

إنسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية
كراسك - وهران
عدد مزدوج 60-61، أفريل - سبتمبر 2013 (مجلد 17، 2-3)

المدرسة رهانات مؤسساتية و اجتماعية

شروط النشر

إنسانيات مجلة أكاديمية محكمة تتمثل أولى مهامها في خلق مجال للنشر مخصص للأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية. تضع المجلة في متناول قرائها إسهامات الجامعيين من الوطن وخارجه في التخصصات المذكورة سلفاً.

ترحب المجلة بالمقالات المحررة باللغتين العربية أو الفرنسية، والتي ترسل إليها عن طريق البريد الإلكتروني حيث يتلقى صاحب المقال مقابل ذلك وصل استلام.

تشتترط في المقالات الأصالة أي تلك التي لم يتم نشرها من قبل، ويبقى مضمون المقال المنشور تحت مسؤولية صاحبه.

لا يتعدى حجم المقالات المقترحة 30.000 علامة (بما في ذلك الفراغات) بنظام Word (مقياس الكتابة 16 أخبار، وأن ترفق بملخص لا يتجاوز 1000 علامة مع الإشارة إلى 5 كلمات مفتاحية على الأكثر. كما يُطلب من الباحث تقديم سيرته العلمية والمهنية مشيراً فيها إلى أعماله المنشورة حديثاً.

يمكن للباحث المشاركة في المجلة بعدة مساهمات أخرى في شكل:

- عروض وقرارات لكتب، لمجلات ولأخبار علمية مختلفة (لا تتجاوز 7000 علامة بما ذلك الفراغات).

- موقف بحث يتعلّق بأعمال الباحث المنجزة حديثاً كرسالة الدكتوراه مثلاً (18.000 علامة بما ذلك الفراغات).

تخضع المقالات المقترحة لشكلين من التحكيم داخلي و خارجي:

- تحكيم داخلي أولي من طرف لجنة التحرير.

- تحكيم خبيرين متخصصين من خارج لجنة التحرير.

يتوقف نشر المقالات المقترحة على نتائج الخبرة وعلى برمجة الملفات. تترجم ملخصات المقالات المقبولة إلى اللغات الفرنسية/ العربية، الإنجليزية والإسبانية.

يتم إدراج الهوامش أسفل الصفحة كما يلي:

الكتاب:

أبو زيد، نصر حامد (2000)، *الخطاب و التأويل*، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، ص. 90.

مقالة في مجلة:

أبو اللوز، عبد الحكيم (2006)، "التوجهات الجديدة للسياسة الدينية في المغرب"، *إنسانيات*، عدد 31، وهران، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، جانفي-مارس، ص. 31.

مساهمة ضمن كتاب جماعي :

باركي، عائشة (2000)، "الحركة الجموعية في الجزائر وتجربة إقرأ"، الزويبر عروس (تنسيق)، الحركة الجموعية في الجزائر، وهران، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ص. 90.

رسالة دكتوراه:

عادل، فوزي (1990)، تكوين الرابطة الزوجية والأشكال الجديدة للأسر الجزائرية، أطروحة دكتوراه دولة في علم الاجتماع، جامعة باريس 7، ص. 90.

ترفق الرسوم، الجداول، الخرائط وغيرها من الأشكال بالإحالات والمصادر الخاصة بها وفق نظامي Word و Pdf.

هناك آجال للنشر على صاحب المقال أن يأخذها بعين الاعتبار، ولا تسلّم شهادة النشر إلا بعد موافقة الخبراء على نشر المقال.

تُرسل إلى صاحب المقال المنشور نسختان من المجلة إضافة إلى نسخة إلكترونية لمقاله المنشور.

يمنع منعاً باتاً إعادة نشر مقالات المجلة دون موافقة لجنة التحرير.

المجلة غير ملزمة بتقديم إجابات حول المقالات غير المنشورة.

فهرس

المدرسة رهانات مؤسسية و اجتماعية

تقديم العدد: عائشة بن عمار و نورية بنغبريط-رمعون

- 9..... باللغة العربية
- 7..... باللغة الفرنسية
- عائشة بن عمار، نورية بنغبريط-رمعون، زبيدة سنوسي، التكوين المهني
و دعم التشغيل في البلدان المغاربية: إصلاحات و سيرورات اجتماعية13
- زهرة حساني، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر: آية تغييرات في ممارسات
الأساتذة؟ (باللغة الفرنسية).....11
- عائشة بن عمار، الدعم المدرسي في ظل الإصلاح: منطق تعامل الأساتذة-
الأولياء، (باللغة الفرنسية).....29
- فاطمة نقال، الممارسات البيداغوجية و الإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة
حالة، (باللغة الفرنسية)47
- وجيه قهرية، تمثلات سوسيو لغوية لأربع طالبات جزائريات بفرنسا، (باللغة
الفرنسية).....65
- زبيدة بن بشير، تمثلات اللغات في الوسط المهني، (باللغة الفرنسية).....81
- عبد الناصر قجيبة، أثر التحولات المجالية على الممارسات السوسيو لغوية لدى
الناطقين بالأمازيغية في جبال الأوراس، (باللغة الفرنسية).....91
- عبد النور بن عزوز، ماذا يقصد الشباب لما يتكلمون...؟ الرجوع إلى تحقيق
ميداني بجامعة مستغانم (باللغة الفرنسية).....107

- فاطمة الزهراء بولفضاوي، مدخل إلى تعليم مبادئ الإحصاء: تحقيق ميداني
على مستوى مدارس التعليم المتوسط (باللغة الفرنسية) 125
- حسن رمعون، المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة: مقارنة من
خلال كتب التربية المدنية 35
- يوسف بوغنمي، هل يُنمّي الكتاب المدرسي ثقافة المشاركة لدى التلميذ؟ (باللغة
الفرنسية) 141
- فاضل حرزلي، التدريب على تسيير المخاطر الطبيعية في كتاب الجغرافيا للسنة
الأولى ثانوي بتونس: تحليل ديداكتيكي واقتراحات (باللغة الفرنسية) 149
- عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور
الثانوي 65
- نبيل كرفس، أحمد حمزة غضبان، بن جدو بوطالبي، تحليل مُقارن لأنظمة
التكوين في التربية البدنية و الرياضية في الجزائر و فالونيا ببلجيكا (باللغة
الفرنسية) 181
- بوبكر يحيواوي، التربية البدنية و الرياضية في المدرسة بالجزائر (باللغة
الفرنسية) 195
- عبد الجليل عكّاري، كولين لوميس، تيبو لووربي، تعزيز التعليم التحضيري
بإفريقيا جنوب الصحراء. حوصلة الدراسات الدولية (باللغة الفرنسية) 223
- مقالات متنوعة**
- أم الخير تواتي، تكوين المهندسين: التحوّلات و الانعكاسات على المؤسسة
(باللغة الفرنسية) 251
- رشيد عبد الخالق، انزياحية الحدث الأسلوبي بين التّأصيل اللّغوي ومرجعية
النص 81
- مواقف بحث**
- رضوان عبّاس، المظاهر الثقافية والاجتماعية لواقع "الطلبة المسافرين". دراسة
أنثروبولوجية بتلمسان 103
- صالح علواني، انتشار الولاية في بلاد القبائل الرحل و تشكّل قبائل مرابطية ما
بين القرنين السابع والتاسع الهجريين/القرنين الثالث عشر و الخامس عشر
ميلاديين 111

عروض كتب في موضوع العدد

- محمد غالم (إشراف)، المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي: العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي. بقلم فؤاد نوار.....125
- نورية بنغبريط-رمعون (تنسيق)، رهن العلاقة بين التكوين و الشغل. بقلم فؤاد نوار.....126
- عزو إسماعيل عفانة و يوسف إبراهيم الجيش، التدريس و التعلم بالدماغ ذي الجانبين. بقلم صورية مولوجي-قروجي.....127
- سيفرين كاكبو، الفروض المدرسية في المنزل بين تكفل العائلات الشعبية و ارتباكها. بقلم عائشة بن عمار، (باللغة الفرنسية).....265
- جانيل هنري-بنابيير، "الورثة" في حالة فشل مدرسي. بقلم عائشة بن عمار، (باللغة الفرنسية).....266
- فرانسوا دوبيه، ماري دورو بلاط، أنطوان فيريتو، المجتمعات و مدارسها بين الاستحواذ على الشهادات و التماسك الاجتماعي. بقلم عائشة بن عمار، (باللغة الفرنسية).....269
- كريستين بارزين، التكفل بالتلاميذ الموقنين. بقلم بدرة معنص-ميموني، (باللغة الفرنسية).....271
- أنياس فان زنتان، اختيار المدرسة. استراتيجيات عائلية و وساطات محلية. بقلم عائشة بن عمار، (باللغة الفرنسية).....273

قراءات

- حسن رمعون (إشراف)، الجزائر اليوم: مقاربات حول ممارسة المواطنة. بقلم فؤاد نوار.....131

عروض لمجالات

- بقلم صورية مولوجي-قروجي.....275

ملخصات

- باللغة العربية.....133
- باللغات : الفرنسية، الإنجليزية و الإسبانية.....279

تقديم

المدرسة

رهانات مؤسساتية واجتماعية

تشكل المدرسة، بوصفها رهانا أساسيا في التنمية البشرية، موضوعا للعديد من الخطابات الرسمية، البرامج الوطنية، النصوص التشريعية و الدراسات والأبحاث، و يعدّ الترابط بين قطاعات التربية والثقافة، التعليم والتعلم، في هذا المجال، ترابطا بديهيا و معقدا في الوقت ذاته، و هو الأمر الذي دفعنا في هذا العدد من مجلة إنسانيات للتطرق إلى إشكاليات المدرسة و التكوين، و كذا رهاناتها المؤسساتية و الاجتماعية.

عكس تفعيل مختلف مبادرات الإصلاحات خلال السنوات الأخيرة في الجزائر الجهود المبدولة في سبيل الرفع من نسبة عروض التعليم و التكوين، فمنذ 2003 عرفت التربية الأساسية و التعليم ما بعد-الإجباري، على سبيل المثال، إعادة صياغة نماذجها البيداغوجية من خلال تبنيّ المقاربة بالكفاءات، كما أحدث التعليم العالي شهادات ليسانس و شهادات ماستير مهنية اعتبرت عناصر هامة للربط بين سوق العمل والإدماج المهني للطلبة الذين تمّ تكوينهم. شملت الإصلاحات أيضا قطاع التكوين و التعليم المهنيين بغية تحقيق غايتين هامتين تمثلتا في تحقيق التكافؤ بين العرض و الطلب فيما يخص التكوين، و تدريس مهن تسمح للشباب بالدخول بشكل سريع في الحياة العملية.

يقترح المقال الأول في هذا العدد تحليلا للأنظمة المغربية للتكوين (في الجزائر، المغرب و تونس)، بحيث تتساءل كل من عائشة بن عمار، نورية بنغبريط-رمعون وزبيدة سنوسي حول كيفية التوفيق بين الطلب "الاجتماعي" على التكوين و"الفعل العمومي" المرتبط بمختلف السياسات العمومية. يهدف هذا الإسهام إلى دراسة المحاور الكبرى للإصلاحات المتخذة في هذه البلدان منذ سنة 2006 من أجل تقييم اسهاماتها و تقويم تأثيرات هذه الأنظمة التي جاءت بها مختلف السياسات العمومية فيما يخص التكوين و المساعدة على الإدماج المهني للشباب.

واجهت التنمية النوعية للتربية في الجزائر، ضمن إطار يطبعه تضخم عدد المتدربين، العديد من المشاكل المرتبطة بالنقائص والاختلالات الوظيفية أثّرت في

جودة الدروس المقترحة و المقدمة، و كذلك في مردودية النظام بأكمله، لذا أصبح إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، سواء بسبب الوضعية الموضوعية للمدرسة أو بسبب التحوّلات الحاصلة في مختلف الميادين على المستوى الوطني. بالإضافة إلى هذا، فقد سجّلت مختلف أطوار التعليم المدرسي بعض التغيّرات على المستوى البيداغوجي. هذه الأخيرة، هي موضوع إسهام زهرة حساني التي تحلل سيرورة إعادة الصياغة البيداغوجية للمحتويات و المناهج من التعليم التحضيري إلى نهائي الثانوي، انطلاقاً من تحقيق ميداني تم فيه الاستعانة بالاستمارات و المقابلات مع أساتذة يدرسون بالثانوي بغية تحديد و كشف التغيرات التي نتجت عن هذه المقاربة على مستوى الممارسات البيداغوجية.

يهدف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، و الذي تعزز بقانون التوجيه المؤرخ في 23 جانفي 2008، من بين ما يهدف إليه، إلى التحسين الملموس و المستدام لمكتسبات التلميذ، في كل مستويات التمدرس، جاعلاً بذلك الدعم المدرسي شرطاً أساسياً و من أولويات برنامج الإصلاح. لكن تؤكد، في هذا السياق، عائشة بن عمار أن إجراءات الدعم تحظى اليوم باهتمام كبير بالتوازي أو على هامش النظام التربوي. تحاول الباحثة من خلال هذا المقال الإجابة عن تساؤلين رئيسيين هما: لماذا تحظى الدروس الخصوصية بشهرة واسعة من الطور الابتدائي إلى الطور النهائي و أحيانا أبعد من ذلك؟ و لماذا تلجأ إليها المؤسسات التربوية في حدّ ذاتها في شكل دعم مدرسي؟ السؤال المطروحان في هذا النص يعكسان التناقض مع غايات المناهج (Curricula) الجديدة التي جاءت للتقليص من الخلل الوظيفي للمنظومة و في التقليص من حجم دروس الدعم.

من زاوية مغايرة، تلقي فاطمة نكال نظرة أخرى على تطبيق الإصلاح على مستوى أربع مؤسسات للتعليم الثانوي في ولاية وهران، و تحاول الباحثة من خلال اهتمامها خصوصاً بشعبة "تسيير و اقتصاد" الوصول إلى واقع المنظومة، من خلال حوصلة مقتضبة، و تخلص في الأخير إلى مشكل نقص التواصل في المحيط المدرسي، مع ربطه بمسألة عدم التحكم في اللغات سواء كانت وطنية أو أجنبية، أما الباحث و جيه قهرية فيتطرق إلى موضوع الانتقال من اللغات في الوسط المدرسي إلى اللغات في الوسط الطلابي انطلاقاً من حالة أربع طالبات جزائريات هاجرن إلى فرنسا، في فترة قريبة، كما تشكل أيضاً تمثّلات اللغات في الوسط المهني موضوع إسهام نزيهة بن بشير التي تتساءل حول نظرة إطارات سوناطراك إلى العلاقة الموجودة بين اللغات و ثقافات.

ضمن سياق الإشكاليات اللغوية يركز عبد الناصر قجيبة إسهامه حول الروابط الموجودة بين التحولات المجالية و ممارسات المتحدثين، و يهتم خصوصا بعلاقات بين التغيرات اللغوية و المجالات عند سكان منطقة الأوراس، و من جهة أخرى يسائل عبد النور بن عزوز ظاهرة "أشكال التعبير عند الشباب" من خلال تحليل بعض المنتوجات الشفهية للشباب الجامعيين مع التركيز على الاستخدام المتناوب لشفرتين لسانيتين عند الحديث.

يدور إسهام فاطمة الزهراء بولفضاوي حول سيرورة تعليم و تدريس الإحصائيات في مدارس التعليم المتوسط. و من خلال التركيز على الصعوبات التي تعترى هذا المجال المرتبط بالرياضيات، فإنها تدعو إلى التكوين المتواصل للأساتذة.

تقع الكتب المدرسية في قلب اهتمامات و مساهمات كل من حسن رمعون، يوسف بوغنمي، فاضل حرزلي و عبد الوهاب بلغراس. يتطرق مقال حسن رمعون إلى تعليم المواطنة في الجزائر، انطلاقا من مضمون خطاب الكتب المدرسية للتربية المدنية، حيث يقوم بتحليل مقارن لمحتويات ثلاثة و عشرين كتابا موجهاً لطور الثانوي في البلدان المغاربية الثلاثة (الجزائر، تونس و المغرب)، و تدور الإشكالية هذا النص حول مسألة تحصيل ثقافة المواطنة في هذه الكتب التعليمية. أما مقال بوغنمي فيحاول، انطلاقا من تحليل كتابيين مدرسيين تونسيين في الجيولوجيا، الإجابة عن السؤال الذي يدور حول معرفة ما إذا كان محتواهما يسهل تحصيل ثقافة مشاركة في المدرسة، و من ثمة، في المجتمع، في حين ينصب اهتمام حرزلي على تأثير كتب الجغرافيا في التربية على تسيير المخاطر التي تقوم في الوقت ذاته على معارف، و لكن أيضا على كفاءات بسيكو-سوسولوجية، أما بلغراس فيعالج في مساهمته مسألة الكفاءة الثقافية من خلال تحليل كتاب الفلسفة الذي استخدمه طلبة السنة الثانية ثانوي من أجل فهم أسس المقاربة المناسبة لعدد من المفاهيم و القيم.

انطلاقا من تحليل مقارن لأنظمة التكوين في التربية البدنية و الرياضية بالجزائر و فالونيا، يقترح كل من نبيل كرفس، أحمد حمزة غضبان و بن جدو بوطالبي، بعض الأفكار القادرة على تحسين جودة السيرورات المجنّدة. و حسب المؤلفين، هناك عنصران لا بدّ أن يشكلا محوراً تدور حوله العملية التربوية و المهنية.

يتطرق هذا العدد أيضا إلى ممارسة التربية البدنية و الرياضية في المدرسة ، و في هذا المقام يقترح بوبكر يحيياوي إسهاما يعالج فيه ظروف ممارستها على مستوى الهياكل ، المستوى المادي و البشري مشيرا بالخصوص ضعف المشاركة النسوية .

أما عبد الجليل عقاري ، كولين.لوميس و تيبو.لووير فيعاينون منظومة التعليم التحضيري في إفريقيا و تقييم تأثيرها على الأطفال عبر قراءة في مضامين مجالات علمية دولية. يكمن السؤال الأساسي المطروح في معرفة العوامل البيداغوجية القادرة على الرفع من تأثير التعليم التحضيري ، كما يشير الباحثون إلى الظروف القاسية لترسيخ هذا النظام في إفريقيا، مع التأكيد على ضرورة التعاون بين هذه المؤسسة والأسر و الجماعات المحلية.

يمكن للمدرسة بوصفها إطارا مؤسساتيا ملموسا، مبني تاريخيا و متجذر في المجتمع ، أن تأخذ أشكالا متعددة ، متمخضة عن مفارقات عديدة موجودة على المستوى المحلي و الوطني ، و هذا التباين المؤسستي يعدّ من أسباب تعدد أشكال الفعل والسيرورات الاجتماعية التي تُصعب من بناء معنى لمفاهيم النجاح المدرسي ، الاجتماعي و الادماج المهني للشباب.

بقلم عائشة بن عمار و نورية بنغبريط-رمعون

ترجمة: صورية مولوجي-فروحي

التكوين المهني ودعم التشغيل في البلدان المغربية: إصلاحات وسيرورات اجتماعية

* عائشة بن عمار

** نورية بنغبريط-رمعون

*** زبيدة سنوسي

يشكل التكوين المهني اليوم رهاناً لاكتساب الخبرة العملية والكفاءات الضرورية لممارسة النشاط المهني أو التكيّف معه، غايته الأولى تحسين القابلية للتشغيل (employabilité) لدى طالبيه وتحسين كفاءات المؤسسات، ووفق هذا التصوّر يجد التكوين المهني سبيل تطبيقه ضمن علاقاته بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للسياسات العمومية سواء كانت مرتبطة بالسياسات الاقتصادية، بمنظومات التشغيل و المنظومات التربوية.

تواجه أنظمة التكوين في بلدان المغرب العربي حالياً مأزقاً حقيقياً يمكن حصره في التساؤل التالي : كيف يمكن تلبية الطلب الاجتماعي على التكوين من جهة، و التأسيس ليصبح وسيلة تحكّم بإمكان السياسة العمومية أن تتركز عليها لمرافقة مختلف السياسات الاقتصادية المقررة؟

يتمثل موضوع هذه المساهمة في تحليل أنظمة التكوين في البلدان المغربية(الجزائر، تونس، المغرب) وفق منهج مقارن يحرص على بيان أوجه

* Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc), 31 000, Oran, Algérie.

** Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc), 31 000, Oran, Algérie.

*** Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technologique (ENSET), 31 000, Oran, Algérie/

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc), 31 000, Oran, Algérie.

التماثل والاختلاف بين هذه الأنظمة في فترة محددة تمتدّ من 1994 إلى غاية 2004¹ من خلال دراسة ثلاثة معالم وأبعاد متباينة تتمثل أساسا في: تحليل مجالات تدخّل الدولة (المحاور الكبرى للإصلاحات المبرمجة والمقررة)، تحليل دور الفاعلين الرئيسيين في منظومات التكوين إضافة إلى أنماط تمويل نظام التكوين المهني.

تسعى هذه الورقة أن تكشف عن الرهانات محتواها والتعرف على طرق وآليات التغيّرات التي طرأت عليها من جراء تطبيق السياسة العمومية في مجال التكوين ودعم تشغيل الشباب.

أنظمة التكوين المهني في البلدان المغاربية: عرض حال

إذا كان التكوين المهني بالنسبة ج. فانسان (2006) J. Vincens "عملية تعلّم تستهدف الحصول على بعض المهارات والكفاءات لفرد ما"، فهي في تصوّر كل من م. بن كروم ود. يعقوبي (2005، ص.247) "نظام يهيئ المترشحين لممارسة نشاط مهنيّ أو التكيف معه اعتمادا على مكتسبات مدرسية ومهنية غايته تحسين القابلية للتشغيل وأداة لتأهيل كفاءات المؤسسات"، لذا لا يمكن تصور تطبيق هذا النظام خارج الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للسياسات العمومية.

يخضع نظام التكوين المهني لتصور طالما جرى تبنيه وتدعيمه من قبل السلطات التربوية في كل من المغرب وتونس والجزائر، وهذا التصور يعتبر أن نظام التكوين جهاز خاص أو ملحق بالنظام التربوي يقوم على عملية انتقاء الشباب بواسطة الاختبارات النجاح والفشل في نهاية التكوين الأساسي² التي ستفتح لهم إمكانية التحضير للدخول في عالم الشغل.

تتمثل المهمة المخولة لنظام التكوين في البلدان الثلاث في ضمان تأهيل مهني لكل متربص³ مانحة له فرصة الحصول على منصب عمل مأجور أو وظيفة مستقلة أو تحسين كفاءاته المهنية أثناء فترة التشغيل. إذا اعتبرنا أن التكوين المهني في صلب العلاقة بين التعلم والإنتاج فهو مدعوّ لمواجهة نوعين من التحديات:

¹ وهو تاريخ تطبيق مخطط التعديل الهيكلي تحت إشراف كل من صندوق النقد الدولي والبنك العالمي.

² تعليم قاعدي أو أساسي أو متوسط حسب التسميات المرسخة في كل بلد من البلدان الثلاث.

³ الفائز أو المتكوّن حسب الاستعمال الشائع.

التحدي الأول ذو طابع الاجتماعي يتمثل في خلق الشروط المثلى لإضفاء الطابع الاحترافي المهني على الأفراد الساعين إلى التكوين، وأما التحدي الثاني فهو ذو طابع اقتصاديٍّ معبراً عنه بتكوين أفراد مؤهلين وقادرين على الاستجابة لحاجيات القطاع الاقتصادي.

مسألة تقاسم الأدوار بين فضاءي التكوين والإنتاج ليست جديدة، غير أنها تُطرح، اليوم، بمفردات جديدة تؤسس لإشكالية تقع ضمن ثلاثة سياقات: أولاً سياق مرافقة التنمية الاقتصادية، وهذا بتحويلها واجب المشاركة في محاربة بطالة الشباب، وثانياً بتهيئة الكوئيين لاكتساب المؤهلات التي يتطلبها العالم الاقتصادي في تحولاته، وأخيراً تمكين الأجراء المشتغلين للارتقاء إلى كفاءات جديدة مطلوبة.

من المفاهيم المفتاحية للتكوين المهني إلى المبادئ المؤسسة للإصلاحات

بيّنت نتائج التحليل المجتمعي الذي قام بتطويرها مخبر الاقتصاد وعلم اجتماع العمل (LEST)، منذ عشرين سنة خلت، أن النظام التربوي لا يمكن أن يدرّس أو يُقيّم بصورة مستقلة عن تفاعلاته البنوية مع منظمات المؤسسات والعلاقات المهنية (فيردييه) (Verdier, 1996)، و عليه يمكننا القول أن نظام التكوين المهني يتقاسم مع عالم المؤسسات حقلاً مفاهيمياً وتصورياً خاصاً يضفي دلالة على المبادئ المؤسسة للإصلاحات في البلدان المغاربية.

تحلل الإصلاحات في البلدان المغاربية وفق أربع مفاهيم أساسية هي (أنظر الجدول 1): مفهوم الكفاءة⁴ الذي يحظى حولها بإجماع على الصعيد المغاربي، مفهوم قابلية التشغيل (employabilité) الموظفة بصورة عملية بما فيه الكفاية في المغرب، مفهوم المنهج-النوعية أو الجودة الذي تعتبر مقولة عملية في تونس، وأخيراً مفهوم الإدماج⁵ المهيكّل لمنطق الفعل الأكثر رسوخاً وشيوعاً في الجزائر.

⁴ وحسب دوبار (2001)، فإن القائمين على التشغيل قد تخلوا عن مقياس التأهيل الذي غالباً ما كان مقترناً بمستوى التكوين المتوج بشهادة لصالح مقياس الكفاءة الذي يشترط تجربة مهنية فضلاً عن الميزات الشخصية المتمثلة في: الاستقلالية، وروح المسؤولية، الالتزام بالمؤسسة.

⁵ الاندماج حسب مفهوم كل من دمازيير و دوبار (1997) (D. Demazière et C. Dubar)، هو عملية اجتماعية مبنية حيث ينخرط فيها فاعلون اجتماعيون، ومؤسسات مبنية تاريخياً والمنطق الاجتماعي لاستراتيجية الفاعلين والتجربة المكتسبة حول السوق. إن القول أن الإدماج هو نتاج اجتماعي يعني الكثير

وجب التنبيه هنا أن مفهوم الكفاءة غالباً ما كان يستخدم بشكل أكثر لتحديد محتوى التكوين المهني في المغرب العربي كما في غيره من البلدان.

يعتبر مفهوم الكفاءة على الصعيد الكرونولوجي، مفهوماً حديثاً إذا ما قورن بمفهوم "قابلية التشغيل" (employabilité) كما يشير إلى ذلك م. مانسفيلد (M. Mansfield, 2001) حتى وإن كان هناك في البلدان المغاربية من يرى أن ظهور هذين المفهومين كان متزامناً مع حقل التكوين المهني والتشغيل، أما مفهوم "قابلية التشغيل"، المشتق لغوياً من تآلف كلمتين: "التشغيل" و"المهارة" أو الملكة فيبقى قبل كل شيء مطبوعاً بالسياق التاريخي والإيديولوجي الذي شكل بالنسبة إليه أرضية الانطلاق خلال سنوات الثمانينيات.

يحيل هذا المفهوم بشكل خاص إلى نوع من الاستعداد الملائم للأفراد الذي يتعين تنميته أو الإبقاء على مستواه، وهذا انطلاقاً من العمل الإصلاحي الذي تقوم به الدولة رغم ما يصاحبه من قيود وإكراهات. تقوم هذه الرؤية على افتراض أن كل فرد قادر على العمل يجب عليه أن يحمل على عاتقه مسؤولية "قابليته للتشغيل"، وأن الدور الأول للحكومات يتمثل في تفعيل هذه المسؤولية" (Tremblay et Doray, 2000).

وفق تقدير كل من "برويير M. Bruyère و"لوميستر" (2004) P. Lemistre، فإن فترة الإدماج التي تعقب التكوين الأولي تظهر تنوعاً كبيراً في المسارات المهنية، ولا تتمكن إلا قلة قليلة من الشباب المتخرج من التكوين الأولى من الحصول على شغل "متناسب"⁶ مع تخصصها في التكوين وهذه الفكرة هناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود هوة بين الدبلوم المعبر عن مستوى التكوين والتخصص وبين منصب العمل المشغول؛ (2002) Nauze-Fichet et Tomasini، (2004) Bruyère et Lemistre.

من الأمور في آن معاً: بأنه مندرج تاريخياً في ظرف اقتصادي وسياسي وأنه تابع لبناء مؤسساتي الذي تتجسد فيها علاقات خاصة في فضاء مجتمعي.

⁶ ربما يعتبر ذلك أمراً مخالفاً للواقع ذلك أن الفرضية التلاؤمية قد تم التخلي عنها منذ سنوات السبعينات. في مقابل ذلك، فهي موجودة بصورة متواترة في نصوص الإصلاح والخطابات السياسية. ربما كانت باعثة على الاطمئنان بالنسبة لصناع القرار، لأنها تتضمن جواباً بسيطاً على سؤال معقد. ومع ذلك، ما فتئ الباحثون منذ عشرين سنة يؤكدون على الطابع "غير الموجود" لعلاقة التلاؤم بين التكوين والتشغيل ومراكمة الأدلة والبراهين على طابعها المعقد.

إن مقارنة العلاقة أو العلاقات بين التكوين والتشغيل تقتضي القيام بتحليل كمي وكيفي على حد سواء لبنيات التشغيل والحاجيات في مجال التأهيل للقطاعات المستخدمة، وهذا ما يبدو معقداً حينما ندرسه على صعيد المغرب العربي خصوصاً عند الأخذ بالاعتبار عينه مجموع الشعب ومستويات التأهيل (Théry 1990). لقد فرضت إشكالية إدماج الشباب المكوّن نفسها كمشكلة عمومية منذ بداية التسعينيات، حيث وجدت الاقتصاديات الوطنية المغربية نفسها في موقف متأزم⁷ بفعل درجة إشباع سوق العمل (ارتفاع العروض الفائضة للمؤهلات) الأمر الذي أدى إلى وجود حركات احتجاجية أخذت في تنظيم نفسها باسم "أصحاب الشهادات البطالين" التي وجهت احتجاجاتها ضد تقليص التشغيل العمومي كوسيلة لحل مشكل البطالة أكثر مما وجهت احتجاجاتها ضد عدم تلاؤم التكوين مع سوق التشغيل والعمل، و هذا الوضع لايزال ملازماً للسياسات التكوينية في البلدان الثلاث.

جدول رقم 1 : مفاهيم التكوين المهني في المغرب العربي

البلدان	مفاهيم أساسية		مفاهيم ثانوية	
	مفهوم مشترك	مفهوم خاص	مفهوم مشترك	مفهوم خاص
المغرب	الكفاءة	قابلية الاستخدام	التأهيل	ترقية التشغيل
تونس		منهج - الجودة		ترقية مهنية
الجزائر		الادماج		تلاؤم ⁸ تكوين / شغل

نموذج تم بناؤه انطلاقاً من الحقول المفهومية لنصوص الإصلاح في بلدان المغرب العربي الثلاث

⁷ تمثلت هذه الأزمة، بصورة خاصة، في انكماش فرص التشغيل، وازدادت تفاقماً بفعل انخفاض عدد كبير من العمال في العديد من قطاعات النشاط، خصوصاً قطاعي الصناعة والإشغال العمومية.

⁸ إن مفهوم التلاؤم يتضمن تطابقاً دقيقاً، سواء على المستوى أو التخصص، بين التكوين والتشغيل. يشير بصورة عامة إلى علاقة سببية لصيقة ومتشابهة الذي يجعل التكوين تابعاً للتشغيل، وساعياً فيما وراء "ضرورة التكيف" إلى تعديل محتوى التكوين ليتلاءم مع محتوى التشغيل. ما فتئت البحوث منذ عشرين سنة تؤكد على الطابع "المفقود" لهذا التلاؤم. أنظر :

C. f., Tanguy, L. (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.

الإصلاحات المطبقة: أية توجهات؟

تحيل الإصلاحات في المغرب إلى مرحلتين تميزان مسارها: تبدأ المرحلة الأولى من سنة 1984، أما الثانية فقد جرى تطبيقها بداية من سنة 2000 في إطار الميثاق الوطني للتربية والتكوين المصادق عليه سنة 1999.

قادت إصلاحات 1984 التي تمت صياغتها على ضوء مفردات التلاؤم بين التعليم العام والتكوين والتشغيل هي إلى عملية إعادة هيكلة النظام بغية تحسين نوعيته وتكليفه مع عالم الشغل، ومن ثمة بات التمييز واضحاً بين التكوين المهني والتربية الوطنية، بحيث أصبح للتكوين المهني وزارة خاصة وهيئة عمومية تتولى عملية الإشراف على قيادته وخدماته ممثلة في ديوان التكوين المهني وترقية الشغل (OFPPT)، وقد اعتبر التكوين كأولوية ثانية في هذا البلد.

أوجدت هذه الإصلاحات ارتباطاً مؤسساتياً للتكوين بوزارة التشغيل، الشؤون الاجتماعية والتضامن من خلال كتابة الدولة المكلفة بالتكوين المهني. يعكس هذا الارتباط بالوزارة بصورة جيدة مدى التلاؤم بين مفهوم التشغيل ومفهوم التكوين المهني. فالفاهيم المهيكلية لهذا التلاؤم تتمثل حسب العوفي وبن سعيد (N. El Aoufi et M. Saïd, 2005) في الكفاءة وقابلية التشغيل.

من جهة أخرى تمت هيكلة التكوين حول نوعين من النشاطات هما: التكوين المهني الأولي والتكوين خلال فترة التشغيل أو التكوين المتواصل، فالتكوين الأولي المجاني يقدم في مراكز عمومية وهدفه الأساسي الاستجابة إلى حاجيات تحددتها بطاقة التكوين المهني انطلاقاً من الطلبات المحلية لكل مقاطعة من المقاطعات الخمسين و تكون معلوماتها معتمدة على المستوى المركزي. أما فيما يخص التكوين في طور التشغيل، فإن المعطيات، الأكثر صعوبة في جمعها، تشير إلى أن هناك أكثر 80 في المائة من الخدمات يقوم القطاع الخاص بضمانها، في حين أن القطاع العام ممثلاً على وجه الخصوص بـ"الديوان الوطني للتكوين المهني وترقية الشغل" لا يضمن إلا أقل من 20 في المائة من الخدمات، في حين يبدو التكوين المستمر أكثر تركيزاً على المؤسسات الكبرى القادرة على استخدام المباشر لمخرجات التكوين المهني حتى ولو كانت هناك آليات دعم لصالح المؤسسات الصغيرة والمتوسطة PME.

تجب الإشارة هنا إلى أن منطق الشراكة الذي تنطوي عليه هذه الآليات له حدوده، وأنه بإمكان النظام أن يشتغل بهذا القدر أو ذاك حسب مستوى ديناميكية فروع التكوين المهني وقدرتها على توسيع مطالبها⁹، وهذا ما يعطي الانطباع أن جهاز التكوين المهني في المغرب يتوفر على قدرة استقبال ضعيفة نسبياً بالنظر إلى الطلب المتزايد¹⁰. ما ينبغي التأكيد عليه هنا، أن هذا النظام يضع تلبية حاجيات المؤسسات على قدم المساواة مع مسألة ترقية التشغيل. تشكل هذه الثنائية خاصيته الأساسية.

لم تكن مفردات المسؤولية، والعرض العمومي في مجال التكوين المهني في المنطقة قائمة لا على الأداء ولا على النتائج، ذلك أن مؤسسات التكوين المهني لاتزال تعمل من سنة لأخرى دون متابعة للنتائج، هدفها الأساسي التوسع الكمي. لقد أظهر التحليل المقارن أن هذه الخاصية ليست مقصورة على التكوين المهني في المغرب، وإنما هي حالة عامة نجدها في كل من الجزائر و تونس.

يتدخل العديد من الفاعلين في تحديد الأهداف أو في تنفيذها، فالفروع المهنية ممثلة في مجلس الإدارة لديوان التكوين المهني وترقية الشغل بسبع ممثلين من المستخدمين (الأعضاء السبع الآخرون يمثلون الدولة)، يتم اشراكهم في عملية التعرف ودعم بروز الطلب في مجال التكوين في المؤسسات، بحيث يجتمعون على مستوى اللجان الجهوية التي تقوم بالتعرف على الحاجيات في مجال التكوين حسب فروع الشغل، كما أنهم ناشطون عبر التجمعات متعددة المهن لمساعدة المجلس¹¹ (GIAC).

فمثلاً، تعتبر الجمعية المغربية للصناعة النسيجية والملبوسات (AMITH) شريكاً فعالاً يساهم مالياً في تسيير المدرسة العليا للصناعات النسيجية والملبوسات، ويبقى دور ديوان التكوين المهني وترقية الشغل يحظى بالأولوية في

⁹ الجمعية المغربية للصناعات النسيجية والملبوسات Et l'AMITH - فيدرالية الصناعات الكهربائية والميكانيكية و La FIMME وهما فرعان رئيسيان شريكان مع الدولة في مجال التكوين المهني.

¹⁰ عن معدل تغطية نظام التكوين المهني للطلب بنسبة 28 في المائة سنة 1997 تشخيص منظومة التربية والتكوين الذي قامت به (كوسيف). أنظر: COSEF, 2000, p.65.

¹¹ جمعية مكونة من فروع مهنية هدفها إبراز طلب المؤسسات على التكوين المستمر والتعرف على حاجياتها في مجال الكفاءات.

تسيير التمويل والخدمات: فهو يقوم، في آن معاً، بدور الناظم ومقدم الخدمات وتعود إليه رسوم التكوين المهني.

أما في تونس فإن نظام التكوين المهني الذي تمّ إلحاقه منذ 2004 بوزارة التربية يشمل جانبين: التكوين الأولي¹² والتكوين المستمر، يتولى تنفيذه وضمانه الفاعلون العموميون والخواص. تعتبر، من جانب القطاع العام، الوكالة التونسية للتكوين المهني(ATFP) التابعة لوزارة التربية والتكوين¹³الفاعل الرئيسي في هذا الشأن، أما وكالة تبسيط المعارف والتكوين الزراعي التابعة لوزارة الفلاحة فتتولى تسيير المؤسسات العمومية للتكوين المهني الزراعي، في حين تتكفل الوكالة الوطنية للسياحة التونسية، التي تقع تحت وصاية وزارة السياحة، بتسيير المؤسسات العمومية للتكوين المهني في قطاع السياحة، كما تقوم كل من وزارة الدفاع الوطني ووزارة الصحة العمومية بضمان مهام التكوين المهني.

إن القدرات الاستيعابية لمجموع الهيئات العمومية المذكورة أنفاً¹⁴ قد جرى تطويرها بفضل إنشاء مراكز التكوين المهني وتوسيع القدرات الاستيعابية للمراكز الموجودة، خصوصاً بفضل توسيع المراكز التي هي على صلة بالمؤسسات. ينبغي الإشارة هنا إلى ثلاثة أنواع من شهادات يحصل عليها المتكوّنون و هي: شهادة الكفاءة المهنية (CAP)، شهادة التقني المهني وشهادة التقني السامي¹⁵.

تتوزع أدوار عمليات الإصلاحات بين الهياكل العمومية للهندسة والإشراف على التكوين، ومراكز التكوين المهني والمنظمات المذكورة سابقاً. بما أن إصلاحات التكوين المهني في تونس تقوم على منهج الجودة الذي يقتضي، نظرياً، تحميل المسؤولية الكلية للفاعلين، فإن الاستراتيجية التي قررتها الحكومة¹⁶ حددت أدورا

¹² محددة بقانون توجيه التكوين المهني "الذي يستهدف تقديم تكوين عام قاعدي، وتلقين الكفاءات والمعارف المهنية، بغية ممارسة حرفة أو مهنة مؤهلة. تقوم بالتحضير للدخول في الحياة المهنية في جميع مستويات التأهيل وبتسهيل الاستفادة من التكوين الخارجي".

¹³ كتابة الدولة للتكوين المهني

¹⁴ ATFP:الوكالة التونسية للتكوين المهني : ONTT؛ الديوان الوطني للسياحة التونسية: AVFA؛ وكالة الإرشاد والتكوين الزراعي.

¹⁵ وهي شهادات ماثلة لما هو موجود في بلدان المغرب العربي الثلاث.

¹⁶ لقد سبق للتكوين المهني في تونس من الاستفادة من استراتيجية للتنمية خلال فترة1997-2006(تمثلت في تأهيل التكوين المهني والتشغيل (مانفورم)، الذي جرى تبنيه في سنة1995. لقد وضعت هذه الاستراتيجية تلبية حاجيات الاقتصاد الوطني في مجال التأهيل كأساس لكل سياسة تكوين.

جديدة للهياكل المركزية تتمثل في: تحديد السياسة الوطنية، الأهداف الاستراتيجية، تخصصات التكوين، وشروط الدخول إليها، والوضع القانوني للمؤسسات، والاعتمادات، وقواعد التقييم والمصادقة على الشهادات.

لقد تم تحديد نموذج لسير وتسيير المراكز العمومية للتكوين بناء على منطق الاستقلالية والتعاقد مع المحيط الاقتصادي لكل مركز، ويفترض في هذا النموذج تزويد مراكز التكوين بتنظيم من نوع "المؤسسات" وتحديد عملها عن طريق آليات على قدر كبير من المعلومات الموثقة ضماناً لتسيير غير ممرکز وبالشراكة مع المؤسسات. ومن أجل بلوغ هذه الغاية، يقوم هذا النموذج بتحديد نطاق المسؤولية والمسئولة للمؤسسات تجاه الهيئة الوصية عليها، وخصوصاً تلك الهيئات المركزية التي تعتبر ضرورية في ديناميكيته، كما يعمل على تطوير التكوين بصورة منسقة، ونظرية، مع حاجيات المؤسسات.

يشتمل نظام التكوين المهني في الجزائر، على غرار البلدين الآخرين في المنظمة المغربية، على نظامين فرعيين هما: تكوين يجري في مراكز التكوين المهني والتمهين¹⁷ (CFPA) و تكوين يجري على مستوى المعاهد الوطنية المتخصصة للتكوين المهني (INSFP) ومعاهد التكوين المهني (IFP) والتي تتمثل مهامها في تكوين ورفع مستوى المكونين للقطاع.

إن قائمة¹⁸ الفروع والتخصصات التي يتوفر عليها نظام التكوين المهني بإمكانها الاستجابة إلى انشغالات تسيير فيض الإعداد الكبيرة "من خريجي مراكز التكوين المهني" (Benghabrit-Remaoun, 2000) ومن ثمة امتصاص الطلب على التكوين، غير أنه بالنظر إلى التحولات التي عرفها النظام والمتطلبات الناجمة عن انفتاح البلاد على المحيط الدولي بإمكاننا التساؤل عن مدى إجرائية وفعالية نظام التكوين الذي تم اعتماده.

¹⁷ كان الهدف من إنشاء هذه المراكز تطوير تكوين المستوى 1 (العمال المتخصصين)، والمستوى 2 (العمال المهنيين)، والمستوى 3 (العمال ذوي التأهيل العالي) والمستوى 4 (التقنيين).

¹⁸ يمكن تحديد هذه القائمة من المصنفات كمرجعية للتكوين الذي يشمل بيانات وصفية للتخصصات المدرسة أو تلك التي يمكن أن تدرس حسب الحاجيات المعبر عنها على المستوى المحلي، والجهوي والوطني من قبل مؤسسات التكوين. وعلى مستوى آخر، يمكن أن تعتبر كأداة للتخطيط والتسيير للحصول على التجهيزات والتوظيف وتكوين المكونين.

يتميز نظام التكوين في الجزائر بخضوعه لتدخل السلطة العمومية وذلك في كافة مجالات التكوين من خلال هيمنة منظومة إدارية من القمة أضحت فيها الأولوية للتحكم فيما هو سياسي مقارنة بقرارات القطاع الخاصة به. يقوم التنظيم الحالي لنظام التكوين على إجراء شامل من المشاورة والتنسيق، يشرك معه فاعلين على مستويات ثلاث: المحلي، و الولائي والوطني. فعلى المستوى المحلي (البلدية) تنتظم المشاورة والتنسيق عن طريق ثلاث هيئات هي: مجلس الإدارة لمركز التكوين، ومجلس التوجيه التقني والبيداغوجي ومجلس المكونين، وهذا فضلاً عن شركاء عديدين خارجين عن المؤسسة يشاركون في الهيكلين الأولين، خصوصاً ممثلي المؤسسات والمجالس الشعبية البلدية المعنيين. أما على المستوى الولائي، فإن المشاورة والتنسيق تمارس ضمن لجان التكوين المهني التي تجمع في ثناياها الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين¹⁹، يكمن هدفها في تحديد خريطة التكوين المهني المحددة للميزانية العامة للمؤسسات وتكييف تخصصات التكوين حسب حاجيات السوق المحلية للتشغيل.

على المستوى الوطني، يقوم المجلس الوطني للتكوين المهني (CNFP) بدور الهيئة "العليا" في مجال المشاورة والضبط، وتتدخل اللجان المهنية الوطنية للفروع من أجل تحديد مضامين التخصصات المدرّسة وتطويرها، غير أنه إذا كانت تبدو مختلف الأدوار محددة نظرياً، فإن هذه الهيئات تبقى، مع ذلك، عاجزة عن إعطاء نَفَس حقيقي لديناميكية التعاون مع مسؤولي النظام والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين، ولذلك نجد في خطابات الفاعلين، تركيزاً، بصورة خاصة، على العديد من الاختلالات من ضمنها (على سبيل المثال لا الحصر): نقص فعالية هيئات المشاورة وغياب الربط بين مؤسسات التكوين مع المحيط الاقتصادي.

تمويل أنظمة التكوين المهني

تعتبر إشكالية التمويل أنظمة التكوين على الدوام محمداً لتطور النظام التربوي أو التكويني، وتطرح اليوم وفق المفردات تسيير الأنظمة، تخصيص وتوزيع الموارد المجنّدة، والتحكم في التكاليف. تتشكل حالياً هيئات تمويل الأنظمة الثلاث في البلدان المغاربية (الجزائر، تونس و المغرب) من ميزانية الدولة، من عائدات رسوم

المقاولون، مكتب اليد العاملة، ANEM¹⁹

العَمال الأجراء في المؤسسات، من مساهمة العائلات التي تخضع لدفع الرسوم لمؤسسات التكوين في القطاع الخاص، و من الهبات المتحصل عليها من مؤسسات التعاون الدولية (Bousaid, 2000). لكل من مصادر التمويل هذه، حدود وقيود تؤثر على السير العام للأنظمة وعلى قدراتها على مواجهة حاجيات تطوير التكوين كميّاً ونوعياً.

يعتبر، دون شك، تعدد مصادر التمويل أمراً هاماً، فلا يمكن لأي حكومة بمفردها أن تضمن تمويل تكوين كل الكفاءات الضرورية في اقتصاد سوق الحديث، وعليه فإن تنوع المصادر يشكل أولوية راهنة لهذا القطاع في البلدان الثالث، ليس لأنه سيسمح بتخفيف التكاليف فقط و إنما لضمان ديناميكية العلاقات المتغيرة بين مطالب التكوين و مطالب الفاعلين الاقتصاديين.

ففي المغرب، تتمثل مصادر التمويل المهني الأولي الأربع في عائدات الرسم على التكوين المهني، تمويل من خزينة الدولة، ومساهمة المانحين وأموال العائلات. يشكل الرسم المستخلص من التكوين المهني 1.6 في المائة من حجم أجور المؤسسات للعاملين المنخرطين في الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي (CNSS)، في حين أن موارد الميزانية الخاصة بالدولة تعتبر، بالأحرى، كمتغير للتصحيح والتعديل. أما تمويلات المانحين فنجدتها مندمجة في مخصصات الميزانية، وهي واردة في معظمها من الاتحاد الأوروبي²⁰، ألمانيا²¹ ومن الوزارة الفرنسية للشؤون الاجتماعية ومن الوكالة الفرنسية للتنمية.

وفي تونس، يجري تمويل جهد التكوين المهني حسب الصورة نفسها و يتأتى من أربع مصادر هي: الرسم على التكوين المهني، ميزانية الدولة، أموال العائلات ومساهمة المانحين الذين قاموا في السنوات الأخيرة بالمساهمة في تنفيذ استراتيجية "مانفورم"²² (MANFORME)، ويتمثل أهم المانحين في البنك العالمي، والوكالة الفرنسية للتنمية والاتحاد الأوروبي.

²⁰ برنامج "ميديا 1" يستهدف دعم تأهيل التكوين المهني والمؤسسات (1999-2004): 38 مليون أورو كدعم، وبرنامج "ميديا 2" الذي يرمي إلى دعم تطوير التكوين المهني في قطاعات السياحة والنسيج والتقنيات الجديدة للإعلام والاتصال (2003-2007): 50 مليون أورو من الدعم.

²¹ التكوين في محيط العمل (التكوين المستمر والتكوين التناوبي عن طريق التمهين) 2003-2007: 3.8 مليون أورو.

²² أهم المانحين هم: البنك العالمي، الوكالة الفرنسية للتنمية، والاتحاد الأوروبي.

أما في الجزائر فنجد أن أهم مصادر التمويل تتمثل في ميزانية الدولة التي تشتمل على ميزانية التسيير التي يخصص منها 88 في المائة للرواتب والأجور وميزانية التجهيز المخصصة لتمويل المنشآت القاعدية والتجهيزات، في حين يشكل محور التكوين-الانتاج، الذي شرع فيه سنة 1992 المصدر الثاني للتمويل بفضل بيع المنتجات المنجزة طيلة مسار التكوين.

يلجأ قطاع التكوين، على غرار البلدين الآخرين، إلى التمويل الدولي عبر التعاون الثنائي و/ أو المتعدد الأطراف للمشاريع الرامية إلى النمو المتزايد للقطاع، ويستفيد البلد، في المقابل، بدعم نسبي من قبل المانحين في مجال تنمية الموارد البشرية مقارنة بالمغرب وتونس، و يبقى الاتحاد الأوروبي واحد من أهم المتدخلين في هذا المجال، بحيث تتدخل اللجنة الأوروبية في إطار برنامج ميديا 1، و2 في مشاريع عديدة التي لها صلة بتنمية الموارد البشرية، فمشروع "قيادة وهندسة التكوين والتعليم المهني" يستهدف دعم إجراء إصلاحات النظام مساهمة منه في تجديد جهاز القيادة وهندسة التكوين المهني في محاولة لربطه بطلب المؤسسات في مجال التأهيل المهني.

الإصلاحات بوصفها استجابة لتحدي دعم التشغيل

تواجه البلدان المغربية الثلاث التي التزمت بتطبيق سياسات التعديل الهيكلي وتحضير اقتصادياتها للدخول في منطقة التبادل الحر للاتحاد الأوروبي تغييرات في غاية من الأهمية. فبعدما سجلت نمواً متنامياً في معدلات البطالة، قامت، كرد فعل على ذلك، بسلسلة من الإجراءات لصالح التشغيل والإدماج المهني وهذا بإدخال تغيير بنيوي على أنظمة تكوينها المهني. لقد باتت الأنظمة التربوية والتكوينية غير صالحة في كليتها خصوصاً في ظل اختلالات كبيرة بين التكوين المقدم وحاجيات الاقتصاد، وهذا ما يعكس تحولات سوق العمل وتنامي نشاط مؤسسات القطاع الخاص. تنطبق هذه الحالة العامة في خطوطها الكبرى على البلدان الثلاث، حتى وإن كانت الأوضاع الوطنية في كل منها غير متطابقة.

يشكل تنامي بطالة الشباب "الحاملين للشهادات أو غيرهم" عاملاً مزعجاً للاستقرار الاجتماعي وعنصراً متسبباً في الاضطراب الأمني الذي يتعين على عمل الدولة بمواجهته. وفي هذا السياق يشير باربييه (J. P. Barbier, 2002) إلى ثلاث توجهات مشتركة للبلدان الثلاث: يتمثل التوجه الأول في استهداف السكان

الناشطين، ويتمثل الثاني في تحسين "قابلية التشغيل" للسكان عن طريق التكوين من أجل الإدماج والتكليف مع الشغل، في حين يشكل خلق مناصب الشغل في برامج الأشغال العمومية التوجه الثالث المشترك في سياستها للتشغيل.

يتعلق الأمر في المغرب ببرامج الترقية الوطنية، وبإجراءات دعم إنشاء المؤسسات والتشغيل الذاتي، أما في تونس فنجد التوجه منصباً كأولوية في دعم العمل المستقل، في حين اتجهت الجزائر لدعم الأشغال الموسمية ذات الطابع المحلي (ESIL) والأشغال ذات المنفعة العامة التي تتسم بالكثافة العالية في استخدام اليد العاملة. وحسب باربييه، فإن كل من تونس والمغرب تشترك في الاعتراف بأهمية دور المؤسسات العمومية كوسيط في سوق العمل.

الإصلاحات المقررة والسيرورات الاجتماعية

يميز الإطار العام الذي جرى فيه إصلاح المنظومة التكوينية، حسب كل من بن كروم ويعقوبي (M. Benkerroum et D. El Yacoubi) بتعزيز الاستقلالية المؤسساتية لقطاع لتكوين المهني تجاه المكونات الأخرى للمنظومة التربوية والتكوينية، وقد تم ترسيخ هذه الاستقلالية عن طريق تبني إطار قانوني خاص للقطاع يرمي إلى تدعيم مكتسبات النظام وإعطاء نفس جديد من شأنه أن يزيد من حيويته وديناميكيته.

وفضلاً عن قانون رقم 36-96 المؤسس المنظم للتكوين المهني التناوبي الذي دخل حيز التنفيذ منذ 1997-1998، جرى تبني إطار قانوني آخر يمثله: قانون رقم 12-00 المؤسس والمنظم للعملية التمهين، وقانون رقم 13-00 المتضمن للوضع القانوني للتكوين المهني الخاص ومجموع النصوص وأدوات التطبيق". (Benkerroumet El Yacoubi, 2006).

اعتمد هذا الإصلاح على إجرائين أساسيين هما²³:

– يستهدف الاجراء الأول ترسيخ التكوين المهني في محيط الشغل، وتعزيز ديناميكية الاستثمار في الموارد البشرية وتطوير الشراكة، فبفضل ترقية التكوين التناوبي والتمهين وإلزامية إجراء التربصات في المؤسسات وتشكيل لجنة تحكيم

²³ أنظر مساهمة د. يعقوبي في هذا العدد من مجلة إنسانيات.

مهنية للتكوين الإقامة أصبح محيط الشغل مرشحاً كفضاء مفضل لاكتساب الكفاءات والمهارات.

- أما الإجراء الثاني فيتعلق بإدماج البعد التطبيقي في العملية التربوية وإعادة تنظيم التكوين المهني الأولي، بحيث يخص الأمر هنا إنشاء هيكل بيداغوجي جديد الذي يشتمل على تخصص مهني كتنويع للتعليم الجماعي في شكل تمهين، ودورة للتأهيل المهني المندمج في التعليم الثانوي، وشعبة للتعليم التكنولوجي والمهني تتوج بالحصول على شهادة البكالوريا، ودورة جامعية ذات طابع مهني مفتوحة على حاملي شهادة البكالوريا تتيح لصاحبها الولوج مباشرة للحياة العملية.

وفي تونس، استهدف الإصلاح المندرج في إطار الاستراتيجية الوطنية لتأهيل التكوين والتشغيل (MANFORME) تطوير نظام التكوين المهني ذو "الجودة العالية"، وهو المفهوم الرئيس للقائمين على الإصلاح في هذا البلاد. ومن أجل بلوغ هذا الهدف سُطر أربعة محاور مفضلة تمّ تبنيها وتتمثل في: مشاركة المؤسسات في تحديد حاجياتها من الكفاءات، تدعيم الجودة والقابلية للتكيف مع العرض، تعديل أبعاده بحسب الطلب، وتطبيق تسيير فعال لسوق العمل والتكوين المستمر. يتعلق الأمر هنا بإنشاء الإطار المتجانس الضروري لإعادة هيكلة متزامنة مع مجموع المؤسسات المساهمة في إنتاج الكفاءات الضرورية للمؤسسات والتنمية الاقتصادية. (Fourcade, 2006).

نسجل هنا ثلاث تغيرات هامة طبعت هذه الإصلاحات: التغير الأول طبع آليات القيادة، والثاني أجرى تعديلاً على العلاقات بين التكوين المهني وسياسات ترقية الشغل، أما التغير الأخير فيتعلق بالترابط بين التربية المدرسية والتكوين المهني، وهذه التغيرات لم تجعل التكوين المهني في موقع المنفذ الوحيد للشباب الذين يواجهون صعوبات في دراستهم بحيث تم اعتبار دورة التكوين ما بعد التعليم الأساسي في نفس الدرجة مع التعليم الثانوي العام أو التكنولوجي. أما في الجزائر، فقد انطلقت وزارة التكوين والتعليم المهني منذ سنة 2004 في إصلاحات جديدة، حيث تضمنت أولويتها الأساسية من جهة إيجاد نوع من التلاؤم والتناسب بين العرض والطلب في مجال التكوين، و تسريع التدريب على حرفة بإمكانها أن تمكن الشباب من الدخول بسرعة في الحياة العملية.

تستهدف هذه الإصلاحات العملية بشكل أساسي محاولة التخلي عن الصورة التي ارتبطت بالتكوين المهني كجهاز تعويضي للفشل المدرسي، وهي الصورة التي كثيراً ما اعتبرت مضرّة على الصعيد الاجتماعي، ذلك أنها لا تتطابق لا مع الغاية ولا مع الوسائل التي تركزها الدولة لذلك، وعلى ضوء تشخيص الاختلالات الأساسية التي عرفها النظام²⁴، تم تحديد عدد من محاور الإصلاح نذكر من بينها: إعادة الاعتبار للتمهين والتكوين في الحرف اليدوية وضرورة إرساء التعليم المهني.

إعادة الاعتبار للتمهين والتكوين في الحرف اليدوية

يعتبر نمط التكوين بواسطة التمهين الأكثر فائدة من حيث كلفته بالنسبة للمؤسسات التكوينية، بحيث تجمع كل من النصوص القانونية²⁵ والخطابات الرسمية على ضرورة تدعيم هذا النوع من التكوين في مرحلته الأولية خلال مرحلة التشغيل.

وجد نمط التكوين أثناء التشغيل الذي يوصف بأنه جهاز استراتيجي²⁶ ليستجيب لهاجس مزدوج. يتمثل الأول في الاستجابة لطلب اجتماعي لتكوين الشباب و الثاني في محاولة دفع المؤسسات والحرفيين لمزيد من المشاركة في تكوين اليد العاملة خدمة لحاجياتهم الخاصة وحاجيات الاقتصاد الوطني. إن إعادة إرساء التكوين المهني في طابعه الأصلي، عن طريق إعادة الاعتبار لحرف الصناعة التقليدية، وتلك المرتبطة بالبناء والأشغال العمومية²⁷ والفلاحة يشكل مدخلاً لكل الخطابات السياسية حول الإصلاح في هذا القطاع.

²⁴ الانعزال النسبي مقارنة بعالم الشغل، وعدم تلاؤم التكوين المقدم، وغياب التنسيق بين مختلف المتدخلين في قطاع التكوين، غياب الرؤية الواضحة لتطور سوق العمل.

²⁵ قانون رقم 07-81 بتاريخ 27 جوان 1981 المتعلق بالتمهين، وقانون رقم 34-90 لـ 25 ديسمبر 1990 المعدل والمكمل لقانون رقم 07-81 لـ 27 جوان 1981 المتعلق بالتمهين، وقانون رقم 2000-01 لـ 18 جانفي 2000 المعدل والمكمل لقانون رقم 07-81 لـ 27 جوان 1981 المتعلق بالتمهين.

²⁶ يمثل هذا النمط من التكوين مزايًا لا يمكن إنكارها: إمكانية التكفل بأعداد هامة من المتكويين، تكاليف التكوين أقل ارتفاعاً، واندماج سريع للمتخرجين من الوسط المهني.

²⁷ هناك حاجيات ضخمة تمت معاينتها خصوصاً في قطاع البناء والأشغال العمومية وكل النشاطات الثانوية المرتبطة بهذا الفرع. يخشى يعرف البرنامج الطموح للبناء الذي يشكل فيه السكن مكانة معتبرة، تأخيراً كبيراً في حالما ما إذا استمرت ندرة العاملة في هذا الفرع. (أنظر: خطاب الوزير الجزائري للتشغيل، كما أوردته الصحافة اليومية).

لقد نصت تعليمات المدراء المركزيين لوزارة التعليم والتكوين المهني²⁸ MEFP بضرورة تسريع العملية التي من شأنها تفضيل هذه الحرف اليدوية المرتبطة بالقطاعات التي بإمكانها أن توفر مناصب شغل أكثر، لذا عُدَّ قطاع البناء في المرتبة الأولى في لائحة الفروع المهنية والتخصصات التي يجب التركيز عليها، كما اعتبر أيضاً أن إعادة الاعتبار للتكوين الزراعي ودون استثناء الصناعات التقليدية²⁹ من ذلك بإمكانها أن تحرك العلاقة بين منظومة الشغل والتكوين.

إنشاء التعليم المهني في الجزائر

توافق إنشاء التعليم المهني مع التحولات التي عرفتها الثانويات التقنية. تميزت هذه الأخيرة، حسب بنغبريط-رمعون (1982)، بارتباطها الكبير مع الطلب الاقتصادي التي استمدت شرعيته منه. راهنت التوجهات الجوهرية، كما تضيف بنغبريط-رمعون (1999، ص.299) على تكوين يد عاملة مؤهلة كما راهنت أيضاً على تنمية ثقافة تقنية تزاوج بين المعرفة العملية والمعرفة الأكاديمية. تعتبر تجربة الثانويات التقنية التي كانت تستقبل أعدادا كبيرة من الوافدين عليها تجربة ثرية تستوجب التحليل، فلقد استفادت الجزائر لمدة طويلة من هذه القدرات التقنية ذات المستوى الراقي الموظفة خدمة للاقتصاد الوطني مما مكنها أن تكون جسرا رابطا بين هذه الثانويات التي اعتبرت "أقطاب الامتياز لحقبة خلت"³⁰، والجامعات. وبعد تعرضها لحملة نقد جارفة منذ سنوات عديدة ومقاطعة من قبل التلاميذ وأوليائهم على حد سواء، خضعت هذه الثانويات للإصلاحات برغم تعبئة قوية وحاشدة للأساتذة الذين عبروا عن رفضهم إنهاء تجربة الثانويات التقنية.

لقد انطلق التعليم المهني³¹ سنة 2002³² في بدايته بـ2080 تلميذا، ببرنامج توج بالحصول على شهادة بكالوريا مهنية، موجه لتلاميذ السنة التاسعة أساسي

²⁸ للتذكير فإن ذلك يتعلق بوزارة التعليم والتكوين المهني.

²⁹ لقد عرفت الشركة الوطنية للصناعة التقليدية بعد حلها تراجعا هاما في مجال نقص المواد الأولية وغياب سياسة حماية وترقية الحرف الصغيرة. هناك الكثير من الحرفيين المؤهلين الذين تحولوا إلى الأنشطة التجارية الأكثر ربحية أو التحقوا بالمؤسسات الوطنية والوظائف الإدارية الأكثر أمنا.

³⁰ حسب بنغبريط-رمعون، فقد تخرج منذ سنوات أفضل الحاصلين على البكالوريا من الثانويات التقنية (في الشعب التقنية والرياضيات)، وهؤلاء هم كونوا الكوكبة الأولى من المهندسين للجزائر المستقلة.

³¹ التعلم المهني تجربة حاولت أن تؤسس للبكالوريا المهنية.

(السنة الرابعة متوسط)، وكان الهدف من هذا التعليم "ترقية التكوين المهني لأحداث قطيعة مع نمط التوظيف ضمنه التي كانت تتم عن طريق الإخفاق في النظام التربوي". انتظر صناع القرار هذا الإجراء أن يعمل على رفع كل نظام التكوين المهني إلى قمة هرم دورات التعليم والتكوين المتوجة بشهادة للباكالوريا المهنية، غير أن النزاع الذي كان موجوداً بين القطاعات³³ جعل هذا المشروع (البكالوريا المهنية) مؤجلاً إلى أجل غير مسمى، وأصبحت "المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني"³⁴ (INSFP) تحتضن فروع التعليم المهني³⁵ التي تحضر في أربع سنوات للحصول على "دبلوم التعليم المهني 1 و2".³⁶ (DEP 1 et 2). تعطي القراءة في بعض المقابلات التي أجريت مع بعض الفاعلين المهنيين و المكلفين بالإصلاحات على وجه الخصوص، باعتبارهم أهم وسطاء الإصلاح، هذه التحولات مواقف متباينة و نقدية. لا يتعلق الأمر هنا باستعادة كل الشهادات التي تم جمعها خلال هذا العمل الميداني ولكن هي محاولة للإشارة إلى تلك التي أجمع عليها معظم المبحوثين.

لقد شكك معظم المهنيين في مسألة إعادة الاعتبار للتكوين في مجال الحرف اليدوية، وخصوصاً الحرف المرتبطة بقطاع البناء والأشغال العمومية، فهذه الشعبة أو التخصص المهني لم تعد تجتذب الكلب عليها مقارنة بالشعب المرتبطة بتكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) مثلاً.

اعتبر أحد فاعلي القطاع التكوين بأن الأمر "مجرد ضجيج من أجل لا شيء"، وهذا التمثل يعطي صورة عن مواقف المكلفين بتجسيد هذه الإصلاحات. يثير مبحوثين آخرين مسألة تكامل منظومات التربية، التكوين والتشغيل ويعتبرون انعدام جسور التواصل " المفروضة" بين هذه المنظومات ترهن أي إصلاحات

³² كان عددهم 840 في دخول 2003.

³³ كان هذا النزاع يدور بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بحجة أن البكالوريا لا يمكنها أن تحضر في ثانوية للتعليم العام أو التكنولوجي، وبين وزارة التعليم والتكوين المهني.

³⁴INSFP: المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني.

³⁵ عدده حالياً 13: 4 في العاصمة، واحد في كل من عنابة وباتنة، و2 في قسنطينة، وواحد في كل من وهران، و ورقلة وسعيدة وتيزي وزو وتيارت.

³⁶DEP: دبلوم التعليم المهني.

ممكنة. تطرح تمثلات مهني قطاع التكوين المهني حول مسار تجسيد هذه الإصلاحات مسألة إمكانية الوصول إلى غايات الإصلاحات. وفي هذا الصدد يرى أحد المهنيين "أن النظام الذي تم إصلاحه لم يلعب دوره في الإدماج المهني للشباب، لأنه لم يستفد من الوسائل الضرورية والملائمة". يمكن اعتبار أن غياب المعايير الاقتصادية في منح القروض، غياب نظرة اقتصادية لدى طالبي التكوين (ما علاقة التكوين بالنشاط الذي أود مزاولته) ونمو الروح الاتكالية و الانتظارية عند الكثير من الشباب من بين العناصر التي ترهن هذه الإصلاحات .

خلاصة

يبدو أن مشكلة التكوين المهني ودعم التشغيل لا زالت تشغل اهتمامات بلدان المغرب العربي، بسبب أنها تشكل عائقاً حقيقياً لتنميتها. لقد شمل انتشار البطالة جميع الفئات الاجتماعية وخصوصاً الحاصلين منهم على الشهادات. ويكشف هذا الوضع عن ضعف الرؤية الاستشرافية في مجال برامج التكوين والسياسات العمومية الموجهة لتشغيل الشباب.

تطرح إشكاليات التكوين و التشغيل المسألة الاجتماعية في البلدان المغربية الثلاث في علاقاتها مع الدولة، ذلك أن المسألة لم تعد تكمن في معرفة: هل يجب أن يكون للدولة حضورٌ "أقل أو أكثر" في الحياة الاقتصادية؟ بل في معرفة أي نوع مختلف من الدولة يجب أن يقوم بالمبادرة والشراكة بين التربية، التكوين و التشغيل لإحداث التوافق مع تطور العالم السريع؟

تكمن أهم الاتجاهات الكبرى للفترة المدروسة في هذا البحث في إعادة تشكيل الفعل العمومي الذي تميّز بالانتقال إلى مرحلة "دولة أخرى" التي تندرج حتماً ضمن مقاربة متعددة القطاعات و التي تسمح برسم معالم مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكذا الحاجيات التي تتضمنها في مجال التكوين المهني والتشغيل. فهي دولة حاضرة حقاً، لكنها "معدّلة" لا تتخلى عن التزاماتها لا في مجال اليقظة ولا في مجال الاستشراف. فإذا كانت مختلف الإصلاحات المقررة في البلدان المغربية تندرج ضمن هذه الصورة المشكّلة، بقي لنا أن نعرف كيف يمكن الوصول إلى هذا التغيير في النموذج، في ظل وجود مقاومات الدولة وتصورات الفاعلين المرسخة تاريخياً تجاهها؟

ترجمة: مصطفى مرضي

Bibliographie

- Ahrab, B. (2006), « Les mutations du marché du travail en Algérie : de l'économie planifiée à l'intégration à l'économie mondiale », *Les cahiers de l'association Tiers Monde*, n°21, p. 121-130.
- Ardouin, Th. (2003), *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Dunod.
- Barbier, J.-P. (2002), *L'intermédiation sur le marché du travail dans les pays du Maghreb*, étude comparative entre l'Algérie, le Maroc et la Tunisie, Genève, BIT.
- Benghabrit-Remaoun, N. (1999), « Politique de formation et mutations : les paradoxes d'une réalité », in Djeflat, A. (dir.), *L'Algérie des principes de novembre à l'ajustement structurel*, CODESRIA.
- Benkerroum, M., El Yacoubi, D. (2006), *La formation professionnelle au Maroc. Éléments d'analyse des réformes et des résultats des cinquante années d'indépendance*, Centre national de documentation du Maroc.
- Benachenhou, A. (1993), « Inflation et chômage en Algérie : les aléas de la démocratie et des réformes économiques », *Maghreb-Machrek Monde arabe*, n°139.
- Bougroum, M., Aomar, I. (2002), « Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion », *Formation Emploi*, n°79, p. 83-101.
- Bougroum, M., Ibourk, A. (2000), « Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion », *Formation Emploi*, n°79, p. 83-101.
- Boussaid, M. (2000), *L'analyse du financement public des secteurs de l'éducation et de la formation*, COSEF.
- Boutata, M. (1987), *La formation professionnelle et l'emploi dans l'économie marocaine coloniale et post-coloniale*, Rabat, Faculté des sciences juridiques économiques et sociales de Rabat, université Mohamed V.
- Bruyère, M., Lemistre, P. (2004), « Adéquation formation-emploi : le rôle de la spécialité », *Note du LIRHE*, n°394.
- Catusse, M. (2008), *Le temps des entrepreneurs ? Politique et transformations du capitalisme au Maroc*, Paris, Maisonneuve & Larose, coll. « Connaissance du Maghreb ».
- Chantal, B. (1991), *Le marché du travail urbain en Algérie. Le marché de travail urbain en Algérie*, Institut international d'études sociales.
- Charmes, J. (1977), *Emploi et secteur informel en Algérie*, Alger CENEAP / PNUD/C P S 1977 – 85.
- Clément, S., Walthier, R., Bougault, H., Filipiak, E. (2005), « Les mécanismes de financement de la formation professionnelle : Algérie, Maroc, Sénégal, Tunisie », *notes et documents n°14*, Paris, AFD.

- Conseil National de la Jeunesse et de l'Avenir, (1992), Programme national de formation insertion, Rabat-CNJA.
- CNES, (2006), *Rapport sur le développement humain*, Algérie, Publication CNES/PNUD.
- COSEF, (2000), *Regards sur le système éducation-formation*, p. 65.
- CREAD, (1988), *Étude prospective sur la demande sociale de l'emploi : Bilan 1966-1987 et perspectives An 2000*, Alger, mars.
- Demazière, D., Dubar, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récites d'insertion*. Paris, Nathan.
- Direction de la statistique, (2003), *Enquête nationale sur le secteur informel non agricole 1999-2000*, rapport des premiers résultats, Rabat, ministère de la Prévision économique et du plan.
- (2000), *Activité, emploi et chômage en 2000*, rapport de synthèse, Rabat, ministère de la Prévision économique et du plan.
- (1999), *Activité, emploi et chômage en 1999*, rapport de synthèse, Rabat, ministère de la Prévision économique et du plan.
- Direction de l'Emploi, (2004), *Le salaire minimum au Maroc*, Rabat, ministère de l'Emploi et de la formation professionnelle.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Edjekouane, K., (1998), *Quelques éléments d'analyse du chômage*, rapport au Conseil national économique et social, République algérienne démocratique et populaire, juin.
- ElAoufi, N. (1997), « Les nouveaux enjeux de la question sociale au Maroc : régulation et gouvernance », in « La question sociale dans les PVD et au Maroc : l'état des lieux », *Cahiers de la Fondation Abderrahim Bouabid*, n° 8, septembre.
- ElAoufi, N., Bensaïd, M. (2005), « Chômage et employabilité au Maroc », *Cahiers de la stratégie de l'emploi*, Unité politiques de l'emploi, Département de la stratégie en matière d'emploi.
- ElRhezouani, R., Zriouli, M. (1991), *Pour une stratégie fondée sur l'emploi et les besoins essentiels au Maroc*, Rabat, Guessous.
- Ferroukhi, D. (2005), *La problématique de l'adéquation formation-emploi. Modes d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*, Alger, Éditions du CREAD.
- Filali, R. (1978), *Pour une étude de la formation professionnelle comme technique de la politique de l'emploi et la formation professionnelle au Maroc*, Rabat, DES, Faculté de droit.
- Fontanel, J. (2001), *Pour comprendre l'action économique de l'État*, Paris, L'Harmattan.

- Fourcade, B. (2000), « Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, outils de gestion des transformations du marché du travail ? Les cas de l'Algérie et de la Tunisie », *note du LIRHE*, n°333.
- Gérard, E., Sclemmer, B. (2003), « Les travers du savoir : représentations du diplôme et du travail au Maroc », *Cahiers d'études africaines*, p. 169-170.
- Hamouda, N.-E. (2006), « Secteur et emploi informels en Algérie : définitions, mesures et méthodes d'estimation », in *Informalisation des économies maghrébines*, Alger, CREAD, p. 79-118.
- Hibou, B. (dir.), (2000), *La Privatisation des États*, Paris, Karthala.
- (1998), « Retrait ou redéploiement de l'État », *Critique internationale*, n°1, automne, p. 151-168.
- Ibourk, A., Perelman, S. (2001), « Frontières d'efficacité et processus d'appariement sur le marché du travail au Maroc », *Économie et pension*, n°150-151, p. 33-45.
- Institut de Financement du Développement du Maghreb Arabe, (1990), *Politique de l'emploi en Tunisie*.
- Jovanovic, B. (1979), « Job Matching and Theory of Turnover », *Journal of Political Economy*, n° 87, p. 1246-1260.
- Kenichi, O. (1996), *De l'État-Nation aux États région*, Paris, Dunod.
- Lahlou, A. (1985), *Emploi et inégalités au Maroc*, Casablanca, Éditions maghrébines.
- Mansfield, M. (2001), « Flying to the moon: Reconsidering the British labour exchange system in the early twentieth century », *Labour History Review*, vol. 66, n°1.
- Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnel (MFEP), (2004), *Diagnostic du système éducation-formation et perspectives à l'horizon 2015, Bilan 1999-2003 et perspectives 2004-2011 du secteur de la FEP*, document interne.
- Mohamed, S. (1988 a), « Combien y a-t-il de chômeurs au Maroc ? », *La vie économique*, n° 3481, décembre.
- (1988 b), *Les petits métiers clandestins ou le business populaire*, Éditions EDDIF.
- Mongi B., (1993), *Programme d'ajustement structurel et ses effets sur l'emploi(les pays du Maghreb arabe)*, Égypte, séminaire sur les politiques de l'emploi dans les pays arabes, 10-12 mai.
- (1989), *Les problèmes de l'emploi en Tunisie : Situation et perspectives*, séminaire maghrébin sur les effets de la crise sur l'emploi dans les pays du Maghreb, 20-21-22 décembre.
- Mongi, B., Gouia, R. (1996), *Les politiques de lutte contre l'exclusion sociale en Tunisie*, Institut international d'études sociales, 1^{ère} éd.
- Musette, S. (1993), *L'évolution du monde du travail en Algérie de l'indépendance à nos jours*, Tunis, atelier sur les stratégies de développement des ressources humaines dans les pays du Maghreb, 9-10-11 février.

- Musette, S., Hammouda, N.-E. (2007), *La question de l'emploi au Maghreb Central*, Alger, Éditions du CREAD.
- Musette, S., Isli, M.-A. Hammouda, N.-E. (2002), *Marché du travail et emploi en Algérie : éléments pour une politique nationale de l'emploi*, Alger, bureau de l'OIT à Alger pour les pays du Maghreb, janvier.
- Nauze-Fichet, E., Tomasini, M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail: approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n°354, p. 21-48.
- Office de la formation professionnelle et de l'emploi, (1990), *La réforme des services de l'emploi en Tunisie*.
- Office national des statistiques, (1999), 4^e recensement général de la population et de l'habitat 1998 : principaux résultats, Alger, ONS, coll. « Statistiques », n° 80.
- Remaoun-Benghabrit, N. (2000), « Le système d'éducation-formation en Algérie : du volontarisme politique à une politique de gestion des flux », in Remaoun H. (coord.), *L'Algérie : histoire, société et culture*, Alger, Casbah Éditions.
- 1982, *Enseignement technique et développement en Algérie-Adaptation ou inadéquation ?*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, février.
- Sadi, N.-E. (2006), *La privatisation des entreprises publiques en Algérie*, Alger, Éditions OPU.
- Sebbar, H. (1990), Enquête sur la main-d'œuvre au Maroc, *caractéristiques de l'emploi*, Rabat, ILO-UNDP.
- Sid-Ahmed, A. (1991), *Emploi et croissance au Maghreb : Bilan et perspectives*, Paris, Tiers-monde, p. 7-37.
- Slaheddine, M. (1991), *Le marché du travail urbain au Maroc*, Institut international d'études sociales.
- Tebbaa, J.-E. (1991), *Crise de l'emploi au Maroc : les aspects structurels et conjoncturels*, Rabat, Économie et socialisme, p. 97-112.
- Thery, B. (1990), « Comment ajuster un système de formation professionnelle. Un exemple maghrébin », *Éducation permanente*, n105, p. 135-143.
- Toussaint, R. M.-J., Xypas, C. (dir.), (2004), *La notion de compétence en éducation et en formation – Fonctions et enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- Tremblay, D.-G., Doray, P. (2000), "Vers de nouveaux modes de formation professionnelle. Rôle des acteurs et des collaborateurs", Québec, *Presses de l'Université du Québec*.
- Verdier, É. (1996), « L'insertion professionnelle des jeunes "à la française" : vers un ajustement structurel », *Travail et Emploi*, n°4.
- Vincens, J. (2006), « Spécialité de la formation, spécialité de l'emploi et performance d'insertion », *Notes du LIRHE*, n°432.
- (2004), « L'adéquation formation emploi », in Giret J.-F., Lopez, A., et Rose J., (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.

المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة: مقارنة من خلال كتب التربية المدنية*

حسن رمعون**

أنجزت هذه المساهمة المتعلقة بتدريس المواطنة من خلال محتوى الخطاب الذي تحمله الكتب المدرسية الخاصة بالتربية المدنية، في إطار مشروع بحث أكثر شمولية أجري ما بين 2008-2010 تحت عنوان: "المواطنة في الجزائر اليوم، تمثيلات و تطبيقات"، وتندرج ضمن محور يهتم بشكل خاص بـ: "رسالة المواطنة من خلال المدرسة".

يندرج هذا العمل في سياق أعمال أخرى ويأتي في حقيقة الأمر ليتم تحقيقات أشرف عليها باحثون من مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية لاسيما تلك التي أنجزت في إطار قسم البحث سوسيوأنثروبولوجيا التاريخ والذاكرة حيث ضم مشروع البحث الموسوم: مقاربات حول ممارسة المواطنة: الجزائر نموذجاً، و الذي أجري خلال الفترة 2006-2008 محورا اشتغل عليه الباحث نوار فؤاد يعالج فيه موضوع: " المدرسة وممارسات المواطنة: الأساتذة، تمثيلات و ممارسات". ويمكن أن نذكر أيضا الدراسة التي أنجزها الباحث جيلالي المستاري مؤخرا حول الخطاب الديني في الكتب المدرسية الخاصة

*نشر هذا المقال باللغة الفرنسية:

Le message de la citoyenneté à travers l'école : cas des manuels d'éducation civique. Etude comparée du cas algérien avec du Maroc et de la Tunisie.

في كتاب موسوم الجزائر اليوم: مقاربات حول ممارسة المواطنة، تحت إشراف حسن رمعون، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012.

**Université d'Oran, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie, 31 000, Oran, Algérie/

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

بالتربية الإسلامية، ناهيك عن الأعمال التي أنجزتها شخصيا أو زملاء آخرين حول تدريس التاريخ والتي انطلقت هي الأخرى من مقارنة تعتمد على الكتب المدرسية.

يسمح كل هذا النشاط بالتأكيد على أن الخطاب المدرسي حول المواطنة لا يمكن اختزاله في مجرد قراءة تفكيكية للكتب المدرسية والاكتفاء أكثر من ذلك بتلك التي تعالج التربية المدنية بشكل حصري، إلا أن ذلك لا يمنعنا من توظيف مقارنة مسألة المواطنة من خلال هذه الكتب (بما فيها البرامج الرسمية التي تعكسها محتويات الكتب) لاستثمار هذا الخطاب الذي تعمل المدرسة على نشره، وهذا ما دفعنا إلى خوض هذه المغامرة.

يسمح لنا تحليل هذا الخطاب دون شك بتحديد الغاية المرجوة من التربية المدنية في علاقتها بالتكوين فيما يخص المواطنة المعلن عنها والفجوة بينها وبين مختلف المجالات الأخرى. نذكر على سبيل المثال التربية الخلقية التي ميزت المنظومة التربوية لفترة طويلة، أثر الفلسفة، العلوم السياسية أو الاهتمامات المتعلقة بالبيئة، فضلا عن الغايات مثل تلك التي تحيل إلى كل ما له صلة بالهوية واستعمالها للوطنية وللديني، وبشكل عام تمثيلات العلاقات الاجتماعية والاندماج في العالمية. نتطرق لهذه الافتراضات والتساؤلات بحذر لأنها تتعلق في كثير من الأحيان بما يستبطنه الخطاب. سنبدأ باستعمال الكتب المدرسية من خلال مجموعة من مداخل نقترحها والتي تبدو لنا أقرب إلى الخطاب الصريح والمعلن في محتويات الفصول ومختلف البنود أين تظهر التكرارات بشكل جلي في مختلف الكتب المدرسية.

وبدا لنا من المهم اللجوء إلى المقاربة المقارنة إذ تعتبر البلدان المغاربية من وجهة النظر هذه، حقلًا مهمًا بشكل خاص، لا يعود ذلك للتقارب الجيو-تاريخي والأنثروبولوجي فقط، وإنما للرهانات المتعلقة بتأكيد الدولة الوطنية والمطالب المرتبطة بالمواطنة. دفعتنا هذه المحفزات إلى اللجوء إلى مقارنة ما يجري عندنا في الجزائر مع ممارسات لدى جيراننا المغاربة والتونسيين في هذا الحقل، ولا ننكر أن هناك خيارات أخرى ممكنة أيضا لمقاربة هذا الموضوع.

اعتمدنا مخططا لعرض هذا لأسباب متعلقة بالتحقيق وكذلك لتيسير قراءة

النّص :

الفصل الأول: تقديم مجموعة الكتب التي خضعت للتحليل

- الكتب المدرسية الجزائرية،
- الكتب المدرسية المغربية،
- الكتب المدرسية التونسية.

الفصل الثاني: تدريس المواطنة في الدول الثلاث: عناصر مقارنة مقارنة

- المداخل المختلفة المختارة لمعالجة المواطنة،
- تدريس المواطنة في الجزائر،
- تدريس المواطنة من خلال الكتب المدرسية المغربية والتونسية.

الفصل الثالث: التشابه و الاختلاف

- أساسيات متعلقة بالمقارنة و حدودها،
- مقارنة مختلف المداخل، المندمجة و المعالجة في محتوى الكتب المدرسية في الدول الثلاث،
- المحتويات المتشابهة مع بعض التباين وفقا للدول الثلاث،
- المواطنة والإسلام من خلال قراءة الكتب المدرسية الجزائرية.

الفصل الأول: تقديم مجموعة الكتب التي خضعت للتحليل

نستند من أجل إجراء تحقيقنا على الكتب المدرسية الخاصة بالتربية المدنية المستعملة في الجزائر (تسع سنوات من التعليم). تقتضي المقارنة بطبيعة الحال العودة إلى الكتب المستعملة في المغرب (أربع سنوات من التعليم)، وفي تونس (ثمانية سنوات). تعطينا هذه الكتب مجموعا قدره 23 كتابا في حد أدنى (وعمليا العدد أكثر من ذلك، إذ استعملنا العديد من الكتب بالنسبة للمغرب)، وبدا لنا من المهم انجاز تقديم شامل. نبين هنا أيضا المؤشرات الخاصة بالمداخل التي حددناها من أجل إجراء هذا التحليل.

الكتب المدرسية الجزائرية

1. التنظيم العام لهذا التعليم

- تتضمن البرامج المدرسية في الجزائر، تعليماً موسوماً: تربية مدنية¹ ويعتمد على برامج وكتب مدرسية خاصة بهذه المادة، نشير إلى ميزاتها فيما يلي:
- 1- يوجد بالمجموع تسعة كتب مدرسية خاصة بالتربية المدنية مدونة بلغة التعليم - أي اللغة العربية- يناسب كل واحد منها طورا من أطوار الدراسية.
 - 2- تقدم هذه المادة، في التعليم الابتدائي (البرنامج الجديد)، ابتداء من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي.
 - 3- تدرس مادة التربية المدنية في طور التعليم المتوسط خلال السنوات الأربع التي تستغرقها هذه المرحلة ، أي من السنة الأولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة.
 - 4- نلاحظ إذن أنه على خلاف ما هو معمول به في الجزائر التي يبدأ فيها هذا التعليم منذ السنة الأولى، فإنه لا يباشر في الدول الأخرى (المغرب وتونس) سوى في السنة الرابعة أو الخامسة من التعليم.
 - 5- على خلاف الحالة التونسية على سبيل المثال، لا يوجد دروس خاصة بالتربية المدنية خلال كل السنوات التي يستغرقها الطور الثانوي.
 - 6- لا يوجد، فضلا عما سبق، سوى مجموعة واحدة وكتب التربية المدنية (غنية بالتوضيحات) والتي نشرتها منظمة رسمية (الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية)² الذي تشرف عليه وزارة التربية الوطنية.
- نحاول فيما يلي الوقوف على الموضوعات المختلفة التي يتم تقديمها والتوسع فيها من خلال هذه الكتب.

2. الكتب المستعملة في التعليم الابتدائي

تقدم للأطفال خلال السنة الأولى ابتدائي مفاهيم تحيل إلى الهوية و إلى تلك التي لها علاقة بالمخاطر التي يمكن مواجهتها (في البيت، في المدرسة أو في الشارع)، ومفاهيم أخرى ذات صلة بالزمان والمكان، الحقوق و الواجبات المتعلقة

¹ باللغة الفرنسية Education civique

² L'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S)الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

بالمحافظة على البيئة (وتأخذ هذه بعين الاعتبار السياق المتعلق بالطفل)، وفي الأخير الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني) والاحتفالات الوطنية والدينية. ينتقل الدرس في السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلى المحيط الاجتماعي القريب (العائلة، الجيران...)، الحياة داخل المدرسة، القيم (التضامن، التكافل والتسامح)، الديمقراطية وفي الأخير حماية البيئة (الماء، الصحة، المساحات الخضراء...).

يعود الكتاب المدرسي في السنة الثالثة³ من التعليم الابتدائي إلى الهوية الجزائرية ومرجعياتها (وثائق رسمية، احتفالات وطنية)، الحياة الجماعية (داخل مجموعة أو داخل المدرسة)، التضامن واحترام القواعد المعمول بها في المؤسسات العمومية، المسائل المتعلقة بالبيئة والمحافظة على الصحة وفي الأخير تكويننا أوليا خاصة بقواعد الأمن والنجدة.

هناك عودة في السنة الرابعة⁴ إلى المواطنة (واجبات، مسؤولية ورموز)، إلى الحياة الديمقراطية (المدرسة، الحركة الجموعية) و إلى وسائل الإعلام و الاتصال ومصالح الخدمة العمومية (مركز صحي، مركز بريد، البلدية).

تبرز من جديد خلال السنة الخامسة⁵ مسألة الهوية الوطنية والدينية (مع تلقين النشيد الوطني)، الواجبات والحقوق (في الصحة، في التعليم والمنح العائلية)، الحياة الديمقراطية (الهيئات المنتخبة، الحوار، حرية التعبير)، الميزانية العائلية، السوق و التبذير، الحياة الثقافية (العلم والتقدم...)، وفي الأخير تبرز الحياة في الريف وفي المدينة فضلا عن معطيات وافية حول التنشئة الثقافية.

لا يخلو برنامج الابتدائي من تعليم الأناشيد الوطنية.

3. الكتب المستعملة في التعليم المتوسط

يتناول الكتاب في السنة الأولى من التعليم المتوسط الحياة الجماعية في المؤسسة المدرسية (الغايات، الحقوق والواجبات، جمعية أولياء التلاميذ...)، المواطنة (الهوية الشخصية، الحالة المدنية، الجنسية، وممارسة المواطنة)، وفي الأخير البيئة ودور التراث وضرورة الحفاظ عليه.

³ 109 p. pour le manuel de 3^{ème}a.p. réédité depuis 2005, format 28x20 cm.

⁴ Le manuel de 4^{ème}a.p. 127 p. réédité depuis 2006, format 28x20 cm.

⁵ Le manuel de 5^{ème}a.p. 96 p. réédité depuis 2007, format 28,5x20 cm.

يبدأ الكتاب في السنة الثانية من التعليم المتوسط بالقيم الاجتماعية (الأسرة والمجتمع، العادات، التضامن والتكافل) ثم يواصل مع الهوية الوطنية (من خلال معالجة رموز الأمة والحقوق والواجبات)، المصالح العمومية (البلدية، البريد، المحكمة). وي طرح كذلك، الديمقراطية والعمل وفي الأخير حماية البيئة والصحة.

يهتم الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من الطور المتوسط بالمؤسسات والمصالح العمومية (الولاية، الأملاك العمومية، الضمان الاجتماعي)، الحياة الديمقراطية (الحوار، الجمعيات، المجلس الشعبي الولائي)، الإعلام والاتصال (الوسائل، الثقافة...)، المواطن والقانون (الآفات الاجتماعية، الغرفة القضائية)، المواطن والاستهلاك (المواد الغذائية والصحة، الماء، الطاقة)، وفي الأخير الجزائر والمجموعة الدولية (الهلال الأحمر، اليونسكو، ومصالح التمثيليات في الخارج). ينتقل الكتاب المدرسي في السنة الرابعة من المرحلة نفسها إلى موضوع المجتمع والدولة الجزائرية (مع تقديم الدستور، والعلاقات بين المواطن والادارة)، مختلف السلطات (التنفيذية، التشريعية، القضائية، المحكمة العليا...)، حقوق الانسان (الإعلان العالمي، الاختراقات، السلم والأمن...)، الحياة الديمقراطية (حرية التعبير، الحركة النقابية، الأحزاب السياسية...)، العلوم والتكنولوجيا (وأثرهما على المجتمع والمحيط، دور المكتبات)، وسائل الإعلام والاتصال (الجرائد، الأقمار الاصطناعية، الانترنت)، وفي الأخير الجزائر والمجموعة الدولية (منظمة الأمم المتحدة، اليونسكو، الرابطة العربية والألييسكو، المؤتمر الإسلامي).

II. الكتب المدرسية المغربية

1. التنظيم العام لهذا التعليم

يتميز تعليم التربية المدنية في المغرب بخصوصيات مقارنة بما هو معمول به في الجزائر. قبل أن نشرع في تحليل مضمونه نقدم توصيفا موجزا لتنظيمه من حيث الشكل أين تبرز من خلال مقاربة أولية أربعة مميزات مثيرة للانتباه:

- 1- يقدم هذا التّعليم خلال ست سنوات في إطار تخصص التربية على المواطنة⁶.
 - 2- يعتمد هذا التّعليم على كتب مدرسية تتناول في الوقت نفسه، التاريخ، الجغرافيا والتربية على المواطنة مندرجة تحت تسمية التخصصات الاجتماعية.
 - 3- يمتلك المدرّسون حرية الاختيار والمفاضلة ما بين عدة كتب متوفرة للقسم الواحد، تحمل كلها رقم اعتماد منحتة وزارة التربية الوطنية للناشرين.
 - 4- ونقول في الأخير أن التعليم الموسوم: التربية على المواطنة يقدم خلال ست سنوات، أي من السنة الرّابعة من الطور الابتدائي إلى السنة السادسة ابتدائي ومن الأولى إلى الثالثة من الطور المتوسط⁷.
- ما هي أهم الموضوعات التي يطرحها هذا التّعليم في الطورين الابتدائي والمتوسط؟

2. الكتب المدرسية المستعملة في الطّور الابتدائي

تمكنا بالنسبة للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي وهي السّنة التي يُباشر فيها تدريس هذه المادة من فحص كتابين مخصصين لها⁸. تعالج هذه الكتب بصورها الكثيرة، موضوعات مرتبطة بالهوية الشخصية، احترام الذات والآخرين، احترام القواعد والقانون، حماية الذات من مخاطر يستوجب تجنبها (مخاطر الطريق، مخاطر التدخين...)، كيف ننظم حياتنا في البيت وفي المدرسة، المشاركة في العمل الجماعي، العمل التضامني و كيف نستعمل الوثائق للحصول على المعلومات والمعرفة. سُبُل تحقيق الرغبات، الحاجات و الحصول على الحقوق. يعالج الكتاب المخصص للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي والذي تسنى لنا فحصه العناصر التالية: الحقوق، الواجبات، مسؤولية الفرد والآخرين

⁶باللغة الفرنسية: Education à la citoyenneté.

⁷ Le cycle moyen est appelé ici : Enseignement secondaire élémentaire, soit en arabe : التعليم الثانوي الإعدادي.

⁸ Le 1^{er} a été coédité en 2003 à Casablanca par Maktabat AS-Salâm al-Jadîda et Dâr Al âlmiyaLilKitâb, le livre de format 21×27cm comprend 127 pages dont 39 consacrés à la discipline (le reste étant réparti entre l'histoire, la géographie, la bibliographie générale et le sommaire pour chaque matière, une présentation des concepts et notions utilisé ; le second édité aussi à partir de 2003 à Rabat par Dâr an-nachrwa-l-marifa, comprend 112 pages, dont 40 consacrés à la discipline (en dehors de l'index conceptuel, de la bibliographie et des sommaires qui concernent les 3 disciplines. Format 21x27cm.

والتفاعلات المرتبطة بذلك مع مراعاة بطبيعة الحال، الحق في اختلاف الرأي. يسري هذا مثلما تُبين ذلك النصوص بشكل صريح على العلاقة مع الوسط العائلي، استعمال الطرقات ومن خلال أمثلة أخرى: انتخاب ممثلي القسم، إعداد جريدة المدرسة أو اعداد مشروع جماعي لمقارنته بشكل يسمح بفهم سير المجلس البلدي وممارسة المواطنة على المستوى المحلي. يعالج الكتاب فضلا عن ذلك، مسألة استهلاك المياه والكهرباء.

- تستنى لنا فحص كتابين مخصصين للسنة السادسة من التعليم الابتدائي يُطرح كلاهما مسألة المعاهدة الدولية لحقوق الطفل (منظمة الأمم المتحدة، 20 نوفمبر 1989)، بوصفها حقوقاً ذات أولوية، يتمتع فيها الطفل بعيدا عن أي تمييز أو إقصاء، بالحق في الهوية والجنسية، الصحة، التعليم، التطور والحماية، وبالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تهمه، ويُحترم حقه في الرأي والتعبير.

3. الكتب المدرسية المستعملة في التعليم المتوسط

يتناول الكتاب المدرسي المخصص للسنة الأولى من التعليم المتوسط مجموعة عناصر محددة ترتبط بالمواطنة من خلال معالجة المواضيع الفرعية التالية: الكرامة الانسانية، الحرية، المساواة (لاسيما من خلال محاربة التفرقة القائمة على الجنس، والعنصرية)، العدالة، التضامن (على الصعيد الفردي، الوطني والدولي)، التسامح (خاصة في الجال الديني)، الديمقراطية (وما يرتبط بها من مبادئ وما يميزها عن الدكتاتورية)، القانون والقاعدة القانونية، وفي الأخير الدفاع عن حقوق الإنسان (لاسيما المنظمات المعنية سواء كانت هيئات رسمية أو من المجتمع المدني).

يتناول الكتاب المدرسي¹⁰ في السنة الثانية بشكل أكثر دقة حالة المغرب. يتطرق إلى العناصر (أو المكونات) المؤسسة للدولة المغربية (الأرض، السكان،

⁹ Le premier édité en 2005 par Matbuannajahal-jadida, (Casablanca), comprend 176 p., dont 53 p. traitant de l'éducation à la citoyenneté! Le second réédité en 2006-2007, par Nadia Edition comprend 175 p. dont 48 consacrées à la matière qui nous intéresse. Format 21x27cm.

¹⁰ Le manuel considéré a été édité en 2004 à Casablanca par TOP Edition. Il est composé de 208 pages dont 58 consacrées aux cours d'éducation à la citoyenneté. Format 21x27 cm.

ومميزات نظام الحكم؛ دستور البلاد بوصفه قانونا أساسيا ومن ثم المؤسسات التي يُقرّها (القانون، البرلمان، الحكومة، العدالة)؛ الحقوق المدنية والسياسية؛ الحريات العامة، الأحزاب السياسية، النقابات والتنظيمات المهنية، الصحافة، الحقوق الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية، الديمقراطية المحلية ومؤسساتها، وفي الأخير الحركة الجموعية بوصفها تعبيراً عن المواطنة.

- يتوجه الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط مركزاً على الممارسات التي تندرج في خانة تجسيد المواطنة: ضرورة المشاركة في حياة المؤسسة أو المدرسة (من خلال الهيئات المنتخبة على وجه التحديد) وفي محاربة الآفات الاجتماعية بالتعاون مع المنظمات المعنية بذلك، (الأمية، السكن الهش، العنف، استغلال الأطفال...)، المحافظة على أملاك التي توفر خدمات للصالح العام؛ أخلاق الحياة العامة (محاربة الرشوة)، الهيئات التي يجب التوجه إليها في حالة التعدي على الحقوق؛ المحافظة على التراث وإثرائه، البيئة على المستوى المحلي والعالمي، المحافظة على الموارد الطبيعية والتفكير في الأجيال القادمة؛ حوار الأديان والسلم في العالم، و في الأخير ترقية قيم المواطنة (اقتراح برامج إعلامية).

III. الكتب المدرسية التونسية

1. التنظيم العام لهذا التدريس

تتميز التربية المدنية في تونس بمواصفات خاصة، إذ يجب أن ننوّه أنه من باب التنظيم الرسمي أن نظام التعليمي التونسي يتكون من طور أساسي يستمر تسع سنوات و طور ثانوي يدوم أربعة سنوات، وهذا يجعل منه متميزاً بالمقارنة مع باقي الدول التي لا يتجاوز فيها التعليم الثانوي ثلاث سنوات وتفضي إلى البكالوريا.

يتم تعليم الاختصاص الذي يهمنّا في هذه الدراسة وفقاً للمميزات التالية:

- 1- تحمل عنوان " تربية مدنية" (مثلما هو الحال في الجزائر)،
- 2- تُعتمد الكتب المدرسية لتخصصات اجتماعية كحوامل بيداغوجية لهذا التعليم في الطور الأساسي وتعالج التاريخ، الجغرافيا والتربية المدنية في الوقت نفسه (مثلما هو معمول به في المغرب)،

- 3- على خلاف ما هو موجود في الجزائر والمغرب، يستمر هذا التّعليم في تونس في الطّور الثانوي (ولكن فقط من السّنة الأولى إلى الثالثة) ويعتمد على كتب خاصة بالتربية المدنية، (بينما يخصص لمادتي التاريخ والجغرافية اللتان تدرسان من السنة الأولى إلى الرابعة كتب خاصة بكل منهما)،
- 4- تدرّس إذن مادة التربية المدنية خلال ثمان سنوات بالمجموع (من السنة الخامسة إلى السنة التاسعة أساسي ومن السّنة الأولى إلى السنة الثالثة ثانوي)،
- 5- نشير في النهاية إلى أنه لا توجد سوى سلسلة من الكتب ينشرها المركز الوطني البيداغوجي التابع لوزارة التربية والتكوين.
- ما هي إذن أهم المواضيع التي تعالجها الكتب المدرسية المتداولة خلال السنوات الثمانية من التّعليم؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية التي استعملت في تونس منذ الدخول المدرسي 2010-2011.

2. الكتب المدرسية المستعملة في التّعليم الابتدائي

يبرز الكتاب الخاص بالسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي- الغني بالرسومات- الطفل ضمن ثلاثة فضاءات في علاقاتها المتبادلة: الأسرة، المدرسة والوطن. يوضح أدوار الطفل-التلميذ وباقي الشركاء في علاقاتهم مع مختلف النشاطات الاجتماعية والثقافية، الحقوق والواجبات، المخاطر والحماية من الحوادث المرور على سبيل المثال، احترام الجيران والنظافة، عرض التقسيم الجغرافي والاداري لتونس بما في ذلك رموز الأمة والنّضال في سبيل الوطن (أمثال النقابي فرحات حشاد الذي اغتاله الاستعمار الفرنسي في ديسمبر 1952). يتعلق الأمر هنا بمساعدة الطفل على كفاءات التحرك ضمن المحيط الاجتماعي والوطني.

يشرح كتاب السّنة السادسة أساسي للتلميذ علاقات المواطن مع الإدارة مُجسداً ذلك في مؤسسات مثل البلدية، الولاية (الحافظة)، الحكومة (الوزير الأوّل)، رئاسة الجمهورية و مسؤوليات كلّ جهة من الجهات المذكورة فيما يتعلق بالخدمات العمومية (الوقاية، الصّحة) و ما يقتضيه ذلك من احترام للقوانين، الموظفين و حقوق المواطنين. و ينتقل بعد ذلك لعرض اطلالة على النظام الانتخابي.

يعود الكتاب المدرسي للسنة السابعة من الطّور الأساسي إلى العلاقة بالفضاءات الثلاثة : الأسرة، المدرسة والمجتمع مركزا على حقوق وواجبات كل منها، فهو يشدد فيما يخص الأسرة على حقوق الطفل، المرأة والمسنين وباقي النشاطات الاجتماعية (السياسية، الثقافية والاقتصادية).

يطرح كتاب السنة الثامنة من التعليم في الطور نفسه، مشاركة الطفل في الحياة العامّة (في المدرسة مثل انتخاب الممثلين)، ومشاركة المواطنين في الحياة الجموعية و الحزبية، ويولي أهمية للتعددية والتداول مركزا في ذلك على النظام الانتخابي.

يعالج الكتاب في السنة التاسعة مسائل الأمة أو الوطن والهوية الوطنية وينتهي إلى إشكالية المواطنة في أبعادها القانونية، السياسية، الإدارية والاجتماعية: حرية الرأي، حرية التعبير، حرية الصحافة، حرية التجمع والتجمهر، وحرية اختيار مكان الإقامة وممارسة المسؤولية في المحيط الاجتماعي، الثقافي والطبيعي. يعالج الكتاب كذلك مسألة الحقوق (الجموعية والسياسية، الحق في الصحة وفي التعليم والعمل)، الواجبات والالتزام (بالدفاع على الوطن، دفع الضرائب، واحترام القانون)، التساوي أمام العدالة والمحاكم، التسامح ورفض الإقصاء والعنف، وترقية الحوار والتبادل.

3. الكتب المستعملة في الطور الثانوي

يثير الكتاب المدرسي¹¹ المخصص للسنة الأولى من المرحلة الثانوية مسألة المواطنة ضمن بيئتها الاجتماعية والسياسية ودورها في تنظيم الحكم (مرفقة بتقديم للنظام المؤسساتي وقواعده التنفيذية)، ومساهمة كل طرف في تعددية المجالات السياسية والثقافية.

يطرح الكتاب المدرسي¹² المعتمد في السنة الثانية من الطور الثانوي في محوره الأول مسألة الدولة الديمقراطية العصرية بما في ذلك خصوصياتها وجذورها. يحيل كذلك إلى المرجعية المتمثلة في تقليد الدولة في العالم الإسلامي خلال العصر الوسيط وفي الغرب ويثير كذلك سقوط الدول الشمولية. يعالج المحوران الثاني والثالث من الكتاب مواضيع الدولة والقانون والمجتمع المدني. لا يخلو ذلك من

¹¹ Manuel d'éducation civique, de 1^{ère} a.s., 115 pages, Format 27x20cm, Ed. 2009.

¹² Manuel de 2^{ème} a.s., 168 pages, Format 27x20cm, s.d.

نصوص توضيحية وتصريحات لكتاب كلاسكيين مثلما هو موجود في الكتب الأخرى.

يطرح كتاب¹³ السنة الثالثة مسألة حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية وعلاقتها بالتنمية المستدامة. يتحدث الكتاب كذلك عن المنظمات الدولية ودور المواطن تجاه الفوارق والتحديات الدولية: الديمقراطية، العلمية والتكنولوجية، الفقر، النزاعات وحماية البيئة.

سنعتمد في الجزء الثاني من بحثنا على سبعة مداخل حددناها سلفا ويسمح لنا بحصر عناصر تمكّن من إجراء مقارنة فيما يخص تدريس المواطنة في الجزائر من جهة والمغرب وتونس من جهة أخرى. ولا يفوتنا أن ننوه بنسبية هذا العمل نظرا للخصوصيات التي يتميز بها كل نظام تعليمي في الدول الثلاث.

VI. المداخل المختلفة التي تمّ اختيارها للتطرّق إلى المواطنة

انطلقنا من افتراض مفاده أن تدريس التربية المدنية يهدف أساسا إلى ضمان تكوين التلميذ فيما يخص ممارسة المواطنة، نستطيع من خلال قراءة أولية للكتب المدرسية القول بأن هذه المسألة تطرح من خلال سبعة مداخل أساسية (حتى وإن كان هذا التقسيم لا يخلو من التداخل بعض الشيء)، فهذه المداخل يمكن معالجتها سواء بشكل متزامن أو بشكل متفاوت تبعا للسنوات التي يدرس خلالها هذا التخصص في هذه الدول. ونقترح أن ندرسها وفقا للتسلسل التالي:

- التمثلات الهوياتية الفردية أو الجماعية في علاقتها بالأمة ورموزها،
- الحياة الجماعية، مبادئ التضامن والقيم الاجتماعية الأخرى،
- الإدارة، المصالح العمومية والدولة بشكل عام،
- الديمقراطية وما يتصل بها من حوار، تسامح ومسؤولية،
- واجبات وحقوق التلميذ و المواطن،
- أهمية التراث الثقافي، للعلم و التكنولوجيا ولحماية البيئة،
- العلاقات الدولية والحفاظ على السلم والأمن في العالم.

¹³ Manuel de 3^{ème} a.s., 72 pages, s.d. Format 27x20cm.

V. تدريس المواطنة في الجزائر

1. تمثل الهوية

يتم معالجة هذه المسألة طيلة ست سنوات (السنة أولى، الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي، ثم السنة الأولى والثانية من الطور المتوسط).

يتم خلال السنة الأولى ابتدائي معالجة موضوع الهوية الشخصية منذ الولادة إلى التسجيل في الحالة المدنية وكيف تبدأ في التبلور من خلال الوسط العائلي، المدرسة، علاقتها بالجوار وكل ما يمكن أن يحتك به الفرد منذ الطفولة. يحتوي الكتاب في الواقع صورا تُعرض على الطفل للتعليق عليها ولا يتضمن سوى القليل من النصوص باعتبار أن الطفل لا يزال في بداية المسار التعليمي.

يصوغ البرنامج الخاص بالسنة الثالثة من الطور نفسه العلاقة بين مفهومي الهوية والمواطنة من خلال عرض موضوع الوطن الجزائري و ذلك من خلال عرضه على خريطة جغرافية والعروض الشاملة المختلفة، وأيضاً من خلال الوثائق الرسمية للهوية والأعياد الدينية والوطنية.

يعود البرنامج خلال السنة الرابعة من هذا التعليم إلى الحديث عن هذه الأعياد وتواريخها مثلما ترد على رزنامة التأريخ الهجري والمدني.

ويبرز موضوع المواطنة من جديد خلال السنة الخامسة لاسيما من خلال الهوية الوطنية وتعلم النشيد الوطني إلى جانب أناشيد وطنية الأخرى.

في الطور المتوسط، يثير كتاب السنة الأولى موضوع الثقافة وممارسة المواطنة، يقدم الموضوع في علاقته بالجنسية ومصالح الحالة المدنية، بينما يصوغ الكتاب في السنة الثانية المواطنة في علاقتها بالقيم الاجتماعية (العائلة والمجتمع، الأعراف والتقاليد) والهوية الوطنية. يقدم إلى جانب ذلك عرضاً عن رموز الأمة وسيادتها ومقدمة متعلقة بالحقوق والواجبات.

يتبين من خلال مجمل الدروس أن التعليم يهدف أساساً إلى مساعدة التلميذ لاكتساب معالم هويته التي تربطه بمحيطه الاجتماعي والثقافي منذ الخلية الأساسية المتمثلة في العائلة إلى غاية إدراك المجموعة الوطنية التي يشارك فيها، كما يسعى إلى تلقيه المرجعيات الأساسية.

2. الحياة الجماعية والتضامن

يتم التركيز على العناصر المتعلقة بالحياة الجماعية، التكافل والتضامن من السنة الثانية إلى الخامسة من التعليم الابتدائي، ثم خلال السنتين الأولى والثانية من الطور المتوسط أي خلال ست سنوات من التعليم.

يسعى كتاب السنة الثانية إلى توضيح التكافل من خلال تقديم مثال نمليتين تحملان معا حبة طعام موجهة دون شك إلى المجموعة، وطفليين يحملان معا قفة مشتريات. يعرض الكتاب ذاته المساعدة الواجب تقديمها للمسن حتى يتسنى له التنقل وأيضا مساهمة الفتاة في الأشغال المنزلية. ويمكن إلى جانب ذلك أن نرى الأطفال وكيف يشاركون معا في أشغال الاعتناء بالحديقة والنظافة.

يتم خلال السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تثمين المساعدات للمنكوبين ضحايا الكوارث، وتثمين روح العمل الجماعية خلال النشاطات الرياضية والأعمال شبه البيداغوجية الهادفة للمتعة وللتسلية.

يركز التعليم خلال السنة الرابعة من هذا الطور على قواعد الأمن والنجدة فضلا عن مهام صناديق الضمان الاجتماعي. ينتقل كتاب السنة الخامسة إلى طرح الميزانية العائلية والقواعد التي تسيّر التجارة والتبادلات وكل ما يتصل بالتبذير والاقتصاد بشكل عام.

يعالج التعليم المتوسط في سنته الأولى مميزات الحياة الجماعية داخل المؤسسات المدرسية (التنظيمات المتعلقة بحقوق وواجبات التلميذ، وعمل جمعيات أولياء التلاميذ). ويعود الكتاب في السنة الثانية من هذا التعليم إلى القيم الاجتماعية : الأسرة والمجتمع والعادات والتقليد (تعدد أشكال اللباس والطقوس) وضرورة التكافل والتضامن (على المستوى الوطني والدولي).

يحظى هنا المدخل الهوياتي الذي طرحناه سابقا بأهمية خاصة ويبرز بشكل ملفت في العلاقة مع الآخر والنشاط التضامني.

3. الإدارة، الدولة و المصالح العمومية

يحتل عمل الإدارة والمصالح العمومية والمهام المسندة إليها مكانة هامة في البرامج التعليمية لاسيما خلال السنة الثانية والرابعة من التعليم الابتدائي وخلال السنوات الأربع من التعليم المتوسط .

يهتم التعليم منذ السنة الثانية ابتدائي بالمؤسسة المدرسية ويتواصل الاهتمام بها بشكل أعمق في السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى جانب المؤسسات الأخرى، المراكز الاستشفائية، البريد والبلدية وأيضا المؤسسة القضائية. يمتد هذا التعليم خلال السنة الثالثة إلى مصالح الولاية، المحاكم، الأملاك العمومية والضمان الاجتماعي. يتناول برنامج السنة الرابعة الأجهزة المركزية للدولة وتقسيم السلطات كما يقدم عرضا للدستور والمحكمة العليا.

يقف التلميذ من وراء هذا التعليم على معالم الشخصية الفردية و الاجتماعية في علاقتها مع الإدارة العمومية ومختلف مؤسسات الدولة.

لا يقتصر درس التربية المدنية على عرض عناصر الثلاثي: فرد - مجتمع - دولة، فهذه المركبات المختلفة ستتفاعل فيما بينها من خلال العمل الديمقراطي المنتج لفضاء عمومي ومع عناصر أخرى مثل الثقافة والتراث والمحيط الطبيعي والعالمي.

4. الديمقراطية وما يرتبط بها من حوار و تسامح و مسؤولية

تقدم العلاقة بين الفرد، المجتمع والدولة على أنها محكومة بقواعد متصلة بالتسيير الديمقراطي. تفترض الديمقراطية مثلما يبرز ذلك في كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، إمكانية الحوار مع الآخرين بمعنى قبول وجهات نظر مخالفة والحق في الوصول إلى المسؤولية في تسيير الشؤون العامة.

في السنة الثالثة تُطرح مسألة احترام حرية الآخرين والقانون والقبول بالعيش المشترك في إطار احترام الاختلاف.

يدرج في السنة الرابعة مفهوم الفعل الانتخابي لتعيين ممثلي الأقسام وطرق عمل الجمعيات الثقافية والرياضية. تربط الديمقراطية بالالتزام بالبقاء إلى جانب الحق كما هو الحال بالنسبة للوضع المسلط على الشعب الفلسطيني.

ينتهي برنامج الفصل الابتدائي أي السنة الخامسة بموضوع المجالس الشعبية المنتخبة وتسييرها للشؤون العامة (على مستوى البلدية، الولاية أو على المستوى الوطني).

يزيد الاهتمام بالفعل الانتخابي من أجل تعيين المسؤولين في مرحلة التعليم المتوسط، ففي السنة الثانية من هذا التعليم يتم التطرق إلى المجلس الشعبي البلدي، وينتقل في السنة الثالثة إلى المجلس الشعبي الولائي و الحركة الجمعوية

ويعود كذلك إلى نوعية الحوار. ويتناول التعليم في السنة الرابعة من هذه المرحلة الهيئات الوطنية التي يميز الدستور بين مسؤولياتها فضلا عن عمل الأحزاب السياسية والنقابات وتثمين حرية التعبير. و بطبيعة الحال، فالديمقراطية وممارسة المواطنة تفترض واجبات وحقوق مثلما ذكرنا ذلك.

5. الواجبات والحقوق

يتوجه هذا التعليم أي التربية المدنية للأطفال المتدرسين في الطورين الابتدائي والمتوسط والذين يتراوح سنهم ما بين ست وخمس عشرة سنة. ويفسر ذلك أسباب تلقين الأطفال القواعد الأولى فيما يخص الحقوق والواجبات للعيش في المجتمع، النظم الأخلاقية والمدنية التي نختصرها في العناصر التالية:

يركز التعليم منذ السنة الأولى الابتدائي على التعاون المتبادل، احترام الآخر والتهذيب؛ احترام سلطة الوالدين والمعلم وتعلم معايير الوقاية والأمن.

تتواصل التنشئة في المواضيع نفسها خلال السنين اللاحقة، إذ في السنتين الثانية والثالثة يقدم للتلميذ مقدمة في مبادئ الحوار والتسامح، التنظيم المدرسي والمحافظة على البيئة. ينتقل في السنتين الرابعة والخامسة إلى أبجديات المسؤولية الفردية واحترام القانون والرموز الوطنية مع إحياء فيه الاهتمام بالدراسة والعلم.

في المرحلة المتوسطة يفتح أمامه مجال التقاليد والأعراف (السنة الثانية من الطور المتوسط) واحترام المؤسسات والقانون وتتم توعيته لتجنب الآفات الاجتماعية مثلما هو الحال في السنة الثالثة من هذه المرحلة.

يتم ربط مسألة الحقوق بإرادة التنشئة المدنية من خلال مواضيع تبدأ منذ مرحلة التعليم الأولى والتي تحيل إلى الحق في التعبير (انطلاقا من السنة الثانية ابتدائي)، المشاركة في انتخاب ممثل القسم وتشكيل معارف حول الإعلام والاتصال (السنة الرابعة من الطور نفسه)، وتشمل المواضيع بعد ذلك مسألة التمرس والحماية الصحية والمنح العائلية (السنة الخامسة ابتدائي).

يتطرق التعليم في مرحلة المتوسط إلى مسائل متعلقة بالرقى الثقافي والعلمي والانتخاب السياسي (السنة الثانية متوسط) ثم إلى الحماية الاجتماعية، الحركة الجموعية والنقابية والأحزاب السياسية وذلك خلال السنة الثالثة والرابعة من هذا التعليم.

تُخصّص خلال السنة الرابعة ما يُقارب العشرين صفحة لمسألة حقوق الإنسان وانتهاكاتها وترفق بتقديم للأحكام الأساسية للإعلان العالمي لسنة 1948 دون نسيان التركيز على الحق في العيش المشترك في ظل السلم والأمن.

6. التراث الثقافي، العلم، التكنولوجيا والمحيط

بعيدا عن علاقة المجتمع بالنظام السياسي، تدرج مسألة المواطنة ضمن كل شامل، يوظف فيه التراث الثقافي وعلاقة الإنسان بالقدرة على التحكم في المعرفة العلمية والتكنولوجية والبيئة الطبيعية وغير ذلك من العناصر التي يمكن استخلاصها من قراءة البرنامج ومناهج التربية المدنية.

يتم خلال السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والأولى متوسط التوسع في موضوع الحياة الثقافية والتراث التاريخي والعالمي ثم يأتي التوسع في موضوع دور المكتبات خلال السنة الرابعة من التعليم المتوسط. لا تغفل معالجة هذه المواضيع ضرورة التحكم في المعرفة العلمية والتكنولوجية مثلما يتجلى ذلك في الأهمية التي يوليها المحتوى للتقنيات الحديثة المستعملة في مجال الإعلام والاتصال خلال السنة الرابعة ابتدائي والثالثة والرابعة من الطور المتوسط، وتولى للثنائية العلم/ العمل أهمية جلية خلال السنة الثانية متوسط (أين يتم كذلك التركيز على الآثار السلبية للأمية).

تلقي ضرورة التكيّف مع البيئة التكنولوجية والطبيعية عرضا تفصيليا في إطار التمييز بين الثنائية ريف/ مدينة وذلك طيلة التدريس في السنتين الأولى والخامسة ابتدائي، بينما ينحى التعليم خلال السنة الثالثة ابتدائي والثالثة متوسط إلى التركيز على الوقاية من المخاطر الناجمة عن التغذية، والمخاطر التي تهدد حياة الطفل في البيت (الآلات المنزلية) أو خارجه (حركة المرور وغيرها من المخاطر) ويظهر الاهتمام بهذه المواضيع في الحقيقة خلال كل سنوات المرحلة الابتدائية.

يعالج التعليم موضوع المحيط الطبيعي وضرورة حمايته خلال السنوات التسع في مادة التربية المدنية من خلال التطرق إلى الواقع الأيكولوجية، المساحات الخضراء والموارد التي نستخرجها (مثل الماء، الطاقة، التغذية...)، ويقضي ذلك تفادي مخاطر التلوث والإسراف وترقية قواعد الوقاية والحماية الصحية.

7. العلاقات الدولية والمحافظة على السلم والأمن في العالم

يتم التطرق إلى علاقات الجزائر مع المجموعة الدولية بشكل خاص خلال السنة الثالثة متوسط لعرض المهام المسندة للتمثيلات الدبلوماسية والقنصلية الجزائرية في الخارج ولاسيما مراعاة شؤون المهاجرين الجزائريين المقيمين بالخارج ونشاطات أخرى مثل التعاون والتدخل لتقديم المساعدة الإنسانية (عن طريق الهلال الأحمر الجزائري).

تعرض خلال السنوات الثالثة والرابعة متوسط المنظمات الدولية التي تنخرط فيها الجزائر (منظمة الأمم المتحدة، الجامعة العربية...)، ولا يخلو برنامج السنة الرابعة من بعض العناصر المتعلقة بالمحافظة على السلم والأمن في العالم إضافة إلى التهديد النووي.

الفصل الثاني: تدريس المواطنة في الكتب المدرسية المغربية والتونسية

1. حالة الكتب المدرسية المغربية

أ) تتم معالجة مسألة الهوية خاصة خلال السنة الرابعة ابتدائي، أين يسعى المحتوى إلى تنمية وعي الطفل بذاتيته في إطار العلاقة مع المحيط القريب الذي يعيش فيه (العائلة، المدرسة...)، ولا يخلو المحتوى هنا من ضرورة احترام الآخرين وما يتطلبه ذلك من انضباط. يدرج خلال السنة السادسة من هذا التعليم مفهوم الجنسية، وتعرض فيما بعد، أي خلال السنة الثانية متوسط، الهوية الوطنية في صلتها مع الأرض، السكان والنظام المؤسساتي في علاقته مع القانون، النظام الملكي ومختلف السلطات الدستورية.

ب) يتم خلال السنة الخامسة ابتدائي تطوير التعليم المتعلق بالحياة الجماعية والتضامن في علاقتهما بالهوية وذلك في تواصل دائم مع الوسط العائلي والمدرسي أو حتى في الشارع وما ينطوي عليه من مخاطر مثل تلك المرتبطة بالحركة المرورية. ويربط هذا الموضوع خلال السنة الأولى متوسط بترقية القيم الاجتماعية والانسانية وفي السنة الثالثة بالحياة في المدرسة وفي المؤسسة، ويربط كذلك بمكافحة الآفات الاجتماعية (الأمية، السكن الهش، العنف، استغلال الأطفال...) و أخلقة الحياة العامة (مكافحة الرشوة).

لا تطرح المدرسة في طورها الابتدائي المسائل المتعلقة بالإدارة، المصالح العمومية والمؤسسات، إذ يتكفل بذلك التعليم المتوسط. يتم التطرق للدستور، القوانين، الملك ومختلف السلطات خلال السنة الثانية من هذا التعليم. وينتقل هذا التعليم في السنة الثالثة إلى مواضيع المصالح العمومية (الادارات، المؤسسات...)، وجهاز العدالة.

يلج المتمدرس خلال السنة الرابعة ابتدائي إلى مدخل الديمقراطية وما يرتبط بها من حوار، تسامح ومسؤولية والتي تثمن من خلال احترام الآخر واحترام مبادئ الديمقراطية المحلية (مجلس القسم في المدرسة والمجالس البلدية مثلما يعرض ذلك كتاب السنة الخامسة ابتدائي). يتم خلال السنة الأولى من التعليم المتوسط مقاربة الثنائي ديمقراطية/ دكتاتورية وموضوع التسامح الديني، ويطرح التعليم خلال السنتين الثانية والثالثة من الطور نفسه سير النظام المؤسساتي المغربي، دور الأحزاب السياسية، النقابات والصحافة.

- تعرف الميزة الديمقراطية إثراء انطلاقا من مدخل حقوق وواجبات الطفل والمواطن. يشرع في معالجة دور كليهما في مجال النشاط الاجتماعي والثقافي ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي وترتبط المسألة خلال السنة الخامسة بمواضيع الحريات والمواطنة.

تُشرح للتلميذ الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل خلال السنة السادسة ابتدائي وحقوق الانسان خلال السنة الأولى من المتوسط دون إغفال دور الحركة الجمعوية وضرورة الإشارة إلى الظواهر السلبية مثل التمييز الجنسي والعنصري.

يتطرق البرنامج خلال السنة الثانية متوسط إلى الحقوق المدنية السياسية والاجتماعية الثقافية، ومع نهاية السنة الثالثة من المرحلة نفسها يركز على حالات خاصة متعلقة باختراق الحقوق والوسائل القانونية لمحاربة ذلك.

تعالج المواضيع المرتبطة بالتراث، العلوم والبيئة (استهلاك الماء والكهرباء) خلال السنة الخامسة ابتدائي، بينما تطرح مسألة (حماية التراث، الموارد والبيئة محليا وعالميا) خلال السنة الثالثة متوسط.

يطرح موضوع العلاقات الدولية وكل ما يمس السلم والأمن خلال السنة الأولى متوسط (السلم العالمي، دور منظمة الأمم المتحدة)، وينتقل التعليم بالتلميذ خلال السنة الثالثة من هذا الطور إلى موضوع (حوار الأديان والسلام في العالم).

2. المواطنة من خلال قراءة في الكتب المدرسية التونسية

أ- تظهر مسألة الهوية ابتداءً من السنة الخامسة أساسي وذلك عبر دور الطفل في علاقته مع كل طرف من الشركاء الاجتماعيين المتمثلين في العائلة، المدرسة والأمة، وتمثّل جغرافي لتونس ورموز الوطن وما يمكن أن يترتب عن إنكار (النقابي "فرحات حاشد" الذي قتله الفرنسيون في ديسمبر 1952 والذي يقدم هنا كمثال). تطرح مرة أخرى في السنة الثانية أساسي مسألة الأمة في علاقتها مع الهوية الوطنية وإشكالية المواطنة.

