

Passerelles

Revue éditée par la Commission nationale algérienne pour l'Éducation, la Culture et les Sciences
Destinée au réseau national des Écoles associées de l'Unesco pour l'Algérie

N° 02 Octobre 2014



L'ÉCOLE ALGÉRIENNE FACE AUX
NOUVEAUX DÉFIS DU XXI^e SIÈCLE.



Commission
nationale algérienne
pour l'éducation,
la culture et la science



Réseau des
Écoles associées
de l'Unesco pour
l'Algérie

Commission nationale
pour l'éducation et la science

Passerelles

POUR MÉMOIRE

Dans le cadre des programmes participatifs de l'Unesco, et en partenariat avec l'Isesco et l'Alecso, la Commission nationale algérienne pour l'Education, la Culture et les sciences a mené, entre 2012 et 2014, un certain nombre d'activités dont principalement :

1 - Un atelier régional sur les *Méthodes et techniques appropriées dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle des filles et des femmes* (Alger, 21-24 octobre 2013). Initié par l'Isesco et organisé en partenariat avec l'Office National de l'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes (ONAEA), cet atelier animé par un expert international a rassemblé plus de 18 participants de différents pays d'Afrique autour du thème consacré à l'alphabétisation des filles et des femmes dans la région..

2 - Un atelier de formation pour les enseignants des écoles associées de l'Unesco intitulé « *Egalité des genres et minorités religieuses en droit musulman* » (premier trimestre 2013). Cet atelier a été animé par sept enseignants de différentes spécialités (droit, théologie, histoire, philosophie...etc.) et l'objectif de cette formation était la promotion d'une vision de la société musulmane respectueuse des principes universels des Droits de l'homme et de diversité religieuse.

3 - Un colloque international « *La femme musulmane à travers l'Histoire : aux fondements des rapports de genre dans le monde musulman* » organisé à l'occasion de la Journée mondiale de la lutte contre les violences à l'égard des femmes le 25 novembre 2013 à la Faculté de Droit de l'Université d'Alger I.C colloque a rassemblé des chercheurs de différents horizons autour du thème de l'implication de la femme musulmane dans la construction de l'histoire musulmane en général et algérienne en particulier.

4 - Un partenariat avec la Fondation Méditerranéenne pour le Développement Durable Djannatû al-'arif pour la réhabilitation de l'arganier dans la forêt de Ouerah (Mostaganem). L'opération, soldée par la plantation de plus de 1400 plants de cet arbre de

grande importance écologique et socioéconomique, par une publication d'une large documentation mettant en évidence les vertus thérapeutiques de l'huile d'argan et animations de journées d'études sur le Développement Durable.

5 - Un partenariat avec le Laboratoire d'anatomie de l'Université d'Alger I pour la Réhabilitation du Musée de Ribet. Objet de plus de dix mille visites par an, notamment d'élèves d'écoles et de lycées, ce musée qui compte aujourd'hui plus de 50 squelettes entiers, 1000 pièces osseuses, une dizaine de corps momifiés plusieurs maquettes en cire réalisées et planches d'anatomie datant de plus d'un demi siècle représente un patrimoine de grande importance de l'Université d'Alger fondée en 1914.

6 - Construction d'un site internet mettant à la disposition du public les principales informations relatives à la Commission nationale et à ses activités.

7 - Enfin, le Conseil exécutif de l'Organisation arabe pour l'Education, la Culture et la Science (Alecso) a décidé, lors de sa centième session tenue au mois de novembre 2013 à Bahreïn, d'honorer, à l'occasion de la vingt-deuxième Conférence Générale des Ministres arabes de l'Education (Tunis, 27-28 mai 2014) les personnalités qui ont œuvré au sein de ce Conseil. Une médaille d'or a été attribuée au Professeur Nouredine Toualbi-Thaâlibî, ancien secrétaire général de la Commission nationale pour l'Unesco et représentant de l'Algérie au sein de l'Organisation arabe, pour l'immensité des services qu'il a rendus en faveur de l'Education et de la Culture arabes.

Pr. Dalila Nedjraoui,
*Secrétaire générale de la Commission nationale
algérienne pour l'Education, la Culture et les Sciences.*

Passerelles

Revue internationale éditée par la Commission nationale algérienne pour l'Éducation, la Culture et les Sciences destinée au réseau des Écoles associées de l'Unesco en Algérie

N ° 02 Octobre 2014



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

• Réseau des
• Ecoles associées
• de l'Unesco pour
• l'Algérie

• Commission nationale
• pour l'Education, la
• Culture et la Science

Commission nationale algérienne pour l'Education, la Culture et les Sciences

Crée par les décrets n°126/63 du 18 avril 1963 et n° 187/66 du 21 juin 1966, la Commission nationale algérienne pour l'Education, la Culture et la Science est un organe gouvernemental chargé d'intéresser l'opinion publique aux buts, aux programmes et à l'oeuvre de l'Unesco. Et cela en vue de promouvoir en Algérie les idéaux de compréhension mutuelle entre les peuples et d'encourager les initiatives d'ordre intellectuel et les efforts d'éducation, en particulier dans le domaine des Droits de l'Homme, du respect de la diversité culturelle et de la protection de l'environnement.

Avec l'adhésion de l'Algérie en 1970 et en 2000 respectivement aux organisations arabe et islamique pour l'Education, la Culture et les Sciences, (Alecso et l'unesco), la Commission nationale a vu son champ d'action s'élargir pour englober la coopération avec ces deux organisations et la promotion de leurs idéaux. C'est ainsi qu'elle encourage l'usage de la langue arabe en tant que langue du savoir et la sauvegarde du patrimoine culturel arabo-musulman, et qu'elle œuvre à donner de l'Islam l'image d'une religion de paix, de progrès et d'ouverture sur le monde.

Placée sous la tutelle du Ministre de l'Education nationale qui en assure la présidence, la Commission nationale algérienne pour l'Unesco, l'Alecso et l'unesco est composée d'une assemblée générale, d'un bureau exécutif et d'un secrétariat

permanent. La direction du secrétariat est assurée par un Secrétaire général qui, selon l'article 13 du décret n°187/66, est chargé d'élaborer le rapport général d'activités que l'Algérie, en tant qu'Etat membre, doit présenter à la Conférence générale de l'Unesco, de convoquer l'assemblée générale de la Commission et d'en assurer la responsabilité administrative et financière.



Réseau des écoles associées de l'Unesco pour l'Algérie

Fondé en 1953, le Réseau du système des écoles associées de l'Unesco ou réSEAU est un réseau mondial rassemblant aujourd'hui plus de 9000 institutions éducatives dans le monde. Ce réseau vise à promouvoir les idéaux de l'Unesco dans les établissements scolaires en oeuvrant, par l'éducation, en faveur de la promotion d'une Culture de Paix et de respect des Droits de l'Homme.

Conformément aux textes de l'Unesco ratifiés par l'Algérie, tout établissement, public ou privé, urbain ou rural, d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire, technique ou professionnel ou de formation des enseignants, peut demander à adhérer au réSEAU en adressant une demande au coordinateur national du pays. Cette adhésion, une fois agréée par l'Unesco, permet aux établissements de s'identifier en tant qu'« Ecole associée de l'Unesco ». Ce titre les autorise, entre autres, à afficher sur leurs panneaux et documents le certificat de l'Unesco et le logo du réSEAU, de recevoir la documentation Unesco dont ils ont besoin et de créer un « Coin Unesco » dans leurs bibliothèques.

En contrepartie, les établissements reconnus en tant qu'école associée Unesco s'engagent à mener, tout au long de l'année scolaire, des activités pédagogiques et/ou extrascolaires innovantes, ayant pour but de sensibiliser les élèves à l'un des quatre thèmes suivants : 1- Les problèmes mondiaux actuels et le rôle de l'ONU; 2- l'éducation au développement durable ; 3- la Paix et les Droits de l'Homme ; 4- le respect de la diversité religieuse et culturelle. Ces activités pouvant prendre la forme de célébrations de journées internationales (journée internationale de la Paix, des Droits de l'Homme, de la Femme...etc.), de campagnes de sensibilisation (à la préservation de l'environnement, au respect des minorités religieuses...etc.) ou encore d'expéditions d'élèves sur des sites historique de valeur universelle.

PRÉSIDENTE D'HONNEUR DE LA REVUE
BENGHABRIT-REMAOUN Nouria,
Ministre de l'Education Nationale,
Présidente de la Commission nationale algérienne pour l'Unesco.

DIRECTRICE DE LA REVUE
NEDJRAOUI Dalila,
Secrétaire générale de la Commission nationale algérienne pour l'Unesco.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION
TOUALBI-THAÂLIBI Issam,
Maître de Conférences à l'Université Alger I,
Responsable du réseau national des Ecoles associées de l'Unesco en Algérie.

RESPONSABLE EDITORIALE
MEKIDECHE Chérine,
Maître de Conférences à l'Université Alger II.

COMITÉ DE RÉDACTION
BAKHTI Moussa, KASMI Idris, ACHOUR Mouloud, BENGOUIA Samia et TOUAHRA Amina-Fériel.

COMITÉ SCIENTIFIQUE
NEDJRAOUI Dalila (Université ST Houari Boumediene d'Alger),
TOUALBI-THAÂLIBI Issam (Faculté de Droit, Université d'Alger I),
MEKIDECHE Chérine (Faculté des Sciences sociales, Université d'Alger II),
TAQIYYA Abdulfattah (Faculté de Droit, Université d'Alger I),
BICHI Abdulhalim (Faculté des Sciences islamiques, Université d'Alger I),
DJEFEL Belaïd (Ecole Normale Supérieure d'Alger),
ACHOUR Fatima (Centre Universitaire de Tipasa),
GEOFFROY Eric (Université de Strasbourg, Luxembourg),
ABDELOUAHED Houria (Université Denis Diderot, Paris VII),
MAROUF-DIB Chafika (Université Jules Vernes Picardie, Amiens),
ROUABAH Muriel (CNRS-France),
CLEMENT Aurélie (INALCO - France).
SEGHIR YOUSRA (Université de Mennouba, Tunis).

FONDATEUR
TOUALBI-THAÂLIBI Noureddine
Ancien Secrétaire général de la Commission algérienne pour l'Unesco,
Ancien Recteur de l'Université d'Alger.

CONCEPTION RÉALISATION ET IMPRESSION
Casbah Editions -Alger

ILLUSTRATION COUVERTURE :
Djahida HOUADEF *Flétrissement automnal*
Technique mixte sur papier, 2007, 65x50 cm

**COMMISSION NATIONALE ALGÉRIENNE POUR L'ÉDUCATION,
LA CULTURE ET LES SCIENCES (UNESCO – ALECSO – ISESCO)**
COORDINATION NATIONALE DU RÉSEAU DES ÉCOLES ASSOCIÉES
DE L'UNESCO EN ALGÉRIE.

Palais Ali Bacha, 6 Avenue de l'Indépendance,
Alger 16000
Téléphone : +213.21.66.86.24
Fax : +213.21.66.82.83
Courriel : unesco.algerie@live.fr.
Site : www.unesco.dz

Passerelles

Revue internationale éditée par la Commission nationale algérienne pour l'Éducation, la Culture et les Sciences destinée au réseau des Écoles associées de l'Unesco en Algérie

- 11 **Préface**
Nouria BENGHABRIT
- 13 **L'éducation au développement durable : un défi pour l'école algérienne**
Issam TOUALBI-THAALIBI
- 27 **L'éducation à l'égalité des genres : de la notion de parité dans l'instruction religieuse**
Ghania KIRRI
- 37 **Le Patrimoine et l'Éducation**
Nadjib FERHAT
- 49 **Représentations de la citoyenneté chez les collégiens et lycéens algériens**
Chérine & Nadjjet MEKIDECHE
- 71 **De la problématique de la déperdition scolaire en Algérie**
Mahmoud BOUSENNA
- 85 **L'apprentissage de la lecture : quel outil linguistique pour son évaluation**
Meriem DERGUINI

Préface

Pr. BENGHABRIT Nouria

Ministre de l'Education nationale

C'est avec une conviction inébranlable que nous nous sommes engagés dans la lourde responsabilité d'accompagner la refonte du système éducatif algérien qui répond au vœu d'une société du savoir en vue d'un monde meilleur et harmonieux. Il va sans dire que les efforts consentis par l'Unesco et ses Commissions nationale nous sont d'un grand appui; elles mettent à notre disposition des recherches répondant à nos préoccupations, à l'instar de ces contributions qui figurent dans ce numéro de la revue « Passerelles ».

