بشكل يحقق نمو شخصيتهم بشكل متكامل.

كما أن التقدم في مجال العلوم النفسية و التربوية الذي لا ينفك أن يؤكد على أهمية المرحلة التحضيرية في بناء شخصية الفرد و تأثيرها على المراحل اللاحقة،يجعل هذه المهمة تصعب على غير ذوي الكفاءة و الاختصاص.

هذا و إن كان الاهتمام المتميز للمجتمع الجزائري بالطفولة المبكرة لا يرجع إلى الفترة الكولونيالية،بل إلى ابعد من ذلك حيث كانت العائلات ترسل أطفالها إلى الكتاب ليتعلموا مبادئ اللغة و الدين و الآداب،كما أشار إليه ابن خلدون،و التي كان لها أثرها في استمرار المجتمع و مقوماته الوطنية لا سيما إبان الفترة الكولونياليةأضف إلى ذلك الأسلوب التربوي القرابي الذي يمتاز بالمشاركة الجماعية و لم يكن حكرا على الوالدين في إطار العائلة الممتدة.

أما على المستوى الدولي فقد سجل القرن 19 في سياق التحولات الصناعية و الاقتصادية قفزات ثقافية و معرفية أسفرت عن تلك الاهتمامات النوعية التي أولاها الإنسان للعلوم الطبيعية و النفسية و الاجتماعية و حرصه على الإلمام بكل ما يتصل بمعرفة الإنسان و الطبيعة.

و لم يكن لهدا الاهتمام النوعي بالذات الإنسانية من حيث هو نتاج تاريخي ليحجب القيم الحضارية التي صاغته و لا تناقضات المجتمع الرأسمالي التي تمخضت عنه.

ليست النظريات و الاتجاهات التربوية المختلفة التي أنتجتها هده المجتمعات على حد قول «دورخايم»،غير « التعبير على الاحترام الكبير للحرية الداخلية،و الرفض الكامل لكل أشكال القمع،و على حب

الإنسان و من خلاله الطفل الذي يمثل أساس كل الفردانية INDIVIDUALISME الحديثة «) DURKHEIM .e،2005 110(

ولم يكن للشعوب المستعمرة أن تحتك بهذه القيم إلا عبر سياق تاريخي تميز بالعنف والاستغلال و التغريب و سياسات التمييز العنصري التي كرستها عمليات الاستيطان والهيمنة العسكرية الاستعمارية لعقود طويلة و التي جعلت الجزائري يتبنى مواقف دفاعية تميزت بالحذر و التردد إزاء كل ما يأتي) .TURIN. y،183، 369 383– من الخارج (

و قد أنشأ الاستعمار الفرنسي إبان تواجده في الجزائر رياض للأطفال و مدارس الحضانة كمؤسسات متخصصة ضمن منظومته التربوية و الموجهة أساسا لرعاية و إيواء الأطفال في السن ما قبل المدرسة،أطفال المعمرين بالدرجة الأولى.

و بعد استرجاع الجزائر سيادتها 1962 شرعت (الدولة–الأمة) في بعض الترميمات على مستوى النظام التربوي الموروث عن الفترة الكولونيالية.

حيث صدر في 23 سبتمبر1965 مرسوما وزاريا يقضي بإلغاء كل أشكال التعليم الما قبل مدرسي « «من اجل تسخير كل الوسائل (الإنسانية و البشرية) لتعميم التعليم الإجباري» كما أدخلت تعديلات في محتوى بعض المواد الدراسية التي كانت تتعارض في محتواها مع مقومات الشخصية الوطنية (اللغة العربية،الدين الإسلامي،التاريخ الوطني).

و قد استمر الوضع على ذلك،حيث ظل العمل بشكل معين بالموروث الفرنسي إلى غاية مستهل السبعينات 1972 حيث شكلت لجنة من المختصين على مستوى وزارة التربية الوطنية لبحث مشروع إصلاح المنظومة التربوية بشكل كامل من اجل توسيع مفهوم الاستقلال الوطني في إطار التنمية الشاملة (وزارة التربية الوطنية،9 1973).

والذي تبلور عنه المرسوم الرأسي (76/ 67) الصادر بتاريخ 16/ 4/ 1976) الذي جعل التعليم من مسؤولية الدولة وحدها و شرع بموجبه إلى تأميم الهياكل الغير العمومية التي كانت موجودة آنذاك،سواء ما تعلق منها بالمدارس الحرة،«من الضروري أن يدمج التعليم الأصلي و التعليم العام في تعليم عام موحد « مطبعة المعهد التربوي الوطني (الميثاق الوطني،08،1976).

أو رياض الأطفال أو المدارس الخاصة أو تلك التابعة للإرساليات المسيحية في الجزائر.

و قد جاء في هذا المرسوم أن التعليم التحضيري تعليم اختياري، فهو غير معمم و ليس إجباريا و يمكن بهذه الصفة أن تتولاه الهيئات و الجماعات المحلية و المؤسسات الوطنية و تختص الوزارة بحق الإشراف عليه و على برامجه و مواقيته و الطرق التربوية المستعملة فيه «. (الجريدة الرسمية،الامر 76/ 35 المتضمن للمرسوم 76/ 70 في 16/ 04/ 1976).

و قد أشار المرسوم الرئبسي أيضا إلى كون التعليم التحضيري موجه للأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للتمدرس و انه تعليم تعويضي أي موجه لمساعدة الأطفال الذين يعمل أولياؤهم خارج البيت.

و على سبيل التجريب فتحت،منذ السنة الدراسية 1981-1982 (ولاية الجزائر) أقساما للأولاد على مستوى المدارس الابتدائية لاستقبال أبناء عمال التربية مع السماح لـ 20 ٪ من الأطفال الذين أولياءهم لا يعملون في قطاع التربية بالإفادة منها،وأنشأت على مستوى الشركات الوطنية (سونطراك،البريد و المواصلات الضمان الاجتماعي...) أقسام لأبناء العمال كما أنشأت أيضا على مستوى بعض الوزارات (الشباب و الرياضة،المناجم،الدفاع الوطني،الضمان الاجتماعي...) و استمرت من جهة أخرى رياض الأطفال التابعة للجماعات المحلية تستقبل الأطفال مع إعطاء الأولوية للذين تعمل أمهاتهم (بناءا على قانونها الداخلي).

و في 1992 صدر مرسوم تنفيذي (المرسوم التنفيذي رقم 92-382، أكتوبر 1992).

عن وزارة العمل والنشاط الاجتماعي يسمح للخواص بفتح هياكل ما قبل مدرسية،هو مرسوم جاء كحلقة ضمن سلسلة التحولات التي شهد تها الجزائر مند نهاية الثمانينات (1988) في المجالات الاقتصادية و السياسية. (شوية،سيف الإسلام 2006، 91).

وصدرت في نفس الفترة عن وزارة التربية الوطنية،«الوثيقة المنهجية للتعليم التحضيري» التي تميزت بنظرة مغايرة للطفل ماقبل المدرسي (في النص على الأقل) حيث اعتبر و لأول مرة بأنه كائن متميز لديه حاجات ينبغي رعايتها لضمان نموه المتوازن.

و هو منهج يختلف نوعا ما عما كان موجد من قبل و يركز في مقاربته على المواد التربوية المنتظمة وفقا لما يعرف «بمراكز الاهتمام» و الذي من شأنه التقريب بين الطفل و بين حاجاته المختلفة.

و هو منهج من شأنه إضفاء نظرة جديدة على العملية التربوية بالنسبة لهذه الفئة العمرية لتتحول إلى تعليم ذا طابع تحضيري بدلا من تعليم ذا طابع مدرسي،و إن ظل البعد التعليمي غالبا فيها.

و قد عرفت هذه الوثيقة انتشارا على مستوى الهياكل التحضيرية الوطنية دون أن يكون تحقيق توجيهاتها البيداغوجية إلزاميا،و هو ما جعلها تظل حبرا على ورق.

و في 1996 أصدرت وزارة التربية الوطنية «الدليل المنهجي للتربية التحضيرية (منهج التعليم التحضيري،1992.).

الذي طرحت من خلاله مقاربة منهجية جديدة تتجاوز « بيداغوجية المواضيع «التي كانت قد تضمنتها الطريقة السابقة القائمة على «مراكز الاهتمام»،على أساس كونها منهجية ديناميكية-تفاعلية تهدف إلى إشراك الطفل في تعلماته و التي عرفت «بطريقة المشروع».

و هو أسلوب يهدف إلى ضمان الحد الأدنى المشترك في تربية و رعاية الطفولة ما بين 4 و5 سنوات وذلك بين مختلف الهياكل التحضيرية الوطنية بتعدد أشكالها و تنوع أساليبها،أو بمعنى آخر تحقيق مشروع المنظومة التربوية الوطنية.

ولكن غلبة الطابع الإعلامي لهذه الوثيقة جعل العديد من هده الهياكل التحضيرية،لاسيما الخاصة منها،تستغني عنها إما لعدم فهم مضامينها أو لعدم وصولها إليها،أو على الأكثر إن استخدمتها يكون ذلك بطريقتها و فهمها الخاص.

في نفس المرحلة عرف الاقتصاد الوطني انتعاشا نسبيا بفعل ارتفاع سعر المحروقات في الأسواق العالمية و الذي أنعكس في زيادة الاستثمار و عدد المؤسسات الإنتاجيةأو بالتالي نموا في العمالة الذي قدر بيحولي٪15.25 بين سنتي 2000 و 2005.

و قد عرف القطاع الخاص كذلك نموا لا يقل أهمية عن القطاع العمومي ليس فقط بسبب فتح المجال للمبادرة و الاستثمار الخاص ولكن كذلك بسبب تراجع الاستثمار العمومي في بعض القطاعات التي كان رائدا فيها،و هو ما سجل من نصيب القطاع الخاص في الإنتاج الكلي الخام الذي تزايد من 36.08 ٪ في 1996 إلى 65.79 ٪ في 2005 (KERAMANE.a، 2010).