ب- يبدأ الطفل منذ السنة الخامسة أساسي بمعرفة الأساسيات المرتبطة بالحياة المشتركة (التضامن والقيم الاجتماعية) كما رأينا بالنسبة للمدرسة، العائلة والأمة، لكن أيضاً من خلال المخاطر والحماية مثل (حوادث الطرقات...)، احترام الجار والممتلكات. تظهر مسألة الهوية من جديد في السنة السابعة أساسي بفضاءاتها الاجتماعية الثلاثة المتمثلة في العائلة، المدرسة والمجتمع، من الثامنة أساسي تبدأ مشاركة التلميذ في الحياة العامة خصوصاً داخل المدرسة، ثم في السنة الأولى ثانوي المشاركة في الحياة الثقافية والسياسية. في حين تُتناول مسألة مكافحة الفقر في السنة الثالثة ثانوي كتحديدٍ من بين التحديات العالمية.

ج- يبدأ التعريف بالإدارة والخدمات العمومية للدولة في السنة الخامسة أساسي، حيث يتعرف التلميذ على التقسيم الإداري للأقاليم، ليلتقي في السنة السادسة أساسي مع تقديم المؤسسات مثل الولاية (المحافظة)، الوزير الأول، رئاسة الجمهورية، ولكن أيضاً الاحترام الواجب اتجاه الموظفين ومختلف الهيئات التي تكون مسؤوليتها محددة (خصوصاً المشاكل التي لها علاقة بالصحة والنظافة).

هذا اللقاء يمس في السنة أولى ثانوي سير عمل النظام المؤسساتي التونسي ويأخذ طابعا فلسفيا وتاريخيا في الغالب، أما في الثانية ثانوي فتطرح مسألة الدولة الحديثة وأصولها الموجودة في العالم الإسلامي خلال فترة القرون الوسطى أكثر منه في الغرب.

د- يُطرح موضوع الديمقراطية وعلاقتها بالحوار، التسامح والمسؤولية في السنة السادسة أساسي انطلاقاً من مفاهيم القانون، المواطنة ومرجعيات سير النظام الانتخابي ويتعرف التلميذ في السنة الثامنة أساسي على كفاءات انتخاب ممثلي

الأقسام (في المدرسة) والمشاركة في الحياة عن طريق (الجمعيات والأحزاب السياسية) فضلا عن الأهمية التي يكتسيها النظام الانتخابي الذي يُفترض أن يكون مجالاً للتعددية والتداول على ممارسة المسؤوليات السياسية.

تُتَمَن في السنة التاسعة أساسي عبارة المواطنة وما تقتضيه على المستوى السوسيو-ثقافي من ممارسة لمسؤولية التسامح، رفض التمييز العنصري والعنف، والحث على الحوار والتبادل. تعود عبارة المواطنة في السنة الأولى ثانوي لتطرح مسألة احترام التعددية ضمن الحقل السوسيوسياسي وفق مقاربة نظرية وتاريخية. تعرض على التلميذ في السنة الثانية ثانوي مرجعيات الدولة الديمقراطية الحديثة أو دولة القانون (من النشأة إلى أيامنا هذه) والفرق الذي يميزها عن التوتاليتارية والمجتمع المدني.

هـ- تبرز الحقوق والواجبات (التي تناولنا بعض الجوانب منها في السابق) في الأجزاء الثمانية المعنية (من الخامسة أساسي إلى الثالثة ثانوي). ابتداء من الخامسة أساسي وعبر حقوق وواجبات الطفل والتلميذ وكذلك حقوق وواجبات مجموع المواطنين، فيما يتعلق بضرورة الدفاع عن الوطن. وفي السادسة أساسي تُطرح العلاقة مع الخدمة العمومية (احترام القوانين، حقوق المواطنين). وفي السابعة أساسي تُطرح حقوق الطفل من جديد ولكن أيضا مع حقوق المرأة والأشخاص المسنين وكل المواطنين (فيما يتعلق بالنشاط السياسي والاقتصادي). وفي الثامنة أساسي تطرح ضمن مجال النشاط الجمعي والحزبي. تحدد في التاسعة أساسي الميادين التي تُمارس فيها الحقوق والحريات، الآراء والتعبير، النشر والصحافة، الاجتماعات، الجمعيات، التنقلات واختيار مكان الإقامة، الصحة، التربية والشغل، المساواة أمام القانون مع الواجبات والالتزامات، الدفاع عن الوطن، دفع الضرائب واحترام القانون...

في التعليم الثانوي، يتناول التلميذ في الأولى ثانوي موضوع المشاركة في الحكم، وفي الثانية ثانوي موضوع دولة الحق، ثم في الثالثة ثانوي حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية بشكل عام، وتُدعم الكتب المدرسية بنصوص لكتاب وتصريحات ذات مرجعية تونسية وعالمية (في الميدان المتعلق بالديمقراطية وحقوق الإنسان على وجه الخصوص).

ز- يأتي المدخل الذي يتناول التراث العلمي والتكنولوجي والمحيط في السنة التاسعة أساسي، عندما يتعلق الأمر بممارسة المسؤولية في المجالات السوسيو-

ثقافية والطبيعية، كما تطرح أيضا في السنة الثالثة ثانوي إشكاليات لها علاقة بالتنمية المستدامة والتّحدي العلمي والتكنولوجيا (على المستوى العالمي) وحماية البيئة.

ي- المدخل الأخير في النهاية ، والذي يتناول العلاقات الدولية، السلم والأمن في العالم، لا يظهر إلا في الثالثة ثانوي مع تقديم المنظمات العالمية والتحديات الدولية (الديمقراطية، العلمية والتكنولوجية)،الفقر، الأزمات وكذلك حماية البيئة.

الفصل الثالث: التشابه والاختلاف بين الكتب المدرسية في البلدان الثلاث

بعد أن قدمنا محتوى كتب التربية المدنية في البلدان الثلاث بالنسبة لكل سنة دراسية، وبعد دراسة مضمين التدريس بالتركيز على سبعة نقاط تم انتقاؤها، نستطيع المرور إلى مرحلة المقارنة وتسجيل بعض الملاحظات:

مقدمات فيما يخص المقارنة وحدودها

نقترح مقارنة برامج ومحتويات كتب لها غاية مشتركة في البلدان الثلاث، لاسيما غرس في أذهان الأطفال مبادئ التحضّر والمواطنة. تشير هذه المفاهيم إلى عدد قليل من المراجع التي تتضمن أعمال الفلسفة السياسية والسياسة والتي ترقى إلى مستوى العالمية والديمقراطية وما تمليه من حقوق وواجبات واحترام حقوق الإنسان. وعليه يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض الصعوبات التي بإمكانها أن تؤثر على النتائج المحقّقة، والتي نذكر البعض منها :

- يبقى الاستناد إلى العالمية في المجال الاجتماعي محدودا ولا يُشكّل كلا من ميداني علم الفلسفة السياسية وعلم السياسة في حقيقة الأمر علوما دقيقة.

- ترتبط المواطنة في الدول المغاربية الجنسية على وجه الخصوص ويمكن للأنظمة السياسية أن تتشابه لكن دون أن تتطابق، وكل دولة يحكمها ولو شكليا دستور وقوانين أخرى.

- تمارس كل دولة سيادتها في تأسيس برامج التعليم حسب الشرائح العمرية لتلاميذ المدارس. وهكذا وكما رأينا في من قبل، تدرس مادة التربية المدنية في الجزائر لمدة تسع سنوات ابتداء من السنة الأولى للطور الابتدائي (بدءا من ستة

سنوات) حتى السنة الرابعة متوسط (أي في سن 15)، في حين تدرس في المغرب لمدة ستة سنوات فقط، أي من السنة الرابعة ابتدائي (في سن التاسعة) إلى غاية نهاية السنة الثالثة متوسط (سن 15). ترافق مادة التربية المدنية التلاميذ في تونس خلال ثمانية سنوات، من السنة الخامسة أساسي في سن العاشرة إلى السنة الثالثة ثانوي (عندما يبلغ التلميذ سن الثامنة عشر).

- باعتبار أن مصممي البرامج ومحري الكتب بإمكانهم أن يضيفوا بصماتهم الشخصية فذلك يتطلب منا عدم الاكتفاء بعملية معالجة الكتب وإنما الاطلاع على دليل الأستاذ (المسألة التي لم نستطيع أن نلم بها كلية). لم يمنعنا ذلك من إجراء عملية مقارنة بين مختلف المضامين ومحاولة تأسيس مقارنة عن طريق المحتويات السبع المنتقاة انطلاقاً من البرامج والكتب بالنسبة للبلدان الثلاث موضوع دراستنا.

مقارنة مختلف العوامل ومضامين برامج الكتب المدرسية في الدول الثلاث

1. الهوية الفردية والجماعية

تدرس هذه المسألة في البلدان الثلاث من زاوية الجمع بين ثلاث نقاط: الطفل في فردانيته، العلاقة مع المحيط القريب (العائلة، الجيران، المدرسة) وأخيراً كشف الهوية عن طريق الدولة وميزاتها ورموزها الأساسية، مع انفتاح على خطابات الجنسية والمواطنة. في الجزائر، نتعرض إلى المسألة مدة ست سنوات من مجموع تسعة (السنة الأولى، الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي والسنة الأولى والثانية متوسط). في المغرب، تدرّس لمدة ثلاث سنوات (السنة الرابعة والسادسة ابتدائي والسنة الثانية متوسط) أما في تونس تدرس المسألة خلال سنتين من مجموع ثمانية سنوات (في السنة الخامسة والتاسعة أساسي).

2. الحياة الجماعية والتضامن وقيم اجتماعية أخرى

تتمن الحياة الجماعية بالمقدار نفسه في البلدان الثلاث، وتظهر ضرورة بالنسبة لرفاهية الفرد وبقاء المجتمع. قواعد النظافة، الحماية والانضباط، احترام الآخر وأهمية العمل، الدعم والتضامن وكذلك محاربة الآفات الاجتماعية وهي كلها قيم يعمل على تجسيدها وإعطائها الأولوية.

تدرس هذه المسألة في الجزائر لمدة ست سنوات (من السنة الثانية إلى السنة الخامسة ابتدائي وبعدها في السنتين الأولى والثانية متوسط)، في المغرب تدرس طيلة ثلاث سنوات (في السنة الخامسة ابتدائي والأولى والثالثة متوسط) و أما في تونس فيرافق التلاميذ تلقين هذه القيم ضمن مادة التربية المدنية طيلة خمس سنوات من مجموع ثمانية (الخامسة، السابعة والثامنة أساسي والسنة أولى والثالثة ثانوي).

3. الإدارة و الخدمات العمومية و الدولة

تعطى لموضوع الإدارة و الخدمات العمومية و الدولة لما لها من فائدة اجتماعية بدءاً من المدرسة، البلدية و المركز الصحي إلى أعلى المؤسسات التي تسيير البلاد. غالباً ما تُدرس وظيفة هذه المؤسسات في السهر على خدمة المواطنين، كما تُذكر بالعلاقة بين ممارسة المسؤولية و المشاركة في الانتخابات. يتم التعرّض إلى هذه النقطة في الجزائر طيلة ست سنوات (الثانية و الرابعة ابتدائي و من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط) في حين تُدرّس لمدة عامين فقط من مجموع ستة سنوات في المغرب (في الثانية و الثالثة متوسط) أما في تونس يدرس التلاميذ هذا الدرس لمدة أربع سنوات من أصل ثمانية (في السنة الخامسة و السادسة ابتدائي و الأولى و الثانية ثانوي).

4. الديمقراطية و الحوار و التسامح و المسؤولية

تهدف كتب التربية المدنية في البلدان الثلاث إلى إبراز أهمية الديمقراطية في علاقة فرد-مواطن، الجماعات مع الدولة. وهذا بطبيعة الحال عن طريق الانتخاب من أجل الحصول على مناصب المسؤولية المسجلة في مختلف الدساتير كما تهدف هذه الدروس إلى تسليط الضوء على الأهمية المعطاة للحركة الجمعوية و الأحزاب السياسية و كل ما ينجر عنه من فضائل كالحوار و احترام آراء الآخرين بما فيها الرؤى الدينية. تيرمج هذه الدروس وفق برامج التربية المدنية في الجزائر خلال سبع سنوات من أصل تسعة (من الثانية إلى الخامسة ابتدائي و من الأولى إلى الثالثة متوسط). أما في المغرب، فهي تتوزع على خمس سنوات من مجموع ستة (الرابعة و الخامسة ابتدائي و من الأولى إلى الثالثة متوسط) في حين تدرّس في تونس

على مدى خمس سنوات من أصل ثمانية (السادسة، الثامنة والتاسعة أساسي والثانية والأولى ثانوي).

5. الحقوق والواجبات، البيئة والعلاقات الدولية

تعالج هذه المسألة في البلدان الثلاث بالتوجه في البداية إلى أطفال يتلقون مجموعة قواعد مطالبون باحترامها: النظافة والحماية، طاعة الوالدين واحترام نظام التعليم، كما يعمل المعلمون مبدئياً على تلقين مصطلح الحقوق: الحماية الأبوية، الصحة، التمدرس، الانفتاح الثقافي وحرية التعبير. يدرس التلاميذ فيما بعد الحقوق و الواجبات المتعلقة بالمواطنة: احترام القانون، حريات الآخر، الرموز، السيادة الوطنية، الحريات الفردية والجماعية بما فيها حرية إبداء الرأي في شأن أي معلومة أو تنظيم، حق الانتخاب والمنتخب، الحق في العمل والحماية والضمان الاجتماعي، حقوق الأطفال، النساء والشيوخ... وهذا بالاعتماد على مراجع عالمية كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948).

يرافق التلاميذ في الجزائر برنامج الحقوق والواجبات طيلة فترة التمدرس (ثمانية سنوات من أصل تسعة، من الأولى إلى الخامسة ابتدائي ومن الثانية إلى الرابعة متوسط)، في حين تدرس هذه المادة في المغرب لمدة ستة سنوات كاملة من التعليم (من السنة الرابعة إلى السنة السادسة ابتدائي ومن السنة الأولى إلى السنة الثالثة متوسط)، في حين تدوم فترة تدريس هذه المادة في تونس ثمان سنوات (من الخامسة إلى التاسعة أساسي ومن الأولى إلى الثالثة ثانوي).

يأخذ تدريس التراث الثقافي والطبيعي لعلوم التكنولوجيا والحفاظ على البيئة حصة الأسد من الدروس المقدمة في مادة التربية المدنية في الجزائر (تسع سنوات)، الأمر الذي ينطبق على المغرب (خصوصاً في السنة الخامسة ابتدائي والثالثة متوسط) وتونس (خصوصاً في السنة التاسعة أساسي والثالثة ثانوي)، مع الأخذ بعين الاعتبار التراث التاريخي الوطني والعالمي وكذا المعرفة بصفة عامة في المجال التكنولوجي وغيره من المجالات، يتضمن برنامج هذه المادة أيضاً دروساً حول الطبيعة والمحيط وما لهما من ثروات (ماء، طاقة، زراعة، وتنمية مستدامة).

وأخيراً العلاقات الدولية والحفاظ على السلم والأمن في العالم، مواضيع يُتطرق إليها في نهاية مرحلة التمدرس (في السنة الثالثة والرابعة متوسط في الجزائر، في

السنة الأولى والثالثة متوسط في المغرب وفي السنة الثالثة ثانوي فقط في تونس). تُدرس إلى جانب هذا، مسائل متعلقة بالدبلوماسية، أهم المؤسسات الدولية، الصراعات، الأمن، مدى خطورة النووي وأهم التحديات العالمية.

جدول يختزل المداخل حسب الدول وسنوات التدريس

المداخل	الجزائر خلال تسع سنوات من التعليم	المغرب خلال تسع سنوات من التعليم	تونس خلال ثمان سنوات من التعليم
1. هويات فردية وجماعية	6 سنوات (الأولى، الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي، الأولى والثانية متوسط).	3 سنوات (الرابعة والخامسة ابتدائي ثم الثانية متوسط)	سنتين (الخامسة والتاسعة أساسي)
2- الحياة الجماعية والقيم الاجتماعية	6 سنوات (من الثانية إلى الخامسة ابتدائي ثم الأولى والثانية متوسط).	3 سنوات (الخامسة ابتدائي ثم الأولى والثانية متوسط)	5 سنوات (الخامسة، السابعة والثامنة ساسي ثم الأولى والثالثة ثانوي)
3- إدارة وخدمات عمومية	6 سنوات (من الثانية والرابعة ابتدائي ثم من الأولى إلى الرابعة متوسط).	سنتين (الثانية والثالثة متوسط)	4 سنوات (الخامسة والسادسة أساسي ثم الأولى والثانية ثانوي)
4- ديمقراطية، حوار، تسامح ومسؤولية	7 سنوات (من الثانية إلى الخامسة ابتدائي ثم من الثانية إلى الرابعة متوسط)	5 سنوات (الرابعة والخامسة ابتدائي ثم من الأولى إلى الثالثة متوسط)	5 سنوات (السادسة، الثامنة والتاسعة أساسي ثم الأولى والثانية ثانوي)
الحقوق و الواجبات	8 سنوات (من الأول إلى الخامسة ابتدائي ثم من الثانية إلى الرابعة متوسط)	6 سنوات (من الرابعة إلى السادسة ابتدائي ثم من الأولى إلى الثالثة متوسط)	8 سنوات (من الخامسة إلى التاسعة أساسي ثم من الأولى إلى الثالثة ثانوي)
تراث، علوم، تكنولوجيا وبيئة	8 سنوات (الأولى، الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي ثم من الأولى إلى الرابعة متوسط)	سنتين (الأولى ابتدائي والثالثة متوسط)	سنتين (التاسعة أساسي والثالثة ثانوي)
علاقات دولية، السلم و الأمن	سنتين (الثالثة والرابعة متوسط)	سنتين (الأولى والثالثة متوسط)	سنة واحدة (الثالثة ثانوي)

6. مضامين متشابهة مع اختلافات بين البلدان الثلاث

نلاحظ من خلال ما سبق ذكره أن هناك تشابها كبيرا في مضامين كتب التربية المدنية في بلدان المغرب. لكن وكما يظهر فإن أوجه الاختلاف تكمن في المكانة المعطاة لكل عامل من العوامل التسعة التي تم التطرق إليها، وأكثر من ذلك، يظهر اختلاف كبير من خلال الحصة أو الفضاء الذي يخصصه كل بلد لبرامجه التربوية وكتبه. تظهر على سبيل المثال العلاقة بالهوية بشكل فعال في الكتب الجزائرية، حيث يتم تدريسها ست سنوات من أصل تسعة ضمن مادة التربية المدنية مقابل ثلاث من مجموع ستة سنوات بالنسبة للمغرب، والملفت للانتباه هو حال تونس حيث تقدر فترة تدريس المواضيع المتعلقة بالهوية بسنتين فقط من أصل ثماني سنوات. وعليه، بإمكاننا إسناد هذا الاختلاف إلى تاريخ الجزائر الذي جعل من الدولة أكثر حساسية وانتباها إلى مسألة الهوية. فكيف نفسر إذن أن المسائل المتعلقة بالتراث، العلم، التكنولوجيا والبيئة تستطيع أن تستمر في البرامج الجزائرية خلال ثمانية سنوات مقابل تواجدها لمدة سنتين فقط في المغرب وفي تونس؟ نفس الشيء بالنسبة للمواضيع المتعلقة بالإدارة والخدمات العمومية التي تظهر كبرامج مطولة في الجزائر (ست سنوات) مقارنة بالمغرب (سنتين) وبتونس (أربع سنوات).

في حقيقة الأمر وكما اقترحنا سابقا نعتقد أن اختيار البرامج ومحتويات الكتب يتم بطريقة عشوائية خصوصا مادة التربية المدنية، مادة يترك فيها التدريس حسب الظروف الوطنية وهذا من قبل أهل الاختصاص في الجغرافيا، التاريخ، الآداب وأحيانا الفلسفة أو حتى أساتذة في التربية الدينية. وينتج عن هذا أن الكتب الرسمية التي تنشر كل سنة دراسية ليست بالمحتوى نفسه كما هو الحال في الجزائر وتونس. بإمكان مجموعة ناشرين الحصول على رخصة نشر الكتب المدرسية كما يحصل في المغرب. تأخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى كتجمع أو تشتت أساتذة التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي والجامعي تحت نفس الهيئة الإدارية وهذا دون تجاهل العامل اللغوي لدى الأساتذة (أحادي اللغة أو متعددي اللغات) إلى جانب تواجدهم في جيل كان في وقت ما هو المهيمن ويبدو مختلفا عن جيل الحاضر.

ونسجل أيضا تباين على مستوى الفئات العمرية للتلاميذ الذين توجه لهم مادة التربية المدنية في كل بلد من البلدان الثلاث (انطلاقا من سن السادسة إلى سن الخامسة عشر في الجزائر ومن سن التاسعة إلى الخامسة عشر في المغرب و من سن العاشرة إلى الثامنة عشر في تونس).

تتواجد أوجه الاختلاف نفسها على مستوى الحجم الساعي وعدد الصفحات المخصصة للتربية المدنية في كل بلد مغاربي، خاصة في المغرب وفي الطور الأساسي بتونس، أين نجد كتب في العلوم الاجتماعية تتضمن في الوقت نفسه التاريخ، الجغرافيا والتربية المدنية.

يجدر بنا مراعاة التوجيهات التي يقدمها مقرر والبرامج تصريحا أو ضمنا والتي تتوافق مع برامج النظام السياسي المجسد على أرض الميدان، وهذا ما يظهر جليا من خلال الظهور الدائم لبورترتي "صورة" الرئيس مرافقا لأجهزة دولته وكذا الإنجازات المطالب بتحقيقها إلى جانب تصريحاته، أفعاله، حركاته وتصرفاته.

يترتب عن هذا معيار دولي في مجال التربية المدنية والمواطنة يجب احترامه، معيار تضمنه التزامات مفروضة من قبل الهيئات الدولية وإبرام معاهدات واتفاقيات ومراسيم أخرى.

نجد على سبيل الذكر نصوصا ومواضيع مذكورة في كتب التربية المدنية تتعلق بحقوق العمل، الطفولة، المرأة، محاربة أشكال التمييز العنصري وزرع روح التسامح والحوار. هذا ما يفسر حضور العامل الديمقراطي وكل ما يترتب عنه من ثقافة الحوار، التسامح والمسؤولية في برامج التعليم للبلدان الثلاث : ففي الجزائر ترافق المواضيع المتعلقة بالديمقراطية التلاميذ خلال سبع سنوات من التدريس و هي خمس سنوات بالنسبة للمغرب، وثمانية سنوات كاملة بتونس، كما نسجل حضور مواضيع العلاقات الدولية بنسبة قليلة خلال سنتين بالنسبة للجزائر والمغرب وسنة واحدة فقط بالنسبة لتونس.

إن الاستناد إلى المعايير العالمية للتسيير السياسي وحقوق الإنسان يجب أن يأخذ على عاتقه حركية المجتمعات وتنميتها دون تجاهل دور السياسي والديني في ذلك. فبالرغم من المطالبة بالعلمانية، فإن الإسلام يبقى دين الدولة، وهذا يظهر كثيرا في الكتب المغربية والجزائرية التي تتصدر فيها البسملة مقدمة

الكتاب. بإمكان القيم الحضارية أن تُبرّر بإقرانها بسورة قرآنية أو حديث شريف وهذا ما نلمسه في الكتب التونسية ذات الطابع العلماني.

7. المواطنة و الإسلام انطلاقا من قراءة الكتب الجزائرية

تتضمن الكتب الجزائرية عددا من المراجع التي تتخذ من الدين الاسلامي مرجعا لها. نذكر على سبيل المثال ما يلي:

- في السنة الأولى ابتدائي، يتم التذكير بالأعياد الدينية والأعياد الوطنية في الوقت نفسه.

- في السنة الثانية ابتدائي، يرافق مواضيع المياه سورة قرآنية.

- في السنة الثالثة ابتدائي، ترافق الأعياد الدينية سورة قرآنية للاستشهاد بمسألة النظافة وحماية المحيط.

- في السنة الرابعة ابتدائي، نسجل أيضا الأعياد الدينية والاستشهاد بالأحاديث.

- في السنة الخامسة ابتدائي، يرمز إلى يوم العلم (16أفريل من كل سنة) بالثلاثية: علم، معرفة ووعي ديني.

- في السنة الأولى متوسط، يرافق أيضا مسألة الماء سورة قرآنية.

- في السنة الثانية متوسط، يُستشهد بحديث للتأكيد على مسؤولية الإنسان في الحفاظ على البيئة.

- في السنة الثالثة متوسط، ثلاث سور قرآنية مذكورة بخصوص مكافحة الآفات الاجتماعية واحترام القانون.

- في السنة الرابعة متوسط، الشيء نفسه بالنسبة لممارسة الديمقراطية التي نبرها بذكر حديث وثلاث سور.

نلاحظ إذن أن الديني حاضر بقوة على الأقل في تسعة مستويات تعليمية من برامج التربية المدنية، أغلبها تبدأ بالبسملة، هذا إلى جانب وجود دروس أخرى خاصة بالتربية الإسلامية التي تتواصل إلى غاية الطور الثانوي (التربية الدينية) مع تلقين من حين لآخر دروسا حول الديانات الأخرى.

تتخذ البرامج الرسمية القرآن والسنة مصدرا لها لتلقين أسس التربية المدنية كما هو الحال بالنسبة لبرامج السنة الثالثة للطور المتوسط التي صدرت في 2004. للتذكير فإن أولوية الاعتماد على المصدر الديني تأتي قبل الدستور، وقوانين

البلاد، الأمر الذي يخلق غموضاً لدى التلاميذ في حين أن حرية الضمير والمعتقد معترف بهما من طرف الدستور الذي ينص على ثقافة الحوار والتسامح ويوضح ما معنى سلوك المواطنة رغم وجود اختلاف نسبي بين ما يمليه الدستور وما يظهر في البرامج الدراسية بشأن المواطنة، ولاجتئاب هذا الخلط يجب الإشارة إلى أن الاستدلالات والاستشهادات القائمة على الجانب الديني في الكتب المدرسية تظهر في غالبيتها "إيجابية" وتستخدم للدفاع عن مبادئ عالمية (قواعد النظافة، الحفاظ على المياه والبيئة، تنمية روح الديمقراطية...). هي نزعة تتماشى إذن مع الانفتاح على قيم الحوار والتسامح والتفكير المدني الذي سجل حضوره في برامج التربية الوطنية في نهاية التسعينات، أي في مرحلة عرفت "تسييس الدين" بدرجة قصوى لاسيما بعد صعود الأحزاب السياسية والإرهاب في البلاد. الوضع نفسه عرفته بلدان المغرب المجاورة لكن ليس بدرجة التأثير نفسها.

لا يكمن المشكل في هذا السياق (الشرعية الدينية أو الشرعية عن طريق الدين) في معرفة مدى إمكانية توافق الدين مع حداثة النظام السياسي وتنمية المواطنة التي تملي حرية الأفراد، المسؤولية ومبادئ الحوار والإنسانية إلى جانب مسؤولية المدرسة كمؤسسة متواجدة في الفضاء العمومي. للتذكير فإن الجهود المبذولة في إطار تجديد المنظومة التربوية لم تقتصر على مواد التربية الدينية والتربية المدنية ولكن شملت أيضاً الانفتاح على اللغات الأجنبية وإعادة النظر في تدريس مواد أخرى كالفلسفة والتاريخ.

تظهر من هذا كله علاقة جد متينة بين المدرسة، التفكير النقدي والمواطنة، كما تمثل هذه المقاربة حول التربية المدنية والكتب المدرسية المستعملة في الجزائر ومقارنتها بالنموذجين المغربي والتونسي جانبا من دراسة إشكالية المواطنة. في الأخير نستطيع القول أن هذه النتائج والأعمال الأخرى التي أنجزت في الجزائر وفي بلدان أخرى تستحق أن تُدرس ويطلع عليها.

ترجمة: مصطفى مجاهدي

الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي

عبد الوهاب بلغراس*

نشير في البداية إلى أن المنظومة التربوية الجزائرية عرفت منذ 2003 إصلاحات تكاد تكون جوهرية إذ مسّت البرامج والمناهج على حد سواء، كما عرفت العديد من دول العالم الثالث مشاريع فكرية تأخذ بالتقنيات الحديثة بما فيها العلوم الإنسانية والعمل على إعادة صياغتها وفق ما يلائم خصوصياتها. في إطار هذه الإصلاحات تبنت الجزائر ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات. تندرج هذه الإصلاحات في إطار ما عرفته المنظومات التربوية العالمية، كون علوم التربية من العلوم الإنسانية الأكثر تعرضا لتدخل المؤسسات الدولية مثل اليونيسكو، و اليونيسيف، وهو ما يجعل استيعاب الأسس النظرية للمقاربات التربوية ضروريا لكل دولة أثناء إنجاز منظومتها التربوية. وضمن هذه المقاربة الجديدة يمكن أن نتحدث عما يُعرف بالكفاءة الثقافية¹، وتتمثل في التأكيد على استيعاب الثقافات المغايرة للثقافة القاعدية للتلميذ المتعلم وضرورة احترامها سواء كان هذا الاختلاف محليا، داخل المجتمع أو خارجيا مع الثقافات لدى المجتمعات الأخرى، وهي قيم ذات علاقة مباشرة

* Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

¹ في إطار المقاربة بالكفاءات تدل الكفاءة الثقافية على توسيع دائرة إحساس المتعلم ومشاعره وعواطفه وتصورات ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية وتفتح شخصيته بكل مكوناتها، إلى جانب قيم المواطنة وحقوق الإنسان والمبادئ الكونية.

بالديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة والتسامح واحترام التعدد الثقافي². أما ما يعرف بتربية التداخل الثقافي *éducation à l'interculturalité* فتعالج قضية الأفراد بين ركونهم لجماعتهم الخاصة وانخراطهم في العالمية، عالمية القيم والمواقف، وهنا تطرح مسألة الغيرية ومسؤولية الفرد اتجاه الغير والديمقراطية والتسامح... . وقد كانت بداية العمل بهذه التربية، تربية التداخل الثقافي، في كل من كندا وسويسرا وألمانيا³، ويعود ذلك إلى ما عرفته أوروبا وأمريكا من تعدد ثقافي لدى المتدرسين⁴.

ولما كان الأمر عندنا يختلف إذ لا يوجد لدينا هذا التعدد والتنوع الذي عرفته على سبيل المثال المنظومة التربوية الكندية إلا في حالات نادرة، فإننا نركز على ما يسمى بالكفاءة الثقافية كونها تدل على القيم المطلوبة، وفي جميع الأحوال فإن القيم المطلوبة في هذا المجال تجمع بين القيم الوطنية المحلية و القيم العالمية. هذه الخصائص الثقافية التي تجمع بين القيم الوطنية والقيم العالمية سوف نعمل على تحديد عناصرها من خلال الكتاب المدرسي السنة الثانية لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وذلك من أجل تحليل مدى التغيير الذي عرفته المنظومة التربوية في الجزائر على مستوى القيم، والتي لا تبتعد كثيرا عن متطلبات الدوائر العالمية للإصلاح التربوي، وفي النهاية نجدها تهدف إلى القيم الإنسانية العالمية التي لم تكن، في رأينا، واضحة في المنظومة التربوية الجزائرية قبل الإصلاح. وفي هذا الإطار لا بد من الإشارة إلى أنه كانت هناك الكثير من الدراسات والبحوث المتعلقة بالشأن المدرسي والتربوي في الجزائر⁵، ولقد وقع اختيارنا

² بلغراس، عبد الوهاب (2012)، *صياغة الكفاءات بين البرنامج والكتاب المدرسي لمادة الفلسفة في الثانوي*، بن ناصر، بن عودة (إشراف) *"المقاربة بالكفاءات وضعيات مشكلات وتعلم"* وهران، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، عدد 21.

³ مارتين عبدالله، بريتساي (2003) *التربية والتداخل الثقافي*، بيروت، منشورات عويدات.

⁴ منذ 2005 أكد جاك ديمورغان Jacques DEMORGON الفيلسوف والسوسيولوجي الفرنسي المعاصر على المصدر الحقيقي الممثل للتنظيم الثلاثي(متعدد، عابر، ما بين أو متداخل "multi, trans, inter") حيث بين التطور المجتمعي واللغوي الذي ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا وألمانيا.

Texte préparatoire au Colloque international Management interculturel et transmission du sens. 22-23 novembre 2012 - intitulé *Managers et interprètes. Fondements anthropologiques de leur coopération*, Paris, 2012 (France).

⁵ نشير هنا على سبيل المثال فقط إلى بعض الدراسات حول الموضوع في الجزائر Benghabrit-Remaoun, N. (Dir.), (2005), *Le prés-scolaire en Algérie, Etat des lieux et perspectives*, Oran, Algérie, Editions Crasc.

بالنسبة لتمكين المتعلم من الكفاءة الثقافية بالمفهوم البيداغوجي، على الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة في السنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث نعمل على معالجة مظاهرها ومدى حضورها في المنظومة التربوية الجزائرية⁶ متسائلين عن مدى التطابق بين أهداف وغايات الإصلاحات التربوية إن على مستوى المناهج وإن على مستوى المحتويات مع ما يأخذه التلميذ المتعلم من خلال الكتاب المدرسي. فما هي مظاهر الكفاءة الثقافية؟ وما مدى حضور القيم العالمية والوطنية على مستوى الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة الخاص بالسنة الثانية من التعليم الثانوي؟

أولاً: الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات في النظام التربوي

1. حقل العلاقة بين مكتسبات التكوين والوضعية المهنية: تعتمد العلاقة بين المكتسبات المعرفية والنشاط السوسيو مهني الذي ينتظر المتعلم على المردودية التي أصبحت ترتبط بمقياس القابلية للتكيف السريع مع المهام الطارئة والمتجددة. كما تتمثل في تبرير كلفة التكوين، مع العلم أن الرأس مال اللامادي يشكل هو الآخر مكوناً أساسياً في العملية التربوية باعتبارها عملية إنتاجية⁷.

Toualbi-Thaalibi, N. (1998), *Ecole, Idéologie et Droits de l'homme*, Alger, Edition Casbah.

Remaoun H., Ghalem M. (1995), *Comment enseigner l'histoire en Algérie*, Oran, Edition Crasc.

غال محمد (إشراف). (2012). *المعربي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي علوم إنسانية*، وهران، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

رمعون، حسن (2008)، "تدريس حرب التحرير 1954-1962 ضمن كتب التاريخ القديمة والجديدة"، مجلة إنسانيات عدد مزدوج 39-40، وهران، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

⁶ وقع اختيارنا على كتاب الفلسفة للسنة الثانية ثانوي لأنه يتناول مباشرة بعض المحاور التي لها علاقة بالكفاءة الثقافية والعلاقة مع الآخر ومسألة العنف والتسامح....

وهذا يتماشى مع جاء في كتاب أبو بكر بن بوزيد "إصلاح التربية في الجزائر" حيث جاء فيه: "مع السنة الأولى من التعليم الثانوي، يبدأ المتعلم باكتساب ثقافة تمكنه من الانفتاح والتسامح اتجاه الأديان والثقافات المختلفة" والعنوان الكامل للكتاب باللغة الفرنسية هو:

Benbouzid, B. (2009), *La réforme de l'éducation en Algérie, Enjeux et réalisations*, Alger, Ed. Casbah, p. 54.

⁷ Barro, A.-A. (2009), *Ecole et pouvoir au Sénégal*, Sénégal, l'harmattan, p. 09.

2. تحديات الأنظمة التعليمية: تتمثل أكبر التحديات التي تواجه العالم التربوي اليوم في تراكم المعلومات والفعاليات الداخلية والخارجية. ويقصد بالفعاليات الداخلية تلك المعارف الضرورية التي تؤهل التلميذ للانتقال من مستوى إلى آخر، وأما الفعاليات الخارجية فتعني هنا التفكير في نظام التقويم.

3. وفي الحقل البيداغوجي، تعني المقاربة بالكفاءات إعادة النظر في الوظيفة الرئيسية للفاعل التربوي، وهو المعلم الذي يصبح هنا -إلى حد بعيد- مكوّنًا، ما يجعلنا نهتم بالتعلم أكثر من اهتمامنا بالتعليم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى مساءلة المدرسة في سبب وجودها وغايتها وأنماط اشتغالها. وبالتالي تعتبر تعبئة الكفاءات ودمجها لمواجهة مختلف الوضعيات-المشكلات situations/problèmes وظيفة اجتماعية.

وفي هذا المجال ارتبطت المدرسة والتربية على مستوى كل دولة بمحاولة فهم رهاناتها وربطها بالإصلاحات البنوية التي شهدتها علوم التربية، ومن هنا بدا انفتاح ما يسمى بالجنوب على الشمال⁸. إذا كان ذلك على مستوى المنظومة التربوية فما هو حال الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة؟ وكيف صيغت القيم والأهداف الخاصة ببرنامج التعليم الثانوي لهذه المادة؟

ثانيا: القيم الموجودة في منهاج الفلسفة الجديد

لقد جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية من خلال ما عرف بالقانون التوجيهي للتربية والمؤرخ في جانفي 2008 أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية، ومن الغايات الأساسية التي تهمننا في هذا المجال⁹:

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقمي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع

⁸ Ibid., p. 226.

⁹ القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

كيف تنعكس هذه الغايات على منهاج الفلسفة؟

لما كانت المقاربة الجديدة، المقاربة بالكفاءات، من المقاربات التي تركز على المتعلم باعتباره إنسانا، فلا شك أنها لا تغفل الإنسان ومصيره على اعتبار أن كل مقاربة تهتم بمصير الإنسان لا يمكن أن تكون بمعزل عن توتر السؤال الفلسفي، ف شأنها شأن اللغة التي تعبر عن الإبداع الذاتي. بناء على هذا تجمع محتويات الكتاب المدرسي بين البيداغوجي والمعرفي، الفلسفي والاجتماعي والثقافي.

يركز البرنامج السابق قبل الإصلاحات التربوية في السنة الثانية ثانوي وهي أول سنة لدراسة مادة الفلسفة، على موضوعات الاستدلال والمنطق ثم علم الكلام والفلسفة الإسلامية في محاولة منه للتأكيد على نوع من التوافق بين الدين الإسلامي والفلسفة، غير أنه لا يقدم نماذج عن الفكر العالمي وما له علاقة مباشرة بالقيم العالمية كالديمقراطية والتسامح وحقوق الإنسان. لكن البرنامج الحالي بعد الإصلاح، وبناء على ما أشار إليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية سنة 2008 والتعليمات الخاصة بالمواد التعليمية والبرامج التربوية قد أشار إلى مجموعة من القيم تتجلى على مستوى منهاج الفلسفة في عدة جوانب أهمها¹⁰:

الجانب الفلسفي

يقصد به الأبعاد الفلسفية للغايات التربوية التي تتحول إلى قيم يكتسبها التلميذ الجزائري وتتمثل في معرفته لذاته كفرد وكمجتمع ويعي هذه الذات وبالتالي يستطيع التعبير عنها، ويتمثل البعد الآخري مكانة المتعلم الجزائري وتموقعه بالنسبة للآخر غير الجزائري بصفة عامة. هناك قيمة أو بعد آخر يكمن في علاقة الفرد وهو التلميذ هنا بمجتمعه وكيف يتكيف مع المجتمع ليكتمل بضرورة معرفة كيفية فهم السلوك البشري والعمل على تعديله. تعمل القيم

¹⁰ بوقلي حسن، جمال الدين (2007)، دليل الأستاذ لمادة الفلسفة في الثانوي، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص. 13، 14، 15.

الفلسفية هذه -على المستوى الإجرائي- وكما جاء في المنهاج لمادة الفلسفة- على تحقيق التماسك والعيش المشترك وتجسيد الديمقراطية والتسامح..

ويمكن حصرها كآآتي:

1- معرفة الذات.

2- التعبير عنها.

3- التموقع بالنسبة للآخر .

4- التكيف مع المجتمع .

5- تعديل الاتجاهات السلوكيات الفردية.

وهي قيم مرتبطة بتكامل الشخصية والثقافة والتداخل الثقافي، كما أنها كفاءات ذات طابع ثقافي تجمع بين المعرفة وتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم.

الجانب الاجتماعي

تعمل كل مقارنة تربوية على تجاوز الجانب النظري لتتجسد في الواقع الاجتماعي للمتعلم، ومن هنا تتمثل وظيفتها الاجتماعية في البعد الإجرائي أي أن المقاربة بالكفاءات الاجتماعية هنا هي تعبئة الكفاءات المختلفة ودمجها لمواجهة ما يسمى بالوضعيات -المشكلات في أدبيات المقاربة، داخل وخارج المدرسة، بحيث يصبح المتعلم -كمواطن- بعد الحصول على هذه الكفاءات قادرا على مواجهة مختلف مشاكل الحياة، ومستعداً للاندماج الاجتماعي.

يتجلى، من خلال هذه الجوانب، مدى التطابق مع بعض المبادئ التي أفصح عنها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو)¹¹ حيث طرحت من خلال الإحصاءات والتركيز على الإصلاحات فكرة التربية بالمشاركة والاندماج l'éducation pour l'inclusion التي تعمل على تفعيل كل الفاعلين التربويين، بما فيهم المتعلم (التلميذ)، وتمكينه من المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية. كما دلت توصيات الجمعية العامة للتربية التابعة لمنظمة اليونسكو على ضرورة حماية المتعلمين والمؤسسات التعليمية في فترة الأزمات.¹²

¹¹ UNESCO-BIE, (2008), *Conclusions et recommandations de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation (ED/BIE/CONFINTED 48/5)*, Genève, UNESCO-BIE. <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48thice-2008/conclusions-and-recommendations.html>, p. 02.

¹² *Op.cit.*, p. 03.

و أمّا ما سمّي في الكتاب المدرسي بالجانب الرمزي في الثقافة، فإنه يكمن في "توسيع دائرة إحساس المتعلم ومشاعره وعواطفه وتصوراتهِ ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية وتفتح شخصيته بكل مكوناتها، إلى جانب قيم المواطنة وحقوق الإنسان والمبادئ الكونية"¹³، وهذا ما يعرف، كما سبقَت الإشارة إليه، بالكفاءة الثقافية.

ثالثاً: القيم والكفاءات الثقافية في الكتاب المدرسي

في بحثنا عن مجالات القيم والكفاءات الثقافية في الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة للسنة الثانية من التعليم الثانوي ركزنا على أربعة محاور قدمت في شكل دروس أو "إشكالات فلسفية كبرى"، بلغة الكتاب المدرسي، وهي: الشعور بالأنا والشعور بالغير، الحرية والمسؤولية، العنف والتسامح، وأخيراً، العولة والتنوع الثقافي، وهي المحاور التي نستطيع من خلالها اكتشاف كيفية طرح هذه القيم ذات الطابع الثقافي أي ما يسمى بالكفاءة الثقافية، والتي قد تتقاطع مع ما يعرف بتربية التداخل الثقافي.

1. الشعور بالأنا والشعور بالغير

يعتبر هذا المحور جديداً بالنسبة للبرنامج في السنة الثانية ثانوي، إذ كان يُدرّس قبل الإصلاح للأقسام النهائية الأدبية وبمقاربة سيكولوجية محضة من خلال ربطه بالاشعور، وفي البرنامج الحالي يقدم الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي مسألة الشعور بالأنا انطلاقاً من الشعور بالغير وذلك بالاعتماد على جملة من النظريات الفلسفية كنظريات ديكرت، برغسون وانتهاءً بوجودية سارتر إضافة إلى بعض الآيات القرآنية، و من هنا يتجلى للملاحظ الانتقال من الرؤية السيكولوجية إلى الرؤية الفلسفية. والفكرة الأساسية التي يقدمها الكتاب المدرسي أنّ معرفة الشخص لذاته تحتاج إلى معرفته للآخر ومعرفة الآخر تقوم على جملة من القيم الأخلاقية كالحب، الصداقة، الإيثار، التسامح، التعارف، التواصل ونبذ كل أشكال الصراع والعنف. فقد جاء في الكتاب المدرسي مايلي: "إن معرفة

¹³ بوقلي حسن، جمال الدين وآخرون، المرجع السابق، ص. 16.

الأنا لذاته تتم بوجود الغير وتمتد في الوقت نفسه إلى الآخر المغاير له ، والمغايرة هذه ليست على الدوام عامل صراع ، فالمغايرة نفسها تولد التقارب والتفاهم.¹⁴ تقوم فكرة "الغيرية" التي هي عنصر أساسي في تربية التداخل الثقافي¹⁵ ، على مجموعة من القيم تتمثل في العلاقة مع الغير و الميل نحوه والشوق إلى معاشته والاتصاف بالطيبة اتجاهه وقُدِّمت هنا مقولة الفيلسوف جون بول سارتر: "لست موجودا إلا في علاقة مع الغير"¹⁶ من أجل تبيان أن معرفة الشخص لنفسه تحتاج للآخر، كما وظف الكتاب المدرسي الآية القرآنية الشهيرة "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا"¹⁷.

ويطرح الكتاب المدرسي كيفية الخروج العملي من الإشكالية الفلسفية العويصة حول العلاقة مع الآخر انطلاقا مما سمي "محبّة الغير دون الانشغال الأكبر بمعرفته"، بحيث يفتح الحوار لنشر ثقافة التعايش وتأكيد التساوي بين "الأنا" و"الأنثى"، ليس بالضرورة إدماج الشعورات وسحقها واستبدالها بـ"النحن" بل توفير أسباب السعادة ومحبّة الآخرين وهي حكمة موجودة في كل التقاليد والديانات والفلسفات الإنسانية¹⁸.

هذا الخروج من الطرح الفلسفي "العقيم" إلى الجانب العملي في العلاقة بين "الأنا" و"الغير" يعتبر، كما جاء في الكتاب المدرسي، مشاركة للطبيعة في جمع الشمل وترقية الإنسانية وتنمية غريزة الحياة والبناء، والعمل الجماعي الذي له أسس روحية، وهذا ما يجعل الكلّ يشارك في صناعة الثقافة. ومن هنا تتطور فكرة الاتصال والتعاون في مواجهة الحياة من البيت إلى المدرسة إلى المآسي والكوارث الطبيعية¹⁹، وهو ما يعني ربط التلميذ بالحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية.

¹⁴ الكتاب المدرسي، مرجع سابق، ص. 20.

¹⁵ مارتين عبدالله بريتساي (2003)، *التربية والتداخل الثقافي*، بيروت، منشورات عويدات، ص. 99.

¹⁶ بوقلي حسن، جمال الدين وآخرون (2007)، *الكتاب المدرسي، إشكالات فلسفية، الجزر، الديوان*

الوطني للمطبوعات المدرسية، ص. 256.

¹⁷ سورة الحجرات، الآية 13.

¹⁸ الكتاب المدرسي، إشكالات فلسفية، ص. 259.

¹⁹ المرجع نفسه، ص. 261.

في هذا المحور من الكتاب المدرسي تبدو الكفاءات الثقافية متجلية في خلاصة المحور، حيث يتبين أن شعور الإنسان بذاته متوقف على معرفة الآخرين باعتبارهم كائنات تستحق المعاشرة والاحترام والتزكية، وأنّ الغيرية لا تكتمل إلا بوجود الآخرين—كما جاء في الكتاب المدرسي— والعمل معهم في تعاون ومحبة.

2. الحرية والمسؤولية

يطرح الكتاب المدرسي النظريات التقليدية في فلسفة الحرية وهي التي تجعل من الحرية شرطا للمسؤولية. ونشير في هذا المجال إلى أن موضوع الحرية كان موجودا في البرنامج السابق للإصلاح في الأقسام النهائية، غير أنه كان يطرح من خلال نظريات فلسفية محضة وقد يصل إلى حلول عملية من خلال ما يسمى بالتححر²⁰، و نجد في الكتاب المدرسي تناولا يكاد يكون مغايرا، فهو يطرح علاقة المسؤولية بالإنسانية من خلال التأكيد على الجانب الأخلاقي في الإنسان وأنه العلة الأولى مادام كائنا مسؤولا.

غير أن ما يبرز في علاقة محور "الحرية والمسؤولية" بالقيم العالمية والكفاءة الثقافية بالمعنى البيداغوجي، يكمن في الكيفية التي قُدِّم بها هذا الدرس في الكتاب المدرسي من خلال تركيزه على ربط الحرية بالمسؤولية، بحيث وعلى عكس النظريات الفلسفية في الحرية والتي نجدها في الأطروحات التقليدية، تصبح المسؤولية هنا شرطا للحرية وليس العكس. فقد جاء في سياق معالجة إشكالية العلاقة بين الحرية والمسؤولية "أيهما يعتبر المبدأ المسؤولية أم الحرية؟ المنطق السليم يوحي بأن المسؤولية تثبت بثبوت شروطها. وبالتالي تعتبر الحرية تارة شرطا للمسؤولية وتعتبر المسؤولية تارة شرطا للحرية".²¹ تبدو هذه الصياغة إشكالية—كما هو الأمر في الدرس الفلسفي على العموم— غير أن الاتجاه العام الذي يصل إليه المتعلم في هذا المحور يدفع إلى التركيز على الأطروحة التي تجعل المسؤولية شرطا للحرية الفردية والجماعية، ويتجلى الجانب الإنساني بمعناه الفلسفي والأخلاقي ما يمكن التلميذ من تحمل مسؤوليته اتجاه الآخرين ووعيه أنه في هذه الحالة يحقق حريته. هذا الطرح قد يكون

²⁰ أنظر بوقلي حسن، جمال الدين وآخرون (2007)، إشكاليات فلسفية متبوعة بنصوص فلسفية مختارة، السنة الثالثة ثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

²¹ الكتاب المدرسي، ص. 263.

موضوع نقاش في المجال الفلسفي غير أنه من الناحية التربوية أكثر فاعلية، كما أن بناء النظريات الفلسفية في هذا المجال يركز أكثر على الجانب الإنساني، إذ كون الإنسان مسؤولاً يحقق له العظمة الإنسانية وبالتالي يحقق البعد القيمي لاحترام الآخر وثقافته المغايرة.

3. العنف والتسامح

تطرح إشكالية العنف والتسامح في هذا المحور من خلال الخروج من "المنطق الصوري"، الذي لا يقبل بالتناقض، إلى مجال آخر يسمى هنا "المنطق الأخلاقي". إذ وبعد عرض مختلف النظريات في هذا المجال، يطرح هذا المحور الحكمة التي تدعو إلى مواجهة العنف باللاعنف، ومواجهة اللاتسامح بالتسامح. وفي هذا المجال، ومن خلال الكتاب المدرسي، يتبين للمتعملم كيفية مواجهة القوانين التي عرفها العالم - خاصة الغرب - بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 عن طريق، ما سماه واضعو الكتاب، الخروج من العدل إلى التسامح ومن الأحسن إلى الأجل.

كما تساق فكرة التسامح كمفهوم أساسي للحياة الإنسانية والاجتماعية، ولكي يكون الطرح مناسباً لفكر التلميذ المتعلم ومستواه، عمل واضعو الكتاب المدرسي على ربط التسامح بالعنف وباللا تسامح، وذلك من خلال عكس البرهنة أو ما يسمى في المنطق الصوري بالبرهان بالخلف²² وهو أساسي لتبيان صدق قضية أو مسألة ما من خلال كذب القضية المناقضة لها. تبرز الكفاءة الثقافية أو تداخل القيم المحلية والعالمية هذه المرة عندما يبين الكتاب المدرسي أن من بين أسباب العنف "العدوانية ورفض الآخر وانعدام التواصل معه" ليشير، بعد عرض النظريات المخالفة ونقدها، إلى أنه "لا بد من التسامح دينياً وديمقراطياً"، مع الإشارة إلى أن الدين الإسلامي يعترف بالتسامح في كل المجالات. جاء في إحدى فقرات الكتاب المدرسي أن النبي (ص) في تعامله مع أهل الكتاب "كان يحضر ولائهم ويشيخ جنائزهم ويعود مرضاهم ويزورهم ويكرمهم ويقول: تصدقوا على أهل الأديان كلها"²³.

²² البرهان بالخلف في المنطق يعني أنه إذا كانت القضية المناقضة كاذبة فإن القضية المطروحة صادقة بالضرورة.

²³ الكتاب المدرسي، ص. 296.

و في السياق نفسه يطمح واضعو الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة إلى إقحام التلميذ في المبادئ العالمية المرتبطة بالمنظمات الدولية الكبرى، وفي هذا المجال يشير الكتاب إلى أهمية يوم 16 نوفمبر 1995 الذي جعلته "اليونيسكو" يوماً عالمياً للتسامح²⁴، إضافة إلى التركيز على فكرتي "الأحسن والأجمل" وهي القيم الأخلاقية والجمالية التي لم تكن مطروحة في البرامج والمناهج السابقة لمادة الفلسفة. ونشير في هذا المضمار إلى أن إشكالية العنف والتسامح لم تطرح بأي شكل من الأشكال في البرامج السابقة.²⁵ يصل واضعو الكتاب المدرسي إلى أنّ التسامح هو أساس الحوار والتفاهم والتعايش الثقافي وصولاً إلى النزعة التسامحية Tolérance كمفهوم فلسفي مفتوح يجعل مقياس التسامح مقياساً ثابتاً.

وقد جاء في آخر المحور من الكتاب المدرسي العبارة التالية: "إن التسامح لا يزيل الاختلافات العقائدية والقيمية بين الثقافات ولكنه مع الوقت يقوي الشعور الإنساني. ولا بد أن تسعى كل ثقافة مهما كانت إلى التعايش مع غيرها لا أن تهيمن عليها."²⁶

ما يلاحظ هنا أنّ واضعي الكتاب المدرسي، وهم يُعلمون تلميذ الفلسفة الصرامة المنطقية، فإنهم في الوقت نفسه يؤكدون على فكرة أساسية تتعلق بالمواطنة العالمية، بحيث إذا كان من غير المنطقي أن نواجه الشر بالخير، فإنه أيضاً من غير المنطقي أن نواجه الشر بالشر لأننا كائنات إنسانية. ونسجل هنا أنه حتى وإن بدا هذا الطرح في صورة غير واقعية، مثالية نوعاً ما، إلا أنّ واضعي الكتاب استطاعوا معالجة مسألة ذات طابع فلسفي منطقي صوري معالجة إنسانية إيتيقية سميت بـ"الخروج من المنطق الصوري إلى المنطق الأخلاقي"²⁷، إذ يتم الربط مرة أخرى بين الخير كمبدأ أخلاقي وبين الجمال كأساس للتربية الذوقية والتربية

²⁴ الكتاب المدرسي، ص. 300.

²⁵ نشير أنه في سنة 1994 اقترح درس العنف في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي آداب ثم ألغي ولم يُعمل به.

²⁶ الكتاب المدرسي، مرجع سابق، ص. 301.

²⁷ المرجع نفسه، ص. 303.

الروحية للتلميذ المراهق وذلك في الوقت الذي يتم فيه التأكيد على الصرامة المنطقية والدقة المعرفية²⁸.

4. العولمة والتنوع الثقافي

بعد تقديم الكتاب المدرسي لمفهوم العولمة وأهدافها ومختلف الاتجاهات والمواقف حولها، ينطلق من العلاقة بين العولمة والخصوصيات الثقافية، ومن أهم التساؤلات التي يطرحها: كيف يمكن تصور بقاء الأمم بثقافتها المتنوعة وإثبات ذاتها أمام تحديات العولمة التي أصبحت تقرر مرجعيات المستقبل؟

يتناول الكتاب المسألة من زوايا متعددة ويعرض مختلف المواقف بما فيها العلاقة الاشتقاقية للكلمة في اللغة العربية والتي هي قريبة من العالمية، حسب مؤلفي الكتاب وكيف أنه في التراث الإسلامي قد نجد عدة قضايا قريبة مما سمّاه الكتاب بالجوانب الإيجابية للعولمة. وهنا أيضا يمكن أن نلاحظ، انطلاقا من فلسفة التربية إعادة النظر مرة أخرى في العلاقة بين الشمال والجنوب وآثار العولمة على التطور التربوي في الجزائر. و يكاد يكون هذا المحور الأكثر تجليا بالنسبة لما يسمى في الغرب تربية التداخل الثقافي، إذ يعتبر خلاصة للدروس السابقة في هذا المجال كونه يركز على التنوع الثقافي داخل العالمية والعولمة.

يقدم الكتاب بعض المقترحات في النهاية يمكن أن نعتبرها في صلب التداخل بين القيم المحلية والعالمية، إذ لا بد من التكامل بين الخاص والعام، فالخصوصي يحمل الطابع العالمي لأنه إنساني. يصل طرح الكتاب المدرسي إلى درجة الإلحاح على مراجعة بعض المسلمات الثقافية لدى المجتمعات وإعادة النظر لدى بعض الأمم في مسلماتها الثقافية والتربوية والأخلاقية، انطلاقا من الحقائق الراهنة للعالم (المقصود الثقافات التي تلغي الآخر) فالمطلوب ليس فقط التكيف وإنما المشاركة في الثقافة العالمية. يقدم الكتاب مثلا في مجال إصلاح المنظومة التربوية وما يرتبط بها من مسائل تقتضي التسليم بالعولمة كواقع معطى وحقيقي، "فولاء الرب لم يعد يقتصر على الوطن أو الأمة بل يشمل الإنسانية واحترام الثقافات يتطلب التعرف عليها"²⁹. تدل مثل هذه الطروحات في رأينا

²⁸ سوف يتجلى هذا الاتجاه في القسم النهائي عندما يتم التعامل مع نصوص صوفية (أنظر برنامج الأقسام النهائية للسنة الدراسية 2007-2008).

²⁹ الكتاب المدرسي، مرجع سابق، ص. 305.

على مدى التقدم الكبير في طريقة التعامل مع الثقافات العالمية بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية وبرامجها في مختلف مواد التدريس، خاصة ما له علاقة مباشرة بالهوية.

ومن المبررات التي تُقدّم في النهاية للإقرار بالتعددية الثقافية وجود تعددية منطقية. فالمنطق لم يعد واحداً، والحقيقة ليست واحدة مما يعني أنّ هناك ثقافات متعددة ينبغي التعايش معها، وأنّ المسألة هي مسألة إثبات الذات والتعايش مع الآخر. كما نلاحظ أنه في كل مرة يعمل واضعو الكتاب المدرسي على مرافقة الطرح الفلسفي للقضايا بموقف للدين الإسلامي تتم الإشارة من خلاله إلى أنّ الإسلام يسعى إلى الخير العالمي ويعترف بالثقافات الإنسانية.

بالنسبة لطرح مسألة الدين الإسلامي في الكتاب المدرسي ومواصلة استخدامه في البرامج الجديدة، ورغم بعض التبريرات التي قد لا تبدو منطقية كقراءة المفاهيم الحديثة بلغة تراثية، إلا أننا نجد هذه المرة طرحا مخالفاً إلى حد ما، بحيث يبدو الدين الإسلامي وكأنه دين يعترف بالثقافات الأخرى المغايرة بل ويدعو إلى التعايش معها، بل نجد أكثر من ذلك حيث يحتوي الكتاب إشارة إلى أنّ الإنسان المسلم لا يمكن له إثبات ذاته إلا بالتعايش مع الآخرين.³⁰

لقد تم تقديم الجانب الديني في الثقافة ضمن سياق أطروحة روجي غارودي المعروف بحواراته الدينية و الثقافية، كما تم دمج الفكرة الدينية بالطرح المدني بعيداً عن النظرة التوتاليتارية التي تنتقدها فلسفة الإنسان الحديث حيث وُظفت عبارة الفيلسوفة حنه أرندت Hannah Arendt: "في الجو المدني يأخذ الإنسان في الوعي والتعددية". كما نجد تعاملاً مميزاً مع الآية القرآنية المشهورة: "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"³¹ حيث يفسّر البرّ بأنّه الخير العالمي للإنسانية جمعاء، ويكون التعاون مع كل الناس على اختلاف ديناتهم، واجتناب العدوان العالمي أيضاً حيث يشمل عدم التعدي على الإنسان

³⁰ من المكاسب التي قد يحققها هذا البرنامج من حيث المحتويات والتي نجدها مشتركة مع كتاب السنة الثالثة فلسفة للأقسام غير الأدبية، الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة وتخطي التزمّت المذهبي، الانطواء على الذات والإقبال على الحياة في جميع أبعادها الزمانية والمكانية. أنظر، بوقلي حسن، جمال الدين وآخرون (2007)، إشكالات فلسفية. كتاب السنة الثالثة، الجزائر، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، ص. 290.

³¹ سورة المائدة، الآية: 05

بصفة عامة، كما يؤكد هذا الطرح من خلال الكتاب المدرسي على ضرورة أن يعيش الإنسان "المسلم" عصره ويتعايش مع الناس على اختلاف مشاربهم.

خاتمة

من خلال قراءة لمضمون ومحتويات الكتاب المدرسي الخاص بمادة الفلسفة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، يمكن أن يتبين لنا إلى حد هناك عناصر أساسية في الثقافة العالمية ترتبط بمدى تحضير التلميذ للحوار الثقافي والاعتراف بالآخر واحترام ثقافته بل والإصرار على ضرورة الاعتراف بالتعددية الثقافية واللغوية داخل الوطن الواحد. وبالتالي يعدّ خطاب ما يسمى بالتداخل الثقافي بين القيم الوطنية والعالمية أو الكفاءة الثقافية عنصراً أساسياً للدخول في العالمية والعولمة، ليس فقط بالتكيف مع القيم العالمية بل بالمشاركة في بنائها.

كما يوجّه الكتاب المدرسي دعوة إلى إعادة النظر في العديد من القضايا التي كانت تبدو من المسلمات وتحويلها إلى مسائل، ودعوة إلى إعادة النظر في العلاقات بين الشعوب و الثقافات، إذ لم يعد الحديث قائماً عن الصراع شمال-جنوب أو شرق-غرب أو بين الإسلام وغيره من الديانات، كما كان الأمر من قبل.

ومن المكاسب التي نسجلها فيما يتعلق بمضمون ومحتويات الكتاب المدرسي أن التلميذ وهو يتعلم التفلسف من خلال المنهاج الفلسفي، فإنه في الوقت نفسه يزود بمعرفة عالمية تفتح له الآفاق للالتفات إلى العالم بسعة الرؤية والتهيؤ لعيش عصره والابتعاد عن التزمّت، كما أنّه من المفروض أن تساهم الصياغة الفلسفية للمسائل ذات العلاقة بالهوية ومسألة الخصوصية والعالمية في تقوية معنى المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح لدى التلميذ المتعلم.

أما الخلاصات التي من المفترض أن يصل إليها التلميذ بعد المناقشات المطروحة في الكتاب المدرسي بالنسبة لمختلف الإشكاليات الفلسفية، فتتمثل في كونها تركز على الطابع الإنساني محاولة الالتفاتة إلى الجانب العملي أكثر من الجانب الفلسفي النظري المحض. ولكن يبقى تحقيق هذه الأهداف الإنسانية والثقافية المنشودة متوقفاً على كيفية تقديم هذه الدروس ومدى مساهمة المدرّس في العمل على تحقيقها. وفي هذا الإطار، نجد أنّ الأدبيات التربوية الأنجلوساكسونية تعمل منذ سنوات على تنمية طريقة تفكير حول الربط المفصلي بين ديناميكية التنظيم والمنطق المؤسساتي أي الربط بين محتويات البرامج، ليس

فقط برنامج مادة معينة بل برامج مواد مختلفة، وبين الفاعل التربوي وهو هنا مدرّس الفلسفة.

المراجع

أ. الكتب المدرسية

- بوقلي حسن، جمال الدين وآخرون، (2006)، *إشكاليات فلسفية*، السنة 02 ثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بوقلي حسن، جمال الدين وآخرون، (2007)، *إشكاليات فلسفية متبوعة بنصوص فلسفية مختارة*، السنة الثالثة ثانوي (رياضيات، علوم، تقني رياضيات تسيير واقتصاد)، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بوقلي حسن، جمال الدين، (1979)، *قضايا فلسفية*، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- بوقلي حسن، جمال الدين (إشراف)، (2006)، *برنامج الفلسفة ودليل الأستاذ*، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- يعقوبي، محمود (1984)، *الوجيز في الفلسفة*، ط. 3، الجزائر، المعهد التربوي الوطني.

ب. المراجع الأخرى بالعربية

- رمعون، حسن (2008)، "تدريس حرب التحرير 1954-1962 ضمن كتب التاريخ القديمة والجديدة"، *إنسانيات*، عدد مزدوج 39-40، وهران، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.
- رشيق، حسن (2010)، *الهوية الناعمة والهوية الخشنة، إنسانيات*، عدد مزدوج 47-48، وهران، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.
- بن ناصر، بن عودة (إشراف) (2012)، *المقاربة بالكفاءات وضعيات/ مشكلات وتعلم*، وهران، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية Crasc.
- مارتين عبدالله بريتساين، (2003)، *التربية والتدخل الثقافي*، بيروت، منشورات عويدات.
- غال، محمد وكرومي، أحمد (إشراف)، (2004)، *الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة*، الجزائر، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، Crasc.
- غال، محمد (إشراف)، (2012)، *المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي. العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي*، وهران، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية Crasc.

بلغراس، عبد الوهاب (2012)، "صياغة الكفاءات بين البرنامج والكتاب المدرسي لمادة الفلسفة في الثانوي"، بن ناصر، بن عودة (إشراف) (2012)، *المقاربة بالكفاءات، وضعيات/مشكلات وتعلم، وهران، منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية*.
 لبيض، سالم. (2006)، *الهوية، الإسلام، العروبة والتونسة*، بيروت، مركز الدراسات الوحدة العربية.
 القانون التوجيهي للتربية الوطنية، *الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية*، الجزائر، 27 جانفي 2008.

المراجع بالفرنسية

- Abdallah-Preteceille, M. (1989), « L'école face au défi pluraliste », in Camilleri, C. et Emerique, H. (dir.), *Chocs culturels*, Paris, L'Harmattan.
- Abdallah-Preteceille, M. (1994), « L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité », in Allemann-Ghionda, C. (dir.), *Multiculture et éducation en Europe*, Berne, Peter Lang,
- Abdoulay, A.-B. (2009), *Ecole et pouvoir au Sénégal*, Sénégal, L'harmattan.
- Benbouzid, B. (2009), *La réforme de l'éducation en Algérie, Enjeux et réalisations*, Alger, édition Casbah.
- Benghabrit-Remaoun, N. (Dir.), (2005), *Le prés-scolaire en Algérie, Etat des lieux et perspectives*, Oran, Editions crasc.
- Bennaceur, B. (2009), (dir.), *L'approche par compétence et pratiques pédagogique*, cahiers de Crasc, n° 16, Oran éditions Crasc.
- Buisson-Fenet, H. (2012), note critique, in *Revue française de la pédagogie, école normale supérieur de Lyon*, institut français de l'éducation, n° 178, p. 137, 138, 139.
- Djebbar, A. (1999), « Education et société », in *Revue international d'éducation*, n° 24.
- Haddab, M. (1998), « La diperdition scolaire », in *Reflexion, L'éducation en débat*, ouvrage collectif, Alger, Éd. Casbah.
- Remaoun, H. (2008), « L'enseignement de la guerre de libération nationale (1954-1962) dans les anciens et nouveaux manuels algériens de l'histoire », *Tréma*, France, N 29.
- Remaoun, H., Ghalem, M. (1995), *Comment enseigner l'histoire en Algérie*, Oran, Edition Crasc.
- Toualbi-Thaalibi, N. (1998), *Ecole, Idéologie et Droits de l'homme*, Alger, Casbah Editions.
- UNESCO, (2008), *Conclusions et recommandations de la 48^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation (ED/BIE/CONFINTED 48/5)*. Genève: UNESCO-BIE.

مقالات متنوعة

انزياحية الحدث الأسلوبي بين التّأصيل اللّغوي ومرجعية النص

رشيد عبد الخالق*

أ. تموقع ظاهرة الانزياح في الحدث الأسلوبي

تتنزل ظاهرة الانزياح من الحدث اللغوي، نظاما وممارسة، منزلة المركز من الذات. ويتأكد حضورها ويزداد إلحاحا على مستوى الممارسة، لما يتخذ المتكلم حريته مع اللغة، فيخرق نظامها، وينتهك قواعدها، ضمن أطر متعارف عليها داخل الجماعة اللغوية. ويتعمق هذا الخرق ويتوضح هذا الانتهاك كلما سعى المتكلم إلى الارتقاء بكلامه درجات الإبداع؛ فحين يلامس الكلام قمم الشاعرية يتبدى الانزياح ويسفر عن مكوناته وطاقاته في تفجير اللغة وإعادة تشكيلها وفق قواعد تخرق المعيار دون أن تلغيه، ثم تعود فتشكل لنفسها معيارا يتعالى على اللغة دون أن يحدث القطيعة معها.

هذه المكانة المتميزة التي تحتلها ظاهرة الانزياح ضمن الحدث اللغوي عموما والممارسة الإبداعية خصوصا، لفتت انتباه المشتغلين بالدرس اللغوي والبلاغي على مرّ العصور وتنوع الثقافات، فكان من نتائج تتبعهم لهذه الظاهرة على مستوى الإبداع الأدبي أن نزلوا الانزياح، بتجلياته المختلفة، منزلة الأداة المشكّلة لظاهرة الأسلوب؛ فسواء اعتبر الأسلوب ثمرة من ثمرات الصياغة الفنية للأدوات التي توفرها اللغة للمبدع، أو اختيار يسّطه المبدع

* Université d'Oran, Département de littérature et de langue arabe, 31 000, Oran, Algérie.

على ما تزخر به اللغة من إمكانيات، فالأمر سيان من حيث أنه يعود في آخر المطاف ليتصل بالانزياح.

لقد ازدادت ظاهرة الانزياح ترسخا بظهور الأسلوبية كعلم يحاول مقارنة ظاهرة الأسلوب مقارنة علمية وصفية تستند إلى منجزات الدرس اللساني الحديث. ولعل أولى مظاهر هذا الاحتفاء وأكثرها بروزا أن جعلت الأسلوبية، بمختلف اتجاهاتها، من مفهوم الانزياح عصب البحث الأسلوبي، واعتمدت عليه في تعريفها للأسلوب ووظيفته كلما دعت الضرورة إلى الحديث عن خصائص النص غير العادي لدرجة أن بعض الأسلوبيين ذهبوا إلى القرآن بين الانزياح والأسلوب، حتى غدا الأسلوب عندهم هو الانزياح أصلاً¹. ويعلل أحد الباحثين لهذا الحضور المكثف للانزياح في ظاهرة الأسلوب بقوله: "ولئن استقام له (أي للانزياح) أن يكون عنصراً قاراً في التفكير الأسلوبي، فلأنه يستمد دلالاته لا من الخطاب الأصغر، كالنص والرسالة، وإنما يستمد تصوره من علاقة هذا الخطاب الأصغر بالخطاب الأكبر وهو اللغة التي فيها يسبك"². يستفاد مما ذكر أن قيمة الانزياح في مقارنة الحدث الأسلوبي تتأتى من أنه واسطة بين اللغة والأسلوب؛ فلا سبيل لصياغة الأسلوب من اللغة إلا بالتسامح في القواعد التي تربط أنظمة اللغة ومكوناتها، تسامحاً يتخذ شكل الخروج عن المألوف، أو النمط، بخرق قواعد النظام وانتهاك أعراف المواضع، وغيرها من التجاوزات التي تضيف على الأسلوب طابع التفرد ويكسبه تميزاً خاصاً كثيراً ما أوعزه الدارسون إلى عبقرية المبدع.

يتأكد هذا المنظور ويتقوى حضوره بوجه خاص في التيارات الأسلوبية التي تتخذ الخطاب أساساً لتعريف الأسلوب، وهي أكثر التيارات رسوخاً في البحث الأسلوبي المعاصر. وقد تعزز وجود هذا التيار بإسناد مبادئه وأصوله ووسائله الإجرائية إلى الدرس اللساني المعاصر المكرس لمبدأ الوصيفة التي تتخذ المعطى اللغوي منطلقاً لدراساتها وتحليلها، هذا من جهة، وقوي عوده وثبتت قدمه بآثكائه، من جهة أخرى، على ما توصلت إليه البنيوية من صرامة منهجية

¹ المسدي، عبد السلام (1982)، *الأسلوبية والأسلوب*، تونس، الدار العربية للكتاب الطبعة الأولى، ص. 97 و98.

² المرجع نفسه، ص. 94.

في التحليل تعتمد النص منطلقا ومرجعا، يُدرس بذاته ولذاته، من خلال بنيته وشبكة العلاقات التي تنتظمها وتوجّه وظائفها.

إن مقارنة الأسلوب، في ظل هذا التوجّه، تُظهر لنا النص الأدبي كخطاب مغاير للخطاب العادي، من حيث انبناء الكلام فيه على مبدأ الانزياح عن النمط المألوف للغة صياغة ووظيفة: فهو من حيث الصياغة إعادة تشكيل للغة يبنني على خرق النظام والإخلال بالعلاقات وتجاوز المواضع، بشرط ألا تتعدى هذه الانتهاكات الحدّ الذي يخرج بعده الكلام إلى ضرب من المستحيل أو اللامعقول؛ فالانزياح، بهذا التصور، هو "ذلك المستوى الأعلى من اللغة التي تهجس وتثور وتطغى، وكونه يحمل كل هذه التشظيات فذلك دليل على المحتمل الدلالي والجمالي المضمن فيه"³؛ وهو من حيث الوظيفة تجاوز للحد الأدنى الموكول باللغة أصلا، وهو الإبلاغ، والتطلع إلى إحداث الأثر المرغوب في المتلقي، وانفتاح النص على تعدد القراءات ودوامها ليستمر التأثير على مرّ الأزمنة، وهي رغبة لا يحققها المبدع إذا التزم بقوانين اللغة ونظمها التزاما حرفيا لقصورها على أن تفي بحاجته، وقصوره على أن يلمّ بكل معيقاتها؛ فالانزياح من هذا المنظور وسيلة تمكن المبدع من تجاوز هذا القصور المزوج، أو هو ضرب من "احتياال الإنسان على اللغة وعلى نفسه لسد قصوره وقصورها معا"⁴.

وإذا كان الانزياح بهذا العمق المتغلغل في صلب الإبداع الأدبي، وبهذا الاتساع والشمول، فليس غريبا أن تتداول للدلالة عليه مصطلحات عدة كالتجاوز (l'abus)، والانحراف (déviation)، والاختلال (distorsion)، والمخالفة (l'infraction)، والانتهاك (viol)، واللحن (l'incorrection)، والتحريف (l'altération)، والإطاحة (subversion)، والشناعة (scandale)، والعصيان (transgression)⁵، والعدول، وهو مصطلح تراثي كثير التداول في الدرس اللغوي القديم.

³ فيدوح، عبد القادر (1999)، "شعرية الانزياح في الشعر البحريني الحديث"، مجلة البحرين الثقافية، عدد 20، المنامة، وزارة الثقافة بدولة البحرين، أبريل-جوان، ص. 139.

⁴ المسدي، عبد السلام، الأسلوبية و الأسلوب، مرجع سابق، ص. 102.

⁵ المرجع نفسه، ص. 67 و 96.

وإذا استثنينا الاختلاف التداولي بين هذه المصطلحات، وانحصار بعضها في استعمالات فردية لم ترق إلى الشهرة المعممة لها، فإنها في مجملها توحى بفكرة الانزياح عن نمط والخروج عن مألوف يبقى تحديده من أصعب ما واجهته أسلوبية الانزياح. والملاحظ، كذلك، أنّ ضمن هذه المصطلحات ما يُشعر بالطابع العنيف والتعدي الصارخ على القواعد والأنظمة اللغوية دون مراعاة لما يمكن أن يكون عُرفاً مُنظماً للانزياح، وتلك صفة نلمسها في مصطلحات كالانتهاك والانحراف والإطاحة والشناعة والعصيان والتحريف؛ ففي كل منها إيحاء بالجنوح الموجب للردع لولا أن البشرية، منذ زمن سحيق، اعترفت للإبداع الأدبي، والشعر منه على الخصوص، بحرية التعاطي مع اللغة، وأباحته له من الضرورات ما لم تبحه لغيره اعترافاً منها بأن ما كَبَلت به الشعر من قيود الوزن والقافية لا يتماشى والقواعد المنظمة للغة من جهة، وأنّ الشاعر لا يتحدث كما يتحدث الناس جميعاً، فهو نشاز ولا بد أن تكون لغته شاذة بقدر هذا النشاز من جهة أخرى.

وقديماً استعمل ابن جني مصطلح "الخرق" للدلالة على شذوذ الشاعر في تعامله مع اللغة، وهو ليس ببعيد من حيث سماته الإيحائية عن المصطلحات المذكورة آنفاً كالانتهاك والانحراف وغيرها. والجدير بالذكر أن استعمال ابن جني لهذا المصطلح جاء في معرض دفاعه عن حرية الشاعر في تعاطيه مع اللغة؛ يقول ابن جني: "فمتى رأيت الشاعر قد ارتكب مثل هذه الضرورات على قبحها، و انخراق الأصول بها، فاعلم أن ذلك على ما جشمه منه وإن دلّ من وجه على جورهِ وتعسفه، فإنه من وجه آخر مؤذن بصياله وتخمّطه، وليس بقاطع دليل على ضعف لغته، ولا قصوره عن اختياره الوجه الناطق لفصاحته. بل مثله عندي مثل مُجري الجَموح بلا لجام، و وارد الحرب الضروس حاسراً من غير احتشام. فهو، وإن كان مَلوماً في عنفه وتهالكه، فإنه مشهود له بشجاعته و فيض مُنْتَه...⁶، إلى أن يقول: "إن الشاعر إذا أورد منه شيئاً فكأنه لأنسه بعلم غرضه وسُفور مراده لم يتركب صعباً، ولا جشم إلا أمّماً، وافق ذلك قابلاً له، أو صادف غير آنس به"⁷.

⁶ ابن جني، أبو الفتح عثمان (2000)، *الخصائص*، تحقيق: النجار، محمد علي، بيروت، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، ج 2، ص. 392.

⁷ المصدر نفسه، ص. 393.

ب. معيار الانزياح بين التأصيل اللغوي ومرجعية النص

يكاد الأسلوبيون على اختلاف اتجاهاتهم يتفقون على أن الانزياح هو أخص ما في الأسلوب من خصائص، ولا يتصورون الانزياح إلا عن شيء ما يُنزاح عنه يُعد بمثابة المعيار الذي يقاس في ضوءه. غير أن أصعب ما يواجه هذا التصور للظاهرة الأسلوبية هو تحديد المعيار المنزاح عنه؛ فهو "مُتصوّر نسبي تذبذب الفكر الألسني في تحديده وبلورة مصطلحه"⁸، أو هو، كما وصفه آخر: "مفهوم فرّار وكائن ذو عقل لا نجد له في الواقع أي تصور دقيق"⁹. لذا فقد اختلف الألسنيون وعلماء الأسلوب في تحديد المعيار، ولهم في ذلك مذاهب شتى، نرى من منطلق منهجي بلورتها في تصورين كبيرين:

1- البحث عن المعيار خارج النص؛ وهو تصور يتكئ على مبدأ التفرقة بين الأسلوب واللاأسلوب، ومقاربة الأسلوب بوصفه نقيض اللاأسلوب¹⁰. وتكمن الصعوبة بالنسبة لهذا التصور في تحديد المستوى الفاقد للسمة الأسلوبية الذي يمكن اعتباره معيارا يقاس في ضوءه الانزياح. وللأسلوبيين في ذلك اتجاهات مختلفة.

2- البحث عن المعيار داخل النص؛ وهو تصور ينطلق من معاينة المآزق الذي وقع فيه من بحثوا عن المعيار خارج النص. ويتكئ على مبدأ السياق، باعتباره العامل الكفيل بتحديد العناصر الموسومة أسلوبيا في النص دون أن تكون لها هذه الصفة مطلقا؛ وهو ما يسمح بالتعليل لإمكانية أن يحقق انزياح ما بعدا أسلوبيا في حالات ولا يحققه في حالات أخرى، وكيف يمكن للعبارة الواحدة أن تكون موسومة تارة وغير موسومة تارة أخرى¹¹.

ب. 1. المعيار الخارجي

يترتب هذا التوجّه عن محاولة تصور الأسلوب كانزياح عن قاعدة خارجة عن النص، وهو تصور قديم مستمد من التقاليد اللغوية التي كانت تقابل

⁸ المسدي، عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، مرجع سابق، ص. 94.

⁹ كابناس، جان لوي (1982)، النقد الأدبي والعلوم الإنسانية، ترجمة: عكام، فهد. دمشق، دار الفكر، د. ط، ص. 109.

¹⁰ Mounin, G. (1971), *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 2^{ème} éd., p. 158.

¹¹ Riffaterre, M. (1971), *Essais de stylistique structurale*, Tr. Delas, D. Paris, Flammarion, 1^{ère} éd., p. 56.

البلاغة بالنحو، بمفهومه العام الشامل لمجموع القواعد المنظمة للغة والمتحكمة في الاستعمال العادي لها¹². وقد ظل هذا التصور سائدا في الدراسات الأسلوبية المعاصرة إلى منتصف القرن الماضي على الأقل، لأن اللغويين لم يجدوا، على حد تعبير مونان Mounin، وسائل أخرى لمقاربة الأسلوب إلا بوصفه - مبدئيا- كنقيض للأسلوب (le non style)¹³، أي بافتراض نص خال من السمات الأسلوبية، أو ذي لغة في الدرجة الصفر، يُقاس في ضوئه النص الأدبي، فيترتب عن هذه المقارنة استخلاص قائمة الانحرافات التي ستشكل بدورها منطلقا لتحليل وشرح الظواهر اللافتة في النص المدروس.

إن قياس الانزياح على أصل مفترض أو واقعي، يكون له بمثابة المعيار، أمر ذو وجهة يفرضه منطق الأشياء، إذ لا يُتصور انزياح أو انحراف أو عدول... إلا عن شيء يكون له منطلقا وعليه شاهدا. وهو أمر تعززه الممارسة أيضا؛ إذ لا يتأتى تحليل الأساليب المنزاحة وتصحيحها إلا في ضوء نموذج لما يجب أن تكون عليه العبارة الصحيحة في الأصل. ومن ثم فقد اعتمده معظم الباحثين ودافعوا عن مشروعية توجههم بشتى الحجج¹⁴.

ولم يُرفض هذا التصور من قبل من رفضه إلا لصعوبة تحديد المعيار الخارجي والمستوى الذي يتنزل فيه. ولعل خير دليل على هذه الصعوبة كثرة المصطلحات المتداولة لنعنت المعيار، والتي تتوزع بين ما يعتدّ فيه بالنظام اللغوي كأساس يستنبط منه المعيار، وأشاروا إليه بمصطلحات عدة كالـ (la norme) والمعيار العام (la norme générale) والمعايير اللغوية (les normes du langage)، وما يعتدّ فيه بالكلام كأرضية لتشكيل المعيار، مع التركيز على ضرورة أن يكون كلاما غفلا فاقدًا لأي سمة أسلوبية؛ فهو عند بعضهم الاستعمال الدارج، أو المؤلف، أو السائر، أو الشائع، وهو عند آخرين التعبير البسيط، أو العبارة البريئة، أو الخطاب الساذج، وأشار إليه فريق آخر بالوضع الحيادي أو الدرجة الصفر¹⁵.

¹² Guiraud, P. (1975), *La stylistique*, Paris, P.U.F., 8^{ème} éd., p. 10.

¹³ Mounin, G. (1971), *op. cit.*, p. 158.

¹⁴ كوهن، جان (1986)، *بنية اللغة الشعرية*، ترجمة: العمري، محمد، فاس، منشورات دراسات سال، الطبعة الأولى، ص. 107.

¹⁵ المسدي، عبد السلام، *الأسلوبية و الأسلوب*، مرجع سابق، ص. 95 و96.

والملاحظ أن كلا التوجهين عاجزان عن تحديد المعيار بالدقة المنشودة في درس اللغوي الحديث؛ فاللجوء إلى تفسير الانزياح باعتباره عدوانا على نظام اللغة لا يستقيم بشكل مقنع، لأن ما استقر في أذهاننا أنه نظام للغة ليس هو، في أكثر الأحوال، إلا ما نسجه وعينا حول هذا النظام¹⁶، والمقصود من ذلك أن نظام اللغة الذي نعتبره أصلا للانزياح هو أمر افتراضي لا نهتدي إليه إلا من خلال تجاربنا، أي من خلال إسقاط استعمالنا للغة على الاستعمال الفني، وهو أصل يُستبعد التعقيد به للانزياح.

ومن جهة أخرى، فإن الاعتماد على الاستعمال الشائع، وما يدور في فلكه من مصطلحات، لمقاربة الانزياح وقياسه ليس بالمعيار الذي يمكن الاطمئنان له هو الآخر لاعتبارات عديدة نجملها فيما يلي:

1- صعوبة الإمساك بمفهوم قار للاستعمال الشائع، وضبطه بدقة تقاوم الزمان والمكان؛ فمفهوم الاستعمال في ذاته "نسبي لا يمكن الدارس من مقياس موضوعي صحيح"¹⁷.

2- من مظاهر نسبية هذا المفهوم أن شيوع الاستعمال يرتبط ببعد زمني معين، فما يندرج ضمن اللغة الشائعة في عصرنا لم يكن كذلك في العصور الماضية، وإذا كان من الممكن أن نتعرف، ولو نسبيا، على معالم هذه اللغة في عصرنا، فإن معرفتنا لها فيما مضى من العصور أمر بالغ الصعوبة، وقد يكون متعذرا في بعض اللغات بفعل ما اعترها من تغير سريع. وإذا كان الأمر كذلك، فإن قياس الانزياح في النصوص القديمة في ضوء ما استقر لدينا أنه استعمال شائع في عصرنا لا يستقيم بأي حال من الأحوال، ولا يفرضي إلا إلى مقاربات ناقصة مشوّهة للأثر الفني، وهي حقيقة أشار إليها جمع من منظري الأدب؛ فـ "وارين" و"ويليك"، على سبيل المثال، يقرّان، بعد مناقشة طويلة، أنّ "لا أساس من الصحة إطلاقا للافتراض القائل بأننا نعرف، وبخاصة فيما يتعلق بالمراحل الماضية، التمييز بين الكلام الشائع والانحراف الفني... (لأننا) عند الممارسة نطبق على نحو غريزي بسيط المقاييس التي نستقيها من استعمالاتنا اليومية الراهنة. ولكن قد تكون مثل هذه المقاييس

¹⁶ Riffaterre, M. (1971), *op. cit.*, p. 135.

¹⁷ المسدي، عبد السلام، المرجع السابق، ص. 104.

مظلة إلى حد بعيد¹⁸. وكان "كروتشيه" قبل ذلك قد لاحظ "أن الانطباعات التي كانت تبتعثها في رجل مثقف من معاصري "دانتي" ألفاظه وأشعاره تختلف حتما عنها لدى إيطالي من رجال السياسة في عهد روما الثالث"¹⁹. وإزاء هذه الانتقادات، التي تدور في مجملها حول نسبية مفهوم الاستعمال الشائع واللغة العادية وما شابه ذلك، مما يُفترض أن يكون الكلام فيه غير حامل لأية سمة أسلوبية، يميل بعض الدارسين، بحثاً عن الدقة المنشودة في الدرس اللغوي الحديث، إلى تصور نماذج تجسّد مفهوم الاستعمال الشائع، يمكن اعتمادها معياراً فعلياً يقاس في ضوءه الانزياح الذي يميّز اللغة المشحونة المفعمة بالقيم التعبيرية والسمات الأسلوبية. ويمكننا هنا أن نعرض نموذجين اثنين من هذه النماذج فحسب، وهما: النثر العلمي ولغة الكاتب.

ب. 1.1 النثر العلمي

يميل بعض الدارسين إلى اعتبار النثر عينة للغة ذات البنية المحايدة الصالحة لأن تُتخذ معياراً يقاس على هدية الانزياح المشكل لبنية اللغة الفنية، وذلك من منطلق أن اللغة الشعرية، كمستوى نوعي للخطاب المشحون بالقيم التعبيرية والسمات الأسلوبية، ينبغي أن تقارن بمستوى نوعي آخر للخطاب تنعدم فيه هذه السمات. ولا يمكن، في اعتقاد هؤلاء، العثور على هذا المستوى النوعي للخطاب الذي تُقابل في ضوءه اللغة الشعرية إلا في النثر العلمي.

ومما يؤهل النثر العلمي لأن يشكّل معياراً لقياس الانزياحات المكوّنة لروح وجسدية اللغة الشعرية، اتسام لغته بالطابع الآلي المترتب عن النسبة العالية لاحتمال ورود المعلومات فيه مما يقلل من درجة إفادتها، إذ "كلما كانت احتمالاتها عالية بفضل العُرف والتقليد انتقصت من بروز الخطاب الذي يمكن تعرفه وانتظاره"²⁰.

¹⁸ ويليك، رونييه و أوستين، وارين (1981)، *نظرية الأدب*، ترجمة: الخطيب، محي الدين، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الثانية، ص. 182.

¹⁹ كروتشيه، بارناديتو (1963)، *علم الجمال*، ترجمة: الحكيم، نزيه. دمشق، المطبعة الهاشمية، د.ط. ص. 160.

²⁰ ويس، أحمد محمد (2001)، "نحو معيار للانزياح"، *الموقف الأدبي*، عدد 354، دمشق، اتحاد الكتّاب العرب، يناير- مارس، ص. 119.

يستند هذا الطرح على نظرية الاتصال التي تربط بين كم المعلومات ودرجة التوقع، بحيث كلما ازداد الكم وتكرر، ارتفعت درجة التوقع بفعل التعود، فيفقد بذلك الخطاب خاصية البروز، وهي الحالة التي تصاحب النثر العلمي. والعكس هو أخص خصائص الخطاب الشعري الذي تنبني لغته -أساساً- على ضعف درجة التوقع، مما يولد ما يعرف عند بعضهم بخيبة التوقع، أو الانتظار الخائب *l'attente déçue*، باعتبارها الخاصية التي تبتعث لذة النص وتهيئ له فرصة الخلود.

ومن الذين تبنوا هذا التوجه وطبقوه في دراساتهم للانزياحات الشعرية "ج. كوهن" في كتابه "بنية اللغة الشعرية". إنَّ المعيار الذي يجب أن يدرس في ضوءه الانزياح، بالنسبة لكوهن، ليس هو اللغة الشائعة "التي تعودنا على سماعها، ولكنها اللغة التي تعودنا قراءتها"²¹. ويحتج لهذا التوجّه بطبيعة الانزياح المعقدة وغير القارة، مما يستلزم الاحتياط في التعاطي معه. ومن هذا المنطلق فهو يعتقد أن أسلم طريقة لمقاربة الانزياح هي إقامة المعيار على قاعدة إيجابية؛ والقاعدة التي تحمل هذه الصفة، في نظره، هي اللغة التي يكتب بها العلماء²². تكمن إيجابية هذه القاعدة في إمكان معاينتها وضبطها في كل عصر بدقة كبيرة من خلال النصوص النثرية المتوفرة، كما أنها تحقق مبدأ التجانس الذي "يقتضي مقارنة الشعر، الذي هو مكتوب، بالنثر المكتوب"²³.

يعلل كوهن لاختيار النثر، كمستوى نوعي للغة التي تقارب في ضوءها ظاهرة الانزياح، باعتبار أن "النثر هو بالتحديد درجة الصفر في الأسلوب"²⁴، وذلك أن المستوى الشكلي في لغة النثر يفقد كل قيمة مميزة، مما يُسهل ترجمته ترجمة دقيقة إلى لغة أخرى، أو داخل اللغة الواحدة، ولا يتيسر ذلك إلا لكون العبارة فيه تظل مفارقة للمحتوى؛ فلا تتأثر الدلالة، وهي مادة المحتوى، بتغيّر الشكل في مثل قولنا "إنها الثانية بعد الزوال" أو "إنها الرابعة عشر"، وهو ما لا يتحقق حين يمتزج المحتوى بالشكل في اللغة المؤسّلة، إذ -حينئذ- تعطي العبارة للمحتوى "شكلاً أو بنية خاصة يعسر،

²¹ كوهن، جان (1986)، بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص. 187.

²² المرجع نفسه، ص. 187.

²³ المرجع نفسه، ص. 22.

²⁴ المرجع نفسه، ص. 34.

أو يستحيل جعله بخلاف ذلك²⁵. أما اختيار النثر العلمي، دون غيره من الأنماط النثرية، كمعيار صالح لمقاربة ظاهرة الانزياح، فيعلل له كوهن باعتباره النثر العلمي أقل أنواع النثر اهتماماً بالأغراض الجمالية، إذ تنعدم الانزياحات فيه أو تكاد²⁶.

هذا المنظور للمعيار عند كوهن مؤسس في منطلقاته على رؤية تتصوّر الأسلوب في هيئة مدرّج تتوزّع عليه أنواع الأسلوب المختلفة، وتتلاحق في شكل تصاعدي بحسب درجة الفنية التي تُداخل اللغة المستعملة في كل نوع من هذه الأنواع؛ ففي أدناه تقع لغة العلماء ذات الأسلوب الذي يلامس الدرجة الصفر من حيث انعدام الانزياح فيه بشكل شبه كلي، وفي أقصاه تقع اللغة الشعرية التي يبلغ فيها الانزياح أعلى درجات البروز، وبينهما تتموقع أنماط اللغة الأخرى المستعملة فعلياً²⁷. ويترتب عن هذه الرؤية، وبشكل منطقي، أن أفضل ما تُقارن به اللغة الشعرية، أو القصيدة - حسب تعبير كوهن- هو النثر العلمي لتموقعهما كالمتناقضين على سلم الأنواع.

هذا الطرح الذي يعتبر الشعر والنثر كمتناقضين هو مصدر معظم الانتقادات الموجهة للتصور الذي قدمه كوهن عن المعيار؛ فهو لا يخلو من المبالغة لأن "الشعر، أيّ شعر، لا بد له من أن يتضمن عناصر تقترب من النثر إن لم تكن نثرية حقاً، وهي إلى ذلك مفيدة باعتبارها خلفية يظهر بها ويتضح الانزياح"²⁸. ومما لا شك فيه أننا نلمس في هذا النقد ملامح تحيل على النظرية التي قدمها "موكاروفسكي" عن اللغة الشعرية التي تتشكل - في اعتقاده- من مستويين: الخلفية والأمامية؛ وهذه الأخيرة هي العبارات المشحونة الحاملة للقيم التعبيرية والسمات الأسلوبية في شكل انزياحات تبرز وتفرض نفسها على القارئ بحيث لا يمكنه إلا أن يتنبه لها، غير أن بروزها لا يتأتى إلا من خلال الخلفية، كما سنبين فيما بعد²⁹.

²⁵ المرجع نفسه، ص. 35.

²⁶ كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص. 35.

²⁷ المرجع نفسه، ص. 23 و24.

²⁸ ويس، أحمد محمد، (2001)، نحو معيار للانزياح، مرجع سابق، ص. 120.

²⁹ موكاروفسكي، يان (1984)، "اللغة المعيارية و اللغة الشعرية"، ترجمة: الرّوبي، ألفت، مجلة فصول، المجلد 5، عدد 1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، أكتوبر- ديسمبر، ص. 44.

ب. 1. 2 لغة الكاتب

وهي محاولة تندرج ضمن المسعى الرامي إلى تحديد المعيار بأكثر دقة مما هو عليه مفهوم المعيار العام، الذي يتخذ من قواعد اللغة، أو الاستعمال الشائع نموذجا لقياس الانزياح. و"لغة الكاتب" معيار يتسم بالفردية، لأنه يخص كاتباً معيناً هو الكاتب موضوع الدراسة، يُقارب في ضوئه أسلوبه من خلال الانزياحات التي تشكله. يُستخلص هذا المعيار من متابعة الطريقة التي يعتمدها كاتب ما في تشكيل أعماله الإبداعية، ووصف نحويتها، كنمط بناء الجملة، وتكرار العبارات، وتشكيل الصورة، الخ... أو بصفة عامة الوسائل التعبيرية التي اكتسبت في أعماله طابعاً آلياً شبه واع. والأسلوب، من منطلق هذه الرؤية، ينشأ من مخالفة هذه الآليات، أي من الانزياح الواعي والمتعمد عن هذه اللغة. فلغة الكاتب، كمعيار، تتأسس على مبدأ التفرقة بين العناصر الحاملة للتعبيرية والخاضعة للاختيار والقصد في العمل الإبداعي لكاتب ما، وهي التي تشكل سماته الأسلوبية، والعناصر غير الحاملة للتعبيرية، وهي نتاج العادة لا القصد، ومنها تتشكل لغة الكاتب.

ويمكننا من خلال هذا الطرح، أن نلمح التأثير بنظرية الخلفية والأمامية التي سبقت الإشارة إليها، حيث أن لغة الكاتب، بالمفهوم الذي قدمناه منذ قليل، تكوّن خلفية تنعكس عليها الآثار الأسلوبية التي تشكل الأمامية، غير أن الخلفية، عند موكاروفسكي، هي اللغة المعيارية، في حين تتخذ الخلفية، في التوجه الذي نحن بصدد شرحه، لغة الكاتب أرضية لها، بما في هذه اللغة من انزياحات عن اللغة المعيارية، لأن لغة الكاتب في حقيقتها كلام متولد عن استعمال الكاتب للغة، ومن توظيفه لكلام المجموعة اللغوية، وبالتالي فلا يستبعد فيه أن يكون، في بعض جوانبه على الأقل، انحرافاً حاملاً لآثار أسلوبية. وعلى هذا المستوى تكمن الانتقادات الموجهة لهذه النظرية، إذ لكي تكون لغة الكاتب ذات نفع في وصف الأسلوب، فلا بد لها أن تشكل قطباً مضاداً للآثار الأسلوبية، بحيث تظهر هذه الآثار في شكل انزياحات بمقابلتها مع هذه اللغة³⁰، وهو ما لا يمكن التوصل إليه، لأن لغة الكاتب، بما هي

³⁰ Riffaterre, M. (1971), *op.cit.*, p. 99.

طريقته وعاداته في الكتابة، لا تخلو من اللجوء إلى الانزياح، كما أوضحنا سابقا، ولا يمكن قياس الانزياح في ضوء كلام منزاح في أساسه. استنادا إلى ما سبق، يمكن القول بأن اتخاذ لغة الكاتب معيارا يزيد في تعقيد مفهوم الأصل، إذ يصبح الانزياح، من هذا المنطلق، متصورا نسبيا لا يقدم رؤية شاملة لهذه الظواهر اللغوية، بل يكتفي بوصف انزياحات مخصوصة من حيث طبيعتها والمستوى الذي تنتزل فيه. ومن ثم جاز لريفاتير، في خلاصة نقده لهذا التصور، القول بأن لغة الكاتب كيان غير ضروري لتحليل الأسلوب، لأنه "يفترض تقسيما اعتباريا للكلام بالمفهوم السويسري، كما أنه من المستبعد تعريف الأسلوب بمقابلته باللغة الفردية (idiolecte)، بل يتوجب اعتبار الأسلوب مجموع اللغة الفردية للكاتب"³¹. وخلاصة القول فيما يتعلق باعتماد المعيار الخارجي، بتصوراته المختلفة، كأساس لقياس الانزياح، أنه طرح قوبل بكثير من الانتقادات، أشرنا إلى بعضها فيما سبق من المناقشة، وبقي أن نشير إلى بعضها الآخر، لا سيما تلك الموجهة إلى الأساس الذي يتكئ عليه هذا التصور في مجمله. ويمكن، من منطلق عملي، بلورة هذه الانتقادات في ثلاث نقاط:

1. الصعوبات المنهجية

يتعلق النقد الأول بالصعوبات المنهجية المترتبة عن تطبيق هذا التصور؛ ذلك أن المعيار الخارجي يستند إلى طرح نظري يعتبر الأسلوب انزياحا عن نمط افتراض أصحابه أنه النمط العادي في إجراء الكلام، وهو افتراض يفرز جملة من الإشكالات المنهجية لعل أهمها استحالة تحديد المعيار بالدقة المنشودة وإقامة الحجة على أن ما نظنه المعيار هو المعيار فعلا، وليس من متولدات تصوراتنا المنبثقة عن تعاملنا مع الظاهرة الأدبية. ويذهب بعض النقاد إلى أنّ الخطأ يكمن في المنطلق الأساسي الذي يبنني عليه هذا الطرح لأن "القسمة الثنائية للغة والمستويات اللغوية إلى مستوى خال من الفن وآخر يحتوي على الفن، هي قسمة لا تستوي أساسا، ومن جهة أنه -علميا- يستحيل تقريبا تحديد المستوى الذي يمكن أن يتخذ منطلقا للقياس، لأنك لكي تقيس

³¹ *Ibid.*, p. 103.

الكلام لابد أن يكون لديك منطلق تفرق به بين الإجراء الأول والإجراء الثاني³².

2. تضيق مجال الأسلوب

ترتب على النقد السابق مؤاخذاً أخرى توجه إلى مفهوم المعيار الخارجي؛ ذلك أن تحليل النصوص في ضوء هذا المعيار يحصر الأسلوب في نماذج قليلة تتحقق فيها السمات الأسلوبية النادرة، ولا يلتفت إلى النماذج التي تُحقق أبعاداً فنية دون أن تنبني على سمات لافتة؛ يقول ريفاتير على لسان "جويان": "إذا قبلنا تأسيس الأسلوب من منطلق الانزياح عن المعيار، يتعين -عندئذ- حصر الأسلوب فيما يتبقى من السلسلة المنطوقة، بعد إقصاء العناصر الكلامية التي تخضع في مجملها للتحليل اللساني، والتي يتوجب وصفها بأنها طبيعية"³³. والنتيجة المترتبة عن هذا الاعتراض هي إقصاء نصوص ونماذج كلامية كثيرة من دائرة الدرس الأسلوبي، لأن أصحابها لا يلجأون كثيراً إلى الانحراف عن القواعد³⁴. كما أن لا شيء يمنع العناصر الموصوفة بأنها طبيعية أن تلعب دوراً أسلوبياً في نسق آخر من العلاقات، فكيف يمكن -إذا- التعليل لهذا التناقض؟

3. نسبية المعيار الخارجي

المقصود بالنسبية هنا أن المعيار، بوصفه النمط الذي يمثل الاستخدام العادي للكلام، ينطبع حتماً بمواصفات العصر، من حيث الذوق والميول والمكانة التي يشغلها الإنتاج الكلامي في ذلك العصر وفي ظل الثقافة السائدة فيه، وبالتالي فلا يمكن أن يكون المعيار واحداً في كل العصور والأمكنة. ولأجل ذلك نادى بعض الباحثين بضرورة إدخال النسبية التاريخية على كل نظرية تتناول المعيار والانحراف عن المعيار؛ يقول جوزيف شتريلكا موضحاً وجهة النظر هذه: "إن فهم الأسلوب على أنه انحراف أو خروج على المعيار

³² ندوة فصول، (1986)، مجلة فصول، مجلد 5، عدد 1، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص. 218.

³³ Riffaterre, M. (1971), *op.cit.*, p. 54.

³⁴ فضل، صالح (1985)، علم الأسلوب (مبادئه وإجراءاته)، بيروت، دار الآفاق الجديدة، الطبعة الأولى، ص. 185.

لا يمكن أن يؤخذ به -إذا صح أنه من الممكن الأخذ به أساساً- إلا إذا حُوّل المعيار العام تحويلاً تاريخياً نسبياً إلى معيار توقعي³⁵.

ب. 2 المعيار الداخلي

إن مقارنة الأسلوب بوصفه انزياحاً عن معيار داخلي ينبع من النص ذاته، توجّه برز إلى الوجود بعد معاينة فئة من الباحثين المأزق الذي وقع فيه من نظروا للأسلوب باعتباره انزياحاً عن معيار يقع خارج النص. وعليه، فقد بادر البعض منهم بتقديم أطروحات مختلفة يتصورون فيها الانزياح كظاهرة ملازمة للنص، يُبحث عنها في اللغة التي يبنين عليها الخطاب. وضمن هذا المسعى سنعرض لنظريتين بدا لنا أنهما أكثر التزاماً بهذا التوجه وهما: نظرية التضاد البنيوي ونظرية الخلفية والأمامية.

ب. 2. 1 نظرية التضاد البنيوي

وهي التسمية التي يفضلها بعض الباحثين لنتع النظرية التي تقدم بها ريفاتير لتفسير ظاهرة الأسلوب. ويعتبر ريفاتير من أشدّ الرافضين للاعتماد على المعيار الخارجي، مهما كانت طبيعته، لتفسير الواقعة الأسلوبية، إذ إنّ الرأي عنده أنّ المعيار المؤسّس للانزياح يجب أن يُبحث عنه في النص ذاته، وبالضبط في السياق الذي يمهّد للإجراء الأسلوبي إمكانية البروز وإثارة انتباه القارئ بفعل خاصية التناقض (contraste) الناتجة عن مخالفة الإجراء الأسلوبي للسياق داخل النموذج اللغوي.

يحتل السياق مكانة مرموقة في نظرية ريفاتير حول الأسلوب؛ ذلك أن الانزياح المحقق للأثر الأسلوبي يحدث من مناقضة الإجراء الأسلوبي للسياق، لا للمعيار الخارجي. والسياق عنده "نموذج لسانی مقطوع بواسطة عنصر غير متوقع. والتناقض الناتج عن هذا التداخل هو المنبّه الأسلوبي"³⁶. فالسياق، من منطلق هذه الرؤية، يتشكل من العناصر غير الموسومة داخل السلسلة الكلامية بفعل درجتها العالية من التوقع، حتى إن فكّ سنّها لا يتطلب جهداً كبيراً

³⁵ شتريلكا، جوزيف (1984)، "الأسلوب الأدبي" (من كتاب *مناهج علم اللغة*)، ترجمة: ماهر، مصطفى، القاهرة، مجلة *فصول*، مجلد 5، عدد 1، ص. 73.

³⁶ ريفاتير، ميكائيل (1993)، *معايير تحليل الأسلوب*، ترجمة: لمجداني، حميد، فاس، منشورات دراسات سال، الطبعة الأولى، ص. 56.

من المتلقي. ولا يجب أن نفهم من هذا الكلام أن السياق ينحصر في الكلام العادي أو ما شابه ذلك، فالكلام المتوقع من قبل المتلقي هو الذي يشكل دوماً السياق بغض النظر عن طبيعته؛ ففي الإنتاج الإبداعي - مثلاً - لا يكون للغة الأدبية أيّ سمة أسلوبية لافتة لأنها، بحكم طبيعتها، نموذج متوقع، وقد ينتج الأثر الأسلوبي في مثل هذا السياق بتوظيف التعابير المسكوكة والكلام العادي، لأنها، بحكم صفتها غير المتوقعة، ستشكل الإجراء الأسلوبي الذي يناقض السياق³⁷.

أما الإجراء الأسلوبي فإنه ينبني، خلافاً للسياق، من العناصر الموسومة التي تقطع أو تكسر النموذج اللساني وتقتضي على الرتبة فيه بفعل الطابع غير المتوقع لها من قبل المتلقي ودخولها في تناقض مع السياق الذي أنتجها، فهي بهذه الصفات تثير انتباه المتلقي ويستوقفه فك سننها، مما يولد في نهاية المطاف الأثر الأسلوبي المرجو الذي خطط له الكاتب³⁸، فالسياق والإجراء الأسلوبي متلازمان ولا وجود لأحدهما دون الآخر في الحدث الأسلوبي.

لا يتشكل الانزياح عند ريفاتير من مخالفة الإجراء الأسلوبي للسياق فحسب، بل لا بد أن تتخذ هذه المخالفة شكل تناقض بينهما، لذا استحوذ مفهوم التناقض على مكانة كبيرة داخل تصور ريفاتير لمفهوم الانزياح المنتج للظاهرة الأسلوبية؛ فالتناقض هو التقنية التي يعمد إليها الكاتب لإبراز العناصر الموسومة التي، بانفصالها عن السياق، تثير انتباه القارئ دافعة إياه إلى التوقف عندها والاهتمام بفك سننها، وهو القصد الذي يرمي إليه الكاتب بإحكام تسنيته لمواقع الإجراءات الأسلوبية، بحيث لا يمر عليها القارئ دون أن يلتفت إليها³⁹. وتتوقف فاعلية التناقض على مقدار عدم التوقع (imprévisibilité) الذي يربط الإجراء الأسلوبي بالسياق؛ فكلما تكون عناصر السياق ذات درجة عالية من التوقع (prévisibilité)، وتكون عناصر الإجراء الأسلوبي على درجة عالية من عدم التوقع، ازدادت حدة التناقض مجلية الأثر الأسلوبي الناتج عنها⁴⁰.

³⁷ Riffaterre, M. (1971), *op.cit.*, p. 57, 58.

³⁸ *Ibid.*, p. 68, 69.

³⁹ *Ibid.*, p. 34, 329.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 69-70.

يُحدث التناقض قطيعة داخل النموذج اللساني في شكل خرق للسياق، وهذا الخرق هو الذي يشكل قاعدة الانزياح في نظرية ريفاتير، غير أن ما يميز هذه القاعدة أنها متحوّلة لا تحكمها ثوابت المعيار ولا تحيل على نموذج لغوي أو كلامي يُفترض فيه الخلو من السمات الأسلوبية. فلا يشترط في السياق أن يكون ذا لغة عادية، فقد يأتي السياق مشحونا وبينبي الإجراء الأسلوبي على كلام عادي أو عبارات مسكوكة⁴¹. فكل ما يشترط في السياق أن يكون منطلقا يتأسس عليه الإجراء الأسلوبي في شكل قطيعة تُحدث التناقض بينهما.

يشكل عدم التوقع منبهاً يستوقف القارئ ويدفعه إلى التركيز على فك السنن، وهو رد فعل متوقع مترتب عن الانتظار الخائب الذي يحدثه التناقض بين السياق والإجراء الأسلوبي⁴². ويعود تفسير الوقائع الأسلوبية بالارتكاز على مفهوم الانتظار الخائب إلى ذلك "الإحساس بالرضا الذي يرتبط عند الإنسان بالإحساس غير المتوقع النابع من المتوقع. ولا يمكن أن يفكر في أحدهما دون أن يفكر في نقيضه"⁴³.

يتوفر تصور ريفاتير للانزياح على مجموعة من المميزات تُسهم في تجاوز العقبات التي تعترض دراسة الأسلوب من منطلق الانزياح عن المعيار الخارجي؛ ومن هذه المميزات:

- 1- قابلية حصر الأصل المنزاح عنه في هذه النظرية؛ لأنه متوفر في النص، متجدد تجدد النصوص، متغير لا تتحكم فيه قواعد افتراضية.
- 2- الطابع التداولي؛ إذ لا يُحدد الأسلوب على مستوى اللغة بل على مستوى الكلام، بحيث يُركز الاهتمام في هذا التصور على الظواهر الأسلوبية المؤثرة بالفعل لا بالقوة⁴⁴؛ فلا يكفي للنموذج اللساني أن يكون ذا بناء استعاري - مثلاً- ليحدث الأثر الأسلوبي، كما أن الإجراء الأسلوبي المحكم

⁴¹Riffaterre, M. (1971), *op.cit.*, p. 94.

⁴²*Ibid.*, p. 150.

⁴³ جاكوبسون، رومان (1988)، *قضايا الشعرية*، ترجمة: العمري، محمد و حنون، مبارك، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الأولى، ص. 40 و83.

⁴⁴ بليت، هينريتش (1989)، *البلاغة و الأسلوبية*، ترجمة: العمري، محمد، فاس، منشورات دراسات سال، الطبعة الأولى، ص. 38.

التسنيين، الواضح في تناقضه مع السياق المتولد عنه، سيحدث الأثر الأسلوبية نفسه باختلاف الزمان والمكان داخل البيئة اللغوية الواحدة طبعاً.

3- القابلية للتطبيق بشكل آلي؛ ذلك أنّ مفهوم السياق ينسجم مع الأثر الأسلوبية مهما كان نوعه. هذه المرونة هي التي تسمح بتفسير قدرة الفعل اللساني الواحد على امتلاك بُعد أسلوبية، أو افتقاده بحسب الموقع الذي يحتله إزاء السياق، وهو ما لا يتأتى عند تطبيق مفهوم المعيار، لأن المعيار يفترض وجود الأثر في كل فعل أسلوبية.

وقد سجل الباحثون في تعاملهم مع مفهوم الانزياح الذي تقدّم به ريفاتير مجموعة من التحفظات نذكر منها:

1- تذبذب مفهوم السياق في نظرية ريفاتير، إذ يلاحظ في هذا الصدد عدم قدرته على تحديد مفهوم السياق بالدقة المطلوبة التي تُفترض في نظرية تروم رفع الأسلوبية إلى مصاف العلوم، لاسيما من حيث التفرقة بين السياق الصغير والسياق الكبير⁴⁵.

2- حصر الانزياح فيما هو غير متوقع من السلسلة الكلامية. ولا شك أن عدم التوقع هو- في حد ذاته- مقياس نسبي يختلف من متلقي لآخر، كما يمكن للكاتب أن يتلاعب به، فيتعمد صنع المقاطع غير المتوقعة. ثم أليس من الواجب، كما يقول شبنلر: "أن يتناول الإنسان التراكيب المكررة (ويعني هذا ملء الفراغ بالتراكيب المتوقعة) على أنها هامة أسلوبية في النظرية الأسلوبية"⁴⁶.

3- يمكن تسجيل النقد نفسه فيما يخص مفهوم "الانتظار الخائب" الذي يبنني عليه مفهوم "عدم التوقع"؛ فمن الواضح أن خيبة الانتظار لا يمكن أن تكون واحدة بالنسبة للجميع، كما أن الكاتب قد يختار "بعلمه أن يرضي انتظار القراء فيسايرهم فيما ينتظرون، مثلما يختار أن يجعل الانتظار يخيب"⁴⁷.

⁴⁵ المرجع نفسه، ص. 38.

⁴⁶ شبنلر، برند (1987)، علم اللغة و الدراسات الأدبية، ترجمة: جاد الرب، محمود، مصر، الدار الفنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص. 90.

⁴⁷ الواد، حسين (1984)، "من قراءة النشأة إلى قراءة التّقبّل"، مجلة فصول، مجلد5، عدد1، القاهرة، أكتوبر- ديسمبر، ص. 118.

ب. 2. نظرية الخلفية والأمامية

تشكل نظرية موكاروفسكي تصورا وسطا بين الطرح الذي يرى في الانزياح انحرافا عن المعيار المتمثل في قواعد اللغة أو في الاستعمال العادي، وهو ما وسمناه بالمعيار الخارجي، والطرح الذي يتمثل الانزياح كانحراف ينبني على التضاد الناشئ عن خرق الإجراء الأسلوبي للسياق المشكّلين - كلاهما- للنموذج اللساني، وهو الذي تناولناه ضمن ما اصطلاحنا عليه بالمعيار الداخلي. أما وسطية هذا التصور فنتمثل في اعتبار موكاروفسكي اللغة الشعرية، ويقصد بها اللغة المشحونة، لغة ذات طابع انزياحي، وأن انزياحها يكون بخرق قانون اللغة المعيارية، غير أن هذا الاختلاف بين اللغتين لا يحدث بينهما قطيعة، ذلك أن الانحرافات التي تتشكل منها اللغة الشعرية في نص ما لا تبرز ولا تكتسب السمة الأسلوبية إلا من خلال إسقاطها على اللغة المعيارية المشاركة لها في بنية هذا النص، فاللغة المعيارية، من منطلق هذا التصور، "تشكل الخلفية التي تعكس الانحراف الجمالي المتعمد للغة الشعرية، (مما يسمح باستنتاج أن) وجود اللغة الشعرية مُرتهن بوجود هذه اللغة المعيارية"⁴⁸. وفحوى هذا الكلام أن موكاروفسكي يتصور الأسلوب كبناء مؤسس على نمطين من اللغة: أولاهما اللغة المعيارية، وهي "اللغة التي تلتزم مجموعة من القواعد الصوتية والصرفية والنحوية المتواضع عليها التي تستخدم في الكتابة غير الفنية، وهي تتسم بالانضباط والالتزام والاستقرار لتحقيق هدف أساسي هو التواصل"⁴⁹، والأخرى هي اللغة الشعرية التي تتسم بغلبة الطابع الانزياحي على مكوناتها التركيبية والدلالية.

ورغم ما يبدو من تقابل بين هذين النمطين من اللغة إلا أنهما، في نظر موكاروفسكي، متكاملان. ويظهر هذا التكامل في أن "اللغة المعيارية هي الخلفية التي ينعكس عليها التحريف الجمالي المتعمد للمكونات اللغوية للعمل، أو- بعبارة أخرى- الانتهاك المتعمد لقانون اللغة المعيارية"⁵⁰؛ في حين تشكل اللغة الشعرية الأمامية المكوّنة من العناصر البارزة في العمل

⁴⁸ موكاروفسكي، يان، اللغة المعيارية و اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص. 41.

⁴⁹ المرجع نفسه، ص. 40.

⁵⁰ المرجع نفسه، ص. 42.

الفني، والتي تدين ببروزها لوظيفة الخلفية التي، بطابعها القار، تمنح للعناصر المنزاحة إمكانية البروز. فالانزياح، من خلال هذا الطرح، هو انحراف عن اللغة المعيارية، غير أنه لا يسفر عن نفسه ولا تظهر قيمته إلا من خلال انعكاسه على اللغة المعيارية المشكلة لخلفية العمل الفني، ومن ثم فإن دينامية الأسلوب عند موركافسكي "تنشأ بالتحديد من التوتر الذي يكون بين العناصر الأمامية والعناصر الخلفية"⁵¹.

يفهم من هذا الطرح أن المتحكم في تشكيل الانزياح عوامل داخلية تنبع من الأثر الفني ذاته، وتعود في أبسط صورها إلى التضاد الذي ينشأ عن تقاطع اللغة المعيارية مع اللغة الشعرية في النص، مما يؤدي إلى بروز اللغة الشعرية في شكل تنوعات على سطح اللغة المعيارية. ولا تختص بالبروز إلا الوحدات الحيوية في اللغة الشعرية بكاملها، لأن بعضا من هذه اللغة أصبح يشكل، بحكم الابتدال، آلية يسميها موركافسكي "آليات القانون الشعري"، أو "القانون الجمالي التقليدي". و لكي تتضح حركية هذه النظرية أكثر لا بد من التأكيد على أن مفهوم الخلفية الذي تنعكس عليه عناصر الأمامية غير قار، بمعنى أن الخلفية لا تتشكل من اللغة المعيارية بمفهومها المتداول فحسب، بل ومن القانون الجمالي التقليدي المشار إليه سلفا أيضا.

انطلاقا من هذا التصور، يصبح من الممكن، كما يقول موركافسكي: " أن يكون عنصر ما أماميا وفقا لقانون اللغة المعيارية، وليس أماميا في عمل بعينه، لأنه يكون موافقا مع آلية القانون الشعري"⁵². والمستنتج من ذلك أن الانزياح لا يكون دائما عن اللغة المعيارية، وأن المكونات اللغوية للعمل الشعري ليست كلها منزاحة وإن بدت كذلك، لأن عددا كبيرا منها أصبح بفعل انتمائه إلى التقاليد الجمالية يشكل خلفية تعكس انحراف العناصر البارزة التي تهيمن على الأمامية، مما يفضي إلى القول بأن طبيعة الخلفية المهيمنة في عمل ما تختلف باختلاف ضغط العناصر الأمامية؛ فتارة تحيل الخلفية على اللغة المعيارية، وتارة أخرى على آلية القانون الشعري. ويترتب على ما سبق من الكلام أن معيار الانزياح، في هذه الحالة، لا يكون ثابتا ثبات الأصل الذي

⁵¹ المرجع نفسه، ص. 44.

⁵² موركافسكي، يان، اللغة المعيارية و اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص. 43.

يقاس عليه الانزياح عند القدامى وفي بعض الاتجاهات الأسلوبية الحديثة؛ يقول موكاروفسكي موضحاً وجهة نظره: "وعلى هذا فالخلفية التي ندرکها للعمل الشعري، بوصفها حاوية للمكونات غير الأمامية، ومقاومة للعناصر الأمامية، تكون مزدوجة، أي قائمة على قانون اللغة المعيارية والقانون الجمالي التقليدي، وكلتا الخلفيتين كامنة دائماً، ومن ثم ستصبح إحداهما هي المهيمنة بشكل محسوس؛ ففي فترات الأمامية القوية للعناصر اللغوية تكون خلفية قانون اللغة المعيارية هي المهيمنة، في حين يكون القانون التقليدي هو المهيمن في فترات اعتدال الأمامية"⁵³.

وخلصة القول في هذا الشأن أن فكرة الانزياح عند موكاروفسكي تمتاز بازدواجية في الطرح؛ فهي من الناحية النظرية البحتة تحيل على المعيار الخارجي ممثلاً في اللغة المعيارية، لكنها من الناحية التداولية تحيل على الخلفية المنجزة في النص ذات الطابع المتفتح المتجاوز لمفهوم المعيارية، وحيث لا يطال الانزياح إلا العناصر البارزة المهيمنة في الأمامية، والتي تدين في بروزها إلى تقاطع اللغة الشعرية مع اللغة المعيارية وكذا التقاليد الجمالية أو آلية القانون الشعري كما يسميها موكاروفسكي.

خاتمة

يبدو أخيراً أن لا المرجعية اللغوية، المتمثلة في المعيار اللغوي، أو في الكلام العادي الواقع في الدرجة الصفر، ولا المرجعية النصية، المتمثلة في السياق أو في اللغة المعيارية المرافقة للغة الشعرية، بقادرتين على تحديد المعيار الذي يُقاس في ضوءه الأسلوب تحديداً كافياً شافياً. فقد تستميلك الواحدة منهما، فلا تكاد تطمئن إليها حتى تظهر محدوديتها الكامنة في صعوبة تطبيقها وتحديد مفهوم قار للأسلوب في ضوءها. ولأجل ذلك قد يصح القول بأن المعيار في عالم الأسلوب مفهوم فرار، بمعنى أننا لا نكاد نمسك به حتى يفلت منا، تماماً كما هو مفهوم الأسلوب على حدّ تعريف كوهن السالف الذكر، مما حمل بعض الدارسين، وهو "غراي" B. Gray، إلى إنكار شيء يُسمى

⁵³ موكاروفسكي، يان، اللغة المعيارية و اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص. 43.

الأسلوب⁵⁴. وبعيدا عن هذا التطرف، لابدّ من الاعتراف بالأسلوب بصفته حقيقة لا سبيل إلى إنكارها، وبأنّ المعيار الذي تُقاس في ضوءه الوقائع الأسلوبية مطلب لا مندوحة عنه، غير أنّ تحديده بكيفية علمية دقيقة تصمد للاختبار يبقى الهدف الأسمى لكلّ من جعل همّه النّفاذ إلى حقيقة الأسلوب واستنطاق كوامنه.

المراجع

جوزيف، شتريلكا (1984)، *الأسلوب الأدبي*، من كتاب "مناهج علم اللغة"، ترجمة: مصطفى ماهر، مجلة *فصول*، م 1ع/5، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، أكتوبر-ديسمبر.

الأسلوبية (1984)، ندوة لمجلة *فصول* بمشاركة نخبة من الباحثين العرب، مجلة *فصول*، م 1ع/5، القاهرة، أكتوبر-ديسمبر.

المسدي، عبد السلام (1982)، *الأسلوبية والأسلوب*، تونس، الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى.

بليت، هينريتش (1989)، *البلاغة والأسلوبية*، ترجمة: العمري، محمد، فاس، منشورات دراسات سال، الطبعة الأولى.

كوهن، جان (1986)، *بنية اللغة الشّرعية*، ترجمة: الوالي محمّد والعمري محمد، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الأولى.

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (2000)، *الخصائص*، تحقيق: النجار، محمد علي، بيروت، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى.

فيدوح، عبد القادر (1999)، "شعرية الانزياح في الشعر البحريني الحديث"، عدد 20، البحرين، مجلة *البحرين الثقافية*، وزارة الثقافة في دولة البحرين، أبريل - جوان.

فضل، صلاح (1985)، *علم الأسلوب (مبادئه وإجراءاته)*، بيروت، دار الآفاق الجديدة، الطبعة الأولى.

كروتشه، برناديتو (1963)، *علم الجمال*، ترجمة: الحكيم، نزيه، دمشق، المطبعة الهاشمية، د.ط.

⁵⁴ بليت، هينريتش، البلاغة و الأسلوبية، مرجع سابق، ص.33.

- شبينلر، برند (1987)، *علم اللغة والدراسات الأدبية*، ترجمة: جاد الرب محمود، مصر، الدار الفنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- جاكيسون، رومان (1988)، *قضايا الشعرية*، ترجمة: العمري، محمد ومبارك، حنون، الدار البيضاء، دار توبقال، الطبعة الأولى.
- موكاروفسكي، يان (1984)، "اللغة المعيارية واللغة الشعرية"، ترجمة: الروبي، ألفت، *مجلة فصول*، م5، عدد1، القاهرة، أكتوبر- ديسمبر.
- ريفاتير، مكائيل (1993)، *معايير تحليل الأسلوب*، ترجمة: لمجداني، حميد، فاس، منشورات دراسات سال، الطبعة الأولى.
- عياشي، منذر (1995)، *مقالات في الأسلوبية*، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، الطبعة الأولى.
- الواد، حسين (1984)، "من قراءة النشأة إلى قراءة التّقبل"، *مجلة فصول*، م5، عدد1، القاهرة، أكتوبر- ديسمبر.
- ويس، أحمد محمد (2001)، "نحو معيار للانزياح"، *مجلة الموقف الأدبي*، اتحاد الكتاب العرب، عدد354، دمشق، يناير- مارس.
- ويليك، رونيه، وأوستين، وارين (1981)، *نظرية الأدب*، ترجمة: الخطيب، محي الدين، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الثانية.
- كابانيس، جان لوي (1982)، *النقد الأدبي والعلوم الإنسانية*، ترجمة: عكام، فهد، دمشق، دار الفكر، الطبعة الأولى.
- Mounin, G. (1971), *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 2^{ème} éd.
- Riffaterre, M. (1971), *Essais de stylistique structurale*, Tr. Daniel Delas, éd . Flammarion, Paris.
- Guiraud, P. (1975), *La stylistique*, (que sais-je?), P.U.F, Paris, 8^{ème} éd.