Notre quête en vue d'une école plus performante est également soutenue par nos autres partenaires : les parents d'élèves et la société civile. Il est indéniable que la remise en question est nécessaire pour évoluer ; sont ainsi bienvenus les efforts du corps enseignants, des experts en Sciences de l'Education et de la Formation, et de tous nos partenaires sociaux ; leurs analyses et leurs orientations sont d'un apport précieux.

Dans un monde où les tensions prévalent, nous continuons de croire en la force salvatrice du dialogue que nous devons transmettre à nos enfants. Ils sont à l'image d'une page blanche sur laquelle viennent se graver nos valeurs et nos comportements ; des préceptes seront pour eux des outils les aidant à faire sereinement face à l'avenir.

Aidons-les à comprendre que toute harmonie s'articule autour de la foi en soi ! Mais aussi en celle de « l'autre » et qui s'exprime à travers le dialogue, l'ouverture, la tolérance et la création de ponts d'échanges. Autant d'idées que résume le mot « Passerelles ». L'avenir des nouvelles générations dépend de nos chercheurs ; ils nous interpellent pour ouvrir le débat et trouver ensemble les solutions à nos préoccupations, aux préoccupations de l'Homme. Et cela à travers une mise en réseau qui n'exclut ni la famille, ni l'école, ni l'environnement. Qui n'occulte pas les facteurs culturels, religieux et historiques à la base de formation de toute pensée et comportement.

Parmi les interpellations qui nous préoccupent au plus haut point en raison de ses conséquences graves sur l'individu et la société : celle de la déperdition scolaire. Le problème n'étant pas propre à l'école algérienne, notre souhait serait que nos recherches combinées à celle d'autres chercheurs nous aident à trouver les solutions efficaces.

Nous réitérons par ailleurs notre attachement à l'effort de bâtir un projet autour de la langue dans sa richesse de forme et de fond, capable de contenir les sens et significations dans leur diversité. L'intérêt de la Nation et les exigences du développement durable et de l'intégration au projet sociétal humain imposent, de prime abord, l'unification de la langue en tant que repère identitaire et moyen de communication.

C'est pour cela que nous invitons les chercheurs en Sciences de l'Education à s'inspirer des expériences et du savoir-faire des autres pays afin d'asseoir un projet national à même d'instaurer un dynamisme scientifique luttant contre la récession et réduisant les écarts qui séparent les sociétés productrices de connaissance des sociétés consommatrices de savoirs.

Nous continuons de croire en l'intelligence humaine grâce à laquelle nous aplanissons les difficultés, nous avançons et nous semons les graines de paix et d'espoir pour la terre et ses hommes.

L'éducation au développement durable : un défi pour l'école algérienne

Issam TOUALBI-THAALIBI

Maître de Conférences (HDR) à l'Université d'Alger I,
Chargé du réseau algérien des Ecoles associées de l'Unesco.

Résumé

Nul doute que l'Education au développement durable s'est, ces dernières années, imposée comme une composante insécable à la modernisation des systèmes éducatifs. Mais qu'en est-il de l'introduction de l'E.D.D en milieu scolaire algérien ? On sait certes que le système éducatif algérien, dont l'orientation générale, initialement déterminée par l'ordonnance du 16 avril 1976, n'avait pour longtemps accordé qu'un intérêt relatif aux exigences modernes en matière d'éducation à l'environnement. Néanmoins, cette situation allait changer du tout au tout après la réforme de 2000 ; la démarche visant à introduire l'EDD dans les programmes éducatifs algériens prendra pour point de départ deux initiatives complémentaires : l'élaboration d'abord, par le Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement (MATE), au mois de janvier 2002, d'un Plan National d'actions pour l'environnement et le développement durable (PNAE-DD) et la signature, ensuite, au mois d'avril 2002, d'un protocole d'accord avec le Ministère de l'Education Nationale portant sur l'élaboration d'un programme de renforcement de l'éducation environnementale dans les cursus scolaires.

Mots-clés

Education - Environnement - Développement durable - Ecole - Unesco

INTRODUCTION

L'Éducation au Développement Durable (EDD) désigne communément une méthode d'apprentissage visant à diffuser des connaissances et des valeurs, à promouvoir des comportements et à développer des compétences nécessaires à la prévention et au maintien de la qualité de l'environnement.¹ L'EDD comprend une visée comportementale devant avoir pour finalité de substituer à l'identité proprement « individualiste » une identité dite « collective » centrée sur l'idée du respect de la vie.

Trouvant ses origines dans la Déclaration mondiale de Stockholm (1972) et la Charte de Belgrade (1972), la notion d'Éducation à l'Environnement tire son appellation de la Conférence de Tbilissi de 1977. Il faudra attendre dix ans plus tard (1987) la parution du rapport Brundtland de la Commission onusienne sur l'environnement et le développement pour qu'il soit, pour la première fois, fait usage de la notion de « développement durable » en tant que « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. »

La même année, l'Unesco et la Commission responsable du Programme des Nations Unies pour l'Environnement définissaient, au Congrès international de Moscou, le cadre de référence sur l'éducation et la formation à l'environnement. Ayant pour objectif global de « former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes s'y rattachant », ce programme

¹ GIORDAN André et SOUCHON Christian, *Une éducation pour l'environnement : Vers un développement durable*, préface de HULOT Nicolas, Paris, Broché, 2008. Cité par AGANZE CIMUSA Valentin, *Impact de l'éducation environnementale sur la protection de l'environnement physique du quartier Nkafu, en commune de Kadutu, ville de Bukavu*, mémoire en Géographie, Institut Supérieur de Développement Rural de Bukavu (ISDR/BUKAVU), 2013. Voir aussi : www.Wikipédia.org, rubrique « Education à l'Environnement » et Planetecologie.org, « Textes fondateurs de l'éducation à l'environnement ».

s'articule autour de cinq axes : a) la *Prise de conscience* ou sensibilisation aux questions environnementales ; b) la *Connaissance* ou partage d'informations ; c) l'*État d'esprit* ou transmission du sentiment d'intérêt pour l'environnement ; d) la *Compétence* ou aide à l'acquisition des compétences nécessaires au traitement des problèmes environnementaux ; e) la *Participation* visant l'implication active des groupes et individus dans la réflexion sur la question environnementale.

Ce plan d'action relatif au développement durable sera réaffirmé lors du «Sommet de la Terre» de Rio (1992), notamment dans le chapitre 36 de la déclaration finale qui insiste de manière toute particulière sur la nécessité de promouvoir l'éducation à l'environnement en milieu scolaire. Cet appel devait se concrétiser sur le terrain par le lancement en 2005 par l'Unesco de la Décennie des Nations Unies pour l'Education en vue du Développement Durable. Œuvrant à améliorer la qualité de l'éducation et à réorienter les programmes d'enseignement pour une meilleure sensibilisation au concept de développement durable, cette Décennie s'était fixée pour objectif de contribuer à « former des citoyens capables d'affronter les défis du présent et du futur, et des décideurs opérant des choix pertinents pour un monde viable. »

On le voit bien : l'Education au développement durable s'est, depuis plusieurs années, imposée comme une composante insécable à la modernisation des systèmes éducatifs. Mais qu'en est-il de l'introduction de l'E.D.D en milieu scolaire algérien ?

Il convient tout d'abord de noter qu'à son grand désavantage, l'Algérie est restée, à l'image de la plupart de ses voisins du Maghreb, longtemps en retrait du mouvement de transformation rapide du monde qui travaille l'ensemble des écoles développées. Le système éducatif algérien, dont l'orientation générale fut autoritairement déterminée par l'ordonnance du 16 avril 1976, aura en effet été pour une longue période imaginé sur un mode culturel ambivalent ; ayant pour fonction « instrumentale » de répondre à l'exigence émotionnelle des populations postcoloniales d'accomplir une œuvre

historique d'authentification culturelle et identitaire comme le note à juste titre N. Toualbi (2004), l'école algérienne, bien qu'animée d'une certaine aspiration à la modernisation, devait parer au plus urgent et ne pouvait, de ce fait, accorder qu'un intérêt relatif aux nouvelles exigences en matière éducative, dont celle bien entendu de l'éducation à l'environnement¹.

Dans de telles conditions, on ne devait plus s'étonner à l'orée de l'an 2000, soit quarante années après l'indépendance du pays, d'entendre des experts d'évaluation de l'Unesco parler « d'échec de l'école fondamentale algérienne », en soulignant la nécessité de réviser au plus vite les programmes pédagogiques à tous les niveaux et d'introduire les nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) à l'école².

Cette sentence sans appel de l'Unesco invitait donc les autorités algériennes à entamer une réforme globale et profonde de l'ensemble des composantes du système éducatif du pays³. L'Etat algérien ne tarda pas à répondre à l'appel de l'Organisation mondiale ; et cela à travers l'installation, au mois de mai 2000, par le Chef de l'Etat lui-même, de la Commission nationale de réforme du système éducatif.

Notons que le premier rapport émanant de cette commission insistait avec énergie sur la nécessité d'introduire l'EDD dans les nouveaux programmes éducatifs. Cette observation était alors d'autant plus intéressante à considérer qu'elle fut confirmée par le Rapport National sur l'État et l'Avenir de l'Environnement (RNE) paru la même année et conviant lui aussi le Gouvernement algérien à s'engager sérieusement dans le domaine environnemental⁴. Ces deux rapports seront suivis par l'élaboration par le Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement (MATE), au

¹ TOUALBI-THAALIBI Noureddine, *Ecole, idéologie et droits de l'homme*, Casbah Editions, Alger, 2004.

² Unesco, *Evaluation de l'Education Pour tous (EPT)*, Paris, 2000.

³ Cf. CHETOUANI Lamia, « Débat sur l'école en Algérie », *Le Télématique*, n°20, 2/2001, pp. 149-172.

⁴ Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire (MATE), *Rapport National sur l'État et l'Avenir de l'Environnement (RNE)*, Alger, 2000.

mois de janvier 2002, d'un Plan National d'actions pour l'environnement et le développement durable (PNAE-DD) et la signature, en avril 2002, d'un protocole d'accord avec le Ministère de l'Education Nationale portant sur l'élaboration d'un programme de renforcement de l'éducation environnementale dans les cursus scolaires.

Le plan d'action d'intégration de l'E.D.D en milieu scolaire algérien devait essentiellement porter sur la création de *clubs verts* au sein des établissements scolaires, la formation de formateurs à l'E.D.D et l'élaboration de guides pédagogiques; enfin, l'introduction des problématiques environnementales dans les manuels éducatifs. La mise en œuvre de cette pédagogie se concrétisa en trois étapes : une phase expérimentale (2002-2005) dans 23 wilayas (230 E.P ; 115 E.M et 161 E.S) ; une phase d'extension (2005-2006) élargissant l'expérience à 912 établissements à travers les 48 wilayas du pays ; et une phase de généralisation à l'ensemble des établissements scolaires (2007-2008)¹.

Clubs verts et Ecole d'Education à l'Environnement

Le *club vert* se définit comme un regroupement d'élèves d'un même établissement scolaire autour d'un enseignant-animateur. Cette initiative vise à permettre aux élèves d'élaborer des activités extra-pédagogiques les initiant aux questions environnementales².

Le club vert est généralement géré par un conseil d'élèves comprenant un président, un vice-président, un trésorier et un secrétaire. La fonction principale de ce petit « bureau » est la gestion de la « cour verte » de l'école transformée en une sorte de pépinière. Grâce à ce dispositif, « les enseignants aussi réalis[ent] que l'environnement est un lieu où l'on apprend, qu'à côté des sources de

¹ Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire, *L'introduction de l'Education Environnementale dans le milieu scolaire et Education des nouvelles générations à la protection de l'Environnement*, Alger, 2007, p. 6-7.