و إن كان ذلك لم يؤثر بشكل ملموس على ميزان المدفوعات الذي ظل يسجل تصاعد مستمر في الاستيراد على حساب التصدير خارج المحروقاتأعلى سبيل المثال لقد ارتفعت نسبة الواردات من 2.5 مليار دولار سنة 2000 إلى أكثر من 3 مليار دولار سنة

2003،على خلاف الصادرات التي انتقلت في نفس الفترة من 36 مليون دولار إلى 43 مليون دولار أمريكي. 85، 2005، ACTES DES ASSISES NATIONNALES DE PME.

في هده الأثناء،و بالضبط في السنة الدراسية 2001/ 2002 أنشئت اللجنة الوطنية الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية التي كلفت من قبل رئاسة الجمهورية بإعداد نص يتعلق بإعادة تنظيم ما عرف «بالنسق التربوي» بشكل كامل و الذي بموجبه سيعمم التعليم التحضيري إلى مختلف شرائح المجتمع من اجل تحقيق تكافؤ الفرص أمام المراحل المدرسية الأولى.

كما « أن التخلي عن الاقتصاد الموجه و أساليب التسيير المركزي و التأسيس التدريجي لاقتصاد السوق (...) يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا يمكنها من العيش في هذا الوسط التنافسي و من التكيف معه». (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 01،23 ،2008) .

و قد صدر في سنة 2004 قانون الإصلاح التربوي الذي اتخذ كمشروع له جعل التعليم التحضيري إجباري في 2009،و تضمن أيضا مشروع إصلاح المناهج التربوية من حلال تعميم ما سمي بمنهج المقاربة بالكفاءات. (الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية 2004 ،7) .

إن إدراج الإصلاحات التربوية في الجزائر من خلال استخدام المفاهيم البيداغوجية الفاعلة في النصوص التشريعية مثل « طريقة المشروع « أو « بيداغوجية الكفاءات « يشيرعلى نحو معين إلى نية المشرع في تغيير الممارسة فيما يتعلق بتنشئة « المواطن لجعلها تتصل أكثر بما يعيشه المجتمع من تحولات في مختلف المستويات،« يندرج تحديد سياسة تربوية بإمكانها الاستجابة لطموحات الأمة في الحركة الدءوبة للعولمة،و التي تفترض في المقام الأول صياغة مبادئ أساسية و غايات في مستوى التحديات المفروضة علينا».(الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية 2004 ،9) .

كما تهدف النصوص و الأوامر التشريعية المحددة و المنظمة للبرنامج التربوي 2004 إلى تقريب النماذج المعمول بها و توحيدها ضمن مقاربة بنائية CONSTRUCTIVISTE من شأنها تجسيد مفهوم المنظومة التربوية الوطنية.

و هي بيداغوجيا لا تقوم على التعلمات المنقولة و الملقنة بل على التجارب العملية و على تنمية التفكير الابداعي و التي تتطلب التأطيرالبيداغوجي المناسب للفاعل الذي يعمل في الحقل التربوي ،التصورات تصورات العلمية و المعمقة بشخصية الطفل و بحاجاتها و وبوتيرة نموه في المراحل العمرية المتلاحقة.،(التدابير التنظيمية و التربوية

و التسييرية لوزارة التربية الوطنية رقم 32/ 2.3.0 / 08 بالنسبة للموسم الدراسي 2008-2009) .

غير أن هذا البرنامج من الناحية العملية تميز بعدم استكماله شرح المفاهيم التي جاء بها مثل (الكفاءات الأفقية،المنهج البنائي ـ التعلمي،طريقة المشروع،التقويم التربوي،الإدماج،الوضعية التربوية،طريقة المشكلة...) ،و الذي ترتبت عنه إشكالات تتصل بفهم أبعاده و بالتالي إمكان توظيفها عمليا،و قد زاد الطين بله غياب التكوين المتخصص للعاملين في الهياكل التحضيرية الخاصة منها والعمومية .(التدابير التنظيمية و التربوية و التسييرية لوزارة التربية الوطنية – لموسم 2008-2009) .

الذين لا يزال توظيفهم قائم على الحراك الداخلي و الشبكة الاجتماعيةأو التوظيف الاستحلافيأو التعاقدي بدلا من العناية بالتخصص و التكوين و الكفاءة المهنية (العلمية و الأدائية).

و يمكن تصنيف البنيات التحضيرية خارج الأسرة في الجزائر اليوم كمايلي :

- رياض الأطفال العمومية ذات الطابع التجاري التابعة للجماعات المحلية .
- رياض الأطفال التابعة للمركبات الاقتصادية الوطنية العمومية و الوزارات (سوناطراك،-اتصالات الجزائرأالأمن الوطني،سونلغاز،بنك الجزائر،الهلال الأحمر الجزائري...) .
- رياض الأطفال الخاصة.
- المدارس القرآنية التابعة للمساجد.
- الفضاءات التابعة للجمعيات الثقافية و الخيرية .
- الأقسام التحضيرية في المدارس العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية .
- الأقسام التحضيرية التابعة للتنظيمات الجماهيرية كالكشافة الإسلامية.

بالفعل لقد فتح المجال مند بداية التسعينات أمام الاستثمار الخاص بموجب المادة 53 من الدستور الوطني الذي يحدد في مادته 11 : أنه « يمكن أن ينظم التعليم و التربية في مؤسسات عمومية أو في مؤسسات تابعة لمبادرات خاصة تبعا لشروط معينة».

ماذا يعني هدا التنوع، هل هو اختلاف في الشكل أم في البنية،و هل هو اختلاف يعبر على تباين اجتماعي يحاول هذا التنوع التجاوب معه ؟

إن المعايشة من قرب ليوميات بعض الهياكل التحضيرية (التابعة لولاية الجزائر خاصة) منذ نهاية التسعينات و الوقوف على ما تعيشه (رغم كونها ذات طابع تجاري عمومي EPIC)، من عجز سواء ما يتعلق بوسائل التسيير أو بتنمية القدرة على الاستيعاب (رغم التزايد في الطلب عليها) أو بتحسين نوعية خدماتها(الغداء، التجهيزات التربوية،المرافق الأساسية،كفاءة الإطار المربي،المتابعة الصحية) أو حتى القدرة على الترميم و إجراء الإصلاحات داخل هياكلها التي بفعل تقادمها وصلت إلى حد تدهور بعضها و غلقت أبوابها تفاديا للأخطار التي قد تتسبب فيها على مستخدميها، حيث تم إغلاق ما لا يقل عن خمسة رياض في فترة تقل عن خمسة سنوات (المادة رقم 09 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008 «).

و قد لوحظ مؤخرا 2010 فتح (03) روضات عمومية تابعة لولاية الجزائر والشروع في ترميم اثنتين أخريتين،في نفس التاريخ الذي كان مقرر فيه من قبل وزارة التربية الوطنية تعميم التعليم التحضيري على المستوى الوطني (لجميع فئات الأعمار بين 5 و 6 سنوات).

علما أن المرسوم التنفيذي رقم 08-287 الصادر في 17/ 09/ 2008 سمح لرياض الأطفال العمومية و الخاصة المعتمدة (من طرف الدولة) أن تستقبل هده الفئة العمرية في حالة عدم توفر مكان في المدرسة،شرط أن تلتزم هذه المؤسسات بتطبيق البرنامج (الوطني) المتبع في المدارس العمومية (منهاج التربية التحضيرية و دليله التطبيقي) دون أدنى إشارة إلى الشروط المتعلقة بالفاعل التربوي (التكوين المتخصص) و لا إلى الوسائل البيداغوجية الملازمة لذلك.

أليس التراجع المعلن عنه (في 2010) من طرف وزارة التربية الوطنية فيما يخص إلزامية التعليم التحضيري،من شأنه توجيه الطلب الاجتماعي نحو خدمات هياكل أخرى،كالجمعيات و رياض الأطفال الخاصة و المدارس القرآنية التي ليس بالضرورة تخضع في برامجها و لا في نوعية فاعليها و لا حتى من حيث شروط ممارستها،لمراقبة وزارة التربية الوطنية و لا هي ملزمة بتحقيق مشروع المنظومة التربوية الوطنية أو ذلك حتى بعد صدور المرسوم التنفيذي رقم 09-04 ،الذي لا يزال يستخدم بمرونة واسعة من قبل الوصاية ؟

و لا يزال القطاع الخاص يعرف نمو متزايدا لا سيما بين سنوات 2002-2006 حيث أرتفع عدد رياض الأطفال من 36 إلى 65 روضة و زاد عدد الأطفال المسجلين من 1043 إلى 1615 طفل،هذا العدد الذي استمر في التزايد ليصل في 2007 إلى 80 روضة و 4533 طفل ﴿ .

هذا علما أن الطلب على خدمات الهياكل التحضيرية لم يقتصر على الرياض الخاصة بل تعداه إلى المدارس القرآنية و الجمعيات الخيرية ،و المنظمات الجماهيرية التي تتميز بالمجانية أو التكلفة المنخفضة والتي يتموقع بعضها ضمن سياق اجتماعي معين مع البنية التاريخية للمجتمع الجزائري، بالاظافة إلى الهياكل التربوية التابعة للوزارات و للشركات الاقتصادية و المنظمات الجماهيرية و الجمعيات الثقافية التي تعرف هي الأخرى انتشارا مستمرا.

و قد عرفت الهياكل التحضيرية التي تستقبل الأطفال ما بين 5 و 6 سنوات التابعة للشؤون الدينية تراجعا في الطلب عليها فيما يخص هذه الفئة العمرية إذا ما قورنت بالهياكل الأخرى،حيث انخفض مثلا عدد هذه المدارس في ولاية الجزائر من 10 في 2007 لينتقل إلى 04 مدارس في2009،كذلك بالنسبة لعدد الأطفال المسجلين بها فقد انتقل من 2160 طفل سنة 2002 الى962 سنة 2007 ليصل إلى حوالي312 سنة 2009. (إحصائيات التربية التحضيرية،الجزائر،2009) .