موقف بحث

المظاهر الثقافية والاجتماعية لواقع "الطلبة المسافرين". دراسة أنثروبولوجية بتلمسان*

رضوان عباس**

ارتبط التعليم القرآني بالمغرب العربي منذ الفتوحات الإسلامية إلى يومنا هذا، بالمؤسسات التعليمية العتيقة التي أسسها الفاتحين المسلمين، أمثال عقبة بن نافع وحسان بن النعمان الذين قاموا بإنشاء سلسلة من الرباطات والمساجد لتعليم سكان البربر مبادئ وتعاليم الإسلام، منها رباط ماسة، سيدي شاكرا، مسجد القرويين، القيروان... الخ، و التي ساهمت في تكوين الأطر المؤهلة والكفاءات العلمية التي تولت مهام التدريب والامامة والتوثيق والعدالة... الخ، أين تخرج منها العديد من العلماء والفقهاء والمفكرين والمثقفين، زد على ذلك مشاركتهم في الجهاد ضد الاستعمار والمحافظة على تعاليم الدين واللغة العربية. فقد قامت هذه المدارس التعليمية بأدوار ووظائف عدة من الأدوار التربوية - التعليمية إضافة إلى الفتوى و الدور التأطيري.

وقد دفع هذا الدولة إلى تدعيم انشاء المعاهد والجامعات وترخيص العديد من الكتاتيب والزوايا والمدارس القرآنية بأداء وظيفتها التربوية التعليمية قصد تدريب وتكوين الطلبة في المجال الديني. لهذا نجد أن "الطلبة¹ المسافرين²" يصرون على

* عباس رضوان، المظاهر الثقافية والاجتماعية لواقع "الطلبة المسافرين" "دراسة أنثروبولوجية بتلمسان نموذجاً"، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في الأنثروبولوجيا، بجامعة تلمسان، نوقشت سنة 2009.

** Université de Tlemcen, 13 000, Tlemcen, Algérie.

¹ ترجع أصل هذه التسمية إلي عهد الموحدين " فاسم الطلبة هو اسم أطلقه ابن تومرت على الدعاة حسب المراكشي يروي أن ابن تومرت قبل إعلان دولته، أرسل رجلا "الطلبة دعاة، ممن استصلح عقولهم "لدعوة

اتخاذ الرحلة سبيلا في طلب العلم لاكتساب الفوائد بلقاء المشايخ³ الذين كانوا يحترمون بصورة رسمية كعلماء⁴ ويُزدرون بصورة غير رسمية باعتبارهم خدم ممتننين.

تكمن دوافع بحثنا هذا في التعرف على الواقع المعاش "للطلبة المسافرين" الذين يتخذون من الرحلة وسيلة لكسب العلم ولقاء المشايخ⁵. كان سبيلنا الخوض أكثر في التعرف على مميزاتهم الثقافية ونظامهم الاجتماعي خصوصا وأنهم يعيشون في شكل زمرة تسودها ممارسات لغوية واجتماعية خاصة، و التي كانت سببا من أسباب ولوجنا عالم الطلبة، خاصة تلك اللغة المشفرة التي اتخذوها سبيلا في المحافظة على هذا العالم الصغير الذي يحكمه نظام معين وتسييره قوانين مميزة عما هي موجودة في المدارس التعليمية الرسمية .

أمّا عن اختيارنا لهذا العمل فيعود لعدة أسباب منها، السبب الذاتي الذي كان نتيجة حضورنا وبصدفة داخل هذه الزمرة حيث تعرضنا إلى موقف حرج من طرف بعض الطلبة الذين كانوا يتكلمون فيما بينهم بلغة غريبة. سرّا بينهم و خطابا مشفرا في حضورنا. دفعنا الفضول العلمي للبحث في سر هذه اللغة مع التركيز على الحياة الاجتماعية والثقافية لهذه الفئة. و أمّا عن السبب الموضوعي فهو عدم وجود أبحاث تهتم بهذه الفئة، و خصوصا في المدارس العتيقة وما

القبائل إلى أرائه وكانوا يدعون الناس إلى بيعته ويزرعون محبته في قلوبهم بالثناء عليه ووصفه بالزهد والتحري وإظهار الكرامات. وحسب ما يروى "ابن عذاري أن الطلبة والفقهاء أول من خرج من أهل تلمسان يتضرع إلى عبد المؤمن بن علي كما فتحها سنة 1146/539 وهي "فئة مستحدثة أيام الموحدون ولم تكن موجودة من قبل في الدولة المرابطية"، وكلمة الطلبة هي اختصار لعبارة "طالب العلم" تطلق هذه اللفظة في المغرب على المعلم والمدرس والمعالج. عزّ الدين عمرو أحمد موسى (1991)، الموحدون في المغرب الإسلامي، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت ص. 77.

² هم أولئك الطلبة الذين ينتقلون من منطقة إلى أخرى من أجل حفظ القرآن و دراسة علوم الدين.

³ شيخ الدين: يعني ذلك الشيخ الذي يحوز وظيفة قدسية، هذه الوظيفة بالتحديد هي التي تجدد إنتاجه في نمط اجتماعي ريفي رعوي زراعي اجملا ريفي حتي في المدن الكبرى التي ما زالت تحتزن ذاكرة بداوتها بدائيتها وفطرتها ذاكرة الماضي وتاليا هي ظاهرة اجتماعية تاريخية موجودة في تاريخ الجمهور، خليل أحمد خليل (2005)، سوسولوجيا الجمهور السياسي الديني في الشرق الاوسط المعاصر، دار الفارس للنشر والتوزيع الاردن الطبعة الأولى، ص. 202.

⁴ غيرتز، كيلفورد (1993)، الإسلام من وجهة نظر علم الأناسة، ترجمة أبوبكر أحمد باقادر، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع لبنان، ط 1، ص. 81.

⁵ ابن خلدون، عبد الرحمن (1981)، المقدمة، دار العودة، بيروت، ص. 450.

يجري بداخلها مقابل انعدام المتخصصين في هذا المجال على المستوى الجزائري، بل وقد يتجاوز ذلك إلى المستوى المغربي.

أولا: إشكالية الدراسة

بناء على هذا الطرح، يبدو أنّ مجتمع "الطلبة المسافرين" تسوده حقا علاقات اجتماعية وثقافية تسير وفق قوانين وتنظيمات خاصة تتميز عن بقية "الرّمز" الأخرى من حيث كونها تعتمد على العيش المختلف الذي تسوده ثقافة خاصة، وتُتداول فيه لغة لها خصوصيتها وأهميتها في حياتهم داخل تلك المدارس العتيقة وخارجها. بناء على ذلك يمكن طرح عدد من الأسئلة أهمها:

- كيف تجسد اللغة الواقع الاجتماعي والثقافي "للطلبة المسافرين" داخل "مجتمعهم"؟

- ما نوع العلاقات القائمة داخل "مجتمع الطلبة المسافرين"؟ وفيما تتمثل تنظيماتهم الداخلية؟

انطلقنا في دراستنا من الفرضيات التالية:

- 1- عندما يسعى الطلبة إلى السفر من أجل نهل العلم والمعرفة الدينية، إنهم يستهدفون من وراء سفرهم إبراز مكانة داخل المجتمع.
- 2- لغة الطلبة ما هي إلا وسيلة لاتصال، لكنها أيضا قاعدة أساسية يقوم عليها مجتمع الطلبة في حياتهم اليومية، وهي غامضة بالنسبة إلى العامة.
- 3- من أجل تعرّفنا على الطقوس التدريبية التي يتعلّمها الطالب في مجتمع الطلبة المسافرين علينا تفكيك تلك اللغة الخاصة بمجتمعهم الذي تسوده علاقات خاصة.

ثانيا: منهج الدراسة

يندرج هذا البحث ضمن فرع من فروع الأنثروبولوجيا الدينية الخاصة بالتعليم العتيق بالمدارس القرآنية في منطقة تلمسان. وبعد الاطلاع على الأعمال والوثائق والأبحاث الخاصة بالتعليم العتيق، أجرينا دراسة استطلاعية للتحقق من إمكانية الخوض في هذا الموضوع. كانت العينة إحدى المدارس القرآنية الواقعة في مدينة تلمسان والتي كانت تضم أكثر من ثلاثين طالبا مسافرا، من بين ست وثلاثين مدرسة قرآنية متواجدة على مستوى المدينة وهي موضحة على خريطة تم إعدادها من طرفنا قصد تحديد مناطق تواجدها جغرافيا مع تحديد مسارات تنقل "الطلبة المسافرين".

لجاناً أيضاً إلى استعمال المقابلة المباشرة مع الطلبة خارج المدرسة تفادياً للإحراج والكلام بكل حرية مع التركيز على تقنية الملاحظة بالمشاركة التي دامت حوالي سنتين. كان حضورنا داخل المدرسة رفقة الطلبة أين استطعنا اكتساب معارف مهمة حول الموضوع وخاصة تعلمنا لغتهم التي ساعدتنا خصوصا على تشفيرها مع تحليل وفهم الواقع الاجتماعي والثقافي للطلبة المسافرين من خلالها، وكل هذا كان قصد التحليل ومحاولة فهم ما يدور داخل هذه المدارس. ومن أجل ذلك تم تقسيم الدراسة إلى فصلين حيث تناولنا في الفصل التمهيدي النظري الموسم: ب"مراكز العلم والرحلة بالمغرب" استعرضنا فيه أهم مراكز العلم التي كانت تُشَدُّ إليها الرحال وأهم الرحالة بالمغرب العربي، مع إنشاء معجم مصغر حول المصطلحات الخاصة بالطلبة المسافرين، قصد التسهيل على القارئ فهم ما سيسفر عنه الفصل التطبيقي الذي يحتوي في طياته على مجموعة من المصطلحات والكلمات المبهمة التي لا يفهمها إلا من سافر طالبا للعلم في المدارس القرآنية. تمّ التطرق في الفصل الثاني الموسم "التأصيل الأنثروبولوجي لواقع الطلبة المسافرين بمدينة "تلمسان" و قد شمل أربعة مباحث ميدانية تم فيها تقديم عرض شامل لواقع المدارس القرآنية الخاصة بالطلبة المسافرين لمدينة تلمسان، مع التطرق إلى تحديد الأصول الاجتماعية والجغرافية لهذه الفئة دعمنا بحثنا بإحصائيات حول تطور وتوزيع الطلبة على المدارس القرآنية المتواجدة بالمنطقة، مع ذكر وشرح أهم مميزات النظام التعليمي المتمثل في طريقة الالتحاق بهذه المدارس و تحديد طبيعة نظام التسيير المتمثل في نظام الرتبة أو الدور في عملية النظافة و"التصراف" أي اقتناء المؤونة مع ذكر مصادر التمويل والتمويل. قمنا أيضا بالإشارة إلى أهم المراتب التي تؤسس لهذا النظام والحياة اليومية لهذه الفئة مركزين على أهم الطقوس والممارسات الدينية والأساطير والحكايات والطرائف الخاصة بهم، كما تطرقنا إلى تحديد العلاقات القائمة بين الطلبة المسافرين والشيخ و(المزاغدية)⁶، كذلك الحال علاقتهم مع بعض السلفية و كل الذين يحتكون بهم من المحيط الخارجي (خارج المدرسة). وفي الأخير تم تقديم مجموعة من دلالات الألفاظ القرآنية المستعملة في شكل كناية والقصد منها ظاهر

⁶ المزاغدي والمزاغيد والمزاغدية هو ذلك الطالب الذي يدرس في منطقته، ويخرج عن زكرة الطلبة المسافرين بحكم عدم رحلته في طلب العلم.

الكلمة وليس باطنها "كما جاءت في التفاسير القرآنية"، فهم لا يتداولونها إلا لحاجة وهي المحافظة على كيان "مجتمعهم"، ويعتبرونها لغة سرية بحيث تشترك فيها "الجماعة" بكاملها، كونها إنتاجات رمزية تضمن التواصل المباشر بين جميع أعضائها.⁷

كانت أهمّ النتائج التي توصلت إليها المذكورة ما يلي: على خاتمة جاءت على شكل نتائج وهي كالتالي:

1- يستلهم "الطلبة المسافرين" لغتهم الخاصة من تلك "الأنصاف"⁸ التي يتلقونها على يد شيخهم، فهم بذلك يعتقدون بأنهم يحافظون على موروثهم الثقافي من جهة، ولكن من جهة أخرى يتجاهلون قداسة النص وما سينجر عنه جراء هذا الاستخدام، من خلال استعمالاتهم لهذا الموروث.

2- في غياب القوانين الخاصة بالمدارس القرآنية الموجهة للطلبة المسافرين واقتصرها على بعض التعليمات الوزارية، جعل منها عرضة للتلاشي وعدم الاستقرار لكونها لا ترقى إلى مصف المدارس الرسمية التي تحكمها قوانين خاصة بها، والتي تضمن لطلابها شهادات مستقبلية معترفا بها على المستوى العملي. فما تقوم به هذه المدارس هو منح إجازات تُعادل مستوى التعليم الأساسي في المدارس الرسمية. و في غياب قانون خاص بالمسافرة جعل المساجد عرضة إلى الفوضى في استقبال "الطلبة" والإغلاق المفاجئ لها دون تبرير في معظم الأحيان، إضافة إلى أن استقبال الطلبة بدون رخصة من مديرية الشؤون الدينية والأوقاف، قد تقود في بعض الأحيان إلى المساءلة من طرف رجال الأمن. تبقى هذه المدارس مسيرة وفق القانون العرفي الذي يفرضه الشيخ على "الطلبة"، وسلطته هي القانون الوحيد الذي يُحدّد المسار العام لهذه الأخيرة.

3- تغيير مسار المسافرة عند بعض الطلبة من حفظ القرآن إلى البحث عن المال والسياحة والعيش بدون بذل أي جهد، حيث أصبح همّ الطالب المسافر هو العيش على الترحال من مدرسة إلى أخرى، يقيم في هذه المدرسة شهرا وفي الأخرى شهرين وبذلك يكون قد مرّ على عدة مدارس، وتعرف على العديد من

⁷ بورديو، بيار (2007)، *الرمز والسلطة*، ترجمة عبدالسلام بن عبد العالي، المغرب، دار توبقال، ط. 1، ص. 50.

⁸ العروسي، عبد العزيز (1996)، *مدرسة الأنصاف مطبعة بساطيل*، الجزء الأول، طنجة، المغرب، ص. 40.

الطُّلبة، وجمال عدة مناطق، وجمع المال من هذا وذاك، يحضر الجنائز والولائم دون تحصيله للعلم.

4- أصبحت إذا المسافرة عند بعض الطلبة المسافرين تعني البحث عن مأوى تحقق فيه أهداف أخرى غير تحصيل العلم أو حفظ القرآن مثل السياحة وجمع المال عن طريق قراءة القرآن في الولائم والجنائز.

5- و يبقى هذا النوع من التعليم حكرا على فئة معينة من المجتمع ألا وهي فئة الطبقة الشعبية التي تجد فيه سبيلا يضمن لأبنائها على الأقل العيش والاستمرار.

اهتمت دراستنا هذه بمحاولة فهم وشرح لغة الطلبة في ضوء معيشتهم اليومي، و من خلالها دراسة الممارسات والأفعال والنظم والعلاقات القائمة داخل هذا "المجتمع الصغير" المنحصر في مجال المدرسة القرآنية، معتمدين في ذلك على تلك اللغة التي كانت نواة في عملية تحليل وشرح المظاهر الثقافية والاجتماعية المؤسسة للواقع المعاش لفئة الطلبة بالمدارس القرآنية الجزائرية.

معالم بيبلوغرافية

إدريس، محمد (2007)، *المقامات العوالية*، تقديم: أحمد أمين دلاي، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر.

العروسي، عبد العزيز (1996)، *مدرسة الأنصاف مطبعة بساطيل*، الجزء الأول، طنجة، المغرب، ص. 40.

إيفون، تيران (2007)، *المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة*، ترجمة عبد الكريم أوزغلة، دار القصة للنشر، الجزائر.

بن مالك، رشيد (2000)، *مقدمة في السيميائية السردية*، دار القصة للنشر، الجزائر.

بورديو، بيار (2007)، *الرمز والسلطة*، ترجمة عبدالسلام بن عبد العالي، المغرب، دار توبقال، ط. 1، ص. 50.

الناصري، أبوراس (1990)، *فتح الإله*، تحقيق: محمد بن عبد الكريم الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

طواليبي، نور الدين (1988)، *الدين والطقوس والمتغيرات*، ترجمة وجيه البعيني، منشورات عويدات بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى.

غيرتز، كيلفورد (1993)، الإسلام من وجهة نظر علم الأناسة، ترجمة أبوبكر أحمد باقادر، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع لبنان، ط 1، ص. 81.

ألفرد، بل (1981)، الفرق الإسلامية بشمال إفريقيا، ترجمة عبد الرحمن يدوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية.

Hammoudi, A. (2001), *Maître et disciple*, Editions Toubkal, Maroc.

Colonna, F. (1995), *Les versets de l'invincibilité, presses de sciences politiques*, Paris.

Berque, J. (1982), *Ulémas Fondateurs insurgés du Maghreb*, Paris, Editions Sindbad.

Mouliéras, A. (1895), *Le Maroc inconnu*, Paris, Librairie coloniale et Africaine.

إنسانيات

المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية

الأسرة ممارسات و رهانات مجتمعية

بدرة معنصم-ميموني • سيدي محمد محمدي
سالم معروفى • غنية غرابة
ميسون العتوم • دومينيك غاي-سيلفستر
مريم لمم-محمدي

مقالات متنوعة

إيزابيل غرانغو

مواقف بحث

عميروش بن فرحات • فتيحة حرّاث

« عرض كتاب في الموضوع

« قراءات

« كشّاف المجلة لسنة 2012

السنة السابعة عشرة - عدد 59
جانفي - مارس 2013



موقف بحث

انتشار الولاية في بلاد القبائل الرحل و تشكل قبائل مرابطية ما بين القرنين السابع والتاسع الهجريين/القرنين الثالث عشر والخامس عشر ميلاديين

صالح علواني*

ظهرت في العهد "الوسيط المتأخر" ما بين القرنين التاسع والعاشر/15 و 16م قبائل سميها "مرابطية" أو ولائية، بالفضاء الواقع بين التل والصحراء بغربي إفريقيا. مرجعيتها خليط بين العصبية والدعوة الدينية، وكانت نواتها الأولى الولي الصالح (الشيخ الصوفي) وهذا ما دعانا إلى التساؤل عن الآليات الذهنية وراء حدوث هذه التحولات التي عرفتها أرياف "بلاد القبائل الرحل" خلال العهد "الوسيط المتأخر" بإفريقية. قد يكون المخيال الجمعي بما له من تأثير في السلوكيات والمواقف والأفكار التي تتقاسمها المجموعة من العوامل الكامنة وراء هذه التحولات، خاصة وأن الفترة المدروسة قد مثلت نقطة تحول هيكلية في انتشار التصوف الشعبي في الأرياف وقد لعبت الزوايا الدور الأساس في ذلك. أما العنصر الثالث في تشكل قبائل مرابطية (ولائية) فيجمع بين رمزيتين : رمزية الولي الصالح ورمزية النسب، وفي الحالة المدروسة هنا الانتساب إلى سلسلة الأشراف.

إن مؤرخ اليوم قد تجاوز مجالات البحث التقليدية ليبحر في محاور بحث جديدة فرضتها تشعبات المعرفة وتنوع الحقول المعرفية وترابط بعضها ببعض وتكاملها في التفتيش عن الحقيقة متى أمكن ذلك. كما أن المجال الزمني والجغرافي لهذه الدراسة تفرض علينا الاستنجد بكل شمعة قد تضيء لنا السبيل

* UMR 5648, Lyon2/ CNRS- 69000 Lyon.

ومنها، ولعل أهمها، الرواية الشفهية وأدب المناقب، تلك التصنيفات التي تزيّن بها بعض الزوايا رفوفها وتبقيها بعيدة عن الأنظار حتى ترفع من درجة الشغف بها بحثاً عن مزيد الاعتقاد في الولي المؤسس للزاوية وطمعا في بركته.

كان لهجرة القبائل العربية الأثر العميق في تاريخ الغرب الإسلامي¹، ومثلت أحد الأسباب الرئيسية في حدوث تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية هيكلية داخل الحواضر وأدت إلى انتعاش نمط العيش الرحلي من جديد وتراجع دور المدن والقرى² في المناطق الداخلية. ومع قدوم الموحديين إلى إفريقية كان من المنتظر استتباب الأمن وخضوع القبائل تحت سلطة قوية جديدة وموحدة. إلا أن الاضطرابات تواصلت وازداد نفوذ قبائل على حساب أخرى بحسب التحالفات مع السلطة القائمة³. إن انتعاش النمط الرعوي على نطاق واسع أدى إلى تأجيج الصراعات القبلية وظهور الأحلاف وساهم في انتشار التصوف بسرعة لم تكن متوقعة.

¹ انظر بالخصوص حول هذه المسألة التي لا تزال محل درس : حسن، محمد. (1999)، *المدينة والبادية في العهد الحفصي*، جامعة تونس الأولى، تونس، ص. 27-54. وانظر كذلك:

Marçais, G. (1991), *La Berbèrie musulmane et l'Orient au moyen âge*, coll. Archives, Afrique-Orient; Idris, H.- R. (1962), *La Berbèrie orientale sous les Zirides X-XII^e siècles*, Paris, Talbi, M. (1977) « Effondrement démographique au Maghreb du XI au XV^e siècles », in *Cahiers de Tunisie*, 97, p. 51-60 et du même auteur, article « Al-Qayrawân », dans *E.I.2*, p. 857-864; Berque, J. (1972), « Du nouveau sur les Banû Hilâl? », in *Studia Islamica*, 36, p. 99-111; كما نحيل القارئ على أطروحتنا باللغة الفرنسية:

Alouani, S. (2004), *Essor et diffusion de la walâya chez les tribus de l'intérieur de l'Ifriqiya entre le XII^e et le début du XVIII^e siècles*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Toulouse le Mirail, (dir.), Picard, Chr.; Alouani, S. (2010), *Tribus et marabouts, A'râb et walâya dans l'intérieur de l'Ifriqiya entre le VI^e/XII^e et le XII^e/XVIII^e siècles*, Academia Scientiarum Fennica, Finlande; Alouani, S. (2012), *Al-walâya dans l'intérieur de l'Ifriqiya entre le XII^e et le XVIII^e siècles, Essor et diffusion en milieu tribal nomade et semi-nomade*, Editions Universitaires Européennes, Saarbrücken.

² ابن خلدون (2006)، *مقدمة ابن خلدون*، طبعة جديدة منقحة، بيروت، المكتبة العصرية، ص. 331.

³ انظر حسن، محمد (2001)، « العمران والمجال الزراعي بناحية الأريس زمن الحفصيين »، في *دراسات في الآثار والنقائش والتاريخ*، تونس، المعهد الوطني للتراث، ص. 108-113.

1. المغرب العربي تحت وطأة تصوف ما بعد الغزالي

تزامن ظهور الموحدين بالمغرب الأقصى وزحفهم نحو الشرق للسيطرة على كامل الشمال الإفريقي مع انتشار ظاهرة التصوف الشعبي⁴ الذي تأثر في مبادئه وأشكال ممارسته بمتصوفة مغاربة تمكنوا من نشر صورة جديدة للتصوف تدمج في تركيبها الواقع الحضاري لسكان الشمال الإفريقي⁵. وقد ساعد في انتشار التصوف في مضمونه الجديد وجود عدة عوامل تواجده "بالصدفة" أو كانت إفرانزا لعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية سبقتها لكنها تفاعلت فيما بينها وخلقت واقعا سياسيا وثقافيا واقتصاديا جديدا و مخيالا جمعيا جديدا⁶ إذ كان القرن السابع للهجرة/13 م منعطفا هاما في تاريخ التصوف⁷. كما أصبح شيوخ الصوفية يمثلون "المقدس الملموس"⁸ و الوسيط المفضل. مما جعلهم محل تقدير وتبجيل ومهابة. فبلوغ هذه الدرجة من المهابة والقرب من الله جعل من الولي صاحب الكرامة والبركة مصدر تأثير إيجابي على قوى الشر⁹.

⁴ لقد أثر أبو حامد الغزالي كثيرا في بروز هذا التصوف الشعبي الذي يمكن أن نطلق عليه تعبير *soufisme de sens commun* قياسا على التعبير المستعمل من طرف علم النفس الاجتماعي بخصوص *savoir de sens commun*. وقد تعدت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، نكتفي بذكر البعض منها. انظر مثلا: Demeersem, A. (1958), « Ce qu'Ibn Khaldûn pense d'al-Ghazâlî », in *IBLA*, 82, 2^e trim., p. 161-193; Arkoun, M. (1970), « Révélation, vérité et histoire d'après l'œuvre de Ghazâlî », in *Studia Islamica*, 31, p. 53-69 ; Halima, F. (1993), *Le Maghreb au XII et XIIIe siècles : les siècles de la foi*, Maroc.

⁵ على غرار المصطلح المستعمل في علم النفس الاجتماعي *savoir de sens commun* سنستعمل مصطلحا يعبر عن هذا التصوف العامي أو الشعبي ونسميه *soufisme de sens commun*. حول المصطلح الأول، انظر:

Jodelet, D. (dir.), (1993), *Les représentations sociales*, P.U.F., Paris.

⁶ حول مفهوم المخيال الجمعي أو الجماعي (les représentations sociales) انظر: Guimelli, Ch. (dir.), (1994), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris., Jodelet, D. (dir.), (1993), *Les représentations sociales*, P.U.F., Paris.

⁷ نللي سلامة، العامري. (2001)، *الولاية والمجتمع، مساهمة في التاريخ الديني والاجتماعي لإفريقية في العهد الحفصي*، منشورات كلية الآداب بمنوبة، في هذا الكتاب الذي قدم له الدكتور هشام جعيط تقول العامري، ن. - س. : " وفي علاقة المجتمع بأوليائه توجد كاريزما الولي الذي التجأ إليه الناس، بما في ذلك العلماء، في الأزمات الفردية والجماعية واعتقدوا في نجاعة تدخله."

⁸ بمعنى *objectivation du sacré*

⁹ علي، زيعور (1984)، *الكرامة الصوفية والأسطورة والحلم، القطاع اللاواعي في الذات العربية*، الطبعة الثانية، دار الأندلس، بيروت.

1.1. تأثير أبي مدين شعيب

كانت المالكية هي المذهب السائد في كامل الشمال الإفريقي عندما قدم الموحدون إلى إفريقية¹⁰. إلا أن هذا الوضع لم يدم طويلا، إذ سرعان ما انتشر، وبشكل متزامن مع سيطرة الموحدين على كامل شمال إفريقيّة، شكل "جديد" من التدين الموازي كانت أهم مرتكزاته سيطرة التصوف السني أو حركة الولاية. انتشرت هذه الظاهرة الجديدة لدى العامة في الحواضر ولدى سكان الأرياف عموما، ولم تكن سوى وليدة تمثل جديد للتصوف الذي نشره الغزالي في مختلف كتبه ومنها *إحياء علوم الدين*. ومن بين الأمثلة على هذا التمثل الجديد نذكر بعض ما كتب في تلك الفترة من عناوين دالة على بروز ظاهرة التمجيد للنبي محمد وكذلك الولي الصالح الذي أصبح وكأنه العنصر الثاني ضمن الثنائي الجديد: محمد النبي/الولي الصالح. و من يقرأ على سبيل المثال "توثيق عرى الإيمان في تفضيل حبيب الرحمان" الذي أخذت منه المؤرخة المغربية حليلة فرحات نص "السّر المصون في ما أكرم به المخلصون"¹¹، تتبين هذه الثنائية التي بدأت تبرز بجلاء.

أخذت هذه الظاهرة بعدا جديدا زاد من انتشارها وتثبيتها ذياع صيت الشيخ الصوفي أبي مدين شعيب "صاحب بجاية". لقد مهد أبو مدين لبروز تصوف سني ولائي كان للطابع المحلي بصمته الواضحة في تركيبته ومظهره. وللغوث مقولات مشهورة ذكرها عنه أتباعه، قالها في شكل أشعار يسهل حفظها وتداولها لبساطة لغتها ووضوح معانيها عند المتصوفة. وهي مقولات عامة قد تكون مستمدة من الواقع البدوي وقيمه السائدة التي تمجد الفروسية والشجاعة والصبر. ومن الواضح أن تأثيره كان مباشرا في نفوس العامة من سكان الأرياف بالخصوص الذين يعانون من الاضطرابات ومداهمات الجيوش الغازية والضرائب والصراعات بين

¹⁰ Idris, H.-R. (1956), « Le crépuscule de l'école malikite kairouanaise », in *Les Cahiers de Tunisie*, t.4, 16, 4^e trim., p. 494-508.

¹¹ Ferhat, H. (1995), « As-Sirr al-Masûn de Tâhir as-Sadâfi : un itinéraire mystique au XIIe siècle », in *Al-Qantara*, vol. XVI, Madrid.

القبائل والمجاعات¹². و كان هؤلاء في حاجة إلى من يبعث فيهم الأمل في المستقبل حتى لا ييأسوا ولا يقنطوا¹³.

أجمع كل من اهتموا بدراسة مقولات أبي مدين شعيب وسيرته من المؤرخين¹⁴ على أن ظهور أبي مدين وانتشار أفكاره كان له الأثر البالغ في كافة الشمال الإفريقي. والباديسي في كتابه "المقصد" يذكر أبا داوود مزاهم (مزاحم)، وهو من سكان منطقة الريف المغربية، الذي عاد إلى وطنه بعد مدة قضاها بالقرب من الشيخ أبي مدين، ليؤسس رابطة يتعبد فيها ويستقبل فيها زوّاره ومريديه الذين بدأ عددهم يتكاثر مع انتشار خبر وجوده بالمنطقة. ولا غرابة أن يكون ما قام به أبو داوود قد كرّره بعض من أتباعه داخل البوادي والأرياف التي تنقلوا إليها، فبدأت الرابطة (الزوايا؟)¹⁵ تنتشر شيئاً فشيئاً مع تزايد الحاجة إليها في مسار مرتبط بتطور الظروف السياسية والاجتماعية.

2.1 انتشار "التدين الشعبي" في الأرياف

إن ما ذكره الباديسي في "المقصد" لا يمكن اعتباره مثالا منفردا رغم قلة المصادر والمعلومات، فإذا نظرنا إلى القرن الرابع عشر ميلادي نجد أن الزوايا قد لاقت انتشارا ملحوظا داخل الأرياف وبالوسط القبلي عموما¹⁶، الأمر الذي يؤكد المسار الذي أخذته تجربة أبي داوود. و سرعان ما ينتشر خبر وجود شيوخ الصوفية بالأرياف، إذ يمثل هؤلاء شريحة مميزة تحظى بالاحترام والتقدير والمهابة إلى حد المبالغة والغلو أحيانا. هم مطلعون على أصول الدين وقرؤون القرآن ويعلمونه، كما أنهم يمثلون في نظر الناس الشريحة مستجابة الدعاء، الأقرب إلى الله. ومع توافد الطلبة والمريدين والزوار من الأرياف المجاورة وحتى البعيدة، تصبح الحاجة ملحة إلى مكان يأوي الوافدين ويطعمهم ويؤمن للبعض

¹² حول الكوارث الطبيعية التي ضربت بلاد المغرب ما بين 1142/537 و 1492/99-898 انظر، محمد حسن، مرجع سابق، ص. 614-618.

¹³ ابن قنفذ، م.م. قد أطنب في ذكر الكرامات وما لها من تأثير في نفوس الناس. انظر أيضا ما ورد ذكر عن مناقب السيدة منوية أو مناقب القشاش في:

Bachrouch, T. (1989), *Le saint et le prince*, Université de Tunis, p. 90-95 et 107-121.

¹⁴ Bel, A. (1923), « Sidi Bou Medyan et son maître ad-Daqqâq à Fes », in *Mélanges R.*, I, R. Basset, I. Brunshvig, *Hafsides*, II, p. 317-320.

¹⁵ عن الرابطة والزوايا، انظر بالخصوص ن.س. عامري، مرجع سابق، ص. 164-97.

¹⁶ التيجاني، (1981)، رحلة، الدار التونسية للنشر، تونس.

حياتهم، مكان يستريح فيه المسافر ويلوذ به الهارب طلبا للحماية في وقت تصاعدت فيه أعمال العنف بين القبائل وداخل فروع القبيلة الواحدة. الأمر الذي فسح المجال للولي ليوسع نفوذه في غياب السلطة السياسية أو بسبب بعدها عن مواقع الصراع. وهكذا عرفت هذه المرحلة من تاريخ إفريقية نشأة أولى زوايا الأرياف الداخلية ببلاد المغرب لتستقبل زوار الشيخ وطلبته ومريديه وتقدم خدمات أخرى للوافدين عليها. و أصبحت تتقبل الفتوح وتنشر "نعمة" البركة - بركة الشيخ الصوفي. وعندما يموت الشيخ يخلفه أحد أبنائه ممن تميز بقربه منه وأجاد الأخذ عنه وكان الوالد شديد الرضا عنه ويلاقي قبولا عند الناس. وتأخذ ذكرى الشيخ مكانة مميزة في مخيال العامة وتبدأ الأساطير والأخبار تحاك أو تتداول حول الشيخ وكراماته وسرعان ما تنتشر أخباره بعد وفاته حتى أن المخيال الشعبي، وبعض الصوفية، يجعل بركته تتواصل بعد وفاته. وهكذا تتردد الأقوال حول شفاء المرضى على يديه وشفاعته حتى ينزل المطر بفضل بركته التي لا تنقطع. أما في تونس عاصمة الدولة الحفصية، فكان النصف الثاني من القرن السابع/13م مطبوعا أيضا ببصمات الشيخ الصوفي أبو الحسن الشاذلي (593-1197/656-1258)¹⁷ الذي لاقى قبولا من طرف العامة خلافا لما لاقاه العالمين ابن عربي في نهاية القرن السادس أو ابن سبعين في منتصف القرن السابع. ومن إضافات الشاذلي تركيزه على الممارسة الطقوسية أكثر من روح التصوف : الكرامات والأوراد والشطحات الصوفية الجماعية. والمتفحص لتراث أبي الحسن الشاذلي من أورااد بالخصوص يجد عديد الشواهد على ذلك¹⁸.

و يعزى الإقبال على التصوف الولائي - السني إلى كونه يستجيب في مكوناته وفي المظاهر التي يركز عليها إلى حاجيات حقيقية لدى العامة¹⁹ وهي ذات المظاهر والمحتويات التي ركز عليها كل من أبي مدين وبعده الشاذلي. وهكذا، نشطت

¹⁷ ابن عطاء الله (1989)، كتاب لطائف النون، طبعة أولى، مطبعة الدولة التونسية؛ بوزينة، م.، أبو الحسن الشاذلي (1989)، دار التركي للنشر، تونس.

¹⁸ انظر مثلا المخطوط عدد 17964 بالمكتبة الوطنية بتونس.

¹⁹ وهو ما يتوافق مع ما تسميه نظرية التمثلات الاجتماعية (المخيال الجمعي) (la théorie des représentations sociales) مرحلة الموضوعة (phase d'objectivation) التي تسبق مرحلة التجذر (phase d'ancrage). حول هذه المسألة انظر :

Willem Doise, « Attitudes et représentations sociales », in Denise Jodelet, *op.cit.*, p. 220-238.

حركة استتابة الأعراب التي بدأت مع كل من أبي يوسف الدهماني²⁰ والحركات الإصلاحية التي قادها بعده قاسم ابن مرا وسعادة²¹ وغيرهما في المناطق النائية من أرياف داخل إفريقية خلال القرنين السابع والثامن للهجرة. وكان لأبي يوسف الدهماني دورا بارزا في حركة استتابة الأعراب هذه. وكان سلاحه في ذلك حركته النشيطة داخل القرى والأرياف بين القيروان وساحله. وكان في كل مرة يعقد حلقة سماع أثناء تنقلاته يتجمع حوله الكثير من أهل القرية والبوادي. أما السلاح الأقوى الذي مهد لسرعة انتشار أفكاره فكان ما يحمله الناس من تمثيلات حول الشيخ الصوفي. وكانت كلها صورا وقوالب جاهزة إيجابية تعطي للشيخ الصوفي قدرات هائلة لا يتمتع بها غيره من البشر العاديين.

2. القبيلة المرابطية كنتاج لانتشار التصوف الولائي

لقد وجد كل من قاسم وسعادة خلال القرن 8/14م، الأرضية السياسية والاجتماعية والنفسية الملائمة لنشر أفكارهما وما تعلماه من شيوخهما في وسط قبلي كثرت فيه الصراعات بين القبائل وداخل فروع القبيلة الواحدة وهو ما أحدث نوعا من الفراغ الكاريزماتي الذي حاولت حركات الإصلاح الصوفي السني الولائي ملأه دون عناء شديد. هذه الحركة التي جمعت بين الدعوة والعصبية لاقت انتشارا في الأرياف خصوصا مع نشأة ظاهرة القبائل المرابطية المتأسسة حول عائلة الولي و التي تضي على شرعيتها في نصره الدعوة شرعية الشرف. ولنا في قبيلتي أولاد سيدي عبيد وأولاد سيدي تليل أمثلة على هذه التحولات الاجتماعية والدينية التي نشأت مع انتشار التصوف الولائي داخل قبيلتي

²⁰ كتب ابن الدباغ (1249/647) مناقب الدهماني وسماها : *الأسرار الجلية في المناقب الدهمانية*، وهي مجموعة أحداث وقصص وكرامات وقعت جلها في عهد والده ولا نستغرب أن يكون قد سمعها مباشرة منه الأمر الذي يعطيها صدقية عكسها لتكيفية المخيال الشعبي في عهده و" دقة " وصفها لواقع التدين لدى العامة خلال القرنين السادس والسابع.

²¹ قاسم بن مرا رجل من الكعوب من أولاد أحمد بن كعب. كان ميالا للنسك والعبادة منذ صغر سنه. انتقل إلى القيروان لينهل من علومها ويتخلص مما كان فيه من حياة البداوة وقيمها. "لقي بالقيروان شيخ الصلحاء بعصره أبا يوسف الدهماني. وأخذ عنه ولزمه". (كتاب العبر (2003)، المجلد الثاني، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، بيروت، ص. 2379). أما سعادة فينتهي إلى رحمان وهي عائلة من مسلم شعوب رياح. كانت أمه حضيبة "في أعلى مقامات العبادة والورع ونشأ وهو منتحلا للعبادة والزهد" (كتاب العبر، م. 2، ص. 2344).

النماشية والفراشيش، وهما قبيلتان متجاورتان وتنتشران على طرفي الحدود السياسية الفاصلة حاليا بين تونس والجزائر²². هذه التحولات الاجتماعية والثقافية وهذا التلاقح أدى إلى بروز تركيبات اجتماعية جديدة أهمها القبائل المرابطية. فقبيلتي أولاد سيدي عبيد وأولاد سيدي تليل ظهرت في نفس القرن تقريبا ما بين مرتفعات الأوراس والسباسب العليا التونسية ولا يزال أحفادهم يحملون لقب عبيدي وتليلي إلى اليوم.

لا نملك من الوثائق المكتوبة حول تاريخ هذين القبيلتين إلا النادر جدا، إلا أن المتأمل في الرواية الشفوية قد يجد بعضا من ضالته مستعينا في ذلك بأدوات القراءة العلمية. فكل قبيلة تستمد اسمها من رجل عرف بصلاحه وورعه وعلمه وتعدد كراماته وبانتمائه إلى سلالة شريفة. وتشير شجرة الأنساب²³ إلى أن عبيد هو شريف من أصل هاشمي أما تليل فيعود أصله إلى عثمان بن عفان الأموي ثالث الخلفاء الراشدين. فعبيد هو عبيد بن خذير بن عبد العزيز بن سليمان بن سالم بن إبراهيم بن عبد الحليم بن عبد الكريم بن عيسى بن موسى بن عبد السلام بن محمد بن عبد الجبار بن محمد بن أحمد بن عبد الله بن مولاي إدريس الأصغر بن إدريس الأكبر بن مولاي عبد الله الكامل بن الحسن المثنى بن الحسن السبط بن علي بن الخطاب وفاطمة الزهراء بنت الرسول محمد²⁴. وبخصوص تليل فهو تليل بن نصر بن عبد الرحيم بن عبد الله بن مبارك بن القاسم بن نصر بن علي بن أحمد بن عبد العزيز بن محمد بن عمر بن إبراهيم بن صالح بن شبالة بن الحمير بن عبد الغفار بن أبي بكر بن زيد بن عمرو بن عثمان بن عفان²⁵.

²² حول مسألة الاندماج بين القبائل الأمازيغية - السكان الأصليين - والوافدين من عرب هلال وسليم، انظر: كتاب العبر، م.م. ص. 2431.

²³ انظر محسن التليلي، الشيخ أحمد التليلي، حياته وآثاره، شهادة الكفاءة في البحث، إشراف الأستاذ سعد غراب، جامعة تونس، كلية الآداب، 1988. كما توجد وثيقة يقول أحفاد الشيخ تليل أنها تعود إلى العهد الحفصي تورد نسب الشيخ وهذه الوثيقة هي التي تناولها محسن التليلي بالدرس وتناولناها بالنقد في، صالح العلواني، تطور وانتشار الولاية في قبائل داخل إفريقية ما بين القرن 6/12 و بداية القرن 12/18، إشراف الأستاذ ك. بيكار من جامعة باريس الأولى - السربون، نوقشت بجامعة تولوز في أكتوبر 2004.

²⁴ الهادي بشوات (1997)، كتاب التعريف بالشيخ سيدي عبيد الشريف، مطبعة دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص. 7.

²⁵ Alouani, S. (2012), « Les Awlâd Sidi 'Abîd : histoire d'une tribu maraboutique de l'intérieur de l'Ifrîqiya médiévale », in Meouak, M., *Biografias Magrebies. Identidades Y*

ليس من السهل تقديم تواريخ مضبوطة يطمئن إليها المؤرخ حول فترة تواجد الشيخين عبيد وتليل ببلاد القبائل الرحل. إلا أن قراءة ما خلفه الشيخ أحمد التليلي مؤسس الزاوية الأحمدية وهو يتحدث عن أجداده، وبالخصوص تليل، يساعدنا على تحديد محطات زمنية ولو تقريبية قد تسهل كشف بعض الغموض. فبالإضافة إلى ما تحمله الذاكرة الشعبية لدى أولاد سيدي تليل يفيدنا حفيده أحمد (1709/1121-1763/1176) بأن رفات جده نقل من مقبرة شيخه عبيد بالجزائر إلى فريانة ببلاد تونس سنة 1732/1145. معنى ذلك أن تليل لازم شيخه عبيد حتى وفاته ودفنه بجواره. متى وكيف التقى الرجلان؟ سؤال لا تجيب عنه إلا الروايات الشفوية التي يتناقلها الأحفاد جيلا بعد جيل إلى يومنا هذا. فعبيد وتليل قد يكونا التقيا في إقليم الزاب. وما أخبرنا به أحمد التليلي تؤيده الرواية الشفوية التي لا تزال حية عند أولاد سيدي عبيد ومفادها أن الرجلين كانت تربطهما علاقة المريد بشيخه إضافة إلى مصاهرة كليهما للولي يعقوب الجنحاني.

ولد أبو العباس أحمد بن ابراهيم بن عباس بن عبد اللطيف بن عبد الرحمان بن قاسم بن تليل سنة 1709/1121 وبذلك تكون خمسة أجيال تفصله عن جده تليل. فإذا افترضنا أربعين سنة تفصل الجيل عن الذي يليه²⁶ تكون فترة تواجد الشيخ تليل ما بين النصف الثاني من القرن الخامس عشر ميلادي والنصف الأول من القرن السادس عشر وعندها تكون فترة تواجد عبيد الذي يكبره سنا خلال القرن الخامس عشر.

عبيد ينتمي إلى أسرة مرابطة كتلك التي نشأت مع حركة السنية في إقليم الزاب²⁷. فوالده خذير وجده سالم انتميا إلى حركة التصوف الولائي الذي انتشر في بجاية في عهد أبي مدين شعيب. اتبع عبيد طريق التصوف واستفاد من "رأسمال ثقافي" يجلب لملكه التبجيل والاحترام والتقدير في الوسط البدوي: حفظ القرآن وترتيله وكتابته. فالمتتبع للرواية الشفوية يجد أن جده سالم ينتمي

grupos religiosos, sociales y políticos en el Maghreb medieval, Consejo Superior de Investigaciones científicas, Madrid, p. 325-388.

²⁶ نعتقد أننا بالغنا في هذه الفترة الزمنية، إلا أننا افترضناها حتى نقترب أكثر مما يمكن من التاريخ المتداول بين أولاد سيدي تليل حول قدوم جددهم من الساقية الحمراء إلى بلاد الشرق الجزائري وهو عام 1445/849. انظر نسخة من الوثيقة في، محسن التليلي، مرجع سابق. ص. 65.

²⁷ كتاب العبر، المجلد الثاني، ص. 2344.

إلى أهل الصلاح والزهد ممن عاشوا فترة النصف الثاني من القرن الثالث عشر بما فيها من حركية دينية وتنقلات بين أهم معاقل التصوف الشعبي : وادي درعة، الساقية الحمراء و تلمسان أين دفن أبو مدين شعيب²⁸.

غادر سالم الساقية الحمراء إلى زاوية وادي درعة ومنها انتقل إلى تلمسان، لكن الرواية لا تسعفنا بأكثر من ذلك. خلف ابنه سليمان اثنا عشر ولدا، لم يبق منهم بتلمسان إلا ثلاثة. أما البقية فتفرقوا في كامل أرض المغرب. اتجه يحي وعبد الحق إلى مرتفعات هقار، في حين استقر المقام بخذير بن عبد العزيز بن سليمان بن سالم في توزر ببلاد الجريد. وكانت توزر، ككل حواضر المناطق الداخلية، قد انتشرت فيها الأفكار الصوفية وبدأت الزوايا تتأسس بها. من هناك اشتاقت نفسه إلى قبر الرسول، فقرر الحج إلى بيت الله الحرام. ومن مكة انتقل إلى بغداد ليوقف على قبر شيخ الصوفية ببغداد عبد القادر الجيلاني²⁹. وعندما عاد خذير من الحج انتشر خبره في بلاد الجريد وكان من بين زواره زعيم قبيلة الهمامة عبد العزيز بن همام الذي رجاه التوسل إلى الله ليشفي ابنته من مرض طال وعجز الأطباء عن علاجه. وبالفعل، كما تقول الرواية، شفيت البنت ببركة الشيخ خذير وزفت إليه وأنجبت منه ولدين وبنتا هم : عبيد وأحمد وأختهم غزالة. ظهرت كرامات الشيخ وازداد تعلق العامة به. وفي هذه الفترة من أواخر القرن الثامن/14 وبداية القرن التاسع/15 قرر خذير الارتحال مجددا إلى البقاع المقدسة وكانت آخر رحلة له. لم يعد خذير وعاد خير وفاته. عندها قررت زوجته هنية الانتقال إلى جبل فوة أين يقيم بعض من أهلها.

هنا يورد فيرو الرواية التالية على لسان أولاد سيدي عبيد : "اتجه عبيد نحو الشمال واختار مقر انقطاعه قمة جبل فوة. أقام لنفسه بيتا صغيرا من الحجر لا تزال آثاره قائمة إلى اليوم وقضى به أربعين سنة في التهجد والتعب والانتقطاع التام بعيدا عن الدنيا ومتاعها... فحياة الزهد والانتقطاع والتصوف، كما الكرامات التي

²⁸ دفن أبو مدين شعيب في قرية العباد (تلمسان) سنة 1198/594.

²⁹ حول أشهر الصوفية في عهد ما بعد الغزالي انظر مثلا:

Chabbi, J. (1973), « Abd al-Qâdir al-Djilânî personnage historique », in *Studia Islamica*, 38, p. 75-106.

ظهرت عليه جلبت له العديد من الزوار وأضفت عليه هالة من "القداسة" جعلت من جبل فوة مكانا " مقدسا " يهابه الناس إلى يومنا هذا"³⁰.

إن هذه الرواية التي يوردها فيرو والتي تعود إلى الربع الأخير من القرن التاسع عشر للميلاد تصف صورة الولي عبيد في المخيال الشعبي لأولاد سيدي عبيد وكل من اعتقد معهم في كرامات الشيخ من القبائل الأخرى وخصوصا النمامشة المنتشرين حول الجبل. وإذا اعتبرنا أن المخيال الشعبي ليس مجرد صور عابرة بل هو تركيبة من الواقع تحتوي على معتقدات ومواقف ومعارف جرى تحريفها أو تخزينها بشكل مختزل ضمن بنى ذهنية متماسكة الأجزاء وصعبة التغيير، وإذا قرأنا الرواية من هذه الزاوية، نجد علاقة عبيد وأجداده بجبل فوة والمنطقة المحيطة به إلى حدود الزاب متينة. ولذلك يتعامل المؤرخ مع المخيال الجمعي بكونه مصدر معلومة متى قرئ بأدوات ناجعة على ضوء نظرية التمثلات الاجتماعية³¹. عندها يظهر البعد الثاني ولعله الحقيقي من النص الشفوي المنقبي. فـجبل فوة هو المكان الذي احتضن فعلا عبيد أثناء سياحته وانقطاعه. وهو الأثر الملموس والأكثر واقعية في هذه الرواية التي مهدت لظهوره كامتداد لما سبق. فجميع الروايات التي تحتفظ بها ذاكرة أولاد سيدي عبيد و تمثلاتهم حول جداهم عبيد تقول بالتجاء إلى جبل فوة واتخاذها ملجأ لانقطاعه وتأملاته. أما سالم الذي تقول الرواية أنه استقر بتلمسان قبل أن ينهل من معين التصوف بالساقية الحمراء ووادي درعة فلا غرابة أن يكون ممن عاشوا خلال القرن الرابع عشر في إقليم الزاب وتأثروا بحركة السنية التي قادها سعادة الرياحي. بل لعله أسس زاوية ببلاد النمامشة شرقي بسكرة على الطريق الرابطة بين قسطليلية (بلاد الجريد) وإقليم الزاب مرورا بنقرين وخنقة سيدي ناجي وطولقة. هذه الزاوية – إن صح وجودها – هي التي نشرت بين أبناء سالم انتماءهم للحركة الصوفية وحبهم للسياحة وانتمائهم إلى عائلة مرابطة ستكتمل ملامحها وتتفرع إلى قبيلة مرابطية بعد وفاة الولي عبيد. الأمر الذي قد يتقاطع مع ما تحمله الرواية المنقبية

³⁰ Féraud, L.-Ch., (1874), « Notes sur Tebessa », *Revue Africaine*, 18, p. 466;

انظر كذلك، الهادي بشوات م. م.، الذي يحدد المدة التي قضاها عبيد في التعبد بجبل فوة ب 16 عشر سنة وليس 40 كما يذكر فيرو على لسان الرواة.

³¹ Voir sur cette question, Guimelli, Ch. (dir.), *op.cit.*, Jodelet, D. (dir.), *op.cit.*

التي ذكرت انتشار أبناء سالم الإثني عشر في أنحاء متفرقة من بلاد المغرب الأوسط والشرقي³².

لم يبق عبيد منقطعاً في خلوته على قمة جبل فوة بل الأرجح أنه كان ينتقل بين رياح وادي أريغ وسوف. ومن سوف ينتقل عبيد إلى بلاد الجريد حتى أن صورة الرجل الصالح العالم كثير الكرامات كانت تسبقه أينما حل في هذا الفضاء المتأثر بحركات التصوف الولائي والإصلاح. كان عبيد يجيب على انتظارات الناس بالكرامات التي تتجاوب وحاجياتهم. فاستجابة الله لدعائه جعلته يدوي المرضى وترزق على يديه العواقر بالأولاد. وفي دور لم يسبق له مثيل، لكنه غني بالدلالات، نجد المخيال الشعبي القبلي يزج بالشيخ الصوفي والولي عالم الباطن والظاهر عبيد في صراع قبلي وضع وجهها لوجه قبيلتي بني زيد والهمامة التونسيين. وكان لكل قبيلة منهما وليها الذي نادته لنصرتها : عبيد للهمامة وقناوة لبني زيد. مع بداية المعركة، تقول الرواية، انطلق البارود من جبل فوة بالجزائر ليحطم زاوية الولي قناوة على مرأى ومسمع من القبيلتين³³.

لا شك أن المؤرخ يجد نفسه أمام البعد الأول الأسطوري لمناقب الشيخ التي يحملها المخيال الشعبي، لكنه يكتشف سريعا البعد الثاني وحقيقة التحولات الفكرية بفعل انتشار التصوف الولائي في الوسط القبلي. فكأن فرسان القبيلة وزعماءها عجزوا أمام ما يقدر عليه الشيخ الصوفي، الولي عبيد. وما يقرأه المؤرخ أيضا في هذا المخيال الشعبي يظهر عبيد الزاهد المتعبد في تواصل مع محيطه يؤثر فيه بما يتمتع به من قبول وهيبة وقد أحاط به مريدوه الذين أخذوا عنه الأوراد والإجازة. ومن بين مريدي الشيخ عبيد الذين تركوا أثرهم إلى اليوم تليل بن نصر الذي كان - كما هو الشأن بالنسبة لعبيد - "البذرة الصالحة" التي كانت وراء ظهور أولاد سيدي تليل. لكن كيف التقى تليل بعبيد وما علاقتهما ببعضهما حتى يبقى تليل في خدمة شيخه والأخذ عنه حتى الممات وكيف بدأت البذرة تنمو لتتكون العائلة ثم القبيلة المرابطية؟

³² حول قبيلة أولاد سيدي عبيد انظر :

Alouani, S. (2012), « Les Awlâd Sîdî Abîd histoire d'une tribu maraboutique de l'intérieur de l'Ifriqiya médiévale », *op.cit.*

³³ Feraud, L.-Ch., *op. cit.*

هنا أيضا، وكما في العديد من محطات حياة الشيخ عبيد ومريده تليل، لا يملك المؤرخ سوى وضع احتمالات قد لا يتمكن من التحقق من صحتها كما من خطئها أبدا. لكن المشهد العام يجعلنا نميل أكثر إلى فرضيات على حساب أخرى. فعبيد لم يكن ذلك الزاهد المتعبد المنقطع عن الناس وإن مر بهذه المراحل حتما. فالمخيال الشعبي يظهره في مظهر الفارس الشجاع الذي قطع الطرق وأغار على القوافل قبل أن يسلك طريق التوبة وينقطع لمدة في جبل فوة. إلا أن انقطاعه لم يدم طويلا، إذ سرعان ما حمل راية الإصلاح كما فعل من قبله سعادة وقاسم ابن مرا لينزل من مرتفعات جبل فوة ويتنقل بين النمامشة وغيرهم من القبائل الرُّحل بين الصحراء والتل الأعلى ويجلب إليه العديد من المريدين من بينهم تليل الذي لا بدّ وأن أبهره بذكائه وورعه ولم يفارقه حتى أسس عبيد زاويته على ضفة وادي قنتيس وأصبح تليل مؤهلا لنيل الإجازة. فكان شيخه يأمره بنشر الدعوة إلى اتباع السنة واجتناب الكبائر بين قبائل النمامشة و الحنانشة وغيرهم من قبائل رياح المتنقلة بين الصحراء شتاء والتل الأعلى صيفا.

بعد وفاة عبيد تقدم ابن أخيه عبد الملك بن أحمد على رأس الزاوية ليوصل نشر طريق عمه وشيخه. أنجب عبد الملك، كما تقول الرواية، تسعة عشر ولدا. وبدأت عائلة المرابط عبيد تتشكل. ومع مرور الزمن تتشكل القبيلة المرابطية. أما تليل فلم يغادر منطقة قبائل النمامشة وإقليم الأوراس وأنجب من زواجه من ابنة المرابط الجنحاني علي وقاسم وعبد الرحيم وعبد الله³⁴. وهؤلاء جميعا، باستثناء عبد الرحيم الذي لا يزال مدفونا بمقبرة سيدي عبيد، غادروا المنطقة لينتشروا بالزاب الشرقي والجريد (ميداس ونفطة و توزر) وقفصة و فريانة ليعلموا القرآن وينشروا طريقة أبيهم وهي الطريقة التي تدعو إلى إقامة السنة والتصوف.

خاتمة

لعله من المفيد في خاتمة هذا البحث التذكير بأن بلاد القبائل الرحل وشبه الرحل الواقعة بين التل الأعلى شمالا والصحراء جنوبا، والتي اعتبرها هؤلاء مجالهم الحيوي بل خاضوا حروبا طاحنة مع كل من حاول التضييق عنهم في حلهم وترحالهم، نشأت بين ظهرانيتها خلال القرن الرابع عشر وما بعده تركيبة

³⁴ تقول بعض الروايات أنه أنجب أيضا زايد ومرزوق والفقير والبننت هلالة.

اجتماعية- دينية لم تعرف من قبل، مثلت تجسيدا واقعيا لثنائي العصبية القبلية والدعوة كان نواتها المركزية شيخ صوفي شريف أو منتسب إلى الشرف، قطع مع التقاليد البدوية وجمع حوله مريدين آمنوا بما دعا إليه لا تجمعهم العصبية بقدر ما يجمعهم الانتماء الروحي ممثلا في طريق الشيخ المرابط. وقد توسعت هذه البطون الصوفية بانضمام عناصر خارجية تستفيد من القداسة الرمزية للولي الحامي ولمثليه الأحياء. هذه التركيبة الاجتماعية الجديدة ما كان لها أن تظهر وتتفرع لتكون قبيلة مرابطية لولا التفكك الذي عرفته القبائل الأصلية بفعل الصراعات والنزاعات داخل القبيلة الواحدة وبين القبائل المتحالفة منذ عرفت هذه المنطقة دخول عنصر الأعراب من هلال وسليم بكثافة مع القرن السادس والسابع للهجرة/الثاني عشر و الثالث عشر ميلادي، الشيء الذي أضعف الزعماء التقليديين وأعطى للشيخ الصوفي وعائلته وأتباعه دور الوسيط والحكيم الذي تهابه الناس ولا تقوي على مخالفة رأيه.

عروض كتب في موضوع العدد

محمد غالم (الإشراف)، المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي: العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، 2012، 204 ص.

الكتاب المعنون "المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي: العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي" الصادر مؤخرا عن المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية هو خلاصة نشاط علمي لفريق البحث "أماكن المعرفة، أماكن السلطة: الكتاب المدرسي في الثانوي بين المعرفي والإيديولوجي" وتتويجا لأعمال يوم دراسي عنوانه "إصلاح المنظومات التربوية والرهانات الإستيمولوجية للكتاب المدرسي في العلوم الإنسانية" الذي نظم بوهرا ن يوم الخميس 30 جوان 2011.

يضم متن الكتاب تسع دراسات قدمها باحثون جزائريون ينتمون إلى تخصصات مختلفة. وتُطرح ضمن البحوث التي احتواها الكتاب، إشكالية مركزية عبر تحليل مضامين الكتب المدرسية المقررة برسم الإصلاح الجاري العمل به، تتجلى أساسا من خلال السؤال التالي: "هل يخضع الكتاب المدرسي في مجال العلوم الإنسانية لسلطة المؤسسة الرسمية التي تعدّ المناهج الدراسية وتضع الشروط العلمية والتربوية لتأليفها أم تتحكم في ذلك سلطة المؤلفين الذين يتأثرون بتنشئتهم الاجتماعية وتقاليدهم المهنية و توجهاتهم الفكرية؟

اعتمد جلّ الباحثين لمعالجة هذه الإشكالية على منهجية تحليل المضمون المتداولة في مقاربة الأنظمة الثقافية والتربوية، والتي تقوم على تحليل كمي يستهدف رصد كثافة المعطيات، القضايا والمحاوَر في أبعادها الكمية الظاهرة، وعلى تحليل كمي يحاول أن يتجاوز المعطيات الكمية إلى مستوى التفسير والتأويل، بعبارة أخرى يتجاوز منطوق الخطاب المدرسي المباشر إلى استنطاق ما لم يكشف عنه و ينطق به. مثل هذه المزاوجة الإجرائية لا تنفي تكامل نسقية التحليل وانسجامه.

اعتمدت الأعمال على مدونة ثرية تتألف من الوثائق الرسمية كالقانون التوجيهي للتربية الوطنية (جانفي 2008) والمرجعية العامة للمناهج (مارس 2009)...، الكتب المدرسية لمواد الفلسفة والتاريخ والعلوم طبع بعضها بين 2006

و2010 والتي تعبر عن مسندات وفقت جزئيا في تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تقوم على اتجاه معرفي بنائي يعتبر المتعلم إيجابيا، قادرا على بناء معرفته بنفسه و على اكتساب مهارات عبر وضعيات تعليمية مندمجة ويعتبر التعليم تغييرا في البناء المعرفي لا تكديسا للمعارف الموسوعية. إن المآخذ على الكتاب المدرسي للعلوم الإنسانية موجودة و تعود في جوهرها إلى استراتيجية المؤلفين الذين لا يتقيّدون في كثير من الأحيان بالتوجيهات التربوية الرسمية.

فؤاد نوار

نورية بنغبريط رمعون (تنسيق)، *راهن العلاقة بين التكوين والشغل*، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، 2012، 352 ص.

يعرض الكتاب الموسوم "راهن العلاقة بين التكوين والشغل" (350 صفحة) أهم الأوراق المقدمة ضمن الملتقى الوطني المنظم أيام 05 و06 أكتوبر 2011 من طرف المركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية و بالتنسيق مع مدرستي التشغيل و التكوين في وهران. حاول الملتقى من خلال خمسة محاور تسليط الضوء على الاستراتيجيات التكوينية المعروضة وعلاقتها مع عروض و طلبات العمل متسائلا عن العلاقات الواقعية بين منظومتي التكوين والتشغيل.

في المحور الأول من الكتاب تمّ عرض حوصلة للمعارف حول حالتني التكوين والشغل من خلال عرض تجربة إصلاح التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر، كما تطرق لتجربة الشراكة الجزائرية الألمانية في مجال التكوين، بينما اهتمت المساهمتان الأخريين في هذا المحور باستعراض التحديات الجديدة التي يفرضها بانوراما سوق العمل في الجزائر وبإشكالية التأهيل المهني في نظامي التربية و التكوين.

أما المحور الثاني للكتاب فقد عالج إشكالية العلاقة بين التكوين المهني والتشغيل من خلال استعراض بعض النماذج المحلية المرتبطة بقطاعات تعاني سواء من ضعف التكوين، ضعف العرض على العمل أو اندثار المهن و اندثار منظوماتها التكوينية. حالات التكوين والتوظيف قطاع البناء والأشغال العمومية (دراسة ميدانية في ثلاثة ولايات من الوطن)، الصيد البحري في الغزوات، صناعة

السجاد في تلمسان تمثل حالات نموذجية محلية لتجلي إشكالية العلاقة بين التكوين والشغل.

لقد بيّنت أعمال الملتقى أهمية العلاقة بين التعليم والتكوين، لذا اعتنى المحور الثالث من الكتاب بإشكاليات تكوين المكوّنين، بالمشروع المهني للطالب في نظام الـ ل.م.د، بالمصير المجهض لل بكالوريا المهنية في الجزائر وبواقع الأساتذة المكوّنين في قطاع التكوين المهني والتمهين. الشيء نفسه يمكن قوله حول المحور الرابع الذي حاول أن يتطرق لتحليل العلاقة غير الخطية بين التكوين والإدماج المهني من خلال التطرق إلى حالة التكوين في المداس العليا للأساتذة تارة ولتقييم مدى تحقيق مؤسسات تكوين الكفاءات المهنية لدى خريجها تارة أخرى.

لم يغلق الكتاب في الآخر الباب أمام إشكالية الملتقى بل ترك الأمر مفتوحا لتوسيع المقاربات النظرية والميدانية حول العلاقات بين التكوين والتشغيل وقد كانت في هذا الإطار مواضيع الموارد البشرية، الحراك المهني وعلاقاته هنا الأخير بالتكوين وتكوين المهني المتواصل إحدى الأفاق التي حرص الكتاب على الإشارة إليها.

فؤاد نوار

عزو إسماعيل عفانة و يوسف إبراهيم الجيش: *التدريس والتعلم بالدماع ذي الجانبيين*، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009، 352 ص .

يستعرض هذا الكتاب بين دفتيه أحدث التقنيات السيكلوجية في التعليم والتدريس من خلال تفعيل الدماغ ذي الجانبيين الأيمن والأيسر والكشف عن مختلف آليات اشتغال هذا الأخير. فبعد تعيين الفوارق الموجودة بين العمليتين (التعلم والتدريس في الفصل الأول المعنون بـ"أساسيات التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبيين" يشرح هذا المؤلف طريقة معالجة نصفي كرة الدماغ للمعلومات التي يتلقاها ويربط بين هذه المعالجة وبين عوامل شتى تتدخل في تحديد نسبة الفهم والإدراك كالسعة العقلية، النضج الفسيولوجي، الذكاوات المتعددة وغيرها من العوامل الأخرى. كما يكشف هذا الكتاب من خلال التطرق إلى العلاقة بين "الجهاز العصبي وعملية التعلم" عن مكونات كل من الدماغ والجهاز العصبي بما

في ذلك مراكز حيوية وخلايا عصبية وذلك مع تفصيل ميكانيزمات اشتغالها والتركيز على مدى ضرورة تهوية الحصص التعليمية بغية تنشيط أدمغة المتعلمين وتزويدهم بالكمية الضرورية من الأكسجين. أما عن موصلات الدماغ، فيبلغ عددها اثنا عشرة بالإضافة إلى تلك المرتبطة بالحواس، كحاسة الشم مثلا والتي أكدت الدراسات على ارتباطها الوثيق بالذاكرة ودورها الكبير في التعلم المبكر عند الطفل.

فيما يتعلق بـ "نظرية التعلم القائم على الدماغ نبي الجانبين"، فإن هذه الأخيرة تعتبر الدماغ نظاما ديناميكيًا معقدًا ذو طبيعة اجتماعية، وهو يبحث عن المعنى بشكل فطري ومن خلال النمذجة، أي نمذجة الخبرات على شكل قوائم وخرائط عقلية، ويعد أسلوب التعلم هذا، في حد ذاته طريقة داعمة لتحسين قدرات التعليم والتعلم، دون إغفال العناصر البيولوجية- الوراثية، الانفعالية وحتى البيئية والحسية الحركية المؤثرة في هذه النظرية. إضافة إلى ذلك يتطرق هذا الكتاب أيضا إلى خطوات التعليم ومناهجه، كما أنه يشيد في الفصل الخامس منه بـ "فعاليات التدريس والتعلم المسيطرة على جانبي الدماغ" بمختلف تحركاتها، خصائصها وأنماطها و يعطي إرشادات وجيهة لتنشيط الجانب الخامل من الدماغ بعد إجراء اختبار لتحديد الجانب المسيطر منه. من جهة أخرى، حظيت "الإستراتيجيات التدريسية لتنشيط الجانب الأيسر أو/ الجانب الأيمن غير المسيطر من الدماغ" بالقسط الوفير من صفحات هذا المؤلف واستحوذت على فصلين منه، ليقوم المؤلفين في الفصل اللاحق بجرد لمختلف "الإستراتيجيات التدريسية لتنشيط الجانبين معا" كإستراتيجية التشريع المعرفي القائمة على تسريع نمو البنية الدماغية للمتعلمين وإستراتيجية التعلم التوالدي التي تركز على العمليات التفكيرية الناجمة عن عمل الدماغ ومواقف تعليمية ذات معنى، بالإضافة إلى إستراتيجية جنجسو او بوسنر للتغيير المفهومي وغيرها من الإستراتيجيات الهادفة.

أما الفصل التاسع والأخير، فهو يتطرق لـ "اتجاهات تربوية حديثة في تنمية ذكاوات الدماغ" ويقترح نموذجا للمدرسة الذكية والأساليب التعليمية المتناغمة، كما يشيد بدور التكنولوجيا وإسهاماتها في القيام بعملية التدريس والرفع من المردودية التعليمية سواء تعلق الأمر بالوسائل البصرية التي تساعد على الفهم الأعمق للموضوعات أو من خلال المواقع الإلكترونية التي تسمح للمتعلمين، على

سبيل المثال، بالقيام بعملية تشريح ضفدعة بشكل افتراضي، بدلا من القيام بالتشريح فعليا.

وتجدر الإشارة إلى أن كل فصل من هذا الكتاب يختتم بأسئلة للتقويم الذاتي وأنه يعتمد في مراجعته على أحدث الدراسات والأعمال المنجزة في هذا الحقل، وهو يفتح مجالا لدراسات مستقبلية في المجالات التعليمية والتربوية على حد سواء، كما أن الانتهاال من مادته سيسسلم لا محالة، في إثراء وتقويم البرامج المدرسية من خلال التركيز على تنمية القدرات الدماغية وتحفيز المهارات الفكرية.

صورية مولوجي-قروجي

قراءات

حسن رمعون (إشراف)، *الجزائر اليوم: مقاربات حول ممارسة المواطنة*، إصدار مشترك بين المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، 2012، 436 ص.

يقدم كتاب "المواطنة في الجزائر اليوم : تمثلات و ممارسات" الذي شارك في محتواه أحد عشر باحثا اعتمدوا مداخل متعددة لمقاربة موضوع المواطنة في الجزائر اليوم. إذا كانت لحظة الاستقلال قد مثلت لحظة بلورة الجنسية الجزائرية فإنها عدّت في الوقت نفسه لحظة بداية البحث عن بناء ورسم معالم المواطنة. يتعلق الأمر بالمساهمات التي حاولت مقارنة الأبعاد الفلسفية، المفاهيمية أو التاريخية لمفهوم المواطنة، سعت لتقديم التصورات والممارسات المرتبطة بمسألة المواطنة في الجزائر في الوقت الراهن.

يعود مفهوم المواطنة بالأذهان إلى المسار الذي عرفه تراث المدن - الدولة اليونانية والرومانية، وما عودة تجلي المفهوم بمعانيه الجديدة بداية من فلسفة الأنوار ولحظات تجلي الدول الوطنية في القرن الثامن عشر إلا تعبير عن شدة حاجة المجتمعات الإنسانية خصوصا في الغرب لبناء روابط تحاول أن تتجاوز الروابط الأولية للاجتماع الإنساني. محاولة طرح مقاربات حول واقع المواطنة في الجزائر من خلال مداخل متعددة ليست فقط ظرفية متعلقة بما يعرفه العالم العربي اليوم من موجة احتجاجات عارمة أدت في كثير من الأقطار إلى سقوط أنظمة الحكم وحتى التهديد الذي طال بقاء الدولة، وإنما هي خلاصة عمل مشروع بحث حول موضوع المواطنة في الجزائر بدأ العمل فيهما منذ سنة 2004 وانتهى في أواخر 2010، ليكون الكتاب المقترح على القراء تعبير، عن جملة من الخلاصات النظرية والنتائج الميدانية حول مواضيع أثارته نقاشات فرقتي البحث على مدار أكثر من ستة سنوات من العمل. تنطلق محتويات الكتاب من مجموعة من التساؤلات مثلت الإشكالية العامة للكتاب ولمشروع البحث وهي: ما المواطنة؟ وكيف تم التعامل معها في المجتمع الجزائري؟ هل تبلورت المواطنة في الجزائر؟ هل اتخذت شكلا واضح المعالم؟ ما هي محفزاتها، عوائقها ورهاناتها؟

وزعت محتويات الكتاب على أربعة أبواب، احتوى كل منها مجموعة من الفصول. تناول الباب الأول الموسوم "المواطنة، مقاربات فلسفية، تاريخية ومؤسسية" أربعة فصول عالجت "مفهوم المواطنة من خلال الفكر السياسي والتاريخ: عناصر من أجل مقاربة المفهوم"، "خطاب المواطنة من خلال اليوميات الوطنية: الإنتاج و التلقي" من خلال يوميتي الخبر والمجاهد، "المواطنة في خطابات الأحزاب السياسية" حالة حزب جبهة التحرير الوطني، حركة مجتمع السلم و جبهة القوى الاشتراكية، وموضوع " الحركة الجموعية في الجزائر: نحو انطلاقة جديدة؟". احتوى الباب الثاني الموسوم "المواطنة، الهويات والحراك الاجتماعي" على أربعة فصول تناولت مواضيع "الحراك الاجتماعي والهوية السياسية في الجزائر"، "النساء في الفضاء السياسي: أقلية في حالة انبثاق؟"، "المواطنة والبيئة" و "متغيرات المواطنة في فرنسا: حالة الجزائريين و أبنائهم في فرنسا، سؤال برهانات متعددة".

اهتم الباب الثالث من الكتاب بـ"المواطنة والممارسات الانتخابية" وقد عالج ذلك في فصلين اثنين هما "المواطنة أمام تحديات المحلي: المنتخب المحلي والممارسات الانتخابية" حالة الانتخابات المحلية لسنة 2007 في ولايات وهران، سيدي بلعباس و غليزان و"مستخدمو تريفيلور والممارسات الانتخابية. خطاب حول المواطنة الاجتماعية" في مؤسسة صناعية عمومية، أما الباب الرابع من الكتاب الموسوم بـ "المواطنة والتنشئة الاجتماعية من خلال الدين والمدرسة" فقد تناولت محتويات فصليه مواضيع "الخطاب الديني ومسألة المواطنة في الجزائر اليوم: قراءة في الخطب المنبرية بمساجد وهران" و"رسالة المواطنة من خلال المدرسة: دراسة مقارنة للكتب المدرسية في مادة التربية المدنية في الجزائر، المغرب و تونس".

فؤاد نوار

ملخصات

عائشة بن عمار، نورية بنغبريط-رمعون، زبيدة سنوسي: التكوين المهني ودعم التشغيل في البلدان المغاربية: إصلاحات وسيرورات اجتماعية

يتناول المقال مسألة التكوين المهني وعلاقته بالتشغيل في البلدان المغاربية الثلاثة. حيث تشغل هذه المسألة اهتمام مجمل البلدان المغاربية باعتبارها عائقا أمام نموها. ذلك أن انتشار البطالة يؤثر على جميع الفئات الاجتماعية وبالأخص أصحاب الشهادات، ما أدى إلى نشوب أزمة تكمن أسبابها الرئيسية في عدم التوافق بين الواقع وبرامج التكوين والتشغيل. ومن ثمة تتعرض إشكالية الاجتماعي إلى تحول، حيث لا يتعلق الأمر بمعرفة ما إذا كان على الدولة أن تتدخل بشكل كلي أو جزئي في هذه المسألة وإنما بمعرفة نمط الدولة "المختلف" المبادر والمشارك، في مرحلة دائمة مع التطور السريع للعالم؛ هدفنا تحليل المحاور الكبرى للإصلاحات من أجل الخروج بصيغة للمنظومات الثلاث، ذلك أن الرهان يكمن في تقييم وتعيين أنماط التغييرات التي تدخل في النشاط العمومي المتعلق بالتكوين ودعم تشغيل الشباب.

وبغرض القيام بدراسة مقارنة للموضوع، أخذنا الفترة الممتدة بين 1994 و2004 لنتمكن من تحديد ثلاثة معايير مختلفة هي: تدخل الدولة، دور الفاعلين الأساسيين ونوعية تمويل المنظومة.

الكلمات المفتاحية: التكوين المهني - التشغيل - الإصلاحات - التوظيف - السيرورات الاجتماعية.

زهرة حساني: إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر: أية تغييرات في ممارسات الأساتذة؟

الإصلاح التربوي المعمول به بشكل تصاعدي في الجزائر منذ 2003، هو في الأصل تجديد بيداغوجي. فإذا كان التحول غير ظاهر بالنسبة لمفاهيم محتويات البرامج، فإنه واضح جدا على مستوى طرق التدريس. هذا التحول نفسه لوحظ منذ بضع سنين في البلدان المغاربية الأخرى حيث يظهر تأثير تيار بيداغوجيا الكفاءات (Schneider 2006) أو (Crahay. 2006) على كل البرامج المدرسية.

ضمن الاهتمامات الحالية لمؤلفي البرامج والكتب المدرسية نجد مدى المجهودات الإضافية في تعريف الكفاءات الختامية، خصوصا بالنسبة للأقسام النهائية. وإذا نزلنا إلى

الميدان نجد المشكلة نفسه منذ بداية الإصلاح، لذا نريد هنا أن نعرف لماذا؟ يتمحور سؤال الانطلاق في هذا البحث حول تساؤل بسيط: ما هي تمثلات الباحثين ومؤلفي البرامج عن الإصلاح وعن مدرّسي المقاربة بالكفاءات؟ اعتقادنا منا في كون الخطابات قادرة على القيام بالمهمة على الأقل في قسم من هذه التمثلات، ومن خلال تقنية المقابلة، نحاول أن نصل في هذه الدراسة إلى:

- إظهار التمثلات الرئيسية لهذه الإصلاحات "المرتبطة بالكفاءات" كما يراها مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية.
- تحديد التحولات المستقرة و(أو) المقاومة التي تظهر من خلال الممارسات والنتائج لأجل فك رموز المفارقات التحتية الرئيسية.
- **الكلمات المفتاحية:** التربية - الإصلاحات - الأبحاث - الممارسات - الفاعلون - التمثلات.

عائشة بن عمار: الدعم المدرسي في ظل الإصلاح: منطق تعامل الأساتذة-الأولياء
بلغ إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر عامه العاشر، هذه المنظومة التي ترتبط بالمنهج الجديدة والقانون التوجيهي، تهدف إلى تحسين دائم وذي دلالة لكتسابات التلاميذ على كل المستويات مما يجعل الدعم المدرسي غير ضروري.

في حين، نجد الدروس الخصوصية تنمو بشكل تصاعدي وتشمل كل المواد والمستويات الدراسية. من هنا نتساءل لماذا تعود هذه الدروس الخصوصية من الابتدائي إلى الثانوي؟ أليس من المفارقة أن نجد مع البرامج الجديدة الهادفة إلى التقليل من الفوضى ورفع الفعالية، أن الدروس الخصوصية ما زالت تفرض نفسها؟ وما أثرها على نجاعة التلاميذ ونتائجهم المدرسية؟

هذه التساؤلات كانت موضوع اليوم الدراسي المنعقد مع مدرسين، مفتشين وأولياء تلاميذ، حيث تناولنا مسألة مدى الحاجة إلى هذا "السوق"، وطريقة عمله وأثره على كفاءات التلاميذ. هذه الورقة تقدم نتائج المقابلات الفردية والجماعية التي انصبت حول إشكالية تعليم الرياضيات، الفيزياء وعلم الطبيعة والحياة في المتوسط.

- **الكلمات المفتاحية:** دعم مدرسي - دروس خصوصية - إصلاح - تعلّم - تلاميذ - أولياء التلاميذ.

فاطمة نقّال: الممارسات البيداغوجية والإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة حالة

كغيرها من البلدان السائرة في طريق التحول، تبحث الجزائر في كيفية تطوير القطاع التربوي على كل المستويات. وقد بذلت مجهودات جبارة في الجانب الكمي إلا أن الجانب الكيفي لا يزال ينقصه الكثير. يهدف هذا المقال إلى وضع مخطط لمختلف التحولات التي طرقت الإصلاح الأخير وذلك بوضع صورة بيانية للممارسات البيداغوجية من خلال أربع مؤسسات للتعليم الثانوي، وذلك بغية ملاحظة وتحليل مدى تطورها وتحديد مدى تحقق الأهداف المرسومة لهذه المؤسسات التربوية.

الكلمات المفتاحية: ممارسات بيداغوجية - نجاعة - كفاءة - تقييم - نقص - إصلاح.

وجيه قهرية: تمثلات سوسيو لغوية لأربع طالبات جزائريات بفرنسا

ترتبط العلاقة الرمزية للطلبة الجزائريين المقيمين بفرنسا باللغات مع السياق الخطابي الذي تظهر عبره هذه اللغة. في هذه الدراسة، تتباين وضعية اللغة الفرنسية، من جهة موضوع انتقاد من طرف الشباب، ومن جهة أخرى موضوع تثمين بسبب الحراك الاجتماعي الذي تخلقه عن طريق الإدماج المهني. فقد منح التحكم في هذه اللغة الفرصة للطلبة لمواصلة الدراسة بفرنسا وهوما يعتبر إشارة للتمييز.

إن السياق المتعدد المعاجم الذي عاش فيه الأشخاص المستجوبين في الجزائر يسهل بناء خطاب تمثلي جاهز. كما أن تحليله القائم على المادة المفهوماتية والنظرية اللسانية البراكسيماتية، يكشف عن طريقتين:

أ. تملك الفرنسية من خلال إقصاء الآخر.

ب. تبني أو رفض لغة ما حسب المكان/الزمن الذي تتطلع إليه الطالبات.

الكلمات المفتاحية: سوسيو لسانيات - تمثلات - براكسيماتية - تحليل الخطاب.

نزبهة بن بشير: تمثلات اللغات في الوسط المهني

تناولنا لتمثلات الكفاءات في الوسط المهني يقتضي أن يشمل بعض الجوانب من التعددية اللغوية والثقافية والعلاقات التي يشكلها الإطار معهما، والتي منها يتشكل شيئا فشيئا تمثيل الواقع الجزائري المزوج والمتعدد اللغة.

بالارتكاز على هذه المعايير التحليلية، يمكننا وضع الأصعب على الرهانات الهوياتية المرتبطة ببناء الكفاءة المتعددة اللغات في المؤسسة.

إن هدفنا هنا ذو شقين، من جهة وصف مستوى مصغّر "ميكرو" لصورة الخطاب واقعيًا وتفاعليًا. ومن جهة أخرى الفهم الأفضل لبعض الظواهر المرتبطة باستخدام و تملك اللغات في المؤسسة و بالأخص المكانة التي تشغلها اللغة الفرنسية لدى إدارات المؤسسة .

الكلمات المفتاحية: تمثلات - كفاءة ازدواجية وتعددية اللغة - تداخل لغوي - الوسط المهني.

عبد الناصر قجيبة: أثر التحولات المجالية على الممارسات السوسiolغوية لدى الناطقين بالأمازيغية في جبال الأوراس

يدخل هذا المقال في إطار مشروعنا للبحث في السوسيو-لسانيات حول إشكالية تمثلات اللغة والمواقف اللسانية لأفراد، وذلك في منطقة الأوراس.

الأوراس منطقة ناطقة باللغة البربرية، ومتواجدة في قلب بلاد الشاوية. وقد تم التحقيق الميداني بمشاركة أشخاص من الجنسين ومن مختلف الأعمار والمناطق السكنية الرئيسية من بلدية: "أرنيس" وتكوت" في منطقة واد لبيوض، مينا "Mena" وتيزي لعباد" في منطقة واد كبدي. تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح حوصلة للممارسات السوسiolسانية للسكان القاطنين بهذه المنطقة. حيث نتساءل حول اللغات المستخدمة لدى الأفراد في ممارستهم اللغوية اليومية وفي مناطقهم وحول اللغات المستخدمة في المراكز الحضرية (باتنة وبسكرة) و تأثير النظرة المجالية والتغير الفضائي على الممارسات السوسiolسانية.

الكلمات المفتاحية: massif centre الأوراس - الجبالي - تحولات مجالية - ممارسات سوسiolسانية - العربية المنطوقة - الشاوية - الوسط الحضري - الوسط الريفي.

عبدالنور بن عزوز: ماذا يقصد الشباب لما يتكلمون...؟! الرجوع إلى تحقيق ميداني بجامعة مستغانم

يظهر "الإيتيكات" شباب، لتحديد المنتوج السوسiolغوي لجمهور الشباب أو ما يسمى تحت تأثير الموضة اليوم "كلام الشباب"، وكأنه يطرح مشكلا لدى أخصائيي الميدان الحضري(كالفني، 1994، بيلوط، 2003، 2012) في العالم، ما دام ليس هناك لغة/نظام لغوي بالمعنى الألسني/النحوي للتعريف، لكن بشكل معزول عن اللغة العادية.

باستثمار ميدان حضري "جامعة مستغانم"، نبحث في تقابل هذه النتيجة/الفرضية مع معطيات مجتمعة مع لمحاولة فهم أين تكمن خصوصية هذا الشكل "الجديد" المستعمل للغة المتداولة؟ وفي خطوة ثانية نريد معرفة ما هي المطالب الاجتماعية المرسومة خلف هذا التبدل اللغوي الذي يبدو خاصا بالشباب؟

النتائج المتوصل إليها تثبت الفرضية التي تبينناها والتي تحدد ظاهرة-CODE SWITCHING كمحرك وكناتج سوسيو-لغوي معرّف بالضرورة وتحت تصرف الشباب لأجل التواصل (غاية لغوية) مع بعضهم، لكن أيضا من أجل تسجيل شكل من الرفض/القطيعة مع اللغة المعيارية المستعملة (غاية سوسولوجية/هوياتية). هذا الجانب الأخير يعود بنا بطريقة مباشرة إلى سبب تحول اللغة والذي لم يكن سوى ترجمة لإرادة التجديد السوسيو-لغوي الذي أخذها الشباب على عاتقه.

الكلمات المفتاحية: كلام الشباب - ممارسات سوسيو-لغوية - حضرية - هوية - تبديل لغوي.

فاطمة الزهراء بولفضاوي: مدخل إلى تعليم مبادئ الإحصاء: تحقيق ميداني على مستوى مدارس التعليم المتوسط

تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على مسألة تدريس الإحصاء في المرحلة المتوسطة من التعليم وذلك بمحاولة الإجابة على التساؤل التالي: لماذا ندرس الإحصاء في المتوسط؟ وما الذي تقدمه هذه المادة التعليمية لمواطن المستقبل؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، ما هو التكوين المميز الذي يُقدّم لمدارس الرياضيات حتى يحقق تدريسه للإحصاء تعلمًا مفيدًا؟

من ثمة، فإننا نعرض نتائج بحثنا الذي يدور حول ثلاث نقاط:

- 1- ماذا يُدرس الإحصاء في مؤسسات التعليم المتوسط؟
- 2- لماذا الإحصاء في مؤسسات التعليم المتوسط؟
- 3- أي تكوين بالنسبة للأساتذة فيما يتعلق بالإحصاء في مؤسسات التعليم المتوسط؟

الكلمات المفتاحية: تعليم - إحصاء - متوسطة - تعلم - تكوين

حسن رمعون: المدرسة في البلدان المغاربية و الخطاب حول المواطنة: مقارنة من خلال كتب التربية المدنية

أنجز هذا المقال المتعلق بتدريس المواطنة من خلال محتوى الخطاب الذي تحمله الكتب المدرسية والموسوم: "رسالة المواطنة من خلال المدرسة" بناء على نتائج تحليل محتوى الكتب المدرسية المتداولة في الأطوار الثلاث من التعليم: الابتدائي، المتوسط والثانوي ويشمل ثلاثة دول مغاربية: الجزائر، المغرب وتونس معتمدا في ذلك مقارنة مقارنة. ويأتي كحصيلة عمل ضمن مشروعين بحثيين. أجري الأول خلال الفترة 2006-2008 تحت عنوان مقارنة وممارسة المواطنة: الجزائر نموذجا، أما الثاني: المواطنة في الجزائر اليوم، التمثلات والتجسيد في الميدان، أنجز ما بين 2008-2010. يسمح تحليل هذا الخطاب بتحديد الغاية

المرجوة من التربية المدنية في علاقتها بالتكوين فيما يخص المواطنة المعلن عنها، و يبين الفجوة بينها وبين مختلف المجالات الأخرى في الدول الثلاث التي شملها هذا العمل.
الكلمات المفتاحية: مدرسة - مواطنة - كتب مدرسية - الجزائر - تونس - المغرب.

يوسف بوغانمي: هل يُنمّي الكتاب المدرسي ثقافة المشاركة لدى التلميذ؟

من لم يستعمل كتابا مدرسيا في مرحلة تدرسه؟ يبدو هذا الكتاب كوسيلة بيداغوجية بسيطة ذات نتائج علمية يستفيد منها المدرس وحده. نهتم عادة بشكل الكتاب أو بسعره، لكن ما هي فائدته العملية في المدرسة. يدخل هذا العمل في إطار ديداكتيكية التعليم البنائي للعلوم الطبيعية ويتناول بالأساس مسار إنجاز محتويات الكتب المدرسية. نبحث على الخصوص عن طبيعة الرسالة العلمية التي تقدمها هذه الكتب ودورها في تنمية الأسلوب التربوي التشاركي لدى التلميذ ومنه مشاركته في بناء معارفه الخاصة. لأجل ذلك، اقتصر التحليل على الجيولوجيا في كتابين مدرسيين تونسيين بوضع مخطط التحليل نفسه لمختلف أنماط الأساليب التربوية. كيف تؤدي محتويات الكتب دورا في اكتساب ثقافة تشاركية في المدرسة وفي المجتمع؟

الكلمات المفتاحية: مدرسة - ديداكتيك - أسلوب تربوي تشاركي - كتاب مدرسي - مجتمع.

فاضل حرزلي: التدريب على تسيير المخاطر الطبيعية في كتاب الجغرافيا للسنة الأولى ثانوي بتونس: تحليل ديداكتيكي واقتراحات

تعتبر هذه التربية جديدة في برامج كتب الجغرافيا بتونس. في الواقع، يمكن اعتبار التربية على تسيير الأخطار الطبيعية حقلا تربويا بارزا ومجموعة من التدخلات الهادفة إلى إعلام وتحسيس ومساعدة المتعلمين على اكتساب سلوكات مقبولة اتجاه الحياة وبناء رأي عقلائي حول مسائل حيوية يرتبط فيها الحميمي بالاجتماعي. تهدف هذه التربية إذن، بشكل قصدي، إلى وضع المتعلمين في مسار تغيير السلوكات والاتجاهات. إنها تقوم على المعارف ولكنها في الوقت نفسه تقوم ببناء كفاءات شخصية ونفسية/اجتماعية، علاقات مع الذات ومع الآخرين ومع المحيط، مع الماضي والمستقبل، مثل ما اقترحت أهداف تعليم الجغرافيا في الثانوي بتونس (قانون الإصلاح التربوي بتونس، جويلية 1991).
تساؤلاتنا صيغت كالآتي:

ما طبيعة الصور في تعليم هذا التخصص؟ ما النموذج المفضل في هذا الكتاب المدرسي؟ ما هي الأساليب البيداغوجية المستعملة؟ الهدف من هذا المقال هو الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال تحليل محتوى الكتاب المدرسي للجغرافيا للسنة 1 ثانوي بتونس.

الكلمات المفتاحية: تسيير الأخطار الطبيعية - تدريس الجغرافيا - كتب مدرسية - تربية - صور - أساليب بيداغوجية - تونس.

عبد الوهاب بلغراس: الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي

من خلال الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، نعمل على متابعة ما عرفته الإصلاحات التربوية في الجزائر من تحولات تبدو لنا بأنها قد تصل إلى درجة العمق من حيث المنهاج ومن حيث البرنامج. ومن أجل إبراز هذه التحولات فإننا حددناها فيما له علاقة بالانفتاح والديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح.. وهي القيم التي تطالب بها الهيئات الدولية التي تشتغل بالتربية وتلخص فيما يسمى بتربية التداخل الثقافي *Education à l'interculturalité* ويسمى في المقاربة بالكفاءات التي تبنتها الجزائر مع إصلاحات 2003 بـ الكفاءة الثقافية. حول هذه القيم التي تدل على التداخل الثقافي والكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة في الثانية ثانوي، يصب هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي - الكتاب المدرسي - التداخل الثقافي - الكفاءة الثقافية - الفلسفة.

نبيل كرفس، أحمد حمزة غضبان، بن جدو بوطالبي: تحليل مُقارن لأنظمة التكوين في التربية البدنية والرياضية في الجزائر و فالونيا ببلجيكا

يهدف هذا العمل البحثي إلى تحسين الطرق المستخدمة حاليا في تكوين الطلبة الموجهين نحو دراسة التربية البدنية والرياضية والذين يفترض بهم أن يصبحوا هم أنفسهم مربيين بدنيين، حيث أن تكوين مربيين في الرياضة سيرورة تحتاج إلى تكفل متعدد الأبعاد.

يقوم كل تكوين متخصص أساسا على عاملين رئيسيين: التحصيلات النظرية و التدريس التطبيقي. هذه المكونات هي المحاور الأساسية التي تدور حولها لاحقا العملية التربوية و المهنية. و من الواضح أن الوجود السابق للمكتسبات المسبقة المنتمية إلى المفاهيم الكلية للمكونات المذكورة آنفا ذو أهمية كبيرة عند من يرغب في متابعة دروس في هذا النوع من التكوين. و هو ما يكمن تحديدا في تحليل سياق تكوين المربيين ضمن معاهد التربية البدنية والرياضية.

يكمن هدفنا في تعيين خصوصيات التكوينات المقترحة في الجزائر و فالونيا (بلجيكا الفرونكوفونية).

الكلمات المفتاحية: التكوين الابتدائي - الأساتذة - أهداف التكوين - التحليل المقارن - الجزائر - فالونيا.

بوبكر يحيياوي: التربية البدنية والرياضية في المدرسة بالجزائر

المشكل المطروح في هذه المساهمة هو كون التربية البدنية والرياضية لا زالت مهمشة في المدرسة الجزائرية. ففي الوقت الذي تعتبر وسيلة أساسية للصحة وللتربية خاصة لدى الشباب، نجد في الجزائر تراجعاً كبيراً للتربية البدنية والرياضية المدرسية (2x45 دقيقة أسبوعياً) وقلماً توجد بصورة كاملة في المدارس الابتدائية، ساعتان (2سا) في الأسبوع في المتوسط والثانوي، وتقل ممارستها خاصة لدى الإناث. المؤسف في كل هذا هو حذف مناصب العمل الرياضية في السنة الدراسية 2012-2013 لتعوض بمناصب لمواد دراسية تعتبر ذات أولوية، هذا القرار يترجم ميولاً إلى تهميش الرياضة المدرسية وهو قرار مجحف في حق المجتمع كله، فالنشاطات الرياضية بإمكانها مساعدة، ليس فقط الشباب على النمو، بل حتى المؤسسة التربوية على محاربة مشاكل العنف والمخدرات وغيرها...

فما الذي يعيق تطور مادة دراسية في الجزائر تمارس يوميا من طرف تلاميذ في الخارج، وتعتبر وسيلة أساسية للمرور إلى الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية؟ وبعيدا عن النظرة السلبية للنشاط الرياضي الذي يعتبر ثانويا عندنا، نعمل على تحديد عوامل أخرى لتقهقر التربية البدنية. عوامل معقدة ترتبط بالتاريخ، بالخيارات السياسية وتكوين المدرسين. نحاول أيضا تبيان هذا التقهقر، وفهم أسبابه وربما إيجاد بؤرة تحول مخلص لصالح تربية الأطفال والمراهقين الجزائريين.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية والرياضية - رياضة - مدرسة - طفل - مراهق -

مدرّس - مربّي - تقهقر.

عبد الجليل عكّاري، كولين لوميس، تيبو لووربي: تعزيز التعليم التحضيري بإفريقيا جنوب الصحراء. حوصلة الدراسات الدولية

هذه المجموعة من الآداب تشمل المعارف الموجودة حول تعليم الطفولة وبرامج ما قبل المدرسي بهدف تقييم الشروط التي على أساسها يكون أثر التعليم ما قبل المدرسي إيجابيا بالنسبة للنمو المعرفي والاجتماعي للأطفال في هذا السن من التعليم وبالنسبة لنتائجهم المدرسية اللاحقة. ثمة أربعة شروط أساسية في هذه الآداب لأجل تعليم ما قبل مدرسي جيد في سياق الطفولة المحرومة:

1. النماذج البيداغوجية الملائمة. 2-تعليم يركز على الثقافة المحلية. 3-إشراك العائلات

والجماعات. 4-برامج صحية وغذائية خاصة بما قبل المدرسي.

الكلمات المفتاحية: تعليم ما قبل المدرسي - إفريقيا - ثقافة - جماعات - بيداغوجيا

- صحة.

مركز البحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية

القُطب الجامعي - USTO - بئر الجير - وهران - الجزائر

CRASC - ص.ب. 1955 - وهران المنور

الهاتف 56.04.73(041), 56.04.74 (213), 56.04.76 / (213), 56.04.77 (041), 56.04.63 فاكس (213), 56.04.63 (041), 213) فرع المركز: جامعة

متنوري بقسنطينة: الهاتف: 81.86.18 (031) 213

البريد الإلكتروني crasc@crasc-dz.org insaniyat@crasc-dz.org www.crasc-dz.org Site web : http://

طلبية

الاسم أو المؤسسة.....
العنوان.....
الهاتف.....
التلکس.....
الفاکس.....
* شراء النسخة : ثمن الوحدة، الجزائر : العدد العادي : 150 دج ؛ الخارج : € 10
والعدد المزدوج : 200 دج ؛ الخارج : € 15

الغيرية (نافذ)
* العددان 29/30 : أبحاث أولى 2

المجلد X، 2006

* العدد 31: الدين، السلطة و المجتمع (نافذ)
* العددان 32-33 : الامتزااحات المعاربية
* العدد 34: الرياضة. ظاهرة و ممارسات

المجلد XI، 2007

* العددان 35-36 : قسنطينة. مدينة في تحول
* العدد 37: المعيش، التمثلات و الثقافة
* العدد 38 : الخلي في تحول

المجلد XII، 2008

* العددان 39-40 : رؤى حول الماضي
ورهنات الذاكرة في الحاضر (نافذ)
* العدد 41 : الطفولة و التنشئة الاجتماعية
(نافذ)
* العدد 42 : الأقاليم الحضرية بالبلدان المغاربية

المجلد XIII، 2009

* العددان 43: الخطاب الأدبي و الدّيني
في الفضاء المغاربي
* العددان 44-45 : مدينة الجزائر : ميتروبول في تحول (نافذ)
* العدد 46 : ألسنة و ممارسات خطابية

المجلد XIV، 2010

* العددان 47-48 : جماعات، هويات و تاريخ (نافذ)
* العدد 49 : معرفة و ديناميات اجتماعية
* العدد 50 : عدد متنوع

المجلد XV، 2011

* العددان 51-52 : الصحراء و هوامشها (نافذ)
* العدد 53 : الجبل : سكان و ثقافات
* العدد 54: تيزي وزو و منطقة القبائل:
تحولات اجتماعية و ثقافية

المجلد XVI، 2012

* العددان 55-56 : الشباب بين الحياة اليومية
و البحث عن الهوية
* العددان 57-58 : الجزائر خمسون سنة بعد الاستقلال:
بين الاستمرارية و التغير (2012-1962)

المجلد XVII، 2013

* العدد 59 : الأسرة . ممارسات و رهنات مجتمعية

المجلد I، 1997

* العدد 1 : العمل (نافذ)
* العدد 2 : الفضاء المسكون (نافذ)
* العدد 3 : ذاكرة و تاريخ (نافذ)

المجلد II، 1998

* العدد 4 : الأسرة الأمس و اليوم (نافذ)
* العدد 5 : المدن الجزائرية (نافذ)
* العدد 6 : المدرسة : مقاربات متعددة

المجلد III، 1999

* العدد 7 : فلاحون جزائريون ؟
* العدد 8 : الحركات الاجتماعية و الحركات
الجمعية (نافذ)
* العدد 9 : المغرب : ثقافة، غيرية

المجلد IV، 2000

* العدد 10 : العنف : مساهمات في النقاش
* العدد 11 : المقدس و السياسي
* العدد 12 : إشكالية التراث

المجلد V، 2001

* العدد 13 : بحوث عمرانية
* العدد الخاص 14/15 : أبحاث أولية 1

المجلد VI، 2002

* العدد 16 : وقائع، ممثلون، و تمثلات الخلي في الجزائر
* العددان 17/18 : لغات و مجتمع

المجلد VII، 2003

* العددان 19/20 : الإسطوربيوغرافيا المغاربية:
حقول و ممارسات
* العدد 21 : المخيال/الأدب-الأنثروبولوجيا
* العدد 22 : ممارسات مغاربية للمدينة

المجلد VIII، 2004

* العددان 23/24 : وهران : مدينة من الجزائر
* العددان 25/26 : الجزائر قبل و بعد
1954 مقاربات ايستوغرافية و تمثلات (نافذ)

المجلد IX، 2005

* العدد 27 : السوسيو-أنثروبولوجيا في تحول (نافذ)
* العدد 28 : المجال - الفعاليات الاجتماعية -

أسعار جديدة ابتداء من عدنان 23-24 (2004)

الاشتراك السنوي			سعر النسخة		تعريف
مؤسسة	خاص	طالب	عدد مزدوج	عدد واحد	مجلة إنسانيات
2000,00 دج	1200,00 دج	800,00 دج	500,00 دج	350,00 دج	
90 €	60 €	40 €	28 €	18 €	

♣ يتعهد بدفع ثمن :
يتم الدفع :

نقدا

صك بنكي

الدفع لحساب

CRASC. CPA Hai Es Salem Oran 004 00 402 401 70 433 02 14

بالدينار الجزائري :

CRASC. CPA Hai Es Salem Oran 004 00 402 520 433 02 90 02 SWIFT CPA LDZAL XXX : بالعملة الأجنبية (€) :

التاريخ و الإمضاء

صدر من كتب المركز

- Espaces Maghrébins. Pratiques et enjeux, 1989.
- كيف يدرس التاريخ في الجزائر؟، 1995.
- المرأة و التطور، 1995.
- ثقافات المؤسسة، 1997.
- الجامعة اليوم، 1998.
- أي مستقبل للأنثروبولوجيا في الجزائر، 2002.
- الرواية الجزائرية المكتوبة باللغة العربية قراءات نقدية، 2002.
- الفلسفة، التاريخ و المؤسسة، 2004.
- ممارسوا التنمية المحلية الدائمة في الجزائر : مقارنة متوسطة، 2004.
- عجائب الأسفار و لطائف الأخبار لمحمد بن أحمد أبي راس الناصر- الجزء الأول -، 2005.
- قاموس الأساطير الجزائرية، 2005.
- Sources documentaires étrangères. L'Algérie : Histoire et Société – Un autre regard – Etudes des Archives et Témoignages en Algérie et à l'étranger, 2005.
- أسماء و أسماء... دراسة الأعلام و الحالة المدنية في الجزائر، 2005.
- الأسماء و التسمية. أسماء الأماكن، القبائل و الأشخاص في الجزائر، 2005.
- أسماء الأماكن و الأشخاص الجزائرية. مصنف بيبلوغرافي عام، 2005.
- Préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspectives, 2005.
- L'espace montagnard entre mutations et permanences, 2006.
- وقائع الأيام العلمية لعرض نتائج البحث للبرنامج الوطني للبحث : "السكان و المجتمع"، 2006.
- رشيد بوجدر و إنتاجية النص، 2006.
- الرواية الحديثة : كتابة الآخر و الهناك، 2006.
- Savoirs historiques au Maghreb. Constructions et usages, 2006.
- Etude du lien potentiel entre usage problématique de drogues et VIH/Sida en Algérie, 2006.
- صورة، ذاكرة، تاريخ. التمثيلات الإيكولوجية في الجزائر و في المغرب العربي، 2006.
- Eau, ville et Environnement, 2008 -
- الجزائر 50 سنة بعد. حوصلة المعارف في العلوم الاجتماعية والإنسانية - 1954-1962، 2008.
- عجائب الأسفار و لطائف الأخبار لمحمد أبي راس الناصر - الجزء الثاني -، 2008.
- مدن جزائرية. تكوين، حياة مدنية و تهيئة، 2010.
- الكتابة النسوية : التلقي، الخطاب و التمثيلات، 2010.
- الكتابة المغاربية من سنة 1990 إلى الآن : انبثاق مخيال جديد، 2010.
- تاريخ الجزائر المعاصر. موضوعات جديدة، 2010.
- محاولات الانتحار و انتحار الشباب في وهران. ياس أو إثبات الذات ؟، 2010.
- Les Femmes Africaines à l'épreuve du développement, 2012.
- الجزائر اليوم : مقاربات حول ممارسة المواطنة، 2012.
- راهن العلاقة بين التكوين و الشغل؟، 2012.
- الأجيال الملتزمة و الحركات الوطنية : القرن العشرين في البلدان المغاربية، 2012.
- المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي. العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، 2012.
- Les indépendances au Maghreb, 2012
- Aménagement urbain et développement durable, 2012
- أحمد طاهر. بن قنون. شاعر شعبي من سهل غريس، 2013.
- اللغات في الفضاء العائلي الجزائري، 2013.
- أسماء الأعلام المغاربية للإنسان السكن، التضاريس و الماء، 2013.
- الفضاءات العمومية في البلدان المغاربية. لقاء السياسي، الديني، المجتمع المدني والتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال NTIC، 2013.

صدر في كراسات المركز

- علم الاجتماع الأنثروبولوجي أو كيف نعيد تفكير المنهج؟، رقم 1، 2000.
- الإطارات الصناعية: مواقع، أدوار، مسارات، تمثلات، رقم 2، 2001.
- تراث، رقم 3، 2002.
- تراث: ملف عبد القادر الخالدي، رقم 4، 2002.
- الحركة الجمعوية في المغرب العربي، رقم 5، 2002.
- تراث: الكلام الشفهي: من الأوراس إلى مرجاجو، رقم 6، 2003.
- النص الأدبي: مقاربات متعددة، رقم 7، 2004.
- تراث: تراث معنوي (الغير مادّي) مواد، وثائق ودراسة نماذج، رقم 8، 2004.
- الإطارات الصناعية: شروط تكوين نخبة حديثة، رقم 9، 2005.
- تراث: تمثلات اجتماعية، رقم 10، 2005.
- لعرج واسيني و شغف الكتابة، رقم 11، 2005.
- تسيير الكفاءات: الاتصال والقيادة في المؤسسة، رقم 12، 2005.
- الحركة الجمعوية في الجزائر الواقع و الأفاق، رقم 13، 2005.
- Eléments d'analyse urbaine. Théorie et application، رقم 14، 2005.
- تراث. الملحون، نصوص و وثائق، رقم 15، 2006.
- المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية، رقم 16، 2009.
- تراث. أغاني شعبية، رقم 17، 2009.
- التعليم التحضيري في الجزائر في مرحلة الإصلاح التربوي، رقم 18، 2009.
- م.ب.ص. المجتمع، البيئة، الصحة، رقم 19، 2009.
- مكانة و وظيفة الشخصية النسوية في الأدب المكتوب باللغة الفرنسية، رقم 20، 2009.
- المقاربة بالكفاءات. وضعيات - مشكلات و تعلم، رقم 21، 2012.
- وضعية المرأة في دائرة شروين ولاية أدرار، رقم 22، 2012.
- وضعية التعليم في دائرة شروين ولاية أدرار، رقم 23، 2012.
- التدين و البحث عن الهوية في الوسط الطلابي، رقم 24، 2012.
- المدرسة / الأسرة: أي نماذج تربوية؟، رقم 25، 2012.
- تراث: بيبليوغرافيا حول التراث الثقافي. الجزائري، المغربي و عموميات، رقم 26، 2013.
- الأسرة، التربية و التغيير الاجتماعي رقم 27، 2013.

Insaniyat, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales
Crasc - Oran
n^{os} 60-61, avril – septembre 2013 (Vol. XVII, 2-3)

**L'École :
enjeux institutionnels et sociaux**

NOTE AUX AUTEURS

Insaniyat est une revue à comité de lecture ayant pour mission de mettre à la disposition des chercheurs un espace éditorial académique consacré à l'anthropologie et aux sciences sociales et humaines. Elle se propose de soumettre à ses lecteurs la production des universitaires nationaux et étrangers portant sur les disciplines concernées.

Insaniyat reçoit des articles rédigés en arabe ou en français qui lui sont adressés par courriel, avec une confirmation de réception.

Elle ne retient que les articles inédits.

Le contenu de l'article n'engage que son auteur.

Les articles ne doivent pas dépasser les 30 000 caractères (espaces compris) de type Word (Times New Roman, taille 12) et doivent être accompagnés d'un résumé de 1000 caractères au maximum (espaces compris) et de 5 mots-clés.

Les auteurs sont priés de joindre un CV incluant leurs publications. Ils peuvent proposer d'autres contributions sous forme de :

- Compte-rendu, note de lecture, revue des revues et information scientifique (7 000 caractères, espaces compris).

- Position de recherche (18 000 caractères, espaces compris) en rapport avec les travaux de l'auteur.

Les articles proposés sont expertisés en interne et en externe :

a) Recevabilité de l'article par le comité de rédaction en interne.

b) Double expertise en externe.

Leur publication est tributaire, également, de la programmation thématique de la revue.

- Les résumés des articles sont traduits en langues arabe, française, anglaise et espagnole.

Les références sont données en bas de page comme suit :

Ouvrage :

- Chaulet, C. (1987), *La terre, les frères et l'argent, stratégie familiale et production agricole en Algérie depuis 1962*, Alger, OPU, p. 20.

Article :

- Marouf, N. (1997), « L'imaginaire historiographique entre conjectures et réalités, ou le problème des sources : à propos de l'établissement humain en milieu saharien », in *Insaniyat*, Oran, n° 2, p. 159-177.

Article dans ouvrage collectif :

- Salhi, B. (2006), « Contestations identitaires et politiques en Algérie (1945-1980). Le poids du local », in Hénia, A. (dir.), *Être notable au Maghreb. Dynamiques des configurations notabiliaires*, Paris, Maisonneuve et Larose, coll. Connaissance du Maghreb, p. 90.

Thèse :

- Adel, F. (1990), *Formation du lien conjugal et nouveaux modèles familiaux en Algérie*, thèse de doctorat d'État en sociologie, Université Paris V, René Descartes, p. 90.

Les figures (cartes, graphiques, photos, tableaux...) doivent être remis en format Pdf et Word avec mention du titre, du numéro et des sources.

Les auteurs doivent tenir compte des délais de publication (consulter le site du Crasc : www.crasc-dz.org). L'attestation d'acceptation de l'article proposé peut être délivrée après avis favorable de publication.

L'auteur recevra deux (02) exemplaires du numéro, ainsi qu'un tiré à part de son article.

Toute reproduction d'article publié est interdite sans autorisation du comité de rédaction.

Il ne sera pas répondu aux articles non retenus.

SOMMAIRE

L'École : enjeux institutionnels et sociaux

Présentation par Aïcha BENAMAR et Nouria BENGHABRIT-REMAOUN	
En langue française	7
En langue arabe	9
Aïcha BENAMAR, Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Zoubida SENOUCI , <i>Formation professionnelle et aide à l'emploi au Maghreb : réformes et processus sociaux (en langue arabe)</i>	13
Zohra HASSANI , <i>La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?</i>	11
Aïcha BENAMAR , <i>Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logiques d'action des parents-enseignants</i>	29
Fatima NEKKAL , <i>Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas</i>	47
Wajih GUEHRIA , <i>Quatre étudiantes algériennes en France vis-à-vis de leurs représentations sociolinguistiques</i>	65
Naziha BENBACHIR , <i>Les représentations des langues en milieu professionnel</i> 81	
Abdenacer GUEDJIBA , <i>Impacts des mutations spatiales sur les pratiques sociolinguistiques chez les locuteurs berbérophones du massif de l'Aurès</i>	91
Abdelnour BENZAOUZ , <i>Parler... jeunes : pour dire quoi ? Retour sur une enquête menée à l'Université de Mostaganem</i>	107
Fatima Zohra BOULEFDAOUI , <i>L'initiation à la statistique : une enquête au collège</i>	125
Hassan REMAOUN , <i>L'école au Maghreb et le discours sur la citoyenneté : une approche à travers les manuels d'éducation civique (en langue arabe)</i>	35
Youssef BOUGHANMI , <i>Le manuel scolaire développe-t-il chez l'élève une culture participative ?</i>	141
Fadhel HARZALLI , <i>L'éducation à la gestion des risques naturels dans le manuel de géographie de la 1^{ère} année secondaire en Tunisie : analyse didactique et propositions</i>	159
Abdelouahab BELGHERRAS , <i>La compétence culturelle dans le manuel scolaire de philosophie au secondaire (en langue arabe)</i>	65
Nabil KERFES, Ahmed Hamza GHADBANE, Bendjedou BOUTALBI , <i>Analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie</i>	181
Boubeker YAHIAOUI , <i>L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie</i> 195	

Abdeljalil AKKARI, Colleen LOOMIS, Thibaut LAUWERIER, Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale 223

Varia

Oumelkhir TOUATI, La formation des ingénieurs : transformations et conséquences sur l'entreprise 251

Rachid ABDELKHALEK, Le fait stylistique entre norme et usage linguistiques (en langue arabe) 81

Positions de recherche (En langue arabe)

Redouane ABBES, Aspects socioculturels du vécu des « tolba-moussafirine » à Tlemcen. Etude anthropologique 103

Salah ALOUANI, Diffusion de la « walaya » chez les tribus nomades et la formation des lignages maraboutiques du VII^e au IX^e de l'Hégire/XIII^e au XV^e siècle 111

Comptes rendus thématiques de lecture

Séverine KAKPO, Les devoirs à la maison – Mobilisation et désorientation des familles populaires. Par Aïcha BENAMAR 265

Gaëlle HENRI-PANABIÈRE, Des « héritiers » en échec scolaire. Par Aïcha BENAMAR 266

François DUBET, Marie DURU BELLAT, Antoine VÉRÉTOUT, Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale. Par Aïcha BENAMAR 269

Christine BERZIN, Accueillir les élèves en situation de handicap. Par Badra MOUTASSEM-MIMOUNI 271

Agnès Van ZANTEN, Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Par Aïcha BENAMAR 273

Mohamed GHALEM (dir.), Le cognitif et l'idéologique dans le manuel scolaire : les sciences humaines au secondaire. Par Fouad NOUAR (en langue arabe) 125

Nouria BENGHABRIT-REMAOUN (coord.), Quelles formations pour quels emplois en Algérie ? Par Fouad NOUAR (en langue arabe) 126

Azzou Ismaïl AFFANA et Youcef IBRAHIM EL DJICH, L'enseignement et l'apprentissage par les deux hémisphères du cerveau. Par Soraya MOULOUDJI-GARROUDJI (en langue arabe) 127

Notes de lecture

Hassan REMAOUN (dir.), Algérie d'aujourd'hui. Approches sur l'exercice de la citoyenneté. Par Fouad NOUAR (en langue arabe) 131

Revue des revues

Par Soraya MOULOUDJI-GARROUDJI 275

Résumés des articles

En langues française, anglaise et espagnole 279

En langue arabe 133

Présentation

L'École : enjeux institutionnels et sociaux

L'École étant un enjeu essentiel du développement humain, elle fait l'objet de nombreuses déclarations, de programmes nationaux, de textes réglementaires, d'études et de recherches. Dans ce domaine, les liens entre éducation, culture, enseignement et apprentissage sont à la fois évidents et complexes ; si bien que dans ce numéro d'*Insaniyat*, nous abordons les problématiques de l'École et de la Formation, ainsi que leurs enjeux institutionnels et sociaux.

La mise en œuvre des différentes réformes engagées, au cours des dernières années, s'est traduite par des efforts pour accroître les offres d'éducation et de formation. Depuis 2003, l'éducation de base et l'enseignement post-obligatoire, par exemple, connaissent une refonte des paradigmes pédagogiques par l'adoption de l'approche par compétences (A.P.C.). L'enseignement supérieur a introduit des licences et des masters professionnalisants qui constituent des éléments importants dans l'articulation avec le marché du travail et l'insertion professionnelle des formés. La Formation et l'enseignement professionnels se trouvent également, engagés dans une nouvelle réforme, au nom de deux priorités essentielles : la mise en adéquation de l'offre et de la demande de formation, et l'apprentissage d'un métier permettant aux jeunes d'entrer rapidement dans la vie active.

Analysant les systèmes maghrébins de formation (de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie), Aïcha **Benamar**, Nouria **Benghabrit-Remaoun** et Zoubida **Senouci**, se posent la question de savoir comment concilier la demande « sociale » de formation et l'action publique ? L'objet de la contribution des auteures vise l'étude des grands axes des réformes engagées dans ces pays depuis 2006, afin de dégager la configuration de leurs systèmes respectifs ; l'enjeu consistant à évaluer leur portée et à identifier les modalités des changements introduits dans l'action publique, en matière de formation et d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes.

Le développement qualitatif de l'éducation en Algérie, en particulier, réalisé dans un contexte marqué par un gonflement des effectifs, a été contrarié par des insuffisances et des dysfonctionnements ayant affecté la qualité des enseignements dispensés, ainsi que le rendement du système dans son ensemble. La réforme du système éducatif est devenue alors

nécessaire, autant en raison de l'état objectif de l'École qu'en raison des mutations intervenues dans les différents domaines au plan national. Aussi, les différents cycles de l'enseignement scolaire ont-ils enregistré quelques changements sur le plan pédagogique. Ces changements sont au centre de la contribution de Zohra **Hassani** qui traite du *processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée*. À partir d'une enquête par questionnaires et entretiens, auprès d'enseignants intervenant au secondaire, elle tente d'identifier les changements induits par cette approche au niveau des pratiques pédagogiques.

La réforme du système éducatif en Algérie, confortée par la loi d'orientation du 23 janvier 2008, vise, entre autres, l'amélioration significative et durable des acquis des élèves, à tous les niveaux de la scolarité, rendant ainsi le soutien scolaire contingent. Or, les dispositifs de soutien, affirme Aïcha **Benamar**, semblent s'épanouir aujourd'hui à *l'ombre du système éducatif*. Sa contribution tente de répondre, entre autres, à deux questions majeures : pourquoi les cours particuliers remportent-ils un tel succès du primaire à la terminale de lycée, et même au-delà ? Pourquoi l'institution éducative elle-même y a recours sous forme de soutien scolaire ? Le paradoxe étant que les nouveaux curricula ont été conçus pour réduire les dysfonctionnements du système et réduire de l'ampleur des cours de soutien.

Un autre regard est porté par Fatima **Nekkal** sur l'application de la réforme au niveau de quatre établissements d'enseignement secondaire dans la wilaya d'Oran. S'intéressant plus particulièrement à la filière « gestion-économie », l'auteure tente de percer la réalité du système, à travers un état des lieux succinct. Elle conclut au problème du manque de communication dans l'environnement scolaire, en lien avec la non-maitrise des langues qu'elles soient nationales ou étrangères. Des langues en milieu scolaire aux langues en milieu étudiantin, Wajih **Guehria** aborde le cas de quatre étudiantes algériennes, récemment immigrées en France, afin de décrypter leurs représentations sociolinguistiques et essayer de comprendre le rapport qu'elles entretiennent avec la langue française. Les représentations des langues en milieu professionnel constituent la trame textuelle de la proposition de Naziha **Benbachir**, soulevant la question de savoir : comment les cadres de Sonatrach perçoivent-ils leur rapport aux langues/cultures ? Dans un domaine analogue, Abdenacer **Guedjiba** centre son propos sur les liens entre mutations spatiales et pratiques des locuteurs. L'auteur s'intéresse en particulier aux rapports entre les changements linguistiques et d'espaces chez les locuteurs du massif de l'Aurès. Abdelnour **Benazzouz** interroge

la notion de *parler jeune* à travers l'analyse de quelques productions orales de jeunes universitaires, mettant l'accent, ainsi, sur l'utilisation alternée de deux codes linguistiques dans chaque prise de parole.

La contribution de Fatima Zohra **Boulefdaoui** s'articule autour du processus d'enseignement apprentissage de la statistique au collège. Mettant l'accent sur les difficultés rencontrées dans ce domaine connexe aux mathématiques, elle plaide pour une formation continue des enseignants.

Les manuels scolaires sont au centre des préoccupations de Hassan **Remaoun**, de Youssef **Boughanmi**, de Fadhel **Harzalli** et de Abdelouahab **Belgherras**. La contribution de H. **Remaoun** aborde l'enseignement de la citoyenneté en Algérie tel que porté par le discours des manuels scolaires d'éducation civique. Les contenus de vingt-trois livres, destinés aux cursus scolaires des trois pays maghrébins, ont été analysés dans une approche comparative. La problématique porte sur l'acquisition de la culture de la citoyenneté dans ces ouvrages didactiques. Celle de Y. **Boughanmi** tente, à partir d'une analyse de deux manuels tunisiens de géologie, de répondre à la question de savoir si leurs contenus favorisent l'acquisition d'une culture participative à l'école et, par conséquent, dans la société. F. **Herzalli** s'intéresse à l'impact du manuel de géographie sur l'éducation à la gestion des risques laquelle reposerait à la fois, sur des savoirs, mais aussi des compétences psychosociales. A. **Belgherras**, traitant de la compétence culturelle, analyse le livre scolaire de philosophie utilisé de 2^{ème} année secondaire, afin de décrypter les fondements de l'approche privilégiée d'un certain nombre de concepts et de valeurs.

Nabil **Kerfes**, Ahmed Hamza **Ghadbane** et Bendjedou **Boutalbi**, à partir d'une analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie, proposent quelques éléments de réflexion susceptibles d'améliorer la qualité des processus engagés. Deux composantes, selon les auteurs, doivent constituer les axes autour desquels devrait pivoter l'opération éducative et professionnelle.

Boubeker **Yahiaoui** traitant de la pratique de l'éducation physique et sportive à l'école s'interroge sur les conditions de son exercice sur les plans infrastructurel, matériel et humain, notant particulièrement la faiblesse de la participation féminine.

A travers une revue de la littérature internationale, Abdeljalil **Akkari**, Colleen **Loomis** et Thibaut **Lauwerier** examinent le système de préscolarisation en Afrique, évaluant *in fine* son impact sur les enfants.

La question majeure est de savoir quels sont les facteurs pédagogiques susceptibles d'accroître l'impact du préscolaire. Ils ne manquent pas de souligner les conditions difficiles d'implantation de ce système en Afrique, précisant que cette institution se doit de collaborer étroitement avec les familles et les communautés locales.

Cadre institutionnel concret, historiquement construit, ancré dans la société, l'École peut prendre des formes plurielles, génératrices de disparités à l'échelle locale et nationale. Cette hétérogénéité institutionnelle est à l'origine de formes d'action et de processus sociaux rendant plus complexe la construction du sens des notions de réussite scolaire et sociale et d'insertion professionnelle des jeunes.

Aïcha BENAMAR et Nouria BENGHABRIT-REMAOUN

La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?

Zohra HASSANI*

Introduction

L'époque est aux réformes éducatives : on ne compte plus actuellement les pays qui ont entrepris des changements au niveau de leur système éducatif, tant sur le plan de la structure que sur celui du curriculum, des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. Les contenus de ces réformes sont déterminés soit par les résultats de recherche en sciences de l'éducation, soit par l'expertise pédagogique internationale¹. Elles obéissent, en outre, à une logique systémique, dans le sens où les changements qu'elles visent s'organisent autour d'actes politiques motivés par des facteurs économiques, sociaux, démographiques et sont imposés par la nécessité de corriger des dysfonctionnements inhérents aux différentes composantes de l'environnement scolaire.

La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée. D'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO), nous sommes actuellement en présence de curricula axés sur l'Approche par compétences (APC). Ceci nous amène à nous interroger sur un certain nombre de principes que sous-tend cette réforme. Nous avons mis en

* Université d'Oran, Département de français, 31 000, Oran, Algérie /

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, Oran, 31 000, Algérie.

¹ Experts du BIEF en particulier avec comme tête de file pour l'Algérie Xavier Roegiers.

place une enquête par questionnaires et entretiens auprès d'enseignants de français, intervenant au secondaire, afin de :

- déterminer la place de la recherche et/ou de l'expertise internationale dans les textes de réforme et les différents documents pédagogiques qui en découlent;

- décrypter les principales représentations que se font les enseignants enquêtés des fondements épistémologiques de l'approche par compétences;

- identifier les changements induits par cette approche au niveau de leurs pratiques d'enseignement.

1. Réforme, recherche en éducation et expertise pédagogique internationale

L'école est devenue, depuis quelques années, un enjeu politique important. Elle est jugée sur ses performances, tant par les membres de la communauté éducative que par le monde politique. La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système². Le diagnostic préréforme de l'enseignement secondaire³ mettait en évidence un déséquilibre important entre le secondaire général qui accueillait la majorité des élèves, et le secondaire technologique et technique qui était encore trop délaissé: un déséquilibre qui posait le problème de l'insuffisance de l'information et de l'orientation à la fin de l'enseignement fondamental et qui se répercutait sur l'orientation, à la fin du secondaire, vers les centres de formation et vers l'université. De plus, le taux de réussite au baccalauréat se situant autour de 25-35 pour cent était trop faible. Dès lors, une réforme s'est engagée avec l'objectif d'accroître l'efficacité du système et de répondre

² Plus de la moitié des élèves sortent de l'enseignement secondaire sans diplôme qualifiant, les taux de réussite au baccalauréat général et technique étant respectivement de seulement 36% et 47%. L'efficacité du système apparaît également médiocre, tant au niveau du rendement interne, que sur le plan de son efficacité externe. Au niveau interne, le système éducatif est caractérisé par des taux de redoublement élevés, avoisinant 11% en 1ère AF, 30% en 9ème AF, et 38% en 3ème année du secondaire. Si ces redoublements illustrent à la fois une mauvaise gestion des flux d'élèves et un déficit qualitatif de l'enseignement prodigué, ils ont pour conséquence directe un surcoût unitaire de l'éducation, puisqu'il faut, par exemple, dépenser en moyenne près de 27 années d'études au lieu des 9 requises pour qu'un élève obtienne le Brevet d'Enseignement Fondamental. À cela s'ajoute la difficulté du système éducatif à contribuer efficacement à l'insertion des jeunes gradés dans la vie active, notamment les diplômés du secondaire et de l'université, dont les taux de chômage dépassent 40%.

³ Au centre de notre intérêt.

aux défis de la société. Deux grands chantiers furent lancés : celui des programmes scolaires reformulés sous la forme de compétences et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de la réforme.