² Idem, p. 3.

savoirs que sont les manuels scolaires, les élèves peuvent acquérir des connaissances dans des activités menées en dehors de l'école. »¹

Grace à la formation de plus de 5.000 animateurs, le nombre des clubs verts a évolué entre 2005 et 2012 de 200 à 4000 clubs dans diverses écoles du pays. A titre illustratif : sur les 700 établissements scolaires que compte la wilaya d'Oran, 337 d'entre eux disposent de leurs clubs verts ; la wilaya de Annaba n'est pas en reste avec plus de 250 clubs ou encore celle de Mascara avec 92 clubs (58 au niveau primaire, 33 au moyen et un club au secondaire).

Nonobstant les diverses activités écologiques réalisées à l'intérieur des établissements disposant de clubs verts comme la plantation d'arbres, la décoration des murs de l'école ou l'usage de systèmes de recyclage des déchets, la pratique du jumelage entre clubs de différentes wilayas suscite de plus en plus d'engouement au sein de la communauté éducative ; c'est ainsi qu'au mois de novembre 2012 deux conventions de jumelage ont été signées entre le comité des clubs d'éducation environnementale de la ville d'Oran avec ses homologues de Tlemcen et d'Ain Témouchent. Par delà le fait de permettre aux élèves d'échanger leurs expériences respectives dans le domaine de l'éducation environnementale, ce genre d'opération leur donne également l'occasion de concrétiser leurs projets environnementaux en dehors de leurs villes d'origine.

Dans le même esprit de partage des expériences environnementales : le Salon annuel de l'Environnement et des clubs verts de Boumerdès (2ème édition en juin 2012) et le Forum national des clubs verts à Oran (1ème édition en juin 2012). Les deux manifestations - la première parrainée par la Direction de la Jeunesse et des Sports de Boumerdès, la seconde par la Direction de l'Education d'Oran - rassemblent annuellement plus de deux cent

¹ CLARY Maryse, VON FRENCKELL Marianne et DOMASIK-BILOQC Marie-Claire, « L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux ? », *Education relative à l'environnement, Regards- Recherches - Réflexions*, n°6, 2007, <https://doi.org/10.4000/ere.3941>, prg. 61.

jeunes issus de différents clubs verts et associations écologiques autour d'expositions, d'ateliers et de conférences sur le thème de l'environnement.

On peut dire de ce qui précède que les clubs verts constituent aujourd'hui un outil incontournable de promotion de la culture environnementale au sein de l'école algérienne. Tout autant que l'Ecole de l'Education à l'Environnement du Jardin d'essai d'al-Hamma dont l'implication dans ce domaine est telle que l'*Institut de Perfectionnement des Maîtres* et le Conservatoire national des formations à l'environnement ont signé avec cette institution un accord de partenariat au mois de juin 2010 portant sur l'accueil de visites scolaires. Cette école constitue depuis lors un véritable lieu d'initiation au développement durable grâce aux ateliers éducatifs et ludiques qu'elle propose et aux différentes activités qu'elle dirige (dessin, ornithologie, jardinage, l'apiculture, aquariophilie...etc.).

On le voit bien : l'introduction des activités extra-pédagogiques écologiques constitue une avancée significative dans le domaine de la promotion du développement durable au sein du système éducatif algérien. Toutefois, les directeurs d'établissements se plaignent du manque du budget alloué par leur tutelle aux activités parascolaires qui, dans les meilleurs des cas, ne dépasserait pas les 30.000 D.A (250 euros). Budget qui ne suffit, il faut le dire, qu'à l'organisation d'une excursion scolaire ! De ce point de vue, le Ministère de l'Education nationale aurait tout intérêt à réfléchir les sommes à allouer aux activités extra-pédagogique dans un monde ayant fait du développement durable un critère incontournable de performance des systèmes éducatifs.

Guides pédagogiques et formation des formateurs à l'E.D.D

En corollaire avec le lancement du programme des clubs verts, le protocole d'accord entre le MEN et le MATE énonçait l'élaboration de guides pédagogiques pour la promotion de l'éducation environnementale dans le cursus scolaire. Ces outils qui furent distribués à partir de 2010 à plus de 55.000 exemplaires s'articulent autour de trois documents :

-) **Le Guide de l'éducateur** : ce document se présente sous la forme d'un classeur constitué de trois parties (primaire, Moyen, Secondaire) et de quatre volets : introduction à l'E.D.D, état des lieux, méthodologie à suivre et fiches techniques thématiques (déchets, séismes...etc.).

-) **La Malette du club vert** : cet outil pédagogique se compose de trois documents : le Guide de l'Animateur (primaire, Moyen, Secondaire), fiches pédagogiques pour la préparation d'activités (projets, excursions...etc.) et le livret de l'adhérent du club vert scolaire accompagné d'une charte des comportements environnementaux.

-) **Le livre d'exercices de l'élève** : initialement baptisé « cahier d'activité de l'élève », il comprend un ensemble d'exercices relatifs à l'eau, aux déchets, aux incendies et aux séismes visant à mettre en pratique les connaissances acquises en classe.

La distribution de ce kit pédagogique s'est accompagnée d'une vaste campagne de formation des formateurs à l'E.D.D. A l'attention des enseignants et inspecteurs des trois paliers, cette initiation aux nouvelles approches éducatives en matière d'environnement a porté sur quatre cycles de formation : université d'été d'Annaba (2002-2003), de Mostaganem (2003-2004), de Jijel (2004-2005) et d'Alger (2005-2006). Sans oublier les activités de recyclage sur le terrain qui ont rassemblé entre 2003 et 2004 plus de trois cent enseignants¹.

L'E.D.D dans les manuels scolaires

Avant d'entamer la réflexion sur l'introduction des thèmes environnementaux dans les cursus scolaires algériens, il convient tout d'abord de rappeler qu'avant la mise en place de la stratégie nationale d'E.D.D, on assista en 2000 à l'élaboration d'une nouvelle matière dite « Étude du milieu ». Sans doute à défaut d'une partition horaire suffisante (un peu plus de 3 % du temps d'horaire du premier palier et 12 % du second), le contenu de cette matière, aussi digne d'intérêt fut-elle, ne réussit que furtivement à promouvoir la philosophie du développement durable au sein de l'école algérienne.

¹ Pour un aperçu plus détaillé du contenu des guides pédagogiques et des formations, voir : MATE, *L'introduction de l'Education ...*, 2007, p. 2-7.

Il semble néanmoins qu'il allait en être autrement après la signature en 2002 de l'accord entre le MEN et le MATE pour l'introduction de l'Éducation à l'environnement. Dans une étude récente intitulée « Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie », A. Ghouati (2012) fournit un aperçu assez illustratif de la place des thèmes environnementaux dans les manuels scolaires algériens. L'exemple des manuels scolaires de 6^{ème} primaire et de 1^{ère} secondaire évoqué dans cette étude nous apprend que c'est le manuel de géographie qui totalise le plus grand nombre de thèmes liés à l'environnement avec plus de neuf thèmes ; l'auteur souligne à cet égard que ceux-ci prennent la forme de questionnements sur la relation de l'être humain à son élément. Il n'en va pas autrement avec le manuel d'éducation civique dont plus de 30 pour cent du volume est dédié à l'environnement, et le manuel d'histoire qui propose aux élèves une grande variété de thèmes dont le souci principal semble être, selon cette même étude, de refléter l'image d'une « identité maghrébine et algérienne évoluant dans un environnement culturel pluriel » (p. 33). N'est pas en reste le manuel de français qui, bien que se focalisant sur l'apprentissage de cette langue étrangère, aborde au passage plus de huit thèmes liés à l'environnement¹.

La grande nouveauté demeure toutefois l'introduction de la question environnementale dans les manuels d'éducation islamique. Plusieurs chapitres ont en effet pour vocation d'inculquer à l'élève, versets et hadiths à l'appui, la nécessité du respect de la vie en général et de l'environnement en particulier. Il devient dès lors du devoir du bon croyant de protéger la nature qui s'apparente à un véritable « don de Dieu » (*ni'ma ilâhiyya*). Y sont ainsi présentés sous forme de commandements divins des actions comme celles de « nettoyer le quartier », de « planter un arbre » ou « d'abreuver un animal »².

¹ GHOUATI Ahmed, « Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie », *Vertigo – La revue électronique en sciences de l'environnement* [Online], vol. 12, n° 2, septembre 2012. <http://journals.openedition.org/vertigo/12613>.

² Pour un aperçu comparatif sur l'approche environnementale préconisée par le concepteur du manuel d'Éducation islamique et celui des manuels respectifs

Pour avoir un aperçu de cette approche religieuse de l'éducation à l'environnement, prenons un extrait du nouveau manuel d'éducation islamique de 1^{ère} année secondaire en vigueur depuis la rentrée scolaire de 2005¹. Sous l'intitulé « Les valeurs de la santé et de l'environnement », le huitième axe du manuel propose un cours portant le titre suivant : « L'importance de l'entre-aide dans la protection de l'environnement ». Le cours commence par un prologue de quatre lignes rappelant à l'élève que :

Dieu a créé l'être humain et lui a confié la responsabilité d'habiter sur terre. Mais l'homme fut emporté par ses passions et ses ambitions ; il cause par ignorance du tort à son environnement, donc à lui-même. La Loi divine devait alors tracer à l'être humain une voie qui le fasse vivre en harmonie avec son environnement. (p. 159)

En proposant ensuite à l'élève de méditer la question : « Comment l'Islam protège l'environnement ? », le concepteur du manuel apporte la réponse suivante résumée ici à longs traits :

Parmi les moyens sur lesquels l'Islam insiste aux fins de préserver l'environnement: a) la plantation d'arbres que le Prophète considère comme une adoration : « *tout croyant ayant planté un arbre aura l'équivalent d'une aumône pour chaque oiseau, homme ou animal qui s'en nourrit* » [...]; b) La propreté : « *Dieu veut vous purifier* » (Coran, s4 v6) ; c) l'élimination des détriments : le Prophète disait : « *enlever une impureté du milieu de la route est un acte de foi* » (hadith) ; d) lutter contre la pollution [...] e) préserver l'eau : le Prophète interdit expressément d'uriner dans un réservoir à eau, qu'en est-il alors pour les usines qui déversent leurs déchets dans les eaux et les rivières ? [...] ; f) le respect des animaux : le Prophète nous apprend « *qu'un homme entra un jour au Paradis pour avoir abreuvé un chien assoiffé* ». (p. 161)

d'Education civique et d'Histoire, se référer à Ghouati A., *op.cit*, 2012, prg. 35-36 et prg. 44-45.

¹ Ministère de l'Education nationale (MEN), *Manuel de cours d'éducation islamique (al-Wad'jiz fi durús al-tarbiyya al-islâmiyya)*, Alger, 2005.

Au terme d'un exposé de quatre pages des principaux arguments religieux incitant le fidèle à protéger la vie, le cours s'achève sur la réflexion suivante (p. 162):

L'acte d'adoration dans son sens large ne se limite pas au rituel; la bonne utilisation de l'environnement est un acte d'adoration, le protéger et le pérenniser afin que l'humanité puisse en jouir jusqu'au Jour Dernier est un acte d'adoration, nettoyer les routes est un acte adoration, éviter de polluer l'eau et l'air est un acte d'adoration ; le Seigneur Très Haut ordonne à Ses serviteurs : *“Sois bienfaisant comme Allah a été bienfaisant envers toi et ne recherche pas la corruption sur terre car Allah n'aime pas les corrupteurs”* (Coran, s 28 v77).