و يرجع السبب في ذلك إلى التشريع الخاص بتعميم التعليم التحضيري$ الذي لم يدرج الهياكل التابعة للشؤون الدينية و الأوقاف ضمن المؤسسات المؤهلة للقيام بذلك مما وجه هذه الأخيرة رسميا إلى الاشتغال بفئات الأعمار ما دون ذلك (ما قبل تحضيري) و التخصص في مجال التعليم الديني فقط.©

أما الجمعيات فعلى خلاف دلك انتقل عدد مراكزها الخاصة باستقبال أطفال التحضيري من 42 في سنة 2004 إلى 146 مركز في 2008 و عدد الأطفال المسجلين فيها من 1415طفل في سنة إلى 6344 طفل في 2009.

كذلك ما يتعلق بالهياكل التابعة للمؤسسات الاقتصادية العمومية و الوزارات الذي عرفت هي الأخرى نموا من حيث الطلب عليها،فمن 15928 طفل سجلوا بها سنة 2002 ارتفع العدد إلى 19169 طفل سنة 2009،كما عرفت الهياكل التابعة لها نموا في نفس الاتجاه حيث زاد عددها من 257 هيكلا تربويا إلى 315. (المرسوم التنفيذي رقم 91-114 المؤرخ في 27 ،04 أ8،1991-9).

والتربية التحضيرية من حيث تغير النظرة إليها من مطلب تعويضي إلى (حاجة أساسية) مطلب نفسي- تربوي كما جاء في المنهاج الصادر عن الإصلاح التربوي 2008،مسايرة منه للتغيرات الاجتماعية و وعيا بمتطلبات نمو شخصية الطفل.

يجعلنا نتساءل عن فحوى العلاقة بين دلك و مضمون توجه الأسر نحو تلك الهياكل التربوية الواحدة قبل الأخرى،لا سيما و أنها متفاوتة من حيث قيمة الاشتراك الذي

يستوجب على مستخدميها دفعه،و متباينة من حيث المواد التربوية التي تركز عليها و الأسلوب التربوي المتبع ؟.

هل يعكس ذلك شكلا من التباين الاجتماعي يعبر عنه سلم من العروض التربوية المختلفة ؟.

ماذا عن مشروع تعميم التعليم التحضيري الذي رسمته وزارة التربية لتحقيقه سنة 2009 و الهادف إلى التقريب بين مختلف الهياكل و مؤسسات المنظومة التربوية،من اجل ضمان «الحد الأدنى الإلزامي لكل طفل في مختلف فضاءات التربية التحضيرية»؟. (منهاج التربية التحضيرية،6/2004).

ما هي دلالة دلك بالنسبة لواقع الممارسة التربوية في الجزائر اليوم و لدور الوصاية كأداة للضبط الاجتماعي ؟ ما علاقة دلك بمسار الطفل المدرسي و الاجتماعي ؟

ماذا عن اهتمام الأسر بمضمون ما تقدمه هذه الهياكل،سواء ما تعلق بنوعية المربي-المعلم أو نوع التعلمات المقدمة- فعلا- للطفل،و التوزيع اليومي لأوقات الدخول،والنشاط أو الغذاء أو الاستراحة،والخروج و علاقة ذلك بأوضاع الأسر و الاستراتجيات التي تنتهجها لمساعدة أبناءها؟

كيف» للتعليم» التحضيري أن ينتقل من «متعدد» إلى «متجانس»،لتحقيق مبدأ « نفس التربية للجميع»؟ رغم منافسة المدارس الخاصة في الأطوار الابتدائية و المتوسطية و الثانوية إلى جانب المدارس العمومية ؟ √ (المادة 18 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008) و (محضر اللقاء ألتقييمي،وزير التربية الوطنية،19/10/2010) .

و رغم قلة التفتيش و التأطير البيداغوجي على مستوى الهياكل التحضيرية ليس فقط فيما يتعلق بالبرامج و طرق العمل ولكن فيما يتعلق بتكوين و تقويم الإطار المربي و توافر التجهيز اللازم لذلك أيضا ؟.

إن توجه الخطاب التربوي في الجزائر (ديمقراطية التعليم)،نحو إتاحة الفرصة للطفل من أجل الانتفاع من الخدمات التربوية،أيا كان الأصل الاجتماعي الذي ينحدر منه،يجعلنا نتساءل عن مضمون مشروع تعميم التعليم التحضيري بالنسبة إلى قدراته في الممارسة على توفير و ضمان «أحسن تربية لكل واحد» ؟ (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 ،23 جانفي 2008»).

و عن علاقة ذلك بمفهوم معين للطفولة يرتبط بدينامكية ثقافية تتجه نحو القيم البيداغوجية التي من شأنها مساعدة كل فرد في المجتمع ليصبح إنسانا مستقلا قادرا على

التفكير و التقدير و المبادرة ،أو بمعنى آخر «العمل على تفتح شخصية الأطفال «؟ (المادة 39 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 أ8).

وباعتبار التربية فعل اجتماعي يهتم ببناء الأفراد،وان المجتمع هو الذي ينتج المؤسسات ويحدد الغايات والمناهج -الكيفيات- التي تقوم بهذه الوظيفة بشكل يستجيب لحاجاته،قد لا يعبر تعدد الهياكل التربوية اليوم على اختلاف يفقدها التقارب المرجو من بعضها ؟.

و بمعنى آخر ما هو مضمون القيم التي يتعلمها الطفل - بما في ذلك الانفتاح على العالم-في هذه الهياكل التربوية ؟ «يجب على المدرسة نقل التراث المعتمد من طرف أغلبية المواطنين.»

و إذا كانت البنية التربوية هي آلية يوظفها المجتمع من اجل الاستمرار،أليست غاية هده الأخيرة هي بناء شخصية أفراد هذا المجتمع بشكل يحقق اندماجهم مع مراعاة تمايزهم الشخصي ؟ .

ما هو تصور الأسرة الجزائرية للمرحلة التحضيرية من حيث هي مرحلة «قاعدية» تساهم في تشكل شخصية الطفل من الجوانب الثقافية و النفسية و البدنية و المعرفية؟ .

هل وظيفة الهياكل التربوية في نظرها تنحصر في نقل المعارف و المعلومات إلى الناشئة (التحضير للمدرسة) ؟.» من بين أهداف التربية التحضيرية إكساب الأطفال العناصر الأولى للقراءة و الكتابة و الحساب «. « (المادة 39 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 « ،14) .

أم تشتمل و بشكل أساسي على ما من شأنه صياغة الإنسان-المواطن بما يتوافق و المجتمع الذي يعيش فيه؟

هل يزود الفرد بآليات تمكنه من الاندماج مع البيئات التي يعيش فيها و يتفاعل معها،الطبيعية و الاجتماعية و العالمية ؟.

أليس ضيق الوقت و مستوى تكوين المربي-المعلم و إكتضاض الأقسام و كثرة المواد التربوية و اهتمام الفاعل التربوي بإكمال المقرر،يجعل هذه الهياكل التحضيرية غير قادرة على العناية بمختلف جوانب شخصية الطفل و بتنمية علاقاته الاجتماعية ؟ .

كيف تبني الهياكل التحضيرية علاقاتها مع الأسر باعتبارها في تعددها تتعامل من جهة مع مشاريع أسرية مستقلة و متميزة،و كونها من جهة أخرى مؤسسات للتنشئة و الإدماج الاجتماعي تتعامل مع المجتمع ككل؟ .

أو بمعنى آخر كيف تحقق الهياكل التحضيرية الاستمرارية بين الفردي و الاجتماعي،و بين الخاص و المشترك؟ مادا ينتظر أن تقدمه الهياكل التربوية-التعليمية بالنسبة لما تطلبه الأسر لأبنائها؟ .

ما هي مجالات التقاطع و الاختلاف بين المؤسستين ؟ كيف يتصور و يمارس الطرفان تقسيم العمل الاجتماعي بينهما ؟ ما هي المجالات التي يطالب كل منهما الأخر بالاختصاص فيها؟

و كيف يتحقق مضمون النص التشريعي المحدد لدور الهياكل التحضيرية،المتمثل في: « تكملة التربية العائلية و استدراك جوانب النقص فيها و معالجتها».(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية ،8،2004).

إن الحياة في المدينة و ما تعرفه هذه من تحولات ديموغرافية و عمرانية سريعة،بما في ذلك السكن في العمارات (نظام الشقق)،و عمل المرأة خارج البيت و تحول العلاقات القرابية،و ما ينتج عن دلك من ظروف تتصل برعاية الطفل،و مخاوف الأولياء من «الخارج» الذي يهدد الطفل،يجعلنا نتساءل عن مضمون الفعل الاجتماعي المتمثل في اخذ الطفل إلى المؤسسة التحضيرية (بغض النظر عن طابعها الشبه الإلزامي)،هل هو تعبير عن اهتمام نوعي بالطفل و بحاجاته و وعي بالمسؤولية إزاء مستقبله،أم هو أسلوب يلجأ إليه الأولياء لتجاوز وضع معين (إيواء الطفل و تحضيره للمدرسة) ؟ . و بمعنى آخر هل تستجيب الهياكل التحضيرية لمطلب اجتماعي،تعويضي أم لمطلب تربوي تنموي ؟ .

وكيف تتعامل هذه الأسر بتباين أوضاعها الاجتماعية مع مشروع تعميم التعليم التحضيري و إلزاميته كمرحلة أساسية في الطور الابتدائي ؟ . و ما هو موقع الهياكل التحضيرية الغير مستخدمة في تصورهم؟ .

هل يعبر تباين استعمال الهياكل التربوية عن تباين في الوضع الاجتماعي للأسر؟ ،و بمعنى أن استعمالها لنفس الهيكل يعبر عن تقارب اجتماعي بينها ؟

ماذا عن «المسافة الثقافية « بين الأسر و البرنامج التربوي المعمول به في الهيكل التحضيري المستخدم من قبلها ؟ هل يعبر الاتجاه نحو هيكل تربوي دون آخر عن تقارب اجتماعي بين الأسر ؟ .

هل يعبر البرنامج التربوي الرسمي عن نظرة « متجانسة « للعملية التربوية و لأهدافها لدى الفاعلين في الهيكل التربوي ؟ .

و كيف تنظر إلى العلاقة بين العناصر الداخلة في العملية التربوية: الطفل،المربي،النشا ط،الأهل،المجال،الوسائل،و ما موقع الطفل ضمن ذلك ؟ .