1. 1 Du référentiel général des programmes... au curriculum : comment les apports de la recherche et de l'expertise sont-ils pris en compte ?

La réforme de 2003 s'inspire des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenus concepts de contexte, de curriculum et de compétences. En effet, les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir. Le concept de situation éducative est essentiel dans le sens où l'enseignement ne porte plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés. Le second concept est celui de curriculum⁴, concept majoritairement adopté dans la recherche en éducation au niveau international. Le curriculum, en effet, va au-delà des seuls contenus normés dans les textes officiels pour embrasser l'ensemble des éléments qui concourent au parcours de l'élève: les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation⁵.

L'approche curriculaire qui en est issue a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires.

⁴ La notion de curriculum, est aujourd'hui préférée à celle de programme d'études pour définir le système de finalisation de l'action éducative, recouvre et structure des notions telles que finalités, déclarations d'intentions, compétences, objectifs, etc. qui, bien qu'elles fassent partie du vocabulaire courant des pédagogues, continuent de générer des confusions.

⁵ Benamar, A. (2009), « Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 123-143.

Elle est destinée à décroiser les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, du moins au niveau de champs disciplinaires à constituer.

Parmi les aspects qui différencient curriculum et programme d'études, la focalisation sur les résultats de l'éducation occupe une place déterminante. Ainsi, dans un curriculum, on s'efforcera d'exprimer les finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants alors que dans un programme d'études on s'intéressera davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats.

Les documents de la réforme de 2003 sont le référentiel général des programmes, le guide méthodologique destiné aux auteurs-concepteurs des programmes et documents d'accompagnement (ou livres des enseignants) et le livret de vulgarisation de l'approche auprès des établissements.

Au plan méthodologique, le référentiel général des programmes met l'accent sur l'approche par compétences. Nous lisons à la page 17 de ce document officiel :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ».

Dans l'introduction de chaque programme d'études, il est dit que les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage, mais également des objectifs à réaliser.

Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation. Le choix de l'entrée par les compétences n'est pas sans incidence sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de ses fonctions. Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose la prise en charge des problèmes posés par : l'intégration, la coordination, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative.

1.2 Du curriculum aux outils de vulgarisation de l'APC : quelles perceptions chez les enseignants

Dans un document en français/arabe de 124 pages³³, présenté par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, comme « livret de vulgarisation de l'approche par compétences », Xavier Roegiers justifie l'introduction de l'APC et déroule pour l'enseignant une série de définitions et d'exemples de situations d'intégration et d'évaluation. Il ne s'agit pas, pour nous, d'évaluer la qualité de cet outil mais d'analyser les perceptions des enseignants à son égard ; l'objectif sous-jacent étant de mesurer la clarification des notions et concepts inhérents à l'APC, au niveau des enseignants appelés à traduire le contenu du livret en actes pédagogiques⁶.

Nous avons voulu savoir à quelle étape du processus d'adhésion⁷ les enseignants enquêtés se situaient. Les données recueillies montrent que cette approche curriculaire est méconnue par la plupart. Même si l'information a été diffusée à grande échelle par les différents canaux administratifs, une sorte de surdité a constitué l'obstacle majeur à la sensibilisation nécessaire à l'adhésion au processus de réforme. Pendant une vingtaine d'années, affirment la plupart des enseignants interrogés, les programmes de Français étaient libellés en termes d'objectifs méthodologiques et notionnels, autrement dit, de capacités et de connaissances à faire acquérir. Pourquoi une nouvelle approche? interrogent ceux chez qui la confusion des concepts de capacité et de compétence est quasi-totale.

Les enseignants, apparemment informés et par conséquent sensibilisés, nous font remarquer que le début de cette réforme s'est inscrit dans une période dans laquelle, sur le plan international, les différentes approches qui se réclamaient de l'approche par compétences étaient multiples, peu stabilisées et peu évaluées. C'est ainsi que pour certains qui s'étaient intéressés à la problématique dès 2003, l'approche par compétences consistait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs. Cette

⁶ Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNESCO/ONPS.

⁷ Dans le sens de leur sensibilisation et du changement de leurs représentations pratiques. En page 11 du livret, l'auteur interpelle l'enseignant à trois niveaux : - celui de la sensibilisation et de l'information : « accepte-t-il d'entendre parler d'une autre manière de faire ? »

- celui du changement des représentations mentales : « fait-il évoluer sa manière de penser »
- celui de la modification des pratiques pédagogiques : « adapte-t-il ses pratiques de classe en conséquence ? ».

approche, selon eux, consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Dans cette vision, l'accent est mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant.

2. Du concept de compétence à l'approche par compétences : quel champ conceptuel?

L'observation sur le terrain, les entretiens menés ainsi qu'un survol de la littérature et de la documentation pédagogique disponible dans les lycées nous permettent d'affirmer que les définitions de la compétence sont plurielles. Les énoncés avancés sont loin de faire l'unanimité, par leur précision et leur clarté. Les confusions sont aggravées par le fait que les définitions sont parsemées de mots dont le sens n'est pas évident pour l'enseignant.

2.1 Le concept de compétence : une multiplicité d'attributs

Le terme de compétence, reste difficile à définir de façon satisfaisante⁸. Tantôt, il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. D'autres auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur une acception partagée de ce concept-clé. Certains en parlent comme d'un « concept flou » dans lequel vont se retrouver des éléments disparates, voire contradictoires. La confusion demeure en ce qui concerne le rapprochement entre compétences, objectifs et standards de performance. Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même.

Il est difficile, en outre, de démêler dans certaines définitions le sens de compétence, de celui de capacité, de même qu'il n'est pas évident quel'on puisse entrevoir les nuances qui existent entre « connaissances » et « savoir ». Qu'on en juge, dans un document d'accompagnement duprogramme de 1ère AS, le mot compétence est défini tantôt comme « un ensemble de connaissances, d'attitudes et de comportements qui

⁸ Boutin, G. (2000), *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*, Québec français, n° 119, p. 37-40.

permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche ou une activité », tantôt comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet de résoudre une famille de situations- problèmes, qui se démultiplient en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaires»⁹

Dans ces deux définitions, « connaissances » et « savoirs », sont interchangeables, la compétence est présentée, en outre, comme un ensemble d'objectifs d'apprentissage. La situation problème est introduite sans explication préalable. Le « savoir-faire » et le « savoir-être » apparaissent comme des évidences qui n'appellent aucune clarification. Or une définition vague qui, de surcroît, repose sur des éléments imprécis a peu de chance d'être opérationnelle. On ne définit pas un concept par des éléments indéfinis. La principale caractéristique d'une définition réside dans son aspect conventionnel, c'est-à-dire dans le fait qu'elle doit faire l'objet d'un consensus entre tous les utilisateurs quant au sens auquel elle renvoie.

Il va de soi qu'une définition, dont les éléments les plus importants ne sont pas explicités et sont présentés d'une manière incohérente, ne peut être utilisée pour présenter une démarche pédagogique claire et précise. Il est donc important de cerner d'une manière cohérente le concept de « compétence » afin d'éviter toute dérive quant à son utilisation comme moyen de construction de savoir.

Le terme de compétence ne renvoie donc pas à une seule et même signification ; c'est ce qui fait dire à Philippe Perrenoud que « L'approche par compétences est très diversement comprise, parfois très mal »¹⁰. Chacun manie de manière indifférenciée des expressions polysémiques, des concepts peu stabilisés pour s'attaquer à un problème énorme, celui des finalités et des contenus d'enseignement.

Nous ne pouvons, nous empêcher de nous demander: pourquoi un concept reconnu comme étant instable et fragile a-t-il pu servir de base à l'élaboration d'une méthode d'enseignement si répandue à travers le monde ? Est-ce une mode éphémère ? Un feu de paille ? Une euphorie engendrée par l'attrait du nouveau qui, comme toujours, est perçu comme étant « tout beau » ? Est-ce de la précipitation ? Est une fuite en avant faisant fi des résultats désastreux que pourrait engendrer un éventuel échec de cette nouvelle approche pédagogique ? Les discours d'acteurs pourraient peut-être nous permettre de répondre, ne serait-ce qu'en partie, à ces interrogations

⁹ Première année secondaire (seconde de lycée).

¹⁰ Perrenoud, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

2. 2 *L'approche par compétences entre représentations et pratiques*

Nous serons d'accord pour dire qu'il n'existe pas de pratique pédagogique sans croyances ou conceptions ; c'est-à-dire sans idées développées et organisées en systèmes de références individuelles et/ou collectives. Si ces conceptions sont souvent admises comme une «catégorie spécifique de représentations sociales»¹¹, contribuant à la formation de conduites particulières, ne peuvent-elles pas fonctionner comme des schèmes opératoires déterminant les pratiques individuelles?¹²

Elles deviennent, à coup sûr, parties intégrantes des croyances et des modèles explicatifs individuels, voire collectifs. Socialement élaborées et partagées, elles ont une visée pratique et concourent à la construction d'une réalité commune. Ce qui permet de les qualifier de «sociales», ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions¹³.

En admettant que des liens peuvent exister entre les discours des enseignants interrogés et la manifestation de leurs représentations, nous sommes conscientes que toutes les représentations ne sont pas communiquées, et celles qui le sont, elles le sont de manière fragmentaire. Elles peuvent paraître analogues à un texte en miettes¹⁴, fait de bribes lacunaires sans cohésion aucune :

« Pouvons-nous dissocier les connaissances des compétences dans l'enseignement de français au lycée », s'interroge une enseignante ? Cette tendance d'opposer les savoirs et savoir-faire ne peut que conduire à un cul-de-sac. Il y a là sûrement un risque de dérive, affirme une autre enseignante: celui de « reléguer à un second plan les connaissances qui constituent un socle minimal correspondant au profil de sortie du lycée ; lequel profil doit correspondre au profil d'entrée à l'université. » Par ailleurs, en mettant l'accent essentiellement sur l'apprentissage, le risque est de mettre l'enseignant entre parenthèses, au profit d'une conception

¹¹ Moscovici, S. (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

¹² Abric, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 251 p.

Doise, W. (1985), « Les représentations sociales: définition d'un concept », in *Connexions*, n° 45, p. 242-251.

¹³ Autrement dit, elles servent de repérages aux différentes actions entreprises.

¹⁴ *Qu'il s'agit de reconstituer.*

erronée de ce qui se passe réellement en classe¹⁵. L'adhésion aux thèses constructivistes est relative, dans tous les cas.

« Pouvons-nous, s'interroge un enseignant, abandonner toutes les autres approches au profit de l'APC ? »

La grammaire textuelle de la langue est une approche qui se développe depuis plusieurs années, proposant de prendre en compte un certain nombre de phénomènes, traités dans le cadre de la phrase : il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques. Souvent, en effet, on ne peut expliquer la présence et la valeur d'un élément linguistique qu'en étudiant les relations qu'il établit avec d'autres éléments qui précèdent ou suivent. Cette démarche présente un grand intérêt didactique : en liant l'étude de la langue aux textes, elle facilite, par là même, la liaison avec les deux autres activités de la classe que sont la compréhension et la production des textes. En même temps, elle fait découvrir les phénomènes au lieu d'imposer magistralement des notions grammaticales.

L'approche par projet est aussi nécessaire dans le sens où les nouveaux programmes du secondaire s'articulent autour d'intentions de communication qui sont à la base de la recherche du sens. Ils ont pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problème en d'autres termes en situation de recherche action. C'est dans des situations-problèmes¹⁶ que l'élève va pouvoir construire et structurer les savoirs.

Dans une situation d'apprentissage par résolution de problèmes, la tâche de l'élève, selon les enseignants, consiste en une identification de ce qui pose problème. Il lui faut donc, pour ce faire, répertorier les savoirs scientifiques dont il dispose¹⁷ pour savoir s'il doit en trouver d'autres ailleurs ou en construire. Cette activité de recherche met en relation les données du problème et les conditions de leurs traitements. Elle déploie toutes les phases de la problématisation : la position de la situation, la construction et la résolution du problème¹⁸. La question est

¹⁵ Gauthier, C. (2001), et coll., « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », in *Formation et profession*, Vol. 7, n° 2.

¹⁶ Meirieu, Ph. (1990), *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée »*, Paris, Ed ESF.

¹⁷ Les instructions officielles parlent de « ressources ».

¹⁸ Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

de savoir : qu'est-ce une situation-problèmes? Comment est-elle utilisée en classe de langue? Qu'est-ce qu'un élève compétent en langue ?

Ce sont là trois questions que nous avons posées aux enseignants rencontrés au cours de nos visites. Les réponses furent variables d'un enseignant à l'autre et d'une année à l'autre. Étaient également variables les pratiques pédagogiques d'utilisation de la situation-problème en classe. Pour les enseignants qui connaissent le livret de vulgarisation¹⁹, l'élève compétent est défini comme étant: « capable de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». En d'autres termes, est compétent celui qui, confronté à une situation-problème nouvelle (non apprise en classe) fait appel à un certain nombre de ressources qui combinées entre elles, lui permettent de résoudre la situation.²⁰

« Pourquoi ne pas se contenter de faire apprendre aux élèves des contenus dont ils se serviront au baccalauréat ? » C'est la question récurrente au lycée.

Le concept de situation-problème semble facile à définir parce que tout simplement les enseignants, dans leur majorité, assimilent la situation-problème à la résolution de problèmes à laquelle ils y ont été habitués avec les anciens programmes. Or la situation-problème, nous apprend Fabre, est une « tâche globale qui se résout très rarement dans un court laps de temps, elle contient des données pertinentes, donne un but à atteindre et requiert une recherche cognitive active »²¹.

3. L'APC dans l'enseignement de français au secondaire: entre résistance et rejet

Cette approche ne semble pas faire l'unanimité des enseignants et des élèves du secondaire et la question des compétences en éducation est au cœur de nombreux débats auxquels participent tant les enseignants que les élèves et leurs parents. Les reproches vont dans le sens des assertions d'auteurs comme Jonnaert²² et Le Botterf²³ qui soutiennent que le concept

¹⁹ Roegiers, *op. cit.*, Voir aussi : Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck et Roegiers, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck.

²⁰ Suite à des manifestations de lycées durant les années 2007 et 2008, le ministre de l'Éducation nationale (lui-même) s'est exprimé sur le report de cette approche (en termes d'évaluation des compétences) en terminale ; rassurant ainsi les élèves et leurs parents à l'approche des épreuves du baccalauréat. Ce qui équivaut à dire l'APC oui jusqu'en deuxième année de lycée et en troisième année (terminale) on l'oublie.

²¹ Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

²² Jonnaert, P. (2003), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.

de compétence en éducation n'est toujours pas stabilisé et que des recherches en ce sens s'imposent. Par ailleurs, si le concept de compétence disciplinaire réalise autour de lui le consensus de tous les enseignants, le concept de compétence transversale est sérieusement remis en cause.

Les résultats de l'enquête ont montré qu'il s'agit beaucoup plus d'une approche imposée de l'extérieur, dans un contexte non encore acquis aux réformes. L'APC est critiquée de toutes parts, et ce, pour moult raisons dont certaines nous renvoient au procès qui lui est fait par Boutin et Julien²⁴. Si les enseignants lui reprochent sa non-faisabilité systématique, pour de nombreux inspecteurs, elle est intrinsèquement behavioriste et par là, réductrice. Certains voient en elle un instrument de soumission de l'école au diktat, des responsables, un outil de reproduction des pratiques établies et non un élément facilitant l'innovation et la remise en cause des orthodoxies scolaires et/ou professionnelles.

On lui reproche également de s'appuyer sur une métaphore contestable du contrôle et de la performativité par l'analyse rationnelle des situations découpées en problèmes gérables. Si pour Barnett²⁵ la contribution de l'enseignement doit d'abord être dans le développement des capacités de définir des situations complexes; pour les enseignants enquêtés, elle ne doit pas se centrer prioritairement sur un répertoire d'habiletés et de compétences circonscrites, mais sur des connaissances solides pour la préparation aux examens et à l'intégration dans la société du savoir.

L'APC, affirment la plupart des enseignants, doit simplifier et non complexifier. Or c'est la complexité qui se dégage des différents discours tenus aussi bien par les « faiseurs » de cette réforme que par ceux auxquels incombe son suivi. Avec l'approche par compétences les disciplines perdent théoriquement leur unité et il s'agit beaucoup plus de familles de disciplines. On ne peut pas choisir une entrée par compétences et continuer à parler de disciplines.

Face aux nombreuses résistances observées, peut-on en effet demander, du jour au lendemain, à des enseignants dont la pratique d'enseignement est généralement faite de routines et de dogmes, de changer du tout au tout en les sommant, par voie administrative,

²³ Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'organisation.

²⁴ Boutin, G., Julien, L., (2000), *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.

²⁵ Barnett, R. (1994), *The limites of competences Knowledge, Higher Education and Society*, Burkingham, UK, Open University Press.

d'appliquer l'approche par compétences dans leurs disciplines respectives? Comment admettre qu'un enseignant puisse construire une liste de compétences sans s'interroger sur le savoir mis en jeu et sans s'interroger sur sa signification? Les enjeux épistémologiques et didactiques sont au cœur de l'approche par compétences, mais encore faut-il qu'ils soient suffisamment clairs pour tous !

3. 1 L'approche par compétences : une rupture douloureuse avec la PPO

Philippe Perrenoud, pourtant défenseur fervent de l'approche par compétence, écrit : « Je n'ai donc rien contre l'approche par objectifs. Elle n'est nullement dépassée, à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : béhaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. ». Roegiers²⁶ affirme : « la pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires. L'APC va continuer à reposer sur la PPO ». Il s'agit là de positions relativement nuancées, laissant entrevoir qu'il ne s'agit pas de faire table rase des pratiques actuelles mais, au contraire, de les inscrire dans une autre perspective : une perspective mettant davantage l'accent sur l'intégration et le transfert des connaissances.

L'introduction de l'APC est vécue comme une rupture douloureuse par la plupart des enseignants rompus à la PPO, et ce, même si le discours pédagogique ambiant est à la dédramatisation. Les inspecteurs appuyant la réforme parlent d'objectifs de troisième génération²⁷ s'inscrivant dans la continuité ; les enseignants répliquent qu'il s'agit d'un changement radical. « L'école, selon Crahay²⁸, ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre. » Après la grosse vague de la PPO, c'est celle de l'APC qui semble créer le tumulte annonciateur de la rupture.²⁹

²⁶ Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNICEF/ONPS.

²⁷ Benamar, A. (2009), « Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 123-143.

²⁸ Crahai, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 97-110.

²⁹ Après les objectifs spécifiques (1ère génération) et les objectifs opérationnels (2ème génération).

Les enseignants déclarent qu'il faille rompre avec un habitus solidement marqué par la PPO dont l'entrée par les capacités était très claire. Avec l'APC, il s'agit de distinguer les différentes entrées possibles; autrement dit, parvenir à cerner les implications de chaque entrée en termes de formulation des compétences de base ou minimales, de définition de situations d'intégration, de modalités et critères d'évaluation des acquis des apprentissages. Ils ne cessent de s'interroger sur les implications de la pédagogie de l'intégration sur les situations d'apprentissage et plus particulièrement sur l'évaluation des compétences dans ce type de pédagogie. «À peine avons-nous intégré la démarche d'opérationnalisation des objectifs d'enseignement» affirme une enseignante, que «voilà ajoute-t-elle, il faut mettre ça aux oubliettes».

Ce que nous relevons comme constante dans les différents discours, c'est que l'APC s'inscrit en rupture avec les démarches utilisées jusqu'ici. Elle semble être une nébuleuse peu opérationnelle

L'élément majeur qui se dégage des différentes données recueillies est l'attachement de la plupart à l'entrée dans les programmes par les capacités. À la question de savoir si ces capacités peuvent être assimilées à des compétences, les réponses sont mitigées. Si le rapport de proximité entre les deux est établi par certains, le rapport d'inclusion n'est pas perçu.

Certains enseignants ne semblent pas reconnaître *a priori* la démarche pédagogique proposée comme nouvelle en soi, tout en admettant que celle-ci va nécessiter des changements, sinon des ajustements dans la perception de leur tâche. En effet, plusieurs perçoivent leur rôle plus près de celui d'un guide d'enseignement/apprentissage et admettent qu'ils devront orienter leur enseignement en fonction des intérêts des élèves, tout en suscitant chez lui une réflexion sur les apprentissages réalisés. C'est une démarche qualifiée de décloisonnée exigeant plus de temps de préparation et d'organisation.

L'introduction de l'approche par compétences a également suscité des inquiétudes chez certains enseignants accordant une place importante aux savoirs. D'une part, ils s'inquiètent de l'appauvrissement des savoirs et, d'autre part, ils se demandent si cette approche ne réduirait pas outre mesure la place des connaissances au profit des compétences³⁰.

Les ressources pédagogiques et l'évaluation sont les deux aspects qui sont le plus souvent mentionnés comme étant problématiques et insuffisamment pris en considération dans la réforme mise en œuvre.

³⁰ Cette approche peut avoir tendance à proposer des projets qui impliquent beaucoup de temps et peu de contenus.

L'absence d'une politique d'évaluation claire et complète est citée comme étant la source de nombreuses difficultés qui prévaut actuellement.

Il existe un décalage entre la réalité du terrain, le programme et le document d'accompagnement. Les enseignants se retrouvent face à un dilemme : adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects ?

3. 2 L'approche par compétences entre nécessité et faisabilité

Toute réforme apporte avec elle son lot de tension et d'inquiétude que les experts vulgarisateurs et les décideurs impliqués auraient intérêt à prendre en compte. La plupart du temps, les résistances naissent bien davantage des maladroites des faiseurs de la réforme, qui sont trop souvent portés à vouloir donner l'impression qu'ils ont trouvé la pierre philosophale, que du refus de changer des acteurs. Il ne faut pas non plus trop s'étonner du fait que la réforme actuelle du système éducatif suscite de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources différentes. À vrai dire, il faut bien avouer que les irritants n'ont pas manqué : grèves de lycéens, réactions politiques... Ainsi, l'injonction qui consistait (et consiste toujours) à exiger de la part des enseignants qu'ils appliquent l'APC finit pas brimer toute créativité et innovation.

Conclusion

Du programme...au curriculum, qu'est-ce qui a changé en pratique depuis le lancement de la réforme ? La réponse peut être : « le type de discours » c'est certain même si, en réalité, le changement n'a pas affecté toutes les unités discursives recueillies. Sommes-nous définitivement sortis de la pédagogie par objectifs (PPO) ? L'approche par compétences (APC) s'inscrit-elle en rupture avec ce que nous faisons jusqu'ici ? L'enquête réalisée met en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants qui, dans leur ensemble, ne semblent pas reconnaître la démarche pédagogique proposée comme nouvelle en soi dans le sens où elle se situe dans le prolongement des approches vulgarisées par la recherche en sciences de l'éducation et en didactique.

Ce qui ressort, en revanche, c'est que son application exige plus de temps de préparation et d'organisation. Les ressources pédagogiques et l'évaluation sont d'autres aspects mentionnés comme étant les plus problématiques. En dépit des allègements apportés aux programmes en

2007-2008, les enseignants arrivent difficilement à préparer les ressources nécessaires aux différentes situations.

L'APC doit simplifier et non complexifier, mais c'est la complexité qui se dégage des différents discours tenus. Avec cette approche, les disciplines perdent théoriquement leur unité et il s'agit beaucoup plus de familles de disciplines. Or, on ne peut pas choisir une entrée par compétences et continuer à parler de disciplines. De plus, on doit nécessairement élargir la temporalité et raisonner en termes de domaines ou de champs disciplinaires ; mais toute la question est de savoir, d'une part, si on peut agir sur la temporalité avec les mêmes organisations pédagogiques et, d'autre, part si on est en mesure d'adopter une approche inter et transdisciplinaire?

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 251 p.
- Barnett, R. (1994), *The limites of competences Knowledge, Higher Education and Society*, Burkingham, UK, Open University Press.
- Benamar, A. (2009), « Réforme du système éducatif et recherche en éducation : quelles problématiques ? », in Benaouda Bennaceur (dir.), (2009), *l'approche par compétences et pratiques pédagogiques*, Oran, Crasc, p. 7-21.
- Benamar, A. (2006), « Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie », Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation. « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », (2009), in *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 7-21.
- Benamar, A. (2009), « Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 123-143.
- Bennaceur, B. (2009), « Apprentissage, compétences et approche par compétences en mathématiques », in Bennaceur, B. (2009), (dir.), *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques*, Oran, Crasc, *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 23-27.
- Bennaceur, B. (2009), *Enseignement des mathématiques et approche par les compétences*, Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran –Lycée Lotfi- les 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 33-45.

- Boutin, G., Julien, L., (2000), *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2000), Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes, in *Québec français*, n° 119, p. 37-40.
- Boutin, G. (2002), *Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement, Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique*, INRP, (dir.), Blanchard-Laville, C., Fablet, D., n° 39, p. 27-39.
- Boutin, G. (dir.), (2003), *La formation des enseignants en question, modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Crahai, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 97-110.
- Doise, W. (1985), « Les représentations sociales : définition d'un concept », in *Connexions*, n° 45, p. 242-251.
- Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- Gauthier, C. (2001), et coll., « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », in *Formation et profession*, Vol. 7, n° 2.
- Jonnaert, P. (2003), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Meirieu, Ph. (1990), *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogies différenciée »*, Paris, Ed ESF.
- Moscovici, S. (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Mostefa, M. (2009), « Enseignement des sciences physiques par l'approche par compétences », Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation 2006. « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », in *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 39-59.
- Mostefa, M. (2012), « Éléments pour un enseignement fructueux en sciences physiques » (en langue arabe), Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 27- 42.

Perrenoud, Ph. (1996), « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance », in *Revue Éducation physique et sport*, Dossiers EPS, n° 27, p. 49-60.

Perrenoud, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck.

Roegiers, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck.

Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNICEF/ONPS.

Schneider-Gilot, M. (2009), « Quand le courant pédagogique des compétences empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification des questions parentes », in *Revue Française de pédagogie*, 154 p. 85-96, Actes du Colloque international, AFIRSE, Université du Québec à Montréal 5, 6, 7 et 8 mai 2009.

Zegrar, B. (2009), « L'approche textuelle dans l'enseignement du français, langue étrangère », Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation 2006. « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », in *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 61-97.

Zegrar, B. (2012), « Approche par compétences et outils didactiques », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 85-97.

ISSN 1111-2050

Insaniyat

Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales

Famille Pratiques et enjeux sociétaux

Badra MOUTASSEM-MIMOUNI • Sidi Mohammed MOHAMMEDI

Salem MAAROUFI • Ghania GRABA

Mysoon UTOOM • Dominique GAY-SYLVESTRE

Meriem LIMAM-MOHAMMEDI

VARIA

Isabelle GRANGAUD

POSITIONS DE RECHERCHE

Amirouche BENFERHAT • Fatiha HARRAT

-
- COMPTES RENDUS THEMATIQUES DE LECTURE
 - NOTES DE LECTURE
 - INDEX DE LA REVUE DE L'ANNÉE 2012



17^e année - numéro 59

Janvier - Mars 2013

Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: logiques d'action des parents-enseignants

Aïcha BENAMAR*

Introduction

La réforme du système éducatif en Algérie est à sa dixième année (2003-2013)¹. Introduite par les nouveaux curricula et confortée par la loi d'Orientation², elle vise, entre autres, l'amélioration significative et durable des acquis des élèves à tous les niveaux de la scolarité, rendant le soutien scolaire contingent. Or, les dispositifs de soutien semblent s'épanouir aujourd'hui « à l'ombre du système éducatif », pour reprendre la métaphore empruntée par Mark Bray (1999)³ à Stevenson et Baker (1992)⁴.

Les cours particuliers s'étendent progressivement à toutes les disciplines et à tous les niveaux du système éducatif. Ils existent certes depuis des décennies et malgré le processus de refonte destiné à réduire leur ampleur, ils continuent à se développer parallèlement au système scolaire qu'ils viennent à concurrencer. « Prendre des cours dans telle

* Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

¹ Toualbi-Thaalibi, N., Tawil, S. (dir.). (2005), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Rabat, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.

Voir aussi : Toualbi-Thaalibi, N., Tawil, S. (dir.), (2006), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO – ONPS.

² Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'Orientation sur l'Education nationale.

³ Bray, M. (1999), À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, in *Principes de la planification de l'éducation*, n° 61, Paris, IPE-UNESCO.

⁴ Stevenson, D.-L., Baker, D.-P. (1992), « Shadow education and allocation, in formal schooling: transition to university in Japan », in *American Journal of Sociology* 97 (6), 1639-1657.

matière et pas dans telle autre est indexé sur la croyance ou l'espoir que, dans cette matière-là, cet appui permet de réaliser un progrès réel » (Glasman et Collonges, 1994).

Pourquoi les cours particuliers remportent-ils un tel succès du primaire à la terminale des lycées? Pourquoi l'institution éducative elle-même y a recours sous forme de soutien scolaire? N'est-il pas paradoxal qu'avec les nouveaux programmes de réforme conçus pour réduire les dysfonctionnements et augmenter l'efficacité du système, ils continuent à s'imposer dans un halo de pratiques supposées favoriser la réussite scolaire de tous? Quel est l'impact de ces cours sur les performances des élèves et les résultats scolaires ?

1. Contexte et méthodes

Selon l'Article 4 de la Loi d'orientation⁵, « l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité, leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir » Nous pouvons *a priori* déduire que cet enseignement de qualité est destiné à améliorer les performances des élèves et *in fine* réduire le taux d'échec.

Or, si en pratique le taux d'échec aux examens est en régression d'année en année⁶, les performances des élèves dans les matières scientifiques ne semblent timidement s'améliorer qu'à coup de cours particuliers.

Nous entendons par "cours particuliers" des cours donnés à titre payant, en dehors des heures scolaires, dans de nombreuses disciplines. Ces cours sont donnés en particulier par des enseignants qui prennent en charge habituellement l'enseignement au niveau scolaire où se trouve l'élève. Ils sont assurés à titre individuel ou dans le cadre d'une structure accueillant des groupes, dans diverses disciplines parmi lesquelles viennent en tête les mathématiques, la physique, les sciences de la nature et de la vie et les langues étrangères. Les offres faites par les enseignants couvrent largement le spectre des disciplines enseignées à l'école, au collège, au lycée, et même au primaire.

⁵ *Idem.*

⁶ Le taux national de réussite au BAC a atteint les 61,23% en 2011 par rapport à 2010 où ce taux était de 45,05%. Le taux de réussite à l'examen du brevet d'enseignement moyen (BEM) pour la session 2011 est de 70,35%, soit une augmentation de 3,99% par rapport à celui de 2010 qui était de 66,36% (données du MEN).

Lors de journées d'études organisées, dans le cadre d'un projet de recherche au Crasc, avec des enseignants et des inspecteurs, parents d'élèves eux-mêmes, de trois wilayas parmi celles qui ont obtenu les meilleurs résultats au BEM, nous avons organisé dans un premier temps des focus-groups avec 105 enseignants⁷ ainsi que 26 inspecteurs et dans un second temps des entretiens collectifs avec des élèves de 4^{ème} année moyenne (terminale des collèges) dans les établissements qui nous avaient accueillis. Le spectre d'âge des enseignants enquêtés est très variable, avec une nette dominance de femmes de la tranche d'âge comprise entre 35 et 45 ans. Il s'ensuit une grande variation de leur ancienneté professionnelle avec une majorité dont l'expérience globale dépassait les 10 années d'expérience professionnelle. Il faut sans doute noter que tous ces enseignants déclarent être concernés par les cours particuliers, en tant que « donneurs de ces cours » et/ou en tant que parents d'enfants preneurs de ces cours. (Tableau 1)

Tableau 1 : Participants aux focus-groups

Enseignants	Tlemcen	Sidi Bel-Abbés	Alger	Total
Maths	14	12	10	105
Physique/Techno.	12	12	08	
Sciences	13	14	10	
Inspecteurs	Tlemcen	Sidi Bel-Abbés	Alger	Total
Maths	04	03	02	26
Physique/Techno	03	02	03	
Sciences	04	02	03	

Les élèves avaient été choisis par leur institution, dans les catégories des « bons »⁸ et des « moins bons » des classes de 4^{ème} année moyenne (terminale des collèges), dans les établissements qui nous avaient accueillis. (Tableau 2)

⁷ 105 enseignants et 26 inspecteurs dans les établissements des trois wilayas (voir tableau 1).

⁸ Nous devons entendre par « bons » les élèves dont la moyenne générale était supérieure à 12/20.

Tableau 2 : Participants aux entretiens collectifs

Elèves	Tlemcen	Sidi Bel-Abbés	Alger	Totaux
« Bons »	12dont 7filles	09dont 5 filles	14dont 9 filles	35
« Moins bons »	23dont 7 filles	18dont 4 filles	31dont 11 filles	72
Totaux	35	27	45	107

Les principales questions ont gravité autour de la problématique de la conformité comportementale des différents membres de la communauté éducative, face au phénomène de systématisation du soutien scolaire. Elles portaient essentiellement sur la nécessité de ces cours, l'identification de leurs preneurs, les attitudes adoptées face à ces cours, la possibilité ou non de les corrélérer avec l'amélioration des performances des élèves

Nous avons commencé par rappeler les objectifs de la réforme dont « la promotion de la qualité des apprentissages »; autrement dit l'apport de solutions aux problèmes d'apprentissage et de la démocratisation de la réussite après celle de l'accès à la scolarisation pour tous. La réforme, avons-nous rappelé, est proposée quand une instance au pouvoir perçoit un décalage ou un gap entre le souhaitable et le réel, en matière de profils de sortie des élèves. Dans la pratique, celle de 2003 devait rétablir un équilibre qui semble-t-il a été rompu. Mais est-ce que mettre en place une réforme du système scolaire correspond à le réformer ? Est-ce que les réponses attendues de cette réforme ont échoué ? En d'autres termes, est-ce que les mesures d'ajustement introduites depuis 2003 ne sont pas parvenues à réduire les dysfonctionnements de l'enseignement? Les réactions des enseignants ont convergé vers l'idée d'une situation complexe dont tous les diagnostics restent très superficiels.

Ce qui ressort *a priori* c'est que tous les parents-enseignants et inspecteurs n'hésitent pas à payer des cours particuliers à leurs enfants. « Souvent l'accompagnement parental de la scolarité à la maison ne suffit pas », déclarent-ils. Certains reconnaissent que l'enseignement en général et des sciences en particulier est en crise et cette crise est en lien avec la crise des réformes successives du système éducatif. L'école est loin de se trouver seule à assumer la scolarité des enfants. On attend, plus ou moins explicitement, des parents⁹ qu'ils la secondent : « *appuis logistiques de*

⁹ Pour une clarification des termes de « famille », « parent » et « parent d'élève » ainsi qu'une analyse de leurs usages, voir Glasman, D., « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, p. 19-33, et Périer, P., *École et familles populaires*, 2005.

l'enfant guerrier », selon l'expression de Philippe Meirieu (1997)¹⁰, dans la « course d'obstacles » que chacun doit franchir pour réussir.

2. Présentation et analyse des résultats

Les données recueillies se cristallisent sur les facteurs déterminants des cours particuliers, l'identification des preneurs et des donneurs de ces cours, les conditions matérielles et pédagogiques de leur déroulement et enfin leur impact sur les résultats scolaires des élèves.

2. 1 Déterminants des cours particuliers : une polarisation extrême sur les épreuves d'examen

Les données recueillies portent essentiellement sur l'incapacité actuelle de l'école à assurer la réussite pour tous. Selon la majorité des parents-enseignants et inspecteurs, seuls les enfants accompagnés sur leur parcours résorbent leurs difficultés d'apprentissage. S'il y a un tel développement des cours particuliers¹¹, selon le sentiment partagé c'est que l'école ne suffit plus à la réussite de tous. « Notre système scolaire est en panne », déclare un autre inspecteur, « tout le monde en parle ».

Il suffit d'écouter les parents qui le reprochent aux enseignants et à l'institution dans son ensemble. Ce n'est pas tant le taux croissant¹² d'échec aux examens qui le révèle mais les résultats aux devoirs et compositions », affirme une enseignante.

D'une part, les difficultés scolaires des élèves constituent une réalité palpable pour bon nombre de parents-enseignants et d'inspecteurs. D'autre part, ceux-ci ont le sentiment que l'école n'atteint pas toujours ses objectifs, dont celui de faire réussir tout le monde. Enfin, déclarent certains, l'enseignement est, aujourd'hui plus qu'hier, un investissement pour le futur. Ils précisent que la scolarité crée, aujourd'hui au sein des familles, des tensions très fortes, liées à des préoccupations pour l'avenir. Ce qui ressort tout d'abord c'est que « les difficultés et/ou échecs scolaires responsabilisent aussi bien l'enseignant que l'élève et ses parents, alimentant de fait l'anxiété des uns et des autres. » (Gombert, 2008). Les résultats scolaires des enfants engagent, par conséquent, la communauté éducative dans son ensemble, encore faut-il que cette dernière en soit consciente!

¹⁰ Meirieu, Ph. (1997), « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in Dubet, F. (dir.), *École et familles, le malentendu*, Paris, éditions Textuel.

¹¹ Et le constat est identique pour les enseignants et les inspecteurs-parents.

¹² Si avant l'application de la réforme le taux national de réussite au BEM avoisinait les 50%, en 2010, il était de 66,35%. On comptait 328 826 lauréats sur 495 581 candidats. En 2011, ce taux est passé à 70,35% (soit 3,99% de plus).

Apparemment les parents n'ont jamais été aussi concernés par la scolarité de leurs enfants qu'ils le sont aujourd'hui ; « y compris dans les milieux populaires, la plupart sont conscients des enjeux scolaires en termes d'insertion sociale et professionnelle », affirme un enseignant. « On peut bien réussir à l'école », affirme un inspecteur, « atteindre un niveau élevé sanctionné par un diplôme qui ne garantit pas automatiquement l'accès à l'emploi, comme par le passé » ; mais « ce qu'il faut admettre », ajoute-t-il, « c'est que cela représente une avancée par rapport à la génération antérieure. »

L'école gratuite ne semble plus jouer son rôle pour de nombreux parents, qui se tournent alors vers le secteur privé pour combler les lacunes ou maximiser les performances de leurs enfants. 87% des parents-enseignants interrogés affirment avoir recours aux cours particuliers et 02% au coaching¹³ de leurs enfants « étudiants ». Tous estiment que le coaching revient cher ; il n'est pas à leur portée. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les plus nantis ont recours au coaching scolaire. Les parents compensent leurs craintes par un surinvestissement de la scolarité de leurs enfants (Bouffartigue, 2001; Gombert, 2008).

Si Glasman (2005) parle de "démocratisation" des cours particuliers et d'accroissement de la compétition et de la compétitivité sur le « marché » scolaire, Mark Bray (1999) affirme, que ces cours particuliers peuvent être une bonne chose. « Ils peuvent aider les élèves les plus faibles à rattraper leur retard, et les élèves les plus forts à viser encore plus haut ».

Si les enseignants mettent l'accent sur la forte demande parentale motivée par les difficultés d'apprentissage de leurs enfants, les inspecteurs insistent sur la l'hétérogénéité des profils professionnels des enseignants. L'accent est mis sur la surcharge des programmes en rapport avec la réduction du volume horaire, l'incompréhension de l'approche

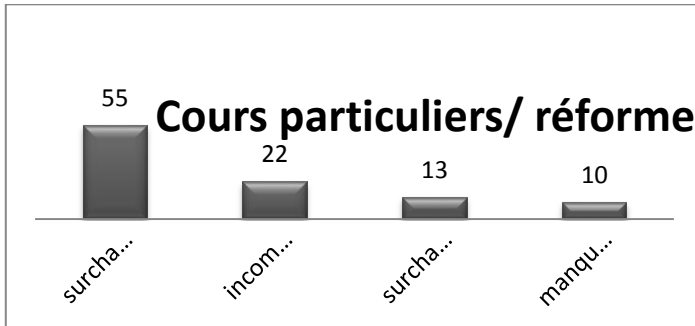
¹³ Selon Pierre Angel et Patrick Amar (2005), le terme « coaching » est issu étymologiquement du français « coache », qui au XVI^e siècle, est une grande voiture tirée par des chevaux pour le transport des voyageurs et conduite par un postillon ou un « coacher ». Celui-ci est, de fait, une personne qui accompagne des voyageurs d'un point à un autre, ce qui évoque bien l'aspect de « passeur » ou de « guide » que revêt parfois la fonction de coach. ». Angel, P., Amar, P., (2005). *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 10.

Le contexte d'émergence du coaching scolaire est celui d'une société où s'opère une intense compétition scolaire qui influence de plus en plus la place sociale future (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

Nous retiendrons pour notre part que c'est une méthode plus ou moins adaptée qui consiste à aider l'élève à trouver un sens dans ses études et construire son projet personnel et/ou professionnel.

par compétences, les gros effectifs des classes ¹⁴ qui ne sont plus gérables et le manque de formation continue (graphe1).

Graphe 1 : Déterminants des cours particuliers



2. 2 Des donneurs aux preneurs de cours particuliers : les demandes multiplient les offres

Chaque année, affirme une enseignante de mathématiques (28 ans d'expérience professionnelle), « nous sommes confrontés à des changements d'organisation pédagogique, de programmes, de documents d'accompagnement, d'horaires, de méthodes et les classes sont de plus en plus difficiles à gérer ». Un enseignant de physique (17 ans d'expérience) parle de donneurs de cours dans sa discipline, de profils différents: des enseignants du même établissement, d'établissements différents et d'étudiants. Ces donneurs de cours sont localisés par affiches, par internet ou par le bouche à oreille. Leur nombre croît proportionnellement au nombre de preneurs et nous avons été surpris d'apprendre que la quasi-totalité des élèves de 1^{ère} et 4^{ème} années moyennes étaient des preneurs de cours. Sans exception, déclarent les participants contrairement aux élèves de 2^{ème} et 3^{ème} années, dont la plupart prennent des cours dans les disciplines sources de leurs difficultés.

La plupart des enseignants enquêtés font remarquer que le passage du primaire au collège puis au lycée creuse l'écart dans les connaissances et les capacités. « L'élève qui provient de la cinquième année primaire avec des pré-acquis, dans une matière donnée, évalués antérieurement à dix-

¹⁴ Que ce soit les enseignants-parents ou les enseignants non parents encore, tous déclarent qu'une classe surchargée ne favorise pas les apprentissages. Ils s'étonnent que la réforme qui préconisait la réduction des effectifs/classes n'y soit pas parvenue. La plupart pense qu'une classe à effectif réduit leur permet de mieux encadrer les élèves. Pour la plupart, il existe une corrélation positive entre la réduction de l'effectif des élèves et la réussite scolaire.

huit (18) ou dix-neuf (19) sur vingt par exemple, obtient à peine cinq ou six dans cette matière en 1^{ère} année moyenne. Les élèves des zones urbaines prennent davantage de cours particuliers que les ruraux à cause de l'inégalité de l'offre et les filles plus que les garçons, et ce, quel que soit le groupe social auquel elles appartiennent.

Un grand nombre d'enseignants soulignent l'ampleur du "sacrifice" que les parents sont disposés à consentir, voire se sentent contraints de consentir, pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. Certains parents « se saignent », disent-ils, pour payer les cours à leurs enfants. Le recours aux cours particuliers ne concerne pas uniquement les élèves en difficultés. Il n'est pas rare que d'excellents élèves nous sollicitent en début d'année pour des cours particuliers ; des élèves ne rencontrant aucune difficulté. Les liens entre la précarité des familles et le manquement d'accompagnement scolaire ne sont pas établis. L'objectif visé par tous les parents, déclarent les enseignants, est la réussite de leurs enfants. Les preneurs de cours sont issus des différents milieux. La préoccupation parentale majeure est la réussite scolaire. Ce qui compte ce sont les résultats scolaires, les bonnes notes, le passage dans la classe supérieure et l'obtention du diplôme à la fin du cursus.

2. 3 De la « nécessité » à la « normalité » de cours particuliers

Dans les discours aussi bien des enseignants et inspecteurs que des élèves le terme de programme revient souvent avec le qualificatif de « surchargé ». Nous retrouvons, entre autres, dans les unités discursives recueillies des assertions comme : « il faut terminer le programme », « nous sommes en retard sur le programme », « le programme doit être allégé ». Il faut sans doute remarquer que, si dans la plupart des classes le non-achèvement d'un programme engendre peu d'inquiétude, dans les classes d'examen le moindre retard est vécu comme un drame par l'ensemble de la communauté éducative.¹⁵

Durkheim a été le premier à traiter les programmes scolaires comme des objets sociaux en relation avec l'état de la société et la pression des circonstances¹⁶. Les savoirs scientifiques transmis doivent être pour les élèves une illustration de la « raison humaine en activité », un « instrument de culture logique ». Or, dans les programmes actuels toute l'action et l'organisation de la classe sont centrées sur la connaissance à transmettre et à reproduire dans des situations d'évaluation. Le modèle sous-jacent à cette organisation reste l'encyclopédisme à travers la

¹⁵ 5^{ème} année primaire, 4^{ème} année moyenne et terminale.

¹⁶ Durkheim, E. (1990), (rééd.), *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.

reproduction de l'élève qui « sait » par opposition à celui « qui ne sait pas ». Cette image de celui qui « sait » va induire une forme d'organisation de la classe où tout peut être défini a priori, le volume des connaissances à transmettre, la nature de la relation pédagogique à privilégier, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève ainsi que le degré de conformité du niveau des connaissances acquises par rapport à ce qui est attendu.

Ce qu'il faut noter, c'est que le soutien scolaire semble s'imposer aussi bien pour les élèves qui « savent » que pour ceux qui « savent moins ». « Ils peuvent aider les élèves les plus faibles à rattraper leur retard, et les élèves les plus forts à viser encore plus haut », affirmait Mark Bray (1999) ; mais ils représentent une dépense importante pour les ménages prêts à tout pour s'assurer que leurs enfants réussissent leurs examens et ne passent pas à côté d'opportunités futures. Or, ajoute l'auteur, « lorsque les groupes riches et à revenu intermédiaire investissent dans les cours particuliers, les groupes à faible revenu peuvent être forcés de *les suivre*. »

Ce soutien scolaire est défini comme une sorte de norme, au sens de moyenne statistique a priori des comportements des élèves et des enseignants observés. Cette norme se présente concrètement sous la forme d'un énoncé émanant de l'institution scolaire dans sa globalité et relayée par l'environnement familial. Il est fréquent de voir, en début d'année scolaire dans les classes d'examen en particulier, des enseignants qui donnent habituellement des cours soutien, informer leurs élèves sur la nécessité de ces cours, voire leur normalité. Nécessité et normalité des cours particuliers semblent actuellement partagées par tous.

Prendre des cours particuliers, « c'est normal », « même dans des « classes normales », affirment la plupart. Nous avons voulu savoir ce qu'ils entendaient par « c'est normal » et « des classes normales ». Les significations furent aussi nombreuses que variées. Pour « c'est normal », nous avons retrouvé entre autres, dans un ordre décroissant des comme : « c'est un besoin »¹⁷, « c'est nécessaire », « c'est indispensable »¹⁸, « c'est la seule condition de réussir », « c'est un devoir », « c'est essentiel », « c'est important », « c'est naturel », « c'est l'habitude » « c'est ce qu'il faut » « c'est un principe », « c'est la règle ». Dire que le soutien scolaire existe par une règle, c'est dire en un sens qu'il est

¹⁷ Mais aussi « nous avons besoin de prendre des cours car les enseignants n'expliquent pas tout en classe contrairement à ce qu'ils font lors des cours particuliers qu'ils dispensent ».

¹⁸ Nous avons voulu savoir pourquoi était-ce indispensable ?

obligatoire. La règle doit être obéie même si elle est transgressée et il faut certainement noter que dans notre contexte elle ne l'est pas.

Pour « des classes normales », nous avons relevé, entre autres, des classes où «on travaille normal»¹⁹, « tous les élèves apprennent normal »²⁰, « on révise normal »²¹, etc. C'est curieux que des élèves qui connaissent l'adverbe « normalement » ne l'utilisent pas là où il faut. Pour qualifier les « bonnes » classes et les classes « moins bonnes », les élèves utilisent « normales ». Inconsistance verbale ou dérive sémantique, « le normal » est utilisé de manière mécanique voire rituelle. Même les situations anormales (fort taux d'absentéisme, travail insuffisant des élèves, retard sur les prévisions, etc.) sont qualifiées de « normales ». Tout semble « normal » d'où la normalité déclarée des cours particuliers pour tous.

Dans les discours de tous les élèves qualifiés de « bons » par leur institution, nous relevons : « c'est normal que tous les élèves des classes d'examen prennent des cours particuliers ». Certains parmi les moins bons déclarent : « les élèves qui ont la chance de prendre des cours avec leurs professeurs, réussissent mieux. Les sujets des compositions et même de l'examen sont traités en cours particulier » « Tout le monde prend des cours particuliers ; mais ça dépend avec qui » déclare autre élève de cette catégorie.

Nous avons essayé de comprendre pourquoi la plupart des élèves se retranchaient derrière cette barrière verbale rendant la communication difficile ? Était-ce par économie de langage ou par effet de mode. Pourquoi la plupart se remettent à ce mot magique, ce mot fourre-tout pour qualifier le soutien scolaire était-ce par indigence linguistique ou par dérive sémantique ? Les réponses des enseignants interrogés convergent à la fois vers une sorte de simplification lexicale et vers un tic verbal qui est dans l'air du temps. Il n'y pas que les élèves qui déclarent que c'est normal de prendre des cours particuliers. Pour les enseignants-parents d'élèves, Ces cours se sont érigées en normes à la fois scolaire et sociale ; normes définies par Pérez (1997) comme « des comportements qu'un groupe social approuve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté par ses membres ». Elles permettent à l'individu, issu du groupe, de reconnaître ce qu'il est recommandé (ou nécessaire) de faire. (Prairat, 2012). L'auteur assimile la norme sociale à une « régularité » réduisant le champ des possibilités d'action pour les individus et renvoyant à l'idée

¹⁹ « Normal » utilisé à la place de « normalement » par tous les élèves.

²⁰ La normalité augmenterait-elle avec le nombre d'élèves (tous)? Le comptage des effectifs serviraient-ils à « mesurer la normalité » ?

²¹ « Normal » dans le sens de rien à dire.

de « normalité ». Elle donne aux individus, précise-t-il, *un cadre de référence partagé*. Une des caractéristiques majeures de la norme sociale, selon Filisetti (2009), est sa dimension injonctive ; elle agit, souligne l'auteur, comme « régulateur » des comportements des individus dans le sens où, elle va fournir une attitude approuvée par le groupe.

2. 4 Normalité des cours particuliers et processus sociaux

Ce qui ressort essentiellement des données recueillies c'est que les programmes de réformes, compte tenu de leur surcharge, ne peuvent pas être appliqués dans leur globalité, dans les classes d'examen, où les formes d'organisation des séquences d'enseignement sont telles que le soutien scolaire devient la norme à laquelle élèves et parents doivent s'y conformer. Ce qui est souligné en particulier c'est l'incapacité actuelle de l'école à assurer la réussite pour tous, prescrite par le texte de réforme. Seuls les enfants accompagnés sur leur parcours semblent résorber leurs difficultés d'apprentissage.

Si les cours particuliers sont érigés en normes à la fois scolaire et sociale, c'est que le système scolaire est en panne. Ce n'est pas tant le taux croissant d'échec aux examens qui le révèle mais les non-performances des élèves au quotidien. Certains reconnaissent que l'enseignement en général et des sciences en particulier est en crise et cette crise est en lien avec la crise des réformes successives du système éducatif. L'école est loin de se trouver seule à assumer la scolarité des enfants. On attend, plus ou moins explicitement, des parents²² qu'ils la secondent : « appuis logistiques de l'enfant guerrier », selon l'expression de Philippe Meirieu (1997), dans la «course d'obstacles» que chacun doit franchir pour réussir.

Si les enseignants mettent l'accent sur la forte demande parentale motivée par les difficultés d'apprentissage de leurs enfants, les inspecteurs insistent sur la l'hétérogénéité des profils professionnels des enseignants. L'accent est mis sur la surcharge des programmes en rapport avec la réduction du volume horaire, l'incompréhension de l'approche par compétences, les gros effectifs des classes²³ qui ne sont plus gérables et le manque de formation continue

²² Pour une clarification des termes de « famille », « parent » et « parent d'élève » ainsi qu'une analyse de leurs usages, voir Glasman, D., « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », in *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, p. 19-33, et Périer, P., *École et familles populaires*, 2005.

²³ Que ce soit les enseignants-parents ou les enseignants non parents encore, tous déclarent qu'une classe surchargée ne favorise pas les apprentissages. Ils s'étonnent que la réforme qui préconisait la réduction des effectifs/classes n'y soit pas parvenue. La plupart pensent qu'une classe à effectif réduit permet leur permet de mieux encadrer les élèves.

Un grand nombre d'enseignants soulignent l'ampleur du « sacrifice » que les parents sont disposés à consentir, voire se sentent contraints de consentir, pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. Certains parents « se saignent », disent-ils, pour payer les cours à leurs enfants. Le recours aux cours particuliers ne concerne pas uniquement les élèves en difficultés. « Il n'est pas rare, déclarent-ils, que d'excellents élèves nous sollicitent en début d'année pour des cours particuliers ; des élèves ne rencontrant aucune difficulté ». Les liens entre la précarité des familles et le manquement d'accompagnement scolaire ne sont pas établis. L'objectif visé par tous les parents, déclarent les enseignants, est la réussite de leurs enfants. Les preneurs de cours sont issus de tous les milieux.

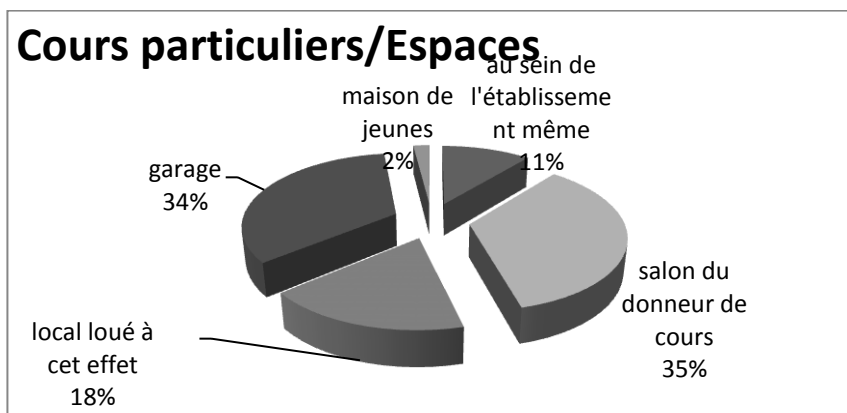
2. 5 Conditions matérielles et pédagogiques de déroulement : une grande disparité

Au plan matériel, cinq types de structures d'accueil des cours particuliers ont été identifiés (graphe 2):

- dans le salon du prestataire, accueillant des groupes réduits ;
- dans son garage, dûment aménagé pour recevoir des groupes de vingt à 30 élève ;
- dans un local loué par l'enseignant et/ou les associations de parents d'élèves, fonctionnant au quotidien, le soir après les cours et le samedi ;
- au sein même de l'établissement avec 40 élèves provenant de classes différentes de même niveau, le samedi dans la journée ou 2 fois par semaine à la fin des cours. La formule ici étant plus proche du soutien scolaire organisé de connivence avec le chef d'établissement ;
- la maison de jeunes mise à la disposition beaucoup plus des jeunes que du prestataire.

Pour la plupart, il existe une corrélation positive entre la réduction de l'effectif des élèves et la réussite scolaire.

Graph 2 : Types de structures utilisées pour les cours particuliers



Selon un enseignant de mathématiques (22 ans d'expérience professionnelle), « dans les années 1980 en particulier, les cours étaient assurés dans les salons (ou salles de séjour) des enseignants, les lundi après-midi les jeudi après-midi et des vendredi matin, par petits groupes. Certains cours étaient assurés en semaine, à la sortie des classes. Depuis beaucoup de donneurs de cours ont construit des villas ou des maisons de maître avec des garages spacieux servant à cet effet ».

Dans les zones urbaines, en particulier, la tendance est aux grands groupes qui ressemblent à des classes entières. On trouve parfois des cours particuliers ressemblant à de véritables établissements scolaires avec des entrées et des sorties d'élèves toutes les deux heures.

Sur le plan pédagogique, les parents-enseignants et inspecteurs reconnaissent que :

- les effectifs pléthoriques ne permettent pas d'établir des relations d'aide personnalisées avec les élèves, qui puissent leur permettre de contourner les obstacles rencontrés dans la construction de leurs connaissances ;

- le « bachotage » est privilégié. Il n'y a pas d'apprentissage mais mémorisation de mécanismes et de modèles à restituer au cours des épreuves d'évaluation ;

- ceux qui prennent des cours particuliers chez leur enseignant (qui se sent obligé de justifier l'argent reçu), voient leurs notes aux devoirs et compositions bonifiées par rapport à ceux qui prennent des cours chez d'autres enseignants ;

- Ce qui compte pour les prestataires soumis à la pression des élèves et de leurs parents c'est de traiter les questions qui ont des chances de "tomber" à l'examen et de fournir des recettes pour y répondre. « Les cours particuliers servent à cela : On y apprend à passer les examens, ce qui se traduit par de l'apprentissage par cœur et des recettes à restituer. »

Quel est donc leur impact sur les résultats scolaires ?

2.6 Impact des cours particuliers sur les résultats scolaires

Selon la tendance générale, les cours particuliers ont un impact positif, quoique différencié, sur les résultats scolaires. Les discours tenus s'articulent autour de croyances et non de certitudes motivées par des mesures d'impact. Certains enseignants, très marqués par les corrélations positives entre les cours particuliers pris par leurs propres enfants et l'amélioration de leurs résultats, déclarent que l'«on n'apprend bien que si l'on est accompagné ». La question soulevée est de savoir comment départager ce qui revient en propre aux cours particuliers et ce que l'on doit à l'investissement des enseignants de la classe et à l'accompagnement parental ?

Consacrer de l'attention aux bons élèves et négliger les plus faibles est une pratique indexée sur la course aux bons résultats, clé de la réussite des élèves et des enseignants eux-mêmes. On la rencontre, selon quelques enseignants, dans les cours particuliers comme dans l'établissement scolaire. Selon Poisson (2007), « le soutien scolaire n'est ni une mauvaise chose ni une bonne chose en soi. Tout dépend des circonstances et de la façon dont il est dispensé. Est-il offert par des enseignants du système éducatif, des enseignants extérieurs ou des instituts privés ? »

Les situations dans lesquelles les gains semblent élevés sont celles où c'est l'enseignant de la classe qui accueille en soutien/rattrapage ou cours particuliers ses élèves. Il connaît leurs difficultés pour les avoir au préalable diagnostiquées et s'efforce d'y remédier. Mais est-ce que tous les enseignants/donneurs de cours ont les compétences suffisantes pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage ? Est-ce qu'ils disposent d'un répertoire suffisamment fourni de stratégies pédagogiques efficaces, en vue d'améliorer les performances des élèves ? Les réponses furent mitigées. L'espoir de voir l'investissement dans l'accompagnement scolaire, sous ses trois formes²⁴, entraîner une amélioration des résultats des élèves, affirme une enseignante de physique (21 ans d'expérience), est plus ou moins concrétisé.

²⁴ Soutien, rattrapage et cours particuliers.

3. Le soutien scolaire : les logiques d'action des enseignants-parents

Les logiques d'action des enseignants-parents et inspecteurs sont très diversifiées et se déploient autour de deux types de soutiens : le soutien interne ou accompagnement parental et le soutien externalisé.

3.1 Le soutien interne ou accompagnement parental

Il englobe d'une part les relations d'aide et de contrôle du travail scolaire de l'enfant et d'autre part le développement de stratégies d'apprentissage dans la discipline qu'enseigne le parent. Cet accompagnement est différent selon le sexe de l'enfant et son niveau scolaire. Les recherches sur les différences entre filles et garçons à l'école (Duru-Bellat, 1990/2006) démontrent depuis longtemps déjà que les filles réussissent mieux et adoptent des stratégies et des comportements plus proches du modèle de l'élève idéal. Selon les enseignants-parents interrogés les filles sont plus travailleuses et plus concentrées ; ce qui peut entraîner en retour moins de contrôle des devoirs de leur part. Les garçons par contre sont décrits, comme moins disciplinés, « qu'ils réussissent difficilement à mettre au travail. » Relativement réticents vis-à-vis du travail scolaire, que ce soit par la révolte ouverte ou par la ruse, ils freinent souvent et développent des parfois des stratégies de contournement, voire de détournement de l'attention des parents pour fuir leurs « devoirs ». Ce qui est surprenant c'est que l'expression « jeter le cartable dans un coin » est utilisée par des parents-enseignants et inspecteurs pour rendre compte d'une situation où leurs enfants de sexe masculin se " débarrassent " du collège et des devoirs dès qu'ils arrivent à la maison, refusant parfois de céder aux injonctions les incitant au travail. Ces parents même s'ils sont capables scientifiquement et pédagogiquement de s'impliquer dans la résolution des difficultés d'apprentissage de leurs enfants de sexe masculin déclarent ne pas y parvenir souvent.

3.2 Le soutien externalisé

Cette forme de soutien semble s'inscrire en particulier dans une logique économique : les enfants sont encouragés à aller vers des enseignants qui ne prennent pas trop cher et qui ne sont pas très distants de l'établissement scolaire et/ou du domicile parental. Si pour des parents-enseignants le coût des cours en maths-physique porte un réel coup à leur budget, que dire des autres catégories de parents ? Les logiques scientifique et pédagogique semblent également prévaloir. La tendance est au choix du prestataire connu pour ses connaissances et ses compétences. Les effets de la polarisation extrême sur les examens

déterminent outre mesure le comportement des parents à la recherche du collègue prestataire ne prenant pas très cher, et ce, dès le début de l'année scolaire. L'accompagnement recherché est non pas à faire vivre à leurs enfants plus d'enseignement à l'intérieur et à l'extérieur de l'école mais à réunir les conditions pédagogiques nécessaires pour le développement de stratégies d'apprentissage et d'acquisition. Ce qui est souligné par la plupart c'est que la « classe » en tant qu'espace d'apprentissage n'est ni juste ni équitable pour l'ensemble. Pour Crahay (2000), si l'école veut être efficace pour tous, elle devrait adopter le principe de l'égalité des acquis et non celui des chances des chances.

Les modalités d'accompagnement scolaire se multiplient en se différenciant dans l'espace et dans le temps, selon les enseignants-parents qui soulignent toutefois quelques invariants : c'est à l'approche des examens qu'on y a le plus recours ; ce sont les enfants dont les parents peuvent y investir de grosses sommes qui en bénéficient le plus.

Les élèves qui prennent des cours le font pendant une à deux heures par semaine, parfois davantage s'ils en suivent dans plusieurs disciplines. De manière générale, la durée hebdomadaire est donc étroitement limitée. En revanche, cette règle générale souffre de quelques exceptions, relatives :

- d'une part aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage dans toutes les disciplines pour lesquels l'appui intervient au quotidien;
- d'autre part aux élèves très engagés dans la course pour la meilleure moyenne nécessaire à l'orientation scientifique de la première année secondaire.

Une amélioration des résultats, si modeste soit-elle, c'est tout-d même une amélioration, déclare une enseignante de mathématiques. C'est à cela que la plupart de ses collègues acquiescent, même si certains la déclarent plus ou moins tangible. Ils accordent un certain crédit au soutien scolaire et affirment devoir changer de prestataire si un autre paraît leur garantir de meilleurs résultats pour leurs enfants. La perspective des parents-enseignants n'est pas celle d'évaluateurs de la prestation mais de collègues renforçant l'action du prestataire. Enseignants et inspecteurs s'accordent à considérer que ce recours est utile même s'il ne permet à l'élève que de se maintenir. Il reste à voir d'où lui vient cette utilité ?

Si certains insistent particulièrement sur leurs attentes en termes de résultats chiffrés (notes), d'autres ouvrent un plus large éventail mentionnant la "mobilisation" de leurs enfants, autour des activités scolaires. Et, au chapitre des effets observés, cette « mobilisation » conjugué au « soutien moral », selon Glasman et Collonges, (1994) font

jeu égal avec l'efficiace scolaire. Cette amélioration de la "motivation" semble être à l'origine de la réduction de l'anxiété des élèves face aux épreuves scolaires ; toute la question est de savoir si l'amélioration des notes est le résultat ou bien la cause de la motivation ? Deux hypothèses ont été émises et retenues par l'ensemble. Selon la première, les cours particuliers permettent à l'élève de renforcer sa motivation et *in fine* sa mobilisation pour le travail scolaire. Pour la seconde, la mobilisation préexiste à la prise de cours, autrement dit : c'est parce que l'élève, (de lui-même ou fortement poussé par ses parents), est convaincu et/ou mobilisé, qu'il prend des cours.

Conclusion

Le soutien scolaire, sous ses différentes formes remporte actuellement un tel succès que nous pouvons nous interroger sur l'impact de la réforme, supposée améliorer la qualité de l'enseignement et garantir la réussite pour tous. Les changements apportés à la chose scolaire devaient rendre tout dispositif d'accompagnement contingent. Or, les parents-enseignants et inspecteurs eux-mêmes, reconnaissant les défaillances du système scolaire, et ont recours au soutien scolaire pour leurs enfants. L'école, dans la plupart des cas, n'est pas jugée en mesure de préparer efficacement les élèves aux épreuves qu'elle-même organise. Si les offres faites par les prestataires couvrent largement le spectre des disciplines enseignées au collège, les cours en mathématiques arrivent nettement en tête. L'ampleur de ce phénomène sociétal ne met-elle pas en évidence les difficultés inhérentes à la mise en œuvre de la réforme ? Les cours particuliers sont élevés au rang de normes scolaires et sociales, depuis des années, alors qu'ils devraient être exceptionnels compte-tenu du dispositif officiel de rattrapage, mis en place par la tutelle pédagogique dans tous les établissements. Ces normes semblent être corrélées à certaines formes d'organisation valorisées : celles qui se caractérisent par un soutien scolaire assuré par l'enseignant de la classe, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Ces formes semblent actuellement déterminer les logiques d'action de tous les acteurs.

Bibliographie

- Angel, P., Amar, P. (2005), *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bray, M. (1999), *A l'ombre du système éducatif*, Paris, IPE.
- Bray, M., Kwok, P. (2003), "Demand for private supplementary tutoring : conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong-Kong", in *Economics of Education Review*, n° 22.
- Bouffartigue, P. (2001), *Les cadres : fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute
- Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 3^e éd., 267 p.
- Glasman, D., Collonges, G. (1994), *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Éd. CNDP-FAS, Paris.
- Glasman, D. (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- Glasman, D. (2003), « Questions sur l'aide individualisée », in *Education et Formations*, n° 65, janvier-juin.
- Glasman D. (2010), « Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école », in *Informations sociales*, 5, n° 161, p. 58-65.
- Gombert P. (2008), *L'école et ses stratégies*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 250 p.
- Lorcerie, F. (1998), « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », in *Villes-Ecole-intégration*, n° 114, p. 20-34.
- Meirieu, Ph. (1997), « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in Dubet F. (dir.), *École et familles, le malentendu*, Paris, éditions Textuel.
- Poisson, M. (2007), *Private tutoring: asset of threat for mainstream education? Challenges and responses*, Paris, IPE, UNESCO.

Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas

Fatima NEKKAL*

Introduction

Aujourd'hui, l'éducation se présente sous des éclairages différents de ceux qui avaient été à l'origine des différents travaux au début des années 1960. L'économie d'éducation se concentre à l'heure actuelle dans trois grands domaines :

- la contribution de l'éducation à la croissance économique ;
- la demande individuelle d'éducation et des liens entre l'éducation et le marché du travail ;
- la gestion des systèmes éducatifs.

Le présent travail s'inscrit dans le domaine de la gestion des systèmes éducatifs, et cela dans une démarche qui tente d'expliquer comment les pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire, et plus précisément de la filière gestion-économie, ont progressé dans quelques établissements secondaires étudiés à la Wilaya d'Oran. La question est de savoir comment pouvons-nous évaluer la performance des élèves au cours du cycle secondaire à travers leurs résultats en classe de terminale et des résultats en fin de cycle secondaire par une approche comparative entre années, entre lycées, mais également par branches, à partir des données statistiques propres à chaque lycée.

Alain Mingat (2003) définit la gestion des systèmes éducatifs comme « l'ensemble des activités qui font le lien entre la sphère des politiques éducatives et celle des résultats obtenus, entre le niveau national et le

* Université d'Oran, Faculté des sciences économiques, sciences commerciales et sciences de gestion, 31 000.Algérie/
Doctorante à l'Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU) CNRS / Université de Bourgogne, 21000, France.

niveau local, entre les moyennes et leurs distributions, entre les ressources et les acquisitions scolaires »¹.

Au niveau national

La gestion doit avoir pour but l'efficacité, l'équité et la cohérence de la politique générale

Au niveau local

Il s'agit d'améliorer les pratiques pédagogiques dans la classe et le fonctionnement effectif de chaque école.

Au niveau des établissements

La gestion pédagogique s'intéresse aux résultats obtenus et à la manière de les accroître en améliorant les pratiques pédagogiques. C'est à ce niveau que l'étude s'intéresse particulièrement à quatre établissements d'enseignement secondaire au niveau de la Wilaya d'Oran.

Nous avons adopté la méthode des enquêtes transversales qui portent sur l'évaluation et à la comparaison des résultats cumulés par les élèves à une année d'études déterminée dans une matière donnée en la complétant par la reconstitution des trajectoires des candidats au baccalauréat, ce qui permet de tirer avantage des deux démarches (transversale et longitudinale), à cette nuance près que nous ne considérons dans la dimension longitudinale que les élèves qui ont persévéré jusqu'en terminale.

L'objet de cette contribution est également d'analyser les résultats pédagogiques après l'application de la dernière réforme, les lacunes constatées et les solutions à recommander.

Mais avant tout, quels sont les objectifs de cette nouvelle réforme ?

Cette nouvelle réforme a été entreprise le 13 mai 2000, après l'instauration d'une commission nationale de réforme du système éducatif. Cette dernière était chargée de procéder à une évaluation du système éducatif en vue d'établir un diagnostic et de faire, en fonction des résultats, une refonte totale et complète de l'organisation scolaire et universitaire.

¹ Mingat, A. (2003), *Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne, diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle*, PSAST/AFTHD, Banque mondiale, février, p. 4

Enfin, elle proposa un projet définissant les grands axes de la nouvelle politique éducative, concernant d'une part, les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers, et d'autre part l'organisation et l'articulation des sous-systèmes, l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

Le rapport de cette commission a été mis en place en 2001. Cette réforme a concerné, en premier lieu, les programmes scolaires, la durée de la scolarité de certains paliers, mais surtout l'obligation de l'enseignement préscolaire à partir de 2008/2009.

Cette nouvelle réforme s'articulait autour de trois éléments importants² :

- La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires

À ce niveau, c'est surtout la méthodologie d'enseignement qui a changé. Désormais, l'approche par objectifs est abandonnée au profit de l'approche par compétence.

L'apprenant par cette nouvelle méthode pouvait accéder au savoir, savoir-faire, savoir-être pour mener à bien sa vie de tous les jours. De plus, des programmes de formation des enseignants étaient prévus pour la maîtrise de l'outil informatique et des nouvelles technologies de communication.

- La réorganisation générale du système éducatif

Avant cette réforme, le système était structuré en deux niveaux : le premier, appelé école fondamentale (école primaire de 6 ans plus un cycle moyen de 3 ans), comprenait 9 ans d'étude obligatoire, le second niveau, le cycle secondaire, était de 3 ans.

Après l'adoption de la nouvelle refonte, il a été décidé de scinder l'enseignement de base obligatoire en deux phases distinctes : l'école primaire et le moyen dont le cursus est de 9 ans de scolarité obligatoire. Dans un souci d'alléger les programmes, une quatrième année a été ajoutée à l'enseignement moyen, alors qu'à l'inverse, pour l'école primaire, il a été procédé à une réduction d'une année en parallèle avec une généralisation progressive de l'enseignement préscolaire (la sixième année a été supprimée).

² Semri. A. (2009), *Réforme du système éducatif Algérien : A propos de l'articulation entre l'enseignement secondaire et le système LMD de l'enseignement supérieur*, Direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique. Bilan triennal des activités des recherches scientifiques et du développement technologique- des laboratoires de recherches, session 2011.

L'enseignement secondaire, pour sa part, restait inchangé du point de vue de structure, mais une réduction des filières était observée.

Le processus de mise en place de cette réforme s'est achevé en 2007/2008 avec la promotion des bacheliers issus du nouveau système.

- La mise en place d'un nouveau système de formation et d'évaluation de l'encadrement

Des mesures ont été proposées et appliquées concernant la formation des enseignants tous cycles confondus. Plusieurs possibilités ont été proposées, à savoir la poursuite des études à l'université, la formation à distance ou alternée par le biais de nouvelles technologies et des stages bloqués.

Cette nouvelle réforme va concerner également l'enseignement supérieur à partir de 2003, mise en œuvre en 2004, elle traduit principalement l'application progressive du LMD.

A partir de là, notre travail tente par le biais de questionnaires, d'entretiens et de statistiques propres à chaque établissement de répondre aux questions suivantes :

- comment les pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire ont-elles progressé, et plus précisément celle de la filière gestion-économie ?

- comment pouvons-nous évaluer la performance des élèves au cours du cycle secondaire ?

- comment améliorer ces pratiques pédagogiques ?

Notre démarche contribue à la formation d'une banque de données concernant les quatre établissements. La constitution de la banque de données s'est faite sur la base :

- de trois questionnaires adressés à des populations distinctes mais qui concourent au fait pédagogique.

- un questionnaire distribué à quatre proviseurs des lycées étudiés dans notre étude de cas

- un questionnaire distribué aux enseignants d'enseignement secondaire de la branche gestion-économie.

- un questionnaire distribué aux élèves de la branche gestion-économie

- des entretiens avec :

- des proviseurs

- des censeurs

- des conseillers pédagogiques

- des données statistiques propres à chaque lycée

▪ des données statistiques de l'inspection académique de la Wilaya d'Oran.

L'étude de cas que nous avons menée s'est faite par rapport à l'importance de l'effectif des élèves, à l'ancienneté des lycées, mais également à la facilité de communication.

L'étude concerne quatre lycées de la Wilaya d'Oran. Il s'agit des lycées de Sidi Allal ex LTJF, le plus ancien des quatre (créé en 1957), lycée Mrah Abdelkader, lycée émir Abdelkader, lycée cheikh Ibrahim Tazi, tous les trois fonctionnels depuis 1984.

Les trois premiers étaient des lycées d'enseignement technique alors que le dernier a été toujours un lycée d'enseignement général.

Evolution et évaluation des pratiques pédagogiques

1. Répartition des effectifs selon l'établissement d'origine

Les quatre établissements sélectionnés ont présenté un total d'élèves de 3250 scolarisés dont 34.89 % étaient candidats au baccalauréat pour l'année scolaire 2009-2010 sur le total de leurs élèves.

Tableau 1 : Répartition des effectifs selon l'établissement d'origine

lycées	Allal sidi Mohamed	Emir Abdelkader,	cheikh Ibrahim Tazi	Mrah Abdelkader	Total
Effectif global des élèves	972	566	984	728	3250
Effectif des élèves en gestion-économie ³	42+38=80	21+34=55	42+38=80	32+39=71	286
Effectif des enseignants	64	55	64	51	234

Source : statistiques propres à chaque lycée pour l'année 2009-2010, inspection académique de la Wilaya d'Oran.

Trois des quatre lycées abritent près de 30% des élèves du total, seul le lycée Emir Abdelkader ne présente que 14.41% du total, la cause est vraisemblablement la disparition des branches techniques de l'ancien système.

³ Le premier chiffre concerne la 2^{ème} année secondaire alors que le troisième concerne la terminale de filière gestion-économie, selon document statistique de chaque lycée.

A ce sujet, le personnel du lycée regrette l'enseignement de ces branches mais, également, l'investissement colossal acquis dans ce but. Ainsi dans la plupart des technicums, aujourd'hui lycées d'enseignement secondaire, ont du matériel et outillage scellés dans des salles fermées de peur d'être dérobés vu leur prix d'acquisition trop important.

La filière gestion-économie a fait partie de l'enseignement secondaire depuis l'indépendance en tant que branche technique : « technique économique ». A partir des années 1990, elle s'est divisée en deux filières distinctes ; une d'enseignement général appelée « gestion économie », et une seconde d'enseignement technique appelée « technique comptable »

Actuellement, avec la disparition des lycées techniques, seule la première est restée. La seconde a été insérée dans la formation professionnelle.

D'une façon générale, dans chaque lycée existe une classe de gestion-économie en 2^{ème} année secondaire, et une autre en 3^{ème} année (terminale).

L'effectif de ces classes varie entre 20 et 40 élèves, mais il a tendance à augmenter.

2. L'orientation des élèves

Depuis de nombreuses années il est démontré que l'orientation scolaire a un impact déterminant sur les résultats scolaires et sur la trajectoire professionnelle future de l'élève.

Plusieurs facteurs déterminent l'orientation dont le vœu des élèves et de leurs parents, le taux de réussite au Baccalauréat, l'orientation post-universitaire et les débouchés au niveau marché de travail.

L'orientation vers des tronc communs intervient à l'entrée 1^{ère} AS, soit vers sciences / technologie ou lettre / philosophie. C'est vers la première filière que les élèves ont tendance à être orientés comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2 : Répartition des élèves en tronc commun pour l'année 2009-2010

Lycées Tronc commun	Allal sidi Mohamed	Emir Abdelkader,	cheikh Ibrahim Tazi	Mrah Abdelkader	Total	%
Sciences /technologie	578	99	186	196	1056	73.5
lettre /philosophie	163	63	71	86	383	26.5
Total des 1 ^{ère} années Secondaires	741	162	275	282	1439	100

Source : statistiques propres à chaque lycée pour l'année 2009-2010, inspection académique de la Wilaya d'Oran.

73.5% des élèves préfèrent être en sciences / technologie pour suivre en sciences expérimentales en 2^{ème} année et le reste est orienté vers lettres /philosophie.

L'orientation vers les filières spécialisées intervient en 2^{ème} AS. En tronc commun, la filière sciences expérimentales est la plus fréquentée. Elle restera toujours familière aux élèves pour le choix de la spécialité, au détriment des autres filières (lettres, philosophie, langues étrangères, Mathématiques, gestion-économie et techniques mathématiques) qui sont de moins en moins demandées.

Les élèves orientés vers la filière économie-gestion sont sélectionnés du tronc commun sciences/technologie sur la base de leurs moyennes en mathématiques, histoire-géographie et français. Selon la loi d'orientation, ils doivent avoir la moyenne dans les trois matières.

Cette filière est de plus en plus demandée par les élèves après la filière des sciences expérimentales pour plusieurs raisons : la première concerne les élèves qui ont des difficultés en physique et en mathématiques, matières plus allégées ou inexistantes dans la branche gestion-économie.

La seconde raison réside dans le sens où c'est une branche d'avenir d'après les élèves encouragés par les parents pour faire « gestion-économie » : « grâce à elle, nous disent-ils, « nous comprenons les grands principes de l'économie de marché ».

Tableau 3 : Répartition des élèves par filières en 2^{ème} année secondaire dans les quatre lycées année 2009-2010

Lycées Filières de 2 ^{ème} année	Allal sidi Mohamed	Emir Abdelkader	cheikh Ibrahim Tazi	Mrah Abdelkader	Total	%
Effectif des élèves de gestion-éco	25	34	34	30	123	23.12
Sciences expérimentales	60	56	106	114	336	63.15
Techniques maths	25	48	N'existe pas	N'existe pas	73	13.72
total	110	138	140	144	532	100

Source : statistiques propres à chaque lycée pour l'année 2009-2010, inspection académique de la Wilaya d'Oran.

Dans la filière sciences expérimentales peut exister plusieurs divisions, c'est ce que explique son importance en nombre alors que dans les autres filières, une seule division est ouverte. Pour la filière technique mathématique sur quatre lycées, seuls deux ont cette branche, car le

nombre réduit des élèves orientés vers cette filière poussent les proviseurs à les regrouper dans quelques lycées de la Wilaya.

Nous remarquons que, d'une part, la répartition des élèves entre branches est inéquitable, certaines sont bien chargées et d'autres plus allégées et que, d'autre part, une valorisation de la filière sciences expérimentales est faite au détriment des branches techniques mathématiques, langues et gestion-économie.

Ainsi sont orientés :

En 1^{ère} AS 73.38% en sciences expérimentales, 26.5% en lettres et philosophie et 8.80% en gestion-économie.

En 2^{ème} AS par exemple, 63.15% en sciences expérimentale, 23.12% en gestion –économie et 13.72% en technique mathématiques.

Ce paradigme d'orientation des élèves ne va pas dans le sens de la réforme qui a pour but de valoriser des filières autres que les sciences et de faire émerger une élite grâce à d'autres branches telle que la branche technique mathématique et philosophie,

La cause principale se trouve au niveau de l'orientation après le BAC, car les bacheliers de ces branches ne peuvent pas accéder à toutes les facultés, entre autres, la faculté de médecine, même si leurs résultats au BAC sont parmi les meilleurs.

3. Les méthodes pédagogiques

La réforme de la pédagogie préconise une nouvelle vision de l'éducation qui implique une rupture épistémologique et méthodologique totale avec le passé. Visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé, cette nouvelle vision consiste en l'adoption de l'approche par compétences en tant que dynamique globale de changement pédagogique.

L'approche par objectifs consiste à répondre à la question : que doit savoir l'apprenant à la fin d'une activité donnée ? Grâce à de petites évaluations, elle permet de vérifier si un objectif bien précis est atteint par les élèves.

Les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs (objectif principal, objectifs secondaires, objectifs opérationnels) et l'élève apprend des morceaux sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours.

Aussi, avec l'évènement de l'approche par compétences, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente « à la fin » du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont sont construits par l'élève les différents

éléments constitutifs de la compétence. « La compétence est finalisée et contextualisée. »

L'approche par compétences ne peut être efficace qu'à travers l'acte d'enseignement / apprentissage, que si elle arrive à rendre l'élève capable de tester des hypothèses, de poser des problématiques, de résoudre des problèmes, d'analyser des opinions et des idées, etc. Or, il n'y a presque pas d'apprentissage pour l'élève (expérience, stage...), le cours reste à un niveau théorique. Les méthodes d'enseignement et d'évaluation pédagogique apparaissent quant à elles inadaptées, faisant trop appel aux transferts et au contrôle de connaissances pures, et insuffisamment aux savoir-faire et à l'évaluation des acquis de l'apprentissage.

4. Programmes d'enseignement

Nous avons pris les matières dans la filière gestion-économie pour bien cerner la pratique pédagogique :

Les matières essentielles dans cette branche sont presque toujours les mêmes ; Gestion, économie/management, mathématiques et histoire/géographie. Alors que les mathématiques financières et les statistiques étaient une matière à part entière, actuellement elles ont été intégrées à la comptabilité pour faire une seule matière appelée « gestion ».

A la matière économie générale sont ajoutées des notions management.

L'enseignement se fait en langue nationale, mais l'écriture des formules mathématiques, des symboles, des équations...se fait désormais en langue française.

Pour chaque matière est attribué un volume horaire de quatre heures par semaine, avec des coefficients respectifs de 6 et 5. (Gestion, économie/management)

Le tableau suivant nous montre le taux de réussite des élèves par matières au Baccalauréat.

Nous observons, pour cette filière, que les élèves sont soumis pendant l'examen de baccalauréat à des matières de non spécialité (gestion, économie et droit) ; par ordre décroissant, la philosophie, les mathématiques, l'anglais, le français.

Tableau 4 : Taux de réussite par matière au Baccalauréat 2009-2010

Lycées	Allal sidi Mohamed	Emir Abdelkader, 2008	Cheikh Ibrahim Tazi	Mrah Abdelkader	Moyenne
mathématiques	13.3	2.94	15.83	16	12.01
arabe	20	58.82	65.38	36	45.05
philosophie	3.33	00	00	36	9.83
His-géo	30	63.63	34.62	48	44.06
français	16.66	44.11	34.62	08	25.84
anglais	30	26.47	34.62	88	44.77
gestion	63.33	38.80	50	56	52.03
Eco-management	66.66	53.73	76.92	84	68.42
droit	66.66	38.23	69.23	68	60.53
Science islamique	66.66	88.23	84.62	100	84.87
Education sportive	100	94.11	100	100	98.52

Source : statistiques propres à chaque lycée pour l'année 2009-2010, inspection académique de la Wilaya d'Oran.

Seuls 9% des élèves ont eu la moyenne en philosophie, 12% en Mathématiques, 25% en français et presque 45% en anglais et arabe.

Nous constatons que le problème de langue se pose pour les trois filières et qui pourrait avoir des conséquences négatives sur la dissertation des matières de philosophie, histoire-géographie...

Les constats montrent que les familles sont de plus en plus nombreuses à avoir recours aux cours particuliers. Ceux-ci ont pour fonction principale de favoriser une meilleure scolarité des enfants. Ils contribuent aussi à la « pacification »⁴ des relations familiales en évacuant partiellement les tensions que soulève le suivi des enfants qui rencontrent des difficultés par la délégation d'une partie de celui-ci à des agents extérieurs.

Dans ce domaine, nous observons cependant des différences importantes entre les groupes sociaux :

Les parents de classe moyenne et supérieure ont plutôt recours aux cours particuliers quand leurs enfants sont au lycée pour maintenir leur niveau dans un contexte de compétition pour les meilleures places, ceux des classes populaires qui y ont plus souvent recours dès le primaire, se situent davantage dans une logique de rattrapage.

⁴ Thin, D. (1998), *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, PUL.

5. Les manuels scolaires

Dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes, une nouvelle génération de manuels scolaires a été conçue. Ceux-ci ont été élaborés avec la participation d'éditeurs nationaux, privés et publics, et doivent répondre à trois conditions essentielles :

- la qualité définie par les normes scientifiques, pédagogiques et techniques universellement reconnues ;
- la disponibilité des manuels et leur mise à la disposition des élèves en début d'année scolaire
- un prix abordable.

Pour la filière gestion/économie, des livres scolaires « appréciables » selon les enseignants et les élèves ont été à leur portée pour chaque matière durant toute l'année.

6. L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication

L'école, à l'instar de tous les autres secteurs, n'échappe pas à la rapide évolution des technologies de l'information et de la communication et se doit de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de vivre dans un monde où l'usage d'outils informatiques est désormais banalisé.

Chaque établissement s'est vu doté d'un certain nombre de postes reliés à un réseau local, ils sont utilisés comme outil d'enseignement dans la matière informatique une fois par semaine, le reste est destiné aux enseignants afin de saisir leurs sujets d'examen au lieu de servir à la recherche et à la formation à distance.

Après un entretien avec les enseignants de cette filière, il nous est apparu clairement que presque aucun enseignant n'utilisait cet outil pour accomplir son cours ; les raisons évoquées sont : le manque de temps, manque de structure adaptée, mais surtout manque de connaissance technique et scientifique des nouvelles technologies de l'information et de la communication (logiciel en comptabilité par exemple).

De même pour la gestion pédagogique au niveau administratif, où des logiciels pouvant aider les chefs d'établissement dans la gestion administrative de leurs établissements peuvent être utilisés. Celui de Guy François O linga en est un exemple. Son outil appelé GES (Gestion des établissements scolaires) peut générer des emplois de temps en cinq

minutes par classe. Une innovation certaine quand on sait que cette tâche occupe les censeurs même plusieurs semaines après la rentrée.⁵

7. L'admission au Baccalauréat

Cette étape décisive dans la vie scolaire de l'élève doit être couronnée par l'obtention du bac, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup d'élèves. L'examen des tableaux nous révèlent cette vérité.

Tableau 5 : Taux de réussite au Baccalauréat toutes branches confondues

Années lycées	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Moyenne des taux
Allal sidi Mohamed	25.59	44.77	35.38	58.76	46.52	46.13	38.46	48.87
Emir Abdelkader	41.50	46.99	40.83	70	69.28	31.71	39.17	48.49
Cheikh Ibrahim Tazi	41.07	52.18	45.02	61.84	53.72	66.33	46.67	52.26
Mrah Abdelkader	50	64.38	35.52	56.11	50.83	66.43	65.42	55.51
Wilaya d'Oran	35.50	48.41	37.41	56.49	49.93	56.49	44.25	46.92

Source : statistiques de l'Inspection académique de la Wilaya d'Oran, service des examens de 2003 à 2009.

Pour les quatre lycées, la moyenne des taux de réussite au Bac pour six années consécutives ne dépasse pas les 55%, les 45% des élèves restant soit redoublent l'année de terminale, soit sont éjectés du système éducatif, ce qui fait une charge lourde pour l'État.

Concernant, le classement des filières selon leur taux de réussite au Bac pour chaque lycée, il apparait les résultats suivants selon les statistiques de chaque lycée par filières.⁶

⁵ Agenda de panafricain de recherche en intégration pédagogique des TIC, « Cameroun : GES, pour mieux gérer les établissements scolaires », 28 avril 2009.

⁶ Il est à noter que les taux de réussite au Baccalauréat enregistrés par l'inspection académique de la Wilaya d'une part et par les lycées d'autre part se rapprochent de très près, la différence pourrait être due à l'absence ou à la radiation de certains candidats le jour de l'examen.

Tableau 6 : Classement des filières selon leur taux de réussite au Baccalauréat pour chaque lycée, Année 2009-2010

	Sciences expérimentale	Lettre/philosophie	Gestion-économie	Technique maths	Maths	Langue	moy
Allal sidi Mohamed	36.11	35.29	43.33	30	–	55	38.09
Emir Abdelkader	52.83	27.27	27.27	44.18	–	42.55	38.82
Cheikh Ibrahim Tazi	47.17	41.98	42.31	–	–	65.38	46.86
Mrah Abdelkader	78.57	62.5	48	–	–	–	63.02
Moy	53.67	41.76	40.22	37.09		54.31	

Source : statistiques propres à chaque lycée pour l'année 2009-2010, inspection académique de la Wilaya d'Oran.

Pour la filière gestion-économie, aucun lycée des quatre n'a eu un taux de réussite supérieur à 50% et donc c'est une filière qui a tendance à faire baisser le taux global de l'établissement et/ou de la Wilaya, le taux de cette filière est de 40.22%.

De même pour les filières Technique mathématiques et Lettre/philosophie, qui ont respectivement une moyenne 37.09% et 41.76%.

Seul le lycée Mrah Abdelkader a eu un taux de réussite au Bac de 65.42%, pour l'année 2009 -2010, la cause réside dans le fait qu'il ne prend en charge que trois filières ; Sciences Expérimentales, Lettre/philosophie et Gestion-économie, il apparait clairement une meilleure maîtrise et gestion des enseignements.

Tableau 7 : Taux de réussite au Baccalauréat pour la filière gestion-économie

Années lycée	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Moy des 3 dernières années
Émir Abdelkader Fellaoucene			32.83	35	37	25	27.27	29.75
Cheikh Ibrahim Tazi	34.29	45.24	54.02	46.34	62.13	62.5	42.31	55.64
Mrah Abdel kader	63.88	67.64			41.67	61.76	48	50.47
Allal sidi Mohamed	21.42	48.65	41.00	80	41.86	61.33	43.33	48.84
Wilaya d'Oran			36.25	45.00	44.81	63.58	39.73	49.37

Source : statistiques propres à chaque lycée, inspection académique de la Wilaya d'Oran.

Nous remarquons que pour la filière gestion-économie, les taux de réussite au baccalauréat (2009) n'atteignent pas les 50%.

8. Le personnel enseignant dans l'enseignement secondaire

Pour l'année 2009-2010, l'effectif global des enseignants d'enseignement secondaire dans la Wilaya d'Oran est 2198 dont 84 dans la filière gestion-économie.⁷

Avant la régularisation du statut de l'enseignant de l'éducation nationale, le niveau de recrutement reste homogène (ingénieur ou licence d'enseignement supérieur ; Bac+5).

Cependant des différences existent entre ceux qui ont suivi une formation pédagogique dans une école normale supérieure (ENS) et ceux qui ont été recrutés sans formation pédagogique.

Des discordances sont également relevées entre les spécialités de formation et les matières effectivement enseignées.

Il apparaît clairement que la qualification du personnel enseignant dans l'ensemble des cycles était insuffisante. Même si elle relève d'efforts méritoires, elle ne compense pas le déficit de formation générale.

Le recrutement a obéi à la pression des besoins liés à la généralisation de l'enseignement dans un contexte où la fonction enseignante avait déjà subi une forte dépréciation. Le gel des postes budgétaires a contribué à la réduction de taux d'encadrement.

⁷ Statistiques de l'Inspection académique de la Wilaya d'Oran, service du personnel.

Il en est de même de la retraite anticipée qui a favorisé le départ d'encadreurs ayant accumulé une expérience (mais dont les postes n'ont pas été pourvus.)

Lors de nos entretiens, les enseignants de la filière gestion-économie nous ont fait remarqué que ces derniers se plaignaient encore d'un manque de formation et que des journées d'étude lors des séminaires restaient très insuffisants pour leur formation quant aux changements des programmes et à la nouvelle méthode d'enseignement.

9. Les redoublements

Selon les directives du Ministère de l'éducation nationale, le redoublement n'est pas appréhendé en tant que sanction pour l'élève mais plutôt comme une possibilité de maîtrise de connaissance. De ce fait, tous les élèves qui n'ont pas de moyenne (10/20) ont cette faveur de redoubler au moins une fois par cycle d'enseignement.

Ces redoublements sont constatés surtout en 1^{ère} année et 3^{ème} année secondaire, la 2^{ème} année est considérée plus « facile », une année où les élèves se sont adaptés au lycée... Pour illustrer cela nous présentons le tableau suivant concernant la Wilaya d'Oran :

Tableau 8 : Taux de redoublements de la Wilaya d'Oran pour les 1^{ères}, 2^{èmes} et 3^{èmes} années secondaires

Années	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	moyenne
2003	17.68	13.89	34.42	12.64
2004	25.35	14.3	33.67	12.44
2005	19.71	13.43	28.57	20.57
2006	39.92	11.26	29.97	27.05
2007	16.93	23.66	36.42	25.74
2008	8.47	9.27	40.06	19.26
moyenne	21.34	14.30	33.85	

Source : statistiques de l'inspection académique d'Oran de 2003 à 2008.

Ainsi, nous notons que pour la 3^{ème} année le taux de redoublement est plus important que les deux années précédentes (34%). Pour la première année, presque le quart (21.34%) de la population scolarisée refait l'année.

Le taux de redoublement est un indice d'échec et d'inefficacité du système éducatif.

10. Les déperditions

Quant aux élèves qui quittent le cycle secondaire à l'issue de classes terminales sans diplômes, il est bien admis qu'ils n'ont pas les qualifications requises leur permettant une insertion professionnelle dans la vie active.

Ces dernières ne doivent pas être trop importantes, sauf en troisième année secondaire après au moins un redoublement.

Ceci pose le problème de leur prise en charge pour les prémunir de la marginalisation, des déviations et d'une certaine culture de désespoir.

Ces deux facteurs, la baisse du taux de réussite au Baccalauréat et l'élévation du taux de déperdition, témoignent de la faiblesse du rendement interne de ce palier d'enseignement et de formation.

Selon les responsables de l'inspection académique de la Wilaya d'Oran, le taux d'exclusion ne doit pas excéder les 2.8%, seuls les élèves âgés ou qui ont redoublé plus d'une fois sont concernés. Par ailleurs, l'articulation insuffisante entre les systèmes éducatifs et le monde professionnel rend plus difficile l'insertion des jeunes sur le marché du travail.

Conclusion

A travers cette étude, nous sommes arrivés aux points suivants :

- la répartition des élèves entre branches est inéquitable, la valorisation de la filière sciences expérimentales est toujours faite au détriment des autres branches.

- l'approche par compétences ne peut être efficace car le cours reste encore à un niveau théorique.

- le problème de maîtrise des langues reste toujours posé, que ce soit pour la langue nationale ou les langues étrangères.

- le manque de structure adaptée, ignorance de connaissances techniques et scientifiques des nouvelles technologies de l'information et de la communication par les enseignants (logiciels)

- la qualification du personnel enseignant dans l'ensemble des cycles était insuffisante.

- Le taux de redoublement, qui est un indice d'échec et d'inefficacité du système éducatif, avoisine presque le quart de la population scolarisée en première année.

Pour que la réforme soit efficace et qu'elle réalise ses objectifs, elle doit être accompagnée d'un support infrastructurel et matériel adéquat ainsi que d'un personnel suffisant et qualifié afin de prendre en charge sérieusement le flux important des élèves qui ne cesse d'augmenter chaque année.

De même, qu'il serait nécessaire de prendre des mesures concrètes pour pallier les problèmes engendrés par les échecs et les déperditions scolaires.

Bibliographie

- Mingat, A. (2003), *Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique sub-saharienne, diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle*, PSAST/AFTHD, Banque mondiale, p. 4.
- Agenda de panafricain de recherche en intégration pédagogique des TIC, « Cameroun : GES, pour mieux gérer les établissements scolaires », avril 2009.
- Boisivon, J.-P. (2001), *Les résultats de notre système éducatif : évolutions – comparaisons*, extrait d'une conférence prononcée le 26 mars, à l'Académie d'Aix Marseille des Sciences Morales et Politiques.
- Diebolt, C. (2001), *Éducation, système et régulation*, Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives Journée d'étude, *La régulation du système éducatif*, Fondation nationale des sciences politiques, Paris.
- McKinsey, J.-O. (2010), *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de "bon" à "très bon" ?* Bruxelles.
- Nekkal, F. (2004), *Évolution, évaluation et rendement du système l'éducation nationale*, mémoire de magister en sciences économiques, Université d'Oran.
- Perrenoud, P. (2001), « Piloter les pratiques pédagogiques ? », in Gille, B. (dir.) *Le pilotage pédagogique : exercice partagé*, Poitiers, Ministère de l'Education Nationale, p. 80-104.
- Picheau, L. (2010), « L'évolution du système éducatif : Quels indicateurs de performances? », (version du 16/02/2002) actes du Forum de la régulation 2001, OCDE « Résultats du PISA 2009 : Synthèse ».
- Yaba Tamboura, M. (2009), *Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali la formation à distance*, ROCARE.
- Unesco. (2005), « La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation » ; Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif.
- Thin, D. (1998), *Quartiers populaires, L'école et les familles*, Lyon, PUL.

Quatre étudiantes algériennes en France vis-à-vis de leurs représentations sociolinguistiques

Wajih GUEHRIA*

Introduction

Ce travail vise à démontrer comment quatre étudiantes algériennes, récemment immigrées en France, se représentent les langues de leur pays afin de comprendre le rapport qu'elles entretiennent avec la langue française. Il s'agit d'abord de confirmer l'hypothèse soutenue par des sociolinguistes tels que Morsly¹ (1998) et Daifallah² (1998) démontrant la domination symbolique du français sur les autres langues. Nous donnerons ensuite les raisons de cette domination qui ne peut être exclusivement expliquée par la présence de nos informatrices sur le sol français. Le processus d'intégration dans ce pays impose la maîtrise du français aux primo arrivants, mais la pratique d'une langue est à distinguer des représentations qui lui sont rattachées, notamment dans un contexte d'apprentissage contraignant. Des études menées en région parisienne auprès de Maghrébins montrent l'importance accordée à l'arabe, considéré comme langue de prestige, et le rejet du français, présenté comme langue de la colonisation et de l'impérialisme (Guehria, 2004³). Les représentations d'une langue trouvent souvent leur sens dans

* Université de Souk-Ahras, Département de français, 41000, Souk-Ahras, Algérie/
MoDyCo (UMR & CNRS), Paris Ouest Nanterre La Défense, 92000, France

¹ Morsly, D. (1998), « Femmes algériennes et insécurité linguistique », in Singy (éd.), P., *Les femmes et la langue, L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 75-97.

² Daifallah, L. (1998), « Les représentations des langues de locuteurs algériens », in Canut, C. (éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, l'Harmattan, p. 83-90.

³ Guehria, W. (2004), « La non-transmission de l'arabe algérien au sein d'un couple mixte en France », in *Rapport de la Délégation Générale à la Langue de France et aux Langues de France*. Paris, INALCO.

l'espace/temps du discours de référence dans lequel elles sont projetées (Guehria, 2009⁴). Nos informatrices ont été interrogées en France, mais le référent de leur discours a été l'Algérie, notamment dans les réflexions métalinguistiques.

L'idée d'entreprendre une étude en sociolinguistique auprès d'étudiantes algériennes vivant en France nous est venue suite à l'écoute de certaines femmes dès notre arrivée à Paris. En dehors de toute présence étrangère à la communauté algérienne, celles-ci s'attachent à un emploi fréquent et « correct » de la langue française, alors que leurs conjoints recourent plus spontanément à l'arabe algérien ou scolaire aussi bien dans des situations formelles qu'informelles.

Ne connaissant personne en France, nous avons été confronté à des difficultés pour composer une population susceptible de former la base de notre étude. C'est par le biais de l'une de ces femmes – qui fut aussi notre première enquêtée –, que nous avons pu alors prendre contact avec d'autres étudiantes algériennes. Cette manière de procéder peut évidemment paraître aléatoire, et donc peu scientifique, mais une telle entrée en contact par « l'ami d'un ami » est prônée par Bourdieu lui-même :

« Laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des gens de connaissance où des gens auprès de qui, ils pourraient être introduits par des gens de connaissance. La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication 'non violente' » (Bourdieu⁵, 1993 : 1395).

C'est en procédant ainsi que nous avons pu rassembler une population susceptible de constituer la base de notre corpus.

1. Recueil des données

Parmi les femmes qui nous ont été présentées, quatre ont été retenues pour avoir vécu en Algérie dans le bain plurilinguistique de l'université. Se trouvant dans un contexte pluriglossique, nos informatrices avaient pu se construire des représentations à l'égard des étudiants issus des différentes régions du pays et pratiquant différents idiomes.

- Portrait des informatrices :

⁴ Guehria, W. (2009), *Fluctuations des représentations linguistiques en fonction de l'espace/temps du discours de référence : cas d'étudiants algériens de la ville de Souk-ahras*, thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

⁵ Bourdieu, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Tableau 1 : Le portrait des informatrices

Informatrices	Age	Origine géographique	Niveau d'étude	Langues pratiquées dans la famille	Langues pratiquées en France
YA	26	Centre	Thèse Sciences du langage	Français ; arabe algérien ; kabyle	Français
MI	25	Centre	DEA Sciences du langage et traductologie	Français ; arabe algérien ; kabyle	Français
SA	26	Ouest	Première année de Lettres Modernes	Arabe algérien	Arabe maghrébin
KH	43	Ouest	DEA Sciences du langage	Arabe algérien	Français

Les informations comprises dans les colonnes « Langues pratiquées dans la famille » et « Langues pratiquées en France » (Cf. tableau *infra*) ont été fournies par les personnes interrogées lors des entretiens. Nous n'avons pas vocation à les confirmer ou à les infirmer, nous observons néanmoins, à travers les entretiens et les discussions informelles, un intérêt particulier pour le français, cela peut être lié à leur statut d'étudiantes en France, ou encore à ma présence.

Ce qu'elles disent par rapport aux langues vaut pour ce qu'elles se représentent, et non nécessairement pour ce qu'elles font. Cependant, ces représentations ne constituent pas pour autant un miroir déformant de la réalité ; elles existent dans leur conscience, et vont même jusqu'à influencer leurs pratiques et leurs opinions sur l'Autre ou la langue de l'Autre. Elles participent donc au processus de construction de leur identité.

Une représentation permet de se situer soi-même par rapport à l'Autre et inversement. Cette dialectique reste tributaire de l'espace/temps dans lequel s'inscrit notre discours car nous construisons nos images et celle des Autres en fonction des enjeux de la communication. Autrement dit, l'identité que nous transmettons par le biais des représentations est plurielle car elle est notamment corrélée au contexte discursif.

Afin de recueillir le discours représentationnel des informatrices, nous avons eu recours à deux types d'entretiens : individuel et collectif. Cette double enquête nous a permis de percevoir les représentations des informatrices quand elles sont face à l'enquêteur (entretiens individuels), et quand elles sont confrontées les unes aux autres (entretien collectif). Cette dernière situation dédramatise l'aspect formel de l'entretien.

1. 1 Méthode d'interview

Notre investigation au sein d'une population féminine à tradition musulmane exige une certaine précaution dans le choix de la méthode d'enquête. C'est pourquoi nous avons privilégié une observation participante qui révèle des phénomènes habituellement inaccessibles aux « étrangers ». Cela réduit au maximum le paradoxe de l'enquêteur. N'étant pas en situation d'enquête, l'interviewer ne modifie pas par sa présence les pratiques qu'il souhaite étudier. Concrètement, cela a consisté en une prise de notes nécessaire à l'élaboration du guide d'entretien cadrant nos entretiens semi-directifs.

1. 1. 2 Les entretiens semi-directifs

La semi-directivité des entretiens privilégie des questions relatives aux représentations des langues tout en laissant la discussion prendre un cours « normal » mais contrôlé. Le caractère ouvert de cette situation a fait intervenir d'autres thèmes, notamment la situation sociale de la femme algérienne. Nos informatrices ont également abordé la précarité de leur situation socio-économique en France. Ces thèmes périphériques n'ont pas été étudiés dans le cadre de cette recherche, mais ils nous ont permis de saisir la vision du monde des informatrices.

Analyser des représentations linguistiques en situation pluriglossique exige une approche dynamique de la production de sens, c'est pourquoi nous nous appuyons sur l'appareil conceptuel et théorique de la praxématique.

2. Méthode d'analyse des données

2.1 La linguistique praxématique

La praxématique se définit comme une théorie de la production de sens, une linguistique de la parole qui prend en compte la variabilité socio-historique. Dans cette perspective, la langue est considérée comme une saisie, par le locuteur, à un moment donné de l'histoire, du réel, connu et découpé par le moyen même du langage, lequel est socialement réglé.

Le choix de la praxématique est motivé par l'intérêt que cette linguistique accorde aux terrains de recherche plurilingues et conflictuels. Dans cette théorie, le sens cesse d'être envisagé comme un produit stable déconnecté des conditions de sa production. Le praxème que Lafont substitue au signe saussurien, a une forme phonologique (un signifiant), mais pas de sens (signifié) figé, en dehors des usages. Ce n'est qu'une fois mis en discours qu'il produit du sens suivant les programmes qu'il soutient et auxquels il obéit. L'unité de base de la praxématique est un lieu conflictuel qui prend en compte l'aspect socio-historique, variable indispensable à l'analyse du discours représentationnel. Ces concepts se sont efficacement adaptés à notre étude portant sur une situation conflictuelle produite par des contacts de langues.

La praxématique apparaît également pertinente à notre propos par l'intérêt qu'elle accorde à la parole productrice de représentations. C'est à travers les différents « ratages » que nous pouvons saisir les représentations sociolinguistiques des individus, l'hiatus, l'hésitation, etc. dont la formulation peut s'interpréter comme l'écho/le témoignage linguistique de ce que pense ou ressent le locuteur – conformément au principe selon lequel « jamais un usage linguistique n'existe sans sa représentation » (Lafont cité dans Boyer⁶, 1990 : 108).

Notre recherche, s'inscrivant dans le cadre praxématique, recourt ainsi à son appareil conceptuel et théorique pour analyser un corpus oral bilingue recueilli par interview et comprenant des représentations sociolinguistiques.

3. Analyse et résultats

Faute d'étude réalisée auprès d'Algériens en France dans le domaine des représentations sociolinguistiques, nous nous sommes inspiré, dans la saisie du tableau représentationnel de nos informatrices, de l'étude menée par Morsly (1998).

Celle-ci a enquêté auprès d'un public de femmes algériennes composé d'éducatrices et de psychologues confrontées à des problèmes linguistiques violents liés à la situation de plurilinguisme que connaît l'Algérie. Sa démarche est, en effet, proche de nos préoccupations dans la mesure où elle s'est intéressée à l'imaginaire sociolinguistique de ses

⁶ Boyer, H. (1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue Française*, Paris, n° 85, p. 102-124.

informatrices⁷. Cependant, notre analyse diffère de celle de Morsly en ce sens qu'elle étudie les représentations d'Algériennes vivant au pays tandis que notre étude s'intéresse aux Algériennes récemment immigrées en France.

L'analyse des corpus révèle deux points de vue parmi nos informatrices : le premier, représenté par KH⁸ et SA, tente de concilier les deux langues (arabe et français) par la construction d'une double identité, tout en privilégiant le français. YA et MI tendent, au contraire, à faire du français la seule langue valorisée et digne d'intérêt.

3. 1 Les deux premières informatrices

La lecture des programmes de phrase de la réplique 66 nous informe sur la relation entretenue par KH avec la langue française.

- j'ai fait l'enseignement général (...)
- (...) jusqu'au collège j'ai fait tous les cours en français
- (...) bien sûr **al-'aRbiya aw l'histoire-géo b-al-'aRbiya** mais tout le reste c'était en français⁹
- (...) au lycée j'ai fait un secondaire littéraire / toutes les matières scientifiques étaient en français

Le praxème¹⁰ « français » a été produit trois fois. Elle aurait pu s'arrêter au programme qui inaugure la séquence : « j'ai fait l'enseignement général ». Par inférence, nous comprenons qu'elle appartient à la génération qui a fréquenté, ce que nous appelons en Algérie, « l'école bilingue ».

En outre, par l'emploi de « toutes » dans « toutes les matières scientifiques étaient en français », l'informatrice veut faire croire qu'il y avait plusieurs matières scientifiques dans la filière littéraire. Or, la terminale littéraire ne comprend qu'une seule matière scientifique, les mathématiques. Toutes les autres sont enseignées en arabe scolaire. L'informatrice amplifie donc son rapport à la langue française. Elle semble vouloir stimuler la fascination des deux autres informatrices qui ont suivi un enseignement entièrement arabisé ? En effet, plus bas, dans

⁷ « (...) Nous avons essayé d'être surtout attentive à ce qu'elles disaient de leur imaginaire propre et de leur vécu propre par rapport à ces langues » (Morsly, 1998 : 95).

⁸ Nous avons pris le parti de concilier l'anonymat des enquêtées et leurs identités pertinentes respectives comme : le sexe, l'origine géographique, et le parcours éducatif (cf. *supra* Tableau 1) : elles sont signalées par les initiales en majuscule de leur prénom suivies de « : » (cf. Mondada, 2002).

⁹ Traduction : « (...) bien sûr *l'arabe et l'histoire-géo en arabe* mais tout le reste c'était en français ».

¹⁰ La praxématique substitue au *morphème* le concept de *praxème* (cf. Détrie et al., 2001).

la séquence 165, KH qualifie d'« handicapées » les nouvelles générations à cause de leur capacité limitée en langue française :

- ils sont handicapés donc ils sont obligés de parler qu'en arabe

Au tour de parole 97, elle s'approprie la langue française en l'associant à la communauté féminine à laquelle elle appartient. Elle associe de fait le français aux femmes de sa génération :

- jusqu'à une certaine période c'était plus les filles qui parlaient en français et donc on était taxées de

L'emploi de « jusque », qui marque une limite que l'on ne peut dépasser, ainsi que la conjugaison des verbes à l'imparfait et au passé composé laissent penser que les filles des nouvelles générations sont dépossédées de la langue française. La séquence peut être reformulée de la manière suivante :

[de nos jours les filles parlent moins français que les filles des générations antérieures]

Cependant, tout en mettant en avant le rapport étroit qu'elle entretient avec la langue française, elle se rattache également à l'arabe :

183.KH : (...) je sens que je suis en train de m'intéresser plus à l'arabe maintenant plus depuis que je suis à xxx¹¹

L'informatrice emploie le terme « arabe » sans aucun adjectif postposé. Parle-t-elle du scolaire ou de l'arabe algérien ? Initialement, KH désignait par arabe « l'arabe scolaire », mais les interventions de YA dans les répliques 184 et 186 l'ont déstabilisée

184.YA : et ben moi non

186.YA : et pourquoi t'as choisi l'arabe ici / c'est aussi parce que / tu te dis que peut-être avec ça je pourrai trouver du boulot ici en France // y a des gens qui ne parlent pas arabe / l'arabe est une langue :

et l'ont menée à une réorientation sémantique :

187.KH : je fais pas: de l'arabe littéral je fais de l'arabe dialectal

Charaudeau¹² (1991 et 2007) explicite ce genre de situation où l'un des partenaires de la communication cherche à influencer le discours de l'autre :

¹¹ Le soulignement indique qu'il y a chevauchement de deux répliques, quant au trois « xxx », ils indiquent qu'un nom de lieu ou de personne a été censuré à la demande d'une informatrice.

« Ici l'autre est bien perçu dans sa différence, mais c'est pour mieux le maîtriser et le rendre dépendant du moi ; car l'idéalité de ce principe d'influence voudrait que l'autre parle et agisse comme moi l'entend. L'autre est à moi » Charaudeau (1991 : 31).

À la réplique 189, KH revient à son idée de départ dénotant son intérêt croissant pour l'arabe scolaire. Même en cherchant refuge dans l'arabe algérien, elle ne convainc toujours pas YA de la pertinence de son choix.

- (...) j'étais très bien en arabe / je m(e) rappelle je lisais euh : / je je bouquinais comme je mangeais / ah ouais j'étais très bien en arabe

Nous pouvons ainsi voir le rapport ambigu qu'entretient KH avec l'arabe. Tantôt elle opte pour l'arabe algérien sous la pression de YA, tantôt elle affiche son intérêt pour une autre variété plus prestigieuse, l'arabe scolaire.

Une telle stratégie qui consiste à s'approprier une langue – le français – sans pour autant nier l'autre – l'arabe – lui permet de revendiquer à la fois son choix de la langue française et son attachement à la langue arabe. Aussi, tente-t-elle de construire une identité linguistique à deux facettes, à deux langues, en évitant le conflit inhérent à ce type d'identité.

Cela est également vrai pour SA quand elle parle, dans le premier programme de phrase de la réplique 491, du statut qu'elle confère à l'arabe et au français :

491.SA : oui / le français et l'arabe sont des moyens de communication // mais **ak 'am-bal-ak kunt naktab fi** les poèmes je cherchais plus à m'intéresser l(e) français / je cherchais l(e) vocabulaire dans le dictionnaire j(e) sais pas en euh: / pour moi c'était un vocabulaire plus riche // mais **ma-ni-ch ki ta'** « tussu »¹³

SA met d'abord les deux langues sur le même niveau. L'égalité est fondée sur la propriété « être moyen de communication » ce qui est commun à tout système linguistique quel que soit son statut (patois, pidgin aussi bien que langue). L'informatrice laisse ensuite disparaître

¹² Charaudeau, P. (1991), « La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre », in *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, Université Paul Valéry, n° 17, p. 27-47.

Charaudeau, P. (2007), « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », in *SEMEN*, n° 23 (Revue en ligne).

¹³ Traduction : 491.SA : oui / le français et l'arabe sont des moyens de communication // mais **tu sais que j'écrivais des** poèmes je cherchais plus à m'intéresser l(e) français / je cherchais l(e) vocabulaire dans le dictionnaire j(e) sais pas en euh: / pour moi c'était un vocabulaire plus riche / mais **je ne suis pas comme celles qui prononcent** « tussu ».

une fascination pour la langue française « vocabulaire plus riche ». Elle ne donnera aucune explication sur cette richesse ; mais c'est ce préjugé positif pour une qualité que les autres langues n'auraient pas qui justifie son attachement à la langue française. SA relie également le français à son activité poétique ce qui révèle un intérêt profond pour cette langue. En effet, le statut de « langue » est souvent reconnu à un idiome sur le critère, précisément, de son emploi pour la production des textes littéraires.

Dans le dernier programme de phrase de cette réplique, SA procède à son tour à l'exclusion de l'autre (mais **ma-ni-ch ki ta'** « tussu »¹⁴), elle rejette donc les femmes qui ont une pratique limitée de la langue française. Plus bas (552) elle rejette également les femmes qui pratiquent le français de manière ostensible en leur attribuant un caractère pathologique (le vice).

552.SA : peut-être **goultl-ak** je sais pas peut-être pour rempl- je sais pas / pour elle(s) c'est ça **l-vice ta' labnat / tahdaR b-al** français / **wa'leh bach tbayyen Ruh-ha / bach tbeyyen Ruh-ha balli qaRya** c'est ça **bech tbeyyen Ruh-ha balli matqaddma** elle est moderne / c'est ça / l'idée / **kima gulna** tout à l'heure¹⁵

C'est en excluant ces dernières que SA se construit un rapport privilégié à la langue française. Etant donné que toutes les autres pratiquent le français de manière ostensible et à des fins compensatoires, SA devient la seule locutrice « normale », légitime qui pratique le français.

3. 2 Les deux autres informatrices

YA et MI diffèrent des premières en ce sens qu'elles affichent avec fierté leur attachement à la langue française et leur désintérêt pour l'arabe sous toutes ses formes. Le français est considéré par ces informatrices comme symboliquement supérieur aux autres langues présentes en Algérie.

Considérons dans un premier temps les énoncés de MI :

¹⁴ Il s'agit d'un phénomène phonétique dit *dilation* qui consiste, pour un son, en l'occurrence le [i], de prendre les caractéristiques d'un autre son qui ne lui est pas contigu, le [u].

¹⁵ Traduction : 552.SA : peut-être **je t'ai dit** je sais pas peut-être pour rempl- je sais pas / pour elle(s) c'est ça **l-vice des filles / elle parle en** français / **pourquoi pour se mettre en avant / pour montrer qu'elle a fait des études** c'est ça **pour montrer qu'elle est civilisée** elle est moderne / c'est ça / l'idée / **comme on a dit** tout à l'heure.

191.MI : j'apprenais les phrases directement **b-al-'aRbiya**¹⁶

195.MI : c'était du parcœurisme (...)

Dans ces deux répliques, l'informatrice met en spectacle son ignorance de l'arabe scolaire en se comparant à celles qui ont la capacité de produire leurs propres phrases en arabe, en l'occurrence les filles de l'intérieur (par opposition aux filles des villes côtières) élevées dans des familles « arabisées ».

Cette catégorie de filles fait l'objet d'un rejet lors de l'entretien notamment lorsque nous évoquons son amie du département de sociologie d'Alger issue d'une région de l'intérieur du pays. YA nie entretenir des rapports amicaux avec cette fille alors que quelques jours auparavant l'informatrice parlait de ses liens avec celle-ci. Dans l'énoncé 227 elle va plus loin en excluant en bloc ces filles qui selon elle, parlent français aussi mal qu'elles s'habillent.

- (...) ana j'ai pas trop / parc(e) qui //

- (...) fallait pas trop fréquenter **had** les filles / pas **tRop** (rire)¹⁷.

A travers un processus de stigmatisation de l'autre, toutes nos informatrices cherchent à se distinguer dans et par la langue française. Nous pouvons ainsi constater le statut représentationnel positif qu'elles accordent à cette langue par rapport aux autres. Dans la partie qui suit nous apporterons un élément d'explication à la domination symbolique du français sur les autres langues présentes sur le marché linguistique algérien.

4. Raison(s) de la domination symbolique du français

4.1 Représentation du français et production d'identité(s)

En s'inspirant de l'article de Brès¹⁸ (1991) qui met l'accent sur le processus de construction identitaire en situation de diglossie¹⁹ –langue

¹⁶ Traduction : 191.MI : j'apprenais les phrases directement *en arabe*.

¹⁷ Traduction : « (...) *moi* j'ai pas trop / parc(e) qui // » ; « (...) fallait pas trop fréquenter *ces* les filles / pas *trop* (rire) ».

¹⁸ Brès, J. (1991), « Des stéréotypes sociaux », in *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, Université Paul Valéry, n° 17, p. 83-112.

¹⁹ Dans la tradition nord-américaine « Il y a *diglossie* lorsque la distribution linguistique repose sur une délimitation claire et nette entre les fonctions de la variété ou de la langue A et celle de la variété ou de la langue B. Cette économie des usages sociolinguistiques est, selon l'approche nord-américaine, stable et équilibrée. (...) Lorsque les sociolinguistes catalans et occitans vont utiliser le concept de *diglossie* dans les années 60-70, ce ne sera pas dans les mêmes termes. (...) Ils vont donc modifier sensiblement le statut théorique du

dominante vs langue dominée– nous expliquerons l'intérêt qu'accordent nos informatrices au français. Selon cet auteur, en valorisant le « même » et en dévalorisant l'« autre », le « sujet expulse de soi et localise dans l'autre des qualités, des sentiments, des désirs (...) qu'il méconnaît ou refuse en lui » (1991 : 95). La production d'identité n'échappe pas à cette règle : « le même est positif, l'autre négatif » (idem). Dans notre cas, la langue du « même » (de celui qui parle français) est valorisée, les langues pratiquées par l'« autre » (celui qui parle arabe algérien ou kabyle) sont dévalorisées. Pratiquer l'une de ces langues, c'est s'éloigner du prestige que procure le français et par conséquent projeter une image négative de soi. Si l'enquêtée opte pour la langue à statut représentationnel positif, il aura une image positive de lui-même et, inversement, une image négative s'il choisit la langue à statut représentationnel négatif.

Nous comprenons ainsi l'attitude de rejet qu'adoptent les informatrices face à ceux qui ne maîtrisent pas la langue française. Considérant le cas de YA : en rejetant les étudiants du département d'arabe qui pratiquent une langue à statut représentationnel négatif, elle sauvegarde l'image positive qu'elle a (et qu'elle donne) d'elle-même. En avouant son amitié pour une personne (son amie du département de sociologie) qui ne maîtrise pas le français (qui ne parle qu'une langue à statut représentationnel négatif), YA verrait l'image qu'elle a d'elle-même et celle qu'elle projette se réduire, se dévaloriser. Ne dit-on pas dans le proverbe populaire : « dis-moi qui tu fréquentes, je te dirai qui tu es ».

Cependant, KH et SA ne sont pas aussi catégoriques dans leur processus de construction identitaire. Même si elles optent pour le français, langue à statut représentationnel positif en Algérie qui leur permet de construire une image positive d'elles-mêmes, leur rejet de l'arabe scolaire et de l'arabe algérien reste partiel.

L'intérêt qu'elles accordent au français peut être lié à leur présence en France, mais au regard de leurs références exclusivement portées sur la situation sociolinguistique algérienne (Cf. *supra*), il semble que

concept de « diglossie ». A une vision fonctionnaliste statique, à l'idée d'une distribution parfaitement complémentaire de deux variétés de la langue ou de deux langues différentes en usage au sein d'une même communauté, la sociolinguistique catalane et par la suite la sociolinguistique occitane vont opposer une vision beaucoup plus dynamique et polémique » (Boyer, 1996 : 92-93). Selon ces chercheurs il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes. S'il y a bien coexistence, c'est une coexistence problématique entre une langue *dominée* et une langue *dominante*. C'est dans cette seconde vision conflictuelle et polémique que nous entendons le concept de *diglossie*.

l'espace/temps dans lequel elles se projettent – l'Algérie – conditionne davantage leurs représentations. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on sait que la maîtrise de l'arabe est un facteur d'intégration social en France (Guehria²⁰ [à paraître]), il leur a offert l'opportunité de s'insérer professionnellement. Une telle situation aurait pu modifier leurs représentations de l'arabe si l'espace/temps dans lequel elles se projettent se limitait à la France or ce n'est pas le cas car les référents de leur discours portent sur l'Algérie.

5. Le statut représentationnel de chaque langue

Le statut représentationnel (+ ou -) des langues tel qu'il apparaît dans le discours des personnes interrogées a été synthétisé dans le tableau ci-dessus.

Tableau 2 : Statut représentationnel des langues présentes en Algérie²¹

	Statut de l'arabe algérien	Statut de l'arabe scolaire	Statut du kabyle	Statut du français	Classement des langues par ordre d'importance
KH	+ / -	+ / -	0	+	- français - arabe scolaire, arabe algérien
MI	-	-	-	++	- français - arabe scolaire, arabe algérien, kabyle
SA	+ / -	+ / -	0	+	- français - arabe scolaire, arabe algérien
YA	-	-	0	++	- français - arabe scolaire, arabe algérien, kabyle

²⁰ Guehria, W. [à paraître] « Bon jeune ou mauvais youth. Une sous-catégorisation pour échapper à la stigmatisation à Mantes-la-Jolie », Actes du colloque international *Communautés à la périphérie: perceptions et représentations des banlieues françaises*, Institut français de Londres, les 3 & 4 avril, Grande-Bretagne.

²¹ Significations des signes utilisés dans le tableau : +/- : statut représentationnel ambivalent ; - : statut représentationnel négatif ; + : statut représentationnel positif ; ++ : le statut de la langue est positif avec le rejet des autres langues ; 0 : aucun statut représentationnel n'a été conféré (la neutralité).

L'observation de ce tableau nous informe sur l'intérêt que portent nos deux informatrices de l'Ouest algérien à l'arabe scolaire et l'algérien. Les deux autres, issues d'Alger, ne voient en l'arabe qu'une langue à statut représentationnel négatif. Tout en le dévalorisant, YA n'admet pas que KH attribue sa maîtrise aux habitants d'une seule région algérienne : la Kabylie.

209.KH : y a aussi / y a aussi / y a aussi la différence / y a aussi les Kabyles de Tizi et les Kabyles de Bougie // ceux de Bougie maîtrisent mieux l'arabe /// à ma connaissance

212.YA : pas du tout parc(e) que quand tu vois en (- - -) où y avait / les bonnes écoles / et les prêtres français etc. qui donnaient / eux des cours en arabe (- - -)

Vu le prestige de l'arabe scolaire par rapport au kabyle, YA a réévalué positivement sa représentation de l'arabe. Le statut représentationnel accordé aux langues n'est donc pas figé, il varie en fonction de l'espace/temps du discours de référence : le français domine symboliquement le kabyle, l'arabe algérien et l'arabe scolaire qui, dans le cadre de cette comparaison, ont la même valeur ; cependant, comparé au kabyle, l'arabe scolaire est symboliquement dominant pour toutes les informatrices notamment lorsque leur discours porte sur un référent « officiel » tel que le marché du travail et l'enseignement (Guehria, 2009). Cette situation linguistique est caractérisée par un enchevêtrement de plusieurs diglossies.