On l'aura bien compris : sans pour autant changer la vocation propre aux matières ci-haut mentionnées, l'éducateur algérien semble avoir opté pour une introduction de l'E.D.D dans ses cursus scolaires au moyen d'une approche qui a pu être qualifiée de « synchrétique » ou d'« interdisciplinaire »¹. Pour autant que cette méthode offre le grand avantage de permettre à l'élève d'acquérir une « vision globale »² des thèmes environnementaux et, de surcroît, de différents points de vue (scientifique, philosophique, religieux, etc.), elle requiert toutefois un large éventail de consultation entre les différents acteurs pédagogiques ; consultation qui semble, de l'avis de la majorité des experts, faire défaut au système éducatif algérien. Il a également pu être reproché aux initiateurs des nouveaux programmes la portée excessivement « naturaliste » des thèmes environnementaux abordés (arbre, animaux, etc.), au détriment des thèmes liés à la catégorie communément désignée sous l'appellation de « pollution et menaces » (Ghouati A., 2012, prg. 23, 45 et 49).

¹ Pour plus de détails sur le concept, voir : PELLAUD Nathalie, « Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable », in *Education au développement durable : enjeux et controverses*, Diemer Arnaud et Marquat Cristel (Dir.), De Boeck Supérieur, 2004, pp. 137-161.

² BLANCHARD Anne et VANDERLINDEN Jean-Paul, « Interdisciplinarité et outils réflexifs : vers une approche globale des trames vertes urbaines », in *Revue électronique en sciences de l'environnement VertigO*, Hors-série, 12, mai 2012, <https://doi.org/10.4000/vertigo.11798>.

* * *

Par delà le rôle essentiel joué par l'Ecole dans la promotion de l'Education au Développement Durable, il va sans dire que cette mission nécessite également l'implication d'autres secteurs publics et privés.

Le principal partenaire public de l'EDD étant sans conteste le Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement (MATE), à travers notamment le Conservatoire National des Formations à l'Environnement (CNFE) chargé d'assurer la formation à l'éducation environnementale, et les Maisons de l'Environnement (Dar Dounya) qui constituent des lieux d'information et de sensibilisation aux questions environnementales (jardinage scolaire, réunions de clubs verts, excursions de jeunes...etc.)

Le monde associatif peut lui aussi s'avérer être un partenaire majeur dans la politique d'Education au Développement Durable. Certes, tous les analystes s'accordent à dire que l'activité associative algérienne dans le domaine de l'EDD ne s'est à ce jour pas encore suffisamment développée; nonobstant l'existence que d'une seule ONG environnementale (la Fondation *Déserts du Monde* placée sous la tutelle du MATE), le nombre d'associations écologiques à caractère national demeure relativement réduit avec un total de 61 associations sur 1027, soit un taux ne dépassant pas les 0.6 %. Cette situation semble préférable au niveau local avec 1938 associations de wilaya militant dans le domaine environnemental (135 à Alger, 4 à Annaba, 39 à Oran et 517 à Adrar), ce nombre demeure toutefois bien modeste en considérant le nombre total d'associations locales (92.627) ; ce qui nous donnerait un taux ne dépassant pas les 2.09 % et relayant le thème environnemental à la 9^{ème} place sur les 18 catégories d'activités associatives existantes.

Ce constat ne doit toutefois pas nous faire oublier les efforts considérables fournis par ces associations dans le domaine de l'EDD. Nous nous contenterons ici de citer, à titre illustratif, l'Association des « Amis de l'Environnement » et l'Association « Réflexion,

d'Échanges et d'Action pour l'Environnement et le Développement Durable » (AREA-ED) qui œuvrent sans relâche depuis leur création respectivement en 1989 et 1993 à sensibiliser l'opinion publique au Développement Durable. Dans la même lancée, la Fondation Méditerranéenne du Développement Durable Djanatu-al-Arif dont le siège se trouve à Mostaganem semble, elle aussi, en moins de dix années d'existence, avoir réussi à faire la preuve de son engagement écologique ; nonobstant le fait d'accueillir chaque année dans ses jardins excursions d'écoliers et séminaires de formation aux métiers verts, cette Fondation a lancé entre 2009 et 2013, dans le cadre des programmes participatifs de l'Unesco, un vaste projet de réhabilitation de l'arganier dans la forêt de Ouerah qui s'est soldé par le reboisement de plus de 2000 plants sur une superficie de 30 ha.

Nul doute que les efforts précédents en vue de promouvoir l'Education au Développement Durable sont à saluer. Tout autant que le classement de l'Algérie en matière de protection de l'Environnement à la 42^{ème} place mondiale, alors même qu'en 2008 elle n'était relayée qu'au 66^{ème} rang (voir le rapport d'Indice de Performance Environnementale EPI des universités américaines de Yale et de Columbia) ; ce qui en fait parmi les premiers pays arabe en matière d'engagement environnemental bien avant le Maroc (52^{ème}), l'Égypte (68^{ème}) et la Tunisie (74^{ème}) !

Il va sans dire que ce genre de rapport donne à espérer pour le futur du développement durable en Algérie. Néanmoins, beaucoup reste à faire dans ce domaine. Les avancées précédemment évoquées ne sauraient durablement s'enraciner dans le paysage politique et éducatif algérien à défaut d'une stratégie environnementale à long terme et d'une large concertation avec les différentes composantes de la société. Aussi, plusieurs questions relatives à l'hygiène de vie restent en suspens : l'incivisme grandissant qui empoisonne la scène citoyenne, la gestion des déchets domestiques face à laquelle certaines communes se retrouvent totalement désarmées...etc. C'est dire encore une fois toute la grandeur de la tâche qui attend tous ceux et celles qui ont fait le pari de militer pour un meilleur monde à léguer aux futures générations !

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGANZE CIMUSA Valentin, *Impact de l'éducation environnementale sur la protection de l'environnement physique du quartier Nkafu, en commune de Kadutu, ville de Bukavu*, mémoire en Géographie, Institut Supérieur de Développement Rural de Bukavu, RDC, 2013.
- BLANCHARD Anne et VANDERLINDEN Jean-Paul, « Interdisciplinarité et outils réflexifs : vers une approche globale des trames vertes urbaines », *VertigO – La revue électronique en sciences de l'environnement* [Online], Hors-série, 12, 2012, <https://doi.org/10.4000/vertigo.11798>.
- CHETOUANI Lamia, « Débat sur l'école en Algérie », *Le Télématique*, n°20, 2/2001, pp. 149-172.
- CLARY Maryse, VON FRENCKELL Marianne et DOMASIK-BILOQC Marie-Claire, « L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux ? », *Education relative à l'environnement*, n°6, 2007, <https://doi.org/10.4000/ere.3941>.
- GHOUATI Ahmed, « Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie », *VertigO – La revue électronique en sciences de l'environnement* [Online], vol. 12, n° 2, septembre 2012. <http://journals.openedition.org/vertigo/12613>.
- GIORDAN André et SOUCHON Christian, *Une éducation pour l'environnement : Vers un développement durable*, préface de HULOT Nicolas, Paris, Broché, 2008.
- Ministère de l'Education nationale (MEN), *Manuel de cours d'éducation islamique (al-Wadjiz fi durús al-tarbiyya al-islâmiyya)*, Alger, 2005.
- Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire (MATE), *Rapport National sur l'État et l'Avenir de l'Environnement (RNE)*, Alger, 2000.
- Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire (MATE), *L'introduction de l'Education Environnementale dans le milieu scolaire et Education des nouvelles générations à la protection de l'Environnement*, Alger, 2007.
- PELLAUD Nathalie, « Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable », in *Education au développement durable : enjeux et controverses*, DIEMER Arnaud et MARQUAT Cristel (Dir.), De Boeck Supérieur, 2004, pp. 137-161.
- TOUALBI-THAALIBI Noureddine, *Ecole, idéologie et droits de l'homme*, Casbah Editions, Alger, 2004.
- Unesco, *Evaluation de l'Education Pour tous (EPT)*, Paris, 2000.

L'éducation à l'égalité des genres : de la notion de parité dans l'instruction religieuse

KIRRI Ghania

Maître de Conférences en Théologie et Religions à l'Université d'Alger I,

Avocate à la Cour d'Alger.

Résumé

La communauté internationale tend aujourd'hui à imposer le principe d'égalité des genres comme un précepte absolu. Mais il semble qu'elle n'accorde néanmoins pas assez d'importance aux modalités pratiques de sa concrétisation dans la réalité sociale. Le principe d'égalité, à l'instar des autres concepts des Droits de l'Homme, nécessite, aussi bien dans le monde occidental qu'arabo-musulman, une définition claire de sa portée juridique et philosophique, tant la définition des concepts permet de lever les équivoques et de mettre un terme aux interprétations malintentionnées qui opposent souvent la notion à la réalité culturelle des communautés. Quoi qu'il en soit, le principe de l'égalité constitue aujourd'hui une nécessité inéluctable, voir vitale pour le maintien de l'équilibre du monde. En admettant d'un autre côté le principe islamique selon lequel tous les Hommes sont égaux devant Dieu indépendamment de leurs sexes, de leur couleur ou de leurs origines, pourrait-on se référer au contenu du Livre Saint de l'Islam pour puiser le matériau nécessaire à l'élaboration, dans le manuel scolaire d'éducation religieuse, d'une approche égalitariste dans notre appréhension des rapports de genres ? C'est à cette question particulière que nous tenterons d'apporter une réponse par une brève analyse de la place accordée à la notion d'égalité des genres dans le texte coranique.

Mots-clés

Islam - Coran – égalité - Droits de l'Homme – éducation

INTRODUCTION

Il va sans dire qu'à l'époque de la mondialisation, la perception qu'on peut avoir d'un thème donné obéit à un ensemble de considérations politiques et culturelles, voire même à des influences idéologiques qui en dénaturent parfois la signification. Ce constat est d'autant plus valable pour le concept *d'égalité des genres*.

Si le terme d'*égalité* englobe en général une multitude significations dont celles *d'équivalence*, de *parité* et de *similarité*, il convient de noter que cette notion aura, par le passé, bien souvent fait l'objet de divers instrumentalisations aussi bien par les peuples en tant que motifs de contestations populaires, que par les politiques pour imposer une certaine conception de la société. Cette réalité est d'autant plus vraie dans le monde musulman où le principe d'égalité se trouve aujourd'hui au centre d'un débat animé entre deux tendances de la société : l'une visant à l'instaurer comme norme absolue, l'autre continuant, pour diverses raisons d'ordre idéologiques, à s'y opposer systématiquement comme principe universel.

En admettant par ailleurs le principe islamique selon lequel tous les Hommes sont égaux devant Dieu indépendamment de leurs sexes, de leur couleur ou de leurs origines, pourrait-on se référer au contenu du Livre Saint de l'Islam pour puiser le matériau nécessaire à l'élaboration, dans le manuel scolaire d'éducation religieuse, d'une approche égalitariste dans notre appréhension des rapports de genres ? C'est à cette question particulière que nous tenterons

d'apporter une réponse par une brève analyse de la place accordée à la notion *d'égalité des genres* dans le texte coranique.

L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES DANS LA NATURE HUMAINE

On sait que le Droit international fait du principe d'égalité entre le genre humain le fondement philosophique de l'ensemble de ses traités et conventions. Cette égalité ne fut cependant proclamée en Occident qu'à l'occasion de la Déclaration des Etats Unis en 1776 puis de 1787. Avant d'être suivie par la Déclaration Française des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. Ce principe sera ensuite consacré par l'article premier de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de les termes suivants : « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité* ».

On ne peut ici qu'être surpris d'entendre, dix siècles avant, le Prophète de l'Islam (s.p.l) laisser pour consigne à ses fidèles lors du serment d'Adieu (632): « *Vous êtes tous issus d'un même père, nul arabe n'est supérieur à un non-arabe, nul blanc n'est supérieur à un noir, si ce n'est par la piété* » (Ibn Hanbal, *h.* 22871) ; Un autre hadith viendra clairement affirmer que « *Les femmes sont les sœurs égales des hommes* » (Ibn Hanbal, *h.* 26486)

L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES DANS LA DIGNITÉ HUMAINE

L'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'Homme mentionne que « *tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité* ».