بمعنى آخر هل التحولات التي تعيشها الأسر الجزائرية ترتبط بوعي ما فيما يخص أسلوب تربية الطفل « خارجي « يساير هده التغيرات،أم أنه تغير في العرض تقتضيه أوضاع الأسرة مع استمرار البنية التاريخية التي تعتبر الوظيفة التربوية (داخلية (بالنسبة للأسرة في إطار تقسيم اجتماعي للعمل قائم على الجنس و على علاقة معينة بين الخاص و العمومي و بين الداخلي و الخارجي ؟ .

أو بمعنى آخر كيف تنظر الأسر إلى تدخل العنصر الخارجي (الهياكل التحضيرية) في تربية أطفالها ؟

و ما علاقة ذلك بتصورها للطفل،كعنصر تابع يتوقف وجوده الاجتماعي على أدوار الخضوع و تتحدد مشاركته في الامتثال للراشد؟.

أليس تصور معين لدور الأولياء في العملية التربوية- التعليمية بالنسبة للهياكل التحضيرية يعبر عن فهم معين للعلاقة بين التربية و التعليم،تصور قد لا يراعي ترابط و تفاعل مكونات شخصية الطفل؟.

والمؤسسة التربوية-التعليمية من حيث هي مؤسسة اجتماعية توفر إطار اجتماعي يتعلم فيه الأطفال إنتاج « العمومي «،وهي تعمل على نقل قيم المجتمع لضمان الحد الأدنى من الاندماج الاجتماعي.

غير أن مستوى معين من الكفاءة التي يتمتع بها الفاعل التربوي و غلبة الأسلوب التقريري في تقديم محتويات البرنامج قد يوجهان شخصية الأطفال بشكل يؤثر على تمايزاتهم الفردية؟ أو بمعنى آخر ما محل تبادل الخبرات (الفردية) في تعلمات الأطفال ضمن هذا المجال الاجتماعي ؟

هل يقبل الأولياء مساعدة الهياكل التربوية (التحضيرية) ؟ ،ما هي المجالات التي يسمح لهم بالتدخل فيها؟

هل تحرص الأسر على إنتاج نفس الأدوار الاجتماعية أم تظهر توجهات أخرى من خلال علاقة معينة مع الهياكل التربوية ؟ «تهتم التربية التحضيرية بإدراك جوانب النقص في التربية العائلية و معالجتها».

إن الدراسة الاستطلاعية لواقع المؤسسات التربوية التحضيرية جعلنا نتساءل كذلك حول مضمون « المنهج الفاعل « (la method active) الذي نصت عليه اللجنة

الوطنية للمناهج التابعة لوزارة التربية الوطنية منذ2004 و الذي يكاد يكون غائب في الممارسة على مستوى المؤسسات التربوية التي لاحظناها، بكل ما يعنيه هدا المنهج من تصور للطفل و للمربي و للأسرة و لدورها في الصيرورة التربوية من حيث هي طرف فاعل كذلك ؟.

هل كفاءة المربي و تكوينه البيداغوجي يخلقان لديه الوعي الابستمولوجي الذي يمكنه من الوعي بدوره التربوي المتميز بما يستدعيه ذلك من استقلالية بالنسبة لوضعه الاجتماعي؟

كيف يؤثر وعي المربي بمتطلبات الطفل التربوية على علاقته معه و على ممارسته داخل الهيكل التربوي و خارجه مع الأولياء ؟

و هل يستطيع تحقيق الاستقلالية بالنسبة إلى وضعه الاجتماعي كما يقول «بورديو»،حيث أنه رغم تشبعه بالقيم الاجتماعية و أنماط الفعل و التفكير و الشعور خلال تنشئته الاجتماعية،قد يستطيع إعادة إنتاجها أو مخالفتها لما يحصل لديه الوعي ؟

أم أن هناك استمرارية بين تصور الأسرة و المؤسسة التربوية لمكانة و دور الطفل في العملية التربوية (الطفل كقيمة اجتماعية) و لتوزيع الأدوار الاجتماعية بشكل عام ؟ .

هل هناك أسلوب تربوي تريده الأسر لأبنائها ترى فيه تحقيق إستراتجيتها الاجتماعية ؟

كيف تتصور الأسر و الهياكل التربوية التحضيرية العلاقة بين التربية و مشروع الطفل، و بين التربية والتعليم،و بين التربية و الحياة،و بين الطفولة و الرشد،و بين الفرد و المجتمع، و بين الحاضر والماضي و بين الحاضر و المستقبل ؟.

و جاءت الإجابة على هذه التساؤلات بناءا على نتائج الدراسة الميدانية لواقع الممارسة التربوية في الجزائر أجريت على عينة وطنية من الفاعلين التربويين و من مستخدمي الهياكل التربوية التحضيرية خلال ستة سنوات (منذ 2005) و قد عملنا على توزيعها ضمن ثلاثة محاور رئيسية بما يتفق و تساؤلات البحث،هي كالتالي:

1- الوضع الاجتماعي و شكل الهيكل التحضيري المستخدم:

حيث تبين لنا أن الأسر التي فيها أمهات عاملات تتجه أكثر إلى استخدام الهياكل التحضيرية التي تعمل بالنظام اليومي لما توفره للطفل من غذاء و رعاية و إيواء طول الفترة التي تكون فيه الأم في الشغل.

وهذه الهياكل تكون في الغالب ذات طابع تجاري يتباين شكلها بتباين الإمكانات الاقتصادية للأسر التي بدورها مرتبطة بمساهمة الأم حيث التناسب الطردي بين عمل

الأم و زيادة دخل الأسرة والاتجاه إلى استخدام هياكل تحضيرية ذات طابع تجاري تعمل بنظام اليوم الكامل.

كذلك إقبال الأسر التي لا تعمل الأم فيها نحو الهياكل التحضيرية المجانية أو ذات التكلفة المنخفضة والتي في الغالب تعمل بنظام نصف اليوم ليس لعجز الأسرة على تحمل زيادة الإنفاق ولكنه وضع يرتبط كذلك بجاهزيةdisponibilité الأم الغير العاملة التي تشارك على نحو آخر (من حلال عملها المنزلي) في تحقيق التوازن بين ميزانية البيت و حاجات الطفل،أو بمعنى آخر بين حاجات الأسرة اليومية و تحضير الطفل للمدرسة .

من غير أن يستلزم ذلك اتجاه الأسر التي لديها أوضاع اجتماعية مشابهة إلى استخدام شكل معين من الهياكل التحضيرية دون آخر حيث الاستراتجيات التي تنتهجها كل منها حسب أوضاعها الاجتماعية لتحقيق مشروع الطفل.

فبينما تشارك الأم العاملة بدخلها في تغطية حاجيات الأسرة و محاولة التوفيق بين الداخل و الخارج و بين الماضي و الحاضر تشارك الأم الماكثة في البيت بعملها المنزلي في إدارة الميزانية الأسرية بالحد من حجم النفقات التي قد يستدعيها استخدام هيكل تحضيري يأوي الطفل طول اليوم أو ذلك من غير أن تغلق على ذاتها أو تحتكر تربيته وحدها أو ترجع إلى العلاقات القرابية.

و هو تعبير على الوعي المتنامي بدور هذه الهياكل التحضيرية على اختلاف أشكالها من حيث ما تختص به من عمل و خدمات قد تعجز الأسر على توفيرها للطفل،كالتعليم و الاندماج الاجتماعي،والإيواء اليومي بالنسبة للأمهات العاملات.

فالأسر المستخدمة للهياكل التحضيرية التي تعمل بالنظام اليومي تشترك في حاجتها إلى الوظيفة الإيوائية بسبب عمل الأمهات إلى جانب طلبها لتعليم الطفل مبادئ القراءة،الكتابة و الحساب التي تهيئه للسنة المقبلة (التحضير للمدرسة).

و أما الأمهات الماكثات في البيوت و المستخدمات لهذا الشكل من الهياكل التحضيرية وإن قلت نسبتهن بالنسبة للأمهات العاملات فهن يذهبن إليها من أجل أن يتعلم الطفل و يندمج مع الأطفال الآخرين دون أن يشرن إلى أثر أوضاعهن المهنية في توجيه أفعالهن.

يحملنا هذا إلى القول بوجود علاقة بين الوضع الاجتماعي للأسرة و شكل الهيكل التحضيري المستخدم،هذا الوضع المتمثل في عمل الوالدين خارج البيت و السكن المستقل و مستوى الدخل و توفر الهيكل التحضيري بالقرب من مقر السكن أو مقر عمل الوالدين و أثر التوزيع الاجتماعي للأدوار بين الجنسين.

يرتبط الوضع الاجتماعي للأسرة بشكل استخدامها للهيكل التحضيري حيث هي

تنظر إلى ما يقدمه على أنها إضافة مقبولة بل و استمرارية بالنسبة لانتظاراتها حتى و إن لم يعلن الأولياء صراحة عن مضمونها كسبب يدفعهم لاستخدامها.

وهو موقف يعبر بشكل معين على الحاجة إلى هذه الإضافة الموجودة خارج الأسرة،كما يعبر على استمرار دور الأسرة و الإقرار بوجود تباين بين المؤسستين الذي يمثل سبب الاستخدام.

و هم يشيرون من ضمن التعلمات التي لاحظوها عند الطفل جراء ذهابه إلى الهيكل التحضيري تلك المتمثلة في تصرفات معينة (غسل اليدين،الاهتمام بالأدوات،السؤال عما يحيط به،الثقة في النفس،التواصل،الاهتمام بما يفعل) دون إبداء الاعتراض عليها غير أنهم يتحفظون من ذكرها ضمن الأسباب المباشرة لاستخدام الهيكل التحضيري،و هو الموقف لذي يتصل كذلك بتقبل الأسر تدخل المربي لإصلاح سلوك الطفل بما لا يعارض توجهات أولياءه و الذي يعني ضمنيا السماح للمربي بتقويم عمل الأسرة من غير المساس بشرعيتها.

كما أن مستوى اهتمام الأولياء بما يدور في الهيكل التحضيري المستخدم سواء ما تعلق بالبرنامج أو بالنشاطات التي يقوم بها الطفل أو بعناصر الفريق التربوي و كفاءتهم أو بشروط النظافة و ظروف القاعة التربوية يعبر على شكل التواصل بينهما و الذي يغلب عليه الطابع الاداتي.