Conclusion

Nous tenons tout d'abord à préciser que cette recherche ne peut prétendre à un inventaire exhaustif des représentations sociolinguistiques des étudiantes algériennes vivant en France ; il n'est question que d'une étude de cas.

La population interrogée n'est donc représentative que d'une minorité de femmes algériennes vivant en France puisque toutes n'habitaient pas les villes quand elles étaient en Algérie. Or, la vie en ville implique une relation spécifique aux langues. En effet, la langue française est certainement plus représentée dans les villes que dans les campagnes. Le brassage des populations plus important en milieu urbain, suppose des contacts linguistiques plus diversifiés et plus fréquents que dans les zones rurales.

En outre, parmi les Algériennes vivant en ville, seule une minorité fait des études supérieures. Or, la scolarisation, qui plus est à l'université,

change le rapport à sa langue et aux langues en général, car elle élargit la culture et donne accès à d'autres langues. Par ailleurs, nous n'avons pas pu vérifier, dans le cadre de cette recherche, notre hypothèse selon laquelle la langue française domine symboliquement les autres langues algériennes auprès d'un public féminin plus large, voire auprès d'un public mixte en France. Par exemple, l'enquête que nous avons réalisée auprès d'Algériens en France, a révélé des oppositions avec les attitudes des nos informatrices. Les jeunes immigrants interrogés ressentent un sentiment de culpabilité du fait qu'ils ont abandonné leur pays, leurs familles, leurs amis et tentent de le compenser en recréant des conditions de leur vie d'origine par la cuisine, les habitudes culturelles et religieuses, mais aussi linguistiques²². Ces pulsions communicatives se ressentent dans la langue française à travers la multitude de praxèmes arabes assumés et partagés par un grand nombre de Maghrébins expatriés en France.

Bibliographie

Boyer, H. (1996), *Éléments de sociolinguistique, langue, communication et société*, Paris, Dunod.

Boyer, H. (1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue Française*, Paris, n° 85, p. 102-124.

Bourdieu, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Bres, J. (1991), « Des stéréotypes sociaux », in *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, Université Paul Valéry, n° 17, p. 83-112.

Daifallah, L. (1998), « Les représentations des langues de locuteurs algériens », in Canut, C. (éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, l'Harmattan, p. 83-90.

Charaudeau, P. (1991), « La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre », in *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, Université Paul Valéry, n° 17, p. 27-47.

Charaudeau, P. (2007), « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », in *SEMEN*, n° 23 (Revue en ligne).

Detrie, C. & al. (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*, Paris, Honoré Champion.

Guehria, W. [à paraître] « *Bon jeune ou mauvais youth*. Une sous-catégorisation pour échapper à la stigmatisation à Mantes-la-Jolie », Actes du colloque international *Communautés à la périphérie: perceptions et représentations des*

²² Voir à ce sujet les travaux de l'équipe franco-britannique « Multicultural London English and multicultural Paris French. A comparison », dirigée du côté français par Gadet F.

banlieues françaises, Institut français de Londres, les 3 & 4 avril, Grande-Bretagne.

Guehria, W. (2009), *Fluctuations des représentations linguistiques en fonction de l'espace/temps du discours de référence : cas d'étudiants algériens de la ville de Souk-ahras*, thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Guehria, W. (2004), « La non-transmission de l'arabe algérien au sein d'un couple mixte en France », in *Rapport de la Délégation Générale à la Langue de France et aux Langues de France*. Paris, INALCO.

Lafont, R. & al. (1984), « Terminologie praxématique », in *Cahier de praxématique*, Montpellier, Université Paul Valéry, n° 3, p. 4-100.

Mondada, L. (2002), « Pratiques de transcriptions et effets de catégorisation », in *Cahiers de praxématique*, Montpellier, Université Paul Valéry, n° 39, p. 45-75.

Morsly, D. (1998), « Femmes algériennes et insécurité linguistique », in Singy (éd.), P., *Les femmes et la langue, L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 75-97.

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle

Le cognitif et l'idéologique dans le manuel scolaire
Les sciences humaines dans l'enseignement secondaire

Sous la direction de
Mohamed Ghalem



Editions |



Les représentations des langues en milieu professionnel

Naziha BENBACHIR*

Introduction

Cet article s'inscrit dans le cadre général d'une recherche sur la gestion du plurilinguisme ¹ en milieu professionnel algérien. Construite essentiellement sur une approche ethnographique, dont les principes reposent sur la participation du chercheur à la communauté étudiée, cette recherche vise à comprendre ce qui se passe dans le terrain professionnel. L'intérêt d'une recherche empirique se justifie par la volonté de connaître ce qui demeure encore opaque, c'est-à-dire non seulement les comportements, les interactions mais aussi et surtout les systèmes méthodologiques qui régissent la vie des acteurs sociaux.

Dans la recherche ethnographique sur les représentations, le point de départ méthodologique est qu'elles peuvent être dégagées et analysées dans les comportements et dans les manifestations verbales, qu'elles soient explicites ou implicites, directes ou indirectes² (Cambra Giné, 2003). A ce stade, nous voudrions insister sur le caractère dynamique et

* Université Abdelhamid Ibn badis, Faculté des Lettres et des Arts, 27000, Mostaganem, Algérie/

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31000, Oran, Algérie.

¹ Benbachir, N. (2010), *Analyse des besoins langagiers en milieu professionnel : cas de la SONATRACH*, thèse de Doctorat, Didactique Université d'Oran. Sonatrach est la plus importante compagnie d'hydrocarbures en Algérie et en Afrique. Elle intervient dans l'exploration, la production, le transport par canalisations, la transformation et la commercialisation des hydrocarbures et de leurs dérivés.

Avec un chiffre d'affaires à l'exportation de près de 56,1 milliards de US\$ réalisés en 2010, Sonatrach est classée 1ère compagnie en Afrique et 12ème compagnie dans le monde. Elle est également 4ème exportatrice mondiale de GNL (gaz naturel liquéfié), 3^{ème} exportatrice mondiale de GPL, et 5^{ème} exportatrice de Gaz Naturel.

² Cambra Giné, 2003.

discursif³ de la construction et de l'organisation de ces systèmes, réseaux ou espaces de représentations, qui se fait au cours d'un entretien ou d'un débat.

Il convient d'abord de cerner la notion de « représentation sociale » qui provient du domaine de la psychologie sociale. Moscovici (1961) explicite et précise les caractéristiques et les fonctions de la notion en ces termes :

« (...) entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien.

La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et, d'autre part, à la pratique qui produit ladite substance, tout comme la science et les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique »⁴.

La citation de Moscovici renvoie à l'aspect social des représentations sociales, à leur présence constante et à leur côté invasif dans le quotidien et en souligne autant la part symbolique que les liens avec les pratiques.

Les liens et la dynamique s'instaurent entre individu et système social et idéologique dans l'élaboration des représentations sociales (RS)⁵ sont mis en évidence dans la définition d'Abric :

« Un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social »⁶.

Le discours est posé comme le lieu où la construction et la transmission sociale des RS se réalisent et occupent une place centrale dans leur processus d'élaboration et de transformation.

Le choix épistémologique nous amène à rechercher dans les discours non seulement les contenus des RS mais les traces dynamiques qui sont à la base de leur construction, leur déstabilisation ainsi que leur transformation.

Les représentations ne sont pas livrées, toutes faites, à l'enquêteur, mais sont construites par et dans le fait même de l'interaction.

³ Van Dijk, 1998.

⁴ Moscovici, 1961: 39.

⁵ RS est une abréviation des représentations sociales.

⁶ Abris, 1989: 206.

Au cours de la réflexion en interaction que suppose tout entretien à orientation ethnographique, intervieweur-chercheur construit une interprétation qui lui permettra de bâtir ses constructions théoriques ; mais l'interviewé construit, lui aussi, un sens par son interaction même avec cette personne qui lui pose des questions, visant moins à lui tirer des informations toutes faites qu'à lui faire bâtir hic et nunc un sens d'un autre type, non pas scientifique, mais subjectif et pratique.

Les entretiens et les récits de vie génèrent des données, parce que ce sont des événements communicatifs créatifs. Le langage n'est pas un simple moyen, la façon de dire est aussi importante que ce qui est dit⁷ on utilise des récits de vie pour comprendre dans une perspective diachronique et interne le sens des actions des informateurs, ce qui permet à ceux-ci de suivre un processus de réflexion et de restructuration de la pensée.

Les représentations se manifestent de manière discursive, parfois implicite, parfois explicite. De nombreux auteurs rendent compte de cette dimension comme Van Dijk, 1998.

Dans le domaine des recherches sur l'acquisition des langues dans une perspective interactionniste, il y a eu en Europe- surtout dans les universités suisses et françaises- un foisonnement d'études des représentations des locuteurs bilingues et des apprenants sur les langues et leur appropriation. Ces travaux se sont fondés sur la nature essentiellement discursive des représentations et ont abordé les phénomènes dynamiques et complexes des représentations et des stéréotypes à partir des traces observables laissées dans les interactions verbales, et au moyen de méthodes telles que l'analyse de discours et l'analyse conversationnelle⁸.

Nous mentionnons ci-dessous quelques aspects pertinents des discours de nos informateurs au cours des entretiens de recherche.

En premier lieu, les instances énonciatives, qui fondent les autodéfinitions, telles que l'utilisation des marqueurs personnels, qui indiquent le positionnement des locuteurs et leurs représentations⁹. Les informateurs passent, au cours de l'entretien, d'une position extérieure à

⁷ Cambra, 2003: 225.

⁸ Berthoud (2001), Castellotti, Coste et Moore (2001), Dabène (1997), Deprez (1996, 1997, 2000), De pietro (1994, 1997), De Pietro et Muller (1997), Franceschini, Oesch Serra et Py (1989-90), Gajo (1997, 2000), Ludi et Py (1986, 1995), Marquillo (1997, 1999, 2000), Matthey (1997a, b), Matthey et Moore (1997), Moore (1994, 1998, 2001), Oesch Serra (1995), Oesch Serra et Py (1992, 1997), Perrefort (1997), Py (2000 a, b, c.), Py et Oesch Serra (1993), Vasseur (2001), Castellotti (2001).

⁹ Deprez, 1996, 1997.

une position intérieure et vice-versa, ce qui produit des effets d'implication ou de non implication face au thème traité, et face à son propre discours. Le jeu dialectique entre identité et altérité se fait entre « moi » et « eux »¹⁰.

Nous trouvons là des indices d'appartenance à diverses cultures: on se range du côté de ce que font les autres, ce qui se présente comme une garantie pour ses propres options; ou bien on affirme sa façon de faire et sa liberté de décider, en se distinguant du collectif, ou même contre les comportements admis par autrui.

En deuxième lieu, l'expression métaphorique¹¹, ou réalisation verbale d'une façon de penser sur une idée avec les termes d'une autre.

En troisième lieu, le récit et l'exemplification: souvent sous forme de récits, agrémentés d'exemples, de détails et d'anecdotes qui ont souvent une valeur explicative et argumentative.

Ainsi, notre objectif dans le présent article est le traitement discursif des représentations sociales. Nous pensons en effet que le discours est le lieu par excellence où se manifestent les traces des opérations cognitives mises en œuvre par les acteurs sociaux, tant par rapport aux objets de discours mobilisés que par rapport à la situation d'interaction.

Le discours est posé comme le lieu où la construction et la transmission sociale des RS se réalisent et occupent une place centrale dans leur processus d'élaboration et de transformation.

Le corpus analysé provient d'entretiens de recherche semi-directifs et de notes de terrains recueillis auprès de nos informateurs à partir d'un protocole commun.

Le travail tente de répondre à la question de savoir comment les cadres¹² de la Sonatrach perçoivent leur rapport aux langues/cultures, et les interrogations qui orientent le cheminement de notre questionnement sont les suivantes :

- Comment sont perçus, jugés et évalués les langues et leurs interlocuteurs à travers le prisme du degré de distance/proximité ?
- Nos informateurs, disposent-ils d'une vision plurielle et dynamique de leurs ressources ?

Nous pensons que l'entreprise favorise l'émergence d'une compétence bi-plurilingue qui remodèle des déplacements de « frontières » chez ses cadres.

¹⁰ Cambra, 2003: 226.

¹¹ Cambra, 2003: 226.

¹² Essentiellement des jeunes cadres moyens (ingénieurs, juristes, financiers, cadres ressources humaines et secrétaires) ainsi que les nouvelles recrues.

Le regard sur les langues et les cultures

A travers l'analyse, nos informateurs font référence à l'ensemble du répertoire bi-plurilingue dont ils disposent. Le statut du français est souvent interrogé par rapport aux autres langues, en l'occurrence la langue arabe mais aussi le kabyle, l'anglais et l'espagnol.

Le français une langue de contact / une langue officielle

Langue de contact, c'est ainsi que notre informatrice Salima¹³ désigne le français : « à mon avis pour la communication c'est le français. J'aimerais bien le maîtriser, il est plus riche que l'arabe, regarde lorsqu'on parle arabe on utilise le français. »¹⁴

L'expression de la proximité avec le français se traduit déjà par le fait qu'il apparaît comme une langue ressource qui fournit à la langue arabe le "contact" puisqu' « il y a suppléance ponctuelle avec une alternance codique de dépannage »¹⁵. Salima exprime ici une spécificité de la situation algérienne, une réalité sociolinguistique décrite par l'humoriste Fellag¹⁶:

"C'est ma vraie langue le mélange des langues, c'est ma langue, c'est ce que je parle naturellement, et elle est comprise naturellement, parce que le public est comme moi (...) moi je suis contre les purismes, je suis pour le mélange (...) un mot qui manque

en arabe dialectal, hip, on le prend en français et on le conjugue en arabe, on le triture, on en fait un mot »¹⁷.

Pour d'autres informateurs, le français est considéré comme une langue "officielle". Les propos de Mokhtar résument cette situation problématique lorsqu'il déclare « le français on l'utilise pour la communication et le travail, le français est devenu une langue nationale et même officielle en Algérie comme l'arabe, c'est pourquoi le président de la république doit parler en arabe ».

En effet, Mokhtar éprouvait beaucoup de difficultés en français, une langue qui lui restait relativement étrangère du fait de son propre réseau

¹³ Afin de préserver l'anonymat de nos informateurs nous leur avons attribué des pseudonymes (Salima, Mokhtar, Nabiha, Ali, Fatiha et Karim).

¹⁴ L'enregistrement étant interdit dans l'entreprise, alors nous nous sommes limité à noter sur notre journal de bord les entretiens et à effectuer une traduction à cheval par correspondance et par équivalence.

¹⁵ Coste, 2002: 198.

¹⁶ Mohamed Said Fellag, né en 1950 à Azzefoun en Kabylie, est un comédien et humoriste algérien.

¹⁷ Caubet, 1998:124.

de socialisation (familial/amical) ; l'école algérienne également n'avait pas contribué à atténuer cette distance.

Nous constatons qu'en dépit de cette altérité, ses propos attestent d'un déplacement important attribué au *statut* des langues : « le français est devenu une langue nationale » ; son officialité/fonctionnalité est légitimée par le président algérien qui continue à s'exprimer en français alors qu'il devrait utiliser la langue arabe (classique) : « le président de la république doit parler en arabe ».

En effet, cet informateur ne tolère pas que le pouvoir n'utilise pas la langue arabe alors qu'elle est la seule langue nationale et officielle.

De telles évaluations subjectives peuvent « influencer sur les apprentissages. Pour Klein¹⁸, par exemple, l'incapacité d'un apprenant à pouvoir réduire la distance subjective contribue à ralentir considérablement sa progression »¹⁹.

Il est évident que le statut du français pose problème, bien qu'il soit utilisé et légitimé par la sphère politique il n'est toutefois pas officialisé. Si le français bénéficiait d'un statut et d'une reconnaissance politique « officielle », la situation serait différente.

Les représentations du français, restent dominées par cette notion de contact et de richesse, ainsi Ali déclarait: « je pense que l'avenir est dans la langue anglaise, c'est eux qui déterminent la technologie. Je classe l'anglais en premier lieu, le français passe en 2^{ème} position ; je n'aime pas l'espagnol. La langue française c'est une langue riche ; en principe il y a pas mieux que la langue du Coran ».

Selon lui, l'anglais est placé en première position, mais cela ne l'empêche pas d'exprimer une distance vis-à-vis de cette langue, à travers les instances énonciatives utilisées « c'est eux qui déterminent la technologie ».

En revanche, il adopte une attitude différente vis-à-vis du français. Classé en seconde position : le français serait une langue « riche », bien que cette qualification soit descriptive, elle traduit un certain degré de proximité. En effet, pour Castellotti, Coste et Moore²⁰ la polarisation distance/ proximité chez les adultes « peut donner lieu entre les différents témoins mais aussi pour un même témoin et selon les activités proposées à des positionnements distincts (...) »

¹⁸ Klein, 1989: 180-181.

¹⁹ Moore, 2006: 186.

²⁰ Castellotti, Coste et Moore, 2001 : 110.

Soit d'un point de vue descriptif, caractérisant l'objet langue (ou telle ou telle de ses composantes) du dehors en tant justement qu'objet descriptible et caractérisable (...) »

Notre informateur confine dans son classement la langue arabe par rapport à sa fonction religieuse: ce serait donc le sacré qui renforce la distance à l'égard de cette langue, en revanche, il ne fait aucune allusion à l'officialité de la langue arabe qui se limite là encore aux instructions de gestion de l'entreprise depuis la vague de sa généralisation. Ce qui revient à dire que pour un même individu "une même langue peut sembler proche sous tel angle, lointaine sous tel autre, ce qui nous conduit à déconstruire et reconstruire les notions de distance et de proximité"²¹.

Il est évident que le français qui ne jouit d'aucun statut reste la seule langue de contact dans l'entreprise.

Le français: Une porte ouverte

C'est dans ce contexte que certains informateurs empruntent des images métaphoriques qualifiant le français de "porte ouverte" ainsi Nabiha nous déclarait: « bon pour l'arabe c'est dommage on a pas un bon niveau, nous notre arabe n'est pas développé. L'anglais c'est très intéressant, elle permet d'accéder à beaucoup de cultures mais malheureusement, la plupart ne la maîtrisent pas. Le français c'est une porte ouverte Dieu soit loué je le comprends ils ne peuvent pas dire que je suis complexée le français c'est un plus ».

Nabiha expose un répertoire plurilingue défini comme une compétence « (...) possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel »²².

Le répertoire plurilingue de notre informatrice n'est pas dénué de positionnement identitaire à l'égard de langue arabe à travers son emploi du pronom possessif, Nabiha exprime une appartenance sociale "notre arabe" même si cette langue n'est pas développée. Ses propos, expriment une distance/proximité relative²³.

Le contraste se confirme encore plus lorsque notre informatrice évoque le français, c'est avec cette langue qu'elle se sent la plus proche, Nabiha va même remercier le bon Dieu: « Dieu soit loué je comprends, ils ne peuvent pas dire que je suis complexée, le français c'est un plus »;

²¹ Castellotti, Moore & Castellotti, 2001: 108.

²² Coste, Moore & Zarate, 1997.

²³ Castellotti, Coste & Moore, 2001: 108.

l'image métaphorique qu'elle associe au français atteste et résume assez bien le déplacement important dans le fonctionnement d'une compétence plurilingue où « (...) les rôles de pivot, d'appui, de référence ne sont pas le lot de la seule langue « maternelle » ou première »²⁴.

Un déplacement et une ouverture qui apporte à notre informatrice un savoir-être. Ce qui vient d'être décrit met en exergue le statut du français qui est loin d'être considéré comme une langue étrangère.

De ce fait, certains informateurs adoptent des positionnements plus flagrants où la primauté et l'hypercentralité²⁵ du français semblent dépasser la langue arabe pour Fatiha qui énonce: « la langue arabe ce n'est pas un outil essentiel, on commence à l'oublier un peu». Notre informatrice signale un réaménagement et un rapprochement face au français qui devient une langue (L1)²⁶ et ce en dépit des considérations historiques « le français, elle est toujours présente, elle existe, on l'a pas oubliée depuis la colonisation».

Dans cet exemple, même le contentieux historique est dépassé face à de nouveaux besoins et des enjeux importants « une dialectique entre ruptures d'équilibre et de rééquilibres, destinés à faire face à de nouveaux besoins langagiers, communicatifs et culturels sans faire intervenir aucun jugement de valeur »²⁷.

En dépit des difficultés que notre informatrice rencontrait en français, Fatiha ne considère pas cette langue comme étrangère. D'ailleurs, elle nous explique dans cette note de terrain, les raisons de son altérité :

« Naziha tu n'as pas essayé de faire une recherche comparative, tu aurais pu faire une comparaison entre deux écoles primaires. Une école dans un quartier populaire et une autre dans un quartier résidentiel. Tu vas voir la différence entre les deux.

²⁴ Coste, 2002: 196.

²⁵ Selon Calvet (1999), ce modèle à quatre niveaux permet de rendre compte à la fois des rapports entre les langues, et du sens vers les plurilinguismes individuels tendent à se développer, verticalement (d'un niveau vers l'autre), et horizontalement (entre des langues de même niveau). Calvet distingue ainsi :

-une langue hyper-centrale (l'anglais) ;

-des langues super-centrales (comme l'arabe, le russe, le swahili, le français, l'indi, le malais, l'espagnol...)

-des langues centrales (cent à deux cents) ;

-des langues périphériques (quatre à cinq mille).

²⁶ « langue une au terme de langue seconde correspond celui de langue première (symbolisé par L1), plus adéquat à notre avis que celui de langue maternelle. On sait en effet que cette notion-ci décrit mal le répertoire verbal des personnes qui ont vécu dès l'enfance dans un milieu bilingue et qui ont ainsi deux langues » (Py & Porquier, 2004 :19).

²⁷ Lüdi & Py, 1995: 119.

Moi j'ai grandi dans les planteurs, un quartier populaire (...) je pense que si j'ai grandi dans un autre milieu je serais bien en français. N'oublie pas de réserver une partie de ta recherche sur le milieu. »²⁸.

L'altérité qu'éprouvait notre informatrice a été prise en charge par l'entreprise, Fatiha qui occupe un poste de responsabilité renforçant son contact permanent avec le français a été amenée à s'inscrire à des cours de français assurés par l'entreprise.

Dynamique bi-plurilingue

Certains cadres de l'entreprise se défendent de toute attitude extrémiste, les propos de Karim résumant cette attitude « chaque langue a sa culture, c'est des cultures différentes, chaque langue a sa valeur je ne vais pas être comme Hitler le français pour appâter les femmes ».

Il attribue à chaque langue une culture et reconnaît leur différence et l'hétérogénéité : c'est une perspective plurielle et dynamique de l'approche des langues²⁹.

D'ailleurs notre informateur emprunte une métaphore (Hitler)³⁰, qui déconstruit un stéréotype prégnant dans la société algérienne « le français c'est pas seulement pour les femmes ».

Ainsi, le contexte SONATRACH favorise l'affranchissement de frontières et des ouvertures vers d'autres langues et d'autres cultures. L'entreprise les libère dans un marché international compétitif où la place de choix revient au français.

Conclusion

La Sonatrach arrive à déplacer et à rééquilibrer le positionnement de nos informateurs. Leur inscription dans un contexte international favorise l'exposition plurilingue et facilite la circulation interlinguistique.

«Or, d'une part, ce sont les expériences et les parcours d'appropriation, dans leur diversité même, qui éclairaient la nature et les traits des contextes; mais, d'autre part, ces contextes sont eux-mêmes construits par la dynamique et les parcours même d'appropriation » (Porquier & Py, 2004: 52-53).

Le français n'est désigné ni comme langue étrangère ni comme langue seconde mais une langue qui est utilisée au même titre que la langue arabe -et un peu plus-. Bien que distincte, elle n'en forme qu'une seule

²⁸ Note de terrain, 2006.

²⁹ Coste, Moore & Zarate, 1998: 14.

³⁰ Homme politique allemand (1889-1945), fondateur du nazisme, instaurateur de la dictature totalitaire du troisième Reich.

entité allant jusqu'à dépasser la langue arabe en s'appropriant l'espace économique réservé officiellement à la langue arabe (classique).

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989), « L'étude expérimentale des représentations sociales », in Jodelet, D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 205-223.
- Calvet, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues au monde*, Paris, Plon.
- Cambra, G.-M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, coll. LAL.
- Castellotti, V. *et al.*, (2001). « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in Moore, D. (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, p. 101-132.
- Castellotti, V., Moore, D., (éds.).(2008), « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone », in *Transversales*. 2008, Vol., 23. Paris, Peter Lang, p. 10-24.
- Caubet, D. (1998), « Humour et défigement des expressions figées au Maghreb chez les humoristes M. Fellag et Gad el Maleh », in *Le figement lexical*, Tunis, CERES, p. 115-123.
- Coste, D. (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in *Notions en questions*, n° 6, p. 115-123.
- Deprez, C. (1996). « Parler de soi, parler de son bilinguisme », in *AILE*, n° 7. Paris, Encrages, p. 155-180.
- Guimelli, C. (éd.), (1994), *Structure et transformation des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Ludi, G., Py, B. (1995), *Changement de langue et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, coll. LAL.
- Porquier, R., Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Didier, coll. Crédif Essais.
- Van Dijk, T.-A. (1998), *Ideology a multidisciplinary approach*, Londres, sage.

Impacts des mutations spatiales sur les pratiques sociolinguistiques chez les locuteurs berbérophones du massif de l'Aurès

Abdenacer GUEDJIBA*

Introduction

Ce travail se veut une contribution à la description de la réalité sociolinguistique du pays chaoui, une région berbère importante de l'Algérie du Nord, mais très peu étudiée. Son objet est d'établir un profil sociolinguistique, à travers une description fondée sur une série d'idées d'emploi des langues, des attitudes et représentations de ses locuteurs. En effet, écrivent J. Le Du et Y. Le Berre « les langues ne se rencontrent pas seulement dans la réalité observable. Leurs contacts, dans l'imaginaire, sont également complexes et importants à connaître »¹. Dans cet article, nous nous intéressons, principalement, aux rapports entre les changements linguistiques et les changements d'espaces chez les locuteurs du massif de l'Aurès : quelles sont les langues en contact dans cette région ? Quelles sont les langues qu'utilisent ses habitants dans leur territoire ? Quelles langues utilisent-ils dans les villes voisines qu'ils fréquentent régulièrement ? Quelles attitudes et représentations accompagnent ces usages linguistiques ?

Le choix du sujet s'explique par le fait que les usages linguistiques et les contacts des langues constituent les premiers objets d'étude de la sociolinguistique et les principales préoccupations de la linguistique de contact. Le choix du terrain d'étude est dû au fait que le massif de l'Aurès

* Université de Batna, Département de langue et culture amazighes, 05000, Batna, Algérie.

¹ Le Du, J., Le Berre, Y. (1987), « Contacts des langues », in *Travaux du cercle de linguistique de Nice*, n° 9, p. 18

soit, souvent, présenté comme la région la plus berbérophone du pays chaoui. Ses habitants représentent, selon certains chercheurs (F. Dieleman, 1997, F. Ghanes, 1997, G. Manaa, 2004), un groupe social linguistiquement caractérisé et géographiquement spatialisé. Ce qui leur confère, note B. Zango, « une identité sociale et linguistique propre sur la base de laquelle s'élaborent et se structurent les formes de leurs motivations linguistiques »².

Avant d'aborder le vif du sujet, nous présentons, brièvement, le territoire de nos enquêtes et le cadre méthodologique poursuivi dans ce travail. Nous examinons ensuite, l'analyse des données recueillies dans l'optique des facteurs intervenant dans la détermination des choix des langues. Nous nous intéressons dans un premier temps, aux pratiques langagières dans le massif de l'Aurès. Dans un second temps, nous abordons les pratiques langagières de notre population d'enquête dans les centres urbains où les échanges communicatifs semblent régis par le sentiment d'appartenance spatiale des individus et des relations de familiarité entre eux.

Présentation du terrain d'étude

Ce que nous entendons, ici, par « massif de l'Aurès » c'est le territoire qui s'étend du nord de la wilaya de Biskra, jusqu'au territoire administratif des deux daïras de Ain Touta et de Tazoult au Nord. A l'est, il donne sur les vastes hauts plateaux de Timgad, de Toufana et s'étend jusqu'aux terres des Béni Meloul, dans la wilaya de Khenchela. Au Sud-est, il est limité par la chaîne de l'Ahmer Kheddou qui le sépare du désert. A l'Ouest, il donne sur les plaines de Ain Touta qui le sépare des monts de Belezma. Le massif est l'une des régions les plus enclavées du pays chaoui.

Le massif de l'Aurès est une région intermédiaire entre le nord du Sahara et le Tell. Il se caractérise par un relief très accidenté aux paysages très diversifiés : espaces boisés au Nord, montagnes dénudés et plateaux rocaillieux au Sud, vallées verdoyantes tout au long des oueds qui traversent la région.

Ce territoire se subdivise en deux vallées, presque parallèles, qui portent les noms des oueds qui le traversent : la vallée de Oued Abdi, dont les principales agglomérations sont du Nord au sud : Tizi Laabed, et Menaa. Sur son affluent, Oued Bouzina, connu aussi sous le nom de

² Zango, B. (2001), « Individuation linguistique et parlures argotiques : un exemple de ségrégation spatio-linguistique à Ouagadougou », in *Cahiers de sociolinguistique*, n° 6, Rennes, PUF, p. 13-14.

Oued Lahmer, on trouve Bouzina. Sur l'autre versant, se situe la vallée de Oued Labiod, dont les principales localités sont : Ichemoul, Arris et Ghassira. Sur son affluent, Oued Chenaoura, se trouve la localité de T'kout

Les habitants de cette région, qu'on appelle à Batna « djbayliya » en arabe, « ijbayliyyen » en chaoui, c'est-à-dire, les montagnards ou les habitants des montagnes, se subdivisent en plusieurs *aarach* (tribus) dont les principaux sont : At Abdi, At Daouod (les Touba), At Bouslimane, Ighasiren... Administrativement, le pays des « djebailis » est subdivisé en daïras et en communes (trois daïras et six communes dans chacune des deux vallées)

Au plan économique, les habitants du massif sont, essentiellement, des agriculteurs. Ils cultivent, principalement, en plus de la culture vivrière, l'abricotier et le pommier. En raison de l'exiguïté des terres agricoles et de l'austérité des sols dans le massif, et en l'absence d'investissements économiques susceptibles de créer des postes d'emploi, le pays des « djebailis » connaît, depuis longtemps, l'exode rural massif. Les principales destinations sont les villes voisines : Batna et Biskra.

Au plan linguistique, tous les *aarach* du massif sont berbérophones. Les *aarach* arabophones des localités voisines (les Serahna, les Chorfa, et les At Ziane), installés dans les principales agglomérations du massif, sont aujourd'hui, entièrement assimilés linguistiquement.

Cadre méthodologique

Pour recueillir des données de base sur les usages linguistiques de notre population d'enquête, nous avons mené un travail de terrain dans quatre localités du massif de l'Aurès : Arris, Menaa, Tizi Laabed et T'kout. Ces localités sont envisagées, comme un sous territoire qui produit, souligne T. Bulot, « des normes partageables et partagées et des attitudes communes, mais sans être un ensemble immuable et uniforme »³. Les enquêtés constituent une population constituée d'individus, partageant un vécu commun et des usages linguistiques identiques.

Dans notre travail, nous avons veillé à diversifier les procédures d'enquêtes (des questionnaires, des entretiens et des observations), afin de recueillir plus d'informations et plus de détails sur notre sujet de recherche.

Pour observer le lien entre les motivations des changements linguistiques et les changements d'espaces et les conséquences qui

³ Bulot, T. (1998), « Langues en ville : une signification sociale des territoires » in *Études Normandes, 1, (Sociolinguistique normande)*, Rouen, Mont Saint Aignan, p. 58.

peuvent en découler, nous avons étendu notre enquête au principal centre urbain (Batna), où se rend et s'installe, fréquemment, notre population d'enquête.

Dans la collecte de nos données, nous avons distingué deux niveaux d'informations. Le premier porte sur le répertoire linguistique, c'est-à-dire, l'inventaire des langues que connaissent les enquêtés. Le second concerne les pratiques langagières, c'est-à-dire, les usages effectifs que font les enquêtés de leurs langues, dans l'usage linguistique courant aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain

Les pratiques langagières en milieu rural

Le chaoui, langue de proximité

Près de 87% des enquêtés donnent, dans le massif, la préférence et la primauté, à l'usage du chaoui dans la quasi-totalité de leurs interactions verbales quotidiennes. Cet usage quasi-exclusif n'exclut pas, pour autant, le recours à d'autres langues, comme l'attestent les réponses des enquêtés : l'arabe parlé avec les étrangers non chaouiophones, les langues de l'école (arabe scolaire et le français) dans des situations formelles (l'école, la mosquée, les situations d'écrit). Le chaoui se présente en langue vernaculaire, dans le massif que la population d'enquête présente, comme un « milieu naturel du chaoui ».

Le chaoui est déclaré, pour la majorité de nos enquêtés, comme langue de base. C'est la langue avec laquelle on naît, et par laquelle on passe pour apprendre d'autres langues. C'est elle que l'on parle spontanément et couramment, avec plus d'aisance. « On ne peut parler une autre langue dans notre village. Ici tout le monde parle chaoui : en famille, au village et même dans les villages voisins » (enseignante de mathématiques au lycée de Tizi Laabed).

Certains enquêtés, soit près de 13% de l'échantillon, n'expriment aucune attitude, aucune préférence, envers ces deux langues. Ils reconnaissent à chacune son domaine et sa fonction dans le paysage linguistique djebaili (le chaoui en milieu rural, l'arabe parlé en milieu urbain, le français et l'arabe moderne à l'école...). Ils ne se soucient pas de l'avenir du chaoui. Ils le parlent entre eux, ils le transmettent à leurs descendants ; mais sans s'inquiéter, pour autant, ni pour sa survie ni pour sa disparition.

Politique linguistique de terroir

Quant à la politique linguistique à adopter avec les enfants, la majorité des enquêtés préfèrent laisser les choses prendre leur cours normal et naturel, comme cela a été le cas pour eux, dans l'évolution de l'usage linguistique de leurs rejetons, sans vouloir les influencer, tiennent-ils à souligner, au cours de nos entretiens, avec eux. « Ils parlent comme nous tous », ou encore « ils vivent avec nous, on leur parle ils nous parlent » relève-t-on, dans leurs propos et leurs réponses au questionnaire.

D'autres au contraire, (à peine 2%) voient qu'il est de leur devoir, pour mieux aider leurs enfants, dans leur scolarité, de leur apprendre l'arabe dès leur prime enfance. Même si, au fond, ils cachent, en réalité, d'autres raisons, beaucoup plus idéologiques ou simplement psychologiques.

Le profil professionnel, dans le massif, ne semble imposer aucune langue, si l'on excepte ceux qui exercent dans le domaine de l'enseignement, qui parlent avec leurs élèves, en règle générale, dans la langue d'enseignement, en classe et en arabe parlé, en dehors des heures de cours. Mais avec leurs propres enfants et leur entourage, ils utilisent la langue imposée par l'environnement. Dans les autres secteurs, c'est la prédominance, voire, l'emploi quasi-exclusif du chaoui, à moins que l'interlocuteur ne soit arabophone. Dans ce cas, c'est ce dernier qui impose sa langue.

Les enquêtés tout en se considérant, dans leur majorité absolue, comme chaouiophones, reconnaissent leur compétence en langue arabe (arabe parlé). Il est rare, pour beaucoup d'entre eux, de trouver des djebailis qui ne parlent pas les deux langues. Ces derniers sont enregistrés, notamment, parmi les personnes âgées, les femmes et les enfants.

Compétences linguistiques et sentiment d'aisance

Concernant le sentiment de compétence ou d'aisance, dans l'une ou l'autre langue, les enquêtés se classent en trois catégories : la première déclare avoir une compétence meilleure en chaoui et serait plus à l'aise, dans cette langue qu'en arabe parlé. Cette catégorie représente près de 47% de l'échantillon. La seconde, qui représente environ 13%, avoue être plus compétente, et plus à l'aise en arabe parlé qu'en chaoui. Il s'agit de chaouis des centres urbains et d'arabophones berbérisés. La troisième catégorie, soit près de 40%, déclare avoir une compétence et une aisance équilibrées dans les deux langues. Il est question, ici, d'enquêtés, dont le niveau d'instruction ne dépasse, généralement, pas le moyen (le collège).

Nous pensons que ces sentiments relèvent, plutôt, des perceptions des capacités linguistiques, et non des usages linguistiques effectifs. Nous l'avons, d'ailleurs, remarqué au cours de nos entretiens avec nos enquêtés. Ceux qui déclarent avoir une capacité et une aisance meilleure en chaoui qu'en arabe parlé, parlent beaucoup mieux l'arabe que ceux qui avouent avoir une capacité équilibrée, dans les deux langues. La capacité de ces derniers en chaoui ne diffère pas de celle de ceux qui déclarent être plus compétents, et plus à l'aise en chaoui qu'en arabe parlé. Il s'agit donc, écrit P. Gardner-Chloros, d'un regard « à travers un filtre fait de nos attitudes, nos connaissances, notre compréhension du monde »⁴.

Le chaoui langue ou dialecte ?

Le parler chaoui est souvent désigné par les enquêtés comme « dialecte » (63 %), parce qu'à leurs yeux, « il n'est pas écrit, il n'a pas de normes », « il n'est pas enseigné », « c'est une langue exclusivement orale et qui présente beaucoup de variations géographiques au niveau lexical et phonétique », « ce n'est pas une langue pure : c'est un mélange d'arabe, de français, de chaoui », « pour discuter de politique, de culture, des études, on utilise généralement l'arabe et non le chaoui », « on ne peut pas enseigner en chaoui et transmettre le savoir, la science, la technologie ». Cependant, ils n'hésitent pas à considérer l'arabe parlé, qui présente ces mêmes caractéristiques, comme langue.

Pour d'autres, soit près de 27%, le chaoui est une langue, au même titre, que les autres langues. Pour des raisons que l'on peut résumer ainsi : chaque langue a ses qualités, ses particularités et ses spécificités. Pour des raisons d'ordre historique, politique, sociale, économique..., il se trouve que les unes sont plus évoluées, plus développées que d'autres. La faute n'incombe pas aux langues, mais à leurs sujets et aux pouvoirs politiques en place. La promotion et le développement des plus défavorisées, d'entre elles, n'est fonction que de simple volonté politique. C'est là le point de vue des intellectuels et des militants du Mouvement berbère

Les uns et les autres conviennent que le massif central est le cadre naturel du chaoui. Ils s'accordent à dire que le chaoui est leur langue maternelle, leur langue première. Il est la langue de leurs ascendants. Aucun, d'entre eux, ne renie qu'il est la langue de l'usage courant, dans tout le massif, dans tous les domaines de la vie. Certaines choses ne peuvent être exprimées qu'en chaoui : les proverbes, les dictons, les

⁴ Garner-Chloros, P. (1983), « Code switching/ Approches principales et perspectives », in *La linguistique*, Vol. 19, fasc. 2, Paris, PUF, p. 29.

blagues... Ils perdent de leur sens si on les transpose dans une autre langue. Le chaoui est le vecteur de la culture et des traditions. A. Bénit résume bien cela : « la langue pour un peuple et pour une ethnie, la vie même de ce peuple, de cette ethnie, avec son passé, ses sensibilités, ses pratiques particulières, sa mémoire collective, en un mot, sa culture »⁵.

Notons pour conclure qu'il est certes vrai que, dans le massif, la pratique de l'arabe n'est attestée que très rarement (essentiellement, avec les étrangers dont le nombre ne dépasse, généralement, pas une vingtaine, dans chacune des localités étudiées). Mais il semble, qu'il serait tout à fait possible, que la présence massive éventuelle d'étrangers, dans la région, transformerait le paysage linguistique du massif. Car, même si les djebailis préfèrent utiliser entre eux le chaoui, en présence de personnes non chaouiphones, ils recourent, tout de même, à l'arabe parlé. Ils expliquent cela par « le respect à autrui ».

Les pratiques langagières en milieu urbain

Nous avons, ensuite, étendu notre enquête au centre urbain le plus fréquenté par notre population d'enquête, en l'occurrence, la ville de Batna. Dans cette ville la situation linguistique se présente, quelque peu, différente. Elle s'est tout le temps, comme le témoignent un bon nombre d'informateurs, caractérisée par la prédominance de l'arabe parlé dans l'usage courant.

L'occultation du fait amazigh ...retombées sociales

Au lendemain de l'indépendance, parallèlement à l'occultation du fait Amazigh, dans le champ officiel et de la culture légitime, un mépris du berbère socialisé a commencé à se propager, notamment, dans les villes. Le chaoui était, selon un nombre de nos enquêtés, associé à la honte, dans les centres urbains. Il était assimilé à la ruralité, à la paysannerie, à la cruauté, à la vulgarité... Contrairement à l'arabe, qui était assimilé à l'urbanité, au civisme.

Les habitants du massif de l'Aurès, contraints à quitter leurs villages, après l'indépendance, pour des raisons d'ordre social, économique...se trouvaient exposés au mépris social, aux boutades, aux insultes... Leur origine (montagnards), leur style vestimentaire, leur mode de vie, leur langue et leur accent qui marquaient leur ruralité et leur amazighité, étaient socialement dévalués. Et cela les complexait beaucoup.

⁵ Benit, A. (2000), « Pratiques et représentations linguistiques des locuteurs francophones de Bruxelles », in *Thélème Revista Complutense de Estudios Franceses*, 15. p. 191.

A Batna, tout comme à Biskra, beaucoup d'enquêtés se souviennent encore, de ces incessantes humiliations, et de ces interminables intimidations que ne cessaient de vociférer, à leur rencontre, les arabophones de ces villes, durant les années 1960 jusqu'à la fin des années 1970 : « chaoui serdun », « chaoui mtellegh » ou encore « chaoui bouheyyouf ». Certains, nous ont, même, parlé d'agressions physiques, dont ils étaient victimes, durant leur enfance, seulement, parce qu'ils parlaient chaoui, en ville. Ils ne maîtrisaient pas encore l'arabe parlé.

Dans ces villes, pour humilier, ridiculiser, intimider les habitants du massif, on les appelait : « djabaylia ». On a développé, tout un discours, des plus négatifs, sur le djebaili. Ce dernier, était qualifié, même par les chaouis des autres régions, de dur, de borné, de têtue, d'obstiné... Il était présenté, aussi, comme un être frustré, un paysan attardé, un rural, un campagnard, un montagnard, un arriéré, un arriviste, un envahisseur « sans culture et ne proférant qu'un ramassis de mots qui ne pourrait être qualifié de langue. » écrit A. El Khatir⁶.

Les premiers djebailis, installés dans ces villes, étaient très démunis. Faute de moyens de payer le loyer, trois ou quatre familles étaient assujettis à partager la même maison. Les djebailis choisissaient leurs voisins, quand cela leur était possible, sur le critère régional et/ou linguistique pour constituer une concentration régionale. « Un regroupement de personnes de même origine ethnique ou régionale, voire de personnes apparentées, souligne C. Juillard, entraîne un maintien de la langue, ou des langues, qui cimentent ces relations, aussi bien, dans les familles, que dans les secteurs d'habitation concernés »⁷.

La majorité des djebailis étaient, à cette époque-là, quasi-monolingue. Ils ne parlaient que le chaoui. Ils s'exprimaient très mal en arabe parlé. Ils étaient très complexés par ceux qui ne parlaient pas le chaoui et ne le comprenaient pas ou mal (il s'agit d'arabes et de chaouis arabisés dont l'attitude envers les chaouiophones était très humiliante) parce qu'ils ne parlaient pas l'arabe, ou le parlaient mal. « En général, lorsqu'un dialecte est parlé par une population pauvre, située au bas de l'échelle sociale, note J. Leif, ce dialecte devient le symbole de sa position sociale inférieure »⁸.

⁶ El Khatir, A. (2006), « Être berbère ou amazigh dans le Maroc moderne, histoire d'une connotation négative », in Claudot-Hawad, H. (dir.) *Berbères ou arabes, le tango des spécialistes*, Paris, non-lieu, p. 131.

⁷ Juillard, C. (1995), *Sociologie urbaine. La vie des langues à Ziguichor (Sénégal)*, Paris, éd. CNRS, p.31.

⁸ Leif, J. (1982), « Éducation et pédagogie », in Marchand, F. (dir.), *Manuel de linguistique appliquée*, Paris, Delgrave, p. 18.

La frontière linguistique s'est vue ainsi accrue par la frontière psychologique. Beaucoup de nos interlocuteurs ont, d'ailleurs, même de nos jours, des attitudes anti-arabophones, en raison de leurs mauvais souvenirs d'enfance, qui les ont toujours marqués.

Le poids de l'image constituée par les citadins à leur rencontre avait pesé, pendant longtemps, sur les premières générations des djebailis des villes. Elles ont eu, pendant de longues années, fait remarquer G. Caro, « à souffrir d'une infériorisation, d'une culpabilisation, d'une honte d'être soi-même, de difficultés d'expression et même de communication »⁹.

Réaction linguistique et culturelle... formes de différenciation

Cette répression linguistique et culturelle n'a pas mené, à la disparition du chaoui dans les villes, mais à se replier dans des situations très restreintes : en famille, entre amis... « Quand un groupe est rejeté, stigmatisé, affirme J.-M. Géa, il développe des formes de différenciation à travers lesquelles, il se distingue du groupe qui le rejette. Cette distinction peut porter aussi bien sur l'identité, la langue, la culture... »¹⁰.

En effet, face à la discrimination linguistique qui les opposait aux habitants de ces villes, les djebailis ont réagi, par leur attachement ferme à leur langue, qu'ils n'ont jamais cessé de transmettre à leurs enfants. La langue est devenue ainsi, pour les djebailis, le principal marqueur de se distinguer de l'autre, un facteur que l'on dressait comme un rempart, face aux menaces d'assimilation et d'acculturation. Ils ont réussi à s'imposer comme communauté chaouiophone distincte, aussi bien, par sa langue que par sa culture. Et cela unissait les différents aarach qui, dans le massif, n'étaient pas, toujours, en bons termes, entre eux. Ce faisant, ils ont initié un processus de refus d'uniformisation culturelle et linguistique, et de se fondre dans l'identité imposée (djabaylia).

En dépit de leur attachement à leur langue et à leur culture, les djebailis n'ont pas rejeté la langue de l'autre, qu'ils ont apprise, pour leurs besoins communicatifs, dans la ville. La ville, pour le djebaili, représentait un autre mode de vie, par son urbanisme, par la langue qu'on y pratiquait, par son appareil institutionnel... L'arabe parlé s'y imposait comme langue de l'environnement.

La pratique de l'arabe parlé, selon un nombre d'informateurs, n'était attestée, entre djebailis, que très, rarement, dans leurs interactions

⁹ Caro, G. (1987), « Négation d'identité linguistique et pathologique en Bretagne », in Vermes, G., Boutet, J. (dir.), *France pays multilingue Les langues en France, un enjeu historique et social*, t. 2, Paris, l'Harmattan, p. 193.

¹⁰ Géa, J.-M. (2005), « Immigration et contacts de langues en Corse. L'exemple de deux familles marocaines », in *Langage et Société*, n° 112, Paris, CNRS. p. 74.

verbales. Beaucoup de djebailis avaient, en effet, compris, par la suite, que l'arabe parlé, ne les aidait en rien, dans l'ascension sociale et ne servait pas à grand-chose, dans les études pour leurs enfants. Son apprentissage n'avait, d'autres objectifs, que de communiquer avec l'autre dans sa langue. Pour établir la différence, dans de pareilles situations, entre les deux langues, J. Gumperz distingue entre « we code » and « they code »¹¹.

A l'opposé, certains djebailis, peu nombreux d'ailleurs, une fois quitté le massif central, et d'autres règles de jeu apparues, l'implication personnelle à l'égard du chaoui décroît graduellement. Il s'agit là, essentiellement, de familles installées, avant l'indépendance, dans ces villes. Elles n'étaient pas nombreuses. « Les groupes ayant une faible vitalité ethnolinguistique, déclare M.-A. Akinci, sont souvent ceux qui se dirigent vers une assimilation linguistique »¹².

Ces familles se distinguaient par l'aisance, dans leur niveau de vie (familles de fonctionnaires, de commerçants ou de professions libérales). Les critères identitaires changent en fonction des aspirations personnelles. Les valeurs, associées à l'enfance, relèveraient d'un espace de nostalgie, non compatible avec la nouvelle réalité. L'engagement personnel, au service d'une cause linguistique ou culturelle, s'éteint puis s'éclipse et ne prend pas de sens pratique. La volonté, chez eux, d'abandonner la pratique du chaoui et sa transmission à leurs descendants, résulte, dans de pareils cas, selon C. Hagège¹³, des causes économiques, sociales, psychologiques inhérentes à la langue et à ses sujets.

Ce sont ces derniers, (nous avons connu et contacté un nombre d'entre eux à Batna) qui, une fois arabisés, se retournent contre les leurs, dans les villes. Ils ne retournent, d'ailleurs, jamais, dans leurs villages et coupent toutes relations et tous liens de parenté, avec leurs origines et leurs proches. Ils éprouvent, à l'égard de leurs frères de race, ainsi qu'à leur langue et à leur culture, plus de haine et plus de mépris que les arabophones eux-mêmes. L'effet du processus de l'arabisation est tel, chez eux, qu'ils défendent, avec acharnement et avec beaucoup de plaisir, plus que les arabophones eux-mêmes, dirions-nous, les intérêts de la langue arabe et de sa culture, contre les leur propres.

¹¹ Gumperz, J.-J. (1975), *Code switching in conversation*, Unpublished Ms.

¹² Akinci, M.-A. (2003), « Une situation de contacts de langues : le cas du turc-français des immigrés turcs en France », in Belliez, J. et Rispaïl, M. (dir.), *Contacts de langues : modèle, typologies, interventions*, Paris, l'Harmattan, p. 129.

¹³ Hagège, C. (2000), *La mort des langues*, Paris, Odile Jacob, p. 267.

Les années 1980... une nouvelle ère

A partir des années 1980, la situation économique des djebailis avait commencé, à s'améliorer. Dans la conception collective des habitants de la ville de Batna, les djebailis sont, de nos jours, associés aux métiers de la bijouterie, des entreprises de travaux bâtiments, de cadres administratifs, de propriétaires de belles maisons, de belles voitures... Mais leur image est, toujours, un peu nuancée. Elle est faite de méfiance et d'admiration.

Ils sont détestés, méprisés, aussi bien, par les chaouis des autres régions résidant à Batna, que par les arabophones de cette ville. Il suffit d'évoquer ou de voir passer un djebaili (en l'absence de ces derniers) pour déclencher une pluie d'injures, de moqueries, de haine... « bni djabloun », « jboura », ou encore « djebaylia waarin », « djebaylia racistes », des propos qui incitent à la méfiance. D'autres propos comme « ils sont honnêtes », « ils ne sont pas agressifs », « ils ont de belles femmes », « zine jbayli wella qbayli » expriment, plutôt, de l'admiration à leur égard.

Les autres habitants de Batna envient beaucoup le niveau de vie des djebailis : ce sont eux (les djebailis) qui possèdent « les meilleures villas, les meilleures voitures, les meilleurs magasins, les meilleures bijouteries ». Cela suscite la haine et la jalousie chez les autres et favorise, chez les djebailis, le soutien et la solidarité, entre eux, et le désir de se distinguer des autres, de leurs rivaux. Ces sentiments ont suscité, chez les djebailis, un attachement, très distingué, à leur langue, à leur culture, à leurs traditions... Ces facteurs, réunis, constituent, aux yeux, des autres habitants de la ville de Batna, les fondements de l'homogénéité et de la solidarité sociales, chez les djebailis.

Il est vrai qu'au début, les djebailis de l'époque, qui n'étaient pas nombreux, dans les villes, et qui n'avaient pas encore les moyens économiques et sociaux, pour s'imposer comme entité à part entière, étaient un peu vexés par cette appellation et complexés par leur incompétence en arabe parlé. Mais aujourd'hui, ils se reconnaissent dans cette dénomination et éprouvent un haut sentiment de s'identifier comme tels (djabaili u nass), peut-on relever, dans les propos de beaucoup de nos enquêtés. Ils n'éprouvent plus de gêne, quant à leur incompétence en langue arabe, et ne rougissent pas quand on le leur fait remarquer.

La situation aujourd'hui... Résurgence de fierté

De nos jours, on constate même, chez beaucoup d'entre eux, une certaine résurgence de fierté de parler chaoui, dans les villes. Ce regain d'intérêt pour le chaoui en milieu urbain, n'est, à notre avis, qu'une

réaction à de longues années de répression. Laquelle réaction a été suscitée par l'amélioration des conditions de vie des djebailis des villes et des campagnes, sur le plan économique, par la conjoncture qui a favorisé, depuis quelques années, l'émergence du fait amazigh, sur le plan politique; et enfin, par le haut sentiment d'identité amazighe, sur le plan psychologique.

A croire certains propos, tenus par un nombre de nos enquêtés à Batna, et un peu plus à Biskra (les villes où nous avons enquêté), on assiste, ces dernières années, à un éveil de conscience identitaire amazigh, qui se traduit par des représentations positives, à l'égard du chaoui chez les djebailis des villes. Les enquêtés distinguent, à ce niveau, entre la pratique d'une langue et l'identité. A leurs yeux, l'affirmation identitaire ne se fait pas, forcément et uniquement par la pratique de cette langue. C'est en effet, ce que nous avons remarqué, même chez les enfants djebailis des villes, qui ne maîtrisent pas le parler. Ils sont conscients du fait que leur pratique de l'arabe parlé, met en péril leur appartenance régionale.

« C'est vrai, je ne parle pas chaoui, mais je suis djebaili. Tous mes cousins dans notre douar ne parlent que le chaoui. Je veux bien apprendre à le parler », un lycéen de 17 ans à Biskra. « Souvent, les gens pensent que si on ne parle pas le chaoui, on n'aime pas le chaoui ; mais c'est faux, moi je ne parle pas chaoui parce que mes parents ne me l'ont pas appris. Moi je suis djebailie et j'aime le chaoui », une étudiante en sciences économiques à Batna. Le chaoui est vécu, par ces deniers, comme un moyen identitaire, même si, dans leur usage linguistique effectif, il est situé au bas de l'échelle.

Dans ces villes, les gens, qui s'expriment mal en arabe, ne sont plus, maintenant, ridiculisés, comme autrefois. On ne ressent plus de sentiment de honte de parler chaoui en public, ni de complexe d'infériorité de s'exprimer mal en arabe parlé. On en parle, comme si cela était, dans le passé, une période d'injustice, d'oppression linguistique, d'exclusion...

Ceux qui éprouvent du mal à comprendre et/ ou à se faire comprendre en arabe, n'éprouvent, ces derniers temps, aucune gêne. Ce sont, parfois, ceux qui ne les comprennent pas qui se trouvent dans des situations embarrassantes, surtout s'ils sont d'origine chaouie. Il arrive, souvent, que ce soit ces derniers, qui font leurs excuses, auprès de leurs interlocuteurs chaouiophones. Ceux, parmi les chaouis, qui, par snobisme, ne parlent pas leur langue, ou font semblant de ne pas le comprendre, sont ridiculisés par leurs proches. (Nous assistons, à Batna, quotidiennement, à des scènes de ce genre).

En effet, le chaoui cesse, aujourd'hui, d'être associé à la paysannerie, à la ruralité, au passé... Son prestige, chez les djebailis, n'est pas dû à son statut politique (le chaoui, tout comme d'ailleurs l'arabe parlé, n'est pas une langue de l'école, de la formation), ni à son statut social (il n'assure aucune promotion sociale), mais à sa valeur symbolique, identificatoire en milieu des djebailis. A Batna, beaucoup de djebailis recourent au chaoui pour s'adresser aux agents de l'État (originaires du massif), dans les bureaux pour se servir facilement, ou en priorité. Ils se reconnaissent, d'ailleurs, par la particularité de leur parler, et même par l'accent qu'ils ont, quand ils parlent l'arabe.

Ces représentations que l'on peut, pour le moins que l'on puisse dire, qualifier de « positives » à l'égard du chaoui, n'impliquent pas, nécessairement, un positionnement de contrepoids, ou de réaction contre l'arabe parlé, que les enquêtés déclarent utiliser, dans l'usage courant, pour répondre à leurs besoins langagiers.

La plupart de nos enquêtés sont, d'ailleurs, bilingues. Ils s'expriment avec, plus au moins, d'aisance, en arabe parlé. Les arabophones avec lesquels ils partagent leur quotidien, dans les centres urbains, (au travail, dans le commerce...) ne parlent pas chaoui. Ceci oblige les djebailis à changer de langue, pour entrer en contact avec ces derniers.

Cette bilinguauté, à sens unique, est ressentie comme additive au chaoui, qui est fortement valorisé. Le chaoui est vécu, comme un moyen identitaire, même si sa maîtrise et son usage, dans les centres urbains, sont au bas de l'échelle. L'arabe parlé, conformément à la norme sociétale, est considéré, comme un moyen de communication de masse en milieu urbain.

Conclusion

L'analyse des données recueillies, concernant les usages linguistiques que font nos enquêtés, des variantes linguistiques en présence, dont le statut varie en fonction des rapports entre les groupes, qui les parlent et les situations de communication, nous fait penser à une situation de diglossie; un concept développé, pour rappel, par Ferguson (Ferguson 1959), puis étendu par Fishman (Fishman 1967) à l'usage complémentaire institutionnalisé de deux langues distinctes, dans une communauté donnée. L'une est qualifiée de variété haute (high variety) ; l'autre est dite variété basse (low variety). La première est employée dans des interactions formelles : l'école, l'administration, la religion... La seconde est réservée aux situations informelles : les interactions verbales courantes: en famille, dans la rue...

L'application de ce modèle, aux rapports et aux fonctionnements des variétés linguistiques, en présence, dans le massif de l'Aurès, permet de mettre en évidence au moins deux rapports diglossiques. Le premier oppose l'usage formel (les langues de l'école) à l'usage informel (les langues de l'usage courant). Le second concerne les usages linguistiques courants ; il oppose le chaoui (une variante de tamazight) et l'arabe parlé.

Ces deux langues, en l'occurrence le chaoui et l'arabe parlé, partagent un certain nombre de données sociolinguistiques. Elles sont toutes les deux des langues orales, non normées, non enseignées et réservées aux domaines informels. Aucune d'entre elles n'assure, par sa pratique ou par sa maîtrise, des promotions sociales pour ses sujets. Leur usage est lié au vécu quotidien, à la culture populaire. Elles sont, donc, toutes les deux, des variétés «basses».

Quant à leurs usages, il ressort de l'analyse des réponses au questionnaire et des résultats des entretiens et des observations, que, dans le massif, le chaoui, en raison du nombre important de ses locuteurs, n'est concurrencé, dans l'usage courant, par aucune autre langue, si ce n'est par l'arabe parlé, et ce, dans des domaines très restreints, et avec un nombre d'interlocuteurs très réduits. Mais dans les centres urbains, devant le poids démographique des locuteurs de l'arabe parlé, le chaoui se trouve confronté, quotidiennement, à une situation, linguistiquement et culturellement, conflictuelle avec cette langue. Le chaoui tend à reculer et à se replier aux situations très restreintes (cadre familial, milieu intra-groupe...).

En somme, pour les chaouis du massif de l'Aurès, le chaoui et l'arabe parlé se présentent comme deux langues territorialisées. L'emploi du chaoui, dans le massif, répond à une norme sociétale. Cette situation semble être imposée par l'environnement. Dans les centres urbains où prédomine l'usage de l'arabe parlé, les djebailis recourent à cette langue pour répondre à leurs besoins communicatifs intergroupes. L'usage du chaoui n'y est attesté que dans leurs interactions verbales intragroupes.

Bibliographie

Akinci, M.-A. (2003), « Une situation de contacts de langues : le cas du turc-français des immigrés turcs en France », in Belliez, J., Rispaïl, M. (dir.), *Contacts de langues : modèle, typologies, interventions*, Paris, l'Harmattan. p. 127-144.

Bénit, A. (2000), « Pratiques et représentations linguistiques des locuteurs francophones de Bruxelles », in *Thélème Revista Complutense de Estudios Franceses*, 15, p. 179-192.

- Bulot, T. (1998), « Langues en ville : une signification sociale des territoires »: in *Études Normandes, 1, (Sociolinguistique normande)*, Rouen, Mont Saint Aignan, p. 58-71.
- Caro, G. (1987), « Négation d'identité linguistique et pathologique en Bretagne », in Vermes, G., Boutet, J. (dir.), *France pays multilingue Les langues en France, un enjeu historique et social*, t. 2, Paris, l'Harmattan, p. 191-196.
- Dieleman, F. (1997), *Esquisse de description de la langue berbère chaouia (Algérie) Variations lexicales et phonétiques et investigation sociolinguistique*, mémoire de 2^{ème} cycle en sciences du langage, Université de Provence.
- El Khatir, A. (2006), « Etre berbère ou amazigh dans le Maroc moderne, histoire d'une connotation négative », in Claudot-Hawad, H. (dir.), *Berbères ou arabes, le tango des spécialistes*, Paris, non-lieu, p. 115-135.
- Fergusson, C.-A. (1959), « Diglossia », in *World*, n°. 15, p. 325-340.
- Fishman, J.-A. (1967), "who speaks what language to whom and when?", in *Linguistique*, n° 2, p. 67-88.
- Gardner-Chloros, P. (1983), « Code switching/Approches principales et perspectives », in *La linguistique*, Vol. 19, fasc.2, Paris, PUF. p. 21-53
- Géa, J.-M. (2005), « Immigration et contacts de langues en Corse. L'exemple de deux familles marocaines », in *Langage et Société*, n° 112, Paris, CNRS. p. 57-78.
- Ghanes, H. (1997), *Attitudes et représentations linguistiques des chaouias de la ville de Batna*, mémoire de DEA, Paris, INALCO.
- Gumperz, J.-J. (1975), *Code switching in conversation*, Unpublished Ms.
- Hagège, C. (2000), *La mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
- Juillard, C. (1995), *Sociologie urbaine. La vie des langues à Ziguichor (Sénégal)*, Paris, éd. CNRS.
- Le Du, J. et Le Berre, Y. (1987), « Contacts des langues », in *Travaux du cercle de linguistique de Nice*, n° 9, p. 11-33.
- Leif, J. (1982), « Éducation et pédagogie », in Marchand, F. (dir.), *Manuel de linguistique appliquée*, Paris, Delgrave.
- Manaa, G. (2004), *Mutations linguistiques du berbère (chaoui) au contact du français et de l'arabe dans les Aurès. Étude morphosyntaxique et lexicale*, thèse de doctorat d'état en linguistique, Université Mentouri, Constantine.
- Zango, B. (2001), « Individuation linguistique et parlures argotiques : un exemple de ségrégation spatio-linguistique à Ouagadougou. » in *Cahiers de sociolinguistique* n° 6, Rennes, PUF, p. 13-24.

« Parler...*jeune* : pour dire quoi ? » Retour sur une enquête menée à l'Université de Mostaganem

Abdelnour BENAZZOUZ*

Les productions discursives du public des jeunes, ou ce que les observateurs spécialistes du terrain urbain s'accordent à étiqueter aujourd'hui (plus largement) certaines pratiques urbaines de « jeunes »¹, posent plus que jamais la question du changement langagier entre la déstructuration, la création, la néologie ou bien encore le calque (littéral) de mots/expressions d'une autre langue que celle initialement disponible : alors y a-t-il constatation d'un changement linguistique/langagier ou pas et (plus important encore), à quelles finalités communicatives, sociales, voire sociologiques ce type de productions *socio-langagières* urbaines nous renvoient-il (*à fortiori*, en contexte algérien vu la pluralité linguistique qui le caractérise) ? Et si l'on inversait le raisonnement, on se poserait alors la question du pourquoi de l'existence d'une nouvelle/autre façon de pratiquer la langue et surtout pour traduire quel malaise social (si malaise social il y a) ?

Nous essayons dans ce travail d'apporter quelques éclairages par rapport à ces interrogations que nous formulons en guise d'introduction à cette contribution. On tend, en effet, aujourd'hui, à isoler de plus en plus ou plutôt à identifier un certain nombre de pratiques linguistiques urbaines comme appartenant spécifiquement au public des « jeunes », mais ces productions sont problématiques ou bien posent

* Université de Mostaganem, Département de français, 27 000, Mostaganem, Algérie.

¹ Le terme « jeune » figure ici volontairement en caractères italiques pour signaler que pour notre part, nous ne reprenons pas systématiquement à notre compte l'étiquette « parler jeune », et que nous nous inscrivons dans le débat autour de cette désignation. L'emploi volontaire des guillemets signale par ailleurs, que la notion « parler jeune » ne fait pas encore consensus auprès des spécialistes du terrain urbain.

problème à partir du moment où on cherche à les catégoriser ; en d'autres termes, l'on ne sait pas si on doit les taxer ou *pas* de « Parler(s) jeune(s) » mais, plus important, encore une fois, qu'est-ce cette « taxation » implique comme jugement/statut au sein du paysage urbain de la ville, algérienne plus particulièrement ?

Cette (première) catégorisation « pratiques jeunes » pose d'autant plus problème qu'il s'agit non pas d'une langue propre ou bien d'un langage codifié au sens traditionnel de la définition (davantage de chercheurs en la matière tendent désormais à l'affirmer : Bulot, 2012, Caubet et Miller, 2011) mais de termes, d'expressions isolées pour la plupart dans des séquences qui appartiennent à la langue admise de tous les jours. Concernant l'aire algérienne, on note un foisonnement de travaux portant sur la dynamique linguistique « bilingue » (arabe dialectal/français, Kabyle/français, arabe dialectal/kabyle) des locuteurs algériens, et notamment jeunes ; travaux qui sont entrepris un peu partout au niveau des universités algériennes².

² Nous citons, à titre informatif, quelques travaux d'universitaires autour de la question du Bilinguisme, de l'alternance codique et du rapport au français à la société algérienne : À l'Université de Tlemcen, la thèse de doctorat de Zakaria Ali-Benchérif (2008-2009) autour de la question de l'alternance codique (arabe dialectal/français) *chez* et *entre* des locuteurs immigrés et non-immigrés. Ce travail a été entrepris afin de comprendre les stratégies d'accommodation linguistique que peuvent mobiliser ces locuteurs hétérogènes afin de communiquer entre eux. À l'Université de Tizi-Ouzou, nous retrouvons, entre autres, les nombreux travaux de Tahar Zaboot sur la pratique langagière de locuteur(s) bilingue(s). À l'Université de Constantine, le cercle d'activités du SLADD autour des travaux de Yasmina Cherrad et de Yacine Derradji sur les questions de contact des langues et de la situation des langues en contexte algérien entre pratique effective et pratique scolaire. Mais aussi des travaux de magister sur le phénomène des « SMS » chez les étudiants comme forme de parler jeune (Ilhem Benslimane), aussi le mélange de code dans la publicité radiophonique à l'échelle nationale (Sorrer Boussehal), ou encore un autre travail de magister qui traite de la pratique jeune dans la ville de Batna, intitulé « Le français dans le « parler des jeunes » en zones urbaines ; cas de la ville de Batna (Meriem Seffah). À l'Université d'Alger, on retrouve essentiellement l'équipe de la Professeure Assia Lounici, composée de doctorants en collaboration avec Thierry Bulot (Rennes 2), qui travaille sur les questions de contact de langues et leurs implications sur le découpage socio-spatial des territoires urbains à l'intérieur de la ville d'Alger. À l'Université de Mostaganem, nous avons le travail de doctorat de Azzedine Malek sur le dispositif graphique « bilingue » à l'intérieur de la ville de Mostaganem. Nous citons également le travail de doctorat de Ibtissem Chachou sous l'intitulé : « Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : analyse et enquête sociolinguistique », qui traite de la question des stratégies et codes linguistiques investis en milieu publicitaire dans les journaux francophones et arabophones algériens. Nous citons, bien évidemment, quelques-uns des nombreux travaux publiés dans la revue *Insaniyat* (Crasc) qui traite de la question de l'alternance codique, et notamment les articles du Professeur Lakhdar

Nous tenterons ainsi à travers cette contribution d'interroger cette notion assez controversée au travers d'un cas descriptif de cet usage particulier fait de la langue ordinaire via quelques productions relevées chez un échantillon de public de locuteurs algériens jeunes (les étudiants), où il est à noter la présence de deux codes linguistiques que ces derniers utilisent de façon alternée dans une même prise de parole.

Mais avant toute chose, il importe de prime abord de situer sur le plan de la simple définition ce type de productions que l'on attribue au public des jeunes, produit donc de l'urbanité. Dans un article paru dans les *Cahiers Pédagogiques* dans le numéro 453 sous le dossier « Étudier la langue », et qui porte le titre « Grammaire et parlars (de) jeunes - Quand la langue n'évolue plus... mais continue de changer », Thierry Bulot, citant le cas du français, emploie deux termes, celui de « langue » et celui de « parlars jeunes » afin d'en préciser la différence :

« D'abord parce que le terme langue renvoie en général à la langue de référence, tendanciellement à la norme (dont la norme scolaire) et que le terme *parlars (de) jeunes* renvoie pour sa part à l'absence de déférence à la norme ; les deux termes sont construits socialement comme des antonymes (des contraires) ou en tout cas comme des polarisations extrêmes des usages actuels du français... »³.

Ainsi, la différence entre « langue » et « parlars jeunes » serait à chercher dans la distinction norme/variété(s) ; l'existence des/de parlars jeunes dans l'univers urbain, nous dit Bulot⁴, s'explique par le facteur du changement lié à la dimension générationnelle (en sociolinguistique, il s'agirait de la variation de type diachronique) visant par-là les jeunes et

Barka : « L'interlangue dans les caricatures de Slim : le phénomène Bouzid », mais aussi « L'alternance codique négociée : muse créatrice d'Oran ».

³ Bulot, T. (2012), « Grammaire et parlars (de) jeunes- Quand la langue n'évolue plus...mais continue de changer », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 453 sous le dossier « Étudier la langue » (en ligne). URL : <http://Lescahiers pedagogiques.htm>, consulté le 15/09/2012.

⁴ Les cinq dimensions liées au changement de la langue selon Thierry Bulot (2012), sont les suivantes :

a/Le changement lié à l'appartenance effective ou -seulement déclarée à un groupe social (**dimension diastratique**) ; b/Le changement lié au lieu d'où l'on parle et où l'on parle (une région, une ville, un quartier...) (**dimension diatopique**).c/Le changement lié à la perception située des différentes personnes engagées dans une interaction (**dimension diaphasique**) ; d/Le changement lié aux pratiques conformes au genre - le sexe social - accepté ou dénié ; » (**dimension diagénique**) ; e/Le changement lié à la dimension générationnelle (**dimension diachronique**).

leur innovation linguistique. Il explique que les parlers/pratiques jeunes sont perçus de deux points de vue assez contradictoires :

« Il semble qu'ils constituent à la fois le pire de l'avenir d'une langue (la disparition du beau langage par la contamination issue des parlers des jeunes sans respect pour l'institution) et à la fois le meilleur d'une langue (le trésor dans lequel, voire pour lequel, le génie d'une langue se manifeste) »⁵

Ces « parlers » jeunes représentent une forme générationnelle, c'est-à-dire qu'ils sont identifiés essentiellement et nécessairement comme appartenant au public des jeunes sous la double étiquette, celle de la valorisation comme celle de la minoration sociale :

« (...) sont à la fois un terme, une étiquette, une dénomination sociale tantôt minorante, tantôt valorisante qui permet de circonscrire un groupe (partiellement générationnel) voire de l'inscrire dans des relations spécifiques au langage, aux langues et à la spatialité marqué par la culture urbaine, et un ensemble de pratiques langagières qui font identité pour un ensemble très variable de locuteurs déclarés ou non déclarés »⁶

Bulot ne manque pas aussi de souligner que le parler *jeune* ou des jeunes doit toujours s'envisager au pluriel :

« On sait, de toutes les façons, qu'il n'existe pas un parler jeune (comme une unique variété homogène), mais autant de pratiques différenciées que les stratégies identitaires de chacun requièrent »⁷

De leur côté, dans leur contribution dans la revue *Economia* n° 12, de Juillet-Octobre 2011, et qu'elles intitulent « « Parlers jeunes » entre street language et branchitude », Catherine Miller et Dominique Caubet, signalent que le phénomène/culture des parlers dits « jeunes » est apparu à partir des années 1990, le processus de la mondialisation aidant, c'est-à-dire en ayant pour support des technologies comme le téléphone portable ou bien Internet. Les deux auteures dressent deux axes basés sur deux modèles associés à l'espace urbain, où elles notent un aller-retour permanent :

« (...) a) le parler des jeunes en rupture avec la société *mainstream* (*street language*) associé aux ghettos ou

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

quartiers défavorisés. Et b) le parler des jeunes « branchés » associés aux espaces créatifs et médiatiques. Quel que soit le degré de réalité ou de fantasme, les parlers jeunes « branchés » ne peuvent être légitimes que s'ils se revendiquent et disent s'inspirer d'une culture de la rue, issue des quartiers défavorisés »⁸

Citant, entre autres le cas égyptien, Catherine Miller signale que les parlers jeunes, par-delà l'impact fort de la rue (la culture hip hop entre autres), toucheraient davantage les milieux estudiantins bilingues, (ce qui constitue le cas d'étude abordé ici), c'est-à-dire un public jeune universitaire bilingue :

« Le phénomène des « parlers jeunes » semble alors concerner principalement une population estudiantine urbaine⁹, relativement bilingue qui joue sur l'alternance des langues (mélange arabe-anglais ou français)¹⁰

Au Maroc, selon Dominique Caubet, le terme « parler jeune », , n'est pas repris par les médias (sous-entendu, n'est pas reconnu, c'est-à-dire n'ayant pas de statut officiel/déclaré), mais il y aurait la constatation par « le discours commun qui s'accorde sur le fait que les jeunes parlent de façon différente, incompréhensible pour les adultes et que les pratiques linguistiques changent très vite »¹¹

La même constatation est à relever en ce qui concerne le terrain algérien, nous semble-il où ces pratiques dites jeunes n'ont pas également de statut (reconnu/avoué) dans le paysage urbain/médiatique/officiel de la ville algérienne.

En s'appuyant sur ce qui a été mentionné plus en avant, nous faisons le choix de structurer notre intervention en deux temps : tout d'abord, relever la « spécificité » de la production *jeune* ou des jeunes (le descriptif). Dans un second temps, nous poserons la question de la finalité sociale/sociologique (l'interprétatif) liée à ce type de productions issues

⁸ Miller, C., Caubet, D. (2011), « « Parlers jeunes » entre street language et branchitude », in *La revue Economia*, n° 12, juillet-octobre p. 69-71 [en ligne]. URL : <http://Archives_publications_des_chercheurs.htm>, consulté le 10/09/2012.

⁹ Miller, C. (2005), *Questions de contact, questions d'identité. Pour une sociolinguistique du monde arabophone. Les dynamiques linguistiques urbaines de la vallée du Nil, Soudan et Égypte (Synthèse et orientation de recherches)*, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, 2004-2005 (source Internet : tel-00150391, version 1 - 30 may 2007), p. 232.

¹⁰ Miller, C., Caubet, D. (2011), « Parlers jeunes » entre street language et branchitude », in *La revue Economia*, n° 12, juillet-octobre p. 69-71 [en ligne]. URL : <http://Archives_publications_des_chercheurs.htm>, consulté le 10/09/2012.

¹¹ *Idem*.

de l'urbanité, c'est-à-dire essayer de comprendre le pourquoi de leur existence où l'idiome du français, est mis à bonne contribution afin de souligner une dimension réellement « démarcative » par rapport au parler dit ordinaire de la société, cela d'autant plus que notre public de jeunes nous le rappelons, est bilingue.

Plus concrètement, ces productions peuvent se lire selon deux hypothèses majeures :

1-La première est celle qui lie la pratique *jeune* au principe de la communication (la fin communicative)¹².

2-La seconde est celle qui postule une volonté de « démarcation » de cette pratique *jeune* par rapport à la langue dite ordinaire, « circulante » (la fin identitaire)¹³.

Présentation de l'enquête de terrain

L'enquête¹⁴ a ciblé un groupe de cinq jeunes étudiants, tous inscrits en parcours de licence française à l'université de Mostaganem. Ces enquêtés jeunes avaient été retenus du fait que, lors de la pré-enquête réalisée en terrain, ils nous avaient déclaré constituer un groupe¹⁵. Nous avons donc choisi d'approcher ce groupe, via des représentations socio-langagières, pour voir comment s'effectuerait la « mise en mots » de leur façon de faire usage de la langue dite ordinaire ; en d'autres termes, tenter d'étudier ce qui ressort de leur discours épilinguistique comme indice de leur conscience linguistique en relation avec la structure d'appartenance commune qui est le groupe des pairs.

Le groupe d'étude se compose de cinq membres, trois filles et deux garçons¹⁶. Nous avons fréquenté le groupe durant plusieurs semaines afin de tenter de dresser son réseau relationnel. Notre contact avait été facilité grâce à un membre (Yasmine)¹⁷ qui a énormément permis notre intégration parmi eux, en dépit de quelques réticences au départ de certains membres.

¹² Calvet, L.-J. (1994), *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot, p. 40.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Il s'agit d'une enquête initialement menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise (magistère) entre l'année 2008 et l'année 2009. Cette dernière avait consisté en des questionnaires et des entretiens. Mais le corpus que nous soumettons ici à l'analyse ne concerne, nous le précisons, que les données du volet « entretiens ».

¹⁵ Du moins, ils se revendiquent comme tel, d'où une conscience d'appartenance commune.

¹⁶ Respectivement : Yasmine, Sarah, Wassila, Sofiane et Mohamed.

¹⁷ J'ai été présenté par cet enquêté comme une ancienne connaissance.

La part du corpus que nous retenons ici (les entretiens) a été recueillie par la technique de l'entretien semi-directif¹⁸, technique adoptée parce qu'elle permet de faire parler au maximum le sujet informateur. Les entretiens se sont tous déroulés à l'université de Mostaganem, lieu d'études de ces jeunes. Le guide d'entretien comporte des questions qui portent sur diverses thématiques mais ces dernières sont toutes en relation avec la façon qu'ont les jeunes de parler la langue de tous les jours, et se sont succédées dans l'ordre suivant : a) la façon de parler -b) quel(s) terme(s) pour dire le mélange -c) le cryptage du langage -d) le groupe et l'étranger. Il s'agissait en effet pour nous de passer en revue différentes manières de signaler l'appartenance au groupe.

Résultats et interprétation

La façon de parler « jeune » se résume (rait), à une action davantage sur des mots que sur une langue avec une véritable grammaire, selon les dires des enquêtés, et cela traduit, entre autres, à travers le procédé de la déformation adjectivale (Enoncé1, 2)¹⁹ qui revêt une dimension essentiellement ludique pratiquée par les garçons de la bande à l'encontre des filles. Apparaît aussi l'aspect de « l'humour » qui s'attache à la prise de parole (le but étant de ne jamais se prendre au sérieux).

Enquêteur : qu'est-ce qui vous paraît spécifique dans votre façon de parler ?

E 1 : « C'est plus des paroles, des mots éparpillés, isolés ». (Sofiane)

Enquêteur : vous pouvez me donner des exemples ?

E 2 : « par exemple « / m: i n waḥda²⁰ fi/ les filles / tahdeer/ (*quand une des filles parle*)²¹, on lui dit: / t : e surt/ (*t'es sûre*) pour la taquiner un peu , ou quand une des filles s'énerve, on lui dit:/ nerv/ »(*pour énerve toi*) » (Sofiane)

¹⁸ Comme le souligne Jacques Bres (1999) : « Une seule question initiale la moins contraignante et la moins orientée possible, à laquelle l'interviewé doit répondre, l'enquêteur n'intervenant dès lors plus que pour assister l'interviewé à accoucher de sa parole par des régulateurs (mm, oui, hochements de tête, etc.) et des relances (lorsque l'interviewé marque une pause de fin de tour, reprise de ses derniers mots sur un ton non conclusif l'engageant à poursuivre). La longueur de cette réponse-entretien est parfois fixée à l'avance » (Bres, 1999 :65).

¹⁹ **Enoncé1** renvoie au texte à : E1, (déclaration de l'enquêté interrogé).

²⁰ Conventions de transcription : INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales), Paris.

²¹ Les traductions qui figurent en français et entre guillemets sont de l'auteur.

Nous retrouvons aussi la stratégie de la « verlanisation », technique qui sert une finalité de dérision entre pairs (Enoncé 3). Aussi à travers les déclarations, se dégage un regard épilinguistique (discours sur le discours) sur la façon de parler à l'intérieur du groupe (les filles), sous-tendu par une conscience des indices de catégorisation *socio*-linguistique (Enoncé 4). Parler la langue correctement signifie parler un langage classique, c'est-à-dire perçu comme trop raffiné par (et pour) les jeunes :

Enquêteur : Et au niveau des phrases, vous faites aussi des déformations ?

E 3 : « oui, on dit : « c'est le compte qui geste » (*pour c'est le geste qui compte*), « laisse béton » (*pour laisse tomber*) /teeni/ (*aussi*) « phocotopie » (*pour photocopie*), « meuf » (*pour femme: réalisé avec altération*), on dit souvent « reste /tren :ki/ /, /m: in w: ahed / (*quand quelqu'un*) il veut se la jouer (*reste tranquille : réalisé selon une sorte de cliché mélodique avec « dénasalisation » de la voyelle*). Aussi, « il, c'est top méga grave cool » (Sofiane).

E 4 : « Les filles, elles disent, par exemple, « qu'est-ce que /tsu/ (*tu*) dis » ? (Sofiane)

La déformation/verlanisation²², comme stratégie conversationnelle entre locuteurs jeunes, traduit implicitement une volonté de « se dire » *autre* et *autrement* à travers la désignation des objets et des personnes. L'on retrouve la dimension de la dérision qui semble constituer la règle dans la prise de parole chez eux. À noter aussi que cette désignation se pratique dans l'excès, surtout quand il s'agit de nommer l'autre, qu'il soit familier ou étranger au groupe des pairs. D'autres fonctions sont à comprendre et à faire valoir, à travers cette surenchère verbale (qui passe ici par la succession/superposition d'adjectifs de la valorisation) comme la « mise en scène » voire la spectacularisation de « soi » et de l' « autre » dans le groupe (« il, c'est top méga grave cool »).

À travers cette (sur)valorisation d'un des membres du groupe par ses pairs se cache une certaine solidarité intrinsèque et, semble-il, nécessaire à l'existence du groupe et qui peut passer par une reconnaissance mutuelle. « Il » prend ici la valeur de « tu » ; l'autre n'est donc jamais directement ni explicitement nommé/sollicité, ce qui souligne la dimension essentiellement ludique qui s'attache quasi-systématiquement

²² Déformation/verlanisation : À la base, il s'agit de l'inversement des syllabes (de leur ordre) dans les mots pour donner un caractère cryptique à l'unité lexico-sémantique (le mot). (Calvet, 1994).

à cette production jeune. Ainsi, on assiste à une déformation/déstructuration des règles grammaticales de base, qui opère chez ces jeunes comme une stratégie de démarcation sociale qui passe par le linguistique ; le linguistique qui permet encore une fois, de *se* dire *autrement* en disant *l'autre*. À noter au passage (Enoncé 3) que la technique de la verlanisation²³ s'opère ici essentiellement en français et revêt ainsi une fonction doublement²⁴ cryptique. Ce procédé de la « verlanisation » constitue pour ces jeunes un moteur essentiel de créativité et de perpétuelle déconstruction des unités signifiantes de la langue.

Mais il faudrait dire aussi, que la dimension de la minoration (voire la charge) sociale via le cryptage qui est exprimée derrière ce type de constructions « verlanisées », a cédé le pas à une dimension purement ludique ; ces mots, expressions sont devenus, pour la plupart des termes très repris et ont même dépassé le cercle des jeunes pour atteindre un cercle plus large, celui du parler populaire.

À noter, la profusion et l'abondance de la création lexicale où, le français est largement présent (Enoncé 5), ce qui fait que nous obtenons en fin de compte une production lexicale innovante par « association linguistique » qui viendrait beaucoup plus du contact entre l'arabe dialectal (langue maternelle des enquêtés) et le français (langue seconde apprise à l'école). Le mélange de codes devient de ce point de vue, un registre qui souligne pour ces jeunes *la* spécificité de leur parler *jeune*. Quelques exemples proposés viennent illustrer ces propos :

Enquêteur : Est-ce vous avez des formules...formules « mélangées » (arabe/ français) qui soient de votre création ? Vous pouvez me donner des exemples ?

²³ Cette technique de la « verlanisation » (le recours aux mots du verlan) était au départ surtout le propre des jeunes des citées défavorisées en France et ailleurs en occident pour signifier l'exclusion (voire l'auto-exclusion) sociale et urbaine à travers le cryptage de leur langage (des vocables comme *keuf* pour flic (policier)). Désormais, ce procédé tend de plus à se banaliser et à perdre du coup sa dimension essentiellement cryptique, puisque des vocables comme *meuf* (pour femme) et *keuf* (pour flic) ont bénéficiés avec le temps d'une large médiatisation auprès de tous les jeunes issus de quartiers défavorisés ou de quartiers dits « huppés ».

²⁴ D'abord, parce que ces jeunes s'expriment dans une langue qui leur est essentiellement étrangère, ce qui suppose la maîtrise préalable de cette dernière, mais également la connaissance des codes de cryptage de leur parler par les autres locuteurs étrangers au groupe ; même si la finalité première semble être le jeu et la dérision : « quand on dit par exemple, : c'est le compte qui geste, c'est qu'on ne veut pas se prendre au sérieux, quand on est fatigué de parler trop correct » (Yasmine).

- E 5** : « oui, on en pas mal »
-/rãāk film/²⁵ (Sofiane)
-/rãāk bezzaf/²⁶ (Sofiane)
-/film laæeb/²⁷ (Amine)
-/šri : ki/²⁸ (Sarah)
-/tgesaar liba : chlor/²⁹ (Ahmed)
-/t arf/ /³⁰ (Ali)
-/morsowãât/³¹ (Wassila)
-/bombax/³² (Sofiane)
-/pãâtex/³³ (Yasmine)

Ces attributs fonctionnent aussi selon un procédé double de valorisation/ dévalorisation, toujours selon le principe de l'exagération, voire de la surenchère verbale :

1-Valorisation des membres du groupe entre eux (/rak film/ : t'es trop).

2-Dévalorisation de l'« intrus », de l'« étranger » de l' « autre » (/Patex/ : t'es une peau de colle).

Mais aussi cette matérialisation (discours) de la façon de parler marque clairement une frontière par rapport au parler ordinaire qu'ils jugent le plus souvent « trop correct », et dans le même mouvement cherchent à introduire une dimension de dérision d'abord vis-à-vis d'eux même, et c'est en soi une façon de parler la langue, de jouer aussi avec

²⁵ Traduction : (T'es (tu es) irrésistible) : le mélange arabe dialectal/français. On note ici aussi l'influence des programmes télévisés.

²⁶ Traduction : « T'es (tu es) trop... » : calque littéral de l'expression en français familier (t'es trop).

²⁷ Traduction : « Je la connais celle-là » : calque littéral de l'expression en français familier à l'origine : je connais le film, influence aussi de la télé.

²⁸ Traduction : « Mon partenaire, mon pote » : Ce vocable réalisé en arabe dialectal est très usité et très repris chez les jeunes. Et plus étonnant encore son extraordinaire diffusion dans quasiment toutes les sphères de la société algérienne.

²⁹ Traduction : « Tu me la joues Bachelor » : on reconnaît là aussi l'influence de la télé réalité, référence faite à la célèbre émission de télé-réalité : Bachelor.

³⁰ Traduction : « Morceau » : calque intégral de l'expression (assez vulgaire et de son sens) en français.

³¹ Traduction (Des filles craquantes) : Ce mot « morsow », au pluriel, qui en arabe dialectal est féminin, prend la marque spécifique du féminin pluriel : /morsowãât/.

³² Traduction : « une bombe » : mot résultant d'une suffixation parasitaire (lexique de l'exagération) pour souligner la surenchère verbale entre pairs.

³³ Traduction : « une colle » : référence faite à la colle (forte) de marque « Patex » pour dire d'une personne qu'elle n'est pas la bienvenue dans le groupe (lexique de l'exagération) pour souligner là aussi la surenchère verbale entre copains du même groupe.

les mots et leur sens. Il apparaît donc une nette conscience des indices d'appartenance sociale ; en traçant clairement la frontière entre « ce qui correct » et du coup acceptable du point de vue linguistique de leur point de vue, et « ce qui ne l'est pas » (ou « ne le serait pas » surtout), ces jeunes assignent à leur parler une fonction et une dimension purement sociologique voire « hiérarchisante » à l'intérieur du paysage urbain :

E 6 : « Quand on dit, par exemple : c'est le compte qui geste, c'est quand on ne veut pas se prendre au sérieux, quand on est fatigué de parler trop correct » (Yasmine)

Le sens se crée à travers l'association inédite des mots et émerge au fil du jeu des répliques entre les jeunes, mais aussi à travers le mélange de codes, qui intervient dans le cas de ces locuteurs algériens comme une nouvelle ressource langagière par-delà la simple juxtaposition d'énoncés dans les deux langues ; l'arabe dialectal servant de base de création, sans cesse alimenté par des emprunts/calques empruntés au français. La déstructuration de la langue, comme stratégie réputée « jeune » est une façon de souligner le refus de la langue circulante, ordinaire telle qu'elle se pratique, et en même temps une façon ou un mode d'appropriation de celle-ci par le biais de la transformation.

Louis Jean Calvet³⁴ évoque le terme de *we code* qu'il oppose au *they code*, termes qu'il emprunte à Gumperz :

« (...) ces « *we code* », au sens défini par J. Gumperz, étaient construits à partir d'un « *they code* », mais les locuteurs des « *we code* » (jeunes) les alimentent d'éléments empruntés à leur langue maternelle. Il y a donc un double mouvement : utilisation de la langue de référence (arabe dialectal) comme base (notamment de néologie), et emprunts d'éléments (du français) qui sont en quelque sorte véhicularisées, mis dans un « pot commun langagier »³⁵.

Ce qui est important à dire est que le mélange de codes constitue pour ces jeunes une ressource langagière supplémentaire en plus de l'usage séparé des deux codes. Poser la question (à ces jeunes) du regard sur la façon de parler *bilingue* nous permet d'abord de « matérialiser » la langue et par là même, de pouvoir noter les différentes représentations qui se dégagent à travers cette « mise en mots » de l'acte de parole.

Enquêteur : quel regard avez-vous sur le fait de parler arabe dialectal et français en même temps ?

E 7 : « Pour nous, c'est un « mélange complet », un

³⁴ Calvet, L.-J. (1994), *Les voix de la ville*, Paris, Payot p. 42.

³⁵ *Ibidem*.

peu d'arabe, un peu de français, un peu des deux quoi »
(Wassila)

Le procédé nominatif de la *façon de parler*³⁶ jeune par les « jeunes », se fait à l'aide de termes approximatifs voire flous (« un mélange complet »), ce qui indique, d'une part, cette difficulté chez eux de nommer explicitement et clairement leur pratique linguistique, et d'autre part, que ces locuteurs ne se représentent pas leur pratique linguistique comme « unie », dans le sens d'une seule langue, mais bel et bien un va et vient entre deux codes linguistiques, où le sens est à chercher encore une fois dans les associations inédites de mots, de segments et d'expressions que peuvent proposer les jeunes en vue d'une appropriation spécifique de ces deux codes disponibles immédiatement pour eux.

L'énoncé ci-dessus, traduit aussi la représentation d'un discours commun, résultat d'un consensus entre tous les membres du groupe qui est repris par l'un d'eux comme étant la réalité représentationnellement « matérialisée » par les termes de « mélange » et de « complet ». La nomination de la pratique « langue » se fait ainsi de manière « consensuelle » chez ces jeunes ce qui indique encore une fois le sentiment de solidarité qui alimente sans cesse le groupe et qui lui assure sa nécessaire cohésion. Aussi nommer ici la langue, *sa* langue c'est lui donner un versant social, même si nous relevons le terme de « mélange » qui apparaît comme vague mais qui renseigne sur une conscience de l'existence de deux codes, de deux langues qui sont utilisées non pas séparément mais ensemble. Le mélange de code (qui critiquant au passage, la théorie du modèle linguistique uni et cohérent qui se suffit/irait à lui-même) est une preuve que la langue n'est pas un système figé mais une « actualisation » dans les usages (qui émerge dans et par l'interaction) comme un objet plus complexe et qui inciterait via le contact entre les langues, à la création et au jeu avec les mots par les mots, c'est-à-dire au jeu avec le sens des mots.

Ce qui est serait à l'ordre de cette étude, ce n'est plus la/les langue(s) en présence (dans le répertoire des locuteurs jeunes algériens), mais l'activité, ou bien la capacité (procédures) au travers de laquelle ces jeunes *parlent*, c'est-à-dire produisent « de la langue » ou plutôt du langage propre à eux avant tout.

Le cryptage du langage fonctionnerait donc de façon consciente chez ces jeunes, même s'il n'intervient pas de manière systématique ; mais

³⁶ L'expression est traduite littéralement de l'anglais «Ways of speaking », qui était proposée par Gumperz, J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, éd. Minuit, coll. le sens commun., p. 20.

c'est précisément cette action volontaire qui donne à ce type de pratiques jeunes toute sa dimension « nécessairement » identitaire puisqu'elle cherche à construire une différence sociale/sociétale :

Enquêteur : éprouvez-vous quelquefois le besoin de masquer ou de « crypter » votre langage dans des situations et à des moments précis de la conversation ?

E 8 : « oui ». (Yasmine).

Enquêteur : le faites-vous consciemment ou inconsciemment ?

E 9 : « on le fait quelquefois mais consciemment » (Yasmine).

À travers le comportement *sociolinguistique* des enquêtés (l'aspect *crypto ludique*), se dessine une fonction d'identification à la structure commune « la bande » : « À l'université, on parle notre langage, à notre façon, et on se comprend très bien » (Yasmine). La fonction *cryptique* se voit donc supplantée par celle *identitaire* plus prégnante et plus importante à leurs yeux (signaler son groupe d'appartenance). La pratique dite « jeune » se meut ainsi dans un espace et cet espace est bien circonscrit dans la conscience de ceux qui s'en réclament. Le fait aussi de déclarer « on parle notre langage » renforce aussi l'idée (et la conscience) d'une pratique représentée singulière et partant spécifique à une communauté sociale.

Deux constations ressortent donc :

- 1-Ce langage existe, du moins pour ceux qui s'en réclament.
- 2- Il est associé et circonscrit à un espace : le lieu des études.

Bilan

Au final de cette présentation, nous avons tenté d'exposer quelques aspects qui pourraient caractériser les productions socio-langagières que l'on prête aux jeunes (nous ne prétendons nullement définir ici ce qu'est un parler *jeune*), d'en soulever plutôt quelques éléments à la réflexion du linguiste tout autant que du sociolinguiste, en adoptant une posture descriptive avant tout, mais aussi interprétative quelquefois d'une forme réelle semble-il de mutation de la langue.

La stratégie communicative/conversationnelle adoptée par ces jeunes consiste pour l'essentiel en des procédés de déformations *volontairement* opérés soit sur des mots, soit sur des énoncés entiers ; procédés d'hybridation/déformation, voire de verlanisation très usités d'ailleurs chez les jeunes de manière générale (Bulot, (2004), Miller, Caubet, (2012)). Parmi ses caractéristiques aussi, nous relevons le mélange de

codes qui constitue en soi une ressource langagière importante voire capitale pour ces locuteurs jeunes algériens, mais aussi le recours quasi-systématique à l'humour, à la dérision, aussi la surenchère verbale où rien n'est jamais pris au pied de la lettre à l'intérieur du groupe de référence.

La création/innovation lexicale résulte surtout, nous l'avons vu, des ressources disponibles au travers du mélange arabe dialectal/français et où surtout le français est largement mis à contribution (le registre code-switching). En ce qui concerne l'aire algérienne, l'on peut avancer que la principale source et le moteur d'innovation pour les jeunes Algériens est bel et bien l'alternance codique, intrinsèquement et nécessairement liée à l'histoire politique du pays. Par ailleurs, ces différents procédés disent visiblement une certaine façon de parler la langue ordinaire par ces jeunes, c'est-à-dire de « communiquer entre eux » et surtout une certaine façon de dire les choses et de *se* dire (tout simplement) à travers le bricolage constant des ressources qui leur sont immédiatement disponibles, avec toutes les possibilités de sens qui peuvent s'offrir du fait du croisement de ces deux codes (c'est-à-dire de création lexicale que l'on reconnaît aux jeunes), et c'est là, nous le pensons sérieusement, le véritable terrain de démarcation langagière pour ces jeunes où ils ont la possibilité de surfer sur les mots et leurs sens qu'ils bricolent constamment afin de jouer mais aussi pour de marquer une/*leur* différence par rapport à la langue qui se pratique couramment et surtout « correctement ».

L'on est en mesure d'avancer en ce qui concerne le présent cas, qu'il s'agirait plus d'une action sur la langue circulante, une action qui implique un changement dans les mots et surtout dans le sens qui leur est accordé au final par un procédé de bricolage et de perpétuelle (re)contextualisation. Mais aussi, par-delà le simple jeu avec les mots (le ludique), la frime devant les pairs, ou la déformation/verlanisation des mots de la langue (le cryptique), il apparaît clairement que la dimension sociale(identitaire) est bien là, puisqu'il s'agit d'une revendication/attente sociale, celle peut être de la reconnaissance d'une autre forme de la langue qui peut exister (même si elle n'est pas, (bien évidemment) reprise par le reste de la société : « (...), on parle notre langage, à notre façon, et on se comprend très bien »). Cette inter-compréhension entre membres d'un même groupe laisse supposer cette revendication qui est tacite mais qui est exprimée par-delà les mots, pour dire encore une fois qu'une autre façon de parler la langue est possible voire admise.

Pour résumer

1-Ce type de productions jeunes serait à situer (et à comprendre donc) d'abord comme une réaction immédiate au parler ordinaire, la déstructuration/déformation dit une réelle volonté de démarcation et partant d'une forme de revendication sociale chez ces jeunes. Ces jeunes semblent revendiquer implicitement un espace géographique et en même temps symbolique (l'université) au travers d'un code linguistique et d'une attitude sociale.

2-Le fait de taxer ces pratiques de « jeunes » recèle de la valorisation, puisqu'elle les situe dans le paysage urbain, et en même temps cette taxation recèle paradoxalement de la minoration voire de la stigmatisation, mais il semblerait que ce parler dit « jeune » ou des jeunes pourrait disparaître si jamais la taxation « jeune » venait à se perdre au niveau des usages³⁷

Perspectives

Quelques questionnements au final de cette brève présentation en guise de commentaires à cette production jeune pour le moins emblématique tout autant que problématique : Qu'est-ce qui relèverait donc réellement de la production dite « jeune, jeunes » ? Est-ce que l'innovation, la créativité, la déformation sont des critères suffisants, (les seuls critères pour ainsi dire) pour catégoriser une pratique linguistique comme appartenant au public des jeunes ?, où est la constante de ce type de parler, pour pouvoir l'identifier/le taxer de « parler/langage jeune » ?, ou alors la constante serait à chercher(paradoxalement)dans la perpétuelle déformation des mots, la création et autres procédés néologiques, ou plus simplement une certaine déformation phonétique des mots de la langue. Plus important encore, qu'est-ce qui se dessine nécessairement derrière le remaniement langagier, en termes de charge sociale en contexte algérien réputé pour sa pluralité linguistique et *socio*-linguistique ? Si en France, beaucoup de chercheurs en la matière tendent de plus en plus aujourd'hui à percevoir la production jeune comme une réaction (sociale) par rapport au processus de minoration/marginalisation dont sont victimes les jeunes des cités³⁸ (Bulot, Caubet, Miller, 2004), en Algérie, le contexte est différent, et les revendications sociales ne sont de fait

³⁷ Miliani, H. (1999), « Quelques réflexions sur l'urbain », in *Cahiers de Linguistique et de didactique*, Oran, 20, p. 3-5.

³⁸ Bulot, T., Caubet, D., Miller, C. (2004), « Introduction. Parlers jeunes et jeunes urbains : le nécessaire inventaire », in *Parlers jeunes, Ici et Là-bas (Pratiques et représentations)*, Paris, l'Harmattan, p. 7-16.

pas nécessairement les mêmes (il faut dire ici que c'est là un terrain propice à la réflexion des linguistes/sociolinguistes algériens).

C'est pour cela que décrire ce type de pratiques de l'urbanité est insuffisant, il faut aller plus loin en essayant de cerner et surtout de comprendre les conditions qui président au déclenchement de ce type de productions « jeunes »³⁹, qui se meuvent dans le terrain algérien⁴⁰. Il est vrai aussi que la pratique jeune est « un phénomène, un produit de la culture urbaine ou de l'urbanisation sociolinguistique, un produit pas toujours facile à catégoriser ni à étiqueter, par ce que beaucoup plus complexe que sa simple manifestation linguistique » (Bulot & Messaoudi, 2003).

On pourrait également se demander quel avenir prédire à cette pratique dite « des jeunes » si ce n'est d'affirmer qu'elle peut trouver une forme de réhabilitation par le biais du succès que rencontrent certains vocables, succès qui les fait accéder au cercle plus large et plus constant du parler populaire (ce qui est le cas pour des termes comme /škriki/ (« mon partenaire », plus littéralement « mon pote ») terme qui est rentré donc dans les usages et est repris partout aujourd'hui).

Mais si l'on inversait le raisonnement : Du fait même qu'elles se sont imposées comme faisant partie (de plus en plus) du paysage linguistique de la ville (cette pratique jeune s'illustre aussi aujourd'hui à travers les forums de chat sur Internet, comme *Facebook* et *Skype*, mais aussi à travers la chanson jeune et le rap (Miller, Caubet, 2011) ; aussi par le fait même de les attribuer plus spécifiquement à une tranche de locuteurs (les jeunes), se pourrait-il que ces productions dites *jeunes* puissent nous renvoyer à quelque chose de plus profond que le simple remaniement langagier dont on voudrait (à tout prix) les taxer ? En d'autres termes, qu'elles peuvent renseigner sur une *réelle* mutation de la langue ordinaire, (combien même menaçante pour les tenants/défenseurs d'une langue française pure et correcte (Bulot, 2012) et arabe au passage, même si pour le cas de ces jeunes, c'est l'arabe dialectal qui est le plus sollicité comme idiome de référence et de création, une mutation dont les jeunes s'en font ici les principaux porte-parole aujourd'hui et demain semble-il ?

Ce qui se lit à notre sens derrière le (simple) remaniement langagier qui caractérise la production jeune, c'est, la revendication tacite mais pressante d'une reconnaissance identitaire « spécifique », ou plutôt de la

³⁹ Bulot, T., Messaoudi, L. (dir.), (2003), *Sociolinguistique Urbaine, Frontières et Territoires*, Paris, Proximités Éditions Modulaires européens.

⁴⁰ Benazzouz, A. (2007), *Essai de lecture sociolinguistique d'un parler jeune en groupe à l'université de Mostaganem*, mémoire de Magistère, Université de Mostaganem, département de français, EDAF (École doctorale algéro-française), p. 100.

reconnaissance de la pluralité de la composante identitaire du sujet algérien dont la tranche des jeunes est ici une des expressions emblématiques.

Dans le cas de ces jeunes (et des locuteurs algériens de manière générale), ce n'est pas l'arabe standard qui est la langue d'expression (et de l'expression identitaire du coup), mais deux autres idiomes, l'arabe dialectal (langue maternelle des algériens non reconnue comme telle) et le français (langue-héritage de la colonisation française, langue effective non reconnue également comme telle).

Pour conclure, la production socio-langagière *jeune* ou des jeunes en Algérie, c'est bel et bien la problématique linguistique (et nécessairement identitaire) du sujet algérien qui cherche à travers les multiples expressions socio-langagières (du fait de la richesse de son répertoire linguistique), une ou *son* algérianité, une algérianité qui se vit non pas dans le mythe de l'unicité/authenticité mais au contraire dans une pluralité linguistique qu'il voudrait pleinement reconnue et assumée...

Bibliographie

Ali-Benchérif, M.-Z. (2008-2009), *l'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*, thèse de doctorat, Université de Tlemcen, 450 p.

Asselah Rahal, S., Mefidene, T., Zaboote, T. (2007), « Le contexte sociolinguistique algérien », in Asselah Rahal, S., Blanchet, P. (dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactiques*, EME, Cortil-Wodon (B).

Lakhdar Barka, S.-M., « L'interlangue dans les caricatures de Slim : le phénomène Bouzid », in *Insaniyat*/ [En ligne], 7 | 1999, mis en ligne le 13 mai 2013, consulté le 24 avril 2014. URL : <http://insaniyat.revues.org/12242>.

Benazzouz, A. (2007), *Essai de lecture sociolinguistique d'un parler jeune en groupe à l'université de Mostaganem*, mémoire de magistère, Université de Mostaganem, département de français, EDAF (École doctorale algéro-française), 103 p.

Benslimane, I. (2007), *Le parler des jeunes : cas des sms des étudiants du département de langue et littérature françaises, université Mentouri de Constantine*, thèse de magister, Université Mentouri, 120 p.

Bres, J. (1999), « L'entretien et ses techniques », in *L'enquête Sociolinguistique*, sous la direction de Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, p. 61-67.

Bulot, T. (2012), « Grammaire et parlars (de) jeunes - Quand la langue n'évolue plus... mais continue de changer », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 453, dossier « Étudier la langue » [En ligne]. URL : <http://Les.cahiers.pedagogiques.htm>, consulté le 15/09/2012.

Bulot, T., Messaoudi, L. (dir.), (2003), *Sociolinguistique Urbaine, Frontières et Territoires*, Paris, Proximités Éditions Modulaires européens.

Bulot, T., Caubet, D., Miller C. (2004), « Introduction. Parlers jeunes et jeunes urbains : le nécessaire inventaire », in *Parlers jeunes, Ici et Là-bas (Pratiques et représentations)*, Paris, l'Harmattan, p. 7-16.

Chachou, I. (2010-2011), *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : analyse et enquête sociolinguistique*, thèse de doctorat, Université de Mostaganem, 400 p.

Calvet, L.-J. (1994), *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.

Cherrad, Y. (1987), « La réalité algérienne, comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens », in *Langage et société*, 41, p. 69-71.

Derradji, Y. (2002), *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, (co-auteur avec Cherrad Yasmina, Ambroise Queffelec, Valéry Debov, Smaali Dalila), De Boeck Éditions Duculot.

Derradji, Y. (1998), « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », in Queffelec, A. (éd.), *Alternances codique et français parlé en Afrique*, Presses Universitaires d'Aix-en-Provence, p. 131-142.

Lakhdar Barka, S.-M. (1999), « L'interlangue dans les caricatures de Slim : le phénomène Bouzid », in *Insaniyat*, (en ligne), 7, mis en ligne le 31 mai 2013, consulté le 11 décembre 2013. URL : <http://insaniyat.revues.org/12242>.

Lakhdar Barka, S.-M., « L'alternance codique négociée : muse créatrice d'Oran », in *Insaniyat* (en ligne), 37/2007, mis en ligne le 07 août 2012, consulté le 11 décembre 2013. URL : <http://insaniyat.revues.org/4036>.

Miller, C. (2005), *Questions de contact, questions d'identité. Pour une sociolinguistique du monde arabophone*. Les dynamiques linguistiques urbaines de la vallée du Nil, Soudan et Égypte (Synthèse et orientation de recherches. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, 2004-2005 (source Internet : tel-00150391, version 1 - 30 May 2007), 500 p.

Miller, C., Caubet, D. (2011), « « Parlers jeunes » entre street language et branchitude », in *La revue Economica*, n° 12, juillet-octobre p. 69-71 [en ligne]. URL : http://Archives_publications_des_chercheurs.htm, consulté le 10/09/2012.

Gumperz, J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit (Coll., le sens commun), 192 p.

Miliani, H. (1999), « Quelques réflexions sur l'urbain », in *Cahiers de Linguistique et de didactique*, Oran, 20, p. 3-5.

Zaboot, T. (2010), « La pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s) », in *Synergies Algérie*, n° 9, p. 201-210.

L'initiation à la statistique : une enquête au collège

Fatima Zohra BOULEFDAOUI*

Introduction

Dès l'année scolaire 2003/2004, le ministère de l'Éducation nationale en Algérie a adopté une nouvelle démarche pédagogique « portée par la nouvelle réforme qui replace officiellement l'élève au cœur des efforts d'enseignement pour arriver à un réel apprentissage du savoir enseigné »¹. Cette démarche est appelée « l'approche par compétence ». La réforme préconise une nouvelle vision de l'enseignement marquant une transition dans les écoles algériennes : « l'approche par compétence ne peut être efficace qu'à travers l'acte enseignement/apprentissage, que si elle arrive à rendre l'élève capable de tester des hypothèses, de poser des problématiques, de résoudre des problèmes, d'analyser des opinions et des idées, etc. »². En outre, la mise en place de cette démarche nécessite de nouveaux outils pédagogiques afin de permettre aux élèves de³ :

- réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- accéder à une formation supérieure ou professionnelle ;
- s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers ;
- innover et prendre des initiatives ;
- reprendre les études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

* Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

¹ Bennaceur, B. (2012), « Enseignement des mathématiques et approche par les compétences », in *Les cahiers du Crasc*, Oran, n° 21, p. 11-31.

² Nekkai, F. (2011), « Évaluation de la gestion pédagogique du système d'enseignement secondaire en Algérie », in *Revue d'Économie et de Statistiques Appliquée*, Alger, n° 16, ENSSEA, p. 27-48.

³ Loi d'orientation pour l'éducation nationale n° 08-04 du 15 Moharrem 1429 correspondant au 23 janvier 2008, art. 6.

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'un projet national de recherche (PNR) sur la problématique de la formation dirigé par Benaouda Bennaceur⁴. Il s'agit de déterminer la place de la statistique dans le texte de la nouvelle réforme et des documents pédagogiques qui en émanent. À l'observation, la statistique en tant que discipline semble nouvelle pour les enseignants de mathématiques quoique « son importance est largement admise et son utilisation répandue »⁵.

L'objectif principal de cette contribution est de répondre aux questionnements suivants : pourquoi enseigner la statistique au collège ? Quelle formation spécifique dispenser à l'enseignant de mathématiques afin que l'enseignement des statistiques aboutisse à un apprentissage ?

Les réponses proposées dans cet article proviennent, à la fois, d'une expérience professionnelle (étant été enseignante de statistique descriptive et de mathématiques à la faculté des sciences commerciales et économiques) et d'une observation de cours de mathématiques et d'entretiens avec des enseignants de mathématiques au collège.

C'est à l'université en 1994 que je me suis initiée aux statistiques, c'était en première année de licence en démographie. Cette discipline nécessitait une bonne maîtrise des différents concepts statistiques : statistique descriptive (mode, moyenne, médiane, écart-type, variance...), statistique mathématique (les probabilités traditionnelles, les lois de probabilités, les tests statistiques,...). Il faut sans doute dire qu'il fallait avoir atteint un seuil minimum de notions statistiques au lycée et même au collège.

⁴ Chercheur associé au Crasc, spécialiste en didactique des mathématiques.

⁵ Gattuso, L. (2011), « L'enseignement de la statistique : où, quand, comment, pourquoi pas ? », in *Statistiques et Enseignements*, Société Française de la Statistique, Vol. 2, n° 1, p. 5-30.

1. La statistique au collège, qu'est-ce qui est enseigné ?

Encadré 01 : Contenu du programme de collèges (2006)

السنة الدراسية	المحور	الأنشطة
الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط	تنظيم المعطيات	-التناسبية -جدول لا تناسبية -النسبة المئوية -المقياس -جداول و بيانات إحصائية
الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط	تنظيم معطيات إحصائية	-قراءة وفهم معطيات إحصائية -تمثيل معطيات إحصائية -تنظيم معطيات إحصائية في فئات -حساب التكرارات
الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط	تنظيم المعطيات	-تجميع في فئات متساوية المدى -التمثيلات -المتوسط -المجدولات
الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	الإحصاء	-التكرار المجمع الصاعد -التكرار المجمع النازل -التكرار النسبي المجمع الصاعد و النازل -الوسط الحسابي لسلسلة إحصائية -الوسيط -المدى

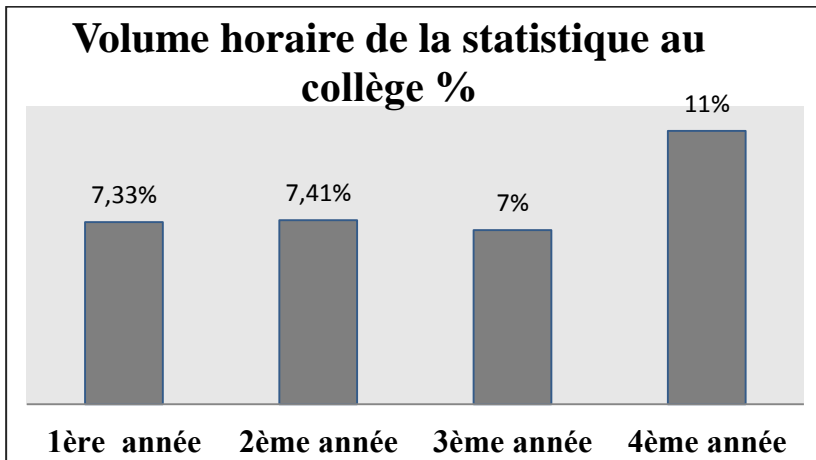
Source : MEN, 2006.

L'encadré n° 1, ci-dessus, témoigne d'une richesse des contenus. Dès la première année du collège, l'élève commence à apprendre les premiers éléments de la statistique descriptive, le calcul des pourcentages, l'élaboration de tableaux et de graphes pour arriver, à la fin du cycle moyen, à calculer la médiane et la moyenne. Face à cette richesse de contenus, l'enseignant ne dispose que d'un unique chapitre programmé à la fin de chaque année, celui-ci, risquerait d'être supprimé si l'année scolaire est écourtée. Cela nous amène à apporter des éléments de

réflexion sur la question de l'écart temporel, du volume horaire, de la relation enseignement /statistique et de la relation élève/statistique.

L'écart temporel : en effet, l'élève se trouve face à une rupture dans l'apprentissage de la statistique d'une année à l'autre et nous constatons une répartition inéquitable dans les contenus car ces derniers ne sont pas les mêmes en terme de quantité ou en terme de difficultés. Ainsi, par exemple, certains éléments de la première année ne seront qu'un lointain souvenir au moment où l'enseignant commence des cours de statistique de la deuxième année (cela est expliqué par la programmation tardive des cours de statistique à la fin de l'année scolaire qui rendent cette discipline facultative par rapport aux mathématiques).

Le volume horaire : la statistique est négligeable par rapport aux autres chapitres mathématiques (algèbre/géométrie), ce qui se traduit par le faible pourcentage du volume horaire de l'enseignement des statistiques par rapport au volume global d'enseignement des mathématiques : seulement 7% en première, deuxième et troisième année et 11% en quatrième année (voir graphe ci-dessous).



La relation enseignant/statistique : 95% des enseignants⁶, avec lesquels nous nous sommes entretenus lors de nos sorties au sein des établissements durant notre étude, affirment qu'ils n'ont aucune formation initiale en matière de statistique, ce sont des enseignants de mathématiques non préparés pour un enseignement de statistiques. Il en est de même pour la mise en œuvre de la nouvelle génération des manuels

⁶ Enseignants du moyen de la wilaya d'Ain Temouchent : CEM El-Salem (Ain El Kihal), CEM Max Marchand (Ain Temouchent).

scolaires, presque aucun enseignant n'utilise l'approche par compétence pour dispenser son cours. Les raisons évoquées sont le manque de connaissances techniques et scientifiques de cette discipline. Chaque enseignant se dote d'une certaine méthode pour faire comprendre à l'élève la façon de calculer sans se soucier du pourquoi et du sens de ce calcul. C'est dire que la qualification des enseignants dans l'ensemble est insuffisante, et même si elle relève d'efforts méritoires de la part des enseignants, elle ne comble pas la carence de la formation initiale.

Les 05% qui restent représentent ceux qui ont suivi une formation pédagogique dans des écoles supérieures. Cette minorité d'enseignants affirme avoir une formation initiale en statistique, mais il apparaît clairement qu'ils ne peuvent jamais répondre à notre question de départ : pourquoi enseigner la statistique ?

عندما نستدعى من طرف مفتشين المادة لإجراء تكوين ما، يصبح مقياس الإحصاء آخر هاجس لنا، بيد أنه من المهم جدا الاستفادة من تكوين حول إحدى محاور الجبر والهندسة.⁷

La relation élève/statistique : rappelons que l'un des objectifs de l'approche par compétences consiste à doter l'élève de compétences, en particulier dans le domaine des statistiques : que doit savoir l'apprenant à la fin du cycle moyen, et sait-il utiliser ce savoir dans des situations de la vie courante ? Pour répondre à cette question, nous avons posé une simple question à l'ensemble des élèves : pourquoi apprenez-vous la statistique ? Et là, personne n'a pu répondre. Il semble bien que cet enseignement n'ait eu aucun sens pour les élèves :

الأمر الأكثر أهمية بالنسبة لنا هو دروس الجبر والهندسة، بينما الإحصاء أمر بسيط لا يجدي نفعا.⁸

2. La statistique au collège, pour quoi faire ?

L'une de nos questions au départ était pourquoi un enseignement des statistiques au collège et qu'apporterait-il aux élèves ? Est-ce pour savoir calculer une fréquence, une médiane ou une moyenne arithmétique, etc. ou est-ce pour une bonne utilisation de ces indicateurs statistiques par le futur citoyen ou professionnel qui est l'élève d'aujourd'hui ?

La statistique étant une science multidisciplinaire, elle est présente dans de nombreux domaines ou métiers (la médecine, la biologie,

⁷ Enseignant de mathématiques.

⁸ Collégien.

l'industrie pharmaceutique, l'économie, la sociologie, la démographie,...), elle est aussi, de plus en plus présente dans toutes les études supérieures. De ce fait, des connaissances de base en statistiques ne pourraient que servir l'élève d'aujourd'hui et le citoyen de demain à condition que ces connaissances puissent être mises en œuvre pour comprendre notre monde.

Ce que nous voulons dire par là, c'est qu'à la fin des études (au collège), on cherche à faire prendre conscience à l'élève de l'utilité réelle de cette discipline, en commençant par :

- Savoir lire avec une attention critique et analytique les textes, les tableaux et les graphes statistiques (voir encadré 02/03).
- Savoir recueillir, traiter, exploiter et analyser les données statistiques d'un phénomène étudié.
- S'exercer à l'éclaircissement des faits éducatifs, économiques, sociaux, politiques, etc.
- S'exercer à la communication des données.

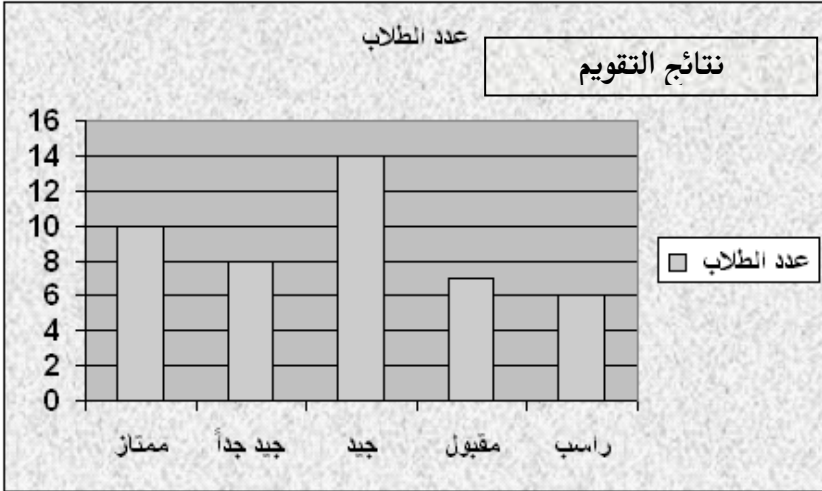
Encadré 02 : Est-ce qu'un élève de quatrième année peut lire/comprendre cet article correctement ?

في دراسة للبنك الدولي العام الماضي، أكدت حاجة الدول العربية إلى 100 مليون وظيفة في العام 2025، وذلك فقط للمحافظة على مستويات البطالة الحالية، ومنعها من الارتفاع.، أكد التقرير أيضا أن نسب البطالة في العالم العربي تتراوح بين 25-30 %، خلال العام 2011، حيث إن هذه الأرقام هي الأعلى على الإطلاق على مستوى العالم.

وتشير أرقام منظمة العمل العربية، إلى أن أعداد العاطلين عن العمل في الوطن العربي خلال العام 2011 اقترب من 15 مليون شخص؟، ومن المتوقع أن تؤدي الظروف السياسية التي يشهدها الوطن العربي حاليا إلي زيادة عدد العاطلين بأكثر من 5 ملايين شخص آخرين ليتجاوز حجم البطالة حاجز العشرين مليون عاطل لأول مرة في العام الجاري.

المصدر: ثورات الربيع العربي ترفع معدلات البطالة إلي 15 مليون شخص، محمد عبد الظاهر، 24 أيار 2012 .

Encadré 03 : Est-ce qu'un élève de quatrième année peut lire/comprendre ce graphe? Notre réponse est « oui » si l'élève a développé cette compétence au cours de l'année.



3. La statistique au collège, quelle formation pour les enseignants ?

Aborder cette partie relative à l'enseignement des statistiques peut apparaître pour certains enseignants une tâche banale et sans grand intérêt : banale pour ceux qui ont bénéficié de la formation initiale au sein des écoles supérieures et sans grand intérêt en raison de la portion congrue accordée à cette discipline. Le volume horaire consacré à cet enseignement étant un signal donné à la fois aux enseignants et aux élèves du peu d'intérêt pour les statistiques et son enseignement au collège.

De ce fait, l'enseignant doit maîtriser trois types de connaissances à ne pas sous-estimer dans le cadre des apprentissages statistiques :

- Une connaissance historique

L'histoire de la statistique en tant que science n'est pas destinée à priori aux élèves du collège ni aux élèves du lycée, mais des connaissances historiques peuvent aider l'enseignant à intéresser la classe. Ainsi, un enseignant de mathématiques gagnerait à savoir par exemple l'origine du terme statistique ; d'où vient ce terme ?

Exemple : Le terme « statistique » est lié à la notion d'État, il apparaît à la fin du XVII^{ème} siècle, cela veut dire que l'activité de recueil de données est très ancienne : dénombrement de la population, des

éléments qui composent une armée, des impôts et de l'estimation de la richesse. En revanche, la naissance de ses pratiques en arabe est très ancienne, car les arabes ont pris l'initiative d'être les premiers à inventer le tableau de fréquences par le biais d'une autre science appelée « **la cryptographie** », dont Abu Ishak El Kindi (801-873), était le fondateur

- **Une connaissance épistémologique** : L'enseignant doit savoir de quoi il parle, et doit chercher alors des contextes pour poser des problèmes et exercices à faire résoudre par l'élève. Quels exemples tirés de la vie quotidienne pour faire comprendre aux élèves l'utilité de cet apprentissage (la compétence espérée en fin de cycle) ?

Exemple : l'enseignant doit rappeler à chaque fois au début du cours les principaux concepts utilisés pour que l'élève puisse actualiser ses connaissances. À cet effet, il est censé donner des exemples concrets accessibles à l'élève.

Nous posons l'exercice suivant (encadré 04) :

Encadré 04 : Exercice

لدراسة النجاح في مادة الرياضيات لدى عدد من التلاميذ في متوسطة ما ،أخذت المعدلات السنوية للامتحان لعينة تمثل تلاميذ قسم عددهم 20 تلميذ ، فكانت النتائج التالية :

الاسم	النقطة	الاسم	النقطة	الاسم	النقطة	الاسم	النقطة	الاسم	النقطة
محمد	11	أمال	18	سمير	09	إيلاف	18		
ليلي	17	رضا	10	وسام	11	وليد	09	ريتاچ	17
علي	17	أنس	09	صارة	12	رياض	11	منير	09
يوسف	18	نذير	17	إياد	17	عمر	09	منجي	18

1 □ حاول إدخال هذه المعطيات في جدول التكرارات.

2 □ ما هي الظاهرة المدروسة؟

3 □ ما هو المجتمع المدروس؟

4 □ ما هي الوحدة الاحصائية؟

5- □ ما هي العينة المدروسة؟

La solution de cet exercice semble facile pour un enseignant, par contre très compliquée pour un élève d'un âge moyen de 12 ans. L'enseignant devrait commencer par une approche empirique :

1. في بداية الأمر يجب على الأستاذ أن يجسد هذا المثال في الواقع : يقوم باختيار 20 تلميذا من قسمه ، ثم يوزع على كل منهم ورقة مدون عليها نقطة الامتحان(كما جاء في المثال).