Ne retrouvons nous pas cette même idée dans le verset 49 de la sourate 13 : « *Ô hommes! Nous vous avons créés à partir d'un homme et d'une femme, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus afin que vous vous entre-connaissiez* »? La tradition islamique appelle en effet indifféremment, tout autant les hommes que les femmes,

à contribuer au rapprochement entre ethnies et à l'abolition des frontières qui les séparent ; c'est l'échange d'opinion, d'idées et d'expériences qui mènent à l'émergence de la notion de civilisation. Principe adopté par l'islam bien avant l'apparition de la notion moderne de « globalisation ».

L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES DANS LA VIE RELIGIEUSE

« *Adorez votre Seigneur qui vous a créés vous et ceux qui vous ont précédés* » (Coran s2 v21). Ce verset s'adresse à l'humanité toute entière, sans distinction d'origine, de langue, de couleur et surtout de sexe. Tous les Hommes sont concernés par l'appel à Dieu. L'invitation au retour au Créateur s'adresser *également* tout autant à la femme qu'à l'homme ; tous deux sont au devoir de lutter contre les passions de l'égo et de purifier leurs âmes : « *A réussi celui qui l'aura purifiée. Et a perdu celui qui la corrompue* » (Coran, s91 v11).

« *Quiconque, homme et femme, aura bien agi tout en étant croyant, Nous lui ferons vivre une vie heureuse et les récompenserons en fonction des meilleures de leurs actions* » (Coran s16 v97) ; « *Ceux qui traitent de mensonges Nos signes et s'en écartent avec orgueil iront en Enfer et ils y demeureront éternellement* » (Coran s7 v36). Il en va pareillement aussi bien pour le châtement réservé aux injustes que pour la récompense sans fin qui attend les croyants : le pronom « ceux » s'applique aussi bien aux hommes qu'aux femmes dans le cadre d'une *égalité absolue* du genre humain.

L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES FACE À LA JUSTICE

« *Si vous jugez entre les Hommes, jugez avec équité* » (Coran s4 v58). Le texte coranique n'énonce ici aucune différence entre croyants et croyantes, musulmans et les musulmanes, hommes et femmes...etc., Mais insiste plutôt sur la notion de « *juger entre les gens* ».

La Tradition nous apprend aussi qu'Oussama Ibn Zeid, un proche du Prophète (p.s.l), avait intercédé auprès de lui pour exempter une femme de la peine pour vol. Mais en se référant au principe d'égalité hommes-femmes devant la justice, le Prophète refusa et leur appliqua

la sentence en vigueur alors pour vol et qui consistait, en l'absence de toute institution carcérale, en l'amputation de la main; « *Le voleur et la voleuse, à tous deux coupez la main, en punition de ce qu'ils se sont acquis comme châtiment de la part de Dieu* » (Coran s5 v38).

Pareil pour l'adultère : et alors même que le droit positif algérien, largement inspiré du droit français, avait jusqu'en 1992 prévu à l'article 339 du Code pénal pour la femme adultère une peine d'emprisonnement d'un à deux ans, et pour l'homme une peine de six mois à une année, le droit musulman n'a jamais établi de différence entre les deux sexes dans la peine pénale qu'il réserve à l'adultère (Coran s24 v02).

L'ÉGALITÉ HOMME-FEMME FACE À L'INSTRUCTION

L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1990 affirme que « *toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* ».

Ce texte n'est-il pas conforme aux préceptes de l'islam dont le premier verset révélé fut l'injonction divine «*Lis !*» (Coran s96 v1)? On sait aussi que les textes saints du Coran et des hadiths ont imposé le devoir d'apprendre aux deux sexes et cela bien avant l'Organisation des Nations unies. Il ne serait alors pas exagéré de dire que la loi islamique fut la première législation au monde à institué l'égalité des genres en matière d'acquisition des connaissances : « *Apprendre est un devoir pour tout musulman et toute musulmane* » (Ibn Mâdja, h. 224) dit un hadith.

Le Coran impose l'égalité hommes-femmes en matière d'acquisition de savoir pour la bonne raison que la piété, à défaut de connaissance vraie, s'apparente à un édifice sans fondements. Sans savoir, l'individu, homme ou femme, ne peut accomplir le bien. L'Islam a donc imposé la quête du

savoir à l'homme tout autant qu'à la femme ; l'édification d'une nation passe nécessairement par l'association de la femme à l'effort du rayonnement du savoir. L'instruction de la femme musulmane à l'instar de l'homme se trouve alors justifiée par la lourde responsabilité qui lui revient en tant que gardienne du foyer : « *La femme est la Souveraine dans le foyer de son époux, elle est responsable de ses sujets* » (Al Bukhârî, *h.* 849). Une vieille sagesse arabe rapporte à ce sujet : « *Instruire un homme c'est instruire un individu, mais instruire une femme c'est instruire tout un peuple* ».

Cela explique par ailleurs pourquoi, au moment où la femme n'avait pas encore le droit d'accéder aux universités en Europe, celle musulmane inscrivait son nom en lettres d'or sur les tablettes de l'histoire ; à l'image de Kourâis Bint Abdelkader El-Tabari qui devint au XI^e siècle l'une des plus grandes érudites en science du hadith et fut même l'auteur e d'un ouvrage colossale intitulé *Andjaâ El Massâ'i* (*Les diligences les plus efficaces*), ou la grande Karima Bint Ahmed à laquelle se référait les grands chroniqueurs musulmans pour vérifier l'authenticité de leurs récits prophétiques.

L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES FACE À LA LIBERTÉ D'OPINION

L'Islam aspire à libérer l'esprit des Hommes sans distinction de sexe en les incitant à la méditation et à la contemplation. La méditation étant une condition sine qua non pour l'acquisition du savoir et de la sagesse, le Coran s'adresse spécialement aux « *gens intelligents* » (Coran s2 v179), « *ceux qui méditent* » (Coran s2 v164).

Les premières femmes musulmanes semblent avoir bien compris cette réalité en se distinguant par leur esprit créatif et leur pensée clairvoyante. En témoigne une anecdote qui rapporte que le calife Omar Ibn El Khattab voulut un jour limiter le montant de la dot à quatre dirhams. C'est ainsi qu'une femme s'opposa à sa décision en lui argumentant, en plein milieu de la mosquée, le verset suivant : « *Si vous voulez substituer une épouse à une autre, et que vous ayez donné à l'une d'elle un quintal, n'en reprenez rien. Le reprendriez-vous*

par injustice et péché manifeste? » (Coran s4 v20). Omar n'eut aucun scrupule à se rétracter.

L'ÉGALITÉ HOMMES-FEMMES DANS LE COMBAT QUOTIDIEN

La Convention internationale des Droits de l'Homme insiste de manière particulière sur la nécessité de l'émancipation des peuples du joug de la tyrannie et du colonialisme : droit des peuples à l'autodétermination, à la jouissance de leurs richesses naturelles et au développement de leurs économies nationales. En énonçant le principe de *djihad*, l'Islam ne dit pas autre chose. Bien que ce soit l'homme qui ait été chargé de ce combat plutôt que la femme, il revient à celle-ci une tâche bien plus grande : l'éducation de ses enfants en vue d'en faire une relève digne de ses ascendants, ce qui revient à un véritable combat quotidien pour la sauvegarde de la nation.

L'ÉGALITÉ HOMMES FEMMES DANS L'ACQUISITION DES BIENS

On sait qu'à l'époque antéislamique, la femme n'héritait ni de son père ni de son époux. Mais l'avènement de l'islam allait marquer un bouleversement dans tous les domaines du féminin notamment en matière de droit successoral.

L'islam allait ainsi conférer à l'homme et à la femme le même droit à la propriété et à la succession ; «*Aux hommes revient une part de ce qu'ont laissé leurs géniteurs ainsi que les proches; et aux femmes une part de ce qu'ont laissé les père et mère ainsi que les proches, que ce soit peu ou beaucoup: une part fixée* » (Coran s4 v7). Mais le Droit musulman sera trop souvent accuser d'inégalité pour avoir accordé à la femme une quote-part inférieure à celle de l'homme. La stipulation d'une telle règle est-elle une forme d'injustice par rapport à la femme ?

Il convient ici de noter que dans le monde musulman, contrairement à l'usage en vigueur en Occident, la femme est systématiquement prise en charge par son époux et n'est pas, de ce

fait, obligée de rechercher par elle-même ses moyens de subsistances. Cela explique, en partie tout au moins, l'amoindrissement de sa quotité part. Néanmoins, cette règle générale affectant à l'homme une quotité supérieure à celle de la femme n'est pas absolue ; il n'en demeure pas moins que dans certains cas ; la part revenant à la femme est identique voire même parfois supérieure à celle de l'homme, à l'image de la part de la mère qui perd son enfant qui est supérieure à celle du père.

* * *

La communauté internationale tend aujourd'hui à imposer le principe d'égalité des genres comme un précepte absolu. Mais il semble qu'elle n'accorde néanmoins pas assez d'importance aux modalités pratiques de sa concrétisation dans la réalité sociale. En témoigne les disparités encore existantes dans la rémunération des femmes salariées dans certains pays occidentaux où celle-ci demeure sous payée, bafouant sciemment le principe d'égalité hommes-femmes dans la jouissance des droits légitimement acquis.

Le principe d'égalité, à l'instar des autres concepts des Droits de l'Homme, nécessite, aussi bien dans le monde occidental qu'arabo-musulman, une définition claire de sa portée juridique et philosophique, tant la définition des concepts permet de lever les équivoques et de mettre un terme aux interprétations malintentionnées qui opposent souvent la notion à la réalité culturelle des communautés.

Quoi qu'il en soit, le principe de l'égalité entre tous constitue aujourd'hui une nécessité inéluctable, voir vitale pour le maintien de l'équilibre du monde. L'Islam a certes instauré l'égalité entre le genre humain indifféremment de leur origine, de leur couleur ou de leur genre. Mais sans pour autant imposer la même charge de responsabilité et d'efforts à l'ensemble des catégories sociales formant la société ; cela explique pourquoi il a pris soin de distinguer entre hommes et femmes dans certains domaines de la vie sociale par égard à la nature propre à chacun d'eux.

Certes, le Ministère de l'Éducation nationale algérien s'est, depuis la refonte du système éducatif de 2003, résolu à accorder au sein de ses cursus scolaires une place de choix aux « humanités ». Tandis que ces matières avaient longtemps été réduites à leur portion congrue dans les programmes de l'ancienne Ecole algérienne, celles-ci se voient depuis quelques années reprendre la place qui leur est due en tant que matières essentielles à l'enculturation des jeunes générations aux catégories de progrès et aux conditions de la paix sociale : philosophie, éducation civique et religieuse et, depuis la signature en 2005 d'un partenariat de formation avec la Communauté européenne, initiation des élèves aux valeurs de la démocratie sociale et aux droits de l'homme. Toutes ces matières participent, à n'en pas douter, des valeurs d'universalité et de progrès dont aucun système éducatif à travers le monde ne peut aujourd'hui faire l'économie.

Et alors même que le manuel de sciences religieuses ait dû, comme on sait, s'adapter aux exigences philosophiques du monde moderne en intégrant nombre de chapitres relatifs au dialogue interreligieux et à l'échange interculturel, le concepteur des programmes pédagogiques serait tout autant inspiré d'en faire de même avec la notion *d'égalité des genres*. Certes, plusieurs stéréotypes ont déjà été supprimés du manuel scolaire algérien, à commencer par la traditionnelle figure représentant systématiquement l'homme rentrant du travail, l'épouse préparant le repas. Mais force est de constater que beaucoup reste à faire pour y intégrer en profondeur le principe d'égalité dans les rapports. De ce point de vue, l'approche que nous avons privilégiée dans cette contribution, c'est-à-dire de prendre comme point d'appui le principe de *l'égalité hommes-femmes devant Dieu*, pourrait en tout cas constituer un point de départ à ce long travail d'intégration du principe *d'équité* dans les rapports de genre. Car pour le reste, il serait vain de parler d'éducation aux Droits de l'Homme sans accorder une place essentielle au Féminin.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ibn Mandhour l'Africain, *Lissan El Arabe (La langue des arabes)*, Beyrouth 1412 H – 1992.