بمعنى أن العملية التربوية تبقى داخلية في الأسرة و أن استخدام الهياكل التحضيرية الغرض منه هو إعطاء الطفل ما تفتقد إليه الأسرة كالتعليم و الإيواء بالنسبة للام العاملة.

يمكن القول بشكل عام أن الهياكل التربوية الجوارية تلعب دورا تعويضيا بالنسبة للمدرسة لما لا تتوفر هذه على المقاعد البيداغوجية المطلوبة،و تتباين إستراتجية المستخدمين في هذا المجال تبعا لموقعهم في البناء الاجتماعي و ما يوفره لهم ذلك من إمكانيات (للتكييف أو التكيف) التفاوض.

سواء تعلق ذلك بالإمكانيات الاقتصادية أو الإدارية أو الثقافية حيث أنه كلما كان الهيكل التحضيري مجانيا زادت تبعية المستخدمين له و كلما أتخذ شكلا تجاريا فتح ذلك أمامهم مجالا للتفاوض يتسع في الهياكل الخاصة و يضيق في الهياكل العمومية، أو بشكل خاص لما تقل أمام الأسر فرص الاختيار،أو القدرة على التغيير.

و من جهة يحدد المستوى الثقافي موقف المستخدمين من أوضاعهم و تصورهم لمتطلبات الطفل و كيفية الإجابة عنها،يحدد من جهة أحرى المستوى الإداري و الاقتصادي الوسيلة لتحقيقها.

و يشكل عمل الأم خارج البيت أو مكوثها في البيت أحد أهم المتغيرات المحددة لوضع الأسرة و لعلاقاتها مع الهياكل التحضيرية،ليس فقط من حيث أسلوب مشاركتها في ميزانية الأسرة ولكن من حيث عبء المسؤولية التي تفرضها عليها هويتها الاجتماعية فيما يتعلق برعاية الطفل في هذه المرحلة العمرية.

ب- العلاقة بين الوضع الاجتماعي و تمثل متطلبات الطفل التربوية :

نجد أن هناك استمرارية بين الأسر في تمثلها الاجتماعي للطفل و للتربية في عدة مستويات رغم تباين أوضاعها الاجتماعية دون أن ينفي ذلك وجود بعض التباينات بينها لما يتسع الفارق في أوضاع معينة كالمستوى التعليمي و المستوى الاقتصادي.

بمعنى أن الفاعل الاجتماعي يعيد إنتاج على مستوى علاقته مع الطفل ما نشأ عليه سواء ما تعلق بالميزات بين الجنسين أو العلاقة بينهما وشكل اللعب الخاصة بكل واحد منهما،أو غلبة أسلوب الامتثال على حساب الإدماج الاجتماعي،حيث لا ينتهي الطفل مثلا من ممارسة معينة لأنه فهم السبب ولكن لان الأهل يمنعونه من ذلك) الخوف من العقاب،(وهو نفسه ما يفعله الأهل الذين نشئوا هم كذلك على الامتثال (الضمير الجمعي) حيث قيام النظام التربوي على المحظور أكثر من قيامه على استثمار الخطأ في التعلم.

كذلك الأسلوب التنشئي الذي يمارسه الوالدان على الطفل من خلال تعويده على أشياء معينة ثم استخدامها للضغط عليه بقطعها عنه و حرمانه منها إذا ما عارض الطفل الخضوع والامتثال لهما،بدلا

من التفاوض معه و تعويده المشاركة من حيث هو شخصية مشاركة فيما يعنيها.

و منة تبعية الطفل لوالديه على حساب المشاركة في مختلف قضايا الأسرة فهو لا يفعل إلا داخل نظام الجزاء) والعقاب بشكل خاص (بما لا يساعده على تنمية عضويته الكاملة في الأسرة ثم في المجتمع.

بمعنى أن الاستكشاف بالنسبة للطفل يكون موجها كما يظهر من خلال الأسباب التي من أجلها يأخذ إلى الهيكل التحضيري، بمعنى الاتجاه إلى تلقينه النظام الاجتماعي) عدم تكسير اللعبة و الطاعة لهما (من دون إشراكه في ذلك،و لا يراعون حين تلقينهم للطفل السلوك الاجتماعي خصائص المرحلة العمرية التي هو فيهاحيث أن ضعف الوعي بالحاجات العاطفية-الوجدانية والحركية والتعبيرية والتواصلية للطفل يجعلهما يتعاملان معه بأسلوب لا يساعد على نموها.

و لا يعني المستوى الجامعي مثلا تجاوز التصورات الموروثة فيما يتعلق بمفهوم الفرد و حاجاته التي تظهر مثلا من حلال النظرة إلى أجزاء الجسم المختلفة،وتمييز الجانب الأيمن والأعلى بصفات الأفضلية،وغلبة المنظور اللاحركي للطفل.

لا يوافق ذلك متطلبات نمو شخصية الطفل من مختلف جوانبها من جهة ولا يساعد على فهم المهام التي يفترض أن يقوم بها الهيكل التربوي و بالتالي بناء شبكة تصورية لتقييم العمل التربوي و تمييز العناصر المكونة للفريق التربوي و العلاقة بينها.

يجعلنا هذا نخلص إلى أن تباين الممارسة الاجتماعية يعبر عن الأوضاع المتباينة للأسر أكثر مما يعبر على تباين بينها في تمثل متطلبات الطفل التربوية.

مثلا الترفيه من حيث هو شكل من أشكال الاستهلاك الاجتماعي نجد غالب الأسر تمارسه كل حسب إمكانياتها،حيث يتجه الإطارات إلى برمجة هذا الوقت وتخصيص ميزانية له، بينما تمارسه الفئات الأخرى بشكل ظرفي،تبعا للعلاقة)العمل من أجل البقاء العمل من أجل الحياة (كذلك علاقة كل من الأم العاملة وغير العاملة مع الطفل في المجال السكني في إطار علاقة معينة بين المجال الداخلي و الخارجي، و حضورها إلى جانبه خارج البيت لشراء المجلات و أقراص الرسوم المتحركة و المساعدة على تكاليف الهيكل التحضيري.

بمعنى أن الدخل يتأثر بالمستوى الدراسي في توجيه إنفاق الأولياء(الحجم و النوع).

لوحظ ذلك أيضا في أسلوب التثقيف عن الطفل،حيث تزداد نسبة الجامعيين عند الذين يستخدمون وسائل الإعلام الجماهيرية بينما تتراجع نسبتهم عند الغير الذين يستخدمون شكلا آخر من الإعلام.

كذلك اتجاه بعض الأسر (الجامعية) إلى الإستقلالية فيما يتعلق برعاية أطفالها و تربيتهم و إلى إقبال معين نحو الأساليب التي تروج لها وسائل الإعلام،على خلاف الاتجاه عند البعض الآخر من ذوي المستوى دون الجامعي.

يعنى هذا أن المستوى التعليمي يفتح أمام الوالدين المجال للاتصال بوسائل الإعلام الجماهيري بتعدد أشكالها (الكتب العلمية، المجلات) لاسيما إذا رافق ذلك مستوى اقتصادي يمكن الأسرة من اقتناء الأجهزة (الكمبيوتر والاشتراك في الانترنت) والمجلات المختلفة.

كما أن فهما معيناً للعمل التربوي يخلق لدى الأولياء نقصا في معرفة مهام المربي وخصائصه حيث نجدهم غالبا ما يقرنون مهنة التربية التحضيرية بالأدوار الاجتماعية القريبة من صفات الأم ويزيد هذا عندهم الاتجاه إلى تشخيص العلاقات مع المربي وجعلها حميمية (الجنس ،حسن الاستقبال) بدلا من الاهتمام بالجوانب المهنية (الموضوعية).

و ينتج عن نقص المعرفة بالجانب المهني في عمل المربي تأثير على علاقة هذا الأخير مع الطفل وبالتالي التأثير على العملية التربوية ذاتها.

كما يؤدي حصر الأولياء الوظيفة التربوية للهياكل التحضيرية التي يستخدمونها ضمن البعد التعليمي دون الأبعاد الأخرى للشخصية)النفسية-الحركية،الفنية،التعبيرية،البدنية، الاجتماعية، (إلى تخصيص الطلب على خدماتها ضمن ذلك البعد .

هذا الاهتمام لدى الأولياء يحجب عنهم التغيرات التي تحصل للطفل في المستويات الأخرى من شخصيته،و هذا من شأنه التأثير على خدمات الهياكل التحضيرية التي نراها تتجه إلى التموقع من أجل تلبية هذا الطلب الاجتماعي على حساب متطلبات الطفل الأخرى.

و هو ما يجعل مثلا رياض الأطفال،وعيا منها بحاجات الأولياء إلى إيواء أطفالهم طول اليوم،تتنافس فيما بينها من الناحية الهيكلية) التجهيز،الإمكانيات،ظروف الإيواء،نوع الغذاء (... محاولة منها إغراء الأولياء بشتى الطرق على حساب القطاع العمومي الذي يتراجع في ذلك.

و لا يقصد الأولياء من استخدامهم لهذه الهياكل الإفادة من خبراتها في مجال الطفولة أو توظيفهم لها لأجل اكتشاف طفلهم و التعرف عليه أكثر من خلال ما تتيحه من وضعيات و مجالات قد لا تتاح في مكان آخر.

ج- الممارسة المهنية و إنتاج المعرفة النوعية:

وجدنا أن الفاعل التربوي يعيد إنتاج على مستواه التصورات الاجتماعية المتصلة بالطفل ومتطلباته التربوية و ذلك رغم تباين شكل الهيكل التربوي الموجود فيه.

يظهر الإستمرار الاجتماعي لتصور متطلبات الطفل التربوية مثلا من خلال تزايد وجود الإناث في المهن المتصلة بتربية و تعليم الصغار واعتبارها وظائف هي للإناث انسب حيث المبررات العاطفية لتعليل الاتجاه إلى هذه المهنة.

و كذلك من خلال غلبة النظرة الانفرادية للعمل التربوي كما هو الشأن في الأسرة حيث ترفض الأم أي تدخل أجنبي في تربيتها،كذلك هي نظرة الفاعل التربوي لما يتعلق الأمر بتدخل الأولياء في البرنامج أو في عمله.