2. المرحلة الموالية، يقوم بكتابة معدل كل تلميذ على السبورة بشكل عشوائي (غير منظم).
3. يطلب من إحدى التلاميذ إعادة كتابة النقاط بشكل منظم كما هو مبين :
18 18 18 18 17 17 17 17 17 17 12 11 11 11 10 9999
4. يقوم التلميذ بحساب تكرار كل رقم (ما يسمى بالتكرارات) كما يلي :
~~18 18 18 18 17 17 17 17 17 17 12 11 11 11 10 9999~~
5. في الأخير، يقوم التلميذ بإعادة صياغة ما قام به عمليا على شكل جدول (يسمى بجدول التكرارات)

معدل الامتحان	09	10	11	12	17	18	المجموع
عدد التلاميذ	05	01	03	01	06	04	20

للإجابة على بقية الأسئلة، يستحسن تذكير التلميذ بالمفاهيم الأساسية لعلم الاحصاء و بالتالي يصبح حل التطبيق أكثر سهولة على التلميذ :

الظاهرة الاحصائية	المجتمع الاحصائي	الوحدة الاحصائية	العينة
النجاح في مادة الرياضيات	تلاميذ قسم المتوسطة	التلميذ	20 تلميذ فقط

À première vue, tous les chapitres sur quatre ans nécessitent une bonne maîtrise des concepts utilisés (voir encadré 05), ne relevant pas uniquement des modes de calcul : pourcentages, fréquences cumulées croissantes ou décroissantes, médiane ou moyenne etc., mais aussi font appel aux définitions précises des acteurs de la statistique : chômeur, actifs, population, densité, etc. avec une bonne connaissance en matière du choix de l'indicateur.

Encadré 05

الظاهرة الإحصائية: (phénomène statistique) هي الخاصية المدروسة أو المتغير المدروس في المجتمع الإحصائي مثلا: طول القامة، السن، الوزن، العلامة المتحصل عليها في امتحان معين، الإنتاج، الادخار، الذكاء...

المجتمع الإحصائي: (population) هو مجموعة المشاهدات والقياسات الخاصة بمجموعة من الوحدات الإحصائية والتي تخص ظاهرة من الظواهر القابلة للقياس: مجتمع من الطلبة، مجتمع من الأسر، مجتمع من المؤسسات، من المرضى، من السيارات...

الوحدة الإحصائية: (unité statistique) هي الوحدة الأساسية لتكوين المجتمع الإحصائي.

العينة: (échantillon) هي جزء من المجتمع الإحصائي، ولكن ليس أي جزء، إنه الجزء الذي يمثل المجتمع أحسن تمثيل. يختلف حجم العينة حسب أهمية الدراسة و حسب الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة للقيام بهذه الدراسة. الاعتماد على أسلوب العينة متبع في أغلب الدراسات الميدانية و هذا لاستحالة جمع المعلومات الإحصائية من كل الوحدات التي تشكل المجتمع المدروس أو بما يسمى بالحصص الشامل (enquête exhaustive) مثل التعداد العام للسكان في الجزائر، مثال:

العينة	الوحدة الإحصائية	المجتمع الإحصائي	الظاهرة الإحصائية
تلاميذ السنة الرابعة متوسط (من بين كل التلاميذ)	التلميذ	مجموعة تلاميذ المتوسطة	التسرب المدرسي
شباب ولاية وهران فقط (من بين كل شباب الوطن)	الشباب	الشباب في سن العمل	البطالة
سكان ولاية عين تموشنت	الفرد	السكان	النمو الديموغرافي

أنواع المتغيرات: (types de variables)

1 متغيرات كمية (variables qualitatives) : هي تلك المتغيرات التي لا يمكن قياسها أو غير قابلة للقياس مثل: الجنسية، الحالة العائلية، الحالة المدنية، اللون الجنس...

2 متغيرات كمية (variables quantitatives) : هي تلك الخصائص التي يمكن قياسها و هي أكثر المتغيرات انتشارا و استعمالا لأن لغة الإحصاء هي لغة الأرقام مثل: الإنتاج، الوزن، الذكاء، قوة الملاحظة، الاستثمار، وتنقسم المتغيرات الكمية بدورها إلى قسمين: متغيرات متقطعة (discontinues/discretes) ومتغيرات مستمرة، متصلة (continues).

-Un savoir pédagogique : consiste à construire une démarche en classe permettant un apprentissage qui éviterait les cours magistraux et privilégierait la pédagogie du problème. Le travail en groupes, encourage le feed-back, permet à l'enseignant de puiser dans le quotidien de l'élève pour

Contextualiser sa pratique pédagogique, exploiter les erreurs pour en déterminer les obstacles, savoir mobiliser le savoir historique accumulé pour en tirer des éléments d'enseignement qui motivent davantage la classe. Il permet en outre d'être conscient qu'un concept de statistique défini trop formellement n'a pas de chance d'être appris et que des niveaux de formulations doivent être mis en œuvre tout au long de l'enseignement des statistiques au collège, etc.

Exemple 01 : nous posons le problème suivant :

Encadré 06 : Énoncé du problème

تابع نفس التمرين: لدينا الجدول التالي، توزيع معدلات الرياضيات حسب الجنس (ذكور/إناث).

المجموع	ذكور	إناث	معدل مادة الرياضيات
05	04	01	09
01	00	01	10
03	01	02	11
01	01	00	12
06	03	03	17
04	02	02	18
20	11	09	المجموع

1. أوجد نسبة الذكور في العينة.
2. أوجد نسبة الاناث في العينة.
3. ما هي نسبة الذكور الحاصلين على معدل 12.
4. ما هي نسبة الاناث بالنسبة للذكور الحاصلين على معدل 11.

La résolution de ce problème nécessite une bonne maîtrise des notions mathématiques par les élèves. Nous avons remarqué que la plupart des élèves confondent le pourcentage calculé dans la variable elle-même, avec celui calculé dans l'échantillon étudié.

Revenons à l'exercice (encadré 04) :

المجموع	نسبة الذكور	ذكور	نسبة الإناث	إناث	معدل مادة الرياضيات
05	%36.36	04	%11.11	01	09
100.00%		80.00%		20.00%	النسبة بالنسبة لل حاصلين على معدل
01	%00.00	00	%11.11	01	10
100.00%		00.00%		100.00%	النسبة بالنسبة لل حاصلين على معدل
03	%09.09	01	%22.22	02	11
100.00%		33.33%		66.67%	النسبة بالنسبة لل حاصلين على معدل
01	%09.09	01	%00.00	00	12
100.00%		100.00%		00.00%	النسبة بالنسبة لل حاصلين على معدل
06	%27.27	03	%33.33	03	17
100.00%		50.00%		50.00%	النسبة بالنسبة لل حاصلين على معدل
04	%18.18	02	%22.22	02	18
100.00%		50.00%		50.00%	النسبة بالنسبة لل حاصلين على معدل
20	%100.00	11	%100.00	09	المجموع
100.00%		55.00%		45.00%	النسبة بالنسبة للعينة (20 تلميذ)

Dans ce cas, le pourcentage se fait dans le sens horizontal (le pourcentage par rapport à la moyenne obtenue) et vertical (le pourcentage par rapport à l'échantillon).

1. يقوم الاستاذ بتكملة نفس وضعية الاشكال من أجل عدم تشتيت فكر التلميذ من جهة ، و من جهة أخرى ، إبقائه على صلة بنفس المفاهيم الأساسية المشار إليها سابقا، مثل العينة ، الوحدة الاحصائية.
2. يقوم الاستاذ بتذكير مفهوم النسبة و الذي هو أصلا مقرر في برنامج الرياضيات قبل درس تنظيم المعطيات في الكتاب المدرسي : هذا الأخير، يجعل من التلميذ على دراية تامة بمفهوم النسبة.
3. يقوم الاستاذ بربط كل من مفهوم النسبة و مفهوم العينة للوصول إلى حل الوضعية المطروحة و بالتالي يكون الحل كما يلي :

المجموع	ذكور	إناث	معدل مادة الرياضيات
05	04	01	09
01	00	01	10
03	01	02	11
01	01	00	12
06	03	03	17
04	02	02	18
20	11	09	المجموع

4. أوجد نسبة الذكور في العينة: نريد معرفة نصيب الذكور من مجموع كل التلاميذ في القسم (أي 20 تلميذ)

$$\%55 = 100 \times \frac{11}{20}$$

5. أوجد نسبة الاناث في العينة

$$\%45 = 100 \times \frac{09}{20}$$

6. ما هي نسبة الذكور الحاصلين على معدل 12.

$$\frac{01}{20} \times 100 = 05\%$$

7. ما هي نسبة الاناث بالنسبة للذكور الحاصلين على معدل 11.

$$\frac{02}{20} \times 100 = 10\%$$

Conclusion

Finalement, parce que la statistique fait partie intégrante de notre vie quotidienne, il est indispensable de porter une réflexion sérieuse sur l'enseignement de l'esprit statistique chez nos enfants ou adolescents. Cependant, « ce n'est pas suffisant de connaître la théorie, il faut ajouter à cela des connaissances didactiques ou ce que les Américains appellent le « **pédagogique content knowledge** » (Shulman, 1986)⁹. Cette réflexion vise à apporter quelques outils techniques et conceptuels pour que l'enseignant des mathématiques au collège puisse construire une culture statistique aux futurs citoyens. Dans ce contexte, Shaughnessy précise que « la statistique n'est pas la mathématique, même pas une branche de mathématique... » (Shaughnessy, 2006)¹⁰.

La tâche proposée devait également permettre d'enseigner la statistique non seulement par les mathématiciens, mais aussi faire appel aux physiciens, biologistes, géographes par exemple, en donnant l'exemple de la comparaison entre les différentes densités ou la répartition spatiale d'un taux bien déterminé. A cet effet, la statistique marque sa présence dans tous les domaines enseignés comme une composante non négligeable de toute formation en sciences pour les enseignants du collège, du lycée et de l'université.

⁹ Gattuso, L. (2011), « L'enseignement de la statistique : où, quand, comment, pourquoi pas ? », in Statistiques et Enseignements, Société Française de la Statistique, Vol. 2, n° 1, p. 5-30.

¹⁰ *Ibid.*

Bibliographie

Fatima, N. (2011), « Evaluation de la gestion pédagogique du système d'enseignement secondaire en Algérie », in *Revue d'Économie et de Statistiques Appliquées*, Alger, n° 16, ENSSEA, p. 27-48.

Bennaceur, B. (2012), « Enseignement des mathématiques et approche par les compétences », in *Les cahiers du Crasc*, Oran, n° 21, p. 11-31.

Linda, G. (2011), « L'enseignement de la statistique : où, quand, comment, pourquoi pas ? », in *Statistiques et Enseignements*, Société Française de la Statistique, Vol. 2, n° 1, p. 5-30.

محمد مرياتي، يحيى مير علم، محمد حسان الطيان، (1987) علم التعمية واستخراج المعنى، الجزء الأول، دمشق.

الكتاب المدرسي للرياضيات، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الكتاب المدرسي للرياضيات، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الكتاب المدرسي للرياضيات، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الكتاب المدرسي للرياضيات، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

Les cahiers du CRASC

**Famille, éducation
et changement social**

Sous la direction de :
Badra Moutassem-Mimouni

Editions |



27
2013

Le manuel scolaire développe-t-il chez l'élève une culture participative ?

Youssef BOUGHANMI*

Introduction

Le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir sur sa nature et sur sa fonction. Nous dénonçons souvent son prix, sa couverture et surtout son poids qui par l'encombrement des cartables déformerait, génération après génération, les dos des apprenants. Les problématiques autour de son contenu sont peu travaillées, mis à part l'effort des inspecteurs ou des concepteurs qui reste limité pour son développement. La réflexion didactique qui vise son contenu scientifique est d'une nécessité particulière de nos jours pour faire du manuel scolaire un moyen de l'acquisition des savoirs par l'élève. Un enseignement attrayant suppose de capter l'attention de l'élève à travers le savoir à enseigner proposé par les programmes officiels. Notons que le développement des différentes sources de l'information scientifique ne cesse de progresser, le manuel gardera-t-il son rôle comme la source principale de l'élaboration du cours ? Son contenu mobilise une multitude de parties ; ministère de l'éducation, inspecteurs, conseillers et enseignants sans oublier les concepteurs des illustrations. Quelles sont alors ses retombées, en tant que facteur principal d'enseignement-apprentissage, pour la société ?

* Université de Bourgogne, 21 000, Dijon, France/
Centre Georges Chevrier – savoirs : normes et sensibilités, UMR 7366-CNRS.

1. Problématique

Les travaux sur les manuels sont multiples (Grosbois et al¹, Baalmann et al², Abrougui et al³; Boughanmi⁴) mais nous nous intéressons à ceux qui corroborent plus notre travail sur l'usage du temps dans l'explication des phénomènes naturels. Il est fort intéressant de prendre en compte le sens que prend le temps en s'articulant à d'autres concepts tout en essayant d'identifier les différents styles éducatifs qui favorisent une telle explication. Abrougui⁵ et Mouelhi⁶ ont travaillé sur l'analyse des programmes en se basant sur l'étude de l'approche conceptuelle dans le manuel, l'étude des images (ou illustrations) et l'étude des types d'exemples et de contenus explicatifs. Mais quels types de contenus sont traités relativement à la géologie et à la biologie dans les deux manuels de la 2^{ème} année secondaire et celui de la 3^{ème} année sciences expérimentales ? Et comment les notions et les concepts sont-ils (ou non) traités, illustrés ou explicités ? Ces contenus favorisent-ils les styles éducatifs qui contribueront à la construction du savoir et la formation du citoyen ou se limitent-ils à l'information ?

2. Les styles éducatifs versus les styles pédagogiques

La grille d'analyse désigne un ensemble de critères sur lesquels se prononce notre analyse. Elle répond aux différents critères d'analyse du contenu du manuel. Nous adaptons une grille d'analyse, déjà élaborée, aux objectifs de notre travail. Cette grille vise à décrire le manuel, à apprécier son degré de conformité aux programmes, à se prononcer sur la qualité de son contenu scientifique. Pour ce faire, nous allons traduire (de

¹ Grosbois et al. (1992), *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Etude de la transition didactique du concept de la respiration*, Paris, ADAPT (SNES).

² Baalmann et al. (1996), "Educational reconstruction examples in the field of genetic and evolution", First conference Researcher in didactic of biology EURODIB, Kiel, Germany.

³ Abrougui et al. (2006), *Présentation et exploitation de grille d'analyse des styles pédagogiques dans des manuels scolaires tunisiens, relativement à des contenus de Sciences de la vie et de la terre*, AIPU, Tunisie.

⁴ Boughanmi, Y. (2007), "Biological crisis in biology and geology textbook of the thirdyear experimental sciences", in *Critical analysis of school science textbooks*, February 7-10.

⁵ Abrougui et al. (2007), «Ecologie et éducation à l'environnement : les styles pédagogiques dans les manuels scolaires de quatre pays francophones », in *Critical analysis of schooltextbook*, International meeting, Hammamet, Tunisia, 7-10 february.

⁶ Mouelhi, L. (2007), *L'enseignement de la neurobiologie dans les collèges et lycées en Tunisie et en France : analyse didactique des contenus des programmes, des documents d'accompagnement et des manuels scolaires*, thèse de doctorat de l'Université Claude Bernard, Lyon 1 et l'Université de Tunis.

l'anglais au français) la grille d'analyse élaborée dans le cadre du projet de recherche européen BIOHEAD-CITIZEN⁷ 2004-2007 : « *Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship* ». Cette grille collective a été élaborée en Algérie et approuvée à Malta. De prime abord, elle concerne l'éducation à l'environnement et à la santé, mais par la suite elle a été simplifiée pour pouvoir s'appliquer à d'autres thèmes comme l'éducation à la sexualité. Nous allons donc transposer son usage à la géologie. Néanmoins, nous avons traduit « educational style » par « style éducatif » au lieu de « style pédagogique » utilisé par Abdelli et al⁸. Nous pensons que les styles pédagogiques sont plus englobant et ne se limitent pas aux quatre catégories présentées dans la grille. En effet, un style pédagogique est déterminé par les modes de relations qui s'établissent entre élèves et enseignants au cours de l'activité pédagogique. Selon l'activité pédagogique, l'enseignant est un facilitateur et une référence et il suffit à l'élève de justifier son passage par les étapes d'un certain parcours. Ou bien, l'enseignant est un pourvoyeur de connaissances, la qualité de la formation s'identifie avec celle de l'exposé ; les contenus de formation sont détaillés et normalisés, la certification par des examens et des concours est la règle. Dans d'autres activités pédagogiques, l'accent est mis sur le dialogue entre l'élève et l'enseignant, le moteur de ce dialogue étant fortement déterminé par une perspective d'intégration sociale et professionnelle. L'enseignant est un éducateur, un interlocuteur, un tuteur. Le style pédagogique dominant est celui de l'exemple. L'apprenant est régulièrement orienté afin de trouver sa place dans la société. Nous utilisons, préférentiellement, la terminologie « style éducatif » afin de nous démarquer de cette hiérarchisation de styles pédagogiques, beaucoup plus compliquée, qui dépend de l'espace géographique et donc de l'histoire de l'éducation dans chaque société.

L'application, avec prudence, de cette grille pour chaque thème est essentielle lorsque l'enseignement souhaite changer l'attitude des apprenants (éducation à l'environnement, éducation à la santé, éducation à la sexualité ou éducation à la citoyenneté). Dans notre cas, nous essayons de l'appliquer à un contenu scientifique de géologie. La grille

⁷ This project entitled « *Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship* » (research project coordinated by Carvalho G, Clement P., Bogner F). It puts in partnership 19 countries.

⁸ Abdelli, S. et al, (2008), « Méthodologie pour l'analyse didactique des manuels scolaires relatifs à la reproduction humaine et l'éducation à la sexualité », in *Enjeux de la rénovation de l'éducation à l'environnement et de l'enseignement de la biologie*, Université Senghor, Alexandrie, Egypte, 21 et 22 avril.

est articulée sur une technique d'identification de différents styles éducatifs. Elle est construite de façon à permettre de répertorier les types d'approches préconisés par les éditeurs ou les auteurs des manuels.

3. Vision didactique sur le temps géologique

L'utilisation du temps dans l'explication des phénomènes biologiques et géologiques est un champ d'investigation interdisciplinaire récent en didactique (Orange⁹ ; Boughanmi¹⁰). Ce concept, temps géologique, se trouve au carrefour de plusieurs disciplines, mais il est particulièrement enseigné en géologie. Sauvageot-Skibine¹¹ a montré que le concept *temps* est toujours requis par la théorie globale de la terre, cependant, il s'agit d'un concept difficile à faire acquérir par l'apprenant. Cette difficulté, même si elle a été relevée par la didactique des sciences de la vie et de la terre, constitue un sujet loin d'être épuisé. En effet, la compréhension de ce concept se complique quand il s'agira de passer du local ou du régional au global pour se représenter les structures géologiques dans le temps (Monchamp & Skibine)¹². Le questionnaire, proposé aux élèves par Gohau¹³ et portant sur l'âge et le mécanisme de la formation des chaînes de montagnes, lui a permis de remarquer que les élèves attribuent l'orogénèse à un phénomène unique dans une histoire linéaire non répétitive. Dans une étude antérieure, nous avons montré (Boughanmi)¹⁴ que les dimensions temporelles sont très mal perçues par les élèves, résultats prouvés par Orange¹⁵ sur des difficultés des élèves à utiliser le temps pour la construction des problèmes en géologie. Ces difficultés peuvent entraver leurs apprentissages car ils ne conçoivent pas le temps dans sa dimension géologique. Nous posons donc la question sur

⁹ Orange, D. (2003), *Utilisations du temps et explications en sciences de la terre par les élèves de lycée : Etude dans quelques problèmes géologiques*, thèse doctorat de l'université de Nantes.

¹⁰ Boughanmi, Y. (2009), *Obstacles à la problématisation du temps dans une approche interdisciplinaire : l'explication de quelques phénomènes naturels par des élèves et de futurs enseignants*, thèse de doctorat de l'université de Bourgogne et de l'Université de Tunis, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00443595/fr/>

¹¹ Sauvageot-Skibine, M. (1995), « Enseigner les sciences de la terre en tenant compte des représentations », in *Aster*, 21.

¹² Monchamp, A., Skibine, M. (1995), « Du fixisme à la tectonique des plaques, et pourtant elles bougent », in *Aster*, 20, p. 3-20.

¹³ Gohau, G. (1995), « Traquer les obstacles épistémologiques à travers les lapsus d'élèves et d'écrivains. Représentations et obstacles en géologie », in *Aster*, 20, INRP, p. 21-41.

¹⁴ Boughanmi, Y. (2004), *Conceptions et registres de modélisation : la tectonique des plaques par des lycéens tunisiens*, mémoire de DEA, ISEFC de Tunis (non publié).

¹⁵ *Ibid.*, 2003.

la place du *temps* dans les explications scientifiques proposées par le manuel scolaire dans un objectif de montrer l'utilité de la dimension temporelle (Allègre)¹⁶ dans le message géologique. La nature des messages scientifiques diffusés par le contenu ou les illustrations relatives au temps dans chaque manuel permettrait de comprendre les processus géologiques. Les styles éducatifs proposés favoriseraient-ils l'acquisition et l'usage du temps dans l'explication des phénomènes naturels ? Telles sont les hypothèses tenant compte de l'utilité du temps et des différents styles éducatifs.

4. Choix des thèmes dans les deux manuels

Il ne sera pas possible d'analyser la totalité des deux manuels scolaires. Nous avons donc choisi d'étudier les parties qui portent sur le thème de géologie :

- le manuel de la 2^{ème} année secondaire
- le manuel de la 3^{ème} année sciences expérimentales

Le choix des thèmes dépend de la problématique générale de notre étude. Nous focalisons notre étude sur la dimension spatiotemporelle et son rôle dans la compréhension de certains phénomènes naturels. Mais vu la relation entre les deux disciplines géologiques et biologiques, nous ne pouvons pas faire trop de choix, donc nous analysons le thème complet avec des grilles d'analyses. L'explication des séismes et de l'orogénèse se fait dans le cadre de la théorie de la tectonique des plaques. Les crises biologiques relient la biologie et la géologie.

Dans le manuel de la 2^{ème} année secondaire, la hiérarchisation de chaque chapitre comporte une partie dite de réflexion, une partie de compréhension, un test des acquis et une partie d'informations. Dans la partie « réfléchissons », on trouve des questions scientifiques dont la réponse peut ne pas être à la portée des élèves et ne peut être comprise qu'après l'étude du chapitre entier. Ces questions sont souvent connues par les enseignants mais engagent-ils les élèves dans une réflexion ? Au début du chapitre, la majorité des élèves ne pourraient pas donner une esquisse de réponse à la question « comment est la structure interne du globe terrestre ? ». La partie « comprenons » est consacrée à l'explication scientifique à l'aide de textes et des illustrations que nous analyserons plus tard. La partie « testons notre acquis » renferme des exercices d'évaluation.

La hiérarchisation de chaque chapitre dans le manuel de la 3^{ème} année Sciences expérimentales. a changé par rapport à celle du Manuel de la

¹⁶ Allègre, C.-J. (1983), *L'écume de la terre*, Paris, Fayard.

2^{ème} année secondaire. Nous assistons à une multiplication des rubriques : les objectifs visés, la situation-problème, les pré-acquis, les activités, la synthèse, les exercices, la recherche. Il est important de noter cette évolution hiérarchique qui permet de développer une certaine autonomie de l'explication des phénomènes naturels chez l'élève. Pourquoi mettre la partie *recherche* à la fin du chapitre, pourtant que l'usage des outils disponibles (cartes géologiques, médias, magazines, Internet) dans la recherche sur un thème particulier avant même de l'entamer pourrait aider les élèves de mieux comprendre en classe. Ce travail sera donc considéré comme des pré-acquis et donc cette rubrique « pré-acquis » pourrait prendre place avant la rubrique « situation-problème ». Ce n'était qu'une présentation des deux manuels, mais nous expliquons les styles éducatifs utilisés pour analyser le contenu de chaque manuel (textes et illustrations).

5. Méthodologie de recherche

Les chapitres que nous analysons portent essentiellement sur les phénomènes naturels enseignés aux élèves de la 2^{ème} année secondaire¹⁷ (16 ans) et aux élèves de la 3^{ème} année sciences expérimentales¹⁸ (17 ans). Nous présentons dans ce qui suit la grille d'analyse du contenu et des illustrations.

5. 1 Présentation de la grille d'analyse

Comme susmentionnés, nous utilisons la grille élaborée dans le cadre du projet Biohead Citezen. On rappelle que cette grille a été utilisée par plusieurs chercheurs et nous reprenons son résumé (voir encadré) publié par Abdelli et al¹⁹ (2007), par Abrougui et al. (2007) et repris par Khzami et al. (2010)²⁰. Nous avons repris les explications avancées dans les différentes catégories en tenant compte de la spécificité du thème sur lequel nous menons notre travail.

¹⁷ Manuel scolaire de la 2^{ème} année secondaire. 2004-2005. Centre Pédagogique Tunisie.

¹⁸ Manuel scolaire de la 3^{ème} année sciences expérimentales. 2006-2007. Centre Pédagogique Tunisie.

¹⁹ Abdelli, S. et al. (2007), « Techniques d'analyse des images dans les manuels scolaires tunisiens traitant de la reproduction et de la sexualité humaine, Critical analysis of school textbook », International meeting, Hammamet, Tunisia, 7-10 february.

²⁰ Khzami, S.-L., et al. (2010), « L'éducation à la santé : analyse comparative des manuels scolaires de biologie de 3 pays méditerranéens », in *Education et formation*, e-292.

Encadré : résumé de la grille d'analyse

La grille présente quatre styles éducatifs visant à catégoriser les contenus textuels. Chaque phrase peut être référencée suivant l'un des styles en fonction du degré de l'information, de la participation et la problématisation.

Le style informatif

Dans ce style, les phrases apportent uniquement des informations : ce sont des données, des faits. Il n'y a pas de problématisation, pas de demande de réflexion, pas de proposition d'action.

Le style injonctif

Dans ce style, les phrases ont un style impératif ou injonctif : " vous devez faire ceci..., Faites comme ça, ...parce que la science le montre, ..." Le message ou le style utilisé est de type informatif, avec des consignes ou des directives à appliquer ; l'information est transmise de manière dogmatique, il ne s'agit pas en général d'une éducation. L'essentiel dans cette approche est de transmettre le maximum de connaissances. La problématisation peut être présente mais donnée dans le manuel, les solutions sont imposées sans argumentation et l'action, si elle est proposée, est imposée.

Le style persuasif

Les phrases donnent des solutions en nuancant (emploi du conditionnel, présentation de différents arguments) : " vous pouvez conclure, ...vous devrez faire ceci, ...voyez les avantages de prendre cette solution ou le dérangement si vous ne suivez pas cette solution,..."

Dans ce cas, la problématisation est très généralement présente, avec une argumentation ne s'intéressant qu'à une seule solution spécifique et une forte suggestion pour les actions proposées qui sont aussi à justifier.

Le style participatif

Les phrases présentent plusieurs points de vue ou plusieurs solutions. Elles amènent les élèves lecteurs à se questionner, elles sollicitent leur réflexion, l'expression de leurs propres idées. Dans ce style, la problématisation est systématiquement présente et c'est parfois aux élèves de la découvrir eux-mêmes. Elle peut mener à une discussion ou à un débat en classe dont l'issue la plus positive serait une action choisie et élaborée par les élèves.

Pour chaque phénomène étudié (séismes, orogénèse ou crises biologiques), nous analysons l'importance relative de chacun des quatre styles éducatifs.

5. 2 *Etude des illustrations*

Dans notre analyse, nous avons pris en compte toutes les illustrations figurant dans les deux manuels analysés. Nous avons privilégié une typologie d'images fondée sur leur processus de construction et sur le contenu de leur message (Bardin²¹, Clement et al²², Mottet²³, Mottet et al²⁴ ; Perrier²⁵). Nous essayons d'apporter quelques réflexions sur la nature des illustrations, les types d'illustrations privilégiées, le degré d'abstraction des différentes illustrations et les messages véhiculés par ces images. En quoi ces images développent-elles une logique dans l'explication des phénomènes naturels?

Dans un premier temps, nous analyserons le contenu explicatif des notions clés jointes aux illustrations des manuels. Pour cela, nous avons élaboré des catégorisations, en essayant de répondre aux questions suivantes : quelle est la nature des explications proposées pour chacun des exemples ? Quels sont les messages implicites qui transparaissent à travers le choix des exemples et des modèles explicatifs privilégiés ?

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons au processus de leur construction. Nous distinguons deux types d'images : les images graphiques et les images figuratives. Clément²⁶ note que les images graphiques mettent en forme des données ou interprétations qui préexistent : équations, résultats expérimentaux, modèles et autres conceptualisations. Les images figuratives, *a contrario*, ont un rapport direct avec les objets ou phénomènes à interpréter ; même si ce rapport implique des appareillages plus ou moins sophistiqués, avec transcodage des signaux les plus divers en signes iconiques.

²¹ Bardin, L. (1993), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF (7^{ème} ed.), Le psychologue.

²² Clement et al., (2007), "Do the images of neuronal pathways in the human central nervous system show or not feed-back ?, a comparative study in fifteen countries, *Science Education International*, Vol. 19, n° 2, june 2008, p. 97-116.

²³ Mottet, G. (1996), « Les situations-images, une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire, Images et activités scientifiques », in *Aster*, 22, INRP.

²⁴ Mottet, G. et al., (1995), *Des images pour apprendre les sciences : Volcans et tremblements de terre. Images descriptives, images explicatives*, Paris, INRP.

²⁵ Perrier, M.-F. (1997), *L'évolution des images anatomiques dans les manuels de l'école élémentaire de la fin du XIX^{ème} siècle à nos jours*, mémoire de DEA (Lyon 1).

²⁶ Clement, P. (1996), « L'imagerie biomédicale : définition d'une typologie et proposition d'activités pédagogiques », in *Aster*, 22, p. 87-126.

Les images graphiques

Nous classons dans cette catégorie les images selon la nature des données qui ont permis de les construire. Notons que nous distinguons deux sous-catégories :

-Images de données empiriques : tableaux, histogrammes, courbes, cartes géologiques...

-Images de conceptualisation scientifique : images ou schémas non figuratifs (sismogrammes, modèle structural du globe terrestre, coupe géologique...)

Les images figuratives

Les images figuratives sont liées soit à des domaines visuels (codage iconique de signaux visuels), soit à des domaines non visuels transcodés (transcodage iconique par transformation de signaux physiques les plus divers en signaux visuels). Nous retiendrons, dans cette catégorie :

-Les images issues d'observation macroscopique (œil nu, photos, photos satellitaires, films, radiographie, échographie, ..).

-Les images issues d'observation microscopiques (microscope optique, microscope électronique)

Pour ces images, nous distinguons celles illustrées par des photos ou par des schémas et des dessins.

Dans un troisième temps, nous focaliserons notre attention sur le contenu des messages des illustrations. Nous distinguons quelques catégories qui nous ont semblé, *a priori*, pertinentes :

- Cas des images représentant ou ayant un lien avec le temps
- Cas des images représentant ou traitant des phénomènes naturels
- Cas des images représentant des espèces disparues

6. Résultats de l'analyse des deux manuels scolaires

Les capacités d'intégration de l'élève risquent de ne pas être ménagées vu la difficulté de gérer l'immensité du temps dans l'explication de certains phénomènes naturels. Les styles éducatifs utilisés par les auteurs des deux manuels favorisent-ils l'usage du temps dans l'explication de ces phénomènes ?

6. 1 Les styles éducatifs dans le manuel de la 2^{ème} année secondaire

62% des pages analysées renferment un contenu scientifique de type informatif, c'est une transmission des connaissances sans aucune incitation à la réflexion. Il s'agit, *grosso modo*, de définitions,

d'explications de concepts scientifiques, d'analyses d'illustrations. Dans la majorité des cas, les connaissances scientifiques sont données sous forme de résultats. La présence des deux styles éducatifs injonctif et persuasif montre le dogmatisme qui pourrait être induit par les programmes. Limiter ces types de styles dans le manuel, évite l'obligation de l'utilisateur du manuel d'être enfermé dans le souci de leurs auteurs. Le fait que la science est vraie, tant qu'elle n'est pas réfutable, ne devrait en aucun cas être transposé comme cumul de résultats dans le manuel.

Les auteurs ont essayé de développer le style participatif à l'aide des images ou des tableaux et/ou un texte explicatif suivis de questions de déduction ou d'interprétation sous forme d'exercices d'application. Le style éducatif participatif se résume en trois exercices de trois pages à la fin du chapitre. La majorité des questions requièrent l'interprétation d'une carte géologique, une courbe ou une coupe géologique. Souvent la question du temps est absente dans ces activités. Le discours transmissif limiterait le développement de la compréhension du concept "temps" par l'élève. La connaissance scientifique enseignée sous forme d'information et de cumul de résultats dictés à l'élève limite ainsi sa vision critique.

6. 2 Les styles éducatifs dans le manuel de la 3^{ème} année sciences expérimentales

Quels types de styles éducatifs sont favorisés après les réformes du programme? Notons que ce n'est pas le même niveau scolaire auquel est destiné le même thème de la géologie. De plus, la crise biologique est rajoutée au programme de la 3^{ème} année sciences expérimentales en 2006. Cette partie du programme n'était enseignée auparavant à aucun niveau scolaire. Ce thème interdisciplinaire favorisant la réflexion sur l'utilité du temps était une grande lacune dans le programme des sciences de la vie et de la terre.

Nous remarquons toujours la présence des deux styles injonctif et persuasif dans le manuel de la 3^{ème} année sciences expérimentales sous forme de suggestions imposées aux apprenants. Le style informatif prédomine dans l'ensemble des pages analysées. La tendance à donner plus d'ampleur au style participatif se résume par la multiplicité des activités proposées aux lecteurs et particulièrement aux élèves. Ces activités présentées renvoient plus aux styles injonctif et persuasif et donnent à l'élève une certaine autonomie de réflexion. Le style participatif a pris lui aussi plus d'ampleur dans ce nouveau programme, nous retrouvons au début de chaque chapitre au moins, une situation-problème, des exercices à la fin de chaque chapitre et une rubrique de

recherche.

6. 3 Comparaison des styles éducatifs

La dominance du style informatif dans les thèmes analysés est claire. Cependant cette domination est un peu réduite dans le manuel de la 3^{ème} année sciences expérimentales. Le style participatif peu présent dans le manuel de la 2^{ème} année secondaire prend plus d'ampleur dans le manuel de la 3^{ème} année Sciences Expérimentales. Il est important de considérer l'effort de s'orienter vers la multiplication des activités destinées aux apprenants. Au niveau de la 2^{ème} année, ces activités se résument en quelques phrases. Dans le nouveau programme, il semble que les auteurs soient conscients du rôle que peut jouer l'autonomie des élèves dans la construction de leur savoir. Quoi qu'il en soit, le style participatif reste peu développé dans d'autres manuels tunisiens. Il serait souhaitable d'engager plus l'élève dans l'élaboration et la construction de son savoir et d'éviter le dogmatisme. N'y a-t-il pas d'autres méthodes pour ne pas présenter les sciences comme cumul de résultats ?

La tentative de passer de la dominance du style informatif vers le style participatif, dans le nouveau thème de la géologie, ainsi que la limitation des autres styles reflète une orientation vers cette tendance à l'autonomie et à la réflexion. En fait, la prédominance du style informatif traduit la conception d'une transmission de résultats scientifiques cumulés, et ne développe pas le plaisir de l'invention chez l'apprenant. Notre travail s'inscrit dans une approche constructiviste qui met en jeu la construction du problème scientifique par l'apprenant. Il est regrettable de voir le style informatif l'emporter sur les autres styles dans les activités proposées aux élèves.

7. Résultats de l'analyse des illustrations

7. 1. Analyse des illustrations dans le manuel de la 2^{ème} année secondaire

Un quart de la surface totale des pages analysées est consacré aux illustrations. Nous remarquons que les images figuratives macroscopiques se résument essentiellement en photos et représentent 6,47%. Elles représentent généralement des photographies de volcans en éruption, une destruction d'une maison suite à un séisme, une photo satellitaire de la planète terre, une photo d'un scientifique (Wegener, Le Pichon). Les schémas microscopiques ne sont pas présents dans ce manuel. Souvent ce sont les images microscopiques de la cristallographie que l'on trouve dans un manuel. Les images graphiques représentent

18,64% de la surface totale des pages analysées dont 8,59% sont des images de conceptualisation et environ 10% des données empiriques (tableaux, graphes, courbes, cartes géologiques).

Sur le plan du contenu des illustrations et essentiellement de ce qui renvoie à notre problématique de départ, à savoir l'utilité de la conception spatiotemporelle dans l'enseignement-apprentissage de la géologie, le nombre d'illustrations est minime. Six images dont chacune renferme au moins une notion qui renvoie à l'immensité du temps géologique (échelle en millions d'années par exemple). Les auteurs semblent donner plus d'importance aux illustrations utilisées dans l'explication des phénomènes géologiques. Ces illustrations sont principalement des images de conceptualisation

7. 2 Analyse des illustrations du manuel de la 3^{ème} année sciences expérimentales

Le manuel de la 3^{ème} année sciences expérimentales ne se limite pas à l'étude du modèle structural et la théorie de la tectonique des plaques. Il étudie en plus la relation entre la dynamique du globe terrestre et l'évolution biologique. De ce fait, le nombre total des illustrations a considérablement augmenté. Nous retrouvons une seule photo microscopique pour montrer les composantes cristallographiques d'une roche. 43 images macroscopiques, dont 38 photographies, ont été consacrées majoritairement à des explications théoriques de certains phénomènes géologiques. Quatre-vingt-sept images graphiques sont recensées dans ce thème, dont 45 occupant 11,91% de la surface totale des pages analysées. Ces représentations sont aussi très variées et représentent généralement des cartes géologiques, des échelles, des courbes ou des coupes géologiques. En termes de nombre, les images représentant ou mentionnant dans leur contenu le temps géologique sont d'environ 25. Cependant, elles ne dépassent pas 8% du point de vue pourcentage. Le concept espace n'est présent que dans environ 2% de la surface totale consacrée aux illustrations par contre les illustrations utilisées dans les explications théoriques représentent 74% de l'ensemble des images analysées soit environ 18% de leur surface totale. Afin de pouvoir expliquer l'évolution du manuel nous allons comparer dans ce qui suit les illustrations des deux manuels.

7. 3 Comparaison des typologies des illustrations

La comparaison des typologies des illustrations (voir tableau 1) montre que le manuel a évolué en forme et en contenu. En termes de proportionnalité, les illustrations occupent un quart des pages analysées

de chaque manuel. Dans les deux manuels, les images graphiques (images de conceptualisations ou donnée empiriques) sont très variées. Il semble que les auteurs donnent plus d'importance à ce type d'illustrations en prenant en compte leur rôle dans l'explication des phénomènes géologiques et leurs usages comme complément ou base de cette explication. Les images figuratives ne dépassent pas 7% de la surface analysée dans les deux manuels. Le développement de la technologie et plus particulièrement de la photographie numérique nous incite à donner plus de place aux photos surtout satellitaires, qui peuvent aider dans l'explication de la notion d'espace en deux ou en trois dimensions. Nous remarquons la quasi-absence de photos microscopiques alors qu'elles sont très utiles dans l'explication de la composition chimique de la roche.

Tableau 1 : Comparaison des typologies des illustrations

			Manuel de la 2 ^{ème} année secondaire		Manuel de la 3 ^{ème} Sciences Expérimentales	
			Nombre d'illustrations	Surface %	Nombre d'illustrations	Surface %
Image figurative	Macroscopique	Photo	8	6,48%	38	4,48%
		Schéma ou dessin			5	1,14%
	Microscopique	Photo			1	0,45%
		Schéma ou dessin				
Image graphique	Image de conceptualisation scientifique (schéma ou image non figuratif)		25	8,59%	45	11,91%
	Donnée empirique (tableau, graphe, courbe, carte, échelle, coupe géologique, arbre phylogénétique)		21	10,05%	42	9,58%
Total			54	25,11%	131	27,56%

7.4 Comparaison du contenu des illustrations

Nous comparons le contenu des illustrations dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Comparaison du contenu des illustrations

		Manuel de la 2 ^{ème} année secondaire		Manuel de la 3 ^{ème} année Sciences Expérimentales	
		Nombre d'illustrations	Surface (%)	Nombre d'illustrations	Surface (%)
Contenu des illustrations	Temps géologique représentant ou non le temps géologiques	6	2,97%	25	7,09%
	Espace géologique (carte à deux dimensions)	6	5,74%	9	2,25%
	Théorique (explication d'un phénomène ou un événement géologique)	42	16,4%	97	18,17%
Total		54	25,11%	131	27,51 %

Pour mieux mettre en valeur cette évolution du manuel, nous comparons les illustrations en se basant sur la conception scientifique qu'elles véhiculent. Nous remarquons que les illustrations montrant des notions spatiotemporelles ont augmenté dans le manuel de la 3^{ème} Sciences Expérimentales. Ceci est dû à la proportionnalité des images par rapport au nombre total des pages analysées et aussi à l'ampleur que commence à donner les concepteurs au concept temps. Certains auteurs des manuels sont au courant des travaux didactiques, d'autres ne le sont pas. La nouvelle génération d'inspecteurs suit une formation solide en didactique et en disciplines connexes qui se rapportent à l'enseignement. Le contenu expliquant un phénomène naturel qui accompagne les images comme commentaire a augmenté avec une certaine rigueur dans l'exposition et la présentation.

8. Discussion

Les images ou les illustrations et le texte du manuel sont indissociables. Les illustrations sont l'un des facteurs qui ont contribué le plus à l'évolution du manuel scolaire. Avec leurs objectifs précis, les illustrations sont utiles dans les parties d'un texte qui traitent les informations sur les expériences qui ne se rencontrent pas dans la vie quotidienne ou dans l'environnement de l'école. Elles apportent à l'élève des représentations plus suggestives et plus précises du monde extérieur, d'activités humaines, de paysages géologiques, qui lui sont inconnus. Néanmoins, la qualité de l'information dépend de la motivation pédagogique et de l'objectif précis de l'information. La complémentarité entre dessins, photos, schémas est primordiale, du point de vue de la clarté de l'explication de ce que le texte décrit, un dessin est souvent plus efficace qu'une photo. Certaines photos décoratives sont attractives, mais elles ne devraient pas cacher la faiblesse du contenu du texte.

Il paraît, à travers la réforme du programme et du contenu du manuel, que les concepteurs du programme sont convaincus de l'utilité de la participation et de l'autonomie de l'élève dans la construction de son savoir. Néanmoins, l'analyse montre que cette prise de conscience est limitée dans la mise en texte du savoir. L'utilisation de grilles de catégorisation des styles éducatifs nous a montré que les enseignements semblent ne pas être problématisés et finalisés dans le but d'aider les apprenants à agir avec réflexion sur le contenu et leur permettre de problématiser leur propre savoir. La mise en place d'activités dans le programme de la 3^{ème} année Sciences Expérimentales s'avère d'importance dans les processus de mise en texte des savoirs.

L'exposé des connaissances occupe dans les parties analysées une place toujours minoritaire par rapport aux volumes des deux manuels. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la part des connaissances n'est pas beaucoup plus élevée dans le manuel du lycée. Ainsi ce n'est pas l'exposé du savoir qui gonfle les manuels, réduits au seul exposé des connaissances, le nombre total des pages d'un épais manuel se réduit au tiers de ce même nombre. En effet, les manuels réservent une grande partie de la surface disponible à des illustrations décoratives, à des documents (textes ou images), à des schémas explicatifs (figures, courbes, diagrammes, organigrammes), et enfin à différents types d'exercices. En sciences de la vie et de la terre, le document, écrit ou figuré, est souvent destiné à montrer, à identifier, à reconnaître. Il peut aussi permettre d'observer les différentes étapes d'une expérience. Cependant, ces documents qui contribuent à l'élaboration du savoir ne

sont pas toujours distingués de textes ou d'images dont la fonction est simplement illustrative, voire décorative.

Conclusion

Il est bien difficile à un élève de posséder les clés qui lui donnent la place et le rôle de chaque élément du manuel, de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Le manuel offre, en effet, en apparence tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs. Il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir mais aussi son élaboration. Notre analyse étudie principalement le contenu scientifique, cependant, tout le matériel pédagogique, les manuels, ainsi que la pratique enseignante peuvent faire l'objet d'autres travaux.

Il convient donc de rappeler que:

- La domination du style informatif devrait ramener les auteurs de manuels scolaires à réfléchir sur les véritables objectifs de l'éducation.
- La présence de styles d'injonction reflète une conception autoritaire de l'éducation.
- De telles phrases persuasives ne portent que sur la traduction des dimensions scientifiques et la conception. Néanmoins une explication par l'éducation, en cherchant des arguments, pourrait encourager implicitement le dogmatisme.
- La tendance dans le nouveau programme de la géologie à l'usage du style participatif reste limitée. Or l'utilité de ce concept dans l'explication nécessite une approche interdisciplinaire faisant appel à la réflexion de l'apprenant.

Malgré quelques exceptions honorables, la rareté ou l'absence du style éducatif participatif soulève des problèmes pour développer chez l'élève une certaine autonomie de réflexion en classe ou la transposer à la société. L'un des objectifs de l'éducation en Tunisie, est d'améliorer le système éducatif surtout le contenu scientifique dont l'évolution est très rapide dans l'objectif d'aider les élèves à construire leur propre savoir. Cette orientation nous incite à mener une réflexion sur le manuel et son devenir pour favoriser une culture participative chez les citoyens de demain. La réflexion sur le manuel et ses évolutions nécessaires devrait partir des besoins des élèves et non des vœux des auteurs, notant que ce besoin ne se limite pas à l'acquisition du savoir mais s'étend au développement de la personnalité de l'élève et ce, quel que soit le contenu du thème enseigné. Un manuel réfléchi pourrait devenir une référence, et non un ensemble de rubriques juxtaposées et imposées par le programme, dans lequel les activités renvoient plus à une éducation à la

citoyenneté dans sa définition la plus générale. Si l'analyse des deux manuels montre qu'ils respectent généralement la lettre des programmes, ils devraient en respecter l'esprit et les instruire, les éduquer. Les manuels devraient ainsi être construits de sorte qu'ils n'exposent pas seulement les savoirs prescrits, mais indiquent des approches didactique, pédagogique et voire même anthropologique qui font de l'école une institution de construction du savoir, de la formation du citoyen et sa communication avec l'autre. En fait, l'école, à travers ses composantes -ici le manuel scolaire- devrait relayer l'innovation et non lui faire écran. Mais dans cette perspective une question s'impose : l'école suivra-t-elle l'évolution de la société et contribuera-t-elle à une éducation réelle à la citoyenneté ?

Bibliographie

Abdelli, S. et al, (2008), « Méthodologie pour l'analyse didactique des manuels scolaires relatifs à la reproduction humaine et l'éducation à la sexualité », in *Enjeux de la rénovation de l'éducation à l'environnement et de l'enseignement de la biologie*, Université Senghor, Alexandrie, Egypte, 21 et 22 avril.

Abrougui, M. et al. (2007), « Ecologie et éducation à l'environnement : les styles pédagogiques dans les manuels scolaires de quatre pays francophones », in « Critical analysis of school textbook », International meeting, Hammamet, Tunisia, 7-10 february.

Abrougui, M. et al. (2006), *Présentation et exploitation de grille d'analyse des styles pédagogiques dans des manuels scolaires tunisiens, relativement à des contenus de Sciences de la vie et de la terre*, AIPU, Tunisie.

Allègre, C.-J. (1983), *L'écume de la terre*, Paris, Fayard.

Baalman et al. (1996), « Educational reconstruction examples in the field of genetic and evolution », First conference Researcher in didactic of biology EURODIB, Kiel, Germany.

Bardin, L. (1993), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF (7^{ème} éd.), Le psychologue.

Boughanmi, Y. (2009), *Obstacles à la problématisation du temps dans une approche interdisciplinaire : l'explication de quelques phénomènes naturels par des élèves et de futurs enseignants*, thèse de doctorat de l'université de Bourgogne et de l'Université de Tunis, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00443595/fr/>

Boughanmi, Y. (2007), « Biological crisis in biology and geology textbook of the third year experimental sciences », Critical analysis of school science textbooks, february 7-10.

Boughanmi, Y. (2004), *Conceptions et registres de modélisation : la tectonique des plaques par des lycéens tunisiens*, mémoire de DEA, ISEFC de Tunis (non publié).

Clement, P. et al., (2007), « Do the images of neuronal pathways in the human central nervous system show or not feed-back ?, a comparative study in fifteen countries », in *Science Education International*, Vol 19, n° 2, june 2008, p. 97-116.

Clement, P. (1996), « L'imagerie biomédicale : définition d'une typologie et proposition d'activités pédagogiques », in *Aster*, n° 22, p. 87-126.

Gohau, G. (1995), « Traquer les obstacles épistémologiques à travers les lapsus d'élèves et d'écrivains. Représentations et obstacles en géologie », in *Aster*, 20, INRP, p. 21-41.

Grosbois et al. (1992), *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de la respiration*, Paris, ADAPT (SNES).

Khzami, S.-L. et al (2010), « L'éducation à la santé : analyse comparative des manuels scolaires de biologie de 3 pays méditerranéens », in *Education et formation*, e-292.

Mouelhi, L. (2007), *L'enseignement de la neurobiologie dans les collèges et lycées en Tunisie et en France : analyse didactique des contenus des programmes, des documents d'accompagnement et des manuels scolaires*, thèse de doctorat de l'Université Claude Bernard, Lyon 1 et l'Université de Tunis.

Monchamp, A., Sauvageot-Skibine, M. (1995), « Du fixisme à la tectonique des plaques, et pourtant elles bougent », in *Aster*, 20, p. 3-20.

Mottet, G. (1996), « Les situations-images, une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire, Images et activités scientifiques », in *Aster*, n° 22, INRP.

Mottet, G. et al. (1995), *Des images pour apprendre les sciences : Volcans et tremblements de terre. Images descriptives, images explicatives*, Paris, INRP.

Orange, D. (2003), *Utilisations du temps et explications en sciences de la terre par les élèves de lycée : Etude dans quelques problèmes géologiques*, thèse doctorat de l'université de Nantes.

Perrier, M.-F. (1997), *L'évolution des images anatomiques dans les manuels de l'école élémentaire de la fin du XIXème siècle à nos jours*, mémoire de DEA (Lyon 1).

Sauvageot-Skibine, M. (1995), « Enseigner les sciences de la terre en tenant compte des représentations », in *Aster*, 21.

L'éducation à la gestion des risques naturels dans le manuel de géographie de la 1^{ère} année secondaire en Tunisie : analyse didactique et propositions

Fadhel HARZALLI*

Introduction

L'influence des manuels apparaît plus prépondérante dans les pays en voie de développement où ils constituent le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes et de la réussite éducative (Unesco, 2002). Le choix des contenus de savoir à enseigner se fait par rapport aux programmes scolaires et aux instructions officielles. Les manuels scolaires sont l'un des premiers lieux de la mise en texte du contenu de ces programmes. Ils présentent, développent et interprètent le programme à travers un contenu conçu dans et pour un cadre scolaire. Ils représentent ainsi un niveau spécifique dans le modèle de transposition didactique. Et malgré le fait que les sources d'accès à la connaissance se sont considérablement diversifiées de nos jours, le manuel scolaire joue encore un rôle important dans la formation des mentalités des jeunes écoliers¹. L'introduction de l'éducation à la gestion des risques naturels dans les programmes et les manuels est récente dans l'enseignement de la géographie en Tunisie. Cela est dû au fait que l'utilisation du concept de risques naturels par les géographes tunisiens est très récente. Oueslati, à titre d'exemple, a intitulé son article écrit en arabe : « l'Homme et les risques naturels en Tunisie : l'exemple des inondations » en 1995. Le concept de risques naturels apparaît pour la première fois dans le manuel de géographie scolaire de la première année secondaire en Tunisie en

* Université de Jendouba, ISSEP du Kef, Tunisie.

¹ Seguin, R. (1989), *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, UNESCO, 89 p.

1993 (1^{ère} édition). L'éducation à la gestion des risques peut donc être considérée comme un champ éducatif émergent et un ensemble d'interventions qui vise à informer, motiver et aider les apprenants à adopter volontairement des comportements favorables à la vie, à se construire une opinion raisonnée sur des questions vives où l'intime et le social sont fortement liés. L'éducation à la gestion des risques vise donc à placer, de façon intentionnelle, les apprenants dans un processus de changement de comportement et d'attitude. Cette gestion repose à la fois sur des savoirs, mais vise également à favoriser la construction de compétences personnelles et psychosociales, la construction d'un ensemble de rapports à soi, aux autres, au milieu, au passé, mais aussi à l'avenir comme le proposent les objectifs de l'enseignement de la géographie au secondaire en Tunisie (Loi de la réforme éducative en Tunisie de juillet 1991).

Mais, quelle conception de l'éducation à la gestion des risques naturels a été privilégiée dans le manuel scolaire de géographie de la première année secondaire en Tunisie et quel modèle d'éducation a-t-on voulu promouvoir dans l'enseignement de cette discipline ?

Nos questions de recherche sont formulées comme suit :

Quelle est la nature des images pour l'éducation à la gestion des risques naturels ? Quel modèle d'éducation est privilégié dans ce manuel ? Quels sont les styles pédagogiques utilisés ?

L'objet du présent article est d'analyser le contenu du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire en Tunisie dans l'objectif de répondre à ces questions.

1. Le modèle de gestion des risques naturels

Pour aider les décideurs, les planificateurs, les aménageurs et aussi les populations gérant l'espace géographique, l'étude des catastrophes et risques naturels s'est donnée pour objectifs de limiter les dégâts, qu'ils soient matériels ou humains, et de chercher l'efficacité dans la réponse des groupes sociaux exposés aux risques. La réalisation de ces objectifs devrait forcément passer par deux étapes inéluctables et complémentaires en prenant en compte plusieurs paramètres qui entrent en jeu que ce soit dans le déclenchement, les mécanismes, les manifestations ou l'impact des risques naturels.

1.1 L'évaluation des risques naturels

Elle devrait précéder la gestion et prendre en considération les éléments suivants :

- L'étude des processus et des mécanismes physiques afin de préciser

les origines et les formes de manifestation. A titre d'exemple, la désertification peut avoir plusieurs causes et diverses manifestations (Mainguet² et Harzalli³).

- Les critères de définition d'un risque : Les spécialistes utilisent les critères suivants :

- La fréquence et l'intensité : ce sont deux critères distincts mais ils sont évoqués ensemble. La fréquence exprime le caractère temporel de la manifestation du risque c'est-à-dire la période (moyenne) qui sépare deux manifestations successives dans le temps ou encore le nombre de manifestations probable pendant une période donnée. Péguy⁴ précise que les résultats sont souvent exprimés en utilisant le concept de durée de retour ou temps de récurrence mais qu'il faut écarter toute idée de régularité ou de cycle.

- L'intensité exprime la violence de la catastrophe : elle est déterminée de différentes manières selon la catégorie ou la nature des catastrophes. Par exemple, en cas d'une secousse tellurique, les services ou instituts spécialisés utilisent l'échelle de Richter ou celle de Mercalli.

- Les deux échelles spatiale et temporelle qui expriment l'aire affectée et le temps écoulé entre le début et la fin de la manifestation de la catastrophe.

-L'ampleur ou l'impact c'est-à-dire les effets engendrés (dégâts matériels, victimes humaines et / ou animales, dommages économiques, traumatisme psychique, changements morphologiques dans la topographie des paysages...).

Mais il s'avère intéressant de signaler qu'une catastrophe ne vient jamais seule car, selon Tricart⁵, des facteurs amplificateurs ou des facteurs d'auto-amplification peuvent intervenir que ce soit au cours de la manifestation du processus ou après. La vulnérabilité de la société (les genres de vie, l'état de l'habitat)⁶ et la vulnérabilité technologique du lieu sinistré (centrales nucléaires, canalisation de gaz...) aggravent

² Mainguet, M. (1991), La désertification : une crise autant socio-économique que climatique, in *Sécheresse*, n° 1-3, p. 187-195.

³ Harzalli, F. (1988), *Les représentations que les élèves de la quatrième année secondaire du Haut Tell tunisien se font de la désertification et le rôle de l'enseignement dans leur modification (étude didactique et essai de modélisation.)*, mémoire de DEA en Didactique de la Géographie, 130 p.

⁴ Péguy, Ch.-P. (1992), « Les risques naturels majeurs », in Bailly, A.-S, Ferras, R., Pumain, *Encyclopédie de Géographie* (coord. Antoine Bailly, Robert Ferras, Denise Pumain), Paris, Ed. Economica, p. 937-948.

⁵ Tricart, J. (1992), « Catastrophes techniques amplifiant des catastrophes naturelles », in *Annales de Géographie* n° 568, p. 663-668.

⁶ Ledoux, B. (1995), *Les catastrophes naturelles en France*, Paris, Payot et Rivages.

considérablement certains risques dits naturels ⁷. Tricart nous présente un exemple précis qui illustre l'importance des facteurs amplificateurs. Lisons ce qu'il écrit en 1992 dans un article intitulé "Catastrophes techniques amplifiant des catastrophes naturelles" : « Dans la région de San Francisco, un séisme qui n'endommagea pas le bâtiment, a fait tomber au sol, dans un hôpital, les baux entreposés sur les étagères. Ils se sont cassés et il s'est produit un mélange original, à la fois très toxique et susceptible d'exploser. L'hôpital a dû être évacué en catastrophe ».

Il est aussi des risques associés (expression de Faugères et Noyelle, 1992) ⁸ qui sont loin d'être négligeables dans l'amplification des effets des catastrophes. Les exemples sont ceux des glissements qui accompagnent les séismes. L'approche des risques naturels doit, à notre avis, être systémique pour pouvoir tenir compte de tous les facteurs qu'ils soient directs ou amplificateurs car l'oubli ou la sous-estimation de l'un des facteurs peut avoir des répercussions néfastes sur la gestion du risque.

1. 2 La gestion des risques naturels

Gérer un risque c'est se préparer à l'affronter pour prévenir ses effets. La gestion débouche ainsi sur une politique d'aménagement. Mais la gestion est une opération à la fois difficile et délicate puisqu'elle doit passer par plusieurs étapes dont la première est la perception du risque.

- Percevoir un risque est un problème :

Il n'est pas aisé de percevoir un risque car le seuil de perception d'un événement extrême est un fait subjectif, variable d'une époque à l'autre, d'un groupe à l'autre ⁹ et d'une personne à une autre. Une secousse tellurique de faible magnitude n'est pas perçue par tout le monde, ni d'ailleurs de la même façon. Généralement, les gens au repos la perçoivent mieux que les gens en activité. Le temps de récurrence d'un événement joue aussi un rôle essentiel dans la perception, le principe étant que plus l'événement est rare (type : crue millénaire), plus son retour est jugé improbable. Cependant, même si le retour d'un événement est jugé probable, une génération pense « qu'elle a payé » et que l'événement ne se produira plus.

La nécessité de la cartographie :

⁷ Pégy, Ch.-P. (1992), « Les risques naturels majeurs », in Bailly A.-S, Ferras R., Denis Pumain, *Encyclopédie de Géographie* (coord. Antoine Bailly, Robert Ferras, Denise Pumain), Paris, Ed. Economica, p. 937-948.

⁸ Faugères, L., et Noyelle, J. (1992), « Risques naturels, paysages et environnement en France », in *Information géographique*, Vol. 56, n° 5, p. 194-209.

⁹ Béthémont, J. (1991), « Sur la nature des événements extrêmes : catastrophe et cataclysme », in *Revue de Géographie de Lyon*, Vol. 66, n° 3-4, p. 139-142.

La cartographie et le zonage des lieux à risques ont pour objectif la localisation et la détermination de l'aire d'action en cas d'intervention. Le but recherché est donc l'efficacité et la rapidité d'intervention en vue d'atténuer les effets des catastrophes naturelles. Les cartes sismiques et volcaniques sont des instruments de surveillance extrêmement efficaces. Ce sont même, de loin, les documents les plus fiables, sur lesquels il est permis de s'appuyer sans réserve ¹⁰.

-La prévision et la prévention :

La prévision c'est l'action de prévoir c'est-à-dire se représenter à l'avance ce qui doit arriver. La prévision suppose l'idée de calcul et de pronostic. Prévoir une catastrophe naturelle c'est prédire l'instant et le lieu où elle se produira. C'est un exercice qui relève idéalement du raisonnement scientifique, mais qui a bien souvent consisté en une extrapolation de faits d'observation reliés par des logiques qui doivent beaucoup à l'empirisme.

La prévention c'est l'ensemble des mesures prises pour prévenir un danger, un risque. Prévenir quelque chose c'est l'empêcher de se produire en prenant les précautions et les mesures nécessaires. Prévenir une catastrophe c'est prendre des mesures qui minimiseraient ses effets. C'est par exemple construire des maisons qui résistent aux séismes et aux typhons, c'est bâtir des digues qui évitent les inondations...

Mais face aux risques naturels, la prévision n'est pas toujours possible et rien ne garantit sa précision. A titre d'exemple, prévoir les séismes reste encore une gageure dans l'état actuel des connaissances. Certes, les Chinois avaient fait sensation lorsqu'ils avaient prévu le séisme de magnitude 7,3 survenu le 4 février 1975 dans la Liaoning, mais comme ils n'ont pas prévu celui de 1976 qui fit plus de 700 000 morts dans le Tangshan, il apparaît que la fiabilité de leur méthode est très discutable. En 1980, deux scientifiques américains avaient annoncé que la capitale du Pérou, Lima, subirait pendant l'été 1981 trois tremblements de terre extrêmement violents mais, rien ne s'est produit. Mais, il faut dire que, jusqu'à présent, nous ne disposons encore d'aucune méthode raisonnablement fiable de prévision des séismes. Il existe bien des indices qui semblent annonciateurs de secousses tels que le phénomène de la dilatation des roches dû à l'accumulation de contraintes, le gonflement local ou régional de la topographie, la variation inattendue du niveau de l'eau dans les puits et dans le débit des sources, le comportement étrange de certains animaux..., mais leur interprétation est difficile.

Aujourd'hui, les efforts des sismologues portent davantage sur la

¹⁰ Allègre, C. (1990), *Economiser la planète*, Paris, Librairie Arthème Fayard.

prévention que sur la prévision. L'important est d'essayer de réduire les risques liés aux tremblements de terre en évaluant la probabilité de l'occurrence des séismes dans une région donnée selon le principe que toute région qui a tremblé tremblera encore et que, plus le temps écoulé sans secousse est long, plus la probabilité d'un fort ébranlement est grande. D'où l'intérêt des enquêtes historiques et de la reconnaissance des failles actives ¹¹. Il est donc indispensable de prendre des mesures de prévention avant le déclenchement des catastrophes, car « prévenir vaut mieux que guérir » dit un adage populaire. A titre d'exemple, il existe plusieurs types de mesure de prévention contre les séismes :

-Des mesures de sécurité, par exemple, les constructions devraient obéir à des normes parasismiques afin de faire encaisser, sans rupture par les bâtiments, les déformations consécutives aux oscillations en combinant élasticité et cohésion; cela augmente certes le coût des constructions de plus de 30% mais permet de sauvegarder des vies humaines et de limiter les dommages. Commencé depuis des siècles au Japon et en Chine, ce domaine de l'architecture s'est développé vigoureusement depuis cinquante ans et s'est étendu à l'urbanisme. Des recherches très importantes ont été faites pour déterminer les effets des vibrations sur les structures, des règles de construction ont été testées au cours de nombreux séismes. Par exemple, le séisme de Mexico du 18 septembre 1985 a laissé presque intacts tous les immeubles, y compris des gratte-ciel, qui avaient été construits suivant les normes parasismiques.

-L'organisation des secours par la préparation de plans de secours à la fois rapides et efficaces.

-L'information du public sur la conduite à tenir est très importante. Par exemple, en cas de séisme, il est essentiel d'éviter les risques d'incendie en coupant immédiatement l'électricité et en fermant les robinets de gaz. L'éducation des populations des régions à risques est l'une des méthodes de prévention les plus efficaces. Savoir qu'un gros tremblement de terre est généralement suivi, 12 à 24 heures plus tard, d'une réplique presque aussi forte, incite les gens à quitter un jour ou deux leurs maisons et permet de sauver ainsi des milliers de vies. De même, il ne faut pas céder à la panique qui dans bien des cas, provoque, en tant que facteur amplificateur, plus de victimes que la secousse elle-même. A titre d'exemple, des exercices d'alerte ont lieu périodiquement au Japon dans le cadre de la prévention et l'éducation en matière de gestion des séismes. Mais, la gestion des risques naturels est onéreuse et

¹¹ Paskoff, R. (1985), *Les plages de la Tunisie*, 198 p.

plus les processus de la catastrophe sont maîtrisés, plus les coûts sont élevés. Allègre¹² nous informe à titre d'exemple que l'installation d'un observatoire volcanique coûte environ 5 millions de francs et la maintenance des équipements coûte 1 million de francs. Il faut donc prendre en considération le niveau socioéconomique des pays du monde en matière d'évaluation et de gestion des risques naturels.

2. L'éducation à la gestion des risques naturels

La conception actuelle intègre l'ensemble des dimensions de la gestion des risques dans une perspective systémique. L'éducation à la gestion prend ainsi en compte à la fois la dimension négative des risques (elle contribue donc à la prévention des risques naturels) et surtout, sa dimension positive (agir pour se préparer à...). Elle s'adresse à la personne dans sa globalité, mobilise savoirs, croyances, comportements, interactions avec l'environnement tant physique qu'humain non pour dire ce qu'il faut faire, mais pour que cette personne soit en capacité de choisir, autant que possible, ce qu'elle estime le plus favorable à sa vie et à celle des autres.

Dans un cadre scolaire, l'éducation à la gestion des risques est un processus pédagogique qui vise à développer chez les apprenants un ensemble de connaissances, d'attitudes et de compétences dans le but de les aider à maintenir ou modifier des comportements liés à leur vie. Elle vise à aider les personnes à se construire une image positive d'elles-mêmes et de leur vie afin d'éviter les comportements présentant un risque. Elle repose sur des méthodes et techniques qui permettent d'apporter l'information à l'individu sous une forme qui soit appropriable, sans le stigmatiser ni le culpabiliser. L'éducation pour la gestion des risques naturels est donc sous-tendue par une réflexion éthique. Elle est une composante des actions de promotion de la vie.

2. 1 L'éducation à la gestion des risques naturels par résolution de problèmes

Cette étude s'inscrit dans un cadre théorique d'apprentissage constructiviste pour analyser les processus de mise en texte des savoirs et des apprentissages scientifiques dans le manuel scolaire. Nous nous intéressons surtout au courant pédagogique qui a vu le jour à la Faculté de médecine de McMaster University, à Hamilton, Ontario (Canada), lors de sa création en 1970 : le Problem based learning (PBL), expression traduite en français par « apprentissage par problèmes » et par «

¹² Allègre, C. (1987), *Les fureurs de la terre*, Paris, Odile Jacob.

apprentissage par résolution de problèmes ». Le PBL est une approche d'apprentissage qui défie les élèves à « apprendre à apprendre en travaillant en groupes pour résoudre de vrais problèmes du monde. L'idée principale est que « le point de départ de tout apprentissage doit être un problème, un questionnement, ou un puzzle que les élèves souhaiteraient résoudre ». Le PBL pourrait être défini comme étant une approche globale de l'enseignement qui favorise l'autonomie des apprenants et abandonne la leçon magistrale. C'est la confrontation des apprenants avec un certain nombre de situations-problèmes. L'un des premiers traits de l'apprentissage par résolution de problèmes est le fait qu'il est centré sur l'apprenant actif. Les objectifs à atteindre sont, dans ce cas-là, au moins en partie, déterminés par les apprenants eux-mêmes. Ceci ne veut point dire que l'enseignant doit abdiquer son rôle en tant que référence ou son autorité concernant ce que l'apprenant doit apprendre. De ce fait, l'éducation à la gestion des risques naturels nous apparaît comme une réponse à un problème à résoudre. Elle doit révéler la complexité des problèmes inhérents à cette gestion, dans l'objectif d'apprendre à l'apprenant à les identifier (ou même les anticiper), les affronter et y apporter des solutions. Pour atteindre ses finalités, l'éducation à la gestion des risques naturels doit éviter de dissoudre la complexité des apparences, et de simplifier ou de réduire un problème multifactoriel à une seule cause puisque ceci ne résout pas un problème complexe de la vie courante, surtout que la connaissance progresse principalement par capacité à contextualiser et à globaliser. Signalons enfin que le choix a été fait sur l'approche par résolution de problèmes, mais d'autres approches peuvent être étudiées telle que l'approche par l'intégration des acquis en particulier une approche par les compétences. Celle-ci apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité¹³.

2. 2 Les styles et les tons utilisés pour rédiger le contenu des leçons

L'axe d'analyse relatif aux styles d'écriture et aux tons utilisés par les auteurs au fil du texte dans le manuel scolaire est construit de façon à permettre de répertorier les types d'approches préconisés, les styles d'écriture et les tons utilisés. Il y a, en fait, quatre styles d'écriture qui ont été résumés par Abrougui et al.¹⁴ comme suit :

¹³ Roegiers, X., De Ketele, J.-M. (2001), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, 2^e édition, 312 p.

¹⁴ Abrougui et al., (2007), « Ecologie et éducation à l'environnement : les styles pédagogiques dans les manuels scolaires de 4 pays francophones », *Actes de l'IOST, Analyse critique des manuels de sciences*, Tunisie, 7-10 février.

- Le style informatif caractérisé par « l'absence de problématisation et de réflexion ».
- Le style impératif ou injonctif où « l'information est transmise de manière dogmatique, (...). L'essentiel (...) est de faire transmettre le maximum de connaissances et de consignes. La problématisation peut être présente mais les solutions sont imposées sans argumentation et l'action, si elle est proposée, est imposée ».
- Le style persuasif où « les phrases donnent des solutions en nuancant (emploi du conditionnel, présentation de différents arguments): « vous pouvez conclure,...vous devrez faire ceci,...voyez les avantages de prendre cette solution ou le dérangement si vous ne suivez cette solution,... ». (...) La problématisation est très généralement présente, avec une argumentation ne s'intéressant qu'à une seule solution spécifique et une forte suggestion pour les actions proposées qui sont aussi les seules à justifier ».
- Le style participatif caractérisé par des phrases qui « amènent les apprenants et les lecteurs à se questionner, elles sollicitent leur réflexion, l'expression de leurs propres idées. (...) La problématisation est quasiment systématiquement présente et c'est parfois aux apprenants à la découvrir eux-mêmes. Elle peut mener à une discussion ou à un débat en classe dont l'issue la plus positive serait une action choisie et élaborée par les apprenants ».

3. Présentation de la méthodologie d'analyse de contenus

Cette recherche peut s'intégrer dans un projet visant à déterminer la part que peut avoir le manuel scolaire dans le développement de la citoyenneté; et ce, à travers l'analyse critique des parties concernant l'enseignement actuel de la géographie, de l'éducation à la gestion des risques naturels et à l'Environnement. Dans cet article nous présenterons les résultats d'analyse de contenus du manuel scolaire articulée autour d'une problématique relative à l'éducation à la gestion des risques naturels.

3. 1 Instrument d'analyse

Nous avons utilisé partiellement la grille construite et validée dans le cadre du projet Biohead-Citizen. Cette grille a été construite pendant l'année 2005-2006 et évaluée préalablement avec quelques manuels dans la plupart des pays. Cette grille permet une évaluation du concept de la gestion des risques...Elle permet aussi d'identifier le type de style d'écriture ou style pédagogique (informatif, injonctif, persuasif et participatif) utilisé par les auteurs du manuel.

3. 2 Présentation du manuel et les leçons analysées

Le manuel est celui de la 1^{ère} année secondaire, intitulé « Le livre de la géographie », édité par le centre national pédagogique en 2009, élaboré et rédigé en arabe par des professeurs universitaires de géographie, des inspecteurs et un conseiller pédagogique et évalué par un inspecteur général et un inspecteur principal. Ce manuel comprend 118 pages consacrées à une introduction et trois unités :

- 1^{ère} unité : l'Homme peuple la Terre ;
- 2^{ème} unité : l'Homme exploite les ressources naturelles;
- 3^{ème} unité : l'Homme et les milieux naturels.

Cette troisième unité comprend six leçons :

- L'Homme et le milieu naturel.
- Des risques aux catastrophes : les tremblements de terre et les volcans.
- Des risques aux catastrophes : les inondations.
- La dégradation des milieux naturels : l'exemple de la désertification.
- La dégradation des milieux naturels : l'exemple de la dégradation de la forêt méditerranéenne.
- La dégradation des milieux naturels : l'exemple de l'érosion des côtes.

La leçon sur les inondations est composée, après une brève introduction de motivation et la précision des objectifs pédagogiques, de trois activités :

- Je comprends le phénomène des inondations.
- Je connais les résultats des inondations.
- J'identifie quelques techniques et méthodes de lutte contre les inondations.

La leçon réservée à l'exemple de la désertification comprend, après un bref paragraphe de mise en contexte, de motivation et de formulation des objectifs pédagogiques, quatre activités :

- Je connais et je localise les zones désertifiées.
- J'étudie un texte pour construire le concept de désertification.

- Je connais les causes de la désertification et je les analyse.
- Je construis une attitude vis-à-vis de la désertification.

L'analyse didactique a porté sur le thème de l'éducation à la gestion des risques naturels. Le corpus de cette étude a été composé de deux leçons, l'une a porté sur les inondations, l'autre a embrassé la dégradation des milieux naturels : l'exemple de la désertification (voir le contenu des 2 leçons en Annexes).

4. Résultats

Avant de présenter les résultats de l'analyse du manuel de 2009 actuellement en vigueur, nous remarquons que ce manuel était en vigueur en 1999. Nous l'avons analysé en 2002 dans le cadre de l'étude didactique du savoir à enseigner relatif à la gestion des risques naturels. La synthèse suivante donne une idée précise des résultats auxquels l'analyse a abouti en 2002.

-Le contenu des leçons est centré sur l'évaluation des risques. En effet, 36 (75%) éléments (voir les 2 grilles dans l'annexe) relèvent du champ de l'évaluation des risques c'est-à-dire que les 3/4 des connaissances relèvent du champ de l'évaluation alors que le reste c'est-à-dire 25 % (le 1/4 des connaissances) relèvent du champ de la gestion comme le montre clairement le graphique 1 en annexes. Il apparaît donc clairement que le contenu du manuel scolaire est centré sur l'évaluation alors que la gestion des risques est assez marginalisée.

-Le contenu s'intéresse surtout à l'étude des processus physiques de déclenchement des événements : en effet, les auteurs ont tendance à décrire avec précision les origines, les mécanismes et les manifestations des phénomènes catastrophiques. Aussi, privilégient-ils la mise en relief de l'ampleur (effets) de ces phénomènes. D'autre part, l'examen de la part de contenu consacrée à l'étude des processus physiques et de l'ampleur des phénomènes montre que 61.76% de ce contenu concernent les processus physiques et l'ampleur, 26.47% concernent la vulnérabilité ou les facteurs amplificateurs, 11.76% seulement se rapportent aux autres éléments de l'évaluation c'est-à-dire la fréquence et l'intensité des phénomènes étudiés. Autrement dit, la fréquence et l'intensité sont rarement évoquées comme le montre le graphique 2. Les auteurs ont tendance à donner la primauté à l'action de la nature puisque l'action des groupes sociaux ne commence réellement qu'avec la gestion des risques : le contenu des leçons à propos des risques naturels apparaît comme un contenu à dominante plutôt physique.

La composition du contenu relatif à la gestion des phénomènes naturels étudiés montre que les éléments sollicités par les auteurs du manuel scolaire sont :

- La localisation qui détient 25% du contenu consacré à la gestion.
- Le zonage qui n'en détient que 16.66%.
- La prévention qui en détient 50%.
- Le coût qui n'en détient que 8.33%.

La moitié du contenu en matière de gestion est consacrée à la prévention. Les mesures réglementaires, la prévision et l'assurance ne sont jamais évoquées. Le graphique 3 ci-dessous clarifie davantage les données. Après les critiques que nous avons adressées au contenu du manuel de 1999, notamment le fait de considérer l'Homme comme une victime et non pas comme un agent dynamique capable de bien gérer les risques naturels, les auteurs du même manuel réédité en 2009 ont rectifié le tir pour tenir compte de nos remarques.

Qu'en est-il du nouveau modèle de gestion des risques dans ce manuel révisé?

4. 1 Le modèle de gestion des risques naturels dans le manuel de 2009

L'éducation à la gestion des risques naturels est basée sur le modèle qui s'appuie aussi bien sur l'évaluation que sur la gestion. Nous avons cherché à savoir quelle est la conception dominante dans les leçons analysées à travers la nature des images et le texte des auteurs du manuel.

4. 1. 1 La nature des images pour l'éducation à la gestion des risques naturels

L'analyse des images est plus complexe dans la mesure où elles présentent un aspect polysémique rendant parfois leur interprétation subjective. Leur contenu n'est jamais choisi au hasard mais reflète une conception sous-jacente¹⁵.

Les résultats d'analyse des 7 images incorporées dans le texte des auteurs des deux leçons analysées montrent que la majorité des images utilisées pour l'éducation à la gestion des risques naturels sont illustratives : elles illustrent des faits. L'analyse de ces images montre aussi qu'elles présentent un déterminisme linéaire ou une causalité linéaire (*Cause/effet*). Il s'agit d'images qui s'appuient sur les précisions des détails aux dépens des liens entre les éléments, images empiriques

¹⁵ Semprini, A. (1996), *Analyser la communication - Comment analyser les images, les médias, la publicité*, Paris, l'Harmattan.

qui tendent à limiter les connaissances à ce qui est mesurable, quantifiable, images montrant que la connaissance du tout est réduite à la connaissance additive de ses éléments. Le contenu de la leçon sur les inondations est illustrée par 3 images : les effets des inondations de 2003 à Medjez el Bab (habitations encerclées par les eaux de la Medjerda) ; les inondations de 2003 (destruction de l'infrastructure à Tunis) ; l'érosion du sol par les eaux. Le contenu de la leçon sur la désertification est étayé par 4 images : un tracteur labourant le sol léger et fragile dans le sud tunisien suivi du commentaire « importation de types de développement intrus ». Cette image peut être considérée comme image heuristique. Les 3 autres images illustrent la lutte contre l'érosion hydrique au moyen des terrasses, la fixation du sol par les plantations dans la plaine de la Jeffara (sud de la Tunisie) et la lutte contre l'érosion éolienne au Nefzawa (sud de la Tunisie). Plusieurs messages se dégagent de ces images : éviter de bâtir dans les zones inondables, lutter contre l'érosion, éviter les moyens inadéquats dans l'exploitation du sol... Aussi, l'Homme est-il montré à la fois comme agent exacerbant les mécanismes et les processus des risques mais aussi capable de lutter contre ces fléaux.

Mais d'une façon générale, rares sont les images heuristiques qui expriment une situation-problème contenant des questions qui incitent à la participation active des apprenants. Ces images doivent évoquer un problème de la vie courante, présentent une situation problème et demandent l'avis des apprenants ou leur participation à résoudre le problème.

4. 1. 2 Analyse du texte des auteurs dans le manuel

Le texte lié à la gestion des risques donne des informations scientifiques qui ont une certaine connotation avec le modèle de gestion basé aussi bien sur l'évaluation que sur la gestion des risques naturels.

A l'issue de l'analyse de contenu du manuel scolaire, il ressort que le contenu des leçons consacrées aux risques naturels est centré essentiellement sur l'évaluation des risques c'est-à-dire l'étude de leurs origines, des mécanismes, des manifestations et des impacts. La part allouée à la gestion est réduite. Les auteurs ont tendance à solliciter les éléments explicatifs des événements catastrophiques sans pour autant insister sur les autres éléments de l'évaluation à savoir les échelles, la fréquence et l'intensité des phénomènes étudiés. Les auteurs ont tendance à accorder la primauté à l'action de la nature sans insister sur le rôle des groupes sociaux. La gestion est donc marginalisée puisqu'elle n'a lieu qu'avec l'action des groupes sociaux. Le contenu des leçons est, souvent, simplifié ce qui ne permet pas de tenir compte de la complexité des

phénomènes catastrophiques et de la diversité des éléments qu'ils mettent en jeu : les processus et les effets sont toujours privilégiés. Les auteurs procèdent par simplification et n'envisagent dans la chaîne des éléments que les deux extrêmes, à savoir les processus et les effets. Les apprenants sont souvent invités à comprendre le déclenchement des phénomènes, à connaître et à résumer dans leur cahier les impacts et les dégâts humains et matériels (37 000 victimes au Bangladesh, destruction de l'infrastructure en 2003 à Tunis...). Les éléments fondamentaux de la gestion (arsenal réglementaire, prévision, assurances) sont totalement méconnus comme dans le manuel de 1999. Et bien que la législation en matière de lutte contre les risques naturels en Tunisie soit bien fournie, nous n'en trouvons aucune trace dans le manuel actuellement en vigueur. En effet, l'arsenal législatif prévoit une série de moyens et de mécanismes les plus divers qui concourent à la réalisation de cette fonction. Aussi précise-t-il les acteurs (ministère de l'agriculture, l'office des terres domaniales, la protection civile...) et les outils tels que les schémas directeurs de l'aménagement, les plans d'aménagement urbain, les études d'impact sur l'environnement et les plans d'organisation des secours pour affronter les catastrophes.

4. 2 Les styles pédagogiques dans le manuel

Nous avons étudié le style pédagogique (informatif, injonctif, persuasif, participatif) ou la nature du message utilisé par les auteurs du manuel pour convaincre leur public cible. Les résultats montrent que, le style informatif a été utilisé dans le contenu du manuel actuel d'une façon majoritaire : en effet, dans la leçon sur les inondations, les 2/3 d'activités proposées aux apprenants sont réservées à la description des causes, des processus et des impacts. Une seule activité est consacrée à la connaissance de quelques techniques de lutte contre les inondations à travers 6 croquis relatifs aux techniques traditionnelles de gestion des eaux en Tunisie.

Au contraire, dans la leçon consacrée à la désertification et à côté du style informatif, il y a présence, bien que ce soit en filigrane, des styles participatif et persuasif à travers l'invitation des apprenants à éviter la déforestation, à lutter contre l'érosion hydrique et éolienne, à fixer le sol au moyen des plantations et à rationaliser l'exploitation des terres fragiles par des outils adéquats.

Mais d'une façon générale, le style éducatif participatif est assez rare dans le manuel alors que cela pourrait être efficace pour développer des comportements des apprenants qui leur permettent d'éviter tout risque pour leur vie. Cette prédominance du style informatif sur les autres styles

dans le manuel traduit une faible problématisation et une très faible incitation à l'autonomie et à la réflexion. Dans ce type de message où le style utilisé est de type informatif injonctif, avec des consignes ou des directives à appliquer, l'information est transmise de manière presque dogmatique. Les phrases ont un style impératif ou injonctif : « Que dois-je connaître aussi ? » ; « Evitez absolument les constructions spontanées dans les zones inondables » ; « Evitez de jeter les déchets et les pierres dans les lits des oueds... »

5. Discussion

L'analyse des images et des textes dans le domaine de l'éducation à la gestion des risques naturels révèle la dominance des images illustratives empiriques, figuratives au dépend des images heuristiques. L'apprentissage par résolution de problèmes est un outil pédagogique fondamental pour la construction d'un savoir ayant du sens et nécessitant la mobilisation de liens construits entre les connaissances scientifiques¹⁶. Cet apprentissage par résolution de problèmes pourrait être fait à travers l'exploitation d'images heuristiques, lesquelles expriment des situations-problèmes et entraînent une implication des apprenants dans une démarche de résolution de problèmes. Or, les images heuristiques ne sont pas nombreuses dans le manuel scolaire de géographie. Ce nombre réduit d'images heuristiques ne facilite pas la participation active des apprenants pendant les séquences de cours. L'utilisation de grilles de catégorisation des styles pédagogiques permet de prendre conscience de l'écart entre les textes officiels et leur transposition dans le manuel scolaire. Remarquons que les objectifs de l'enseignement de la géographie au secondaire en Tunisie insistent sur le fait que l'apprenant doit être conscient des problèmes environnementaux et participer positivement à leur résolution. Un rejet des messages injonctifs de la part des apprenants est possible. Car pour promouvoir la responsabilité des apprenants, il ne suffit pas de transmettre des messages injonctifs. Il est ainsi regrettable de constater que dans le manuel, traitant de thématiques liées à l'éducation à la gestion des risques naturels où la participation de l'apprenant, la prise de conscience, et l'autonomie sont primordiales, que les auteurs du manuel utilisent très peu le style participatif. Le style

¹⁶ El Hage, F. (2005), *Le morcellement des connaissances en physiologie : du constat à la remédiation. Intégration du paradigme de la complexité dans l'étude de la construction des liens entre différents concepts enseignés en physiologie, aux niveaux des pratiques enseignantes et des productions des élèves*, Université de Montpellier 2 et Université Saint-Joseph, thèse de Doctorat en didactique de la biologie, 245 p.

éducatif utilisé est surtout le style informatif au dépend des styles éducatifs persuasif et participatif. La transposition des prescriptions officielles dans le manuel scolaire semble être problématique. Il convient donc de retenir que :

- La présence très dominante du style informatif dans une partie où il devrait y avoir de l'éducatif doit mener les auteurs du manuel à se questionner sur les objectifs réels de la mise en texte des contenus d'enseignement.

- Quant il s'agit d'éducation, les formulations articulées sur des styles injonctifs traduisent une conception d'une éducation dirigiste et normative.

- Les phrases de type persuasif, liées uniquement aux dimensions scientifiques et traduisant néanmoins une conception d'une éducation par explication, par recherche d'arguments, ne présentent souvent qu'un aspect de la question et incitent implicitement au dogmatisme.

Dans le manuel scolaire étudié, ce qui est sollicité par les auteurs c'est surtout la connaissance et la compréhension, lesquelles constituent de bas niveaux selon la taxonomie de Bloom. Or, toutes les actions en éducation à la gestion des risques devraient être basées sur une conception globale de la gestion qui cherche à développer des citoyens autonomes et responsables en matière de gestion au dépend d'une conception qui considère que la gestion est limitée qui correspond à une vision mécaniste et réductionniste de l'homme.

Conclusion

Le manuel scolaire est ancré dans le modèle de la pédagogie de maîtrise fournissant beaucoup de connaissances scientifiques, mais méconnaissant la promotion de compétences. Or, l'éducation à la gestion des risques naturels à l'école devrait être conçue selon une logique interdisciplinaire développant des compétences de résolution de problèmes répondant ainsi aux problèmes de gestion du réel vécu. En effet, si l'objectif de l'enseignement de la géographie est de développer l'autonomie chez l'apprenant, il serait profitable de penser à une transposition didactique qui permettra de créer des situations pédagogiques où l'apprenant est actif. Le manuel analysé ne permet pas de former les apprenants à la recherche autonome de l'information. Ainsi se trouve délaissée la construction d'une compétence dont chacun sait bien qu'elle sera une des compétences majeures du citoyen du XXI^e siècle où les gens n'acceptent plus l'idée que les risques naturels sont des phénomènes implacables et refusent d'être assujettis aux aléas des

phénomènes naturels car l'idée de la fatalité est devenue caduque.

Bibliographie

Abrougui et al., « Ecologie et éducation à l'environnement : les styles pédagogiques dans les manuels scolaires de 4 pays francophones », *Actes de l'IOST, Analyse critique des manuels de sciences*, Tunisie, 7-10 février, 2007.

Allègre, C. (1987), *Les fureurs de la terre*, Paris, Odile Jacob.

Allègre, C. (1990), *Economiser la planète*, Paris, Librairie Arthème Fayard.

Bernard, S., Clément, P., Carvalho, G.-S. (2007), « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », in *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (Coord, M. Lebrun), Presses de l'Université du Québec (CD).

Béthemont, J. (1991), « Sur la nature des événements extrêmes : catastrophe et cataclysmes », in *Revue de Géographie de Lyon*, Vol. 66, n° 3-4, p. 139-142.

El Hage, F. (2005), *Le morcellement des connaissances en physiologie : du constat à la remédiation. Intégration du paradigme de la complexité dans l'étude de la construction des liens entre différents concepts enseignés en physiologie, aux niveaux des pratiques enseignantes et des productions des élèves*. Université de Montpellier 2 et Université Saint-Joseph, thèse de Doctorat en didactique de la biologie, 245 p.

Faugères, L., Noyelle J. (1992), Risques naturels, paysages et environnement en France », in *Information géographique*, Vol. 56, n° 5, p. 194-209.

Harzalli, F. (1988), *Les représentations que les élèves de la quatrième année secondaire du Haut Tell tunisien se font de la désertification et le rôle de l'enseignement dans leur modification (étude didactique et essai de modélisation.)*, mémoire de DEA en Didactique de la Géographie, 130 p.

Harzalli, F. (2002), *Les problèmes didactiques que pose l'enseignement des risques naturels en Tunisie dans la géographie scolaire (étude didactique à travers les représentations des élèves et des enseignants, les textes officiels et les manuels scolaires)*, thèse en didactique des disciplines, option : géographie, ISEFC, Tunis.

Harzalli, F. (2005), « Le concept de risques naturels : définitions, repères historiques et données épistémologiques », in *Géographie et Développement*, n° 17, p. 73-83.

Harzalli, F. (2005), « La didactique de la géographie physique », in Chabchoub, A. (édit.), *Regards actuels sur les didactiques des disciplines*, Tunis, Atured, p. 47-70.

Harzalli, F. (2009), « La didactique de la géographie en Tunisie : bilan et perspectives », in *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 213-225.

Mainquet, M. (1991), La désertification : une crise autant socio-économique que climatique, in *Sécheresse*, n° 1-3, p. 187-195.

- Mainguet, M. (1991), *L'Homme et la sécheresse*, Paris, Masson, 311 p.
- Ledoux, B. (1995), *Les catastrophes naturelles en France*, Paris, Payot et Rivages.
- Oueslati, A. (1995), « L'Homme et les risques naturels en Tunisie, l'exemple des inondations », in Dlala H. (dir.), *Questions d'aménagement du territoire et d'environnement en Tunisie*, édit. CERFS, Tunis, p. 13-39.
- Péguy, Ch.-P. (1992), « Les risques naturels majeurs », in Bailly A.-S., Ferras R., D. Pumain, *Encyclopédie de Géographie* (coord. Antoine Bailly, Robert Ferras, Denise Pumain), Ed. Economica, p. 937-948.
- Roegiers, X., De Ketele, J.-M. (2001), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, 2^e édition, 312 p.
- Seguin, R. (1989), *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, UNESCO, 89 p.
- Semprini, A. (1996), *Analyser la communication - Comment analyser les images, les médias, la publicité*, Paris, l'Harmattan.
- Tissier, J.-L. (1992), « La géographie dans le prisme de l'environnement (1970-1990) », in Robic M.-C (dir.), *Du milieu à l'environnement : pratique et représentation du rapport homme-nature depuis la Renaissance*, in *Economica*, p. 201-243.
- Tricart, J. (1992), « Catastrophes techniques amplifiant des catastrophes naturelles », in *Annales de Géographie* n° 568, p. 663-668.
- Unesco, (2002), *Manuels scolaires et matériels didactiques : éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue*,
www.unesco.org/education/pdf/note_information_fr.pdf

Annexes

Titre des leçons	Paragraphes textuels des auteurs	Textes choisis par les auteurs	Activités	Cartes	Images	Croquis	Tableaux statistiques	Nombre de pages
Les inondations	5	5	3	3	3	7	0	5
La désertification	6	4	4	2	4	0	1	5

Contenu des deux leçons étudiées

Grille I : Contenu des leçons relevant du champ de l'évaluation des risques

Phénomènes étudiés	Processus			Echelle		Fréq.	Int.	Facteurs amplificateurs vulnérabilité			Risques associés	Ampleurs (Effets)			
	Orig.	Méc.	Manif.	Spat.	Temp.			Nat.	Anth.	Tech.		V.hum	V.éco	B.M	Pay.
Les inondations	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	(+ +)	(+)	(+)	(+)
La désertification	(+)	(+)	(+)	(+)			+	(+)	(+)	(+)	+		(+)		(+)

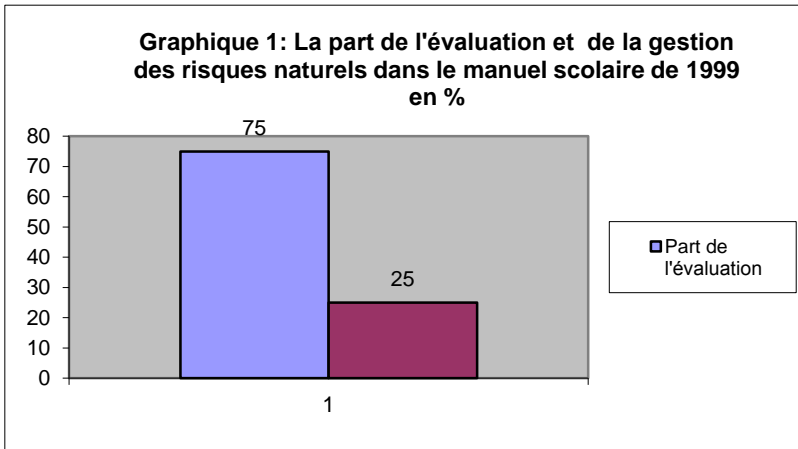
Légende : Orig.=origines, Méc.= mécanismes, Manif. = manifestations, Spat. = spatiale, Temp = temporelle, Fréq. = fréquence, Int. = intensité, Nat = naturels, Anth. =Anthropiques, Tech. = technologiques, V.hum =Vies humaines, V.éco =Vie économique, B.M= biens matériels, Pay. = paysages

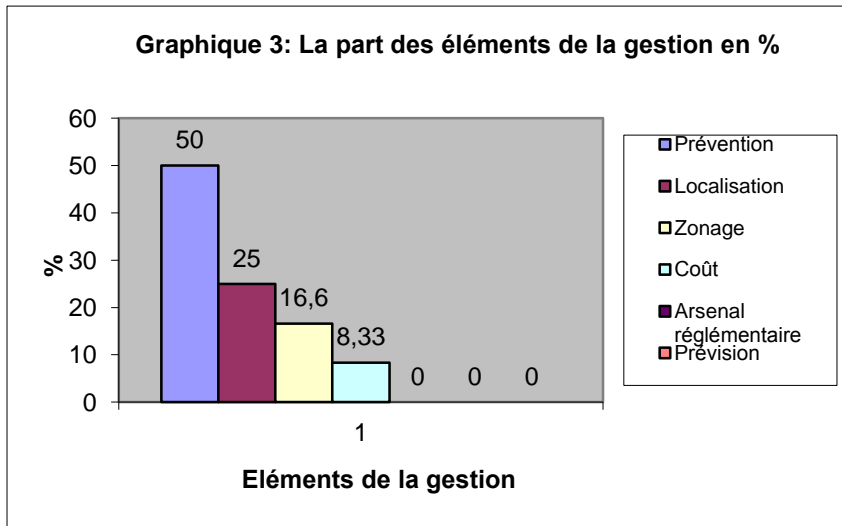
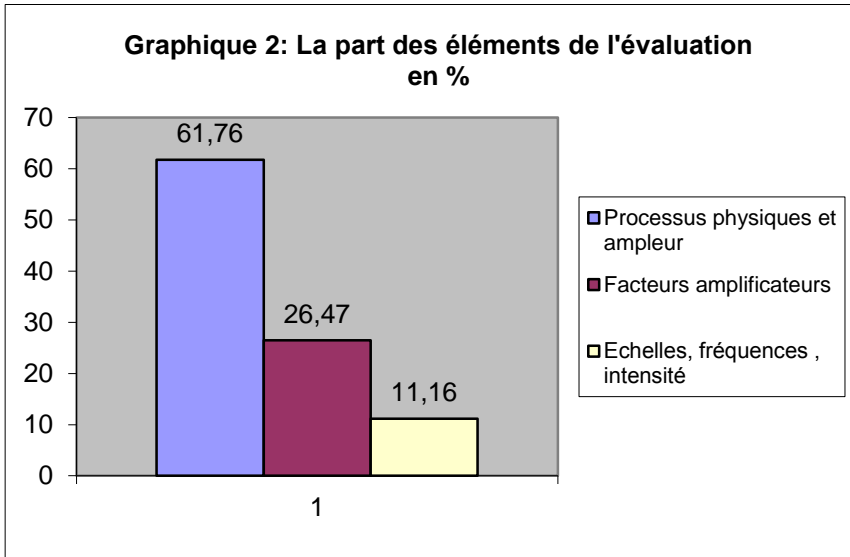
+ : discours des auteurs (+) : documents

Grille II : Contenu des leçons relevant du champ de la gestion des risques

Phénomènes étudiés	Localisation	Zonage	Coût	Arsenal réglementaire Am	Prévision	Prévention Ms	Assurance
Les inondations	+		+				
La désertification	+ (+)	+ (+)				+ + + (+) (+) (+)	

Légende : Am= aménagement, Ms= mesure de sécurité
 + : discours des auteurs, (+) : documents





Analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie

Nabil KERFES*
Ahmed Hamza GHADBANE**
Bendjedou BOUTALBI***

Introduction

Le système de formation des éducateurs en éducation physique et sportive est un processus qui nécessite une prise en charge pluridimensionnelle, dans le sens où il concerne plusieurs aspects du domaine des connaissances de cette discipline. Les instituts et les facultés d'éducation physique et sportive figurent parmi les établissements éducatifs spécialisés à qui incombent la responsabilité de former les professeurs, les éducateurs et les cadres de l'éducation physique et sportive, à travers les programmes éducatifs propres à cette spécialité.

Notre recherche vise à améliorer les connaissances relatives aux modalités de formation des éducateurs physiques dans deux contextes culturels très différents, dans un but de production de savoir utilisable par les responsables des programmes concernés. Nous définissons la formation comme étant le fait de parfaire ou de préparer les futurs éducateurs en parfaite adéquation avec les données socioéconomiques et culturelles des sociétés concernées. Dans l'antiquité, la formation sportive se faisait dans des gymnases pour le développement de la force et de la santé, ainsi que le développement du corps. D'autre part, Dewey (1975) disait que « une personne formée est celle qui sait exécuter les principales tâches qui lui incombent mieux qu'elle ne pourrait le faire sans formation. Le mieux signifiant, avec plus d'aisance, d'efficacité,

* Université d'Alger 3, Laboratoire des STAPS, 16 000, Algérie.

** Université d'Alger 3, Laboratoire des STAPS, 16 000, Algérie.

*** Université d'Alger 3, Laboratoire des STAPS, 16 000, Algérie.

d'économie de rapidité, etc. »¹. Nous pensons que la formation est un développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique.

L'intérêt accordé par les éducateurs à la qualité de l'éducation remonte aux plus anciennes civilisations. Par exemple, l'éducation chinoise et notamment les principes défendus par Confucius confirment cet intérêt. Ceci confère au système éducatif le statut de fruit d'un système de formation qui s'est assigné la mission de former une élite soucieuse de l'éducation générale². Et partant de l'idée d'Arnaud (1983) selon laquelle l'objectif général de la profession d'éducateur physique relève de la formation d'individus capables d'affronter la vie sociale, il paraît évident que la mise en évidence des capacités de l'enseignant dans l'action ou dans l'opération éducative est indispensable. D'autre part, toute formation a ses principes et ses conditions ainsi que des compétences nécessaires à son suivi. La formation des enseignants est l'une des préoccupations majeures de toutes les sociétés cherchant le progrès et le développement. Par ailleurs, l'accès à cette formation exige de la part du futur éducateur des qualités spéciales. En effet celui-ci sera appelé à réaliser des objectifs éducatifs à l'échelle de la nation, servant à former des générations futures, en influençant de manière organisée et continue leur comportement pour qu'ils acquièrent des habiletés intellectuelles, affectives, sociales et psychologiques. Ces dernières les aideraient à s'adapter, à eux-mêmes en premier lieu, à leur société ensuite, en vue de les amener toujours plus loin dans les connaissances nécessaires à l'accomplissement individuel et collectif.

Il faut noter au passage que l'article 4 de la Charte Internationale de l'Éducation Physique et Sportive (UNESCO, 1992), stipule qu'il faudrait que les fonctions de l'enseignement, l'encadrement et l'administration de l'éducation physique et du sport soient être confiées à un personnel qualifié :

« 4.1. L'ensemble du personnel qui assume la responsabilité professionnelle de l'EPS doit posséder les qualifications et la formation appropriées. Il doit être recruté avec soin, en nombre suffisant et bénéficier d'une formation préalable et d'un perfectionnement continu

¹ Dewey, J. (1975), *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, p. 20.

² سعد الله، الطاهر (1991). *علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

afin de garantir les niveaux de spécialisation adéquats »³. Et cela indique qu'il est impératif que « les acteurs de l'enseignement de l'EPS disposent de caractéristiques permettant une formation de bonne qualité, impliquent préalablement une sélection rigoureuse, laquelle accompagne une formation telle un polissage continu, jusqu'à l'aboutissement à des niveaux respectables de spécialité »⁴.

L'édification de la société socialiste algérienne assigne à son enseignement des missions très importantes afin d'édifier la personnalité authentiquement nationale, de transmettre et d'épanouir les valeurs de notre civilisation arabo-musulmane, de créer les comportements nouveaux exigés par l'ordre social en mutation et de répondre enfin pleinement aux aspirations culturelles, sociales et économiques des masses populaires. Depuis l'indépendance de l'Algérie et à partir de 1962, la formation a toujours constitué un levier déterminant dans la politique d'édification du système national de culture physique et sportive. C'est ainsi qu'au regard des textes fondamentaux du pays en matière d'EPS, tant dans le code de l'EPS qu'au sein de la loi N° 89-03 du 14 février 1989, la formation des éducateurs est considérée comme l'une des tâches d'intérêt suprême assurant l'élévation constante des niveaux des pratiques physiques et sportives de la population, par le développement d'un encadrement de qualité et suffisant en nombre des structures et organes d'animation et de gestion du sport⁵.

C'est pourquoi, en tant qu'action sectorielle s'inscrivant dans le cadre de la réforme du système éducatif national algérien, la formation des enseignants et des éducateurs en EPS doit faire l'objet d'une rupture avec le système antérieur pour mettre en œuvre une stratégie globale et efficace tenant compte des nouvelles préoccupations du terrain. Dans ce contexte, les États arabes doivent être conscients de l'importance des éducateurs et de la place qu'ils doivent occuper dans l'action éducative. La situation de l'enseignant demeure malgré tout peu enviable et la formation n'attire que rarement les meilleurs éléments, capables d'assumer la responsabilité d'éduquer la nouvelle génération et de la préparer pour l'avenir.

³ http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Consulté le 11/07/2012.

⁴ الخولي، أمين أنور (1996). *أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة والإعداد المهني*، القاهرة، دار الفكر العربي، ص. 89.

⁵ Ministère de la Jeunesse et du Sport (1993). Assises nationales sur le sport, Alger, Palais des nations.

À ce titre, la formation des éducateurs en EPS doit s'orienter vers :

- ✓ l'établissement d'une corrélation étroite entre les niveaux de pratique et les profils de formation, et inter profils dans l'action du cadre ;
- ✓ la complémentarité intersectorielle au sein du mouvement sportif national ;
- ✓ la souplesse et la modulation en fonction du terrain et des structures où l'éducateur est appelé à intervenir ;
- ✓ l'élargissement des profils aux autres métiers du sport et fonctions para-sportives ;
- ✓ le renforcement de l'option scientifique avec comme axe principal un programme de formation fondamentale et un autre pratique.

En (Wallonie), les diverses formations qui donnent accès au métier d'enseignant viennent d'être redéfinies et revalorisées par deux décrets. Le premier porte sur la formation initiale des instituteurs et des régents, enseignants du fondamental et des premières années du secondaire. Le second concerne la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Adoptés par le Conseil de la Communauté française, l'un le 12 décembre 2000 et l'autre le 30 janvier 2001, ces deux décrets définissent le cadre nécessaire pour permettre aux futurs enseignants de se construire une identité professionnelle forte et socialement reconnue. L'un et l'autre précisent l'essentiel des compétences que les enseignants doivent maîtriser pour concrétiser les réformes du système éducatif et favoriser les apprentissages de tous les élèves⁶.

Plusieurs recherches faites dans le domaine de la formation des éducateurs en EPS, dont celle réalisée par (Martens-Freed, L., 1987)⁷ aux Etats Unis, se résume en l'étude de la relation entre les formalités de sélection d'étudiants et la formation des éducateurs en EPS dans la perspective d'une réussite dans sa profession d'enseignant. Les résultats ont montré que ces formalités restaient insuffisantes dans la sélection des meilleurs candidats à cette profession, comme dans la réussite de l'enseignement d'EPS. Existente aussi d'autres recherches dans le monde arabe, telle celle présentée par : Alem, Cloes & Kerfes (2013)⁸ à propos de Mesure de l'aptitude physique générale lors des épreuves de sélection

⁶ Ministère de la Communauté française. (2001). Devenir enseignant, le métier change, la formation aussi, p. 5. Disponible sur le site Web : (consulté le 09/07/2012).

⁷ Martens-Freed, L. (1984), "Selection of physical students and success in student teaching", in *Journal of Teaching in Physical Education, USA*, t. 6, n° 4, p. 411-424.

⁸ Alem, J., Cloes, M., Guay, M., Kerfes, N. (2013), « Mesure de l'aptitude physique générale lors des épreuves de sélection pour les études supérieures en EPS au Maroc et en Algérie », in Gilles Raïche, Pascal Ndinga, Hélène Meunier, *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*, Vol. 3. PUQ, p. 63-75.

pour les études supérieures en EPS au Maroc et en Algérie, dont l'objectif était de trouver une méthode efficace dans la sélection de nouveaux étudiants parmi ceux qui se sont présentés à l'institut. Le résultat de cette recherche fut que l'insuffisance des épreuves du concours influait sur le rendement des étudiants durant la période de formation et sur leurs métiers ultérieurement issu de cette dernière. Des recherches portant sur la formation des éducateurs en EPS peuvent être identifiées dans la littérature. Nous avons pu en relever une en Algérie et une en Wallonie (Communauté française de Belgique). Toutefois, nous avons remarqué que le nombre de recherches traitant de la formation des éducateurs est largement insuffisant notamment dans les deux pays déjà mentionnés. Il nous paraît opportun de présenter brièvement les deux recherches qui nous ont le plus intéressé.

(1). « La formation des éducateurs en éducation physique et sportive. Comparaison des situations algériennes et belges francophones » (Kerfes, Cloes, 2006)⁹. Les objectifs de cette recherche consistaient à trouver l'adéquation entre les systèmes de formation en vigueur à l'époque et les débouchés professionnels dans le mouvement sportif et éducatif, aussi de comparer les formations existantes en trois axes (les finalités de les formations, problématique de l'épreuve de sélection et les caractéristiques des programmes).

(2). « Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels »¹⁰. Ce travail a été réalisé en Belgique par un groupe de recherche regroupant des chercheurs de deux universités francophone. Cette étude a été effectuée au niveau les 12 instituts d'éducation physique de la Communauté française de Belgique. Les objectifs des deux études sont pratiquement les mêmes mais il convient toutefois de retenir que la deuxième étude est plus récente et nettement plus fouillée.

Pour comprendre la problématique de la formation des enseignants en général et celle des éducateurs en éducation physique en particulier, nous nous sommes référés aux propos de Ferry (1983). Celui-ci disait : « A un certain niveau de généralité, la problématique de la formation des enseignants est la même quels que soient les contextes nationaux et les

⁹ Kerfes, N., Cloes, M. (2006), *La formation des éducateurs en éducation physique et sportive. Comparaison des situations algériennes et belges francophones*, DEA, ISEPK, Université de Liège.

¹⁰ Carlier, G., Gaspard, L., Cloes, M., et all. (2003), « Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels », in *Point sur la Recherche en Education (Le)*, Communauté française de Belgique, Vol. 27, p. 29-57.

conceptions en présence. Elle se résume en 5 thèmes dont l'émergence traduit les insuffisances des systèmes de formation face aux transformations qui affectent le rôle de l'enseignant et sa fonction sociale :

- Nécessité d'une redéfinition des objectifs de la formation ;
- Nécessité d'articuler formation initiale et formation continue ;
- D'équilibrer la formation scientifique et formation professionnelle ;
- Elargissement de la formation pédagogique à une formation professionnelle comportant des aspects relationnels, coopératifs et institutionnels, initiation aux nouvelles technologies et méthodologies ;
- Resserrement des liens entre la théorie et la pratique»¹¹.

Concernant l'équilibre entre la formation scientifique et la formation professionnelle, Lawaly disait que « certaines conceptions de la formation tendent à minimiser l'une de ces dimensions, si non à la résorber dans l'autre »¹². De tout ce qui a été avancé émerge l'interrogation à propos du système adopté dans la formation des éducateurs en EPS, à savoir le processus de formation actuel dans les différents instituts. Nous nous posons plusieurs questions :

- Les programmes existants sont-ils capables de produire l'éducateur du futur auquel on aspire ?
- Quelles sont les différences et les similitudes entre les systèmes de formation des futurs éducateurs en EPS en Algérie et en Belgique francophone ?
- Quelles sont les attentes des responsables des divers instituts pour améliorer le système actuel de formation ?

Approche méthodologique

Notre recherche s'est basée, d'une part, sur l'analyse des textes officiels relatifs à l'organisation des études supérieures dans le domaine de l'éducation physique et, d'autre part, sur des données collectées auprès des acteurs impliqués dans quatre institutions de formation, deux de la région d'Alger et deux de la région liégeoise. Il convient de retenir que, dans chaque contexte culturel, une institution universitaire et une non universitaire ont été analysées. Nos résultats portent ainsi sur un échantillon total de 290 sujets (40 membres des staffs pédagogiques, 108

¹¹ Ferry, G. (1983), *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, p. 33

¹² Lawaly, E. (2005), *Formation des professeurs d'EPS à l'INJS de Niamey : Formation théorique – Formation professionnelle, Quelle articulation ?* mémoire de master en STAPS, Tunis, ISSEP, p. 3.

étudiants et 142 diplômés). Les formateurs ont été interviewés tandis que les sujets des deux autres groupes ont répondu à des questionnaires. La version arabe de chaque instrument a été traduite à partir des outils en français. Un expert en a assuré le contrôle de validité. Dans cette publication, nous porterons notre attention sur l'analyse des réponses fournies par les trois types d'acteurs à une question fermée consistant à identifier, par l'intermédiaire d'échelles de Lickert à quatre niveaux, le degré d'importance accordé par les sujets à 8 propositions correspondant à des finalités de formation différentes. Les réponses ont été encodées dans une base de données informatique et traitées au moyen du logiciel Statistica (Stat Soft, 2006)¹³.

Analyse et discussion

Cette partie sera consacrée à l'analyse et la discussion des résultats obtenus auprès les sujets interrogés de divers instituts et nous permettra de faire rentrer les principales constatations issues de notre recherche et de les analyser en référence aux conceptions des cultures des deux pays étudiés.

Dans cette rubrique, nous analyserons les réponses aux questions fermées n°1. Les tableaux où les valeurs sont exprimées en termes d'importance sur un continuum de 4 (« Très important ») à 1 (« Pas important du tout ») concernent les membres de l'équipe pédagogique (staff). Les tableaux sont exprimées en pourcentages concernent les proportions des étudiants et des diplômés ayant choisi chaque catégorie comme l'une des deux plus importantes, c'est-à-dire des opinions favorables (Très important + Important).

¹³ Stat Soft. (2006), Statistica 7.1. Compus « étudiant » 2006. Version 7.1 F2. Maisons-Afort : Stat Soft.

1. Staff

Tableau 1. Les objectifs et/ou les finalités de la formation en EPS auprès le staff

Pourcentage des avis favorables des membres de staff aux items proposés	Wallonie		Algérie		p
	Univ Max/4	Non-univ Max/4	Univ Max/4	Non-univ Max/4	
Faire acquérir des compétences professionnelles	3,42	3,6	3,62	3,66	0,77
Développer un bagage théorique relatif aux APS	3,57	3,8	3,5	3,41	0,53
Amener les diplômés à un niveau de pratique sportive déterminé	3	3	2,81	2,75	0,16
Amener les diplômés à un niveau de condition physique déterminé	2,85	2,2	2,37	2,66	0,75
Amener les diplômés à un niveau de motricité générale déterminé	2,85	2,6	2,37	3,16	0,22
Faire acquérir des compétences pédagogiques	3,14	3,6	3,37	3,66	0,33
Faire acquérir des compétences relationnelles	2,71	3,2	3,18	3,75	0,15
Faire acquérir des compétences scientifiques	3,14	3	3,43	3,75	0,50

Le degré d'importance accordé par les membres de l'équipe pédagogique est très élevé pour tous les items proposés. Cela indiquerait que les compétences proposées rassemblent réellement les objectifs et les finalités de la formation en EPS. « Développer un bagage théorique relatif aux APS », « Faire acquérir des compétences scientifiques » et « Faire acquérir des compétences professionnelles », cette dernière, d'après Perrenoud¹⁴ (2002), « invite les étudiants à un rapport instrumental au savoir. Cela ne signifie pas qu'ils ne demandent que des recettes et refusent toute théorie, mais qu'ils cherchent, légitimement, à élargir leurs ressources pour l'action ou leurs bases identitaires ». Ces items figurent parmi les propositions choisies avec un degré très élevé,

¹⁴ Perrenoud, P. (2002). « La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques », in *Éducation et Société*, 9, p. 88.

mentionné par la majorité des membres de l'équipe pédagogique de divers instituts. Aucune différence significative n'existe entre les réponses des quatre instituts. Toutes les moyennes de ces items se situent entre 3,75 et 2,20. Ce sont des valeurs très élevées si l'on se souvient que la valeur maximale est 4.

2. Étudiants

Tableau 2. Les objectifs et/ou les finalités de la formation en EPS auprès des étudiants

Pourcentage des avis favorables des étudiants aux items proposés	Wallonie		Algérie		p
	Univ %	Non-univ %	Univ %	Non-univ %	
Faire acquérir des compétences professionnelles	72,7	100	78,3	92,6	0,03
Développer un bagage théorique relatif aux APS	100	85	87	78,3	0,38
Amener les diplômés à un niveau de pratique sportive déterminé	72,7	75	83,3	91,3	0,43
Amener les diplômés à un niveau de condition physique déterminé	81,8	80	85,2	87	0,99
Amener les diplômés à un niveau de motricité générale déterminé	81,8	90	66,7	60,9	0,12
Faire acquérir des compétences pédagogiques	72,7	100	81,5	91,3	0,09
Faire acquérir des compétences relationnelles	63,6	100	56,5	88,9	0,001
Faire acquérir des compétences scientifiques	72,7	45	87	82,6	0,002

Un nombre très important d'étudiants des divers instituts répond avec un degré d'importance très élevé pour tous les items proposés, commençant par l'importance des objectifs de plus fort pourcentage, « Faire acquérir des compétences professionnelles ». Il diffère significativement entre la formation universitaire et non universitaire. Cette différence montre que la formation non universitaire des deux instituts algérien et belge donne une importance nettement plus marquée à la formation professionnelle dans ces programmes. Suivi par ordre d'importance par « Développer un bagage théorique relatif aux APS ».

Cette proposition est mentionnée par la plupart des étudiants des quatre instituts et montre en même temps qu'ils reçoivent un bagage théorique très important relatif aux APS. La différence est aussi significative pour les deux derniers items. Les étudiants de la formation non-universitaire de Liège donnent significativement plus d'importance aux propositions concernent les compétences liées à la formation en EPS « Faire acquérir des compétences relationnelles » et moins d'importance pour « Faire acquérir des compétences scientifiques ». L'analyse selon les pays montre aussi que les étudiants belges donnent plus d'importance à « Amener les diplômés à un niveau de motricité générale déterminé » où ils diffèrent significativement avec leurs homologues algériens ($p = 0,02$).

3. Diplômés

Tableau 3. Les objectifs et/ou les finalités de la formation en EPS auprès les diplômés

Pourcentage des avis favorables des diplômés aux items proposés	Wallonie		Algérie		p
	Univ %	Non-univ %	Univ %	Non-univ %	
Faire acquérir des compétences professionnelles	90,3	100	76,6	87,9	0,08
Développer un bagage théorique relatif aux APS	83,9	85,7	85,9	69,7	0,24
Amener les diplômés à un niveau de pratique sportive déterminé	83,9	85,7	82,8	84,8	0,99
Amener les diplômés à un niveau de condition physique déterminé	74,2	78,6	81,3	69,7	0,61
Amener les diplômés à un niveau de motricité générale déterminé	87,1	85,7	75	78,8	0,52
Faire acquérir des compétences pédagogiques	80,6	100	81,3	81,8	0,36
Faire acquérir des compétences relationnelles	45,2	100	25	72,7	0,000
Faire acquérir des compétences scientifiques	77,4	50	76,6	90,9	0,02

Les diplômés des divers instituts confirment l'importance des compétences liées aux objectifs et aux finalités de la formation en EPS. Comme pour les analyses avec les étudiants, les diplômés de la formation non-universitaire belge donnent plus d'importance aux propositions concernant les compétences : «Faire acquérir des compétences professionnelles », « Faire acquérir des compétences pédagogiques » et « Faire acquérir des compétences relationnelles », et donnent significativement moins d'importance à « Faire acquérir des compétences scientifiques » par rapport aux déclarations des diplômés de la formation universitaire belge et des deux instituts algériens (tableau 3). Les diplômés belges diffèrent significativement dans le sens où ils donnent plus d'importance à «Faire acquérir des compétences professionnelles » dans l'analyse selon les pays ($p = 0,04$). Cela confirme l'opinion de Piéron (1993) qui disait que « l'enseignant en formation considère le stage pratique pédagogique comme la phase la plus importante et la plus signifiante de sa formation professionnelle »¹⁵.

Conclusion

Nous remarquons que la majorité des sujets interrogés dans les diverses formations en éducation physique des deux pays accordent une valeur importante aux items proposés qui concernent directement les objectifs et les finalités de la formation en éducation physique. Parmi les sujets interrogés, les membres de l'équipe pédagogique des diverses formations donnent plus d'importance aux items proposés par rapport aux étudiants et diplômés. Pour leur part, les étudiants accordent un degré d'importance très élevé à l'item « Faire acquérir des compétences professionnelles », mais les résultats diffèrent significativement entre ceux ayant suivi une formation universitaire et ceux qui ont suivis la formation non universitaire. Cette différence montre que la formation non universitaire des deux instituts algérien et belge donne une importance à la formation professionnelle dans ses programmes. Ceci est confirmé également par les diplômés chez qui une différence significative existe entre les pays avec une importance plus marquée envers cet item chez les diplômés belges.

Notre contribution devait ainsi consister à mettre à la disposition des responsables des institutions étudiées des informations susceptibles de leur apporter une base de réflexion visant à s'engager dans un processus d'amélioration de la qualité et de l'efficacité de la formation des

¹⁵ Piéron, M. (1993), *Analyser l'Enseignement pour mieux Enseigner*, dossier n° 16, Paris, Éd. Revue EPS, p. 124.

éducateurs en éducation physique en générale. Cette recherche s'inscrit dans cette optique et s'intéresse essentiellement à la formation des éducateurs en éducation physique et sportive, déterminante « dans l'implantation des innovations, que ce soit à l'échelle d'un pays ou d'une école », mais aussi dans le développement de la professionnalité des futurs éducateurs, « c'est-à-dire leur aptitude à construire leurs propres savoirs et s'approprier des savoirs scientifiques qui leur permettent de prendre du recul par rapport à leur pratique, à l'analyser et , éventuellement, à l'adapter »¹⁶. Cette recherche a également mis en évidence le fait qu'il existe des points communs et des similitudes entre la formation des éducateurs en éducation physique en Algérie et en Communauté française de Belgique. De manière plus spécifique, ce projet poursuivait trois grands thèmes principaux.

Concernant l'enquête qui portait sur les objectifs et les finalités de la formation en EPS, le but des questions de ce thème était d'identifier les objectifs et les motifs qui incitent les étudiants à suivre une formation en EPS pour pratiquer des métiers d'éducateurs ultérieurement. La majorité des sujets interrogés des différentes formations mentionnent avec un degré très élevé les objectifs et les orientations de la formation ainsi que les motifs qui incitent à suivre cette formation et les différents débouchés professionnels. Cette démarche constitue une première étape essentielle avant de poursuivre une recherche jugée plus poussée. Nous ne saurions terminer notre travail de recherche sans rappeler que les communautés de formation en réseau sont actuellement en émergence et qu'elles tentent de répondre à un idéal de collaboration et d'échange entre deux pays qui ne se trouve pas souvent concrétisé. Le thème abordé par cette étude présentée dans ce travail le confirme. Ces deux communautés s'inscrivent dans deux contextes différents qu'il est très difficile de généraliser. C'est donc en rapprochant ces deux contextes de formation en EPS à partir des acteurs et des participants des deux communautés que nous pourrions mieux comprendre leur avis et leur attentes pour mieux développer les systèmes actuels de formation en Algérie et en Communauté française de Belgique.

Au-delà du fait que ce travail est, pour notre part, terminé, il existe encore un large panel de questions qui se devraient d'être éclairées. Notre réflexion ne peut donc être clôturée. Pour ce faire, nous pourrions demander :

¹⁶ Charlier, E, Charlier, B. (1998), *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

- En nous basant sur un plus large échantillon et en pratiquant des analyses statistiques approfondies, obtiendrions-nous les mêmes résultats quant aux trois thèmes abordés (les objectifs et les finalités de la formation en EPS, la problématique de l'examen d'entrée, les caractéristiques des programmes de formation) ?

- Existera-t-il des différences entre les deux formations universitaires en éducation physique en Algérie et en Communauté française de Belgique après l'application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) ou la réforme de Bologne en Europe ?

- L'évaluation comparative des situations entre Instituts et/ou Universités en vue de mieux identifier les facteurs réellement en jeu surtout au plan sociologique et culturel, les éléments de comparaison étant à élaborer sur une base rigoureusement scientifique.

Ces conclusions et perspectives intéresseront donc certainement d'autres chercheurs que ceux qui travaillent dans le domaine de la formation en éducation physique et sportive, d'autres décideurs que ceux qui officient dans les institutions et d'autres acteurs et responsables en EPS. Nous pensons que chacun pourra y trouver des pistes utiles de développement et d'analyse des systèmes actuels de formation.

Bibliographie

Alem, J., Cloes, M., Guay, M., Kerfes, N. (2013), « Mesure de l'aptitude physique générale lors des épreuves de sélection pour les études supérieures en EPS au Maroc et en Algérie », in Gilles Raïche, Pascal Ndinga, Hélène Meunier, *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*, Vol. 3, PUQ, p. 63-75.

Arnaud, P. (1983), *Les savoirs du corps*, Lyon, PUF.

Carlier, G., Gaspard, L., Cloes, M., et all. (2003), « Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels », in *Point sur la Recherche en Education (Le)*, Communauté française de Belgique, Vol. 27, p. 29-57.

Charlier, E., Charlier, B. (1998), *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

Dewey, J. (1975), *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin.

Elkouli, A. (1996), *Les origines de l'éducation physique et sportive*, le Caire, Maison de la Pensée Arabe (ouvrage en arabe).

Ferry, G. (1983), *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.

Kerfes, N., Cloes, M. (2006), *La formation des éducateurs en éducation physique et sportive. Comparaison des situations algériennes et belges francophones*, DEA, ISEPK, Université de Liège.

Lawaly, E. (2005), *Formation des professeurs d'EPS à l'INJS de Niamey : Formation théorique – Formation professionnelle, Quelle articulation ?* mémoire de master en STAPS, Tunis, ISSEP, p. 3.

Martens-Freed, L. (1984), "Selection of physical students and success in student teaching", in *Journal of Teaching in Physical Education*, USA, t. 6, n° 4, p. 411-424.

Ministère de la Communauté française. (2001), *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*, p. 5 (consulté le: 09/07/2012).

Ministère de la Jeunesse et du Sport (1993). *Assises nationales sur le sport*. Alger, Palais des nations.

Perrenoud, P. (2002). « La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques », in *Éducation et Société*, 9, p. 88.

Piéron, M. (1993), *Analyser l'Enseignement pour mieux Enseigner*, dossier n° 16 Paris, Éd. Revue EPS.

Saadallah, T. (1991), *Rapport entre capacités intellectuelles de créativités et l'acquisition scolaire*, Alger, OPU (ouvrage en arabe).

Stat Soft. (2006), *Statistica 7.1. Compus « étudiant » 2006*. Version 7.1 F2. Maisons-Afort : Stat Soft.

Ouvrages en arabe

الخولي، أمين أنور. (1996)، *أصول التربية البدنية و الرياضية، المهنة و الإعداد المهني*، القاهرة، دار الفكر العربي.

سعد الله، الطاهر. (1991)، *علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

Site internet

<http://portal.unesco.org/fr/ev.php->

[URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Consulté le 11/07/2012.

L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie

Boubeker YAHIAOUI*

Introduction

Les derniers remaniements de la réforme du système éducatif algérien, à partir de 2003, ont vu la restauration en 2005 d'épreuves d'Éducation Physique et Sportive (EPS) aux examens du Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) et du baccalauréat, mais l'intérêt pour cette matière s'est très vite transformé: d'une discipline à caractère éducatif complémentaire aux autres matières d'enseignement à dominante cognitive, pouvant apporter une formation aux plans physique et relationnel grâce aux activités de groupes ou équipes, l'EPS est «utilisée» pratiquement comme moyen de repêchage aux examens scolaires; il n'est que de voir les notes des candidats aux deux examens cités plus haut, depuis juin 2005, pour s'en convaincre. Ce phénomène montre déjà à lui seul la place accordée à l'EPS dans le système éducatif algérien. Qu'est-ce qui a conduit à ces choix et attitudes préjudiciables à l'éducation de nos enfants? Car personne n'est dupe, pas même les adolescents candidats aux examens du BEM et du baccalauréat: les notes ne reflètent pas un niveau de pratique réel et régulier. Les écoliers, collégiens et lycéens algériens ont pourtant bien besoin d'une éducation physique de base, pratiquement absente dans nos établissements scolaires quand on compare la charge horaire accordée aux matières à dominante intellectuelle (deux heures d'EPS, mal ou pas du tout assurées parfois, contre plus de vingt heures de cours en salle de classe à tous les niveaux scolaires).