Ibrahim Nî'ma, *L'islam et la polygamie*, Editions Essaoudia, 1^{ère} édition, 1409H/1989.

Ibn Kathîr, *Exégèse du Saint Coran*, Editions Dar El Andalous, 1981.

Ahmed Hafedh Nadjm, *Les droits de l'homme entre le Coran et la Déclaration*, Editions Dar El Fikr El Arabi, Le Caire.

Ahmed Chalabi, *La vie sociale dans la pensée islamique, recherches sociales au sein des familles, au milieu de la société et dans le milieu des finances*, bibliothèque Ennahda El Misria, Le Caire, 1^{ère} édition 1968.

Hassan Ali Mustapha Hamdane, *Les dispositions successorales entre la jurisprudence islamique et le droit*, Editions Dar Ennahda El Arabia, Beyrouth, 1978.

Rachad Hassan El Khalil, *Le concept de l'égalité dans l'islam*, étude comparative, Edition Errachid, Ryad.

Souleïman Ibn Abderrahmane El Houqaïl, *Les droits de l'homme dans l'islam et réponses aux arguments spéciaux soulevés à son sujet*, bibliothèque de l'émir Fahd, Arabie Saoudite, 2^{ème} édition, 1994.

El Tabarani, *El Moua'djam Essaghir (Le petit glossaire)*, authentifié par Mohamed Chakour Mahmoud El Hadj, Editions El Makteb El Islami, Beyrouth, 1^{ère} édition, 1983.

Abdennasser Tawfik Attar, *La polygamie des points de vue religieux, social et légal*, Série de recherches islamiques, 1972, Égypte.

Le Patrimoine et l'Éducation

Nadjib Ferhat

*Professeur au Centre National de Recherches Préhistoriques
Anthropologiques et Historiques (CNRPAH),*

Directeur de Recherche Préhistoire du Maghreb Sahara

Résumé

Le Patrimoine, du monument archéologique au cadre de vie que chacun mène dans son quotidien, n'est sollicité par l'individu ou la société que par ce qu'il induit d'apports positifs et constructifs pour une identité propre. C'est en dépassant les revendications restrictives individuelles et en acceptant autrui avec ses différences que l'individu pourra accéder à l'Universalité dont sont porteurs tous les vestiges patrimoniaux quelque soit leur nature.

L'école par sa spécificité universaliste ainsi que tous les autres moyens mis à la disposition de l'individu par la société sont le meilleur moyen pour que cette disposition soit mise en valeur dans les meilleures conditions pour le bien être de tous au sein de la société, à condition d'éviter les multiples instrumentalisations qui ne peuvent que cloisonner le fait patrimonial dans des considérations limitées.

Mots-clés

Patrimoine – Histoire – Culture – Education – Identité

INTRODUCTION

Les notions véhiculées par les termes Patrimoine et Education sont interdépendantes. On ne peut parler d'éducation de l'individu dans la société sans que l'on ne fasse référence à son patrimoine culturel et identitaire qui constitue l'essence même de sa personnalité et le fondement de son émancipation au sein de la société.

Cette émancipation emprunte de multiples voies et systèmes éducatifs que l'on peut suivre depuis les premiers acquis de l'individu auprès de la famille cellulaire, jusqu'aux différents apprentissages qu'il acquiert dans la société. Il y a ceux inscrits dans les normes officielles de l'école mais surtout celles établies de façon continue et évolutive au sien de l'entourage socioculturel de la société.

Sur le plan lexical, la notion moderne de « Patrimoine », issue du terme latin « *Patrimonium* », fait référence à l'ensemble des valeurs que chacun hérite de son Père « *Pater* » supposant une relation de filialité quasi directe entre l'individu et son ascendant direct : son père. Cette notion de « Patrimoine », que l'on retrouve chez les anglo-saxons sous le vocable « *Heritage* », est constituée par l'ensemble des biens matériels et immatériels qu'une personne hérite de ses parents au sens large et des générations passées qui sont les siennes.

Ces valeurs sont celles qui constituent le ferment de la grande diversité de paramètres auxquels chaque personne fait référence comme la langue, l'histoire, les systèmes de valeur, le mode de

pensée, le territoire, le mode de vie, les monuments et autres vestiges matériels témoins des étapes passées de son histoire.

C'est à travers ces repères que chaque individu fait valoir ses propres ancrages culturels et ceux qui le différencient de ses semblables. Ses revendications peuvent émaner soit d'un seul individu soit d'un groupe d'individus qui se reconnaissent dans un ou plusieurs éléments qui les unissent. Ces manifestations peuvent être l'expression de sous entités plus ou moins équivalentes au sein d'une même société soit d'ensembles beaucoup plus larges.

Mais la prise de conscience aux valeurs patrimoniales passe obligatoirement par une phase d'apprentissage, d'éducation et de prise de conscience à ces valeurs que chacun se doit d'acquérir dès les premières années de la vie.

C'est à la maison et dès les premiers contacts avec sa mère en premier lieu et son père juste après que l'individu acquiert les fondements de ce qui constituera par le long de sa vie son cortège patrimonial. Puis c'est à l'école qu'il complètera cet apprentissage selon des méthodes normalisées et prédéfinies par la société pour qu'il s'y conforme.

Parallèlement à cela, s'ajoute l'entourage de chaque individu dans sa vie quotidienne et les expériences qu'il affrontera. Cela constituera la part la plus importante de ses valeurs patrimoniales. C'est cet apprentissage à la fois multiple et varié qui va constituer le propre de chacun au sein d'une société donnée.

Une fois ces acquis bien assimilés par l'individu, celui-ci va se sentir redevable envers les siens de cet apprentissage et de cette richesse dont il est devenu dépositaire, et se verra dans l'obligation de manière directe ou indirecte de les transmettre à ses enfants.

Cette responsabilité envers la société est ressentie doublement par chaque individu. Il se sent dans l'obligation de faire valoir ces valeurs

qui deviennent siennes dans tous ses comportements et attitudes au quotidien pour ; elles sont l'image de sa propre personnalité au regard des autres membres de la société. Il se chargera à son tour de façon implicite ou explicite de les transmettre : un véritable « passage de flambeau » à sa descendance et aux générations futures dans le cadre d'un sentiment de droit et de devoir de chacun.

La même responsabilité prône à chacun le devoir de faire en sorte que cette transmission du patrimoine et des valeurs qu'il véhicule se fasse dans les meilleures conditions afin que les acquis patrimoniaux soient renforcés et consolidés pour une meilleure résistance à l'usure du temps ; c'est donc une consolidation encore plus forte des ancrages identitaires de chaque individu.

L'EDUCATION AU SERVICE DU PATRIMOINE

Dans l'actuel système scolaire algérien, les identifications à l'enracinement identitaire dans des valeurs culturelles fondatrices de la personnalité de l'individu par la simple narration des événements de l'histoire sont presque inexistantes.

En complément à l'effort continu que fait la société, dans son ensemble, pour la consolidation des référents culturels de l'individu et son rattachement aux valeurs patrimoniales depuis son jeune âge, il a été instauré un autre système unificateur que chacun doit suivre : ce sont les systèmes officiels de l'éducation nationale.

Seulement et en raison de l'antécédence des acquis patrimoniaux obtenus de la cellule familiale pendant les deux premières années de la vie, les effets et ressentis patrimoniaux sur l'individu attendus par la société sont souvent moindres. Surtout si les notions patrimoniales transmises par les systèmes officiels diffèrent de celles véhiculées par la société.

Dans le système scolaire la notion de «Patrimoine» n'a jamais été conceptualisée comme une des voies de la transmission du savoir académique. Se pose alors une double question quand il s'agit

d'introduire le Patrimoine en tant que paramètre de la Connaissance et du Savoir dans la formation de l'individu selon les normes institutionnalisées dans l'école officielle. En d'autres termes : il s'agit de trouver la meilleure formule pour introduire dans le système éducatif actuel le « Patrimoine » au même titre que n'importe qu'elle autre discipline enseignée traditionnellement ? Quelle est la meilleure manière à adopter en matière d'enseignement du Patrimoine en conformité avec les critères pédagogiques reconnus ?

Une des voies à suivre serait la refonte de l'enseignement d'une des matières fondatrice, par sa nature et sa contribution, à la formation de l'individu : l'Histoire.

L'Histoire qui, dans son essence, devrait compter parmi les matières essentielles dans le système éducatif est traditionnellement largement déconsidérée au regard des autres matières enseignées qu'on qualifiait parfois de matières « nobles » ; ce qui relègue l'histoire au rang des matières les moins intéressantes.

L'Histoire est conçue comme une matière narrative et cumulative des événements et des circonstances qui ont contribué, à travers le temps, à modeler les mises en place des géopolitiques mondiales et régionales. L'enseignement de l'Histoire est sensé expliquer le monde d'aujourd'hui et lui donner un sens.

L'écriture de l'Histoire est basée sur des sources. Sa transmission l'est aussi. L'Histoire s'efforce de reconstruire une image, la plus fidèle possible, d'un moment du passé. Effort que l'on sait impossible quand on sait les pressions et les contraintes souvent subjectives auxquelles est soumis l'historien de façon consciente en prenant parti, consciemment ou inconsciemment, en raison des différentes influences idéologiques, politiques ou culturelles qu'il subit de la part du milieu dans lequel il évolue.

Ainsi, et pour ne pas faire d'impair dans l'interprétation des faits historiques, l'historien, en bon narrateur, doit s'efforcer d'adopter une certaine « objectivité » en particulier pendant l'analyse des faits

de l'Histoire. Il s'oblige à ne faire, en aucune manière, de construction intellectualisée du récit historique ; même ses conclusions sont sensées retransmettre la « vérité historique » car en principe basées sur des faits avérés.

Mais depuis quelques années, l'introduction du nouveau concept qu'est celui de l'historiographie a permis aux historiens de mener une réflexion plus approfondie sur la manière dont est écrite l'histoire. Cette nouvelle vision de l'Histoire menée par des « chroniqueurs critiques » devait marquer une évolution certaine dans la manière de transcrire les faits historiques et surtout dans l'analyse des tendances ayant présidées au moment de la transcription des faits.

Cela nous rapproche du véritable sens que doit revêtir l'Histoire qui ne peut s'inscrire que dans la construction des hommes dans la société. Au delà des faits qui ont jalonné l'épopée humaine, l'Histoire demeure fondamentalement une science humaine.

L'Histoire comme source de connaissance universelle et d'édification de l'Homme dans la société doit servir de facteur d'identification et de rattachement de chaque membre de cette société à cette histoire, à son histoire. L'Histoire doit être Anthropologie.

C'est le vecteur principal qui permet à chacun de construire l'assise de sa citoyenneté et la définition de sa personnalité au sein d'entités plus grandes.

Les professionnels de l'éducation pensent que toute *éducation au patrimoine* doit obligatoirement passer par le système scolaire et la sensibilisation des élèves aux valeurs patrimoniales naturelles et culturelles. Mais cet effort, louable par ailleurs, est souvent consenti sans que le pas nécessaire vers la mise en place d'une vraie « *Classe du Patrimoine* » ne soit franchi par les décideurs.

Cet engagement envers la société ne peut être suivi d'effet concret car on oublie souvent que toute transmission du savoir dans ce domaine induit au préalable la définition de la notion du

« patrimoine » et de ses paramètres dans le système éducatif.

Il serait alors nécessaire d'introduire dans les concepts qui sous-tendent à la mise en place des unités pédagogiques la notion induite par le mot « Patrimoine », celle qui revêt toutes les composantes naturelles et culturelles de l'environnement de l'Homme. Cet environnement est multiple et ses facettes sont souvent interconnectées.

Ce sont, d'une part, toutes les composantes du milieu (climat, faune, flore et contexte géologique) qui constituent le creuset au milieu duquel l'homme évolue et auxquelles il doit s'adapter : c'est son environnement naturel. D'autre part son environnement culturel qui se compose de deux entités distinctes mais interdépendantes : le patrimoine matériel et le patrimoine immatériel.