هذا الطابع الانفرادي في التعامل مع الطفل يعبر على غياب النظرة الشاملة والمتكاملة لشخصية الطفل و لحاجاته،التي ترتبط بالفريق التربوي المتعدد التخصصات.

و منه إعادة الإنتاج على مستوى الممارسة للنظرة الجزئية لمتطلبات الطفل بالنسبة لشخصيته و تعامل الفاعل التربوي مع الطفل من خلال معايير ذاتية التقييم الاداتي بدلا من استخدام المؤشرات الموضوعية البيداغوجية).

و غلبة الأسلوب التلقيني المتمثل في العلاقة)الشرطية(بين المثير و الاستجابة،حيث يضل الطفل مثلما هو في الأسرة عنصرا تابعا و أنه يعد غير سوي إذا خرج عن هذه القاعدة.

كذلك يرفض الفاعل التربوي مثله مثل الوالدين وجود مصادر أخرى للتعلم عند الطفل تقع خارجهم أو لايتحكمون فيها،) و هو ما لا يتفق و منهج الكفاءات(.

يتعامل الفاعل التربوي مع الأطفال مثل الوالدين من خلال تنشئته الاجتماعية وما ورثه من تصورات تحدد العلاقة مع الجنس الآخر و هو يعمل على استمرارها بإعادة إنتاجها من خلال علاقاته مع الأطفال.

كما أن الأوضاع المهنية التي يعمل فيها الفاعل التربوي و يحتك بها يوميا تجعله يتعامل معها على نحو متباين حسب نوع تكوينه،فالذين لم يقوموا بتكوين في المجال التربوي يشعرون بالحاجة إلى الخبرة و المعرفة و بأهمية التربصات في الميدان التربوي بينما يشعر الذين قاموا بتكوين في المجال التربوي بأثر ظروف العمل على أداءهم.

يظهر استمرار التصور الاجتماعي كذلك من خلال اهتمام الفاعل التربوي بالجوانب الشخصية ذات المضمون التواصلي على حساب الجوانب المهنية.

و من خلال عدم وضوح المضامين البيداغوجية لدى الفاعلين التربويين و غياب التقييم الذاتي المستمر وكذلك غلبة التوجه المدرسي في عملهم ،يجعلهم عاجزين على تصور العملية التربوية خارج العلاقة التعليمية المشروطة.

بمعنى أن نوع التكوين الحاصل عليه في المجال التربوي لا يرتقي بالفاعل التربوي إلى مستوى القطيعة الابستمولوجية التي تمكنه من بناء تصور بيداغوجي للطفل و لمتطلباته التربوية من جهة و من العمل وفق منهج الكفاءات الذي يتضمنه البرنامج الوطني الخاص بالمرحلة التحضيرية الذي أسفر عن إصلاحات 2004 و شرع في محاولة تعميمه منذ 2008 من جهة أخرى.

و أن التباين الذي يمكن ملاحظته على مستوى ممارسة الفاعلين التربويين يرتبط بشكل الهيكل التحضيري الموجودين فيه من حيث ما يتيحه من مجال مكاني مهيأ و من حيث توجهاته الاجتماعية (مدرسية،مسجدية،إيوائية،خيرية،جمعوية) دون أن يصل به

ذلك إلى مستوى التباين في تصور متطلبات الطفل التربوية.

يمكن القول إلى هنا بأن الطابع الداخلي للعملية التربوية يجعل الأسر تتقبل التغيير في العلاقة بين الطفل و الراشد ما دامت خارجة عنها.

فالأولياء لا يرون أنفسهم في شخص الفاعل التربوي و لا يعتبرونه بديلا لهما بل ينظران إليه كمكمل لهما في المجال التعليمي-المدرسي الذي يعجزان على القيام به ولا يسمحان له بالتدخل في توجيه سلوك الطفل من غير إذنه ما يعني هذا أن تبعية الطفل للراشد تكون شرعية في نظر الأسرة لما يتعلق الأمر بالوالدين فقط (داخل الأسرة).

و هو ما من شأنه خلق صعوبات لدى الفاعل التربوي الذي يعيد إنتاج في تعامله مع الطفل للعلاقات الاجتماعية التي نشأ عليها.

و مما يزيد من التأثير على ذلك هو نوع التكوين البيداغوجي (الابستمولوجي) للفاعل التربوي و الذي يجعل الطفل يراكم تعلماته وفقا لمعايير هذا الفاعل التربوي و لا يبنيها وفقا لميزاته ووتيرته الشخصية،مما يجعلها مشتتة و من الصعب أن يربط الطفل بينها فتزداد المسافة بين الخبرة داخل الهيكل التربوي ووظيفيتها لدى الطفل في حياته اليومية.

كما أن إعلان الأسر عن احتكارها للدور التربوي مع الطفل من جهة و تقبلها الضمني للتغيرات الحادثة في سلوكه من جهة أخرى،يعبر على مطالبتها بهذه الوظيفة الاجتماعية رغم صعوبة التحكم فيها و على عدم سيطرتها على مصادر التعلم عند الطفل (وسائل الإعلام،الشارع،الأتراب).

كما أن العلاقة بين الأسرة و الهياكل التربوية تقوم على أساس التصور الاجتماعي للطفل الذي لا يراعي البعد الشامل للشخصية.

غياب النظرة الشاملة لشخصية الطفل و لمتطلبات نموه لا يسمح بتبلور تصور نسقي للكفاءات المتدخلة فيها سواء تعلق الأمر بالمستوى الجزئي (MICROSOCIOLOGIQUE.) أو الكلي للإجابة

(MACROSOCIOLOGIQUE) المتعلق بالنسق التربوي و علاقته بالأنساق الاجتماعية الأخرى .

إن نوعية تكوين الفاعل التربوي و مستوى القاعدة التحتية يجعلان من الصعب تحقيق أهداف الإصلاح التربوي بالنسبة لهذه الفئة من المجتمع من حيث هي لبنة ضمن مشروع بناء «المواطن»

هذا البناء الذي يعتمد على الشخص ذاته في علاقته النوعية مع الموضوع و في تصور العلاقة بين مكونات شخصيته و بين المهام و الهياكل المختلفة التي تتدخل للتأثير عليها و التأثر بها من حيث هي طرف فاعل في عملية البناء.

إن التحولات التي تعيشها الأسرة الجزائرية في وضعها الاجتماعي من الشكل حيث الانتقال من الشكل المركب إلى الشكل البسيط لم يسمح بتبلور نظرة مغايرة للطفل و لمتطلباته التربوية،و قد ساعد على ذلك مستوى من الأداء التربوي من قبل المؤسسات التربوية الموجودة خارج الأسرة التي لا تساعد على بلورة مفهوم بنائي لشخصية الطفل و لمتطلباتها بقدر ما تعيد إنتاج تصور جزئي و مشتت لشخصية الطفل.

يعني هذا أن العلاقة بين الماضي و الحاضر و بين الممتد و البسيط و بين الداخلي و الخارجي و بين الطفل و الشخص تتخذ مضمون التوازي بدل من الاندماج.

و بالتالي يمكن القول بأن الظروف المعيشية للأسر تجعلها تتبنى استراتجيات مختلفة لتكييفها و التكيف معها كل حسب موقعه في البناء الاجتماعي دون أن يلزم ذلك وجود تباين بينها فيما يتعلق بتصور الطفل أو متطلباته التربوية.

حيث أن التصور الاجتماعي كمستوى من الوضع الاجتماعي و مكون من مكوناته يعمل بشكل غير منفصل مع المكونات الأخرى.

فالمستوى الاقتصادي مثلا بما يتيحه للأسر من مجال لاستخدام شكل معين من الهياكل التربوية أو من ترفيه أو من إقامة لا يتبعه بالضرورة تباين في تصور الطفل و متطلباته التربوية مع أسر أخرى ذات مستوى اقتصادي لا يتيح لها نفس الفرص،كما أن الأسر التي لديها ظروف معيشية قريبة من بعضها تقترب من بعضها في تصور الطفل و متطلباته لما يكون مستواها الدراسي متقارب.

بمعنى أن المستوى الدراسي) الجامعي (يساعد الأسر على تقبل تصورات معينة لما تتيح لها أوضاعها الاقتصادية و الاجتماعية) سكن،دخل،مهن الوالدين،نقل،وقت للترفيه،وسائل للتثقيف(شروط تحقيقها دون أن يؤدي ذلك إلى القطيعة مع التصورات الموروثة ،بينما تجد نفس الأسرة صعوبة لتقبل تلك التصورات لما لا تتيح لها أوضاعها الاقتصادية و الاجتماعية شروط تحقيقها.

كذلك بالنسبة للمستوى الدراسي ما دون الجامعي لا يساعد الأسر على تقبل تصورات معينة مهما كانت ظروفها المعيشية و إن اختلفت ممارساتها بحكم ما تتباين فيه من إمكانيات. اقتصادية.

الخلاصة:

يمكننا القول كحوصلة لما سبق،أن تغير شكل الأسرة (من المركب إلى البسيط) لم يتبعه تغير في العلاقة مع الطفل ،و إن ما يظهر من فروق في هذه العلاقة بين الأسر راجع إلى ما تتيحه الأوضاع للبعض و لا تتيحه للبعض الآخر.

كما أن علاقة رأس المال الثقافي (المستوى الجامعي) بوضع الأسرة من خلال ما يحققه لها من شغل و ما يوفره من دخل (الموقع في البناء الاجتماعي) يجعلها أكثر تقبلا لتصورات أخرى حول الطفل و متطلباته مقارنة بالأسر التي لا يمكنها رأسمالها الثقافي (المستوى الجامعي) من شغل يوفر لها نفس المستوى الاقتصادي و نفس الموقع الاجتماعي،كذلك هو الأمر بالنسبة للأسر التي تعيش في متسع اقتصادي ليس مرتبط برأسمالها الثقافي.

إن تغير شكل الأسرة بفعل المؤثرات المختلفة المتصلة بالتغيير لم تتبعها تحولات بنيوية نلتمس أثارها الداخلية من خلال العلاقة التربوية و الخارجية من خلال العلاقة مع التنظيمات الاجتماعية التي تتعامل معها الأسرة.