Dans un système éducatif où domine l'intellectualisme et où le niveau régresse, nous avons besoin d'un renouveau favorable aux méthodes actives. A ce propos, l'éducation physique et sportive offre aux élèves des situations d'expression variée, corporelle, verbale, émotionnelle,

* Docteur en Sciences de l'Éducation, Inspecteur de l'Éducation Nationale retraité.

relationnelle, ce qui n'est pas le cas en salle de classe, où ils restent généralement assis et silencieux. L'EPS répond en effet aux objectifs d'une pédagogie active et dynamique grâce à la nature des activités qu'elle propose, à base de jeux et de mouvements, à une organisation en équipes, et à des compétitions fréquentes sur des espaces plus ou moins grands; ce qui permet une grande liberté d'évolution motrice, une expression multiple et la confrontation directe des capacités et compétences des élèves.

En ne considérant, en premier lieu, que des aspects de l'ordre de l'équilibre psychique, la seule «porte de secours» permettant aux élèves de se défouler et de se libérer du stress et des nombreux cours théoriques reste donc l'EPS, ou à défaut, des activités d'animation sportive à l'école. Car, et on le sait depuis longtemps déjà, depuis Aristote¹, le jeu provoque une catharsis salutaire qu'il ne faudrait pas négliger. Mais même pour cet objectif, l'EPS n'est pas suffisamment prise en considération en Algérie et a même régressé dans le système éducatif: Deux séances de 45 minutes par semaine d'enseignement retombées à une fois et très peu assurée en fait à l'école primaire, 2 heures par semaine dans les enseignements moyen et secondaire. Quelles sont les «raisons» ou plutôt déraisons et dérèglements qui ont conduit à une telle situation, dans une école qui se veut pourtant démocratique et à l'avant-garde du progrès depuis l'indépendance de notre pays? Nous présumons que les causes peuvent être plus ou moins nombreuses et complexes, et nous essayons par ce travail d'en découvrir quelques unes. Notre hypothèse principale est que malgré la volonté affichée sur un plan législatif (lois émises en faveur du développement de l'EPS et du Sport), des changements effectués en général plutôt dans l'improvisation que dans l'application des textes officiels ont défavorisé la concrétisation des objectifs tracés. Par ailleurs, l'instabilité politique durant les années 1990 semble avoir participé à une régression néfaste de la pratique des activités physiques et sportives, plus particulièrement des filles; la période dite de la «décennie noire» semble même avoir créé une rétrogression des mentalités vers des attitudes de repli sur soi opposées à l'ouverture vers le progrès, refusant par exemple la mise en valeur du corps... Lorsque nous discutons avec des parents au sujet de l'éducation et de la scolarité de leurs enfants, nous nous apercevons chez certains d'entre eux parfois, de la persistance de représentations considérant les activités physiques comme un jeu sans

¹ Voir Alderman, R.-B. (1983), *Manuel de Psychologie du Sport*, Paris, Vigot, p. 52 et 92. Edition originale (1974) : *Psychological Behavior in Sport*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

intérêt. Mais ce qui nous apparaît plus préoccupant parce que émanant des instances du pouvoir, c'est l'influence d'attitudes et décisions d'ordre plus politique que pédagogique conduisant à la marginalisation ou à la manipulation de l'EPS pour des objectifs autres que ceux de l'éducation des générations montantes². Cela n'a pas toujours été le cas, puisque le passé récent, depuis l'indépendance, est déjà riche en expériences d'Activités Physiques et Sportives (APS) à caractère éducatif (EPS en tant que matière d'enseignement, sport d'animation de masse à l'école, sport de compétition scolaire...).

Il ne s'agit pas pour nous dans ce travail de chercher refuge dans la nostalgie d'un passé qui est loin d'être brillant, même s'il y a eu des éclaircies lumineuses à Alger de Jeux Universitaires et Scolaires Maghrébins en 1968 (du 05 au 14 juillet), des Jeux Méditerranéens en 1975 (23 août au 06 septembre), ou encore des Jeux Africains en 1978 (13 au 22 juillet). Il s'agit dans cette tentative d'analyse, d'essayer de comprendre pourquoi les activités physiques et sportives, si importantes dans la culture du monde moderne et dans les programmes éducatifs, sont chez nous vouées à la marginalisation et à la régression à l'école malgré les efforts entrepris après l'indépendance de notre pays? Un regard vers le passé d'abord va peut-être nous apporter un premier éclairage.

1. Rétrospective historique

A partir de 1963, quelques-uns parmi les enseignants d'EPS algériens existants (14 d'après une liste du Ministère de la Jeunesse et des Sports de l'époque)³ sont employés à dynamiser des écoles populaires de sport (09 dénombrées, existant dans ou à proximité d'écoles primaires implantées dans différents départements)⁴. Ces pionniers de l'EPS à l'indépendance de l'Algérie, au grade de moniteur ou maître, sont rejoints par quelques moniteurs ayant reçu une formation de courte durée; mais les besoins deviennent rapidement impossibles à couvrir. Dans un bilan

² Pourcentages de réussite aux examens, utilisation d'heures creuses dans l'emploi du temps, matière scolaire officielle même pas enseignée dans certains établissements, surtout dans le primaire.

³ La liste en question porte l'en-tête de « Situation en enseignants d'EPS au 1/10/1962 » et n'est pas signée; mais elle émane avec certitude du MJS : c'est nous-mêmes qui en avons récupéré une copie (gardée dans nos archives personnelles depuis 1974); c'est l'une des rares pièces qui ont pu être sauvées des flammes, les archives du MJS ayant été brûlées peu après les événements d'octobre 1988.

⁴ Copie de document du même type que le précédent, nommé « Rapport concernant les réunions départementales des moniteurs d'EPS des Ecoles populaires de Sport », et daté du 30 décembre 1963.

daté du 13/02/1967⁵, on remarquera déjà une certaine forme de régression de l'institution éducative dans la prise en charge de l'EPS:

- L'enseignement de l'EPS ne figure déjà plus dans les horaires des écoles primaires, parce que les moniteurs sont en nombre insuffisant (450 d'après le bilan précédent, qui seront répartis entre secteur jeunesse et sports, collèges et lycées) ; et en raison de la politique de généralisation de l'enseignement, la priorité est accordée à la formation accélérée des instructeurs et maîtres de l'école primaire, qui ne reçoivent aucune préparation pour enseigner l'EPS.

- Dans les lycées, il était prévu trois séances d'EPS d'une heure chacune par semaine, complétées par deux heures d'activités sportives d'animation, soit un total hebdomadaire de cinq heures d'activités physiques et sportives pour tous les élèves intéressés, plus la possibilité aux « volontaires » de s'adonner au sport scolaire (de compétition). « Ils participent le jeudi après-midi, pendant trois heures, aux activités (entraînements et matches) du SUA » (Fédération du Sport Universitaire Algérien à cette époque, et qui sera scindée plus tard en deux fédérations, l'une de Sport scolaire et l'autre universitaire). Malheureusement, des exigences matérielles et d'encadrement humain, et des difficultés de charge horaire notamment, vont amener au choix d'adaptations restrictives: les horaires d'EPS seront regroupés en une seule séance de deux heures; ce palliatif considéré comme provisoire à l'origine deviendra de fait officiel et constituera une des données de base dans l'élaboration des programmes d'enseignement.

En 1968 commence cependant une formation d'envergure nationale dans les corps de maîtres, professeurs-adjoints et professeurs d'EPS, qui seront versés dans le milieu sportif, les collèges et lycées. La formation de professeurs d'EPS, d'une durée de quatre années après le baccalauréat, effectuée au Centre National d'Education Physique et Sportive (CNEPS) à Alger, tente de répondre aux besoins de l'enseignement secondaire en formant des professeurs polyvalents et aux besoins du milieu sportif civil en préparant des entraîneurs spécialistes par activité sportive. Le ministère de la Jeunesse et des Sports tente de répondre également aux besoins des différents niveaux scolaires par la formation aux grades de moniteurs, maîtres, professeurs-adjoints dans les Centres Régionaux d'EPS (CREPS), à Alger-Centre, Oran, Annaba, Constantine, Alger-le Caroubier, Laghouat et Chlef. Un premier texte officiel relatif à l'EPS

⁵ Copie de document du même type que les deux précédents, sous forme de bilan dressé au MJS, daté du 13/02/1967, intitulé : « L'enseignement de l'Education Physique et des Sports dans les écoles et lycées ».

scolaire viendra en 1970 clarifier les objectifs et les contenus d'enseignement⁶. Ces premières instructions insistent sur l'intégration de l'EPS au système éducatif pour tous les paliers de l'enseignement.

C'est seulement au bout de quatre années après la parution de ce texte, durant l'année scolaire 1974/75, qu'une opération avec l'intention d'une généralisation progressive de l'EPS à l'école primaire est menée dans le cadre d'une commission mixte impliquant le Ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS) et le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN)⁷. Le programme d'éducation physique est préparé par de jeunes professeurs sortants du CNEPS (nous en faisons partie) ; il est appliqué lors d'une première expérimentation dans 400 écoles à travers le territoire national, le nombre d'écoles concernées devant doubler chaque année. Les corps spécialisés en EPS restant toujours très insuffisants, l'expérience est faite avec les instituteurs de l'école primaire. Centralisée au niveau du MJS à partir de 1975/1976, suivie sur le terrain par des Groupes Mixtes d'Animation et de Formation (GMAF), dans quelques wilayas, l'opération est abandonnée en 1979, date à laquelle la gestion de l'EPS passe du MJS au MEN⁸. Seul gain apparent de l'expérience : la formation des maîtres de l'école primaire, censés prendre en charge tous les enseignements, y compris l'EPS, comprendra deux heures hebdomadaires de formation dans cette discipline ; mais l'horaire sera révisé à la baisse en 1980.

Pourtant, peu avant l'école fondamentale, les jeux méditerranéens d'Alger en 1975, première grande manifestation sportive d'envergure internationale organisée par l'Algérie, avaient constitué une sorte de levier du mouvement sportif national. En 1976, apparaîtra le premier texte officiel fixant le cadre législatif et organisationnel de cette politique⁹. Le système éducatif est particulièrement valorisé dans ce qu'on

⁶ Les « Instructions officielles pour l'organisation de l'enseignement de l'éducation physique et sportive en Algérie », Ministère de la Jeunesse et des Sports, septembre 1970.

⁷ Les deux ministères concernés, MEN et MJS, installent une « Commission Mixte de Conception » au niveau national et des « Groupes mixtes d'animation et de formation » (GMAF) au niveau des wilayas; ils seront regroupés en séminaire national du 18 au 21/11/1974, au CNEPS à Alger, pour présenter les objectifs de « l'opération 400 écoles », phase expérimentale du processus de généralisation de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire (il existe un document sous forme de Compte-Rendu du séminaire, élaboré au MJS).

⁸ Seul le décret n° 78-195 du 09/09/1978 porte rattachement au Ministère de l'éducation, des corps de professeurs, professeurs-adjoints et maîtres d'éducation physique et Sportive, ainsi que des moniteurs de la Jeunesse et des Sports; sans autres procédures officielles claires quant à la prise en charge par exemple de la formation (celle-ci est arrêtée à l'ISTS, orienté vers la formation de conseillers du sport, en laissant tout de même terminer la formation en cours d'une promotion de Professeurs d'EPS jusqu'en 1980).

⁹ Ordonnance n° 76-81 du 23/10/1976 portant Code de l'Éducation Physique et Sportive.

appellera le Code de l'EPS, par la projection d'objectifs éducatifs à travers l'enseignement de l'EPS et d'objectifs de performance sportive à travers le Sport scolaire. Par exemple, la priorité sera donnée dans l'occupation des terrains de sport au milieu scolaire pour l'enseignement et les compétitions des élèves des établissements scolaires dans le cadre d'un programme national. Ce programme est élaboré et suivi dans son exécution par la Fédération algérienne des Sports Scolaire et Universitaire (FASSU), qui sera plus tard scindée en deux, la Fédération Algérienne du Sport Scolaire (FASS), agréée en 1979 et la Fédération Nationale du Sport Universitaire (FNSU). Les difficultés d'application de ces priorités accordées à l'EPS scolaire seront pratiquement insurmontables: terrains extérieurs non surveillés, envahis par de jeunes désœuvrés; réticences de chefs d'établissements contre la pratique éducative sportive à l'extérieur des établissements scolaires; refus de compétiteurs civils de libérer les terrains...

L'année 1975/1976 constituera pourtant un tournant positif également dans la formation des professeurs d'EPS, appelés à travailler en principe dans l'enseignement secondaire ou dans le secteur du sport de compétition : cette formation est transférée du CNEPS au Centre National des Sports (CNS), au milieu du complexe olympique de Dely-Ibrahim, nouvellement créé, qui accueillera des professeurs venus par exemple de l'université d'Alger, pour renforcer l'encadrement. Mais dix années après son démarrage en 1968, cette première expérience de formation de professeurs d'EPS de l'Algérie indépendante a été arrêtée en 1979 dans le secteur de la jeunesse et des sports. Après le CNEPS (1968/1975), transféré au sport militaire, le Centre National des Sports aura duré à peine quatre années (1975 à 1978) avant de devenir Institut des Sciences et de la Technologie du Sport (ISTS); ce dernier est alors spécialisé dans la formation de Conseillers du Sport, appelés en principe à encadrer les associations sportives civiles et le sport de performance.

Un renforcement en faveur du sport de performance s'est plus ou moins clairement produit alors, à partir de l'année 1979. Les choix de formation s'orientent nettement vers l'école des pays de l'Est et le sport de performance ; la coopération s'établira avec l'URSS, l'Allemagne de l'Est et Cuba, où seront recrutés la plupart des encadreurs. Les professeurs d'EPS algériens formés durant les années 1970 et gérés à partir de 1979 par le MEN seront en nombre très réduit; et l'enseignement secondaire sera encadré par une majorité d'anciens maîtres et professeurs-adjoints d'EPS; ils seront rejoints progressivement

par les nouveaux PEF à partir des années 1980 à l'Education Nationale¹⁰, en prévision de l'enseignement moyen, et des professeurs-adjoints ou PA/EPS formés par le Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire.

La reprise en main par l'Education nationale de la formation des enseignants d'EPS destinés au système éducatif se fera dans des conditions très difficiles au début des années 1980 (formation effectuée par le MJS jusqu'en 1979). Le secteur de l'éducation bénéficiera de deux CREPS, ceux de Annaba et de Chlef. La formation est effectuée dans les deux CREPS puis étendue dans les Instituts de Technologie de l'Education (ITE) pour les Professeurs d'Enseignement Fondamental (PEF/EPS) destinés à l'école fondamentale du 3^{ème} cycle. Quant au Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire, créé en 1980 et qui durera à peine trois ans, il lancera la formation de Professeurs-Adjoints ou PA/EPS dans des lycées parfois, à défaut de centres de formation adéquats. La formation de licenciés en EPS sera quant à elle reprise par l'enseignement supérieur d'abord dans un seul Institut à Alger avant de s'étendre à Constantine puis Oran en 1985 (transférée à Mostaganem en 1987/88). Le recrutement d'enseignants de niveau universitaire pour l'enseignement secondaire a donc été «gelé» pratiquement pendant une dizaine d'années, entre l'année 1978 (passation de la gestion de l'EPS à l'éducation nationale), et la sortie des premières promotions universitaires dans la deuxième moitié des années 1980.

Nous pouvons dire sans risque de nous tromper que l'EPS en Algérie a vu de grands espoirs se dessiner au début des années 1970 (avec l'expérience d'intégration de l'EPS à l'école primaire, les Jeux Méditerranéens d'Alger, le Code de l'EPS, la formation des PES); mais rapidement, au bout d'une dizaine d'années à peine, elle a reçu un coup d'arrêt préjudiciable, quand:

- Le CNS a fermé ses portes à la formation des enseignants d'EPS en 1978: Le choix de transformer ce dernier centre en Institut des sciences et de la technologie du sport, spécialisé dans la formation des conseillers du sport, appelés en principe à encadrer le sport de compétition, n'a pas réellement permis au mouvement sportif national de s'affirmer à ce jour. Mais l'encadrement de l'enseignement de l'EPS et du sport scolaire s'en est trouvé diminué et retardé, l'université reprenant difficilement le relais pour la formation de licenciés en très petit nombre dans les années 1980, progressivement augmenté pour ne décoller vraiment au plan quantitatif que vingt ans plus tard, au début des années 2000;

¹⁰ Décret n° 82-511 du 25/12/1982 portant Statut particulier des Professeurs de l'Enseignement Fondamental.

- L'école fondamentale a démarré en 1980 : Les débuts étaient considérés alors comme une « révolution » du système éducatif Algérien, mais les programmes sont révisés à la hâte, du moins pour ce qui concerne l'éducation physique; les contenus d'enseignement préparés ne seront d'ailleurs pris en compte qu'en partie. Et l'expérience d'intégration de l'EPS à l'école primaire, commencée en 1974, est pratiquement annihilée en 1980/81, à l'aube de l'école fondamentale: Il n'y aura plus aucune dotation en matériel et encore moins en infrastructures sportives jusqu'à 2010/2011¹¹. La formation des maîtres passera dans cette matière de deux heures hebdomadaires à une heure ! L'horaire des élèves de l'école primaire, passera de 2 séances de 45 minutes à une par semaine très rarement assurée;

- Ce dont on se souviendra rapidement avec nostalgie comme étant la première loi fondamentale organisant le mouvement sportif national, le « Code de l'EPS », n'aura été presque qu'un rêve sans lendemain, puisque très peu suivi d'application. Pratiquement le même sort sera d'ailleurs réservé à toutes les lois qui suivront, nombreuses mais peu opérationnelles: après l'ordonnance n° 76-81 du 23/10/1976 portant Code de l'EPS, viendra la loi N°89-03 du 14/02/1989 relative à l'organisation et au développement du Système national de culture physique et sportive. « Il est précisé que les dispositions de la présente loi prendront effet (...) au plus tard le 31/12/1991... ». Mais « En 1992, douze décrets et deux arrêtés interministériels et trois arrêtés ministériels ont été publiés au Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, soit moins de la moitié des textes prévus »¹². Et d'autres lois viendront encore, qui seront de peu d'effet. Dans la réalité, l'EPS à l'école primaire

¹¹ La seule grande dotation en matériel de l'histoire de l'EPS à l'école primaire a été celle du matériel importé de France à l'occasion de « l'Opération 400 écoles » en 1974/75 (j'avais eu pour mission à l'époque, en tant que membre de l'équipe chargée du projet, d'évaluer son efficacité sur le terrain dans les wilayas d'Oran et Tlemcen). Une deuxième opération de dotation se dessinera à travers la distribution de matériel à 3200 écoles primaires entre 2010 et 2012, d'après un document non daté, préparé au MJS, intitulé « la redynamisation de la pratique sportive en milieu scolaire », et remis aux participants à la conférence nationale sur la redynamisation du sport scolaire, organisée conjointement par le MJS et le MEN en marge des premiers jeux nationaux des classes sport-études, le 03/07/2011 à Sétif.

¹² Fates, Y. (2009), *Sport et politique en Algérie*, Paris, l'Harmattan, p. 102. Les lois suivantes connaîtront le même sort, disparues avant la parution des textes d'application : ordonnance n° 95—09 du 25/02/1995 relative à l'orientation, l'organisation et le développement du Système national d'éducation physique et sportive, loi n° 04-10 du 14/08/2004 relative à l'EPS et aux Sports); et une nouvelle loi vient de paraître avant la rentrée scolaire 2013/2014 (Loi 13-05 du 23/07/2013 relative à l'organisation et au développement des activités physiques et sportives); verra-t-elle venir l'application?

est abandonnée au sort d'une formation d'instituteurs où cette matière disparaît pratiquement du cursus; arrivés sur le terrain, ils fuient l'application du programme en invoquant diverses causes parfois subjectives (port du voile chez certaines institutrices...), d'autres fois objectives (manque de terrains ou de matériel...). Quant à la situation qui prévalait dans le 3^e cycle de l'école fondamentale et dans l'enseignement secondaire, elle est décrite comme suit dans un article que nous avons publié en 1999¹³ : « Si les deux heures d'activité physique et sportive hebdomadaires sont effectivement assurées dans la majorité des classes, si l'encadrement existe, par contre l'infrastructure et le matériel didactique sont insuffisants. Dans les établissements nouvellement construits, les « installations sportives » occupent les plans de réalisation, mais presque jamais le terrain! Les excuses sont vite trouvées, par exemple dans des budgets insuffisants pour les locaux scolaires.

« En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants ayant reçu une formation universitaire est très réduit (...) et la majorité des enseignants du secondaire sont des professeurs d'enseignement fondamental, d'anciens maîtres et des professeurs-adjoints (...). Nombre d'entre ces enseignants ont été formés dans les lycées, faute de moyens, alors que des instituts des sciences et de la technologie du sport (à Alger et Oran notamment) souffrent de ne pas pouvoir rentabiliser leurs installations ».

2. Situation actuelle de l'EPS

2.1 Des activités physiques et sportives insuffisantes

Nous restons attachés depuis le début des années 1970 aux pratiques traditionnelles dans les enseignements moyen et secondaire dans l'ensemble du pays : deux heures hebdomadaires d'EPS sont prévues par classe. Actuellement, les postes d'enseignement sont couverts au niveau national à 98% dans les collèges et à 99% dans les lycées, d'après un bilan effectué par les inspecteurs pédagogiques en 2011/2012¹⁴. Mais en

¹³ Yahiaoui, B. (1999), « L'éducation sportive à l'école: Entre le virtuel et le réel », in *Pratiques Psychologiques*, Alger, éd. INSP (Institut National de la Santé Publique), n° 1 (Vol.1), p. 138-141.

¹⁴ Evaluation effectuée par les Inspecteurs de l'Education Nationale chargés de l'EPS, sous l'égide de l'Inspection Générale de la Pédagogie (les données statistiques utilisées dans notre texte et concernant les enseignements moyen et secondaire proviennent en grande partie de ce document) :

وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، (فيفري 2012)، حوصلة حول وضعية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي والاكماملي - السنة الدراسية 2012/2011.

fin de premier trimestre de l'année scolaire 2012/2013, nous apprenions par quelques-uns de ces mêmes inspecteurs que des postes d'enseignement ont été retirés à l'EPS pour combler le manque de postes dans d'autres matières considérées habituellement comme prioritaires. S'agissait-il d'une recommandation de la tutelle? Car comment croire que des proviseurs pouvaient décider d'un commun accord à travers le pays de parer au plus pressé de cette manière, et couvrir ainsi les lacunes d'une administration agissant sans planification? Les lycéens sont ainsi privés d'activités qui répondent à des besoins fondamentaux : pouvoir dépenser leur énergie, se libérer du stress lié à des pressions multiples, valoriser leurs aptitudes physiques et développer leur motricité... Après on se demandera pourquoi les adolescents deviennent si agressifs ou violents ¹⁵ ? Nous apprenions à la rentrée du deuxième trimestre, en janvier 2013, que de nouveaux postes sont ouverts heureusement! Ce qui ne dédouane pas les responsables d'un acte improvisé, traduisant un état d'esprit négatif vis-à-vis de l'EPS, aux retombées certainement malheureuses sur beaucoup d'acteurs de l'éducation, sur les enseignants, les adolescents, les parents...

Quant aux enfants algériens à l'école primaire, leur situation est pire. Ils vivent un paradoxe peut-être unique au monde: il existe bien un programme d'EPS et un horaire de quarante-cinq minutes par semaine, mais les séances ne sont pas assurées, sauf cas rares d'enseignants dévoués. Avec l'allègement horaire intervenu durant l'année scolaire 2011/2012, « les enseignants devraient remettre la craie plus tôt que d'habitude pour initier les élèves à des activités culturelles et sportives. A un certain moment, la crainte était grande de la part des parents de voir leurs enfants contraints de rentrer dès le début d'après-midi à la maison sans garantie de pouvoir réunir toute la famille, notamment lorsque la mère et le père sont encore au travail »¹⁶. Ces craintes se sont avérées

¹⁵ Nous avons défendu la thèse de la satisfaction en EPS de besoins appelés "secondaires" mais dont l'importance est fondamentale pour l'équilibre et la socialisation des individus, dans les publications suivantes:

- Yahiaoui, B. (2003), « L'agressivité canalisée dans la pratique sportive – Facteur d'équilibre ou d'exagération de la violence ? » in *Pratiques psychologiques*, Alger, Institut National de la Santé Publique (INSP), n° 2-3, Vol.1, p. 17-21.

- Yahiaoui, B. (2010), « L'Éducation Physique et Sportive à l'adolescence – Objectifs éducatifs du domaine socio-affectif », in *Psychologie*, Alger, Association pour l'Aide, la Recherche et le Perfectionnement en Psychologie (SARP), n° 16/17 (2009/2010), p. 186-220.

¹⁶ Mesbah, A., « 8 millions d'élèves pour la rentrée 2011/2012–A l'école de Benbouzid », le quotidien *L'Expression* du 10/09/2011, consulté sur site web:<http://www.lexpressiondz.com/autres/dossiers/13864>.

justifiées puisque la plupart des écoles libèrent leurs élèves à quatorze heures trente depuis la rentrée 2012/2013, sans possibilité de prise en charge pour les activités culturelles et sportives attendues.

Les responsables des secteurs aussi bien de l'Education que de la Jeunesse et des sports ont tendance à masquer cette réalité d'un enseignement quasi-inexistant de l'EPS à l'école primaire, les uns en arguant du fait de l'existence de programmes officiels d'enseignement en la matière (oubliant de dire qu'ils ne sont pas appliqués), les autres de quelques activités d'animation ponctuelles ou locales, où les enfants bougent très peu d'ailleurs!¹⁷ L'argument est servi même à des occasions de manifestations sportives ou «scientifiques» internationales: la dernière en date où nous étions présents est ce colloque international organisé conjointement par le ministère de la Jeunesse et des sports et la Ligue des pays arabes à Sétif, du 19 au 22/03/2012, autour du thème : « Le sport et l'enfant dans le monde arabe ». Des intervenants voulant dénoncer les carences de l'EPS et du Sport à l'école primaire ont été vertement rappelés à l'ordre devant des invités arabes enclins plus ou moins tous à présenter des travaux académiques sans réelle mesure de la réalité amère dans leurs pays respectifs.

Le lecteur aura déjà remarqué à travers les observations précédentes que les adolescents algériens qui arrivent au niveau de l'enseignement secondaire n'ont reçu ni éducation psychomotrice à la maternelle ni éducation physique à l'école primaire ! Quelques très rares élèves ont à peine bénéficié de quarante-cinq minutes d'activités physiques hebdomadaires, programmées sous forme de jeux dans l'enseignement primaire. Et beaucoup ont fréquenté un cours d'EPS insuffisant en quantité horaire avant le lycée, dans l'enseignement moyen : Les deux heures hebdomadaires qui y sont prévues ne sont pas toujours assurées de manière régulière dans tous les collèges. Et très peu d'élèves ont pratiqué du sport en dehors des établissements scolaires : dans des travaux effectués en 1980¹⁸, sur un effectif total de 90 élèves de deux divisions, nous dénombrions 12 élèves (dont 03 filles) faisant du sport en dehors du lycée; ce n'est guère plus brillant aujourd'hui. Mis à part le lycée, les adolescents trouvent très peu de lieux et de programmes d'activités

¹⁷ Les « activités sportives » à l'école primaire sont le jeu d'échecs et le tennis de table (dans une vingtaine de wilayas); l'encadrement est d'environ 2000 techniciens du sport, d'après le document déjà cité en réf. ¹¹: « la redynamisation de la pratique sportive en milieu scolaire ».

¹⁸ Mémoire de licence en Psychologie clinique intitulé, *Activités Physiques et Sportives et régulation du comportement – Observation d'adolescents en milieu scolaire*, sous la direction de. Benouniche, S. (1980), soutenu à l'Université d'Alger.

physiques dans les institutions d'éducation ou de formation de l'Etat. Et si dans le secteur de la formation professionnelle, il y a plus d'apprentissages à caractère technique et pratique, l'EPS y est éliminée des programmes ! Quant aux clubs et associations sportifs, ils font de l'élitisme même à la base, chez les plus jeunes ; l'objectif prioritaire étant la préparation à la performance.

Dans les collèges et lycées, les familles d'APS les plus courantes sont : l'athlétisme et les sports collectifs. Les deux heures hebdomadaires obéissent à une distribution temporelle mettant généralement un sport individuel (course, saut ou lancer) en première heure et un sport collectif (hand-ball, basket-ball, volley-ball, plus rarement du football) en deuxième heure. Par le moyen de ces activités, les objectifs assignés à l'EPS scolaire tendent donc essentiellement vers l'apprentissage de savoir-faire moteurs dans différentes spécialités sportives. Ces apprentissages et le développement de la condition physique ont besoin en fait d'un horaire beaucoup plus conséquent (un minimum de trois séances par semaine ou tous les deux jours).

Il faut remarquer enfin qu'en dehors des activités athlétiques et des sports collectifs, les programmes officiels algériens retiennent une troisième famille, les activités gymniques (exercices au sol et à différents agrès). Ces activités sont en fait très peu enseignées en raison essentiellement de la rareté, de l'inexistence même dans de nombreuses wilayas, de salles et de matériel appropriés. D'autres motifs de l'absence de la gymnastique dans les lycées viennent se greffer sur celui du manque de moyens infrastructurels et matériels : la formation rudimentaire des enseignants, plus particulièrement les nouvelles générations, sorties d'instituts universitaires où les installations sportives sont parfois très insuffisantes. Il existe aussi des résistances « sourdes » visant surtout la participation des filles à des exercices qui mettent en valeur les formes et mouvements corporels. Quelques-uns parmi les élèves et même les enseignants parlent d'une nécessaire séparation entre filles et garçons à l'occasion des exercices de gymnastique ; et des enseignants passent parfois sous silence l'existence dans l'établissement de moyens matériels de la gymnastique pour ne pas l'enseigner, par crainte de problèmes émanant des élèves ou de l'environnement institutionnel et social.

On voit ainsi que l'EPS est une matière scolaire « sensible » au climat idéologique et aux attitudes misogynes dans une société conservatrice, ou livrée aux conséquences régressives de la « décennie noire ». Dans certaines régions, les lycéennes avaient peur en effet de participer en EPS dans les années 1990. Dans un rapport que nous avons adressé en tant qu'inspecteur pédagogique au ministère de l'Education nationale en

1998¹⁹, il était noté que 32% d'élèves filles étaient dispensées dans une wilaya du centre-ouest du pays; et nous remarquons que: « en plus de la complaisance, parfois forcée par l'intervention de parents auprès de médecins ou même de chefs d'établissements, il est indéniable que le climat de crise sociale a un impact très négatif sur la participation des filles aux cours d'EPS ». Nous n'en sommes pas encore sortis en 2012 puisque les filles reviennent timidement à l'EPS: elles sont relativement plus présentes aux cours mais ne participent pas toutes aux activités pratiques. Malgré les obstacles, les filles semblent trouver du plaisir à être présentes en cours d'EPS, même si elles ont parfois tendance à choisir de ne pas participer aux activités, pour des motifs plus ou moins complexes, pouvant être liés au milieu social en général, mais impliquant parfois la personne elle-même face à son image corporelle (qu'elle préfère ne pas «exposer» pour des raisons de poids...), l'entourage familial (qui interdit parfois la participation), des indispositions liées à la survenue des règles menstruelles...

Par ailleurs, chez la majorité des membres de l'institution scolaire, élèves et encadrement, la réinstauration des épreuves d'éducation physique au BEM et baccalauréat à partir de 2005 a suscité plus de détermination et de discipline, amenant à faire plus d'efforts dans la fourniture des moyens pédagogiques, l'organisation et le suivi des cours d'EPS. Les adolescents eux-mêmes participaient parfois à creuser des fosses de réception au saut en longueur, à nettoyer des salles de gymnastique quand elles existent... Malheureusement cet intérêt pour l'EPS semble de nouveau remis en cause, entaché paradoxalement par l'organisation des examens: de moyen de valorisation de l'EPS, ces épreuves d'examen sont devenues une «bouée de sauvetage» pour relever la moyenne générale, en instaurant un barème de notation trop facile, «aidant» ainsi à cacher les lacunes du système et la faiblesse du niveau scolaire.

2. 2 Une infrastructure et des moyens matériels insignifiants

Les écoles primaires d'Algérie ont en général des courettes à peine assez grandes pour permettre de respirer et bouger un peu pendant la récréation, dans un pays immense où les espaces sont encore déserts ! Et la seule grande dotation en matériel pédagogique de l'histoire de l'EPS à l'école primaire a été celle accompagnant l' « Opération 400 écoles » en

¹⁹ Rapport sous le titre « Etat des lieux et évaluation de l'enseignement de l'EPS et la pratique des activités sportives », effectué durant l'année scolaire 1997/98, à la demande du Ministère de l'Education Nationale, et adressé le 28/05/1998.

1974/75, cette première tentative de généralisation de l'EPS à l'école avortée, déjà présentée dans la partie historique. Depuis, la seule avancée a consisté à recouvrir ces courettes d'un tapis de béton parfois mal dosé et crevassé, pouvant être dangereux pour des enfants trop pleins d'énergie, qui se lancent parfois dans des courses effrénées pendant les récréations. Quant aux moyens didactiques de l'EPS, une opération de dotation timide encore se dessine à travers la distribution de matériel à 3200 écoles primaires entre 2010 et 2012²⁰, dans le cadre essentiellement de l'animation sportive.

Dans les collèges et les lycées, les adolescents évoluent souvent sur des terrains caillouteux, boueux ou poussiéreux suivant les saisons. Cependant, le début de l'application de la réforme du système éducatif, et surtout l'organisation des examens d'EPS au Baccalauréat à partir de 2005, a poussé les autorités d'abord à aménager des ateliers simples pour les activités programmées : pistes de vitesse (60 mètres, difficilement trouvés dans beaucoup d'établissements à l'espace réduit, surtout dans les grandes villes), aires de saut ne respectant pas toujours les règles officielles et de sécurité (pas de planche d'appel, bordures de fosses de réception en béton, dimensions officielles non respectées...). Une campagne relativement mieux organisée débutera durant l'année scolaire 2007/2008, pour l'installation de terrains dans les collèges et lycées : 56% des établissements moyens et secondaires en ont bénéficié d'après l'évaluation effectuée en février 2012. Les plus heureux des lycées ont bénéficié de construction de gymnases. Malheureusement beaucoup de ces salles n'ont pour gymnastique ou sport que le nom ! Car la plupart n'obéissent pas aux normes de pratique de plusieurs activités sportives, parce que trop petites, et dépourvues de matériel. Certaines salles dont la finition laisse à désirer, non réceptionnées d'ailleurs pour cause de malfaçons, offriront des toitures béantes par endroits, ouvertes aux intempéries et aux oiseaux. Et dans la plupart des cas, aucune dotation matérielle n'a suivi la construction de la salle; des cas très rares sont dotés en partie par le secteur de la Jeunesse et des sports. Beaucoup de salles restent ainsi fermées, non réceptionnées parce que non terminées, ou peu utilisées parce que tout simplement sans matériel ou impossibles à entretenir régulièrement. Certaines salles deviendront des ateliers de dépôt de mobilier scolaire avant même d'avoir servi à des activités sportives (gymnases du lycée polyvalent Adda Benaouda à Relizane, du

²⁰ D'après le document cité en ¹¹; mais un « Point de Situation de la Dotation en Matériel Sportif des Ecoles Primaires à la date du 21/08/2011 », du Ministère de la Jeunesse et des Sports, ramène les chiffres à une distribution faible : sur 28 wilayas bénéficiaires, seulement 15 auraient enlevé le matériel à la date précitée.

du lycée Maliha Hamidou à Aïn-Témouchent...); d'autres sont carrément laissées à l'abandon et détériorées avant même d'avoir servi (gymnase du lycée colonel Lotfi à El-Amria, wilaya de Aïn-Témouchent).

Très peu d'installations sportives obéissent aux normes officielles; 75% des établissements moyens et secondaires auraient cependant des installations fonctionnelles, mais celles-ci ont pour la plupart besoin de réfection, car il n'y a pas de maintenance régulière, ni même d'entretien. L'infrastructure se résume, en général, dans la plupart des établissements à un espace similaire à celui d'un terrain de hand-ball, ou de basket-ball, aménagé de façon rudimentaire et accompagné au mieux d'une piste de course autour, et d'une aire avoisinante prévue pour les lancers. 15% des établissements utilisent des installations extérieures parce qu'ils n'ont qu'une courette trop proche ou au milieu des classes; quant aux vestiaires, 54% des établissements moyens et secondaires n'en possèdent pas du tout, d'après toujours l'évaluation des inspecteurs.

Quant aux moyens matériels, ils restent très insuffisants : quelques balles et ballons, sifflets et chronomètres pour les enseignants, des poids de lancer, des haies, parfois un décamètre pour mesurer les performances de sauts et lancers. Un petit budget est alloué dans le cadre des activités sportives scolaires, appuyé par une partie des redevances d'inscription scolaire des élèves; parfois un chapitre de dépenses à caractère pédagogique prévu pour l'ensemble des matières d'enseignement est utilisé aussi pour l'EPS, mais pas dans tous les établissements ²¹; bien que l'EPS soit considérée comme faisant partie intégrante du système éducatif dès les premières instructions officielles de 1970, certains administrateurs la perçoivent toujours comme un moyen d'animation, au mieux comme un moyen de détection et de sélection pour les compétitions sportives scolaires représentant leurs établissements. Les ligues de wilaya des sports scolaires ont tendance à les encourager dans ce sens, par exemple par l'attribution de matériel uniquement en fonction des résultats obtenus.

²¹ Les sommes allouées à l'EPS et l'animation sportive se situent entre 20 000 à 100 000 DA par an (voir réf. ¹⁴) suivant les établissements, ce qui ne permet pas d'acheter du gros matériel ou du matériel de valeur, comme pour la gymnastique, dont les besoins par établissement se situent autour d'une dizaine d'agrès : tapis de sol, barres parallèles, asymétriques et fixe, table de saut, poutre d'équilibre....

2. 3 Un encadrement pédagogique dont la formation est disparate

La formation des enseignants reste très dispersée, inégale aussi bien pour un même niveau scolaire, que d'un niveau à l'autre:

- A l'école primaire, les instituteurs sont censés encadrer l'ensemble des enseignements, y compris l'EPS, mais très peu d'entre eux appliquent les directives; les inspecteurs de l'enseignement primaire eux-mêmes se plaignent d'un manque de formation susceptible de les aider à effectuer le contrôle pédagogique des enseignants. Ce problème existe, celui de la pauvreté des infrastructures et moyens didactiques aussi, mais ils ne constituent pas la seule explication. La réalité semble en fait beaucoup plus complexe, liée en partie à la résistance d'une frange conservatrice de la société, à travers le refus d'instituteurs et institutrices attirés à l'école primaire plus par le salaire que par des convictions à caractère éducatif, ou souffrant d'un manque de formation réel. Beaucoup d'institutrices par exemple se réfugient derrière l'excuse du port du hidjab, tendant ainsi à incriminer des traditions religieuses qui, au contraire, glorifient l'éducation par les activités physiques : « Apprenez à vos enfants la natation, le lancer et l'équitation » (recommandation attribuée au khalife Omar Ibn Khattab).

- L'encadrement de l'enseignement moyen est assuré par des Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM) et des Professeurs d'Enseignement Fondamentale (PEF). Les premiers ont été recrutés avec un niveau de licence, pour la plupart; ils sont relativement nouveaux mais deviennent rapidement plus nombreux (56,60%). Les PEF (43,32%), plus anciens, ont été recrutés avec un niveau de classe terminale, ils ont suivi une formation professionnelle d'une puis deux années dans les anciens ITE, ou bien sont issus des corps encore plus anciens de la Jeunesse et des sports (maîtres et moniteurs intégrés par stages de promotion interne) ; il existe aussi quelques contractuels licenciés et une dizaine Maîtres de l'Ecole Fondamentale (MEF). Il faut remarquer que les femmes sont très peu nombreuses dans le métier d'enseignant d'EPS, qu'il s'agisse de l'enseignement moyen ou du secondaire.

- Les enseignants du cycle d'enseignement secondaire sont généralement des PES, à 76%, recrutés avec un niveau universitaire de licence. Il existe aussi une quantité non négligeable d'anciens maîtres et professeurs-adjoints formés dans les CREPS dans le secteur de la Jeunesse et des Sports jusqu'en 1979. Ils seront intégrés dans les corps des PEF puis des PEM, une formalité faite pour satisfaire aux classements de la fonction publique, et resteront pour la plupart dans l'enseignement secondaire jusqu'en fin de carrière (les postes occupés

dans l'enseignement secondaire le sont encore à 20,44% de PEF et PEM, et 3,51% de contractuels licenciés). Quelques-uns rejoindront à un âge avancé l'enseignement moyen, parce qu'ils seront remplacés dans certaines wilayas par des licenciés depuis le début de la réforme de 2003. Remarquons ici que les professeurs-adjoints ont reçu dans les anciens CREPS une formation en prévision de l'affectation dans l'enseignement secondaire, faite dans des conditions matérielles et d'encadrement plus appropriées que des formations reçues dans des ITE parfois avec peu de moyens. L'affectation de quelques-uns de ces anciens professeurs-adjoints vers l'enseignement moyen pour libérer des postes de PES a été ressentie comme une injustice. Ce phénomène a constitué un autre frein au développement de l'EPS dans l'enseignement secondaire, puisque ces mêmes professeurs-adjoints pouvaient transmettre aux nouveaux PES les fruits d'une expérience pédagogique non négligeable.

Les postes d'enseignement des établissements secondaires sont en 2011/2012 pratiquement couverts dans leur ensemble (à 99%) en enseignants ayant reçu une formation en EPS. Cette formation est cependant disparate, effectuée à des niveaux différents suivant les époques et les secteurs concernés. Cependant, de nouveaux centres de formation de l'Education nationale ont remplacé les ITE à partir de 2003/2004, et prennent en charge la formation des stagiaires reçus aux différents concours de recrutements de cadres pour le milieu scolaire (enseignants, inspecteurs, intendants, chefs d'établissement); ils organisent des stages et séminaires de courte durée ou de formation continue pour les différents corps de gestion et de pédagogie, et secondent l'Institut National de Formation des Personnels de l'Education (INFPE).

Face à ces réalités d'un enseignement universitaire complété par des stages dans des instituts de formation pédagogique, la question est de savoir si l'université peut offrir une formation préparatoire à une activité professionnelle? Pour le moment, il semble que non puisque l'on ressent le besoin à l'Education nationale d'appuyer l'enseignement universitaire par une formation à caractère plus pédagogique. Mais est-ce la solution pour préparer à l'enseignement? Une année suffit-elle pour donner une formation pédagogique? Ne vaut-il pas mieux renforcer cette formation préparatoire à l'activité professionnelle dès les premières années de l'université?

N'oublions pas enfin l'encadrement administratif du système éducatif, dont la formation est à revoir compte tenu du climat scolaire instauré, qui continue à vouloir générer des têtes bien pleines: l'originalité de l'EPS est faite surtout d'activité physique et d'expression multiple (motrice, verbale,

émotionnelle); paradoxalement, c'est de par ces particularités même, qui font son adaptation aux choix modernes de l'école active, que l'EPS est marginalisée, du moins dans le système éducatif algérien. Face aux autres disciplines scolaires, à caractère intellectuel, elle dérange parfois des responsables pourtant soucieux du progrès de leurs élèves, mais uniquement au plan du rendement scolaire à caractère intellectuel. Il se trouve en effet des administrateurs qui supportent mal sa présence dans des établissements ne possédant que des courettes au milieu de classes où sont exigés silence et concentration pour préparer les examens: le «bruit» engendré par des élèves « libérés » des cours théoriques est mal supporté, et attire les foudres de l'administration sur un enseignant d'EPS parfois débordé par les besoins d'élèves pressés de se dépenser et se défouler dans une activité qui offre l'opportunité du changement; d'autant qu'en salle de classe, il ne s'agit pas toujours d'installer le silence propice à la réflexion, mais plutôt d'imposer la passivité et la dépendance, propices à la domination autocratique des enseignants; ce qui induit la révolte des élèves contre des contraintes parfois insupportables, tant ils ont besoin de dépenser leur énergie, de décharger leur agressivité et de se mettre en valeur. Il arrive parfois que quelques élèves affirment leurs capacités et leur personnalité dans le cadre plus particulier du Sport scolaire. Hélas les cas sont encore rares en raison là aussi d'une organisation encore peu efficace, et qui semble même se détériorer.

3. Le Sport scolaire

Organisé dans le cadre du système associatif, le Sport Scolaire est animé à la base par les Associations Culturelles et Sportives Scolaires des établissements(ACSS). Les collèges et lycées sont dotés d'une ACSS, affiliée à la Ligue de Wilaya du Sport Scolaire (LWSS), elle-même affiliée à la Fédération Algérienne du Sport Scolaire (FASS). Quant aux écoles primaires qui activent au niveau de l'animation sportive, elles sont couvertes dans la plupart des cas par les collèges auxquels elles sont rattachées dans notre système éducatif. L'intention existe de les doter toutes d'ACSS spécifiques. Mais quand et comment ? Cela reste à déterminer.

L'objectif de ce système associatif scolaire est d'offrir en principe aux élèves qui le désirent la possibilité de pratiquer du sport. Si l'EPS est une matière d'enseignement en principe obligatoire (sauf avis médical contraire) au même titre que les autres matières scolaires, le Sport scolaire n'est donc pas obligatoire; les enfants et adolescents scolarisés ont (en principe là aussi) le choix entre plusieurs activités, culturelles et

sportives; dans les lycées par exemple, les possibilités existantes actuellement sont surtout les sports collectifs, la musique ou le dessin.

En réalité, peu d'établissements jouissent d'une animation sportive régulière, surtout à l'école primaire, où même l'enseignement «obligatoire» de l'EPS est escamoté! Il faut remarquer cependant que le sport scolaire était beaucoup plus important dans les années 1970 et 1980, faisant la fierté de chefs d'établissements et la joie des élèves; il alimentait même le sport de compétition. Et tout le monde est d'accord pour dire que les derniers résultats médiocres des algériens aux compétitions de niveau mondial, comme la médaille d'or unique des Jeux Olympiques de Londres 2012, sont en partie liés à la régression du sport scolaire. Il faudrait, bien sûr, une étude plus approfondie pour analyser les causes d'un problème ici complexe, qui concerne tout le sport algérien. La seule étude que nous connaissons, encore que restant partielle en ce qui concerne le sport scolaire, parce que consacrée au sport féminin, est celle de Kerzabi M.²², qui remarque que « le sport scolaire a longtemps alimenté le sport civil», du moins en ce qui concerne les filles. En effet, «le sport scolaire (souligné par l'auteur) est un des éléments-clés du sport féminin et de son corollaire l'éducation physique et sportive». Nous basant sur notre expérience d'inspection pédagogique, nous sommes d'accord avec elle quand elle remarque par ailleurs que «l'EPS avait vécu des moments difficiles dans les années 89 à 95. D'ailleurs on avait constaté une chute vertigineuse de l'EPS en général et du sport féminin en particulier».

L'équipe actuelle de la FASS, animée par un enseignant d'EPS depuis 2009, s'attelle à «redynamiser» le sport scolaire. Et il existe une volonté politique d'orientation vers la prise en charge d'un nouveau système de compétition, se voulant plus sélectif et plus performant pour les jeunes catégories; comme s'il s'agissait en somme de remplacer un système défectueux dans les fédérations spécialisées, où il y a très peu d'écoles et de compétitions pour les plus jeunes, et que le nouveau ministre de la Jeunesse et des Sports tente de relancer. Le sport scolaire revient ainsi au poste de pourvoyeur ou de «réservoir» du sport de performance, avec cette fois un système de classes sport-études dans les collèges et lycées sportifs, installé parallèlement à l'organisation de la FASS, mais intégré dans le programme des compétitions scolaires. D'après les données

²² Kerzabi, M. (2010), (Docteur en Sociologie du Sport), *Le sport au féminin*, communication du 08/03/2010 à Aïn-Defla, lors d'un séminaire organisé sous le thème de «La relance du sport de compétition féminine en milieu scolaire », organisé conjointement par la FASS et le MJS; réf. site web: http://www.fass-dz.com/index.php?option=com_p. Accès le 30/11/2012.

statistiques de l'année scolaire 2010/2011 (document en réf.¹¹: « la redynamisation de la pratique sportive en milieu scolaire »), il existe des classes sport-études dans les 48 wilayas, donnant un effectif total de 16000 collégiens (filles et garçons) dans 289 collèges, encadrés par 600 éducateurs dans 16 spécialités sportives; quant aux lycées sportifs, le premier établissement opérationnel est à Alger, avec la création récente d'établissements annexes appelés à se multiplier (dans les wilayas de Blida au centre, Oum-El-Bouaghi à l'Est, Nâama au Sud-Ouest...). Un lycée sportif en préparation à Sétif est érigé en «Ecole Nationale des Sports Olympiques», mais il n'est pas encore opérationnel. Et il est question d'ouvrir d'autres lycées sportifs dans différentes régions du pays.

Même s'il est trop tôt pour évaluer l'efficacité de cette nouvelle expérience (existence de classes sports-études dans les collèges depuis 2008/2009), n'oublions pas tout de même que le sport scolaire est destiné à l'ensemble des enfants qui le désirent: sur le site web « dédié au sport scolaire en Algérie » (cité en réf.²²), on rappelle que « la FASS est chargée de l'animation des activités sportives dans les milieux scolaires en Algérie... ». Mais en réalité l'école ne semble pas encore réellement ciblée, sauf pour venir au secours d'un secteur de la jeunesse et des Sports miné par les conflits²³ autour d'intérêts inavouables, et dans lequel les responsables des fédérations ont oublié l'essentiel de leur mission: l'éducation et la formation de la jeunesse. Il faudrait une enquête pour connaître, ou plutôt reconnaître dans le lot, le nombre de clubs et fédérations qui ont des écoles spécialisées pour les petites catégories. Ce serait une bonne chose que la concurrence s'installe en vue de l'efficacité de la performance sportive. Mais pour le moment, celle-ci donne une image peu encourageante aux parents qui voudraient voir réussir leurs enfants dans le sport, que ce soit à l'école ou dans les clubs.

Faute de concurrence éducative sportive au niveau des clubs, l'école algérienne est-elle pressentie pour les remplacer et combler les déficits? Depuis peu, c'est-à-dire la rentrée scolaire 2011/2012, notre pays semble suivre en effet le sillage d'un système qui se mondialise²⁴, puisque une

²³ Informations et analyses dans les journaux les plus en vue montrent le mauvais comportement d'athlètes et de certains "responsables", non seulement à des niveaux individuels mais aussi collectifs (voir par exemple *Le Quotidien d'Oran* du 02/08/2012, p. 07, et *El-Watan* du 06/09/2012, p. 27 et du 30/09/2012, p. 30; voir également discussions et informations postées sur internet le 01août 2012 notamment sur le site web: <http://www.tsa-algerie.com/sport/>).

²⁴ Rappelons que les enfants et adolescents scolarisés des pays développés pratiquent des APS tous les après-midi ou presque, pour les uns de façon régulière comme en Allemagne, pour les autres au choix de leurs besoins (entre APS, activités culturelles ou

décision très importante a été prise concernant les rythmes scolaires, d'abord à l'école primaire : les élèves seront libérés à partir de 14 h 30, et il est prévu l'introduction d'activités «périscolaires» l'après-midi, dont des activités physiques et sportives. D'ores et déjà se posent des problèmes d'encadrement de ces activités périscolaires, non encore clairement définies ou adoptées actuellement.

Si à l'école primaire la tendance est déjà à la généralisation (de l'horaire continu s'entend, mais pour le moment sans activités «périscolaires»), dans les enseignements moyen et secondaire, une expérience d'horaire continu jusqu'à 14 h 30 (15 h 30 pour certaines filières et classes d'exams) a été lancée dans la seule wilaya d'Oran, choisie comme wilaya-pilote pour la rentrée 2011/2012. L'opération annoncée à la mi-avril 2011 avait surpris tout le monde en raison de l'improvisation, du manque de communication et d'information.

Il était prévu initialement de permettre aux élèves de poursuivre des activités culturelles et sportives, rapidement abandonnées pour «récupérer» les après-midi en prévision de cours de rattrapage; ces derniers ont à leur tour été refusés par des enseignants revendiquant une rémunération en heures supplémentaires qui tardait à venir. Le nombre de 117 établissements «expérimentaux» prévus au début a été ramené à la rentrée scolaire du démarrage, en 2011/2012, à 65 dont 40 CEM et 25 lycées.

Les élèves manifestent dans le milieu éducatif le besoin irrépensible de se dépenser et de se libérer de pressions multiples, dont la moindre n'est pas celle des études. Malheureusement, les manifestations émotionnelles et interactionnelles des élèves sont non seulement délaissées, mais considérées par certains enseignants comme des freins aux apprentissages, ou comme des manifestations marginales que l'on doit réprimer. Or c'est peut-être cela le grand échec de l'école : la mise entre parenthèses ou l'évacuation de l'activité physique et de l'affectivité, pour ne garder que les apprentissages à caractère intellectuel. C'est peut-être à cause de cela que se manifeste la révolte des jeunes face à une discipline scolaire qui leur interdit de s'exprimer, pour mieux se centrer sur des apprentissages systématisés dont ils ne ressentent pas toujours la nécessité. La surcharge des programmes est d'ailleurs l'un des casse-têtes du système éducatif algérien actuellement. Alléger les cours théoriques pour donner une meilleure place aux activités physiques n'est-elle pas une des solutions pour un meilleur équilibre de nos enfants?

rattrapages par disciplines scolaires) comme aux USA; il suffit de visiter les nombreux sites web consacrés aux APS et aux systèmes scolaires européens et américains.

Conclusion

Il faut reconnaître en toute objectivité que l'EPS comme le sport scolaire ne vont pas bien à l'école algérienne: ils sont pratiquement inexistant à l'école primaire, la participation féminine est en grande régression surtout en sport scolaire, le nombre d'activités sportives scolaires réelles est réduit, la formation de l'encadrement est disparate dans les enseignements moyen et secondaire, et très peu fiable pour les instituteurs de l'école primaire... Les causes de ces faiblesses semblent commencer à s'accumuler et se surajouter les unes aux autres dès le lendemain de l'indépendance, avec au commencement une école qui se voulait à caractère démocratique, l'impossibilité d'assurer la couverture de l'EPS et la priorité accordée aux autres enseignements.

Pourtant, durant les années 1970, l'Algérie s'enrichit d'expériences spécifiques et originales consistant pour la première fois à mener une politique de formation de haut niveau et d'intégration de l'EPS à l'école dans le cadre d'un mouvement sportif national planifié: parution du Code de l'EPS et de programmes d'enseignement, élaboration d'une méthode spécifique, - la « Commune éducative » - s'inspirant de pédagogies modernes comme l'Ecole active et la Pédagogie institutionnelle, et cherchant à s'adapter au mode de gouvernement socialiste de l'époque... Malheureusement, ces expériences ont été arrêtées ou abandonnées à cause de changements qui semblent avoir enclenché dès 1979 une régression dommageable à l'école algérienne. Les changements s'effectuèrent en effet de manière discontinue, et seront plus d'ordre politique que pédagogique, sans évaluation et valorisation de l'expérience accumulée : abandon en 1979 de l'EPS par le MJS à l'éducation nationale sans préparation, et sans y adjoindre l'ensemble des CREPS et l'encadrement de la formation, formation accélérée de PEF pour une Ecole Fondamentale se voulant révolutionnaire mais «préparée» à la hâte pour la rentrée 1980/81, orientation politique du Sport inspirée par les pays de l'Est européen et mettant l'accent sur le sport de performance au détriment de l'EPS... Quant aux «installations sportives» des établissements scolaires, elles accusent un grand retard, occupant les plans de réalisation des établissements scolaires dans les années 80 et 90, sans presque jamais voir le jour ! Et les excuses sont souvent trouvées dans des budgets insuffisants, quand ceux-ci ne sont pas détournés à d'autres fins que les locaux scolaires.

Les causes de la régression de l'EPS semblent donc nombreuses; et celles qui nous semblaient en hypothèse les plus graves, liées à l'inapplication des lois, apparaissent bien réelles mais ne constituent

qu'une partie de l'explication: depuis la parution du Code de l'EPS en 1976, nous avons connu quatre autres lois relatives au développement de l'EPS et du Sport²⁵, soit un total de cinq lois fondamentales en 37 ans (en moyenne une loi tous les 7 ans!), très peu suivies d'effet exécutoire. Et nous sommes toujours au point de départ d'une école primaire sans EPS en 2013, au lendemain du cinquantenaire de l'indépendance!

Si l'inapplication des lois peut tout de même constituer une cause essentielle de notre retard dans l'intégration de l'EPS à l'école, les causes additionnelles sont nombreuses, nous l'avons vu. Et il nous faut ajouter une cause qui est pernicieuse parce que relativement cachée, mais réelle, existant dans des mentalités ou du moins des résistances rétrogrades, et qui se donnent à voir par exemple dans des attitudes ou comportements du genre:

- Improvisation, manque de communication et d'information : Il n'est que de se rappeler par exemple l'expérience récente mais avortée d'Oran choisie comme wilaya-pilote pour lancer l'expérience de l'horaire continu jusqu'à 14h 30, pour permettre en principe la pratique d'APS et autres activités l'après-midi;

- Procédés inavoués de colmatages et bricolages: des pratiques n'obéissant à aucune directive officielle (peut-être «officieuses» mais discrètes?) ont consisté, à la rentrée 2012/2013, à retirer des postes d'enseignement à l'EPS pour combler le manque de postes dans d'autres matières considérées habituellement comme prioritaires; «infrastructures» sportives scolaires ne respectant pas les dimensions nécessaires et restées inutilisées ou détournées (gymnases devenus entrepôts...);

- Très peu de lieux et de programmes d'activités physiques dans les institutions d'éducation ou de formation de l'Etat, les adolescents n'ayant comme bouée de sauvetage que quelques activités au collège ou au lycée, et les enfants plus jeunes ayant trop peu de chance de pratiquer le sport, les clubs et associations sportifs faisant de l'élitisme dès le jeune âge en vue de la préparation à la performance;

- Des oppositions à peine voilées à la participation des filles à des exercices qui mettent en valeur les formes et mouvements corporels, l'EPS devenant ainsi une matière «sensible» au climat idéologique et aux attitudes misogynes dans une société conservatrice, ou repliée dans une position défensive après les événements des années 90;

²⁵ Après l'ordonnance n° 76-81 du 23/10/1976 portant Code de l'EPS, viendront en effet la loi n° 89-03 du 14/02/1989, l'ordonnance n° 95-09 du 25/02/1995, la loi n° 04-10 du 14/08/2004, et la dernière loi n° 13-05 du 23/07/2013.

- L'intérêt pour l'EPS à l'occasion de la dernière réforme semble de nouveau remis en cause dès le début, entaché paradoxalement par l'organisation des épreuves des examens du BEM et du baccalauréat: de moyen de valorisation de l'EPS, ces épreuves d'examens servent à relever la moyenne générale;

- L'EPS est perçue encore comme un moyen d'animation uniquement, ou au mieux comme un moyen de représentation de l'établissement dans le cadre du sport scolaire de compétition; celui-ci se retrouve par ailleurs dépendant de la situation du sport en général dans le pays, qui n'est pas brillante, et influence négativement des parents jaloux légitimement d'une éducation rationnelle de leurs enfants...

Les solutions (et les moyens) existent pourtant pour parer à toutes ces difficultés et entraves. Parlant de «moyens», nous pensons surtout aux ressources humaines à valoriser. L'Algérie forme en effet des éducateurs sportifs dans une vingtaine d'universités et une dizaine d'instituts spécialisés, et exporte des entraîneurs et des enseignants d'EPS, alors que ses enfants restent mal encadrés! La formation de l'encadrement, satisfaisante au plan quantitatif, doit être revue et améliorée à tous les niveaux de compétences (techniciens du sport, enseignants de tous grades, entraîneurs, formateurs et enseignants universitaires...).

Mais ne faut-il pas d'abord plus de clarté et de consensus dans les objectifs poursuivis? Le secteur de la jeunesse et des sports vise la performance à travers les classes sports-études et délaisse le sport scolaire en tant que moyen d'animation des milieux éducatifs tel que le définissent les responsables de la FASS; le secteur de l'éducation nationale reste encore timoré dans son engagement, et la fonction publique tarde à ouvrir des postes d'enseignement et d'entraînement réels à l'école primaire, ce qui est une nécessité si l'on veut progresser aussi bien dans l'éducation des jeunes générations que dans la performance.

Bibliographie

Alderman, R.-B. (1983), *Manuel de Psychologie du Sport*, Paris, Vigot. Edition originale (1974): *Psychological Behavior in Sport*, New York, Holt, Rinehart & Winston).

Delignières, D. (2003), « Une approche culturelle de la citoyenneté », in *Contre Pied, revue EPS et société*, Paris, n° 12, p. 65-66.

Fatès, Y. (2009), *Sport et politique en Algérie*, Paris. l'Harmattan.

Yahiaoui, B. (1999), « L'éducation sportive à l'école: Entre le virtuel et le réel », in *Pratiques Psychologiques*, Alger, Institut National de la Santé Publique (INSP), n° 1, Vol. 1, p. 138-141.

Yahiaoui, B. (2003), « L'agressivité canalisée dans la pratique sportive – Facteur d'équilibre ou d'exagération de la violence ? », in *Pratiques psychologiques*, Alger, Institut National de la Santé Publique (INSP), n° 2-3, Vol. 1, p. 17-21.

Yahiaoui, B. (2010), « L'Education Physique et Sportive à l'adolescence – Objectifs éducatifs du domaine socio-affectif », in *Psychologie*, Alger, Association pour l'Aide, la Recherche et le Perfectionnement en Psychologie (SARP), n° 16/17 (2009/2010), p. 186-220.

Annexe

Quelques propositions pour l'EPS à l'école primaire

Nous n'avons pas la prétention d'apporter seul des solutions évidemment; celles-ci doivent être étudiées par des spécialistes de différents domaines et sûrement mieux dans une équipe que seul. Par contre, il nous semble urgent d'agir en ce qui concerne l'école primaire. Il y va de la santé physique, mais aussi de la santé mentale de nos enfants et de leur éducation dès le jeune âge à des pratiques saines.

A. Les objectifs éducatifs d'abord

Il peut paraître étonnant au lecteur de nous voir aborder les objectifs éducatifs d'abord, mais les programmes d'enseignement et d'animation devraient être revus en priorité pour mettre l'accent sur les objectifs de santé et les valeurs humanistes de l'EPS et du sport. Nous sommes convaincus que cette lacune dans l'éducation et la formation est l'une des causes de la régression, non seulement du sport scolaire, mais du sport en général. Il faut se rappeler que le système éducatif sert à poursuivre des choix de société clarifiés sous forme d'objectifs assignés à l'école, et que les enseignants essaient de concrétiser. Il nous faut donc définir où nous allons avant de faire des choix d'activités et de contenus, sans quoi nous courons vers ces risques qui guettent nos enfants même à travers le sport quand il n'est pas utilisé à bon escient: chauvinisme, régionalisme, dopage, violence...

Le plus important à notre avis est de fixer d'abord des buts éducatifs clairs: développer la motricité et la condition physique des jeunes, les habituer à une hygiène de vie saine, participer à la formation du citoyen de demain par l'apprentissage des règles et de la morale du sport, permettre à chacun d'élever son niveau technique dans au moins une activité sportive en fin de scolarité secondaire, facteur d'amélioration de l'estime de soi et d'épanouissement personnel chez les adolescents, mais aussi d'aide à l'intégration sociale.

Dans des programmes d'enseignement et d'éducation modernes préparant à la citoyenneté²⁶, l'EPS a toute sa place, en raison de ses

²⁶ En éducation en général, voir par exemple :

Meirieu, P. (1996), *L'éducation aux droits humains*. Intervention lors du Congrès CIFEDEHOP (Centre International de Formation pour l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix), Genève. Site web: <http://www.eipcifedhop.org/publications/thématiques5/Meirieu.htm>; accès le 19/12/2011; Morin, E. (1999), *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Site web: <http://www.v1.agora21.org/unesco/savoirs/>; accès le 15/09/2011;

caractéristiques dynamiques et d'interactions aidant dans l'apprentissage des relations humaines et du travail de groupe. C'est pourquoi après l'énoncé des objectifs, il faudrait effectuer un choix judicieux de l'organisation de l'enseignement: organiser toutes activités physiques et sportives en équipes pour développer les interactions, le travail de groupe, l'apprentissage de rôles sociaux, les qualités humaines (compétition dans le respect de l'adversaire, entraide, solidarité...). L'Algérie a déjà une expérience en ce domaine, qu'il faudrait enrichir: il y a par exemple l'expérience inoubliable de la « Commune éducative », que certains enseignants continuent à appliquer, et d'autres à apprendre; c'est une expérience spécifique à l'école algérienne, inspirée de la Pédagogie Institutionnelle appliquée à l'EPS et des règles morales du sport dans les années 1970²⁷; elle pourrait être reprise sous certains de ses aspects et enrichie.

B. L'encadrement et les moyens matériels

Sans prétendre apporter la solution-miracle, mais ayant la conviction que notre pays a les moyens et l'encadrement nécessaires à la prise en charge de l'éducation physique et du sport à l'école, nous réitérons les propositions suivantes, faites à l'occasion de la conférence organisée à Sétif le 03 juillet 2011²⁸, dont nous n'avons eu aucun écho, et que nous considérons toujours d'actualité. C'est pourquoi elles ont été publiées récemment en partie sur le site internet d'un forum de discussion créé par des personnalités algériennes du sport²⁹ :

– **Pour enseigner l'Education Physique et Sportive**, fondamentalement nécessaire avant toute activité sportive spécialisée: Affecter les nouveaux licenciés LMD (03 ans de formation initiale) dans les enseignements préscolaire et primaire (et affecter les titulaires de masters et licence traditionnelle de 04 ans dans les enseignements moyen

En EPS en particulier voir par exemple : Delignières, D. (2003), « Une approche culturelle de la citoyenneté », Paris, *Contre Pied*, n° 12, p. 65-66.

²⁷ Cette expérience était faite en liaison pédagogique avec la « République des Sports » animée à Calais, en France, par la FARE (Fédération des Animateurs de Républiques Educatives), qui ambitionnait d'effectuer l'apprentissage de la participation démocratique à la vie sociale à travers l'animation sportive et l'EPS.

²⁸ *Propositions pour l'EPS et le Sport à l'école primaire algérienne*, présentées par nous lors de notre participation à la Conférence Nationale sur la Redynamisation du Sport Scolaire, organisée par la Commission Technique Mixte (MEN/MJS) le 03 juillet 2011 à SETIF, en marge des Premiers Jeux Nationaux des classes sport-études.

²⁹ Site web du *Foreps*, <http://www.foreps.blogspot.com>, forum algérien de contact et de discussion sur l'EPS et le Sport; l'idée d'associer enseignants d'EPS et éducateurs sportifs à l'école est bien accueillie en général.

et secondaire). Un (01) enseignant par école primaire suffit si l'on considère qu'il faut deux heures (séparées de préférence) par semaine et par classe, dans une école de dix classes.

– Pour encadrer le sport scolaire (animation interclasses, sélection, entraînement et compétitions scolaires), quelques expériences demandent à être analysées, comme par exemple celle de la ligue du sport scolaire de la wilaya d'Oran, où ont été installés depuis 2006 des « clubs sportifs scolaires » dans une vingtaine d'écoles primaires considérées comme des pôles de développement par discipline; le choix d'APS est fait en principe suivant les conditions matérielles ou parfois les traditions sportives locales, car il en existe dans certains villages ou villes algériens (volleyball à Béthioua, Bedjaïa... basket-ball à Beni-Saf et Boufarik...). L'encadrement est assuré par des Techniciens Supérieurs du Sport, aidés dans la détection et la sélection par des PEM d'EPS des collèges auxquels sont rattachées les écoles primaires concernées, ou « ma'men ».

Nous proposons d'affecter les techniciens supérieurs ou éducateurs sportifs dans les classes de fin d'enseignement primaire et dans l'enseignement moyen (et affecter les conseillers du Sport dans l'enseignement secondaire), pour travailler en complémentarité avec les enseignants d'EPS. Si l'on considère que chaque collège « ma'men » regroupe environ six (06) écoles primaires, nous pouvons avoir 04 à 06 techniciens supérieurs du sport par « ma'men » pour encadrer le développement d'un minimum de quatre (04) activités sportives.

En moyenne, nous aurions besoin alors de deux postes (seulement un enseignant et un entraîneur) pour une école primaire de dix classes. Serait-ce trop demander en vue de préparer de nouvelles générations, en meilleure santé et plus dynamiques pour participer à l'essor de la future société algérienne?

Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale

Abdeldjalil AKKARI*
Colleen LOOMIS**
Thibaut LAUWERIER***

Introduction : Investir dans le préscolaire, oui, mais à quelles conditions ?

Diverses revues de la littérature ont été consacrées récemment au préscolaire¹. Toutefois, ces travaux ont concerné pour l'essentiel les pays

* Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 13, C.P. 1211, Suisse.

** Université Wilfried Laurier, faculté de psychologie, Waterloo, CP. ON N2L 3C5, Canada.

*** Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 13, C.P. 1211, Suisse.

¹ Anderson, L.-M., Shinn, C., Fullilove, M.-T., Scrimshaw, S.-C., Fielding, J.-E., Normand, J., Carande-Kulis, V- G. et Task Force on Community Preventive Services. (2003), « The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review », in *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 24, n° 3S, p. 32-46.

Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.

Mitchell, L., Wylie, C. et Carr, M. (2008), *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Report to the Ministry of Education*, Auckland, New Zealand Council for Educational Research.

industrialisés, à l'exception de quelques études de cas spécifiquement sur l'Afrique ou d'autres régions en développement².

Nous signalons d'emblée que ce texte est largement fondé sur des articles issus de trois bases de données situées aux Etats-Unis, au Canada et en France (Eric: www.eric.ed.gov/, Erudit : <http://www.erudit.org/>, Cairn : <http://www.cairn.info/>). En effet, il nous semble que la littérature internationale sur le préscolaire peut être utile quel que soit le terrain qu'elle investigate. Néanmoins, tout en s'inspirant de ces travaux importants, notre revue de la littérature est focalisée sur les recherches jugées pertinentes pour le développement du préscolaire pour tous dans des contextes défavorisés, et qui plus est, en Afrique subsaharienne. Notre texte est axé sur les recherches publiées les dix dernières années en anglais et en français, utilisant des méthodologies quantitatives ou qualitatives. Cette revue de la littérature est réalisée dans la perspective de développer des recherches sur le préscolaire dans des pays africains en général, et à Madagascar en particulier.

Rappelons que l'intérêt d'investir dans le préscolaire s'enracine dans de nombreuses déclarations et résolutions nationales et internationales. Ainsi, la convention des Nations unies sur les droits des enfants de 1989, signée pratiquement par tous les pays du monde, reconnaît le droit des enfants à l'éducation dès la naissance, donnant ainsi un cadre international approprié à une éducation pour tous³. La croyance dans l'importance du préscolaire n'est d'ailleurs pas récente, et date du début du XXe siècle⁴.

Cependant, les spécialistes de la petite enfance semblent très préoccupés par l'insuffisance des efforts consentis pour le préscolaire dans les pays en développement. L'éducation préscolaire a surtout gagné en importance et en visibilité au cours de ces dernières années au Nord, où la population d'âge préscolaire est devenue plus réduite, contrairement

² Pour l'Afrique: Garcia, M., Pence, A. et Evans, J- L. (Eds.). (2008), *Africa's future, Africa's challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC, World Bank.

Pour les Caraïbes: Roopnarine, J-L., Johnson, J-E. (2011), « The Socio-Cultural Contexts of Early Education in Caribbean Societies. A Focus on Transition to Primary School », in *Educating the Young Child*, n° 4(3), p. 163-175.

³ UNESCO. (2007), *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, UNESCO.

⁴ Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

au Sud, où la population demeure numériquement importante et la plupart du temps encore exclue de la préscolarisation.

L'éducation préscolaire s'entend, au niveau international, comme l'éducation avant l'âge, variable selon les pays – 4, 5, 6, 7 ans –, de la scolarité obligatoire, et se pense dès le début de la vie, dépassant et englobant les seules dimensions de garde des très jeunes enfants et de soins divers à leur prodiguer⁵. Par ailleurs, l'UNESCO⁶ rappelle que les offres d'éducation préscolaire en Afrique Subsaharienne sont multiples et variées. Elles se subdivisent en 4 catégories fondamentalement : i) les offres publiques ; ii) les offres communautaires ; iii) les offres privées ; et iv) les offres informelles.

De nombreux textes académiques et d'institutions politiques ont mis en lumière les effets positifs de la préscolarisation, notamment du point de vue cognitif, des performances économiques, de la cohésion sociale, de la santé⁷. Sont également ressortis les effets cumulatifs à court, moyen et long terme du préscolaire⁸. Les enfants issus du milieu ethnique minoritaire réussissent bien à l'école primaire et secondaire lorsqu'ils ont bénéficié d'une éducation préscolaire de qualité.

Plus spécifiquement en Afrique, des auteurs ont noté des effets positifs du préscolaire sur :

- Le développement cognitif et sensori-moteur⁹;

⁵ Rayna, S. (2010). « Qualité, équité et diversité dans le préscolaire », in *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n° 53, p. 23-30.

⁶ UNESCO. (2010), *Education et protection de la petite enfance. Rapport régional Afrique*, Dakar, BREDA-UNESCO.

⁷ Calman, L.- J. et Tarr- Whelan, L. (2005), *Early Childhood Education for All. A Wise Investment*, New York, NY, Legal Momentum.

Garnier, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, p. 5-15.

⁸ Schweinhart, L.-J. et Weickart, D- P. (1985), « Evidence That Good Early Childhood Programs Work », in *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, n° 8, p. 545-551.

Schweinhart, L.-J., Weikart, D- P. (1997), « The High/Scope preschool curriculum study through age 27 », in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 2, p. 117-143.

⁹ Malmberg, L., Mwaura, P. et Sylva, K. (2011), « Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model », in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 1, p. 124-133.

Mwaura, P. A.-M., Sylva, K. et Malmberg, L. (2008), « Evaluating the madrasa preschool programme in east Africa: A quasi-experimental study », in *International Journal of Early Years Education*, Vol. 16, n° 3, p. 237-255.

Ogunlade, A.-O., Kruger, H.-S., Jerling, J.-C., Smuts, C.-M., Covic, N., Hanekom, S.-M., Mamabolo R.-L. et Kvalsvig, J. (2011), « Point-of-use micronutrient fortification: Lessons learned in implementing a preschool-based pilot trial in South », in *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, Vol. 62, n° 1, p. 1-16. Retrieved from www.csa.com

- Les redoublements¹⁰;
- Les performances scolaires et sur l'insertion socioéconomique ultérieure.

Toutefois, il faut se prémunir contre toute exagération déterministe quant à l'impact du préscolaire. Autrement dit, rien n'indique avec certitude que la non fréquentation du préscolaire hypothèque durablement la vie d'un jeune. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'on apprend aussi en dehors de l'école. Donc, il faut prêter une attention aussi importante à la qualité des autres milieux dans lesquels vit l'enfant en plus du préscolaire, telle que la famille, la communauté.

Il nous paraît en particulier essentiel de souligner que si la plupart des observateurs louent les bénéfices apportés par la scolarisation précoce, il y a une divergence sur les conditions les plus favorables à l'obtention d'un impact positif et durable sur les enfants sur les plans scolaire, cognitif et socioculturel. La question essentielle est donc moins de se demander s'il faut investir dans la préscolarisation, mais surtout *comment investir dans la scolarisation et quels sont les facteurs pédagogiques primordiaux pour accroître l'impact du préscolaire*.

Pour donner un exemple, l'enquête de Mingat et Seurat¹¹ met en évidence le niveau d'habileté des enfants malgaches de six ans comme le montre le tableau ci-dessous.

Dunn, M., Loxton, H. et Naidoo, A. (2006), « Correlations of scores on the developmental test of visual-motor integration and copying test in a South African multi-ethnic preschool sample. », in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 103, n° 3, p. 951-958. Retrieved from www.csa.com

¹⁰ Jaramillo, A., Mingat, A. (2008), « Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa : What would it take to meet the Millennium Development Goals ? », in Garcia. A., Pence J.-L. et Evans, M., (Eds.), *Africa's Future, Africa's Challenge. Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC: The World Bank, p. 51-70.

¹¹ Mingat, A., Seurat, A. (2010), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Dijon: IREDU-UNICEF.

Tableau 1. Niveau d'habileté des enfants de six ans à Madagascar

% des enfants à 6 ans	0	10	20	30	40	50	60
Ne maîtrise pas ses émotions							
N'a pas suffisamment intégré la notion de règles sociales							
Manque d'autonomie dans les jeux							
Ne sait pas attraper un ballon							
A besoin d'aide pour s'habiller/se déshabiller							
A des difficultés pour fixer leur attention							
Difficultés de mémorisation							
Ne peut écouter attentivement une histoire							
A des difficultés pour répéter une phrase simple							
Ne répond pas à des questions simples							
A des difficultés pour dire son nom, son âge, son genre							
Ne connaît pas la notion de quantité							
Ne connaît pas la notion de nombre							
A des difficultés pour reproduire des tracés simples							
A des difficultés pour tenir un livre							
A des difficultés pour reproduire un rythme graphique							

Ce niveau d'habileté des enfants paraît particulièrement bas. D'où la nécessité de bien réfléchir aux conditions de conception et de mise en œuvre de programmes formels d'éducation pour la petite enfance, et particulièrement en Afrique subsaharienne.

Utilisant la plupart du temps des études récentes, nous avons choisi de présenter cette revue de la littérature en quatre parties. La première section regroupe les travaux qui s'intéressent aux modèles pédagogiques pertinents. La deuxième partie du texte met en avant la littérature qui traite de l'importance de l'ancrage culturel du préscolaire. La troisième section se focalise sur le rôle des familles et des communautés. La dernière section se concentre sur les conceptions de l'enfance, la santé et la nutrition.

1. Les modèles pédagogiques

Il est crucial dans un premier temps de s'intéresser aux modèles pédagogiques privilégiés par les programmes destinés à la petite enfance.

L'étude de Marcon¹² fournit des données de suivi pour une cohorte d'enfants issus des communautés minoritaires de faible revenu qui avaient participé à deux années d'étude dans le préscolaire avant d'entrer en première année de l'école primaire. Ces enfants ont connu trois

¹² Marcon, R.-A. (2002), « Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, n° 1, p. 1-24.

différents types de préscolaire : (a) centré sur l'initiative et l'autonomie de l'enfant, (b) privilégiant l'instruction scolaire, et (c) une « combinaison » des deux premières approches. Comme attendu par les chercheurs, le modèle pédagogique du préscolaire privilégié par l'enseignant a une influence sur la réussite scolaire ultérieure des enfants. Les enfants d'âge préscolaire dont l'expérience a été centrée sur leur propre initiative ont de meilleures performances que leurs pairs et ont plus de facilité dans la transition entre les différents degrés de scolarité. Leurs résultats scolaires évoluent positivement et de manière significative, malgré l'augmentation des exigences scolaires. Contrairement aux prédictions de la recherche, les enfants de classes d'âge préscolaire, pour lesquels les enseignants avaient tenté de combiner les approches, ont été plus performants. À la fin de leur cinquième année à l'école, ils avaient rattrapé leurs camarades des autres modèles. Les conclusions relatives à la réussite scolaire ultérieure ont été mitigées pour les enfants qui avaient bénéficié d'un modèle centré sur l'instruction.

Par conséquent, cette recherche montre que la réussite scolaire des enfants semble être renforcée par un modèle du préscolaire basé sur une *pédagogie active* (child initiated), permettant des expériences d'apprentissage actif et autonome. Ce résultat met en évidence que le progrès à long terme des enfants peut être ralenti par des expériences préscolaires qui introduisent trop rapidement les apprentissages scolaires formels. Pousser les enfants trop tôt peut se retourner contre eux lorsqu'ils entrent dans les dernières années de l'école primaire et sont tenus de penser de façon plus autonome et de prendre une plus grande responsabilité dans leur propre processus d'apprentissage.

Pour Lesmann¹³ (2009), il ne fait aucun doute que l'éducation préscolaire, cette fois-ci pour des minorités ethniques à faible revenu, peut contribuer de manière importante à la lutte contre leurs désavantages éducatifs si certaines conditions sont remplies. L'expérience d'évaluation de divers programmes indique que la conception de la pédagogie et du curriculum est essentielle au succès. Une faible intensité d'exposition (nombre d'heures passées à l'école), un démarrage tardif, des approches mono-systémiques sont moins efficaces dans l'ensemble. Une approche trop didactique ou trop scolaire dans un climat socio-affectif négatif peut faire plus de mal que de bien. En revanche, une forte intensité, un démarrage précoce, des approches multi-systémiques qui incluent

¹³ Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », in *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.

l'éducation préscolaire dans des centres éducatifs et l'encadrement par des professionnels suffisamment formés, donnent des résultats probants avec des progrès notables à long terme et un rapport coût-bénéfice très favorable.

En Gambie, Sagnia (2004) a constaté que les Mandingues, les Peuls et les communautés Wolof reconnaissent les avantages sociaux des jeux pour les enfants, même s'il y avait aussi une croyance que « trop jouer nuirait aux succès futurs ». Le jeu est considéré comme important pour rendre les enfants heureux et les occuper afin que les parents puissent travailler. Dans les trois communautés étudiées, les enfants observent le travail effectué par les membres plus âgés. Les mères transportent leurs petits enfants sur leur dos, leur parlent et chantent. Les parents jouent parfois avec les enfants, surtout les mères avec leurs bébés. Sagnia a observé que le groupe mandingue utilise des jouets locaux même s'ils étaient limités en quantité. Les différences de genre incluent des jeux plus physiques et plus de permission de jouer pour les garçons.

Dans une étude comparative sur les effets décalés du préscolaire à l'âge de 7 ans, la recherche de Montie, Xiang et Schweinhart¹⁴ réalisée dans dix pays (Finlande, Grèce, Hong Kong, Indonésie, Irlande, Italie, Pologne, Espagne, Thaïlande et Etats-Unis) montre que certaines conclusions s'appliquent à tous les pays examinés dans l'étude:

- Les enfants du préscolaire dont les activités étaient laissées à leur libre choix avaient des performances linguistiques sensiblement meilleures ;
- Le niveau de formation des enseignants influence positivement les performances des enfants ;
- Les enfants qui ont consacré moins de temps à des activités de groupe avaient de meilleures performances cognitives.

Une étude comparée des programmes préscolaires montre, même si elle concerne dix pays européens¹⁵, qu'un travail d'immersion précoce, associant lecture et production écrite, insistant sur la nature sociale de l'écrit et articulant dès les plus petites classes des objectifs pragmatiques et d'autres plus créatifs, est de nature à favoriser la « littératie émergente » que la majorité des pays étudiés entend favoriser¹⁶.

¹⁴ Montie, J.-E., Xiang, Z., Schweinhart, L.-J. (2006), « Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 », in *Early Childhood Research Quarterly*, n° 21, p. 313-331.

¹⁵ Grande-Bretagne, Belgique, France, Finlande, Grèce, Irlande, Luxembourg, Portugal, Espagne et Suède.

¹⁶ Tafa, E. (2008), « Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union », in *Literacy*, Vol. 42, n° 3, p. 162-170.

En définitive, la question des choix des modèles pédagogiques à privilégier pour le préscolaire est complexe. Il semblerait que les modèles qui permettent plus d'autonomie aux enfants sont plus pertinents que ceux qui les sur-scolarisent d'une manière précoce.

2. La culture locale

Après la présentation de la littérature sur les modèles pédagogiques pertinents pour le préscolaire, précisons qu'un des axes les plus débattus par la recherche sur l'éducation de la petite enfance concerne la prise en compte du facteur socioculturel¹⁷. La conception du développement de l'enfant qui sous-tend les programmes du préscolaire promu sur le plan international doit toujours être interprétée à travers l'analyse minutieuse des variations locales dans les buts envisagés pour les jeunes enfants. Lorsqu'on planifie les interventions, les concepteurs de programmes doivent être conscients des manières de faire, des circonstances sociales, des croyances et des pratiques locales d'éducation des jeunes enfants qui peuvent à la fois limiter et créer des possibilités d'apprentissage durant la petite enfance¹⁸.

Quand les programmes atteignent les groupes les plus défavorisés, de sérieuses préoccupations peuvent être soulevées au sujet de l'exportation des structures et objectifs « occidentaux » pour le développement des enfants dans des sociétés où ces objectifs sont sans rapport direct avec l'environnement, les contextes socioculturels, les croyances, les valeurs et les priorités locales¹⁹.

¹⁷ Bar-On, A. (2004), « Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana », in *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, n° 1, p. 67-84. Retrieved from www.csa.com

Pence, A. (2007), « Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme », in *E-Learning*, Vol. 4, n° 1, p. 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org.remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.

Schafer, J., Ezirim, M., Gamururwa, A., Ntsonyane, P., Phiri, M. et Sagnia, J. (2004), « Exploring and promoting the value of indigenous knowledge in early childhood development in Africa », in *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, Vol. 5, n° 3, p. 61-80. Retrieved from <http://www.ijerpr.org.remote.libproxy.wlu.ca/>

¹⁸ Brooker, L. et Woodhead, M. (2010), *Culture and Learning. Early Childhood in Focus*, Milton Keynes, The Open University.

¹⁹ Pence, A- R. et Marfo, K. (2008), « Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases », in *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, Vol. 43, n° 2, p. 78-87. doi:10.1080/00207590701859143

Myers²⁰ a noté une tendance néfaste à considérer les programmes développés dans les pays occidentaux comme le modèle ou la norme pour le développement futur du préscolaire dans le monde. Ainsi, Ball²¹ souligne que l'exportation d'outils de mesure, des apprentissages et d'évaluation des programmes créés dans les pays occidentaux, où les normes et les approches européennes du développement de l'enfant prédominent, peut interrompre la transmission des savoirs et pratiques culturels locaux. Cette exportation sape la diversité des voix, des sources de connaissance, des modes de vie et de soutien pour l'éducation des enfants dans les conditions locales dans les pays récepteurs et dans les communautés. Les connaissances culturelles et les pratiques parentales positives constituent des ressources pour les programmes de développement communautaire impulsés par les organisations non gouvernementales visant à préserver et à promouvoir le patrimoine culturel. Quand la culture prend en charge l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, elle devient une ressource incontournable. Les programmes fondés sur ces atouts locaux attireront vraisemblablement une forte demande et la participation accrue des parents, des grands-parents, et des acteurs locaux. Ces programmes sont plus susceptibles d'être adaptés aux conditions locales et d'être durables.

Ball²² illustre également l'utilité de « réinventer la roue » pour assurer une approche adaptée aux conditions socioculturelles locales pour l'apprentissage précoce des enfants. Dans une étude sur l'opinion des parents, des aînés et des praticiens autochtones de la petite enfance sur l'évaluation du développement cognitif des jeunes enfants et du degré de préparation à l'école, les participants ont souligné l'importance de l'estime de soi en tant que fondation pour l'apprentissage. En plus des possibilités d'améliorer le langage oral, l'éveil à l'écrit et au calcul, ils ont aussi décrit les contenus clés des programmes en se concentrant sur l'histoire de la communauté (comment les enfants sont liés à la terre ?), la généalogie (à qui les enfants sont liés ?), et la participation culturelle (préparation des enfants pour leurs rôles dans les cérémonies

Woodhead, M. (1996), *In Search of the Rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, The Hague, Bernard van Leer Foundation.

²⁰ Myers, R.-G. (2000), *Education for All, 2000 Assessment. Thematic Studies: Early Childhood Care and Development*, Paris, UNESCO.

²¹ Ball, J. (2010a), Culture and Early Childhood Education In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. V. Peters et M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

²² Ball, J. (2010b), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*, Paris, UNESCO.

traditionnelles et les moyens de subsistance en utilisant les ressources naturelles). Les acteurs autochtones du préscolaire étaient en désaccord avec les définitions courantes et les mesures normalisées du degré de préparation à l'école promue par les écoles publiques canadiennes. Ils font valoir que les écoles ont besoin d'être prêtes à recevoir les enfants qui ont une pleine compréhension de leur identité culturelle, même s'ils ne sont pas encore acculturés aux formes d'enseignement et d'apprentissage valorisées par la culture scolaire dominante.

Ainsi, il s'agit d'ancrer les programmes du préscolaire dans la tradition culturelle locale d'éducation des jeunes enfants. Analysant les structures formelles du préscolaire au Botswana, Bar-On²³ estime que le fossé entre la culture dans le milieu de garde et la culture familiale est grand, et que les changements escomptés doivent refléter les ethnothéories parentales. L'analyse de Bar-On est convergente avec les résultats de la recherche ayant porté sur des enfants d'âge préscolaire dans trois pays d'Afrique orientale (Kenya, Zanzibar et Ouganda). Cette recherche a comparé 168 enfants inscrits dans un programme d'intervention destinés aux enfants appelé « Madrasa Resource Center » avec 153 enfants participant à un autre programme. Cette étude comparative a mis en évidence les gains cognitifs supérieurs chez les enfants fréquentant le programme Madrasa²⁴.

Les apprentissages que les enfants réalisent et la manière dont ils le font, sont façonnés par le contexte et la culture. Bien que certains principes universels peuvent expliquer comment tous les enfants apprennent et se développent, dans la pratique, l'apprentissage et le développement cognitif des enfants sont tellement façonnés par les circonstances et enracinés dans les connaissances locales qu'ils ne peuvent pas être pris en charge sans une compréhension adéquate des contextes locaux. En raison de l'intimité de la manière d'élever un jeune enfant durant la petite enfance, il s'agit là d'une question cruciale.

D'autres recherches ont mis en garde contre l'adoption sans réserve dans les pays du Sud de concepts et de pratiques du pays du Nord et ont encouragé le recours aux connaissances culturelles locales sur la petite enfance. Ils ont cependant souligné les défis rencontrés à ce niveau:

²³ Bar-On, A. (2004), « Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana », in *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, n° 1, p. 67-84. Retrieved from www.csa.com

²⁴ Malmberg, L., Mwaura, P., Sylva, K. (2011), « Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model », in *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26, n° 1, p. 124-133.

« Local or indigenous knowledge is one such contested contribution. From the earliest days of Western contact, the knowledge, values, and beliefs of indigenous Africans have been challenged and dismissed by colonizers. And while colonization is no longer considered an acceptable geo-political activity, it lives on in many facets of economic and social globalization, and now, as then, science and the work of the academy is complicit in its perpetuation »²⁵ (Pence et Marfo, 2008, p. 8).

Une façon de relever ce défi est le développement de la formation des éducateurs de la petite enfance comme cela s'est fait à la ECDVU (Early Childhood Development Virtual University) par la création d'un curriculum dispensé par le web et dans des séminaires présentiels en Afrique. L'importance de l'utilisation de la valeur ajoutée des connaissances locales est un principe directeur de cette université virtuelle qui offre une formation pour les spécialistes de la petite enfance²⁶.

Lesmann²⁷ distingue les croyances traditionnelles et modernes concernant l'éducation de la petite enfance. D'une part, il estime que les croyances traditionnelles sur l'éducation de la petite enfance sont généralement caractérisées par le fait que les intérêts de chaque enfant sont subordonnés aux intérêts de la grande unité sociale de la famille et de la communauté élargie. Des objectifs tels que *l'obéissance et le respect* pour les adultes et les autorités sont mis en évidence. Les croyances traditionnelles sont associées avec des styles d'éducation parentale autoritaire et des attentes relativement tardives sur l'âge auquel les enfants sont considérés comme psychologiquement matures. D'autre part, les croyances modernes sont caractérisées par une orientation individualiste. Des objectifs tels que l'indépendance affective, la compétitivité, l'excellence intellectuelle et artistique sont soulignés. Les croyances modernes sont associées à la fois aux attentes officielles et à des styles parentaux permissifs mais également à un consensus sur l'âge

²⁵ Pence, A.-R., Marfo, K. (2008), « Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases », in *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, Vol. 43, n° 2, p. 78-87.

²⁶ Pence, A. (2007), « Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme », in *E-Learning*, Vol. 4, n° 1, p. 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org/remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.

²⁷ Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », in *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.

relativement précoce auquel les enfants peuvent être pris au sérieux en tant que personnes.

La *niche de développement* est un cadre théorique proposé par Super et Harkness pour comprendre l'interface entre enfant et culture²⁸. Il peut nous aider à mieux comprendre les enjeux du préscolaire. Dans le cadre de la niche de développement, l'environnement culturellement construit de l'enfant est constitué de trois composantes ou sous-systèmes : 1) l'environnement physique et social dans lequel vit l'enfant, 2) les coutumes culturelles de soins aux enfants et de maternité, et 3) la psychologie de ceux qui prodiguent des soins, y compris les parents et d'autres personnes comme les enseignants ou d'autres fournisseurs de soins aux enfants. Bien que chaque composante soit fonctionnellement intégrée dans les aspects plus généraux de la culture, les trois fonctionnent ensemble comme un système global. Il résulte que les ethnothéories parentales, comme un aspect de la troisième composante de la niche de développement, peuvent être approchées et étudiées par les deux autres composantes de la niche, ainsi que directement par l'observation et le dialogue avec les parents.

Sagnia²⁹ propose de construire sur les *pratiques autochtones* et d'expliquer aux communautés les avantages de nouvelles possibilités de jouer en groupe avec des jouets, du sable, de l'eau, des chants, des danses et des contes. Cette proposition est similaire à celle de Woodward³⁰ en Afrique du Sud qui a trouvé que la musique et l'art sont importants à inclure dans l'éducation préscolaire en Afrique. Cela peut inclure la production locale de jouets et la participation des grands-mères, d'autres fournisseurs de services de garde et des conteurs pour perpétuer les connaissances traditionnelles et permettre l'utilisation de ce qui est disponible à un coût minime.

²⁸ Harkness, S. et Super, C.-M. (1993), « The developmental niche: Implications for children's literacy development », in Eldering, L. et Lesemen, P. (dir.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy*, Paris, UNESCO.

Super, C.-M., Harkness, S. (1997), « The cultural structuring of child development », in Berry, J.-W., Dasen, P., Saraswathi, T.-S. (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic Processes and Human Development*, Boston, Allyn & Bacon.

²⁹ Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD* Unpublished MA thesis, University of Victoria.

³⁰ Woodward, S.-C. (2007), « Nation building--one child at a time: Early childhood music education in South Africa », in *Arts Education Policy Review*, Vol. 109, n° 2, p. 33-24. Retrieved from www.csa.com.

Dans son analyse des programmes d'éducation préscolaire en Gambie, au Mali et au Sénégal, Ranck Soudée³¹ met en évidence l'importance de l'utilisation de la langue maternelle dans les interactions, les jeux, les contes et les chansons. Cette utilisation constitue l'un des moyens communs de transmission des savoirs locaux. La participation de la communauté est donc encouragée, notamment par l'intermédiaire des grands-mères, des mères et des bénévoles locaux. Elle a été considérée comme cruciale pour le succès des programmes de préscolarisation. Parfois, des matériaux de construction locaux et des jouets fabriqués localement ont également été des facteurs positifs dans les programmes. Dans tous les cas, les programmes pertinents semblent reposer sur des valeurs communautaires traditionnelles d'éducation des enfants, complétées par des idées de bonnes pratiques sur la santé, la nutrition et la stimulation cérébrale interactive pour mieux préparer les enfants à l'éducation de base.

En définitive, la plupart des chercheurs s'accordent sur l'importance d'une prise en compte sérieuse de la culture dans le préscolaire. Toutefois, cette prise en compte rencontre deux difficultés majeures. La première renvoie à la faiblesse de la capacité des pays du Sud à réfléchir sur leurs propres problèmes éducatifs qui est à la fois liée à l'histoire de colonisation et à l'omniprésence de la coopération internationale. La deuxième difficulté est liée aux changements socioculturels rapides que connaissent les sociétés du Sud. Ces changements donnent souvent lieu à des croyances et des valeurs hybrides (métisses) combinant culture traditionnelle et éléments plus modernes (occidentaux).

3. Les familles et les communautés

L'étude récente de Mingat et Seurat³² à Madagascar que nous avons précédemment mentionné propose un panorama exhaustif sur le développement des enfants de 0 à 6 ans et les pratiques parentales. Cette vaste enquête aborde un certain nombre de questions cruciales, posées à la mère, sur ses références pour le développement des jeunes enfants, ainsi que sur ses pratiques et ses comportements vis-à-vis de ses propres enfants. L'un des résultats les plus pertinents de la recherche de Mingat et

³¹ Ranck Soudée, A. (2009), « Incorporating Indigenous Knowledge and Practice into ECCE: A Comparison of Programs in The Gambia, Senegal and Mali », in *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 11.

³² Mingat, A., Seurat, A. (2010), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Dijon, IREDU-UNICEF.

Seurat (2010) est le fait que les mères malgaches assument pratiquement seules l'éducation et la socialisation des jeunes enfants.

Par ailleurs, cette recherche montre la grande variabilité des contextes familiaux selon le niveau économique dans la mesure où ceci contribue à façonner pour partie les pratiques familiales d'éducation. Une première dimension concerne la disponibilité de ressources financières pour faire face à un éventuel imprévu. Par ailleurs, le milieu rural est globalement plus affecté par cette contrainte. Enfin, les mères reconnaissent avoir des difficultés en matière d'alimentation. L'enquête a également exploré la manière dont les familles utilisent le temps consacré aux enfants. Ce temps accordé par les mères pour s'occuper de leurs jeunes enfants est extrêmement variable d'une famille à l'autre. Les réponses des mères indiquent un temps de l'ordre quotidien moyen de 2h30 avec leur enfant, un temps qui varie selon le lieu de résidence, et peu selon les conditions économiques du ménage. L'hygiène et l'alimentation consomment en moyenne une heure et demie et les activités de jeux et d'interaction avec l'enfant reçoivent en moyenne environ une heure. Tout se passe comme ces dernières activités avaient tendance à être plus fréquentes dans les familles plus riches dans lesquelles la mère est plus éduquée. Ces activités correspondent plutôt à des pratiques « modernes », la tradition ne faisant sans doute pas spontanément une grande place aux jeux des adultes avec le jeune enfant.

Cette enquête a aussi exploré le rôle du père dans l'éducation des enfants. Son implication, telle que déclarée spontanément par les mères, serait relativement modeste, avec seulement une moyenne de 23 % pour les enfants de 0 à 6 ans et de 26 % pour ceux de 3 à 6 ans. Il y a par ailleurs un souhait de la part des mères en faveur d'une implication accrue des pères dans l'éducation et le soin aux enfants; mais les chiffres suggèrent que ce souhait n'est toutefois pas massif, comme si les habitudes sociales correspondaient à des différenciations culturellement « bien intégrées » par les acteurs. Les pères, et cela pour les deux groupes d'âges, sont davantage impliqués dans l'alimentation, ensuite dans l'habillement, les jeux et l'hygiène. Concernant les apprentissages formels (compter, connaître les couleurs, les mots etc.), les pères sont aussi perçus comme ayant un rôle faible. Concernant l'opinion des mères sur le point de savoir si les garçons et les filles doivent être élevés de manière identique ou différente, les avis sont globalement assez partagés avec en moyenne 59 % des mères qui pensent que tous les enfants devraient être élevés de manière identique, alors que 41 % sont d'avis qu'il y a des spécificités selon le genre de l'enfant.

Cette enquête est donc à mettre en parallèle avec le fait que l'ensemble des observateurs s'accorde à souligner l'importance de l'implication des familles dans le préscolaire pour accroître sa pertinence et son impact. Bridgemohan³³, avec le cas de l'Afrique du Sud, démontre que l'implication des parents est indispensable.

Une éducation préscolaire conçue comme compensatoire aux carences supposées des familles ou une éducation préscolaire placée essentiellement sous la responsabilité des familles sont des orientations peu désirables. Les nouveaux mots-clefs dans ce domaine sont la *complémentarité et le partenariat* :

« La rivalité entre l'école et la famille fait également partie des oppositions tranchées qu'il convient de dépasser. Nombreux sont aujourd'hui les chercheurs qui souhaitent poser le problème en termes de complémentarité : comment les centres d'éducation préscolaire peuvent-ils répondre au mieux aux demandes des familles, tout en assurant un environnement riche en stimulations aux jeunes enfants ? En quoi le rôle des centres institutionnalisés d'éducation préscolaire peut-il compléter l'action éducative des familles ? »³⁴ (Crahay, 2010, p. 7).

Le programme Peers Early Education Partnership (PEEP) a directement travaillé depuis 1995 au Royaume-Uni avec les parents dans un quartier défavorisé. Des bénéfices importants ont été observés au niveau du vocabulaire, de la compréhension verbale, de la culture de l'écrit et de l'estime de soi des enfants (à la fois des compétences cognitives et physiques)³⁵.

Les valeurs des parents, leurs croyances, et leur statut socio-économique, ainsi que leur propre expérience de l'éducation auront une incidence sur la façon dont les familles vivent et sur les types de transitions que leurs enfants connaîtront³⁶.

³³ Bridgemohan, R.-R. (2002), *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal)*. Retrieved from http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212.

³⁴ Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

³⁵ Evangelou, M., Sylva, K. (2007), « Evidence on Effective Early Childhood Interventions from the United Kingdom : An Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 9, n° 1.

³⁶ Goodnow, J. (2001), « Commentary: culture and parenting, cross-cutting issues », in *International Society or the Study of Behavioral Development Newsletter*, Vol. 1, n° 38, p. 13-14.

Les différences culturelles dans les soins pour les jeunes enfants se comprennent par la désignation des personnes qui s'occupent des enfants, leur disponibilité, les types d'interaction ou de communication et les activités dans lesquelles les soins sont fournis aux enfants. Dans la plupart des sociétés humaines, les mères sont les principales dispensatrices de soins. Elles fournissent support et soutien dans la prise en charge des jeunes enfants et la construction de leur développement et apprentissage. Cependant, la prestation de soins dans les relations mère-enfant a lieu dans différents types de relations d'attachement en fonction des priorités culturelles. Quand il est nécessaire de partager la responsabilité des soins de leurs enfants avec d'autres acteurs, les mères jouent un rôle important dans la détermination de la division du travail dans le cadre des contraintes de leurs communautés. Les traditions culturelles aussi bien que les facteurs économiques et politiques exercent une influence sur les différences structurelles dans les arrangements de la vie des jeunes enfants³⁷.

Souvent, les grands-mères et les enfants plus âgés surveillent les jeunes enfants. Les grands-mères peuvent également être des conteurs et des chanteurs et s'occuper des jeunes enfants quand la mère est absente³⁸.

Même si les parents travaillent, ils ont plusieurs façons pour participer à l'éducation préscolaire en utilisant par exemple les six types d'implication identifiés par Epstein : parentage, communication, volontariat, apprentissage à domicile et collaboration avec la communauté³⁹. Amirali Jinnah et Henley Walters⁴⁰ ont mis en évidence que la participation des parents prédit positivement leur niveau de satisfaction avec les programmes d'éducation préscolaire.

³⁷ Brooker, L., Woodhead, M. (2010), *Culture and Learning. Early Childhood in Focus*, Milton Keynes, The Open University.

³⁸ Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD* Unpublished MA thesis, University of Victoria.

³⁹ Bridgemohan, R.-R. (2002), *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal)*. Retrieved from http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212.

⁴⁰ Amirali Jinnah, H., Henley Walters, L. (2008). « Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 10, n° 1.

Poli et Varier⁴¹ décrivent l'expérience du Clos d'enfants qui est un lieu où une quinzaine d'enfants âgés de 3-6 sont réunis dans un environnement propre et sécurisé afin de se socialiser et d'apprendre ensemble. Quinze femmes forment cinq groupes différents de trois mères-éducatrices, comprenant chacun une future jeune mère, une mère et une grand-mère. Le groupe est bénévole un jour chaque semaine pour prendre soin du Clos d'enfants et de ses activités. Dans les zones urbaines, il y a une petite rémunération pour les frais de transport. L'apprentissage se déroule en petits groupes par le biais de jeux interactifs en utilisant des jeux créés par les bénévoles. Il y a au moins une collation saine ou un repas complet offerts chaque jour. Tous les acteurs du Clos sont impliqués dans un jardin et un poulailler sur le site. La structure du Clos et son programme se centrent sur le développement global de l'enfant sur les plans physique, émotionnel et social. L'une des exigences est un site approvisionné en eau potable. Une autre retombée escomptée est que les personnes formées comme mère-éducatrices transfèrent leur connaissance en matière de santé et d'hygiène dans leur vie familiale.

En bref, la littérature scientifique consultée a mis en évidence le rôle crucial des familles et des communautés dans la complémentarité en matière de soins aux enfants qui sont dans le préscolaire.

4. Les conceptions de l'enfance, la santé et la nutrition

Certains travaux africains sur la problématique de la petite enfance montrent l'importance d'analyser les conceptions de l'enfance et la nécessité de les transformer chez les différents acteurs. Chachou⁴² a mis en évidence le fait que l'enfant algérien n'aime pas son école, ou du moins éprouve-t-il à son égard des sentiments ambivalents puisqu'il ne s'y sent pas tout à fait à son aise. Un changement éventuel de ce constat passe inexorablement par la réhabilitation de ses langues maternelles dans leurs fonctions qui sont celles de toutes les langues naturelles, et par leur reconnaissance officielle comme étant des socles de l'identité nationale, en les dotant de statuts valorisants.

⁴¹ Poli, Y., Varier, A. (2003), *Une pédagogie ambitieuse, une organisation réaliste: Le clos d'enfants. Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance*, Paris, UNESCO.

⁴² Chachou, I. (2008), « L'enfant algérien à l'école: du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », in *Insaniyat*, Vol. 41, p. 27-39.

Senouci⁴³ montre que malgré les intentions de la réforme de l'éducation en Algérie, le processus de centration sur l'enfant n'a pas été amorcé. Les formateurs de terrain chargés de l'encadrement des futurs enseignants n'arrivent pas à contribuer au changement escompté. Ils se cantonnent dans une logique d'enseignement caractérisée par le maintien de l'enfant dans un statut mineur.

Benghabrit-Remaoun⁴⁴ rappelle à juste titre que vouloir restituer le contexte du jeu enfantin passe obligatoirement dans les pays du Sud passe par la référence à la rue comme espace de vie des enfants. La rue, transformée dans de nombreux contextes en espace-jeu par les enfants est le signe de l'échec d'une certaine politique urbaine. Toutefois, la rue préserve les activités essentielles au développement moteur cognitif et social de l'enfant. La création et le développement d'institutions de préscolarisation ne doivent pas être synonymes d'enfermement et d'embrigadement mais ouvertes sur la socialisation locale des enfants.

Kabore- Konkobo⁴⁵ estime que l'Etat à lui seul ne peut certainement pas réussir le pari de donner aux enfants tous leurs droits. Il faut promouvoir la participation effective des collectivités locales et groupes communautaires – pas forcément en terme de contributions financières ou matérielles – afin de décoloniser non seulement les mentalités rétrogrades sur les droits et devoirs de l'enfant, mais également l'école dans son ensemble.

Au-delà de l'implication familiale et communautaire, certaines recherches montrent l'importance d'investir à la fois dans l'alimentation et la scolarisation. Les résultats de l'étude de Li et de ses coauteurs⁴⁶ au Guatemala indiquent par exemple que l'amélioration de la nutrition durant la petite enfance influence positivement les performances scolaires des jeunes filles. Ainsi, l'investissement dans des interventions visant à améliorer la nutrition de la petite enfance peut être non seulement un moyen de réduire la prévalence du retard de croissance, mais elle permet aussi d'éviter ses effets négatifs tout au long de la vie.

⁴³ Senouci, Z. (2008), « Place de l'enfant/élève dans le système éducatif à l'heure de la Réforme », in *Insaniyat*, n° 41, p. 41-52.

⁴⁴ Benghabrit- Remaoun, N. (2008), « L'école, la rue "espace de jeu" et l'enfant: le cas de l'Algérie », in *Insaniyat*, n° 41.

⁴⁵ Kabore- Konkobo, M. (2008), « Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso », *Insaniyat*, n° 41, p. 109-133.

⁴⁶ Li, H., Barnhart, H.-X., Stein, A.-D., Martorell, R. (2003), « Effects of early childhood supplementation on the educational achievement of women », in *Pediatrics*, n° 112, p. 1156-1162.

Par ailleurs, une étude comparative⁴⁷ de l'alimentation des enfants dans 5 pays africains⁴⁸ montre que la malnutrition est liée au contexte socioéconomique et géographique. De plus, les enfants urbains sont moins bien alimentés que les enfants ruraux.

En résumé, les recherches qui examinent le lien entre alimentation et scolarisation montrent clairement que le développement cognitif dépend du développement physique et que les problèmes d'alimentation sont plus prononcés dans les zones urbaines.

Certaines recherches pointent l'intérêt pour l'éducation préscolaire en Afrique de regarder et de s'inspirer des pratiques traditionnelles de soins et d'éducation des enfants. Selon Dembele⁴⁹, la garderie traditionnelle est une organisation spontanée de soins aux enfants pendant les périodes d'activités communautaires intenses qui ont lieu principalement pendant la saison des pluies. Une femme âgée (denminenaa) est responsable des soins, et elle est souvent secondée par les frères et les sœurs aînés (denmineden). Les enfants plus âgés organisent les jeux, et rapportent aux personnes âgées les problèmes alimentaires et de discipline. Les membres de la communauté veillent à ce que le responsable des soins aux enfants ait à sa disposition de la nourriture, de l'eau, du bois, et d'autres nécessités.

Selon Sagnia⁵⁰, l'UNICEF a déjà développé en Gambie un programme couronné de succès pour promouvoir l'allaitement et l'hygiène au sein des communautés. Ce programme a été connu sous le nom de « Initiative Amis des Bébé de la Communauté ». La formule de l'initiative a été de tenter l'équation ambitieuse : connaissances modernes/scientifiques + connaissances locales/traditionnelles = connaissances crédibles.

Pour synthétiser les principaux enseignements tirés de cette revue internationale de la littérature, il nous semble important de retenir les principaux points suivants utiles à la réflexion sur le développement de l'éducation préscolaire en Afrique.

En premier lieu, il faut souligner que les politiques et les institutions pour la petite enfance sont tiraillés entre tradition et modernité. En effet,

⁴⁷ Fotso, J., Kuate-Defo, B. (2006), « Household and community socioeconomic influences on early childhood malnutrition in Africa », in *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, n° 3, p. 289-313.

⁴⁸ Burkina Faso, Cameroun; Egypte, Kenya et Zimbabwe.

⁴⁹ Dembele, N.-U. (1999), What for Our Young Ancestors Back on Earth?, *International conference Early Childhood Care and Education*, Kampala.

⁵⁰ Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD*, Unpublished MA thesis, University of Victoria.

les conceptions de l'enfance sont toujours enracinées dans des traditions, des cultures et des processus de socialisations spécifiques. Mais, dans le même temps, la préscolarisation fait partie des moyens mis en œuvre pour le développement et la modernisation.

En second lieu, il est utile de ne pas perdre de vue que la préscolarisation n'est qu'un élément parmi d'autres importants dans la petite enfance. En effet, de nombreuses recherches montrent les liens réciproques entre alimentation, santé et développement cognitif de l'enfant.

En troisième lieu, les politiques éducatives concernant le préscolaire nécessitent une perspective globale pour l'éducation de base. Autrement-dit, il importe de réaliser des arbitrages entre les investissements pour le préscolaire et l'école primaire. Miser trop sur le préscolaire ne permet pas de maintenir une offre de qualité pour l'éducation primaire. Mais négliger le préscolaire se paie par un taux de redoublement important au primaire et une maturité scolaire lacunaire des élèves du primaire.

En quatrième lieu, si la littérature consultée montre la diversité des chemins pour la construction d'une offre préscolaire de qualité, elle met aussi en évidence l'importance de disposer d'une infrastructure adéquate, d'éducateurs formés et motivés, de ressources pédagogiques riches et produites localement, d'une présence des langues maternelles et des parents dans le processus de scolarisation.

Conclusion

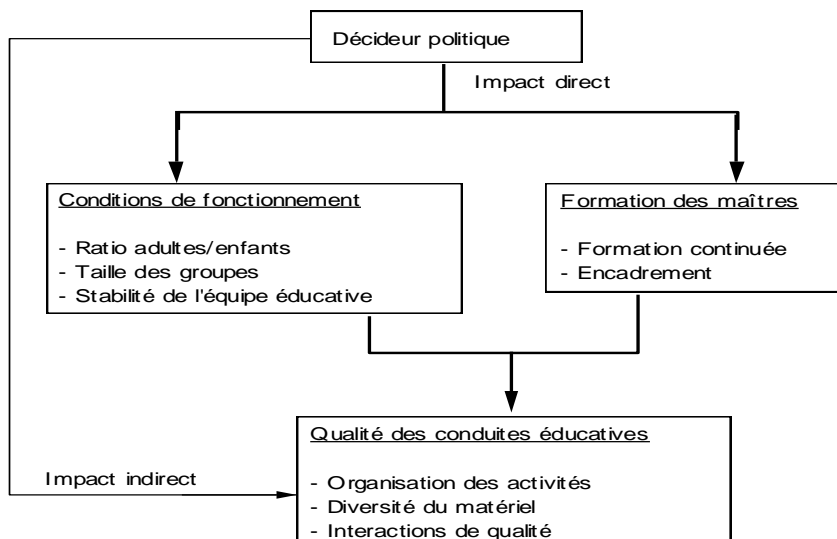
Pour conclure, ce que nous avons cherché à démontrer à travers cette revue de la littérature, c'est qu'il faut respecter certaines conditions pour rendre le préscolaire pertinent, en particulier dans des contextes défavorisés. Des recherches nous rendent en effet attentifs à la nécessité d'examiner les orientations pédagogiques des programmes développés et de ne pas perdre de vue l'importance du contexte socioculturel de l'enfant. Il est également important d'impliquer les familles et les communautés, et de mettre en place des programmes avec une dimension santé et nutrition.

Il nous semble par ailleurs utile de rappeler les conditions difficiles d'implantation du préscolaire en Afrique. Or, c'est dans l'adversité que les solutions les plus originales sont les bienvenues. Les concepteurs des programmes doivent en particulier tenir compte de la nécessaire

redevabilité envers les populations locales⁵¹ (Serpell, 1999). Le préscolaire qui vise une implantation durable en Afrique se doit de travailler étroitement avec les familles et les communautés locales.

Le modèle de Crahay⁵² (cf. figure ci-dessous) montre clairement les facteurs qui ont un impact direct ou indirect sur la qualité de l'éducation préscolaire.

Figure 1 : Les facteurs de qualité dans l'éducation préscolaire



Ce modèle de Crahay devrait être complété par l'impact direct de la famille sur la qualité des conduites éducatives dans le préscolaire. Il est donc primordial de tenir compte de tous les acteurs, leurs apports et orientations.

Par ailleurs, Engeström, Engeström et Suntio⁵³ se sont intéressés à deux dimensions pour une transformation radicale de l'école. Leurs propos s'appliquent pertinemment sur les choix susceptibles

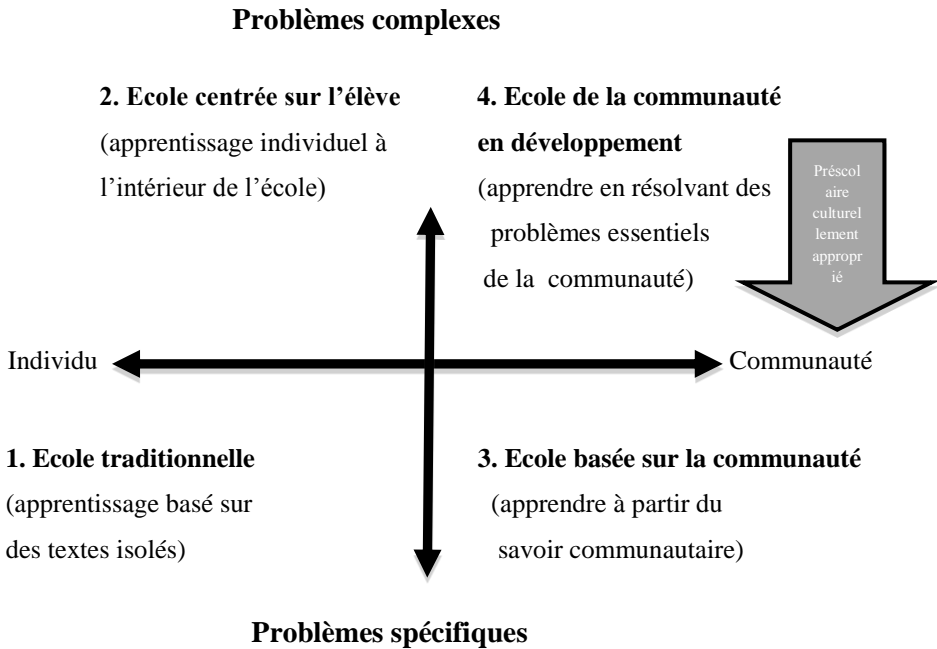
⁵¹ Serpell, R. (1999), "Local accountability to rural communities: a challenge for educational planning in Africa", In F. Leach et A. Little (Eds.), *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development*, New York, Garland.

⁵² Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

⁵³ Engeström, Y., Engeström, R., Suntio, A. (2002), « Can a School Community Learn to Master its own future? An Activity-Theoretical Study of Expansive Learning among Middle School Teachers », in Wells, G. et Claxton, G., *Learning for life in the 21st century*, Oxford, Blackwell Publishers.

d'accompagner le développement du préscolaire en Afrique subsaharienne. Le préscolaire doit répondre aux besoins de la communauté et tenir compte des problèmes complexes vécus par les communautés locales.

Figure 2. Deux dimensions de la transformation radicale de l'école
Problèmes complexes



Source : Engeström, Engeström et Suntio (2002)

L'un des dilemmes les plus difficiles pour les décideurs éducatifs en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement dans un pays comme Madagascar est le choix difficile à entreprendre entre « allouer des fonds suffisants pour construire des infrastructures préscolaires de bonne qualité » ou « accueillir plus d'enfants dans le préscolaire ». En faisant cet arbitrage nécessaire, il est important de garder à l'esprit que l'expansion du préscolaire et la hausse correspondante des attentes le concernant représentent à la fois un danger et une opportunité. Le danger est que les programmes implantés ne réussissent pas à offrir des prestations à un niveau de qualité suffisant provoquant ainsi l'insatisfaction et la démobilisation progressive des parents. L'opportunité est rendue possible par le placement du préscolaire au centre des débats éducatifs en mettant l'accent sur l'importance des

apprentissages précoces. La mobilisation des décideurs politiques et des ressources suffisantes pour construire l'infrastructure nécessaire pour soutenir et maintenir la qualité des programmes d'éducation préscolaire peut alors faire la différence⁵⁴.

En définitive, cette revue de la littérature montre la complexité de la problématique de la petite enfance en Afrique subsaharienne au-delà de la rhétorique internationale de l'impératif investissement dans le préscolaire. En effet, le processus de préscolarisation est à la croisée de multiples influences familiales, culturelles, étatiques et internationales. Il est également utile de ne jamais penser le préscolaire à l'écart de la réflexion sur l'ensemble de l'éducation de base et sur l'exclusion sociale. Si la mesure de l'impact du préscolaire sur le développement cognitif des enfants et leurs trajectoires nous semble pertinente et légitime, elle ne doit pas perdre de vue les représentations et les croyances des acteurs de la petite enfance et en particulier les éducateurs et les parents.

Bibliographie

- Amirali Jinnah, H., Henley Walters, L. (2008), « Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 10, n° 1.
- Anderson, L.-M., Shinn, C., Fullilove, M.-T., Scrimshaw, S.-C., Fielding, J.-E., Normand, J., Carande-Kulis, V.-G. et the Task Force on Community Preventive Services. (2003), « The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review », in *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 24, n° 3S, p. 32-46.
- Azzi-Lessing, L. (2009), « Quality Support I infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 11, n° 1. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>
- Ball, J. (2010a), « Culture and Early Childhood Education », in Tremblay, R.-E., Barr, R.-G., Peters, R. D.-V., Boivin, M. (dir.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Ball, J. (2010b), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*, Paris, UNESCO.
- Bar-On, A. (2004), « Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana », in *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, n° 1, p. 67-84. Retrieved from www.csa.com

⁵⁴ Azzi-Lessing, L. (2009), « Quality Support I infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 11, n° 1. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>

- Benamar, A. (2008), « A propos du statut social de l'enfant : une enquête en milieu scolaire », in *Insaniyat*, n° 41, p. 53-66.
- Benghabrit-Remaoun, N. (2005), *Le préscolaire en Algérie Etat des lieux et perspectives*, Oran, Editions Crasc.
- Benghabrit-Remaoun, N. (2008), « L'école, la rue "espace de jeu" et l'enfant: le cas de l'Algérie », in *Insaniyat*, n° 41.
- Bridgemohan, R.-R. (2002), *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal)*. Retrieved from http://gateway.proquest.com/remoted.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212.
- Brooker, L., Woodhead, M. (2010), *Culture and Learning. Early Childhood in Focus*, Milton Keynes, The Open University.
- Calman, L.-J. et Tarr-Whelan, L. (2005), *Early Childhood Education for All. A Wise Investment*, New York, NY, Legal Momentum.
- Chachou, I. (2008), « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », in *Insaniyat*, n° 41, p. 27-39.
- Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.
- Dembele, N.-U. (1999), What for Our Young Ancestors Back on Earth?, *International conference Early Childhood Care and Education*, Kampala.
- Dunn, M., Loxton, H., Naidoo, A. (2006), « Correlations of scores on the developmental test of visual-motor integration and copying test in a South African multi-ethnic preschool sample », in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 103, n° 3, p. 951-958. Retrieved from www.csa.com
- Engeström, Y., Engeström, R., Suntio, A. (2002), « Can a School Community Learn to Master its own future? An Activity-Theoretical Study of Expansive Learning among Middle School Teachers », in Wells, G. et Claxton, G., *Learning for life in the 21st century*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Evangelou, M., Sylva, K. (2007), « Evidence on Effective Early Childhood Interventions from the United Kingdom: An Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 9, n° 1.
- Fotso, J., et Kuate-Defo, B. (2006), « Household and community socioeconomic influences on early childhood malnutrition in Africa », in *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, n° 3, p. 289-313.
- Garcia, M., Pence, A., Evans, J.-L. (2008), *Africa's future, Africa's challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC, World Bank.

- Garnier, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, p. 5-15.
- Goodnow, J. (2001), « Commentary: culture and parenting, cross-cutting issues », in *International Society or the Study of Behavioral Development Newsletter*, Vol. 1, n° 38, p. 13-14.
- Harkness, S., Super, C.-M. (1993), "The developmental niche: Implications for children's literacy development", in L. Eldering et P. Leseman, (dir.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy*, Paris, UNESCO.
- Jaramillo, A., Mingat, A. (2008), « Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa: What would it take to meet the Millennium Development Goals ? », in Garcia. A., Pence J.-L. et Evans, M., (dir.), *Africa's Future, Africa's Challenge. Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC, The World Bank.
- Kabore-Konkobo, M. (2008), « Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso », in *Insaniyat*, n° 41, p. 109-133.
- Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », in *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.
- Li, H., Barnhart, H.-X., Stein, A.-D., Martorell, R. (2003), « Effects of early childhood supplementation on the educational achievement of women », in *Pediatrics*, n° 112, p. 1156-1162.
- Love, J.-M., Kisker, E.-E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K. (2005), « The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs », in *Developmental Psychology*, Vol. 41, n° 6, p. 885-901.
- Malmberg, L., Mwaura, P., Sylva, K. (2011), « Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model », in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 1, p. 124-133.
- Marcon, R.-A. (2002), « Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, n° 1, p. 1-24.
- Mingat, A., Seurat, A. (2010), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Dijon, IREDU-UNICEF.
- Mitchell, L., Wylie, C., Carr, M. (2008), *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Report to the Ministry of Education*, Auckland, New Zealand Council for Educational Research.
- Montie, J.E., Xiang, Z., Schweinhart, L.-J. (2006), « Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 », in *Early Childhood Research Quarterly*, n° 21, p. 313-331.

- Mwaura, P. A.-M., Sylva, K., Malmberg, L. (2008), « Evaluating the madrasa preschool programme in east Africa: A quasi-experimental study », in *International Journal of Early Years Education*, Vol. 16, n° 3, p. 237-255.
- Myers, R.-G. (2000), *Education for All, 2000 Assessment. Thematic Studies: Early Childhood Care and Development*, Paris, UNESCO.
- Nieman, H., Gastricht, F. (1975), *Preschool plus all-day-kindergarten : The cumulative effects of early childhood programs on the cognitive growth of four and five year old children*, Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Ogunlade, A.-O., Kruger, H.-S., Jerling, J.-C., Smuts, C.-M., Covic, N., Hanekom, S.-M., Mamabolo, R.-L., Kvalsvig, J. (2011), « Point-of-use micronutrient fortification: Lessons learned in implementing a preschool-based pilot trial in South », in *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, Vol. 62, n° 1, p. 1-16. Retrieved from www.csa.com
- Paris, S.- G., Morrison, F.-J., Miller, K.-F. (2006), « Academic pathways from preschool through elementary school », in Alexander, P.-A. (dir.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pence, A. (2007), « Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme », *E-Learning*, vol. 4, n° 1, p. 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org/remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.
- Pence, A.-R., Marfo, K. (2008), « Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases », in *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, Vol. 43, n° 2, p. 78-87.
- Poli, Y., Varier, A. (2003), *Une pédagogie ambitieuse, une organisation réaliste: Le clos d'enfants. Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance*, Paris, UNESCO.
- Ranck Soudée, A. (2009), « Incorporating Indigenous Knowledge and Practice into ECCE: A Comparison of Programs in The Gambia, Senegal and Mali », in *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 11.
- Rayna, S. (2010). Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, in *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n° 53, p. 23-30.
- Roopnarine, J.-L., Johnson, J.- E. (2011), « The Socio-Cultural Contexts of Early Education in Caribbean Societies. A Focus on Transition to Primary School », in *Educating the Young Child*, Vol. 4, n° 3, p. 163-175.
- Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD*, Unpublished MA thesis, University of Victoria.
- Schafer, J., Ezirim, M., Gamurorwa, A., Ntsonyane, P., Phiri, M., Sagnia, J. (2004), « Exploring and promoting the value of indigenous knowledge in early

- childhood development in Africa », in *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, Vol. 5, n° 3, p. 61-80. Retrieved from <http://www.ijeprp.org.remote.libproxy.wlu.ca/>
- Schweinhart, L.-J., Weickart, D.-P. (1985), « Evidence That Good Early Childhood Programs Work », in *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, n° 8, p. 545-551.
- Schweinhart, L.-J., Weickart, D.-P. (1997), « The High/Scope preschool curriculum study through age 27 », in *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, n° 2, p. 117-143.
- Senouci, Z. (2008), « Place de l'enfant/élève dans le système éducatif à l'heure de la Réforme », in *Insaniyat*, n° 41, p. 41-52.
- Serpell, R. (1999), « Local accountability to rural communities: a challenge for educational planning in Africa », in Leach, F., Little, A. (dir.), *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development*, New York, Garland.
- Super, C.-M., Harkness, S. (1997), « The cultural structuring of child development », in Berry, J.-W., Dasen, P., Saraswathi, T.-S. (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic Processes and Human Development*, Boston, Allyn & Bacon.
- Tafa, E. (2008), « Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union », in *Literacy*, Vol. 42, n° 3, p. 162-170.
- UNESCO. (2007), *Un bon départ: éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2010), *Education et protection de la petite enfance. Rapport régional Afrique*, Dakar, BRED-UNESCO.
- Woodhead, M. (1996), *In Search of the Rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, The Hague, Bernard van Leer Foundation.
- Woodward, S.-C. (2007), « Nation building--one child at a time: Early childhood music education in South Africa », in *Arts Education Policy Review*, Vol. 109, n° 2, p. 33-24. Retrieved from www.csa.com.