Le patrimoine matériel se confond par certains aspects au patrimoine naturel car ce sont toutes les constructions d'architecture et d'urbanisme, les aménagements des espaces naturels, les sites archéologiques et leur intégration dans les paysages locaux et la géologie sous-jacente, ainsi que tous les objets d'art mobilier et immobilier depuis les temps préhistoriques aux temps actuels.

Le patrimoine immatériel est une notion beaucoup plus abstraite. Elle concerne les différentes formes qui contribuent à spécifier les caractères culturels de l'Homme comme les chants, les danses, le savoir-faire artisanal, les diverses coutumes culinaires, vestimentaires, rituelles, mythologiques, de croyances, de contes ou de légendes.

C'est à travers donc ces facteurs souvent interdépendants qu'on est autorisé à expliquer l'histoire et ses tendances pour une meilleure transmission du « Savoir » dans l'optique d'un ancrage des valeurs patrimoniales au sein de la société.

Cela ouvre une nouvelle perspective à l'enseignement de l'histoire qui se doit de suivre les règles et la déontologie professionnelle d'une autre science : l'anthropologie. Ce qui nous éloigne totalement de l'enseignement narratif de l'Histoire des sociétés et met en exergue

une vision analytique et explicative des événements de l'histoire et vient compléter les initiatives permises par l'historiographie. L'anthropologie historique permet donc une autre étape dans la transmission de la connaissance des faits de l'histoire d'une génération à une autre : de la simple méthode critique de l'histoire voulue par les historiographes à une démarche analytique explicative des faits du passé pour une meilleure compréhension de la situation de l'humanité d'aujourd'hui.

La notion de patrimoine a connu depuis une cinquantaine d'années une véritable métamorphose. Elle est passée du concept du patrimoine national qui fait référence à l'unité d'une nation au sein d'un pays avec un espace géographique et des valeurs communes reconnues par tous ; à celui d'un patrimoine de plus en plus régional où c'est le territoire à l'échelle de la localité qui fait référence aux ancêtres qui est mis en valeur.

Néanmoins, cette revendication de rattachement à des valeurs locales, qui concernent plus frontalement l'individu comme élément d'une société donnée, n'a pas été suivie, comme on pourrait s'y attendre, d'un amoindrissement des références de ce même individu dans une identité nationale.

L'ENSEIGNEMENT DU PATRIMOINE ; UN ENSEIGNEMENT DIDACTICIEL

Dès leur jeune âge, les enfants sont habitués à une relation filiale et globalisante avec les multiples constituants leur environnement culturel. Cette action résulte sur une véritable patrimonialisation des faits et actes de l'histoire de la société au niveau de l'individu.

Par la spécificité et la singularité de ces constituants, l'enseignement du patrimoine dans un cursus pédagogique ne peut se passer d'un côté didacticiel. Un enseignement du patrimoine doit faire « parler » les vestiges à travers leurs attributs, leur contexte et surtout les interconnexions qu'ils peuvent avoir entre eux. Car la réalité du patrimoine aujourd'hui dépasse le simple fait du monument ancien

ou du vestige archéologique. C'est un patrimoine qui se définit par le rassemblement le plus exhaustif possible des valeurs ayant trait dans la composante de la personnalité de l'individu dans la société. Ce qui nous rapproche d'une vision anthropologique dans la transmission du savoir patrimonial.

De ce fait, l'apprentissage du patrimoine se transformerait en une action dynamique et d'interconnectivité continue entre les différents éléments constitutifs du patrimoine créant une relation quasi ombilicale entre les faits, actes culturels et environnement naturel dans lequel ils évoluent.

L'appel aux moyens modernes pour l'enseignement du Patrimoine contribue à une meilleure visualisation de cette interconnectivité des valeurs patrimoniales tant au niveau de l'action et de l'influence que chaque élément peut avoir sur l'ensemble.

Les moyens pédagogiques modernes mis à la disposition l'école d'aujourd'hui, par leur aspect ludique et interactif ouvrent de nouvelles perspectives dans la connaissance et la prise de conscience des valeurs patrimoniales en créant de motivations nouvelles auprès des apprenants permettant ainsi une transmission beaucoup plus fluide qu'agréable.

De cette nouvelle approche, pourrait naître une dynamique qui mettrait en place des réseaux, voire des faisceaux de réseaux entre l'ensemble des partenaires du patrimoine qui agiraient en complémentarité même s'ils gardent chacun sa propre spécificité. Ce qui mettrait en place une nouvelle façon d'entrevoir la gestion du Patrimoine et sa mise en valeur au sein de la société. Si chaque secteur, celui de l'éducation et celui du patrimoine, qui sont habitués à travailler chacun dans son secteur et sur des projets compartimentés et ponctuels, trouveraient ici le moyen d'un rapprochement institutionnel mais surtout d'analyse et de mise en conformité des méthodologies dans la transmission du savoir patrimonial en particulier et du fait culturel en général.

En dépit des cadres actuels mis en place entre le secteur de l'enseignement et celui de la culture pour l'introduction de quelques notions du patrimoine dans les manuels scolaires ; l'ouverture des institutions classiques du patrimoine, comme les musées et autres sites archéologiques dans un cadre jumelant les aspects pédagogiques académiques et ceux ayant trait aux spécificités du vestige patrimonial pourrait améliorer d'avantage l'intérêt porté à la matière « Histoire » par les élèves.

Cette ouverture pourrait se faire par la création et la mise à la disposition du secteur de l'enseignement de chantiers écoles et d'ateliers de manipulation pour une meilleure familiarisation avec l'objet patrimonial et son adoption. Ces activités bénéficieraient d'un double suivi pédagogique, par les encadreurs de l'enseignement et les professionnels du patrimoine afin d'une valorisation optimale des faits culturels auprès des élèves à la fois en matière d'histoire que du renforcement du lien mémoriel au patrimoine auprès de chaque élève.

Au sein de la société, les actions en faveur du patrimoine sont nombreuses. Elles sont portées par diverses organisations appartenant à des structures étatiques que celles émanant de la société civile. L'éducation au patrimoine est une action à la fois transversale horizontale et verticale que multidisciplinaire. Car même si elles suivent des chemins différents, toutes leurs actions se confondent dans leur volonté de vouloir accompagner l'individu dans l'appropriation de son patrimoine, inscrit bien sûr dans le patrimoine commun à la société.

Cette vision, à l'inverse de ce qu'elle peut prétendre par sa diversité, n'est pas utilisée comme un moyen d'ouverture universelle, mais se trouve piégée dans des ancrages de certaines idéologies restrictives. C'est là le rôle premier que doit jouer l'école dans la transmission du savoir patrimonial et celui de la connaissance de l'histoire des peuples et des nations et par conséquent écrire l'histoire de chacun

des individus de ces nations ; parce que l'école est par sa nature universelle.

L'école doit être le paravent à toute forme de cloisonnement et tisser les ponts pour donner naissance à des échanges interculturels au sein d'une même société. C'est par l'ouverture et l'acceptation des différences du vis-à-vis, que l'individu dans la société pourra gagner en bien être de soit et accéder au droit de pouvoir s'épanouir à travers son patrimoine et les enracinements identitaires que ce dernier lui procure à travers ses valeurs culturelles.

Représentations de la citoyenneté chez les collégiens et lycéens algériens à l'aune de l'éducation à la citoyenneté

Tchirine Mekideche

Nadjjet Mekideche

*Maitres de Conférences, Université Alger II,
Chercheuses au Centre de recherche en Economie Appliquée
pour le Développement, Alger (CREAD).*

Résumé

L'analyse des représentations sociales de la citoyenneté présentée dans cet article s'étaye sur les résultats de deux études de terrain menées par les auteures en 2007-2009 et 2011-2013 auprès de jeunes collégiens et lycéens algériens. L'article décrypte en un premier temps les différents contextes socio-éducatifs dans lesquels s'est inscrite l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif algérien. Il explicite ensuite les caractéristiques du concept de citoyenneté qui fait de l'éducation à la citoyenneté «une discipline pas comme les autres», un objet relevant du champ d'enseignement de «questions socialement vives». L'analyse des représentations qu'ont construites les jeunes collégiens et lycéens sur la citoyenneté apporte des éléments de réponse au questionnement global posé par la recherche menée : Quels registres de compétences citoyennes se développent et sont appropriées par les collégiens et lycéens algériens à l'aune de l'éducation à la citoyenneté prescrite dans le curriculum formel en cours dans le système éducatif algérien depuis la réforme éducative de 2003 ?

Mots-clés

*Citoyenneté - Représentations - Education à la citoyenneté -
Compétences citoyennes - Curriculum formel.*

INTRODUCTION

La nécessité de s'adapter aux changements économiques, politiques, culturels et sociaux accélérés que connaissent - face aux processus de mondialisation - les sociétés autant du Nord que du Sud, a entraîné un courant de réformes dans les politiques éducatives. Ces réformes souvent initiées et soutenues par de grandes organisations internationales comme l'Unesco, l'OCDE ou l'Union européenne, se donnent pour objectifs d'induire et de faciliter le développement social et humain par la promotion de valeurs et de comportements nouveaux.

Au cœur donc des politiques scolaires actuelles dans nombre de systèmes éducatifs du nord et du sud, « *l'éducation à la citoyenneté, à la paix, au vivre-ensemble, à l'inter culturalité, à la solidarité, à l'environnement et au développement durable...* ». Politiques qui témoignent de l'objectif explicite de l'institution scolaire d'œuvrer au changement social et au développement humain par la promotion et la transmission de valeurs liées au besoin de cohésion sociale, justice et équité, altérité et solidarité, tolérance et dialogue interculturel, à l'heure où la construction sociale fait face à de grands bouleversements dans un monde globalisé.

CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION: UNE PRÉOCCUPATION SOCIOÉDUCATIVE D'ACTUALITÉ

L'interface Education/Citoyenneté intéresse depuis plus d'une décennie, notamment dans les pays dits du « Nord », les praticiens

et théoriciens de l'éducation ainsi que ceux du développement durable, de l'environnement et de l'aménagement des villes, les pouvoirs publics et politiques centraux et locaux, les ONG et le mouvement associatif. Un consensus s'est établi sur le rôle de l'école dans la formation des citoyens dans une société démocratique. L'année 2005 a été ainsi décrétée en Europe *année de la citoyenneté par l'éducation* et a donné lieu à des manifestations événementielles et éditoriales, et à des rapports descriptifs dans le domaine éducatif.

Dans le champ théorique, différentes conceptions de la citoyenneté se sont développées en contextes sociétaux et éducatifs du « Nord » en relation avec les nombreuses traditions politiques qui proposent une vision globale de la société et de la citoyenneté (Audigier, 1996, 1998; Kymlicka, 1992 ; Ostinelli, 2010; Pagé, 2001). Différents modèles d'éducation à la citoyenneté sont également conceptualisés - modèle mimétique, analogique, réaliste et pédagogique par exemple (Gallichet, 1999, 2002). Des programmes d'éducation à la citoyenneté dans un contexte de diversification ethnoculturelle des publics scolaires (lié aux courants et politiques migratoires des pays d'accueil) ont été développés et appliqués à l'échelle locale, nationale, gouvernementale et européenne et font l'objet de multiples rapports. Les paradigmes conceptuels sous-tendant ces analyses, actions et expériences menées au Nord ne sont pas toujours opérationnels dans des contextes sociétaux autres comme ceux du monde arabe et maghrébin.

Une bibliographie importante a vu le jour en pays développés du Nord: Amérique, Canada, Pays de l'Union européenne Nous en avons recensés et analysés les plus pertinents pour notre recherche. Peu d'écrits par contre ont été publiés ou sont accessibles dans les pays dits du « Sud ».

Dans le monde arabe, la thématique éducation/citoyenneté est nouvellement abordée. Une vingtaine d'analyses descriptives et/ou critiques éditées en ligne ont pu être répertoriées en langue arabe. Il s'agit d'analyse des réalités, défis, obstacles, enjeux et perspectives

de l'éducation à la citoyenneté dans trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie), du MENA (Egypte, Irak, Jordanie, Liban, Palestine) et du Golfe arabe (Arabie saoudite, Bahreïn, Emirats arabes unis). Pour d'autres articles, plus ciblés, il s'agit d'une analyse de la perspective islamique de l'éducation à la citoyenneté.