إن استمرار تقسيم معين للأدوار الاجتماعية في المجتمع الأبوي يجعل الأسر تتعامل مع الأوضاع الاجتماعية المتغيرة بشكل متحفظ (لا يعارض هويتها الاجتماعية الموروثة)،و بمعنى آخر فهي تتقبل التغيير في اتجاه يخدم استمرارية (البنية) اجتماعية معينة.

إن تغير شكل الأسرة و البيئة الاجتماعية التي تعيش فيها و معها خلقا حاجات اجتماعية تسعى الأسر إلى تلبيتها (الاستهلاك) وفقا لما يتيحه لها موقعها في البناء الاجتماعي و من بين هذه الحاجات تحضير الطفل للمدرسة.

غير أن النظرة الاجتماعية لمكونات شخصية الطفل (جزئية و منفصلة) ومن خلالها إلى العلاقة التربوية جعلت هذه الأسر توظف بشكل أداتي الهياكل التحضيرية (الإيواء و تحضير التلميذ) أكثر من اهتمامها ببناء الشخصية أو الإفادة من خبرات الهياكل التربوية ومن الوضعيات التي تتيحها من أجل التعرف أكثر على الطفل،بل هي في الغالب لا تسأل الفاعل التربوي إلا عما له علاقة بالجانب المدرسي (تعلم الكتابة،القراءة،الحساب،حسن السيرة،المشاركة،الأكل)،و هو ما يعطي لمشروع الطفل مضمونا اجتماعيا لا يحرج عن كونه إعادة الإنتاج على حد قول بورديو.

أما بالنسبة للتواصل فهو يتم في اتجاه واحد،من فوق (المربي) إلى أسفل (الطفل) و هو نفسه ما يحدث بالنسبة للفاعل التربوي و إدارة الهيكل التربوي الذي يعمل فيه،و في الأسرة بين الطفل و الأولياء.

يؤثر هذا على ممارسة الفاعل التربوي و نظرته للعلاقة مع الفاعلين التربويين الذين معه و يضفي مضمونا معينا لمفهوم الفريق التربوي بما في ذلك الأولياء كطرف ضمنه .

غير أن العلاقة بين الأسرة و الهيكل التحضيري لا تخضع لهذه التبعية العمودية بشكل مستمر حيث قد تعارض الأسر تدخل الفاعل التربوي في الجوانب (التربوية) المتصلة بطفلهم التي تعتبرها حكرا لها بينما هي أكثر تقبلا لما يتصل بالبعد التعليمي- المدرسي،يظهر ذلك في اتجاه اهتمامات الأولياء و تمحورها من خلال ما تعبر عنه الأسئلة التي يطرحونها على المربي فيما يخص الطفل و التي تتصل بمشروع تشكيل التلميذ أكثر من أي محور آخر.

و تضل مشاركة الطفل ضعيفة سواء داخل الأسرة أو في الهيكل التحضيري،حيث أن ما يتعلمه موجود قبله و مصنوع بعيدا عنه في ظروف اجتماعية أخرى و هو لا يشارك في اكتشافه و لا في إثراءه وكأنه كائن ثابت لا يتغير يعيش في وسط مستقل عنه (النظرة المجزأة للطفل)،بل و يعاني مقاومة من تلك الأوساط إزاء الخبرات الذاتية التي كونها خارجها و التي يأتي إليها و هو محمل بها .

يظهر ذلك في مواقف الرفض التي يبديها الفاعل التربوي و الأولياء فيما يتعلق بتحمل مسؤولية تعلم الطفل أمور معينة، و هو الموقف الذي يعبر على رفض عدم القدرة على المراقبة و التحكم في تعلمات الطفل أكثر من رفض وجود مصادر أخرى للتعلم خارجة عن الأسرة و عن الهيكل التربوي.

يظهر التواصل الأحادي الطرف في العلاقة التربوية كذلك من خلال أساليب التقييم (على خلاف التقويم) التي تستند على ذاتية الفاعل التربوي أكثر من استنادها على مؤشرات موضوعية (بيداغوجية)،بغض النظر على الأولوية في ذلك للبرنامج على حساب الطفل و للإداري (الامتثال) على الديناميكي (أو التفاعلي).

ليست المحاولة و الخطأ من الأساليب البيداغوجية المعمول بها سواء في البيت أو في الهيكل التحضيري،حيث تغلب أساليب الأمر و التخويف من الخطأ (العقاب بالتهديد أو المنع أو الضرب أو العزل).

و لا يتصور مشاركة الطفل خارج الإذعان و الامتثال أو الجواب على السؤال و حل التمرين بالنسبة للفاعل التربوي.

اعتماد التعليم على التلقي أكثر من النشاط و البحث يحصر التقييم في الذاكرة والقدرة على الاستحضار(التي هي من ميزات الثقافة الشفوية) بدلا من إضافة الاستنتاج والتفكير الابداعي.

و هو الوضع الذي يساعد على تعليم الأطفال بالتعود أي على إنتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير (التعلم الشرطي) على حساب تنمية الخبرات و الاستكشاف.

و كذلك على إتباع الأسلوب اللفظي في العمل التربوي الذي يجعل الأطفال يستمدون تعلماتهم من المشاهدة (الستاتيكية) و الاستماع أكثر مما يستمدونها من النشاط الحركي و التواصلي و الفني،و الاستكشافي .

و يضل الفاعل التربوي بحكم مستواه و نوعية تكوينه من جهة و شكل العلاقة التي يبنيها مع الأطفال (فوقية) من جهة أخرى عاجزا على مساعدتهم في بناء إستراتجية للتعلم و على تنظيم خبراتهم بشكل وظيفي.

و هو ما لا يساعده و لا يوفر له الأدوات التي تفسح له المجال للنمو في وسطه الاجتماعي و بتوظيف ما تعلمه في حياته اليومية بشكل يشجعه على الاكتساب.

و هو كذلك ما يجعله يقبل على مصادر أخرى للتعلم قريبة من اهتماماته و من فضوله (الأتراب،وسائل الإعلام،الشارع...) و التي تساعده على الاندماج أكثر و التواصل مع وسطه الاجتماعي،مثل أولئك الأطفال في قاعة الاستقبال عند مجيئهم في الصباح تراهم يتجاذبون أطراف الحديث عن مسلسل الرسوم المتحركة وكائنهم شاهدوه معاأفترى أحدهم يعيد العبارات و الأغاني التي جاءت فيه و آخر يحاول تقليد حركات أبطالها في مرح و إبداع.

هذا البعد (الستاتيكي) للعملية التربوية لا يساعد الطفل على الاندماج في بيئته بل يجعله يعيش في عالمين لا يجد كيف يصل بينهما،عالم مفروض عليه بالجزاء (من طرف الوالدين و المربي) و عالم مطلوب لديه بالمتعة و تحقيق الذاتاًو هو ما من شأنه الإضعاف في نظره من قيمة التربية و التعليم التحضيري.

كما أن العلاقة بين الطفل و الفاعل التربوي و من خلالها العلاقة مع الهيكل التربوي تجعل الطفل يشرع في تشكيل الصورة الأولى للمؤسسات الرسمية و للحياة الاجتماعية خارج الأسرة و التي من شأنها تكريس نوع معين من المجتمع يقبل على العيش فيه.

فالهياكل التحضيرية لا تعمل على بلورة مفهوم للعملية التربوية ينظر الى شخصية الطفل كبنية أو نسق يتكون من أبعاد متداخلة يؤثر بعضها على البعض الآخر في إنتاجها و في ديناميكيتها من حيث علاقاتها بالأنساق المحيطة بها و التي تتفاعل معها،و لا تصور يعتبر الطفل عنصرا مشاركا في هذه العلاقة التربوية و لا في بناء ذاته.

بل هي تهتم بالتموقع في اتجاه محتوى الطلب الاجتماعي الموجود و الذي تساهم في استمراره (التعليم المدرسي،الديني،الإيواء) دون محاولة التأثير عليه (إعادة تشكيله) بإثرائه أو بخلق اهتمامات أخرى لدى المستخدمين تتعلق بالجوانب النفسية و البدنية و الوجدانية و الاجتماعية .

هذه النظرة للطفل و لمتطلباته تعمل على استمرار مضمون معين للطلب الاجتماعي على خدمات الهياكل التحضيرية و على اختصار القائمين عليها في الفاعل التربوي المباشر دون غيره (شكل الجواب المنتظر).

و هي نفسها نظرة الفاعل التربوي إلى عمله بالنسبة لمشاركة الفاعلين الآخرين في الهيكل التحضيري من حيث اعتباره لذلك نشاطا محدودا في الزمان و المكان دون اعتبار المساعدة التي يقدمها الغير أو اعتبار العملية من مسئولية فريق من المختصين (غلبة المنظور الداخلي للعملية التربوية).

يمكننا القول كذلك بعدم حدوث التراكم التاريخي للخبرة في المجال القبل مدرسي حيث نقص البحوث في هذا المجال سواء منها الجامعية أو المتصلة بذات الهياكل التربوية و غياب الحوار بين الأطراف المختلفة حيث انعزال الهياكل ذات الخبرة في المجال القبل مدرسي (سواء منها التابعة للإرساليات المسيحية أو لولاية الجزائر أو الخواص) عن الجامعات و مراكز البحث بشكل يجعل معرفة ما يجري فيها و الإفادة منها شبه منعدمة،و منه الهوة المتنامية في التكوين بين النظرية الغالبة لدى الجامعيين و الخبرة المهنية الغالبة لدى الفاعلين في تلك الهياكل التربوية القبل مدرسية.

هذه العزلة (أو التشتت) نجدها بين الهياكل التربوية ذاتها سواء منها ذات الشكل المتشابه أو المختلف بل و في ذات الهيكل بين العناصر الفاعلة فيه أو المتعاملة معه،وهو الوضع الذي لا يساعد على التعارف و التقارب و تبادل الخبرات من أجل تحقيق التراكم.