مركز بحثي الأورو متوسطي للدراسات الإنسانية



Centre de Recherche
en Anthropologie
Sociale
« Culturelle

Oran - Algérie - الجزائر - وهران

جامعة تونس
Université de Tunis



الدراسات الإنسانية
FLESH

LES ESPACES PUBLICS AU MAGHREB



Sous la direction de
Hassan REMAOUN et Abdelhamid HENIA



Editions



2013

Varia

La formation des ingénieurs : transformations et conséquences sur l'entreprise

Oumelkhir TOUATI*

Introduction

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, le bilan en personnel technique était plutôt maigre : 28 ingénieurs et assimilés (Ageron, 1999). Cet effectif ne pouvait assurer la relève des cadres français dans les quelques industries laissées par les colons ou dans l'infrastructure technique du pays. Il pouvait encore moins prendre en charge l'ambitieux projet de développement que l'État allait mettre en œuvre. Pour faire face à la situation, le choix a été d'opter pour une formation de masse afin de préparer les ingénieurs capables d'opérer et de diriger les installations industrielles. Trois types d'institutions ont été retenus : d'abord l'université algérienne qui a développé ses structures et qui a été réformée dans le sens d'une plus grande ouverture aux matières scientifiques. Ensuite, des instituts technologiques ont été créés et dédiés à la formation technique en lien avec les besoins des différents secteurs économiques. Ces instituts étaient sous la responsabilité des ministères industriels qui assuraient leur financement et qui ont mobilisé les entreprises de leur secteur pour des stages pratiques. Enfin, la troisième voie a été la formation dans les écoles d'ingénieurs et universités étrangères. Le secteur industriel y a participé par le recrutement des bacheliers, le financement de leurs études et leur intégration dans ses

* Université de Montréal, Canada/
EHESS, Paris, France.

entreprises à leur retour. Ce dispositif qui a fonctionné jusqu'au début des années 80 a vu ensuite un tarissement de la formation à l'étranger et la fermeture des instituts technologiques.

Dans cet article, nous nous proposons de saisir l'impact de ces changements ainsi que le peu de réactivité qu'a montré la formation d'ingénieur sur le fonctionnement de l'entreprise en prenant pour cas d'étude la Société Nationale de Transport et de Commercialisation des Hydrocarbures (SONATRACH). Pour cela, nous examinons tout d'abord la configuration universitaire des ingénieurs et son évolution au cours du temps, puis nous analysons la conséquence des modifications en comparant particulièrement les pratiques pédagogiques des institutions de formation. Enfin nous relevons quelques éléments plaidant en faveur du peu d'adaptabilité aux besoins du secteur utilisateur.

1. Configuration universitaire : une évolution vers le modèle unique

Notre étude porte sur l'entreprise SONATRACH qui compte, parmi les sociétés pétrolières, le premier rang en Afrique et le douzième dans le monde et participe pour 97% des rentrées en devises de l'Algérie. Son secteur gazier dans lequel nous avons domicilié notre recherche contribue pour 30% des ressources financières générées par les hydrocarbures et sa mission porte sur l'exploitation des complexes industriels de liquéfaction de gaz naturel. Les données y ont été récoltées en mars 2004 et l'effectif employé à cette date était de 5338 personnes dont 438 ingénieurs diplômés. Notre démarche méthodologique a allié méthode qualitative ciblant 60 ingénieurs dans le cadre d'entretiens approfondis et méthode quantitative à travers un questionnaire renseigné par 405 ingénieurs dont 16,5% sont des femmes.

Au niveau de l'origine universitaire, l'exploitation des données révèle que notre population est issue de trois types d'institutions : l'université algérienne, les instituts technologiques et les établissements étrangers. Cependant, la configuration diffère selon les générations. En considérant deux cohortes d'ingénieur, les anciens qui ont intégré l'entreprise avant 1990, année charnière marquant le début de recrutements massifs¹ après

¹ Cette décision de recrutement été prise suite à un bilan sur les ressources humaines, effectué en 1989, qui a montré un vieillissement de la population et décelé un manque en personnel de relève dans les différents postes et notamment ceux de responsabilités. Cette opération visait ainsi la hausse du niveau de qualification de l'encadrement mais aussi l'admission de compétences techniques pour prendre en charge les nouvelles technologies

un arrêt de plusieurs années, et les plus jeunes qui ont été engagés après cette date. Nous constatons que ceux formés à l'étranger sont presque tous présents parmi les anciens et nous observons un net recul des effectifs issus des instituts au profit de ceux sortant de l'université algérienne (tableau 1).

Tableau 1 : Distribution des ingénieurs selon la génération et l'institution universitaire (%)

N=405

Lieu de formation	Jeunes	Anciens	Total
Institut	12,2	66,9	29,4
Université	86,0	16,5	64,2

Source : Enquête de l'auteure, 2004.

Ainsi, ceux formés hors du pays sont quasiment inexistantes parmi les jeunes alors qu'ils représentent 16,5% des anciens. En Algérie, la formation à l'étranger a été amorcée bien avant l'indépendance par le mouvement de libération nationale à travers l'Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens (UGEMA) créée en juillet 1955 et qui s'est consacrée à l'envoi et à l'encadrement des étudiants en formation dans les pays de l'Europe de l'Est et de l'Ouest (hors France) ainsi que dans les pays arabes. Par cet effort, à l'indépendance, en juillet 1962, l'effectif formé était 2092 étudiants dont 264 ingénieurs (Khelfaoui, 2000). Cette option a été également retenue par l'État indépendant pour former les cadres dont avait besoin le pays. Cependant, l'une des questions importantes posée par la formation à l'étranger est le taux de retour des diplômés. Nombre d'entre eux n'ont pas réintégré le pays après l'obtention de leur diplôme. D'autres sont revenus mais ont vite pris le chemin de retour vers les pays de leur formation, aux premières difficultés d'intégration dans la société et dans l'entreprise. Aussi, les chiffres relevés à SONATRACH ne reflètent en rien les effectifs d'ingénieurs réellement formés à l'étranger².

Ce processus de formation à l'étranger, qui a couvert les premières années de l'indépendance jusqu'au début des années 80, s'est ensuite

introduites dans le cadre du programme de modernisation des installations concrétisé entre 1992 et 1995.

² Quand on sait que par exemple que « en 1976, sur les 2000 ingénieurs et techniciens en cours de formation aux États-Unis, la moitié était en contrat avec la SONATRACH » (Dersa, 1981 : 209).

ralenti avec la montée en cadence des universités algériennes. La décision prise alors a été de privilégier la formation à l'intérieur du pays contrairement au Maroc, par exemple, qui continue encore aujourd'hui à former les ingénieurs, élites du pays, dans les écoles étrangères et notamment françaises (Karvar : 2004). En Algérie, l'objectif n'était pas tant de former une élite que de répondre aux besoins d'exploitation des installations industrielles, c'est pour cela que les pouvoirs politiques ont misé sur une démocratisation de l'enseignement et non une sélection. Cependant, les premiers ingénieurs, formés à l'étranger, se sont trouvés dans la haute administration, parmi eux les *industrialistes* qui ont participé à la conception et à la mise en œuvre de la politique d'industrialisation. D'autres ont été mis à la tête des sociétés nationales qui constituaient le secteur public. La restriction voire la fermeture de la formation à l'étranger est aussi une des incidences de la récession économique qui touche le pays depuis le milieu des années 80.

Si la formation à l'étranger a décliné, les instituts technologiques ont aussi connu une baisse de régime. Un décret du 16 décembre 1979 les intègre à la fonction publique sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Leur rattachement final intervient en avril 1998 signant ainsi la fin de « l'aventure des instituts technologiques » (Khelfaoui, 2000). La conséquence de cette décision a été la déconnexion du seul lien qui existait entre l'industrie et la formation des ingénieurs, laquelle se trouve ainsi privée du soutien financier du secteur économique et de l'accès aux entreprises pour les stages pratiques. Intégrée au système universitaire, cette formation s'est alignée sur les normes d'évaluation de celui-ci et de sa pédagogie dominée par les contenus théoriques où peu de place est faite aux travaux pratiques. Le peu de moyens qui caractérise l'université, la qualité des enseignants qui ignorent souvent la réalité de l'industrie et le peu de réactivité et d'adaptabilité à l'environnement ont grandement appauvri la formation et affecté sa qualité, une préoccupation que l'on retrouve dans les propos des ingénieurs et que nous abordons plus loin. De plus, l'orientation introduite au niveau de l'université, dans le milieu des années 1990, incitant les meilleurs bacheliers à se diriger vers les filières médicales ou d'architecture fait de l'ingénierie une option de second ordre.

Au sein de SONATRACH, la jeune génération provient à 86% des universités contre seulement 12,2% sortis des instituts technologiques. A l'inverse, chez les anciens 66,9% ont étudié dans les instituts contre 16,5% issus de l'université algérienne (tableau 1). La majorité des

femmes a suivi son cursus de formation à l'université, seulement 11,9% proviennent d'un institut et aucune n'a poursuivi des études à l'étranger (tableau 2). Tout comme les hommes, les premières ingénieures de SONATRACH ont été formées dans les instituts qui ont fourni 63,6% des anciennes³ alors que la quasi majorité des jeunes femmes a fréquenté les universités. L'accès des femmes à l'éducation puis à la formation supérieure a été une des conséquences heureuses de la démocratisation de l'enseignement. Elles ont investi les formations d'ingénieur dans les années 70, plus tardivement que les filières à vocation féminine comme la médecine ou l'enseignement, et à un rythme plus lent. Pour l'année 1999, le nombre d'étudiantes en médecine a franchi le cap des 50% alors qu'elles ne sont que 26% dans les sciences appliquées⁴. Le taux de femmes ingénieures est cependant en progression : de 7% en 1987, il atteint 24% dix ans plus tard (Benguerine, 2004). On estime actuellement leur proportion au quart de la population d'ingénieur, plus présentes cependant chez les jeunes générations où elles en représentent le tiers (Hammouda, 2004).

Tableau 2 : Distribution des ingénieurs selon la génération, l'institution universitaire et le sexe

N=405

Sexe/	Lieu de formation	Jeunes	Anciens	Total
Femmes	Institut	1,8	63,6	11,9
	Université	98,2	36,4	88,1
Hommes	Institut	14,9	67,2	32,2
	Université	82,9	14,7	59,5
	Etranger	2,3	18,1	7,7
Proportion totale		68,6	31,4	100,0

Source : Enquête de l'auteure, 2004.

³ Cependant, de nombreuses femmes ingénieures, même formées antérieurement dans les instituts, ont choisi la voie de l'enseignement ou de la recherche dans les laboratoires affiliés à SONATRACH, comme ce fut le cas de celles issues de l'Institut Algérien du Pétrole ou de l'Institut National des Hydrocarbures. L'algérianisation du corps enseignant de ces instituts s'est faite à partir de leurs étudiants et les femmes y ont joué un rôle important.

⁴ Selon un bilan statistique du Ministère de l'Enseignement supérieur algérien, cité par Bettahar (2003 : 108).

Ainsi, les ingénieurs de SONATRACH qui avaient une origine universitaire plus diversifiée sont dorénavant de plus en plus issus de l'université algérienne. Nous saisissons les implications de ce changement en comparant les pratiques pédagogiques au sein de l'université et des instituts.

2. Pratiques pédagogiques et impact sur l'entreprise

La formation d'ingénieur tant au niveau de l'université que des instituts dure cinq années et elle est organisée en deux périodes : le tronc commun, qui transmet les matières de base, et la spécialisation. Mais, les instituts ont offert des disciplines en lien avec les métiers du secteur industriel et ont favorisé une dimension appliquée. Les universités se sont orientées vers des formations plus généralistes et plus théoriques. À SONATRACH et dans son secteur gazier, la spécialité à la base du métier de l'entreprise est le génie chimique où sont concentrés 27,4% des ingénieurs. Elle est cependant fortement portée par les plus anciens : 54,3% pour 15,1% chez les jeunes. Les premiers ingénieurs spécialisés dans la liquéfaction de gaz ont été formés au sein de l'Institut Algérien du Pétrole (IAP). L'université ne dispense qu'un cursus plus généraliste sous le titre de chimie industrielle qui ne semble pas satisfaire les besoins de l'entreprise comme l'exprime ce directeur :

« Avec les jeunes qui ont suivi les cursus au niveau des universités, il y a un problème. Avant dans l'entreprise, on recrutait les ingénieurs de l'IAP et INH (Institut National des Hydrocarbures) qui avaient les qualifications. Maintenant on ramène des chimistes de l'université qui ne connaissent pas le procédé. Leur profil ne coïncide pas avec les besoins nécessaires pour gérer les installations. SONATRACH a toujours vécu grâce à l'IAP, des ingénieurs qui avaient de bonnes prédispositions, les seuls capables de faire du bon travail ».

Ainsi la fermeture des instituts prive l'entreprise de sa « spécialité noble » qui prépare au métier de *processman* (l'homme du procédé). C'est ce profil qui pourvoie les positions d'ingénieurs chargés de la résolution des problèmes liés au procédé. Il alimente aussi les postes d'encadrement dans les départements clés, tels la production ou le technique, ainsi que les positions de direction : 66,7% des directeurs sont spécialistes en génie chimique.

Au-delà des spécialités, les institutions se sont également différenciées par leurs pratiques pédagogiques. La mise en avant d'une dimension théorique, développée au détriment d'un côté pratique, se retrouve dans le propos de 52,6% des ingénieurs dont 85,4% fréquentaient l'université. Ce point de vue est exprimé par cet ingénieur métallurgiste :

« J'ai fait 2 ans de tronc commun et 3 ans de spécialité en métallurgie, mais je m'aperçois que franchement, la formation n'était pas très riche. On a fait trop de théorie et pas assez de pratique. Celle-ci est très importante surtout pour des spécialités techniques parce qu'on a besoin de toucher, de pratiquer. Quand on arrive dans une société comme SONATRACH, il faut avoir des bagages, au moins un minimum, mais cela n'a pas été le cas. Je trouve que la qualité de l'enseignement n'était pas fameuse : ni du côté du contenu ni du côté de la documentation. J'étais dans la deuxième promotion de métallurgie, on n'avait pas de laboratoire, pas de bouquins ».

Le manque de travaux pratiques au niveau de l'université est mis sur le compte de moyens pédagogiques insuffisants comme le signale l'un des ingénieurs :

« A l'université, nous avons fait plus de théorie que de pratique. La théorie toute seule est insuffisante si on n'assiste pas à une expérience ou à des essais pratiques. Le problème de pratique à l'université est un problème de moyens pédagogiques. Dans le domaine informatique, par exemple, on a fait la programmation en fortran en théorie, mais on n'avait pas d'ordinateur pour la mettre en pratique ».

Le discours est tout autre s'agissant des instituts technologiques. Un ingénieur de l'IAP décrit la dimension pratique de sa formation :

« Les stages durant toute la scolarité nous ont permis d'intégrer la famille industrielle et d'appliquer la théorie. On a commencé à toucher aux équipements, à savoir ce que c'est une pompe, une turbine, une colonne, des ballons ».

Ce sont donc ces stages pratiques, présents dans la formation tout au long de la scolarité, qui donnent l'avantage aux instituts comparativement à l'université dans la préparation des profils mieux

adaptés aux besoins de l'entreprise et plus rapidement mobilisables au sein de celle-ci. À ce sujet, un « IAPiste » dit :

« Par rapport à l'USTO (Université des sciences et technologie d'Oran), on peut dire que les ingénieurs de l'IAP sont plus qualifiés, avant même de rentrer dans le monde du travail. Ils ont eu beaucoup de stages durant les 5 années d'études. Par contre les gens de l'USTO ne font que très peu ou pas de stages, ils ne savent même pas ce qu'est un échangeur, du côté pratique ».

Des critiques sont également adressées au corps enseignant. Globalement, 30% des ingénieurs considèrent que les professeurs ignoraient la réalité de l'industrie. Parmi eux, 44,2% ont fréquenté l'université, 6,7% sont issus des instituts et aucun ne vient des universités étrangères. Ainsi dit cette informaticienne formée au niveau de l'université :

« Dans notre formation, nous avons eu comme professeurs des ingénieurs qui enseignaient à des ingénieurs, alors qu'ils étaient sortis de l'université à peine 3 ans avant nous. Ils viennent nous enseigner ce qu'ils ont appris. Ils viennent reproduire quelque chose qu'eux même n'ont pas toujours compris. La plupart des professeurs n'étaient pas au top ».

Ainsi, les ingénieurs qui alimentent le secteur industriel, sortant dorénavant de l'université, ont des profils et des qualifications qui ne satisfont pas entièrement les exigences des entreprises. Pour compenser les carences du système éducatif, SONATRACH a procédé à la création d'une université d'entreprise (*Corporate University*) pour le perfectionnement dans ses métiers. Elle a mis en place une procédure d'intégration qui s'étale sur une année. Ce processus est coûteux affirment certains directeurs mais il serait incontournable face à un système éducatif défaillant et constitue le prix à payer pour continuer à recruter et à fonctionner.

Aujourd'hui, les exigences adressées aux ingénieurs dépassent la seule qualification technique et requièrent des profils aptes à diriger des équipes, à concevoir des stratégies et à gérer des unités économiques. Une recherche menée au CREAD⁵, analysant 70 offres d'emploi parus dans quatre quotidiens nationaux entre janvier et mars 2005, indique que

⁵ CREAD, Centre de Recherche en Économie Appliquée pour le Développement, domicilié à Alger.

les tâches demandées aux ingénieurs sont essentiellement technico-administratives dans 71% des cas, les missions purement techniques ne représentent que 39% de l'ensemble (*El Watan* du 17 mai 2005). Parmi les autres compétences requises, on relève la maîtrise des langues : 80 % des annonces exigent un bon, voire un très bon niveau en français, 42% souhaitent qu'un bon niveau d'anglais s'y ajoutent et seulement 7% demandent un bon niveau en langue arabe. Mais les formations d'ingénieur en Algérie n'intègrent dans leurs cursus ni des thèmes se rapportant à la gestion et plus globalement aux sciences sociales, ni l'apprentissage des langues étrangères.

3. La formation d'ingénieur : le peu d'adaptabilité au contexte

La formation d'ingénieur, telle qu'elle fut dispensée dans les instituts technologiques ou encore actuellement au niveau de l'université, porte exclusivement sur des contenus à forte teneur technique comme le confirment l'ensemble des ingénieurs. Les savoirs liés au management, aux sciences de gestion et d'organisation n'ont fait l'objet d'aucune attention. Ainsi, 61% des ingénieurs de SONATRACH évoquent une absence de matières relatives au management dans leur formation académique alors que 46,4% situent ce manque dans le domaine de l'organisation et 32,6% dans des thèmes de gestion. L'inexistence de modules en sciences sociales n'a à priori rien de particulier au contexte algérien puisque les programmes de formation d'ingénieur, dans d'autres pays et pendant longtemps, n'incluaient pas de matières en sciences humaines ou administratives. Mais des évolutions, depuis déjà quelques années, sont enregistrées, revigorées par le contexte de la mondialisation qui rend nécessaire l'intégration de cursus de gestion, de communication et d'apprentissage de langues. En France, c'est le cas notamment de l'École des Mines de Paris qui crée en 1967 le Centre de gestion scientifique, de l'École Polytechnique qui fonde le Centre de recherche en gestion en 1972 ou encore le Conservatoire national des arts et métiers qui se dote, en 1970, de chaires d'organisation du travail et de l'entreprise et de théorie et système d'organisation. Aux États-Unis, ce sont les masters en *Business Administration* (MBA) que les ingénieurs empruntent pour compléter leur formation en gestion et administration. Ces dispositions ne sont même pas envisagées par les institutions algériennes qui pourtant évoluent, elles aussi, dans un contexte balayé par la mondialisation et gagné par l'ouverture à l'économie de marché.

Si ailleurs de plus en plus d'ingénieurs, une fois le diplôme obtenu, s'investissent dans des formations complémentaires dans le secteur commercial ou administratif, cela n'est pas le cas des ingénieurs algériens. Malgré les carences qu'ils signalent, seulement 3,5% de notre population disposent d'un diplôme de 3^{ème} cycle et 7,4% d'une post-graduation spécialisée, obtenus presque toujours durant la carrière professionnelle dans l'entreprise, qui renforcent une spécialisation dans un domaine particulier et n'ont aucun impact quant à l'acquisition ou au développement des compétences en gestion et en management. En France, selon l'enquête du Conseil National des Ingénieurs et des Scientifiques (CNISF, 2003), 16,7% des ingénieurs possèdent un diplôme de gestion et 8,6% détiennent une thèse d'ingénieur.

En ce qui concerne les langues, les institutions de formation d'ingénieurs, dans de nombreux pays, favorisent l'apprentissage de langues étrangères et dans ce but l'échange d'étudiants est encouragé entre les institutions et entre les pays. L'anglais, parce que dominant dans les relations inter-nations et dans l'innovation et la créativité scientifique et technique, occupe une place de choix. En Algérie, les quelques initiatives d'apprentissage de l'anglais et d'enseignement dans cette langue dans les formations d'ingénieur ont été le fait des Instituts, comme le cas de l'IAP, avec ses spécialités dans le domaine du gaz et des plastiques. Le reste du temps, les cours ont été dispensés en français, langue qui a été plus ou moins bien maîtrisée par les enseignants⁶ et par les étudiants qui, parmi la jeune génération, ont suivi une scolarité dans le primaire et le secondaire entièrement arabisée. C'est le cas de 34,6% de notre groupe essentiellement parmi les plus jeunes puisque 74,3% des arabophones ont moins de 35 ans. Cette population se trouve, au niveau de l'enseignement universitaire, soumise à un double défi, celui d'apprendre la langue et la discipline, ce qui a immanquablement marqué sa formation comme l'exprime cet ingénieur :

« J'étais un scientifique arabisé et tout ce que j'ai étudié jusque là c'était en arabe et maintenant (à l'université) il fallait commencer à étudier en français. J'ai dû doubler des efforts, ce que faisaient les autres (francophones), je le faisais en deux fois. On nous donnait par exemple un problème de mathématique ou de

⁶ Ainsi, par exemple, dans les instituts comme l'INH, on a signalé des difficultés de maîtrise de la langue française par les Russes qui enseignaient en masse dans cette institution. Les mêmes problèmes se sont posés au niveau des universités notamment pour des enseignants de l'Europe de l'Est.

physique. Moi je le traduisais en arabe, je le solutionnais et je le retraduisais en français. La langue a été un handicap pour ma formation ».

Ces difficultés liées à la langue ne se sont pas entièrement résorbées au niveau de l'université et se perpétuent au sein de l'entreprise où des séquelles sont encore perceptibles, comme le constate cet ingénieur de 55 ans s'exprimant au sujet des plus jeunes :

« Ici dans l'entreprise, nous travaillons en français et les jeunes ingénieurs ont un niveau faible aussi bien dans l'expression que dans la compréhension des mots. Je les vois en réunion, ils ont des difficultés et des fois on est obligé de répéter pour être sûr qu'ils ont bien compris. Ils parlent bien l'arabe, mais il nous est très difficile de nous exprimer en arabe en parlant technique. Ils font du bon travail technique, mais quand il écrivent une lettre, on peut avoir du mal à les comprendre ».

Dans le domaine technique, la langue de travail et d'expression dans l'entreprise est le français. Mais les plus jeunes ont recours à la langue arabe, même si les termes techniques sont toujours désignés en français ou quelques fois en anglais. Un usage systématisé de l'arabe dans la communication sur le lieu de travail est constaté aussi bien chez les filles que chez les garçons et dénote bien d'un effet de génération attribuable au système scolaire. Ceux parmi les jeunes qui maîtrisent la langue française le doivent souvent à un environnement extra-scolaire et le milieu familial joue un rôle de tout premier ordre comme l'explique cette jeune ingénieure : *« je maîtrise le français parce je le parle à la maison avec ma mère et mes sœurs ».*

Cet écart entre la place qu'occupe la langue arabe dans la scolarité et la réalité des entreprises et plus globalement du marché du travail va se creuser davantage avec le contexte de la mondialisation. Mais en Algérie le débat linguistique est un débat politique et idéologique situé à l'origine dans la suite du combat pour l'indépendance et le recouvrement de la souveraineté nationale. Il a vite dépassé le cadre d'affirmation identitaire pour faire l'objet d'affrontement entre deux projets de société, les tenants d'une option scientifique qui préconisent le maintien de la langue française comme langue d'enseignement et véhicule de la science et de la création, et les arabisants qui défendent une généralisation de l'arabe dans l'enseignement et dans les différentes sphères de la vie publique. Le lieu de la confrontation s'est trouvé être l'Éducation. Ainsi, la gestion de

la question linguistique n'a pas toujours tenu compte ni des composantes identitaires des Algériens, ni de la réalité historique de la société et encore moins de la réalité économique et de sa transformation. Mais le contexte de mondialisation est en train de bouleverser l'univers linguistique. Au delà des cadres institutionnels, une dynamique informelle s'installe : de plus en plus de jeunes, pour se donner un avantage sur un marché de travail de plus en plus concurrentiel, s'investissent dans l'apprentissage des langues dans les écoles privées qui fleurissent à la faveur des lois de libéralisation qui ont touché aussi le secteur éducatif.

Ainsi, la formation des ingénieurs qui avait pour objectif de former un corps technique capable d'opérer les installations industrielles est en train de s'éloigner des secteurs pour lequel elle a été créée et des besoins qu'elle est censée satisfaire. Ce décalage entre formation et réalité professionnelle est de plus en plus ressenti par les ingénieurs. Si 63% des anciens considèrent que les études donnent une bonne préparation pour exercer le métier⁷, ils ne sont que 39,2% chez les jeunes.

Conclusion

En Algérie, la formation d'ingénieur avait pour but la constitution d'un corps technique capable de prendre en charge l'exploitation des installations industrielles. A l'origine, elle était dispensée dans trois types d'institutions : les instituts technologiques liés au secteur industriel, les écoles et universités étrangères et enfin l'université algérienne. Et c'est cette configuration universitaire que l'on retrouve au sein de l'entreprise parmi les anciens. Mais, avec le déclin de la formation à l'étranger et suite à des décisions politiques visant la fermeture des instituts technologiques, la formation d'ingénieur a été totalement confiée à l'université. La première conséquence de ce changement a été sa déconnection du secteur industriel, se retrouvant ainsi privée du soutien financier de celui-ci et de l'accès à ses entreprises pour les stages pratiques. L'université, en prise avec des moyens insuffisants, une qualité de ses enseignants qui ignorent souvent la réalité de l'industrie, une pédagogie dominée par les contenus théoriques où peu de place est faite aux travaux pratiques, a livré une formation généraliste peu orientée vers les besoins spécifiques des secteurs qu'elle est censée

⁷ En termes d'institution universitaire, ceux venant de l'étranger sont 73,1% à considérer que leur formation les prépare au métier pour 64,7% qui sont issus des instituts et 35,8% proviennent des universités algériennes.

satisfaisant. Ces conditions ont contribué à appauvrir la formation et à affecter sa qualité, une préoccupation que nous retrouvons dans les propos des ingénieurs, notamment les plus jeunes qui signalent des lacunes dans leur préparation à affronter le monde de travail, qu'ils situent dans le manque de stages pratiques, dans les méthodes pédagogiques inadaptées et dans la qualité des enseignants. Ils évoquent également des difficultés dans la maîtrise de la langue d'enseignement, le français, qu'ils attribuent à leur scolarité primaire et secondaire entièrement arabisée, ce qui les a contraints, au niveau de l'université, à un double défi : apprendre la langue et la discipline.

L'université, face aux exigences du nouveau contexte économique et au passage à l'économie du marché, s'est montrée peu réactive, tant sur le plan des contenus scientifiques et des méthodes pédagogiques qu'en termes d'ouverture sur les sciences de gestion, de management et d'apprentissage des langues étrangères. Cette incapacité à s'adapter aux mutations en cours dans la société a dégradé davantage la formation et procédé à son éloignement des préoccupations du secteur économique qu'elle devait alimenter. A cet égard, l'insatisfaction est grandissante chez les ingénieurs. Pour les entreprises, les contraintes sont de plus en plus pesantes les mettant dans l'obligation de pallier aux insuffisances du système éducatif par la mise en place d'un processus d'intégration qui s'avère dispendieux.

Bibliographie

- Ageron, C.- R. (1999), *Histoire de l'Algérie contemporaine, 1830-1999*, Paris, Presses Universitaires de France, 11^{ème} édition corrigée (1^{ère} édition, 1964), 127p.
- Benguerine, S. (2003/2004), « Quelle insertion professionnelle pour les femmes ingénieurs », in Benguerna, M. (dir.), *Ingénieurs et marché du travail : parcours et trajectoires d'insertion professionnelle*, Alger, *Les cahiers du Cread*, n° 66/67 – 4e trim. & 1er trim.
- Bettahar, Y. (2003), « Évolutions du modèle familial archétypique et “démocratisation” de l'accès aux études supérieures : quelles incidences pour les jeunes Algériennes? », in Actes du colloque international de Rabat, *Marché du travail et Genre Maghreb – Europe*, Rabat, Éditions du DULBEA.
- CNISF, (2003), *Situation socio-économique des ingénieurs : 15^{ème} enquête - France métropolitaine*, Paris, CNISF (Conseil National des Ingénieurs et des Scientifiques de France).
- DERSA, (1991), *L'Algérie en débat : luttes et développement*, Paris, Maspero, , 286p.

Hammouda, N.- E. (2004), « Les ingénieurs algériens : une élite économique et sociale ? Étude de leurs comportements d'activité et de leurs conditions de vie », in GOBE, Eric (dir.), *L'ingénieur moderne au Maghreb XIXe-XXe siècles*, Paris, Maisonneuve & Larose.

Karvar, A. (2004), « La trajectoire des polytechniciens dans l'espace franco-maghrébin : des indépendances à l'instauration du nouvel ordre économique », in Bouffartigue, P., et Grelon, A., (dir.), *Les cadres d'Europe du Sud et du monde méditerranéen, Les cahiers du GDR*.

Khelfaoui, H. (2000), *Les ingénieurs dans le système éducatif. L'aventure des instituts technologiques algériens*, Éditions Publisud, Paris, 218p.

Le quotidien *El Watan* du 17 mai 2005.

COMPTES RENDUS THÉMATIQUES DE LECTURE

Séverine KAKPO, « Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires », *Education et Société*, Paris, PUF, 2012, 224 p.

Faut-il supprimer les devoirs à la maison au nom des inégalités qu'ils engendrent ? À cette question, désormais au centre des débats idéologiques dans la plupart des environnements éducatifs, Séverine Kakpo répond par un ouvrage, publiant une enquête sur le temps consacré aux devoirs dans les familles populaires. Cette enquête met en exergue les types de relations parents-écoles, et notamment la qualité de l'investissement parental sur les devoirs à la maison. Elle relègue un certain nombre d'idées reçues et s'attache à la diversité des pratiques, montrant qu'un nombre important de familles, loin d'être démobilisées, sont désorientées par l'évolution des codes scolaires. Certaines se les approprient faiblement et développent même des logiques de résistance, comme par exemple face à l'enseignement de l'Histoire-Géographie où la place du « par cœur » semble avoir évolué.

Le paradoxe souligné par l'auteure est que pour certaines familles populaires, c'est bien l'école qui est « démissionnaire » dans l'idée d'une transmission des connaissances et des exigences scolaires. Cette discrimination pédagogique relèverait pour elles d'une mission consistant à maintenir leurs enfants éloignés des bons diplômes. Pour Séverine Kakpo, les parents développent des analyses sociopolitiques qui visent à redonner une cohérence à des évolutions curriculaires dont ils ne parviennent pas à s'appropriier les enjeux. Les familles, dit-elle, se déclarent attachées aux devoirs à la maison car elles pensent qu'ils sont indispensables aux apprentissages, permettant un regard et un échange avec l'école ainsi qu'un contrôle du temps extra-scolaire des enfants. L'absence de devoirs est, quant à elle, considérée comme une faille de l'école, les privant d'un moyen de suivre la scolarité de leurs enfants. Les devoirs entraînent des tensions entre enfants et parents qui incitent parfois ces derniers à externaliser leur encadrement. Souvent, la famille fonctionne comme une institution pédagogique autonome en devenant elle-même prescriptrice de devoirs, avec des ressources variées, comme notamment les cahiers de vacances.

L'analyse des données recueillies permet à l'auteure de déclarer que les parents ne sont pas démissionnaires. Au risque, cependant, d'être contreproductifs : il ne suffit pas de faire faire les devoirs, il faut en outre comprendre ce que l'École demande, sans quoi le travail réalisé à la maison peut générer chez les élèves plus d'inconvénients que d'avantages, et perdre un peu plus les élèves confrontés à des exigences contradictoires. L'absence, dans le discours des parents, des normes pédagogiques utilisées par enseignants peut être selon l'auteur le corollaire des « normes éducatives » différentes des uns et des autres : quand les premiers focalisent leur attention sur les résultats immédiats, dit-elle, les seconds cherchent à généraliser les procédures. Faute d'échanges ou de prescription explicite de ce qu'il y a à faire, on est aux antipodes de ce qu'on demande de faire. La situation est d'autant plus complexe lorsque l'école exporte des tâches renvoyant à des apprentissages non-acquis : pas étonnant que les parents, non professionnels par définition, fassent « comme ils peuvent » pour faire apprendre ce qui devrait l'être déjà.

L'enquête menée par Séverine Kapko détruit *in fine* un second mythe sur la mobilisation des familles populaires, celui qui consiste à penser que leur investissement est forcément bénéfique à la scolarité des élèves. Certaines injonctions familiales renforcent les difficultés des élèves, et les devoirs à la maison creusent leurs inégalités. La question est de savoir, s'il faut pour autant les supprimer au nom de l'équité?

Aïcha BENAMAR

Gaëlle HENRI-PANABIÈRE, *Des « héritiers » en échec scolaire, Paris, La dispute, 2011, 189 p.*

L'ouvrage traite de difficultés scolaires de collégiens dont les parents appartiennent aux classes sociales supérieures. A partir de données statistiques portant sur 677 familles réparties dans quatre établissements et d'entretiens approfondis menés auprès de 20 élèves en difficulté scolaire, de leurs parents et de leurs enseignants, elle analyse les rapports entre réussite scolaire et transmission familiale. Elle explique pourquoi certains collégiens minoritaires au niveau statistique, et dont les parents sont fortement diplômés, connaissent des scolarités difficiles qui les apparentent à des « méshéritiers ». Elle questionne plus généralement les transmissions familiales (dysfonctionnelles) en milieux culturellement dotés qui peuvent engendrer chez ces élèves l'échec scolaire, sans pour autant remettre en cause le fait, statistiquement avéré, que les enfants ayant une origine supérieure bénéficient de ressources culturelles familiales scolairement plus rentables que celles des familles populaires.

L'ouvrage se divise en deux parties, la première met l'accent sur la pluralité des héritages au sein des familles interviewées et la seconde se focalise sur *la manière dont* le patrimoine culturel *se transmet* ou non. Cette partie est organisée autour de quatre chapitres montrant dans l'ensemble que tout patrimoine familial n'est pas forcément scolairement payant, car à niveau de diplôme donné, certaines caractéristiques parentales peuvent parasiter la transmission d'un capital scolaire et favoriser les difficultés scolaires des enfants. Dans certaines familles, affirme l'auteure, parce qu'ils n'ont pas été professionnellement payants, les diplômes et les efforts scolaires de certaines mères perdent de leur valeur aux yeux des enfants, qui ne voient pas l'intérêt à travailler dur pour l'école. Dans d'autres familles focalisées le plus clair de leur temps libre sur la gestion d'un patrimoine immobilier économique, les parents ne lisent que des lectures peu légitimes de nature économiques, signifiant involontairement à leurs enfants que l'acquisition d'un capital culturel légitime (lecture scolairement rentable) n'est pas autant digne d'intérêt que celle d'un capital économique. Dans d'autres configurations familiales encore, les parents détiennent des capitaux culturels mixtes, la mère disposant par exemple d'un CAP alors que le père a un niveau universitaire. Etant donné le quasi-monopole des mères sur les questions éducatives, on comprend mieux que leur manque d'aisance dans l'accompagnement scolaire des enfants puisse engendrer des scolarités juvéniles difficiles. La trajectoire sociale des mères a également un impact sur la scolarité des enfants. Les analyses statistiques mettent en évidence que quelle que soit la profession exercée par les mères, le fait d'avoir sa propre mère d'origine populaire et de connaître une ascension sociale accroît le risque juvénile de connaître des difficultés. À nouveau, les entretiens menés apportent des éclairages explicatifs : un capital récent, d'un point de vue intergénérationnel, peut être plus difficile à transmettre qu'un capital ancien, car ces parents ont à inventer leurs propres pratiques en matière d'accompagnement culturel (ils n'ont en effet été que rarement soutenus scolairement durant leur propre enfance). Ainsi, telle mère, qui a renoncé aux incitations à la lecture pour ses enfants, lie cette attitude à l'injonction parentale qu'elle a reçue dans sa propre enfance (« travaille, ne perds pas ton temps à lire »). L'expérience scolaire passée des parents influence également sur la scolarité des enfants, les difficultés scolaires de certaines mères se transmettant à leurs enfants : ainsi 29.9% des mères ayant rencontré durant leur propre enfance des difficultés en français ont un enfant qui rencontre les mêmes difficultés contre 17.7% dans l'ensemble de la population ; les difficultés dans une matière scolaire vont de pair chez ces mères avec une absence

de suivi des devoirs. De plus, les analyses des entretiens mettent en évidence comment certains parents mettent en relation les qualités et défauts scolaires de leurs enfants avec les leurs comme s'ils semblaient « tenir de famille ». Le fait que les parents se reconnaissent dans certaines attitudes scolaires non conformes affaiblit parfois leurs injonctions à les corriger, des défauts tels certaines formes de paresse scolaire représentant une « marque de filiation » ou étant perçus comme des signes d'intelligence ce qui fait que les collégiens peuvent difficilement s'en défaire et lutter contre un trait hérité « naturellement ».

La seconde partie s'articule autour de deux chapitres dont le premier se centre sur la manière dont certaines dispositions parentales se transmettent ou pas. La transmission, selon l'auteure, n'opère que sous certaines conditions matérielles et symboliques, qu'il n'est pas toujours facile à remplir. Les analyses statistiques indiquent que les aînés ont moins de risques que les cadets d'être en difficulté quel que soit le capital parental. En entretien, certains parents soulignent qu'ils travaillent davantage la lecture avec les aînés qu'avec les suivants, mettant une certaine intensité aux investissements éducatifs sur les premiers. Ce qui est mis en avant c'est que les mères qui subissent, lors de divorces, une solitude allant de pair avec une absence de relève éducative, relâchent le contrôle des enfants qui peuvent parfois regarder tard la télévision. La séparation peut, note l'auteure, renforcer les divergences éducatives notamment autour des questions scolaires. Dans le second et dernier chapitre, Gaëlle Henri-Panabière explore les dimensions non plus matérielles mais symboliques de la transmission et tire un certain nombre de conclusions : dans une même fratrie, note-t-elle, certains enfants peuvent hériter d'éléments différents du patrimoine culturel parental et connaître une réussite alors que d'autres vivent l'échec scolaire.

En conclusion, l'auteure note que les productions et attitudes juvéniles, non conformes aux attentes de l'institution, ne tiennent ni à la nature des collégiens ni à leur mauvaise volonté, ni à une démission parentale. Les résultats montrent qu'il ne suffit pas de vouloir réussir ou faire réussir, travailler ou faire travailler pour aplanir les heurts scolaires. De plus, les investissements familiaux sont utiles à condition qu'ils se manifestent dans des conditions qui les rendent efficaces, conditions qui peuvent s'avérer difficiles à réunir du fait des multiples déterminations qui pèsent sur la socialisation familiale.

Aïcha BENAMAR

François DUBET, Marie DURU BELLAT, Antoine VÉRÉTOUT,
Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale.
Paris, du Seuil, 2010, 212 p.

L'ouvrage interroge l'espoir, nourri par les politiques et les citoyens des pays occidentaux, que l'éducation scolaire puisse contribuer à créer des sociétés meilleures. La question centrale soulevée est de savoir comment l'école peut-elle transformer la société ? Plutôt que de croire ou non aux vertus de l'institution scolaire, les auteurs cherchent à expliquer, en comparant les sociétés et les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, les mécanismes et les conditions à travers lesquels l'école affecte positivement la société ?

Circonsrite aux sociétés européennes et nord-américaines, auxquelles sont ajoutés le Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande et l'Australie, l'analyse se base sur diverses catégories de sources statistiques. Outre les enquêtes PISA (Program for International Student Assessment), dont proviennent l'essentiel des statistiques scolaires, les auteurs utilisent les données de l'OCDE. Sur cette base, ils ont construit une série d'indicateurs agrégés relatifs à deux grandes dimensions des systèmes sociaux et scolaires – indicateurs d'intégration, d'une part, indicateurs de cohésion, d'autre part – à partir desquels ils ont caractérisé les différentes sociétés et leurs systèmes scolaires.

Dans le premier chapitre, les principaux concepts sont définis et la méthodologie déclinée. Le concept d'intégration est défini comme une structure dont les indicateurs sont la dynamique du marché de l'emploi, les types de gouvernance, l'action de l'État, le taux d'emploi selon les hommes et les femmes, les transferts sociaux, les niveaux des élèves, la durée de la scolarité, la part de l'enseignement privé, la centralisation ou l'autonomie des établissements et le rendement des diplômes. La définition de la cohésion est renvoyée aux valeurs qui sont en lien avec le système scolaire d'une part, et la société, d'autre part. Les valeurs en lien avec le système éducatif sont inhérentes aux attitudes vis-à-vis des études, des enseignants et des pairs et celles en lien avec la société, sont relatives au capital social, à la densité des relations, à la vie associative, à la tolérance vis-à-vis des minorités, au jugement sur le travail ou les inégalités de revenus.

Le second chapitre caractérise les sociétés sur les plans intégratif et cohésif. Sur le plan des structures et des inégalités, quatre types de situations des inégalités sociales versus dynamiques du marché sont mis en évidence : les pays sociaux-démocrates, les pays libéraux, les pays corporatistes et enfin un ensemble composite de pays méditerranéens et

de l'ancien bloc communiste plutôt inégalitaire où l'État intervient beaucoup, mais peu dans le dynamisme du marché du travail, et où le nombre d'immigrants est restreint. Au plan de la cohésion et de l'intégration des sociétés étudiées, il n'existe pas de relation mécanique affirment les auteurs. En revanche, il est rare de trouver une forte cohésion sociale là où les inégalités sont fortement marquées, sauf aux États-Unis où les inégalités sont acceptées à partir d'une croyance dans le mérite individuel.

Le troisième chapitre est centré sur une comparaison des systèmes éducatifs de ces pays. Quatre ensembles se dessinent ainsi pour l'intégration scolaire. Des constats intéressants sont faits par les auteurs : la « massification » de l'éducation n'entraîne pas forcément une baisse de niveau dans le sens où plus la scolarité est longue et ouverte à un plus grand nombre de jeunes, plus les connaissances des élèves et leurs acquis augmentent. Toutefois, précisent-ils, il ne suffit pas de garantir la scolarité à un plus grand nombre pour que les inégalités entre jeunes se réduisent ; encore faut-il penser à la manière dont l'école s'ouvre, est organisée, à ce qu'on y fait et à ce que les sociétés en attendent. En matière d'intégration et de cohésion scolaires, les corrélations les plus significatives montrent que là où l'attachement à l'établissement scolaire et la confiance envers les enseignants sont faibles, les inégalités scolaires sont fortes. En revanche, les relations amicales entre élèves ne semblent pas affecter les inégalités scolaires.

Le quatrième chapitre propose une mise en relation des sociétés avec leur école. La principale question soulevée ici est de savoir s'il existe une continuité entre elles ? Les résultats montrent plusieurs cas de figure : la communauté démocratique, la communauté bienveillante, l'école du savoir, l'excellence pour tous. L'accent est mis sur le fait que rien ne se passe, d'une part selon un volontarisme qui voudrait que l'école transforme la société et d'autre part selon un déterminisme mécanique qui ne voit dans l'école que le reflet de processus ayant cours dans la société.

Les cinquième et sixième chapitres montrent que bien qu'il n'y ait pas d'homologie parfaite entre les sociétés et leur école, des liens existent. Le poids des diplômes semble être une variable déterminante en aval de l'école. Cette variable permet de situer l'établissement scolaire dans ses liens complexes avec la société, en montrant que l'école n'est pas un agent unique. Ce ne sont pas les inégalités scolaires qui sont déterminantes mais la façon dont les individus rentabilisent leur diplôme dans des structures éducatives contrastées.

En conclusion, l'ouvrage déconstruit le piège de la méritocratie. Il révèle qu'une forte emprise des diplômes n'accentue pas la cohésion

sociale. Les auteurs imaginent en fin de parcours une école « allégée » sur laquelle le système d'éducation, de formation et de qualification ne reposerait plus en totalité.

Aïcha BENAMAR

Christine BERZIN (Dir.), *Accueillir les élèves en situation de handicap*, CRDP Académie d'Amiens, 2010, 180 p.

La scolarisation des enfants en situation de handicap est souvent complexe et compliquée. J'ai moi-même participé à l'intégration d'enfants présentant des problèmes (autisme, troubles moteurs, enfants trisomiques) dans les jardins d'enfants de la SONATRACH (région Ouest). C'est difficile non seulement pour les encadreurs, mais également pour les parents qui ont parfois peur du regard des autres et se culpabilisent. L'ouvrage comporte trois chapitres et chacun d'eux se compose de six articles :

Le premier chapitre est consacré au *processus de socialisation de l'élève en situation de handicap*. Les auteurs abordent les questions de compréhension du handicap, de ses effets sur l'apprentissage et sur les difficultés d'intégration et ensuite de scolarisation de l'élève en situation de handicap (il ne s'agit pas seulement d'intégration, mais de scolarisation au sens plein du terme). Les questions juridiques, l'état des lieux de la scolarisation de ces enfants ainsi que les équipes chargées du suivi et du projet personnalisé de scolarisation sont développés par des spécialistes de terrain.

Le deuxième chapitre aborde *la question du partenariat dans le processus de scolarisation*. Le partenariat se fait avec les parents, les personnels de soins et les enseignants. Les auteurs proposent une approche globale où tous les intervenants et les parents sont impliqués dans le projet de scolarisation. Bien que l'ouvrage soit intéressant dans son ensemble, nous avons néanmoins choisi deux articles dans ce chapitre. Ce sont ceux qui ont retenu notre attention en fonction de nos préoccupations en tant que psychologue. Dans « Le psychologue du RAZED et les projets d'aide aux élèves à besoins spécifiques » (Sylvie Marie Collet, psychologue RAZED de Saint-Germain, Yvelines), l'auteure décrit les missions du psychologue scolaire, dont l'intégration des enfants en situation de handicap et leur accompagnement dans leur scolarité. Pour l'auteure, il ne s'agit pas « de tenter d'adapter l'enfant aux modalités scolaires, mais à l'inverse de tenter une adaptation des dispositifs scolaires pour/jusqu'à ce qu'il réussisse à s'y inscrire » (p. 49). L'auteure propose d'identifier les besoins de chaque enfant et ensuite d'élaborer un projet pédagogique en fonction de ces besoins. Tout le long

de l'article on perçoit la nécessité d'étudier les situations au cas par cas, en utilisant l'observation, les outils d'évaluation, et de dépistages selon les difficultés de chaque enfant (retards, difficultés de compréhension, lenteurs, dyslexie, dyspraxies, etc.), et cela dans le but d'atteindre les objectifs déterminés en fonction des besoins spécifiques tels que : la durée des interventions, les activités spécifiques, les personnes intervenant dans le dispositif et enfin, l'organisation, le type de travail proposé (individuel, par petit groupes, collectifs). En résumé, l'article tente de répondre à la question du diagnostic détaillé des difficultés de chaque enfant et d'élaborer un projet pédagogique rigoureux aidant les enseignants et les intervenants à agir en synergie en tenant compte des particularités de chaque enfant. Quant à l'article « La collaboration avec les parents » (Ginette Delamezière, psychologue clinicienne et psychanalyste), l'auteure y analyse les représentations qu'ont les parents du handicap de leur enfant. Les parents, en fonction de leur vécu et de leur origine culturelle, vont construire des représentations qui nécessitent parfois, selon l'auteure, des approches différenciées sous « l'angle ethno psychologique ou ethno psychiatrique ». Les parents sont profondément touchés par la situation de leur enfant et réagissent par des conduites défensives qui pourraient être préjudiciables à l'intégration scolaire de l'enfant. Pour cela, il est indispensable de tenir compte des parents, de leur souffrance, de leur point de vue et de les intégrer dans le projet de scolarisation de leur enfant. Ils sont souvent soulagés de voir que leur enfant sera parmi d'autres enfants de son âge dans une école ; cette inclusion scolaire, nous dit l'auteure, procure non seulement aux parents du soulagement, de l'espoir, mais elle leur permet également de progresser dans cette élaboration du handicap, lorsqu'elle est bien accompagnée...

Le troisième chapitre est consacré aux *différentes formes de handicap et leur implication pédagogiques*. Mieux connaître les types de handicap (l'autisme, le retard mental, les troubles et retards moteurs, surdité, etc.) et comment chaque type ralentit ou diminue certaines compétences, ce qui nécessite des modes de prise en charge diversifiés et spécialisés pour une scolarisation optimale.

La grande richesse de cet ouvrage vient de la qualité des auteurs qui sont eux-mêmes des praticiens ayant été confrontés aux enfants à besoins spécifiques. Ces praticiens livrent ici des expériences, pertinentes et denses à la fois, qui constituent un apport certain aux professionnels de l'éducation.

Badra MOUTASSEM-MIMOUNI

Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009, 283 p.

Qu'est-ce qui encourage les parents à choisir une école plutôt qu'une autre ? Cette question ne se pose-t-elle pas dans toutes les familles ? Agnès Van Zanten y répond à l'issue d'une enquête par entretiens, menée auprès de cent soixante familles, appartenant en majorité aux classes moyennes de quatre communes de la banlieue parisienne. Sur la base des niveaux et formes de capital (supérieur/intermédiaire et privé/public), l'échantillonnage effectué distingue quatre profils de familles de classes moyennes : les « technocrates », les « intellectuels », les « médiateurs » et les « techniciens ». La catégorie des « technocrates » regrouperait selon l'auteure les cadres d'entreprise et les libéraux. Les « intellectuels » comporteraient toutes les professions intellectuelles et artistiques. Les médiateurs sont tous ceux qui valorisent une visée expressive s'interrogeant sur les caractéristiques sociales des enfants. Les « techniciens » se retrouveraient dans la catégorie des professions intermédiaires, des artisans et des employés.

L'ouvrage se compose de deux grandes parties : la première s'intéresse aux stratégies de choix, et la seconde aux médiations qui influent sur la nature de ces choix et les rendent possibles. Parmi les déterminants, sont examinés les visées et les idéaux ainsi que les croyances des parents concernant le fonctionnement des établissements et leurs ressources économiques et culturelles. Parmi les médiations, sont examinées la négociation familiale, la circulation de jugements dans des réseaux locaux, l'influence de l'offre éducative locale et celle des régulations politiques locales et nationales. La perspective adoptée est celle d'une mise en évidence du caractère pluraliste et contextualisé des choix réels.

Dans la première partie, l'auteure montre que les visées, liées à la maximisation des positions sociales, constituent le moteur du choix pour les « technocrates » et les « techniciens ». En revanche, les parents appartenant au groupe des « intellectuels » privilégient une visée réflexive, et les parents appartenant au groupe des « médiateurs » valorisent une visée expressive ; celle-ci les conduisant à s'interroger sur les caractéristiques sociales des élèves, garantes de l'épanouissement de leurs enfants. Le postulat majeur de l'analyse est que le choix de l'établissement par les parents de classes moyennes est lié à un intérêt de classe et s'intègre dans une stratégie de clôture sociale qui vise tant à réduire les écarts avec la grande bourgeoisie qu'à se protéger des classes populaires.

Aïcha BENAMAR

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle

Les langues dans l'espace familial algérien

Coordonné par
Chérif SINI

Editions |  GRAS

REVUE DES REVUES

« Sciences de l'éducation : Pour l'Ère nouvelle, Problèmes d'accès au terrain et questions méthodologiques. À propos d'un objet commun : le travail éducatif des familles », Vol. 44, n° 4, 2011, Université de Caen Basse-Normandie, France, 2011, 102 p.

Dans la quatrième livraison de son quarante quatrième volume, la revue internationale *Sciences de l'éducation* est consacrée à « l'Ère nouvelle » ; une ère transcendant les questionnements classiques et érigeant de nouvelles perspectives autour d'un objet commun, celui du travail éducatif des familles.

En effet, loin d'être un simple suivi ou accompagnement, le rôle de la famille se présente, aujourd'hui, sous la notion de « travail », impliquant, une entière consécration parentale et un réel dévouement micro-sociétal.

Dans son article introductif intitulé « Étudier le travail éducatif des familles, oui mais comment ? », Delphine Bruggeman, coordonnatrice du numéro, présente la famille comme une boîte noire dont l'analyse et l'interprétation nécessitent une exploitation complète permettant de dépasser les conceptualisations rigides des représentations figées de cette dernière. Pour mieux illustrer sa thèse, l'auteure se réfère à Pierre Bourdieu qui explique que « dans tout usage de concepts classificatoires, comme celui de la famille, nous engageons à la fois une description et une prescription qui ne s'apparaît pas comme telle parce qu'elle est (à peu près) universellement acceptée, admise comme allant de soi... »¹. Elle met, également, l'accent sur la complexité de la tâche des chercheurs qui tendent à étudier le travail parental, tout en étant contraint d'affronter de multiples facteurs sociaux et spatio-temporels régissant le quotidien des parents, mais aussi de leurs enfants.

Par ailleurs, la clarté du procédé éducatif parental est étroitement liée, selon Gilles Monceau, aux dispositifs socio-cliniques. Une vision que l'auteur exprime manifestement dans un article intitulé « Des dispositifs socio-cliniques pour comprendre comment les parents sont impliqués dans la politique de la parenté ». Un dispositif construit par l'auteur lui-même dans le cadre d'une étude fondée sur une méthode socio-clinique institutionnelle, qui fait associer les parents de manière directe. À noter

¹ Bourdieu, P. (1993), « A propos de la famille comme catégorie réalisée », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, décembre, Vol. 100, p. 33.

aussi, que le mot « Parentalité » est écrit dans ce texte avec une majuscule afin de mettre en relief l'aspect étatique du concept, d'une part, et d'autre part, pour le différencier de la signification usuelle en psychologie clinique par exemple, comme l'explique l'auteur.

De la socio-psychologie à l'enquête ethnographique, Bernadette Tillard change complètement d'approche dans un article qui aborde les « temps d'observation ethnographique et temps d'écriture » avec toutes les spécificités que peuvent receler de pareilles enquêtes. Ici, il est question d'objets anthropologiques où acteurs et enquêtés, éléments clés de l'enquête se soumettent tous à la doctrine anthropologique, une doctrine selon laquelle, un produit fini est forcément un travail d'écriture dans le temps inspiré d'un autre travail dans le temps qui le précède, mais dont il tente difficilement et surtout *objectivement* de se détacher.

Delphine Bruggeman revient dans sa deuxième intervention intitulée « Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches « à domicile » : « Le chercheur sur le terrain des familles » sur la question du terrain d'enquête avec la particularité d'être réalisée dans un espace « privé », celui de la famille. L'auteure expose son expérience de chercheur « à domicile » au sein de deux familles différentes. Elle présente à travers cet article un travail descriptif du cheminement épistémologique et de mise en œuvre méthodologique, en passant de l'école, comme terrain conventionnellement adéquat à ce type de procédé ethnologique, à celui de la famille.

Quant à l'article de Pierre-Yves Bernard intitulé « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », il s'inscrit en varia et en continuité avec la thématique du numéro centrée essentiellement sur le rapport à l'école et au travail éducatif. Il traite pour sa part la question des sorties précoces de l'école ou ce que certains appellent le décrochage qui, selon l'auteur, se définit comme « le résultat d'un processus, qui se réalise sur une période longue, trouvant ses origines dans les premières difficultés rencontrées pendant la scolarité élémentaire » (p. 77). Partant d'une enquête de terrain impliquant un échantillon de jeunes en situation de décrochage, l'auteur parvient, au final, à confirmer son hypothèse de départ qui considère la réussite académique, l'adaptation normative et l'engagement comme trois éléments distincts et indépendants, ce qui permet d'évoquer de multiples représentations de la rupture scolaire.

Enfin, nous nous permettons d'affirmer que ce dossier regroupe des contributions riches en applications méthodologiques et raisonnements théoriques qui relèvent de l'ordre pratique dans les démarches scientifiques, voire même éthiques, d'une enquête de terrain auquel l'accès et la distanciation ne sont pas sans conséquences.

Soraya MOULOUDJI-GARROUDJI

Résumés

Aïcha BENAMAR, Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Zoubida SENOUCI : Formation professionnelle et aide à l'emploi au Maghreb : réformes et processus sociaux

Notre contribution pose la question de la formation professionnelle en lien avec l'emploi dans les trois pays maghrébins. Le problème de la formation professionnelle et de l'aide à l'emploi semblent préoccuper l'ensemble des pays du Maghreb, constituant ainsi un véritable handicap pour leur développement. La prolifération du chômage affecte toutes les couches sociales, et principalement les diplômés. C'est un véritable fléau dont les principales causes résident dans l'inadéquation entre la réalité du moment et la vision prospective en matière de programmes de formation, et des dispositifs d'aide à l'emploi. La problématique du social se trouve, dès lors, transformée car la question n'est plus de savoir s'il faut « plus » ou « moins d'État », mais plutôt quel type d'État « différent » initiateur et partenaire, en phase permanente avec l'évolution rapide du monde ? Notre objectif est d'analyser les grands axes des réformes engagées afin de dégager la configuration des trois systèmes ; l'enjeu consistant à évaluer leur portée et à identifier les modalités des changements introduits dans l'action publique en matière de formation et d'aide à l'emploi des jeunes. En déterminant la période 1994-2004, nous avons postulé une certaine stabilité à l'objet de la comparaison, à partir duquel trois paramètres ont été observés et différenciés : l'intervention de l'État, le rôle des principaux acteurs, et le modèle de financement du système.

Mots-clés : formation professionnelle - emploi - réformes - employabilité - processus sociaux.

Zohra HASSANI : La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?

La réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003, est à l'origine d'une refonte pédagogique. Si les contenus notionnels n'ont subi que quelques aménagements, le changement semble se situer au niveau des démarches. Ce même changement est observé depuis quelques années dans les autres pays du Maghreb où le courant pédagogique des compétences (Schneider, 2006) ou la doxa des compétences (Crahay, 2006) influencent tous les programmes scolaires.

Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales, en particulier en terminales de lycée, sont au centre des préoccupations actuelles des auteurs-concepteurs de programmes et de manuels scolaires. Sur le terrain, c'est le même tumulte qui perdure depuis la mise en place de la réforme. Nous avons voulu savoir pourquoi. Le point de départ de notre recherche réside dans

une interrogation toute simple : quelles représentations ont les chercheurs auteurs-concepteurs des programmes de réforme et les enseignants de l'approche par compétences ? Pensant que les discours pouvaient rendre compte, du moins en partie, de ces représentations, nous avons encouragé leur production au cours d'entretiens semi-directifs. Nous tenterons dans cette communication de mettre en évidence les principales représentations de cette « réforme des compétences » comme ont tendance à la désigner les différents acteurs du système et d'identifier les changements induits et/ou les résistances qui se manifestent dans les pratiques les productions et/ou pratiques afin de décrypter les principaux paradoxes sous-jacents.

Mots-clés : éducation - réformes - recherches - pratiques - acteurs - représentations.

Aïcha BENAMAR : Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logiques d'action des parents-enseignants

La réforme du système éducatif en Algérie est à sa dixième année. Introduite par les nouveaux curricula et confortée par la loi d'orientation, elle vise, entre autres, l'amélioration significative et durable des acquis des élèves à tous les niveaux de la scolarité, rendant le soutien scolaire contingent. Or, les cours particuliers s'étendent progressivement à toutes les disciplines et à tous les niveaux du système. Nous nous demandons pourquoi ces cours particuliers remportent-ils un tel succès du primaire à la terminale de lycée ? N'est-il pas paradoxal qu'avec les nouveaux programmes de réforme conçus pour réduire les dysfonctionnements et augmenter l'efficacité du système, ils continuent à s'imposer ? Quel est l'impact de ces cours sur les performances des élèves et les résultats scolaires ?

Lors de journées d'études organisées avec des enseignants et des inspecteurs, parents d'élèves eux-mêmes, nous avons soulevé, entre autres, la question de la nécessité de ce marché, de son fonctionnement, de son ampleur et de son impact sur les performances des élèves. Ce texte rend compte des résultats d'entretiens individuels et collectifs organisés autour de la problématique de l'apprentissage des mathématiques, de la physique et des sciences de la nature et de vie au collège.

Mots-clés : soutien scolaire - cours particuliers - réforme - apprentissage - élèves - parents.

Fatima NEKKAL : Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas

L'Algérie, comme tous les pays en transition, cherche à améliorer le secteur de l'éducation à tous les niveaux. Sur un plan quantitatif, l'État Algérien a fait beaucoup d'efforts, mais sur un plan qualitatif, beaucoup de choses restent à faire.

Le but de cette recherche consiste à tracer les divers changements qui ont marqué la dernière réforme, à faire un état descriptif des pratiques pédagogiques dans quatre établissements d'enseignement secondaire afin

d'observer et d'analyser leur évolution et d'identifier si les buts désignés ont été atteints.

Mots-clés : pratique pédagogique - performance - compétence - évaluation - déperdition - réforme.

Wajih GUEHRIA : *Quatre étudiantes algériennes en France vis-à-vis de leurs représentations sociolinguistiques*

Le rapport symbolique des étudiantes algériennes en France avec leurs langues est corrélé au contexte discursif dans lequel elles se projettent. Dans l'étude réalisée, le statut du français est ambivalent, il est à la fois décrié par la jeunesse algérienne et en même temps valorisé du fait de l'ascension sociale qu'il suscite à travers l'insertion professionnelle. La maîtrise de cette langue a d'ailleurs offert l'opportunité à nos informatrices de poursuivre des études en France, ce qu'elles considèrent comme un signe de distinction. Le contexte pluriglossique dans lequel les personnes interrogées ont baigné lorsqu'elles étaient en Algérie favorise la construction d'un discours représentationnel stéréotypé. Son analyse, basée sur le matériel conceptuel et théorique de la linguistique praxématique, révèle deux pistes : (a) l'appropriation du français par l'exclusion de l'autre ; (b) l'adoption ou le rejet d'une langue en fonction de l'espace/temps dans lequel les informatrices se projettent.

Mots-clés : sociolinguistique - représentations - praxématique - analyse du discours.

Naziha BENBACHIR : *Les représentations des langues en milieu professionnel*

Nous nous interrogeons sur les représentations des langues en milieu professionnel. C'est effectivement en explicitant certains aspects sur la pluralité des langues, des cultures et les relations que les cadres entretiennent avec elles, que s'élabore, peu à peu, la représentation de la réalité algérienne bi-plurilingue.

En s'appuyant sur de tels critères d'analyse, nous pourrions percevoir les enjeux identitaires qui sont liés à la construction de la compétence plurilingue dans l'entreprise.

Notre objectif dans la présente contribution est double puisqu'on s'attache à décrire plus particulièrement un second niveau « le micro », envisagé dans sa réalité discursive et interactionniste. D'une part, pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'usage et à l'appropriation des langues dans l'entreprise, et plus particulièrement la place qu'occupe la langue française chez les cadres de l'entreprise. Et d'autre part, nous tentons d'explicitier la dynamique plurilingue qui est mise en place dans l'entreprise qui favorise une ouverture à l'autre dans le marché économique et linguistique de l'entreprise.

Mots-clés : représentation - compétence bi-plurilingue - interlangue - milieu professionnel.

Abdenacer GUEDJIBA : Impacts des mutations spatiales sur les pratiques sociolinguistiques chez les locuteurs berbérophones du massif de l'Aurès

Cet article s'inscrit dans notre projet de recherche sociolinguistique autour de la problématique des représentations des langues et des positionnements épilinguistiques des sujets, dans le cas du massif de l'Aurès. Le massif de l'Aurès est une région berbérophone, située au cœur même du pays chaoui. L'enquête est menée, auprès de personnes d'âge et de sexes différents, dans les principales agglomérations de la localité : Arris et T'kout sur la vallée de Oued Labiod ; Menaa et Tizi Laabed dans la vallée de Oued Abdi. Cette étude a pour objectif de proposer un état des lieux des pratiques sociolinguistiques des habitants de cette région. Nous nous interrogeons sur les langues qu'utilisent nos sujets dans leurs pratiques langagières courantes dans leur région ? Quelles langues utilisent-ils dans les centres urbains (Batna et Biskra) qu'ils fréquentent régulièrement ? La perception spatiale et le changement d'espace influent-ils sur leurs pratiques sociolinguistiques ?

Mots-clés : Massif central de l'Aurès - djebailis - mutations spatiales - pratiques sociolinguistiques - arabe parlé - chaoui - milieu urbain - milieu rural.

Abdelnour BENAZZOUC : Parler... jeunes : pour dire quoi ? Retour sur une enquête menée à l'Université de Mostaganem

L'étiquette « jeune(s) » pour qualifier les productions socio-langagières du public des jeunes, ou ce que par effet de mode, l'on nomme aujourd'hui le/les parler(s) jeune(s) semble poser problème pour les spécialistes du terrain urbain (Calvet, 1994, Bulot, 2003, 2012) de par le monde, du moment où il ne s'agit pas d'une langue/langage codé au sens linguistique/grammairien de la définition, mais davantage de séquences isolées dans la langue ordinaire. Par le biais d'une investigation en terrain urbain (l'Université de Mostaganem), nous cherchons à confronter cette constatation/hypothèse à un versant des données recueillies pour tenter de comprendre où réside la spécificité de cette (nouvelle) façon de faire usage de la langue circulante ; de voir dans un second temps, quelle(s) revendication/attente sociale se dessinent derrière ce remaniement langagier tributaire exclusivement de la population jeunes, semble-il ?

Les résultats obtenus confortent, en un sens, l'hypothèse formulée au départ, et pointent clairement le phénomène code-switching comme moteur, et en même temps comme procédé socio-langagier fortement connoté mis à la disposition des jeunes afin de communiquer (finalité linguistique) entre eux, mais aussi et surtout afin de marquer une forme de rejet/rupture par rapport à la langue normée telle qu'elle se pratique à l'ordinaire (finalité sociologique/identitaire). Ce dernier aspect nous renvoie indirectement à la raison même de l'existence de ce type de pratiques urbaines qui renseignent, à notre sens, sur une forme de mutation de la langue qui n'est pas sans traduire une volonté de renouveau socio-langagier pris en charge par les jeunes.

Mots-clés : parler jeune - pratiques socio-langagières - urbanité - vernalisation - identité - remaniement langagier.

Fatima Zohra BOULEFDAOUI : L'initiation à la statistique : une enquête au collège

L'article aborde la question de l'enseignement des statistiques au collège, en essayant de répondre au questionnement suivant : pourquoi enseigner la statistique au collège et qu'apportera l'enseignement de cette discipline pour le citoyen ? Ceci d'une part, et d'autre part, quelle formation spécifique doit-on dispenser à l'enseignant de mathématiques afin que son enseignement des statistiques aboutisse à un apprentissage ?

À cet effet, je présente les résultats de ma recherche, qui est structurée autour des trois points suivants :

1. la statistique au collège, qu'est ce qui est enseigné ?
2. la statistique au collège, pourquoi faire ?
3. la statistique au collège, quelle formation pour les enseignants ?

Mots-clés : enseignement - statistiques - collège - apprentissage - formation.

Hassan REMAOUN : L'école au Maghreb et le discours sur la citoyenneté : une approche à travers les manuels d'éducation civique

Cet article est réalisé autour de la question de l'enseignement de la citoyenneté dans le discours véhiculé par les manuels scolaires. Et ce, à travers l'analyse comparative du contenu des manuels scolaires en usage dans les trois cycles de l'enseignement : primaire, moyen, et Lycée, dans trois pays du Maghreb : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Ce travail est le bilan de deux projets de recherches. Le premier réalisé entre 2006 et 2008 sous l'intitulé « Approche et pratique de la citoyenneté : le cas de l'Algérie », et le second intitulé « La citoyenneté en Algérie aujourd'hui : représentations et pratiques de terrains » réalisé entre 2008 et 2010. L'analyse de ce discours permet la détermination de l'objectif en perspective de l'enseignement de l'éducation civique dans sa relation avec la citoyenneté déclarée et les lacunes qui la sépare des autres domaines dans les pays concernés par cette étude.

Mots-clés : École - citoyenneté - manuels scolaires - Algérie - Tunisie - Maroc.

Youssef BOUGHANMI : Le manuel scolaire développe-t-il chez l'élève une culture participative ?

Qui n'a pas utilisé un manuel scolaire à l'école ? Ce manuel semble être un simple support pédagogique de résultats scientifiques dont seul l'enseignant en profite. On s'intéresse souvent à sa forme ou son prix, mais en quoi il peut être utile à l'école. Ce travail s'inscrit dans un cadre didactique de l'enseignement constructiviste des sciences naturelles, et porte, en particulier, sur le processus de l'élaboration des contenus manuels scolaires. On s'interroge essentiellement sur la nature du message scientifique diffusé par ces manuels et son rôle dans le

développement du style éducatif participatif chez l'élève, et par conséquent sa participation à la construction de son propre savoir.

Pour cette recherche, l'analyse est limitée aux thèmes de géologie, dans deux manuels scolaires tunisiens, par l'utilisation de la même grille spécifique d'analyse des différents types de styles éducatifs

Mots-clés : École - didactique - style éducatif participatif - manuel scolaire-société.

Fadhel HARZALLI : L'éducation à la gestion des risques naturels dans le manuel de géographie de la 1^{ère} année secondaire en Tunisie : analyse didactique et propositions

L'introduction de l'éducation à la gestion des risques naturels dans les programmes et les manuels est récente dans l'enseignement de la géographie en Tunisie. En effet, l'éducation à la gestion des risques peut être considérée comme un champ éducatif émergent et un ensemble d'interventions qui vise à informer, motiver et aider les apprenants à adopter volontairement des comportements favorables à la vie, et à se construire une opinion raisonnée sur des questions vives où l'intime et le social sont fortement liés. L'éducation à la gestion des risques vise donc à placer, de façon intentionnelle, les apprenants dans un processus de changement de comportement et d'attitude. Cette gestion repose, à la fois, sur des savoirs, mais vise également à favoriser la construction de compétences personnelles et psychosociales, la construction d'un ensemble de rapports à soi, aux autres, au milieu, au passé, mais aussi à l'avenir comme le proposent les objectifs de l'enseignement de la géographie au secondaire en Tunisie (Loi de la réforme éducative en Tunisie de juillet 1991). Mais, quelle conception de l'éducation à la gestion des risques naturels a été privilégiée dans le manuel scolaire de géographie de la première année secondaire en Tunisie, et quel modèle d'éducation a-t-on voulu promouvoir dans l'enseignement de cette discipline ?

Nos questions de recherche sont formulées comme suit : quelle est la nature des images pour l'éducation à la gestion des risques naturels ? Quel modèle d'éducation est privilégié dans ce manuel ? Quels sont les styles pédagogiques utilisés ?

L'objet du présent article est d'analyser le contenu du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire en Tunisie dans l'objectif de répondre à ces questions.

Mots-clés : gestion des risques naturels - enseignement de la géographie - manuels scolaires - éducation - images - styles pédagogiques - Tunisie.

Abdelouahab BELGHERRAS : La compétence culturelle dans le manuel scolaire de philosophie au secondaire

Ce travail aborde, par le biais des manuels scolaires de philosophie du secondaire, la question des réformes éducatives en Algérie.

Afin de mettre en exergue ces changements, notamment en ce qui concerne les programmes et les curricula, nous les avons liés à l'ouverture, la démocratie, les droits de l'Homme, et la tolérance. Ce sont des valeurs défendues par les

instances internationales de l'éducation qu'on peut relier au concept de « compétence culturelle ». Celle-ci fait partie de l'« approche par compétence » que l'Algérie a mise en œuvre en 2003, et qui en rapport avec qui est appelée « éducation à l'interculturalité »

Mots-clés : réformes éducatives - manuel scolaire - interculturalité - compétence culturelle - philosophie.

Nabil KERFES, Ahmed Hamza GHADBANE, Bendjedou BOUTALBI :
Analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie

Notre travail de recherche vise à améliorer les procédés utilisés actuellement dans la formation des étudiants s'orientant vers des études en éducation physique et sportive (EPS), et qui devraient devenir des éducateurs physiques. La formation des éducateurs en sport est un processus qui nécessite une prise en charge pluridimensionnelle, dans le sens où il concerne plusieurs aspects du domaine des connaissances de cette discipline.

Toute formation spécialisée se base essentiellement sur deux composantes : les acquisitions théoriques et les apprentissages pratiques. Ces composantes représentent les axes principaux autour desquels pivotera ultérieurement l'opération éducative et professionnelle. Il apparaît clairement que l'existence préalable de pré requis faisant partie du tout significatif des composantes précédemment citées est d'une importance majeure chez ceux qui désirent suivre des études dans ces filières de formation. C'est précisément l'analyse du contexte de la formation des éducateurs au sein des instituts d'EPS. Notre objectif consistait en effet à identifier les caractéristiques de formations proposées en Algérie et en Wallonie (Belgique francophone).

Mots-clés : formation initiale des enseignants - objectifs de formation - analyse comparée - Algérie - Wallonie.

Boubeker YAHIAOUI : ***L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie***

Le problème qui se pose à nous dans cet essai d'analyse est que l'Education Physique et Sportive (par abréviation EPS) reste toujours marginalisée à l'école algérienne. Alors que les activités physiques sont considérées dans le monde comme un moyen fondamental d'amélioration de la santé et de l'éducation, plus particulièrement des jeunes, en Algérie, l'EPS et le sport scolaire ont régressé : 2x45mn hebdomadaires d'enseignement très peu assurées à l'école primaire, 2h par semaine dans les enseignements moyen et secondaire, participation faible, surtout des filles, aux compétitions sportives scolaires... Et la dernière mauvaise nouvelle au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2012/2013 est le retrait de postes d'EPS dans l'enseignement secondaire pour couvrir les lacunes d'enseignement des autres matières considérées comme prioritaires. Cette « solution » improvisée, même passagère (de nouveaux postes étant débloqués à la rentrée du deuxième trimestre), traduit une attitude évidente de marginalisation de l'EPS; ce qui est préjudiciable à la société entière, car les

activités physiques peuvent aider non seulement les jeunes dans leur développement, mais l'institution éducative à lutter contre des problèmes tels que la violence, la drogue, etc...

Qu'est-ce qui entrave en Algérie l'évolution d'une matière ailleurs pratiquée quasiment au quotidien par les élèves des établissements scolaires, et érigée en moyen fondamental d'accès à l'université aux USA ? Chez nous, en dehors d'un état d'esprit négatif vis-à-vis des activités physiques perçues malheureusement parfois comme « secondaires », notre tentative d'analyse essaie de relever d'autres aspects d'une régression perceptible de l'EPS scolaire. Il peut s'agir de facteurs plus ou moins complexes, liés à l'histoire, aux choix politiques, à la formation des enseignants... Nous tenterons ainsi d'analyser le ce phénomène de régression, de comprendre ses causes, et de trouver peut-être des remèdes susceptibles d'enclencher un changement salutaire pour l'intérêt de l'éducation des enfants et adolescents algériens.

Mots-clés : Éducation Physique et Sportive (EPS) - sport - école - enfant - adolescent - enseignant - éducateur - régression.

Abdeljalil AKKARI, Colleen LOOMIS, Thibaut LAUWERIER :
Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale

Cette revue de la littérature intègre et synthétise les connaissances existantes sur l'éducation de la petite enfance et les programmes préscolaires dans le but d'évaluer sous quelles conditions la préscolarisation a un impact positif sur le développement cognitif et social des enfants d'âge préscolaire et sur leurs résultats scolaires ultérieurs. Quatre conditions fondamentales ressortent de la littérature pour un enseignement préscolaire de qualité dans des contextes défavorisés : 1. des modèles pédagogiques pertinents ; 2. une éducation ancrée dans la culture locale ; 3. une implication des familles et des communautés ; 4. des programmes de santé et de nutrition liés au préscolaire.

Mots-clés : éducation préscolaire - Afrique - culture - communautés - pédagogie - santé.

Summaries

Aïcha BENAMAR, Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Zoubida SENOUCI: *Vocational training and employment support in the Maghreb: reforms and social processes*

Our contribution raises the question of vocational training in coordination with employment in three Maghreb countries. The problem of vocational training and employment support seems to concern the whole Maghreb countries, constituting a true handicap for their development. The proliferation of unemployment affects all social strata, mainly the graduates, thus constituting a true scourge whose main causes lie in the disparity between the existing reality and the prospective vision in the training program subjects and the supporting means to employment. The social issue is, therefore, altered, for it is no longer a question of whether there should be 'more' » or 'less' State intervention, but rather what type of "different" initiator and partner State in permanent phase with the fast changing World is sought? Our objective is to examine the major axes of reforms undertaken to identify the configuration of all three systems; the challenge of assessing their scope and of identifying the processes for change in public action of training and in the youth employment. By determining the period between 1994 and 2004, certain stability was postulated to the compared object, from which three parameters were observed and differentiated: State intervention, the main actors' role and the financing system model.

Keywords: Vocational training - employment - reforms - employability - social.

Zohra HASSANI: *Reform of the educational system in Algeria : what changes in teachers' practices?*

The reform of the educational system in Algeria, implemented progressively since 2003, is the origin of pedagogical renewal. If notional contents were subjected only to some modifications, change seems to be at the level of representations. The same change is noticed for few years in the three Maghreb countries where the pedagogical current of competences (Schneider, in 2006) or the doxa of competences (Crahay, on 2006) influences all scholar curricula.

Subjacent tensions in the definition of terminales' competences, particularly in high school 3rd-year, are in the heart of the present concerns of the conceiver-authors of curricula and manuals. On the terrain, it is the same tumult which persists since the reform establishment. We would like to know the cause. The starting point of our research resides in a very simple questioning: what presentations do researcher conceiver-authors of the reform curricula and the teachers of approach by competences have? Thinking that discourses could give an account, at least partly, of these presentations, we encouraged their

production along the course of semi-directive discussions. We attempt in this communication:

- to put in evidence the main presentations of this « reform of competences » as the different actors of the system have tendency to indicate;*
- to identify oriented changes and/or tenacity which manifest themselves in practices productions and/or practices to decipher main subjacent paradoxes.*

Keywords: Education - reforms - researches - practices - actors - representations.

Aïcha BENAMAR: Scholar support in time of reform : parents-teachers logics of action

The reform of the educational system in Algeria has seen its tenth year. Introduced by the new curricula and enhanced by the law of orientation, it aims, among other objectives, at the significant and long-lasting improvement of pupils' acquisitions at all schooling levels, making schooling support casual. However, private courses are being gradually extended to all disciplines and at all stages of the system. We question why these private courses do win such a success from primary school to the 3rd high school year. Is it not paradoxical that, despite the new reform curricula conceived to reduce the inefficiencies and increase the efficiency of the system, schooling support still persists? What impact of these courses is it on pupils' performances and school achievement?

In study days held with teachers, inspectors and pupils' parents, we raised, among other queries, the question of the necessity of this market, its operation, its scale and its feed-back on pupils' performances. This text provides an account of the results of individual and group interviews held on the difficulties encountered in the apprenticeship of mathematics, physics, and of the sciences of nature and life at the college.

Keywords: schooling support - private courses training - reform - learning - pupils - parents.

Fatima NEKKAL: Teaching practices and educational reforms in Algeria: a study of case

Algeria, as all countries in transition seeks to improve the education sector at all levels. On a quantitative level, the Algerian State has made a great deal of effort, but on a qualitative a great deal remain to be achieved.

The objective of this article is to trace the various changes that have marked the last reform, to make a descriptive statement of the teaching practices in four high- schools in order to examine and analyze their evolution, and to identify if the planned designated objectives have been achieved.

Keywords: pedagogical practice - performance - competence - evaluation - loss - reform.

Wajih GHEHRIA: *Four Algerian girl students in France in relation to their sociolinguistic representations*

The symbolic report of the Algerian girl students in France with their languages is correlated to the discursive context in which they project. In the achieved study, the status of French is ambivalent; it is disparaged and promoted by Algerian youth at the same time due to the social ascent which it produces though professional insertion. The mastery of this language has provided to our informants the opportunity to carry on further studies in France, what they consider as sign of distinction. The pluriglossic context in which the respondents lived when in Algeria promotes the construction of a representational stereotypic discourse. Its analysis, based on the conceptual and theoretical equipment of the praxematic linguistics, reveals two tracks: (a) the taking over of French by eliminating the other; (b) the adoption or rejection of a language according to the space / time in which the informants project.

Keywords: sociolinguistics - representations - praxematic - discourse analysis.

Naziha BENBACHIR: *Language representations in professional environment*

We question about the representations of languages in professional environment. It is indeed, while explaining some aspects on the multiplicity of languages, together with cultures, and the relationships that executives maintain with these, that representation of Algerian bi-multilingual reality is gradually being drawn up.

Based on such criteria analysis, we can perceive the identity issues linked to the construction of a multilingual competence at the enterprise. Our objective in this contribution is twofold, since attempts to describe more particularly a second level "the micro" discussed in its discursive and interactional reality.

On the one hand, to better understand certain phenomena linked to the usage and appropriation of some languages at the enterprise, and more particularly the place occupied by the French language among executives of the enterprise.

On the other hand, we try to make explicit the multilingual dynamic implemented at the enterprise, which promotes openness toward the other in the economic and linguistic market of the enterprise.

Keywords: representation - bi-multilingual competence - interlanguage - professional environment.

Abdenacer GUEDJIBA: *Space mutation impacts on sociolinguistics practices in the Berber speaking of the mount Aurès*

This article is a part of our sociolinguistic research project on the problems of the representations of languages and the epilinguistic positionings of Chaoui subjects, in the case of the Aurès Mount. The Aurès Mount is a Berber-speaking region, located in the heart of the Chaoui country. The investigation is conducted with people of different age and sex, in the main agglomerations of

the locality: Arris and kout, in the valley of Wadi Labiod; Mena and Tizi Laabed in the Valley of Wadi Abdi. This study aims at providing an overview of the natives' sociolinguistic practices of the region. We question on the languages spoken by our Chaoui subjects, in their common linguistic practices, in their region. What languages do they use in the urban centers (Batna and Biskra), which they regularly visit? Do space perception and space change have effect on their sociolinguistic practices?

Keywords: Aures Central Mount - Djebailis- space mutations - sociolinguistic practices - spoken Arabic - Chaoui - urban area - rural area.

Abdelnour BENAZZOUZ: *Speak...young people: to say what? Return on an investigation led at the University of Mostaganem*

The "youth" tab to qualify the socio-linguistic productions of the youth, or what by effect of mode they name today the youth public speech (es) seems to cause a problem for the specialists of the urban area (Calvet, 1994, Bulot, 2003, 2012) throughout the world, when it is not about a language / encoded language in linguistic / grammarian sense of definition, but more isolated sequences in the common language. By means of investigation in urban area (the university of Mostaganem), we seek to confront this finding / hypothesis with an amount of data collected in an attempt to understand where lies the specificity of this (new) way of using the circulating language; to see then, what social claim(s)/ expectation emerge behind this linguistic transformation exclusively tributary to the youth, what is it likely?

Acquired results initially reinforce in a way the formulated hypothesis and clearly monitor the code-switching phenomenon as a motor and at the same time as a socio-linguistic process strongly connoted and available for the youth to converse (language purposes) between themselves but especially to mark a form of rejection/rupture with the standardized language practiced in the ordinary (sociological purpose/identity) as well. The latter aspect guides us ultimately to the reason for the existence of this type of urban practices that enlighten our sense, a form of mutation of the language that is not without a desire to interpret a socio-linguistic renewal supported by the youth.

Keywords: speak youth - socio-linguistic practices - urbanity - vernalization identity - linguistic mutation.

Fatima Zohra BOULEFDAOUI: *Initiation to statistics: an investigation at the college*

This paper, aims at shedding light on the issue of statistic teaching at college, by attempting to answer the following question: why teaching statistics at college, and what will the teaching of this discipline bring for the future citizen? This is on one hand; and on the other hand, what specific training for the mathematic teacher, so that his teaching of statistics will lead to an apprenticeship?

To this effect, i present the results of my research, which is structured around the three following points:

1. *statistics at college : what is taught?*
2. *statistics at college: what for?*
3. *statistics at college: what training for the Teachers?*

Keywords: education - statistics - college - learning - training.

Hassan REMAOUN: *School in the Maghreb countries and the discourse on Citizenship: an approach through civic educational textbooks*

This article, related to the teaching of citizenship, was completed from the content of the discourse that textbooks include and marked: "Message of citizenship through school" on the basis of the analytic results of the contents of textbooks in circulation in the three stages of education: primary, intermediate and secondary, and comprising the three Maghreb countries: Algeria, Morocco and Tunisia, depending on a comparing approach. And it comes out as a result of a work within two research projects. The first, during the period 2006-2008 under the title, "Approach and practice of citizenship: Algeria as a model", the second, "Citizenship in Algeria today, assimilations and embodiment in the field" was completed between 2008-2010. The analysis of this discourse allows determining the desired objective from civic education in its relationship with the declared citizenship formation and with the gap between them, and between the various areas in the three countries covered by this work.

Keywords: school - citizenship - textbooks - Algeria - Tunisia - Morocco.

Youssef BOUGHANMI: *Does textbook develop a participatory culture in the pupil?*

Who has not used a textbook at school? This textbook seems to be a simple pedagogical support of scientific results that only the teacher profits from. It is often its form or price that has an interest for us, but how can it be helpful at school? This work registers under a didactic frame of constructivist education of natural sciences, and it concerns particularly the process of the elaboration of textbook contents. Questions arise essentially about the nature of the scientific message broadcast by these manuals and their role in developing a participatory educational style in the pupil, and consequently, his involvement in the construction of his own knowledge. To achieve this deed, the analysis was limited to geology topics in two Tunisian manuals, using the same specific analysis grid of different types of educational styles. How does the textbook perform a role in the acquisition of a participatory culture at school, and consequently in society?

Keywords: school - teaching - educational participatory style-textbook - society.

Fadhel HARZALLI: *Natural risk management education in geographic textbook of 1st high-school year in Tunisia: didactic analysis and proposals*

The introduction of natural risk management education in the curricula and textbooks is recent in the teaching of geography in Tunisia. In fact, education in risk management can be considered as an emerging instructive field and a set of interventions which aims equally at informing, motivating and assisting trainees to adopt willingly behaviors favorable to life, to form a sound opinion on lively questions where the private and the social are hard linked. Education in risk management aims, therefore, at putting trainees intentionally in a process of change of behavior and attitude. This management lies at the same time on knowledge, yet it also aims at favoring the construction of personal and psycho-social competences, the construction of a set of reports to oneself, to others, in the milieu, to the past, but also to the future, as projected by the teaching objectives of geography in Tunisian high schools (Law of Educative reform in Tunisia, July 1991). Yet, what educational concept in the natural risk management is privileged in the geography textbooks of 1st year of high-school in Tunisia? And what educational model was required to promote in the teaching of this discipline?

Our research questions are formulated as follows: What is the nature of images for natural risk management education? What education model is privileged in this textbook? What pedagogical styles are used?

The object of the present article is to analyze the contents of the textbook of 1st year of high-school in Tunisia in purpose to answer these questions.

Keywords: natural risk management - teaching geography - textbooks-education - images - teaching styles - Tunisia.

Abdelouahab BELGHERRAS: *Cultural competence in philosophy manual of secondary stage*

Through the textbook of philosophy for the 2nd year of educational secondary stage. we work on the follow-up to what have educational reforms known in Algeria from changes which seem to us to reach the level of depth in method and curricula, and in order to highlight these changes, we have related them to openness, democracy, human rights, and tolerance. They are values required by international boards committed in education, and can be summarized as the so-called cross-cultural education, and what is called in approach competencies adopted by Algeria with reforms of 2002 cultural competence. About these values, which point to the overlap of cultural competence in philosophy textbook in high-school, this article is in concern.

Keywords: Educational reform - textbook - cultural interference - cultural competence - philosophy.

Nabil KERFES, Ahmed Hamza GHADBANE, Bendjedou BOUTALBI:
Comparative Analysis of physical training and sports systems in Algeria and in Walloon (Belgium)

Our research work aims at improving techniques used presently in training of students who take on physical education and sports (EPS), who would become physical instructors. Instructors' training in sports is a process that requires a multidimensional care, in case it concerns several aspects of the field of knowledge of this discipline.

Any specific training is mainly based on two components: theoretical acquisitions and practical apprenticeship. These components represent the main axes around which revolve later instructive and professional operation. It seems clearly that prior pre-requisite existence as part of the pre-cited very significant components is of a major importance to those who hope to carry on further studies in this field of training. It is precisely an analysis of the context of instructors' training within the institutes of "EPS". Our objective consisted, in fact, in identifying the characteristics of trainings offered in Algeria and in Belgium Walloon (French-speaking area).

Keywords: initial training of teachers - objectives of training - compared analysis - Algeria - Walloon.

Boubeker YAHIAOUI: *Scholar physical education and sports in Algeria*

The problem that confronts us in this analysis essay is that Physical and sports Education (by abbreviation EPS) always remains marginalized in Algerian school. Worse still. While physical activities are considered in the world to be a fundamental means of improvement of health and education, more particularly in the youth, in Algeria the 'EPS' and scholar sports have declined: 2X45mn weekly of practice dropped to once, and very little is provided in fact for primary school, two hours a week for middle and secondary school education, low participation, specially of girls, to school sport competitions ... And the last bad news in the first term of the school year 2012/2013 is the withdrawal of teachers' posts in 'EPS' at high-school for the profit of teaching other subjects deemed in priority. This improvised, even temporary 'resolution' (new posts being released in reception of the second term), interprets an evident attitude of marginalization of the 'EPS'; what proves detrimental in the whole society. Because physical activities can help not only the youth in their development, but the instructive institution to fight against problems such as violence, narcotic, etc

What hinders in Algeria the evolution of a subject daily performed elsewhere by the pupils at schools, and established as fundamental means of accession to university in the USA? Among us, except a negative state of mind in relation to physical activities, unfortunately sometimes perceived as "secondary", our attempt of analysis endeavors to raise other aspects of an observable regression of scholar "EPS". It can be about more or less complex factors, linked to history, to political choices, to teachers' training. We shall so try to see the

sequence of the phenomenon of failure, to understand its reasons and to find perhaps some cures susceptible of boosting a salutary change for the interest of education of children and Algerian teenagers.

Keywords: Physical and sports Education (EPS) - sports - school-child – teenager - teacher - educator - regression.

Abdeljalil AKKARI, Colleen LOOMIS, Thibaut LAUWERIER :
Investing in pre-schooling in sub-Saharan Africa. A synthesis of international literature

This review of literature integrates and synthesizes existing knowledge on early child education and pre-schooling curricula for the purpose of assessing under what conditions school enrolment ratio has a positive impact on the cognitive and social development of pre-school aged children and on their later school performance. Four fundamental conditions emerge from the literature for a pre-schooling education of value in deprived contexts: 1. appropriate pedagogic models; 2. a local rooted-in-culture education; 3. families and communities involvement; 4. food and health programs related to pre-schooling.

Keywords: pre-schooling education - Africa - culture - communities - pedagogy - health.

Resúmenes

Aïcha BENAMAR, Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, Zoubida SENOUCI: *La formación profesional y asistencia para el empleo en el Magreb: reformas y los procesos sociales*

Nuestra contribución plantea la cuestión de la formación profesional relacionada con el empleo en los tres países del Magreb. El problema de la formación profesional y la asistencia para el empleo parece preocupar todos los países del Magreb, lo que constituye un verdadero obstáculo para su desarrollo. La proliferación del desempleo afecta a todos los estratos sociales y principalmente, los graduados, lo que constituye una plaga cuyas causas principales se encuentran en la falta de correspondencia entre la realidad del momento y la futura visión sobre los programas de la formación y de las ayudas al empleo.

Por tanto, la problemática de lo social, se encuentra transformada, porque la cuestión ya no es de saber si es la falta "más" o "menos del Estado", sino más bien qué tipo de Estado "diferente" iniciador y socio, en fase permanente con la rápida evolución del mundo ?

Nuestro objetivo es analizarlos principales ejes de reformas lanzadas con el fin de identificar la configuración de los tres sistemas, el desafío consiste en la evaluación de su alcance y para identificar las modalidades de los cambios introducidos en la acción pública en materia de formación y de ayuda al empleo de los jóvenes. Para determinar el período 1994-2004, hemos postulado cierta estabilidad al tema de la comparación, de la que se observaron y diferencian tres parámetros: la intervención del Estado, el papel de los principales actores y el modelo del sistema de financiación.

Palabras claves: la formación profesional - el empleo -las reformas - los procesos sociales.

Zohra HASSANI: *La reforma del sistema educativo en Argelia: ¿qué cambios en las prácticas de los profesores?*

La reforma del sistema educativo en Argelia, la implementación gradual desde 2003, es originalmente una reforma educativa. Si el contenido teórico ha sido objeto de algunas mejoras, el cambio parece estar a nivel de pasos. Se observa el mismo cambio en los últimos años en otros países del Magreb, donde las habilidades educativas actuales (Schneider, 2006) o las habilidades doxa (Crahay, 2006) influyen en todos los planes de estudio.

Las tensiones que subyacen a la definición de las competencias finales, sobre todo al final de la secundaria, son el centro de las preocupaciones actuales de los autores, especialistas curriculares y libros de texto. Sobre el terreno, este es el mismo revuelo que ha persistido durante la aplicación de la reforma.

Queríamos saber por qué? El punto de partida de nuestra investigación radica en una simple pregunta: ¿qué representaciones tienen los investigadores compositores, diseñadores, programas de reforma y los maestros del enfoque por competencias? Pensando en que el discurso podría explicar, al menos en parte, de estas representaciones, se ha fomentado la producción durante las entrevistas semi-estructuradas. Tratamos en este documento:

-Poner de relieve las principales representaciones de la "Reforma de las Competencias", como tienden a describir los diversos actores del sistema;

- Identificarlos cambios realizados y /o resistencias que surgen en la práctica, la producción y / o prácticas para descifrarlas principales paradojas subyacentes.

Palabras claves: Educación - reforma - investigación - prácticas - actores-representaciones.

Aïcha BENAMAR: La asistencia escolar a la hora de la reforma: lógicas de acción de los padres- maestros

La reforma del sistema educativo en Argelia está a su décimo año. Introducida por los nuevos currículos y confortada por la ley de orientación, busca, entre otras, el perfección significativa y durable de las adquisiciones de los alumnos en todos los niveles de la escolaridad, poniendo la asistencia escolar fortuita. Sin embargo, los cursos particulares se dispensan progresivamente a todas las disciplinas y a todos los niveles del sistema. Nos preguntamos ¿por qué estos cursos particulares tienen tal éxito del primario a la última clase del liceo? No representa una paradoja con los nuevos programas de reforma concebidos para reducir las oposiciones y aumentar la eficacia del sistema, y continúan a imponerse ¿Cuál es el impacto de estos cursos sobre las cualidades de los alumnos y los resultados escolares?

Durante los días de estudio organizados con los maestros y los inspectores, los propios padres de familia, hemos planteado, entre otras cosas, la cuestión de la necesidad de este mercado, su funcionamiento, su tamaño y de su impacto en los rendimientos de los estudiantes.

Este texto nos informa sobre los resultados de las entrevistas individuales y colectivas organizadas en torno al problema del aprendizaje de las matemáticas, la física y las ciencias naturales y de la vida en el colegio.

Palabras claves: asistencia escolar - clases particulares - la reforma - el aprendizaje - los estudiantes -los padres.

Fatima NEKKAL: Las prácticas pedagógicas y reformas educativas en Argelia: un estudio de caso

Argelia, al igual que todos los países en transición, busca mejorar el sector de la educación en todos los niveles. En el plan cuantitativo, el Estado argelino ha hecho un gran esfuerzo, pero en el plan cualitativo mucho queda por hacer

El propósito de este artículo es rastrear los diversos cambios que han marcado la última reforma, realizar un estudio descriptivo de las prácticas pedagógicas en cuatro escuelas de la enseñanza secundaria con objeto de

observar y analizar su evolución e identificar si los objetivos designados han sido logrados.

Palabras claves: práctica pedagógica - mejoramiento - competencia - evaluación - pérdida - reforma.

Wajih GHEHRIA: Cuatro estudiantes argelinos en Francia frente a sus representaciones sociolingüísticas

La relación simbólica de estudiantes argelinos en Francia con sus lenguas se correlaciona con el contexto discursivo en el que se proyectan. En el estudio realizado, el estatuto francés es ambivalente, que es a la vez criticado por la juventud argelina y, al mismo tiempo valorizado debido a la movilidad social que suscita a través de la inserción profesional. El dominio de esta lengua ha proporcionado también una oportunidad a nuestros informantes de seguir estudios en Francia, lo que consideran como un signo de distinción.

El contexto pluri-glósico en el que los encuestados han bañado cuando estaban en Argelia promueve la construcción de un discurso representacional y estereotipado. Su análisis, basado en el material conceptual y teórico de la lingüística praxe-mática revela dos pistas: (a) la propiedad del francés por la exclusión del otro, (b) la adopción o el rechazo de una lengua en función del espacio / tiempo en el que se proyectan los informantes.

Palabras claves: sociolingüística -representaciones - praxemática - análisis del discurso.

Naziha BENBACHIR: Las representaciones de las lenguas en el lugar de trabajo

Cuestionamos las representaciones de las lenguas en el lugar de trabajo. Esto explica en realidad, ciertos aspectos de la pluralidad de lenguas y culturas y las relaciones que los ejecutivos tienen con ellas, y que se elabora gradualmente la representación de la realidad argelina duplicada-multilingüe.

Apoyándose en dichos criterios de análisis, podríamos percibir los desafíos de identidad que están ligados en la construcción de la competencia plurilingüe en la empresa.

Nuestro objetivo en la presente contribución es doble visto que nos fijamos en describir particularmente un segundo nivel « el micro » aparecido en su realidad discursiva e inter-accionista.

Por una parte, para entender mejor ciertos fenómenos ligados al uso y a la apropiación de los idiomas en la empresa y todavía particularmente el lugar que ocupa la lengua francesa entre los ejecutivos de la empresa.

Y por otra parte, intentamos de explicar la dinámica plurilingüe que está puesta en la empresa que favorece una apertura a la otra en un mercado económico y lingüístico de la empresa.

Palabras claves: representación - competencia duplicada-plurilingüe - interlengua - medio profesional.

Abdenacer GUEDJIBA: *Impactos de los cambios espaciales en las prácticas sociolingüísticas en los locutores bereberes del macizo del Aures*

Este artículo hace parte de nuestro proyecto de investigación sociolingüística sobre el problema de las representaciones de las lenguas y del posicionamiento epi-lingüístico de los sujetos, en el caso del macizo del Aures. El macizo de Aures es una región bereber, que se encuentra en el corazón del país Chaoui. La encuesta se llevó a cabo, con las personas de edad y sexo distintos, en los principales centros de la ciudad: Arris y T'koutel valle del Oued Labiod; Mena y Tizi Laabeden el valle del Oued Abdi.

Este estudio tiene como objetivo proporcionar una visión general de las prácticas sociolingüísticas de los habitantes de esta región. Lo que cuestionamos es el lenguaje utilizado por los sujetos en sus prácticas lingüísticas actuales en su región? ¿Qué idiomas utilizan en los centros urbanos (Batna y Biskra) que frecuentan con regularidad?

La percepción espacial y el cambio del espacio afectan sus prácticas sociolingüísticas.

Palabras claves: Macizo Central de los Aures - Djebailis - mutaciones espaciales - prácticas sociolingüística - árabe hablado - Chaoui - medio urbano-medio rural.

Abdelnour BENAZZOUZ: *Hablar. Jóvenes: para decir qué? De vuelta en una encuesta realizada en la Universidad de Mostaganem*

La etiqueta de "joven (s)" para describir las producciones socio-lenguajes del público de los jóvenes, o que por capricho de moda, se llama hoy la/las charla (s) joven (es) parece plantear problema para los especialistas del terreno urbano (Calvet, 1994 Bulot 2003, 2012) del mundo, cuando no es una/ lengua /lenguaje codificado en el sentido lingüístico/gramático de la definición, pero más aisladas en las secuencias del lenguaje ordinario.

A través de una investigación en el terreno urbano (Universidad de Mostaganem), tratamos hacer frente a esta constatación/hipótesis a un lado de los datos recogidos para tratar de entender donde reside la especificidad de este (nueva) manera de utilizar la lengua circulante; para ver en un segundo tiempo, ¿cuáles son la (s) reivindicaciones /expectativa social que emerge detrás de esta remodelación del lenguaje exclusivamente de la población jóvenes, lo que parece?

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis en un sentido formulado inicialmente, y vinculan claramente el fenómeno de cambio de código como motor y al mismo tiempo como un proceso socio-lingüístico connotado fuertemente a disposición de los jóvenes para comunicarse (fines lingüísticos) entre ellos pero también y sobre todo para marcar una forma de rechazo/ruptura con respecto al lenguaje normalizado que se practica normalmente (propósito sociológico/ e identidad);

Este último aspecto nos lleva indirectamente a la razón de la existencia de este tipo de prácticas urbanas que pensamos nos informan, sobre una forma de mutación de la lengua que no deja de tener una voluntad de traducir novedades socio-lingüísticas llevadas por los jóvenes.

Palabras claves: Hablar de la Juventud - las prácticas socio-lingüísticas - urbanidad - la identidad - la remodelación lingüísticas.

Fatima Zohra BOULEFDAOUI: *La introducción a la estadística: una encuesta en el Colegio*

Este trabajo tiene como objetivo arrojar luz sobre la cuestión de la enseñanza de las estadísticas en el colegio, tratando de responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué enseñar la estadística en el Colegio y qué traerá la enseñanza de esta disciplina para el futuro ciudadano? Esto, por un lado y por el otro lado, qué formación específica para el profesor de matemáticas de manera que su enseñanza de estadísticas conduce al aprendizaje?

Para esto, presento los resultados de mi investigación que está estructurada alrededor de los tres puntos seguidos:

- 1. La estadística en el colegio, ¿Qué es lo que está enseñado?*
- 2. La estadística en el colegio, ¿Para qué?*
- 3. La estadística en el colegio, ¿Qué formación para los docentes?*

Palabras claves: enseñanza - estadísticas - colegio - aprendizaje - formación.

Hassan REMAOUN: *La escuela en el Magreb y el discurso de la ciudadanía: una aproximación a través de los manuales de educación cívica*

Este artículo gira alrededor del tema de la enseñanza de la ciudadanía en el discurso transmitido por los manuales escolares. Y esto, a través de análisis comparativo del contenido de los manuales escolares utilizados en los tres niveles de la enseñanza: primaria, secundaria, y en el liceo, en los tres países del Magreb: Argelia, Marruecos y Túnez. Este trabajo es el resultado de dos proyectos de investigación. El primero realizado entre 2006 y 2008 bajo el título "El enfoque y la práctica de la ciudadanía: el caso de Argelia," y el segundo "La ciudadanía en Argelia hoy: representaciones y prácticas de terreno", realizado entre 2008 y 2010. El análisis de este discurso permite la determinación del objetivo en perspectiva de la enseñanza de la educación cívica en su relación con la ciudadanía declarada y las dificultadas que la separan de las diferentes áreas en los otros países que participan en este estudio.

Palabras claves: Escuela - ciudadanía - manuales escolares - Argelia - Túnez - Marruecos.

Youssef BOUGHANMI: *¿El libro escolar desarrolla en los estudiantes una cultura participativa?*

¿Quién no ha utilizado un libro escolar en la escuela? Este manual parece ser un simple soporte pedagógico con resultados científicos cuyos beneficios sólo recaen en provecho de los maestros. Se interesa a menudo por su forma o precio, pero en ¿qué forma puede ser útil en la escuela?

Este trabajo forma arranca de un marco didáctico de la enseñanza constructivista de las ciencias naturales y se refiere, en particular, en el proceso de la elaboración de los contenidos de libros escolares. Se pregunta, en esencia sobre la naturaleza del mensaje científico difundido por estos manuales y su papel en el desarrollo del estilo educativo participativo de la educación en los alumnos, y por lo tanto su participación en la construcción de su propio conocimiento.

Para ello, se restringió el análisis a los sujetos de la geología, en dos manuales escolares de Túnez, utilizando la misma tabla específica de análisis de los diferentes tipos de estilos educativos. ¿Cómo el contenido de los manuales juega un papel en la adquisición de una cultura de la participación en las escuelas, y por consiguiente en la sociedad?

Palabras claves: escuela - didáctica - estilo educativo participativo - manual escolar - sociedad.

Fadhel HARZALLI: *La educación en la Gestión de los peligros naturales en el Manual de geografía del primer año secundario en Túnez: análisis didáctico y propuestas*

La introducción de la educación para la gestión de riesgos naturales en los planes de estudio y manuales es reciente en la enseñanza de la geografía en Túnez. De hecho, la educación en la gestión de los riesgos puede ser considerada como un campo emergente de educación y un conjunto de intervenciones que tiene como objetivo informar, motivar y ayudar a los estudiantes a adoptar voluntariamente comportamientos favorables a la vida, para formarse una opinión motivada sobre cuestiones controvertidas en el que el personal y lo social están estrechamente vinculados.

La educación para la gestión de los riesgos, tiene como objetivo colocar intencionalmente, los alumnos en un proceso de cambio en el comportamiento y la actitud. Esta gestión se basa tanto en el conocimiento, como también tiene como objetivo promover la construcción de competencias personales y sicosociales, la construcción de un conjunto de relaciones a sí con los demás, con el medio, el pasado, sino también en el futuro como lo proponen los objetivos de la enseñanza de la geografía en la secundaria en Túnez (Ley de la reforma educativa en Túnez de julio de 1991).

Pero qué concepción de la educación en la gestión de los riesgos naturales ha sido privilegiada en los manuales escolares de geografía del primer año secundario en Túnez y qué modelo de educación se ha querido promover en la enseñanza de esta disciplina?

Nuestras preguntas de investigación se formulan de la siguiente manera: ¿Cuál es la naturaleza de las imágenes para la educación en la gestión de los riesgos naturales? ¿Qué modelo de educación se prefiere en este manual? ¿Cuáles son los estilos pedagógicos utilizados?

El propósito de este artículo es analizar el contenido del manual escolar del primer año secundario en Túnez cuyo objetivo es responder a estas preguntas.

Palabras claves: Gestión de los riesgos naturales - la enseñanza de la geografía - la educación - las imágenes - los estilos pedagógicos - Túnez.

Abdelouahab BELGHERRAS: *La competencia cultural en el manual escolar de filosofía en el secundario*

Tratamos a través del manual escolar de la filosofía del segundo año del liceo seguir los cambios de las reformas educativas en Argelia en cuanto a la metodología y el programa.

Por lo tanto y con el fin de determinar estos cambios, los hemos vinculado a la apertura, la democracia, los derechos humanos y a la tolerancia. Estos son los valores reclamados por los organismos internacionales interesados en la educación y que están directamente relacionados con lo que se llama la educación la interculturalidad, designada en el enfoque de competencia adoptada por Argelia en 2002, por la competencia cultural. Es en torno a estos valores en el manual escolar de filosofía que se centra este artículo.

Palabras claves: reformas educativas - manual escolar- interculturalidad - competencia cultural- filosofía.

Nabil KERFES, Ahmed Hamza GHADBANE, Bendjedou BOUTALBI: *Análisis comparativo de los sistemas de formación en la educación física y del de porte en Argelia y en Valonia*

Nuestra investigación tiene como objetivo mejorar los métodos que actualmente se utilizan en la formación de los estudiantes que se orientan hacia los estudios en la Educación Física y del Deporte (PSA), y que deberían convertirse en educadores físicos, en la formación de educadores en el deporte, es un proceso que requiere una toma de carga multidisciplinaria en el sentido de que implica varios aspectos en el dominio del conocimiento de esta disciplina.

Cualquier formación especializada se basa principalmente en dos componentes: las adquisiciones teóricas y los aprendizajes prácticos. Estos componentes representan los ejes principales alrededor de los cuales giran ulteriormente la operación educativa y profesional.

Es evidente que la existencia previa del prerrequisito significativo de todos los componentes importantes mencionados anteriormente es de gran importancia para aquellos que deseen seguir estudios en estos cursos de formación.

Este es precisamente el análisis del contexto de la formación de los educadores en los institutos de EPS. En efecto, nuestro objetivo consistía en identificar las características de las formaciones propuestas en Argelia y en Valonia (Bélgica francófona).

Palabras claves: la formación inicial de los profesores profesorado - objetivos de formación - análisis comparativo - Argelia - Valonia.

Boubeker YAHIAOUI: *La educación física y el deporte escolar en Argelia*

El problema al que nos enfrentamos en este ensayo de análisis es que la Educación Física (abreviada EPS) sigue siendo marginada en la escuela argelina. Aún peor. Si bien que las actividades físicas son consideradas a nivel mundial como un medio fundamental para mejorar la salud y la educación, especialmente en los jóvenes, en Argelia EPS, y el deporte escolar disminuyeron: 2X45 minutos semanales de enseñanza a la vez y muy pocos realmente prestado en la escuela primaria, 2 horas semanales en las enseñanzas media y secundaria, baja participación, especialmente de las niñas en las competiciones deportivas escolares.

Y la última mala noticia en el primer trimestre de curso escolar 2012/2013 es la retirada de los puestos de EPS en la enseñanza secundaria para cubrir los vacíos en la enseñanza de otros temas considerados como prioritarios. Esta "solución " improvisada, incluso pasajera (nuevos puestos están liberados en septiembre del segundo trimestre), traduce una clara actitud de marginación de las EPS, lo que va en detrimento de toda la sociedad, ya que la actividad física puede ayudar no sólo a los jóvenes en su desarrollo sino también ayuda la institución educativa para luchar contra problemas como la violencia, las drogas, etc. ...

¿Qué obstáculo impide en Argelia el desarrollo de una materia practicada por allá casi a diario por los alumnos de las instituciones escolares, y erigida en medio fundamental para la adhesión a la universidad en los EE.UU.? Aquí, fuera de un estado de ánimo negativo hacia las actividades físicas percibidas, por desgracia a veces como "secundaria», nuestro intento de análisis trata de abordar otros aspectos de una regresión perceptible en la escuela EPS. Puede haber factores más o menos complejos, relacionados con la historia, la elección política, la formación del profesorado... Así tratamos ver el progreso del fenómeno de regresión, entender sus causas y quizás encontrar algunos remedios susceptibles de desencadenar un cambio provechoso para el bien de la educación de niños y jóvenes argelinos

Palabras claves: Educación Física y el Deporte (EPS) - deporte - escuela - niño - adolescente - profesor - educador - de regresión.

Abdeljalil AKKARI, Colleen LOOMIS, Thibaut LAUWERIER: *Investigar en el preescolar en África subsahariana. Una síntesis de la literatura internacional*

Esta revista de la literatura integra y sintetiza los conocimientos existentes sobre la educación de la pequeña infancia y los programas preescolares con objeto de evaluar bajo qué condiciones la pre-escolarización tiene un impacto positivo sobre el desarrollo cognitivo y social de los niños con edad preescolar y sobre sus resultados escolares ulteriores. Cuatro condiciones fundamentales

sobresalen de la literatura para una enseñanza preescolar de calidad en contextos desfavorecidos: 1. Modelos pedagógicos pertinentes; 2. una educación ligada a la cultura local; 3. Una implicación de las familias y de las comunidades; 4. Programas de salud y de nutrición ligados al pre-escolar.

Palabras claves: Educación preescolar - África - cultura - comunidades - pedagogía - salud.

**Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle
Technopôle de l'USTO – Bir El Djir – Oran (ALGERIE)**

CRASC - BP 1955 Oran El M'naouar

Tél +213 (0) 41 56.04.73 / +213 (0) 41 56 04 74 et 56 04 76 Fax +213 (0) 41 56 04 63

Antenne du CRASC : Université Mentouri de Constantine tél : +213 (0) 31 81 86 38

E-mail : crasc@crasc-dz.org ; insaniyat@crasc-dz.org ; Site web: <http://www.crasc-dz.org>

Bon de commande

Nom ou raison sociale

Adresse

Tel Fax e-mail

♣ Achat au numéro : Prix unitaire Algérie : le n° simple : 150 DA ; Etranger : 10 € et le n° double : 200 DA ; Etranger : 15 €.

Volume I : 1997

- * N°1 : Le travail (épuisé)
- * N°2 : Espace habité (épuisé)
- * N°3 : Mémoire et histoire (épuisé)

Volume II : 1998

- * N°4 : Familles d'hier et d'aujourd'hui (épuisé)
- * N°5 : Villes algériennes (épuisé)
- * N°6 : L'école, approches plurielles (épuisé)

Volume III : 1999

- * N°7 : Paysans Algériens
- * N°8 : Mouvements sociaux, mouvements associatifs (épuisé)
- * N°9 : Maghreb : Culture, Altérité

Volume IV : 2000

- * N°10 : La violence : Contribution au Débat (épuisé)
- * N°11 : Le sacré et le politique
- * N°12 : Patrimoine(s) en question(s) (épuisé)

Volume V : 2001

- * N°13 : Recherches urbaines
- * N°14/15 : Premières recherches I

Volume VI : 2002

- * N°16 : Réalités, acteurs et représentations du local en Algérie (épuisé)
- * N°17/18 : Langues et société (épuisé)

Volume VII : 2003

- * N°19/20 : Historiographie maghrébine / Champs et pratiques (épuisé)
- * N°21 : Imaginaire/Littérature-Anthropologie
- * N°22 : Pratiques maghrébines de la Ville

Volume VIII : 2004

- * N°23/24 : Oran, une ville d'Algérie (épuisé)
- * N°25/26 : L'Algérie avant et après 1954 (épuisé)

Volume IX : 2005

- * N°27 : La socio-anthropologie en devenir (épuisé)
- * N°28 : Espace - Acteurs sociaux-Altérité (épuisé)
- * N°29/30 : Premières recherches II

Volume X : 2006

- * N° 31 : Religion, pouvoir et société (épuisé)
- * N°s 32-33 : Métissages maghrébins
- * N° 34 : Le sport. Phénomène et pratiques

Volume XI : 2007

- * N°s 35-36 : Constantine. Une ville en mouvement
- * N° 37 : Vécus, représentations et culturalité
- * N°38 : Le local en mutation

Volume XII : 2008

- * N°s 39-40 : Regards sur le passé et enjeux de la mémoire, aujourd'hui (épuisé)
- * N° 41 : Enfance et socialisation (épuisé)
- * N° 42 : Territoires urbains au Maghreb

Volume XIII : 2009

- * N° 43 : Discours littéraire et religieux au Maghreb
- * N°s 44-45: Alger : une métropole en devenir (épuisé)
- * N° 46 : Idiomes et pratiques discursives

Volume XIV : 2010

- * N°s 47-48 : Communautés, Identités et Histoire (épuisé)
- * N° 49 : Savoirs et dynamiques sociales
- * N° 50 : Varia

Volume XV : 2011

- * N°s 51-52 : La Sahara et ses marges (épuisé)
- * N° 53 : La Montagne : populations et cultures
- * N° 54 : Tizi-Ouzou et la Kabylie: mutations sociales et culturelles

Volume XVI : 2012

- * N°s 55-56 : Jeunes, quotidienneté et quête d'identité
- * N°s 57-58 : Algérie, 50 ans après l'indépendance (1962-2012) : permanences et changements

Volume XVII : 2013

- * N° 59 : Famille. Pratiques et enjeux sociétaux

♣ Nouveau tarif à partir du Numéro 23-24 (2004)

Désignation	Prix au numéro		Abonnement annuel		
	N/simple	N/double	Etudiant	Particulier	Institution
Revue Insaniyat	350,00DA	500,00 DA	800,00 DA	1200,00 DA	2000,00 DA
	18 €	28 €	40 €	60 €	90 €

♣ S'engage à régler la somme de :

En espèces

Par chèque bancaire

Par virement au compte

RIB (DA) : CRASC. CPA Hai Es Salem Oran 004 00 402. 401. 70. 433. 02. 14

RIB (€) : CRASC. CPA Hai Es Salem Oran 004 00 402. 520. 433. 02.90. 02

SWIFT CPA LDZAL XX

Date et signature

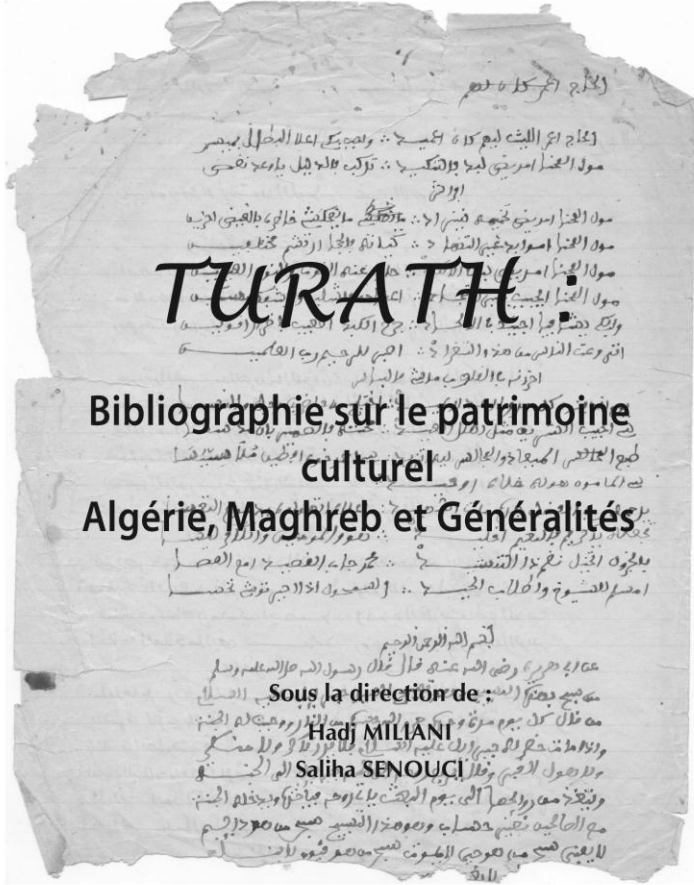
Déjà parus dans les ouvrages du Crasc

- Espaces Maghrébins. Pratiques et enjeux, 1989.
- Comment on enseigne l'histoire en Algérie ?, 1995
- Femmes et développement, 1995
- Cultures d'entreprise, 1997
- L'université aujourd'hui, 1998
- Quel avenir pour l'anthropologie en Algérie ?, 2002
- Le roman algérien de langue arabe. Lectures critiques, 2002
- Philosophie, mémoire et institution, 2004
- Les acteurs du développement local durable en Algérie : Comparaison Méditerranéenne, 2004.
- Voyages extraordinaires et nouvelles agréables de Mohamed Ibn Ahmed Abu Ras El Nacer, Tome I, 2005.
- Dictionnaire des mythes algériens, 2005.
- Sources documentaires étrangères. L'Algérie : Histoire et Société - Un autre regard – Etudes des archives et témoignages en Algérie et à l'étranger, 2005.
- Des noms et des... noms, Etat civil et anthroponymie en Algérie, 2005
- Nomination et dénomination. Des noms de lieux, de tribus et de personnes en Algérie, 2005
- Toponymie et anthroponymie en Algérie. Recueil bibliographique général, 2005.
- Préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspectives, 2005
- L'espace montagnard entre mutations et permanences, 2005
- Actes des journées scientifiques des présentations des résultats des projets PNR : « Population et société », 2006
- Rachid Boudjedra et la productivité du texte, 2006
- Le roman moderne : écriture de l'autre et de l'ailleurs, 2006
- Savoirs historiques au Maghreb. Constructions et usages, 2006
- Etude du lien potentiel entre usage problématique de drogues et VIH/Sida en Algérie, 2006
- Image, Mémoire, Histoire. Les représentations iconographiques en Algérie et au Maghreb, 2007
- Eau, ville et Environnement, 2008
- L'Algérie 50 ans après. Etat des savoirs en sciences sociales et humaines, 2008
- Voyages extraordinaires et nouvelles agréables de Mohamed Ibn Ahmed Abu Ras El Nacer - Tome II -, 2008
- Villes d'Algérie. Formation, vie urbaine et aménagement, 2010
- Ecriture féminine : réception, discours et représentations, 2010
- Le Maghreb des années 1990 à nos jours : Emergence d'un nouvel imaginaire et de nouvelles écritures, 2010
- Histoire contemporaine de l'Algérie. Nouveau objets, 2010
- Tentatives de suicide et suicide des jeunes à Oran. Désespoir ou affirmation de soi ?, 2010
- Les Femmes Africaines à l'épreuve du développement, 2012.
- Quelles formations pour quels emplois en Algérie ?, 2012.
- Générations engagées et mouvements nationaux. Le XXème siècle au Maghreb, 2012.
- Le cognitif et l'idéologique dans le manuel scolaire. Les sciences humaines dans l'enseignement secondaire, 2012.
- Les indépendances au Maghreb, 2012.
- Aménagement urbain et développement durable, 2012.
- Ahmed Tahar Benguennoun. Poète populaire de la plaine de Ghriss, 2013.
- Les langues dans l'espace familial algérien, 2013.
- Le nom propre maghrébin de l'homme, de l'habitat, du relief et de l'eau, 2013.
- Les espaces publics au Maghreb. Au carrefour du politique, du religieux, de la société civile, des médias et des NTIC, 2013.

Déjà parus dans les cahiers du Crasc

- La socio-anthropologie ou comment repenser la méthode ?, n° 1, 2001
- Les cadres de l'industrie : positions, rôles, trajectoires, représentations, n° 2, 2001
- Turath, n° 3, 2002
- Turath: dossier Abdelkader Khaldi, n° 4, 2002
- Le mouvement associatif au Maghreb, n° 5, 2002
- Turath : le dire oral : des Aurès au Murdjajo, n° 6, 2003
- Texte littéraire : approches plurielles, n° 7, 2004
- Turath : patrimoine immatériel. Matériaux, documents et études de cas, n° 8, 2004
- Les cadres de l'industrie : les conditions de formation d'une élite sociale moderne, n° 9, 2005
- Turath. Représentations sociales, n° 10, 2005
- Laredj Waciny et la passion de l'écriture, n° 11, 2005
- Management des compétences : communication et leadership dans l'entreprise, n° 12, 2005
- Le mouvement associatif en Algérie : réalité et perspective, n° 13, 2005
- Eléments d'analyse urbaine. Théorie et application, n° 14, 2005
- Turath. Le Melhoun Textes et documents, n° 15, 2006
- L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, n° 16, 2009
- Turath chants populaires, n° 17, 2009
- Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme, n° 18, 2009
- SENS. Société-Environnement-Santé, n° 19, 2009
- Le statut et la fonction du personnage féminin dans la littérature d'expression française, n° 20, 2009
- L'approche par compétences. Situations – Problèmes et Apprentissage, n° 21, 2012
- Situation de la Femme dans la daïra de Charouine. Wilaya d'Adrar, n° 22, 2012
- Situation de l'Éducation dans le sud algérien. Cas de daïra de Charouine - Wilaya d'Adrar, n° 23, 2012
- Religiosité et quête identitaire en milieu étudiant, n° 24, 2012
- Ecole / famille : quels modèles éducatifs ?, n° 25, 2012
- Turath. Bibliographie sur le patrimoine culturel, n° 26, 2013
- Famille, éducation et changement social, n° 27, 2013
- Le roman algérien contemporain en débat, n° 28, 2013

Les cahiers du Crasc



TURATH

Bibliographie sur le patrimoine
culturel
Algérie, Maghreb et Généralités

Sous la direction de :
Hadj MILANI

Saliha SENOUCI

Editions



CRASC

26
2013

Les cahiers du CRASC

**Le roman algérien
contemporain en débat**

Sous la direction de :
Faouzia BENDJELID

Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle

Editions



28
2013