و هو التباين الذي نلحظه على مستوى السياسة التربوية ذاتها التي تتخذ أبعادا إدارية لا نجد لها كيفية عملية ليس فقط ما يتعلق بالعلاقة التربوية و بمفهوم الفريق التربوي بل ما يتصل بنوعية التكوين و التأطير و بتوزيع الهياكل التربوية على المستوى الوطني و المحلي (مراعاة الميزات الديموغرافية).

كذلك الفارق بين محتوى التكوين و محتوى البرنامج التربوي المعمول به و دلالته بالنسبة لدور الفاعل التربوي ضمن اهتمامات السياسة التربوية و مكانة التكوين في تحقيق أهداف هذه السياسة.

هذا الفارق الذي يظهر كذلك من خلال نظرة الفاعل التربوي إلى المواد التربوية التي يقدمها للأطفال من حيث ترابطها و تداخلها في بناء التعلمات التي يفترض أن تكون نتاجا نوعيا لتراكم كمي مثلا العلاقة بين الحرارة و اللون،أو المكان و الزمان،أو الصلب و السائل.

نجده يتعامل معها وكأنها مستقلة عن بعضها لا يجمعها إلا البرنامج التربوي دون وعي بسبب تموقعها قبل مواد تربوية أهرى و لا بعدها و لا لعلاقة حجمها الساعي بالنسبة لتلك المواد .

و هو لا ينظر إلى الفروق بين الأطفال و تباين الخبرات بينهم من حيث أثرها على الاكتساب لما تؤدي إليه من قدرة متفاوتة لديهم فيما يخص تحقيق التوازن بين المجانسة و التوافق،على حد قول بياجيه،بل نجده يعتمد التكرار لمواجهة ذلك بدلا من البحث عن أسلوب آخر يكون للطفل حض أوفر فيه للمشاركة،و بمعنى آخر لا يتجاوز عمل الفاعل التربوي مع الطفل إعادة إنتاج أسلوب المراقبة التي تمارس عليه من طرف الأولياء و الإدارة الذين يتعامل معهم.

و تعبر شروط العمل في الحقل التحضيري و أسلوب توظيف الفاعلين في هياكله بتعدد أشكالها (الكم قبل النوع) على الهوة الموجودة بين توجهات السياسة التربوية من خلال نصوص الإصلاح المختلفة و كفاءة الفاعل التربوي كما لاحظناه في الميدان.

و هو الوضع الذي يعمل من جهة على تشكيل صورة اجتماعية لمهنة العمل التحضيري ليس من شأنها تحفيز الأفراد على الإقبال عليها أو حتى الاستمرار فيها،و هو يعبر على المكانة الاجتماعية المخولة للطفل من حيث نوعية القائمين على تنشئته من جهة أخرى.

تظهر الهوة كذلك من خلال الشروط الموضوعية المنصوص عليها قانونا لفتح هيكل تحضيري (المرسوم التنفيذي 08-287) و ما هو ملاحظ في الممارسة الاجتماعية ،سواء ما تعلق بمستوى و نوعية الشروط اللازمة للعمل التربوي أو المجال الذي يتم فيه هذا العمل،و ذلك أيا كان شكل هذا الهيكل،عمومي أو شبه عمومي أو خاص،أو جمعوي.

المراجع:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية،« مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق،النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية،عدد خاص،الجزائر،جانفي 2005.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية،« القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 «،عدد خاص،الجزائر،فيفري 2008.
- HAMOUDA.n : CONDITIONS DE VIE ET COMPORTEMENT D'ACTIVITE DES MENAGES ALGERIENS ،THESE DE DOCTORAT ES SCIENCES ECONOMIQUE ،UNIVERSITE DE PARIS ،NANTERRE 1998
- بومخلوف. م، «الخصوبة و الأسرة: تحول الإخصاب و أثره على بنية الأسرة في الجزائر»،مجلة الوصل،مطبوعات كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية،العدد 03،جامعة الجزائر 2005-2006.
- وزارة التعليم العالي،الإحصائيات لعام 1998..
- ارتفاع نسبة النساء المتزوجات العاملات من سنة إلى أخرى حيث بلغت نسبتها حوالي 33.1 ٪ سنة 1989 لتصل إلى 52.42 ٪ سنة 1996،لتصل إلى 54.23 ٪ سنة 1999. أنظر: ATTOUT.n ET AUTRES : FEMMES EMPLOI ET FECONDITE EN ALGERIE :،CNEAP-FNUAP,ALGER 1999.
- LEBSARI.o : OU EN EST LA PLANIFICATION FAMILIALLE EN ALGERIE ? IN ACTES DU IX eme COLLOQUE DE DEMOGRAPHIE MAGREBINE TUNISIE 12-15/12/1995،AMEP،PP : 995-1012
- عجايبي،خديجة : الأمن الغذائي و الأمن الإنساني ،مجلة أفاق لعلم الاجتماع ،العدد رقم 1 ،جامعة سعد دحلب ،البليدة 2007.
- والطيب لحليح،البطالة و التوازن الاقتصادي في العالم الإسلامي،الملتقى الأول :،جامعة سعد دحلب ،البليدة 200.
- 9- عدون،دادي ناصر : اقتصاد المؤسسة ،دار الحمدية ،الجزائر،1999.
- LEBSARI.o : OU EN EST LA PLANIFICATION FAMILIALLE EN ALGERIE ? IN : ACTES DU IX eme/ COLLOQUE DE DEMOGRAPHIE MAGREBINE5،TUNISIE 12-15/12/1995،AMEP.
- الديوان الوطني للاحصاء،الجزائر،2005.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التخطيط ،المديرية الفرعية للإحصاءات 1962-2007،سلسلة إحصائية ،جويلية،2007 .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،المدخل إلى إصلاح التعليم،الجزائر 1973.
- أنظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،جبهة التحرير الوطني،الميثاق الوطني ألمعهد التربوي الوطني 1976.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيةألجريدة الرسمية،« الامر76/ 35 المتضمن تنظيم التربية و التكوين- المرسوم 76/ 70 في 16/ 04/ 1976 المتضمن تنظيم و تسيير المدرسة التحضيرية « .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية « المرسوم التنفيذي رقم 92-382 الصادر في 13 أكتوبر 1992 الذي ينظم استقبال و رعاية الطفولة المبكرة.
- 16 -شوية سيف الإسلام : سلوك المستهلك و المؤسسة الخدماتية ،كلية الآداب و العلوم الإنسانية ،جامعة عنابه 2006.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية ألمديرية الفرعية للتعليم المتخصص،منهج التعليم التحضيري،الجزائر 1992.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،« القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 / 01 / 2008» عدد خاص،فيفري،2008.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية ألمديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية ،الجزائر .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،التدابير التنظيمية و التربوية و التسييرية لوزارة التربية الوطنية رقم 32/ 2.3.0 / 08 بالنسبة للموسم الدراسي 2008/ 2009.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،التدابير التنظيمية و التربوية و التسييرية لوزارة التربية الوطنية الواجب تطبيقها بالنسبة لموسم 2008-2009 .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية ألمادة رقم 09 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008 .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،المديرية الفرعية للتعليم المتخصص،إحصائيات التربية التحضيرية،الجزائر،2009.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،« المرسوم التنفيذي رقم 04-90 المؤرخ في 24/ 03/ 2004 المحدد لشروط إنشاء مؤسسات التربية و التعليم الخاصة و فتحها و مراقبتها «،الجريدة الرسمية،الجزائر 2004.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،« المرسوم التنفيذي رقم 91-114 المؤرخ في 27 / 04 / 1991 / الجريدة الرسمية،العدد 82.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية أمديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج،منهاج التربية التحضيرية ،الجزائر 2004.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية أوزارة التربية الوطنية،« المادة 18 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 .
- وزارة التربية الوطنيةأمحضر اللقاء التقييمي الذي أجراه وزير التربية الوطنية مع رؤساء الهياكل التربوية الخاصة و إطارات وزارة التربية بتاريخ 19/ 10/ 2010 / بمقر الوزارة،الجزائر،2010.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،« القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008».
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية،« المادة 39 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،المديرية الفرعية للتعليم المتخصص أالدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية ،الجزائر 2004.
- DURKHEIM .e : EDUCATION ET SOCIOLOGIE،PUF،9emeEDITION، PARIS،2005,
- CRASC،IPN،GUIDE METHODOLOGIQUE POUR L'EDUCATION PRESCOLAIRE، ALGER 1996.
- KERAMANE.a : LES HYDROCARBURES،SOURCES DE RICHESSE ET DE DEVELOPPEMENT،IN : LA REVUE MEDITERANEENE DE L'INERGIE،N°20،ALGER،MARS2010
- MARGOUMA.m : LA FEMME ET LA FAMILLE ENTRE TRADITION ET MODERNITE IN: CHANGEMENTS FAMILIAUX-CHANGEMENTS SOCIAUX،ACTES DU 3eme COLLOQUE DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE 20-21 JANVIER 2004، DEUXIEME PARTIE، LE LIEN،PUBLICATIONS DE LA FACULTE DES SCIENCES HU-

MAINES ET SOCIALES،UNIVERSITE D'ALGER،2005-2006.

- MEDAN .a : PROBLEME DE LOGEMENT DANS LE GRANDE ALGER / EDIT ED SOFRED / PARIS 1993.
- RESPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE،MINISTER DE LA PETITE ET MOYENNE ENTREPRISE : « ACTES DES ASSISES NATIONNALES DE PME » / ALGER 2005.
- RESPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE ,MINISTERE DE LA SANTE DE LA POPULATION ET DE LA REFORME HOSPITALIERE، « ENQUETE ALGERIENNE SUR LA SANTE DE LA FAMILLE 2002،RAPPORT PRINCIPAL » ،ALGER،2004.
- SARI .d : IMPLICATION DE LA METAMORPHOSE DE LA PYRAMIDE DES AGES،IN : LE LIEN،PUBLICATIONS DE LA FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES،UNIVERSITE D'ALGER،2005-2006.
- 51- SNYDERS.g : LA PEDAGOGIE AUX 17 ET 18 SIECLE،P U F،PARIS 1980.
- TURIN. y : LES AFFRONTEMENTS CULTURELES DANS L'ALGERIE COLONIALE،écoles،médecines،religion،1830-1880،ENAL،ALGER،1983.