D'autres encore proposent une analyse à l'échelle globale du monde arabe dont le *Forum de la pensée arabe* qui s'est tenu à Alger les 25-27 octobre 2010 et auquel notre équipe de recherche du CREAD a assisté en tant qu'invitée. Un questionnement récurrent est ressorti des débats qui ont suivi l'exposé des communications présentées: quelle conception de la citoyenneté pour le monde arabe? Une rencontre internationale autour de « *L'Education civique* » avait déjà eu lieu à Alger les 17-18 mars 2007. L'Organisation islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (Isesco) y avait exposé les principes directeurs de l'éducation civique ainsi que les efforts entrepris en vue de la promotion de l'éducation à la citoyenneté. N'étant ni publiés ni diffusés en ligne, les textes des interventions s'avèrent malheureusement inaccessibles.

Mais aucune de ces analyses ne présente d'enquête empirique de terrain. Les seules auxquelles nous ayons eu accès ont été menées à l'échelle maghrébine, en 2007-2009, dans chacun des trois pays d'Afrique du Nord (Algérie, Tunisie et Maroc) et publiées dans le cadre d'un projet de recherche partenarial entre six pays de la rive occidentale de la méditerranée (S. Tawil & A. Akkari & B. Azami, 2010). Ces trois études de terrain nationales auprès de collégiens ont mis en évidence des points communs dans les expériences respectives d'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire dans les trois pays appréhendés ainsi que dans les résultats enregistrés principalement au niveau des constructions identitaires et de certains vécus citoyens quotidiens des collégiens à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ecole.

LA CITOYENNETÉ: UN CONCEPT COMPLEXE ET SUJET À DÉBATS

Nombre d'écrits dans le champ des travaux scientifiques menés dans le domaine de l'Education mettent en relief la polysémie, l'ambiguïté et la diversité de sens que revêt le concept de citoyenneté.

La citoyenneté s'avère en effet être un concept complexe, polysémique et difficile à circonscrire pour différentes raisons. Il fait appel à plusieurs champs disciplinaires : sociologie, philosophie, psychologie, anthropologie, histoire, politique...etc. Sa polysémie et son ambiguïté se rapportent également aux représentations dont elle fait l'objet ainsi qu'aux pratiques concrètes qu'elle suscite à l'école. La notion est également complexe et multiforme car elle concerne autant les connaissances, attitudes et habiletés sociales que les valeurs; mais elle renvoie surtout, aux représentations institutionnelles, individuelles et sociales des droits, de la justice et du *bon* citoyen.

C'est bien ce qu'ont mis en évidence différentes enquêtes comparatives. Celle par exemple *consacrée à la manière dont l'éducation à la citoyenneté est dispensée dans les écoles de 30 pays européens, a été menée en 2005 par Eurydice*, le Réseau d'information sur l'éducation à l'école en Europe, dans le cadre de *l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation*. Celle également plus récente, menée dans 14 pays d'Asie et d'Amérique : Chine, Russie, Japon, Inde, Singapour, Malaisie, Thaïlande, Australie, Canada, USA (Minei et al; 2010).

Ces études mettent en évidence la grande variabilité dans la conception du citoyen, les contenus et méthodes de l'éducation à la citoyenneté, comment:

- 1- La conception du citoyen est empreinte d'histoire, de traditions politiques et de considérations sociales ; la réalité qu'il recouvre n'a donc de sens qu'en référence à un contexte social, politique et culturel propre à chaque pays.*
- 2- Les objectifs liés à l'éducation à la citoyenneté sont formulés de manières très diverses selon le pays et dépendent du contexte national, des traditions et de l'héritage culturel.*

3- Le contenu et les méthodes de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles varient considérablement d'un pays européen à l'autre, (Raveau, 2007, p. 20)

4- L'éducation à la citoyenneté tente de faire face à l'impact de la globalisation sur l'état-nation et qu'en même temps met l'accent sur le nationalisme et le patriotisme pour maintenir cet état-nation (Minei, 2010, p.15).

LA CITOYENNETÉ: UNE REPRÉSENTATION SOCIALE ET POLITIQUE CONSTRUITE

Quel citoyen former? Différents critères sont pris en compte comme dimensions légitimes de l'action de l'école sur le futur citoyen. Nous retenons par exemple, l'analyse de l'éducation à la citoyenneté en Europe publiée par Raveaud (2007, 2008) qui décrit les différents modèles du *citoyen*, selon différents contextes socio-politiques. Le futur citoyen formé à l'Ecole sera nationaliste et chrétien dans le Danemark, valorisera les religions diverses en Angleterre, les acceptera en Inde et les empêchera de créer des divisions en France. Il aura un sens aigu de la communauté en Suisse et en Angleterre, mais devra *s'identifier* à ses *co-citoyens* en faisant abstraction des particularités individuelles ou collectives en France (Raveaud, 2007, p. 23).

LA CITOYENNETÉ: DEUX CONCEPTIONS EN TENSION

La revue de question menée a également montré comment deux représentations principales et antagonistes de la citoyenneté, donc en tension, sont classiquement distinguées.

Une première conception considère que le citoyen est celui qui *respecte les lois, remplit ses obligations (vote, paie ses impôts), connaît les bases de l'histoire nationale et les symboles qui s'y rattachent (hymne, drapeau, etc.), recherche l'intérêt collectif plutôt que sa satisfaction personnelle et est prêt à s'engager dans une « guerre juste » et à se battre pour défendre sa patrie.* Selon la seconde, *le citoyen est avant tout titulaire de droits inaliénables que le pouvoir politique ne saurait*

annuler. C'est cette conception que les instruments internationaux ont reprise. Elle place les droits de l'individu au premier plan, met l'accent sur les responsabilités de participation et implique que le citoyen peut délibérer et porter un jugement critique sur le fonctionnement de l'État.

Bizéa (1996) considère qu'il s'agit là de deux versants inséparables de la citoyenneté, et que la tension entre libertés individuelles et bien commun, entre valeurs universelles et revendications plus centrées sur l'individu est à la base de la démocratie.

La citoyenneté, un objet d'enseignement considéré comme une « question socialement vive »

Il y a consensus sur le double rôle dévolu à l'institution éducative scolaire : transmettre et construire des savoirs, et préparer l'adulte de demain à vivre en société. En plus des savoirs, il est attendu de l'école la transmission de valeurs et normes de comportement, la création du lien social et la formation des citoyens de demain. Mais s'il y a consensus sur ces deux rôles assignés à l'École, on comprendra facilement, au vu des analyses présentées plus haut sur le concept de citoyenneté, qu'il n'en soit pas de même de l'éducation à la citoyenneté : celle-ci ne recouvrant ni les mêmes valeurs, ni les mêmes réalités, il est difficile de la définir de façon consensuelle. L'enseignement de la citoyenneté s'inscrit dès lors dans ce nouveau champ de la recherche en Education, celui de « *l'enseignement des questions socialement vives* » (Legardez, Simoneaux, 2004).

Une « question socialement vive » est une question sur laquelle les opinions divergent; elle fait l'objet de controverses entre spécialistes des champs disciplinaires et/ou entre les producteurs de savoirs non académiques (professionnels, associations, ...etc.). Mais surtout, elle interpelle les pratiques sociales et renvoie aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société, suscite des débats, et fait, selon l'actualité, l'objet d'un traitement médiatique (Legardez & Simonneaux, 2006).

Qu'en est-il alors de *l'éducation à la citoyenneté* en contexte socioéducatif scolaire en Algérie? Nous proposons ci-dessous des éléments de réponse issus des résultats de deux études scientifiques de terrain menées en contexte scolaire algérien en 2007-2009 et 2011-2013 (Mekideche T., Mekideche N., et al. 2010; 2013).

LES DEUX ÉTUDES RÉALISÉES

En 2007-2009, une étude commanditée par le Bureau Unesco Multipays de Rabat a été réalisée en partenariat avec l'ISESCO et la Chaire Unesco des Droits de l'Homme à Bergame. Cette recherche a regroupé six équipes de chercheurs de six pays de la rive occidentale du bassin méditerranéen (Algérie, Espagne, France, Italie, Maroc, Tunisie) autour de la problématique «*Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*». L'étude «*Citoyenneté et cohésion sociale en Algérie*» réalisée quant à elle en Algérie par notre équipe de recherche du CREAD a porté sur *le rôle de l'institution éducative dans la formation d'une identité nationale, le renforcement du lien social et la reconstruction de la cohésion sociale dans le contexte d'un pays ayant subi des bouleversements et des transformations sociaux importants*. Elle a mis en évidence une perméabilité entre les différents contextes de vie des collégiens - contextes scolaire, familial, du quartier, des pairs et du groupe des voisins, de la société globale et le macrocontexte de la mondialisation, lesquels sont susceptibles de biaiser significativement le rôle de l'école dans la formation à la citoyenneté. (***) Elle a montré que l'institution et le temps scolaires n'avaient pas le monopole de l'éducation à la citoyenneté.

Ces résultats ont mené vers une seconde investigation sur la socialisation citoyenne des jeunes entre Ecole et Quartier, réalisée en 2011-2013 dans le cadre du Programme national de recherche (PNR) auprès d'un échantillon de sujets élargi à un âge plus élevé (16-20 ans), celui des lycéens et à un autre contexte majeur de socialisation citoyenne, celui du quartier. (Mekideche T., Mekideche N., & al., 2014).

La réforme curriculaire en Algérie, finalités de l'éducation et «éducation à la citoyenneté»

A l'instar des autres systèmes éducatifs et dans le contexte globalisé des réformes curriculaires engagées de par le monde depuis les années 2000, celle mise en œuvre en 2002/2003 par le système éducatif algérien a inscrit la socialisation citoyenne des jeunes algériens dans leur cursus scolaire, par le biais de 5 disciplines scolaires qui participent au développement et à la structuration de la personnalité et des compétences des citoyens de demain: l'éducation civique, l'éducation islamique, la langue arabe, la langue amazight, l'histoire et la géographie.

Le curriculum de l'Ecole algérienne n'aborde pas l'éducation à la citoyenneté comme une discipline scolaire autonome. La *formation à la citoyenneté*¹, est organisée dans le cursus scolaire sous la double forme de formation disciplinaire et de formation intégrée. En effet, cette « *socialisation citoyenne* » est intégrée aux objectifs didactiques communs transversaux des cinq disciplines citées.

D'ordre philosophique, culturel et religieux, les finalités assignées à tout système éducatif sont l'expression explicite de codes culturels c'est-à-dire d'un choix normatif de valeurs définissant et fixant un idéal à poursuivre, un type d'homme et de société à réaliser. Ces finalités, formellement explicitées dans les textes officiels constituent les référents majeurs déterminant les structures, contenus et méthodes éducatives. Les deux grandes finalités du système éducatif algérien consistent ainsi à « *promouvoir et préserver la personnalité algérienne, à consolider l'unité de la nation et à assurer la formation à la citoyenneté* » (***) .

¹ Les termes entre guillemets sur ces pages reprennent la terminologie utilisée dans le texte de la loi d'orientation de janvier 2008.

LA MATRICE RÉFÉRENTIELLE IDENTITAIRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

Ce concept de *matrice référentielle identitaire* a été théorisé à partir de l'analyse de contenu du texte de la loi d'orientation du 8 janvier 2008. Cette matrice est à la source des contenus scolaires des cinq disciplines porteuses de dimension identitaire qui vont, à leur tour, configurer d'une manière transversale une *formation à la citoyenneté* en milieu scolaire.

L'école algérienne rénovée se positionne doublement comme « *vecteur et garant : vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation*. Ses fondements et valeurs sont puisés dans *les principes fondateurs de la nation algérienne inscrits dans la déclaration de novembre 1954*», la Constitution et les différentes Chartes nationales. Vecteur également «*pour l'apprentissage de la culture démocratique et meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale*», elle est donc en charge d'assurer la «*formation à la citoyenneté*.»

Partant de là, l'école se voit attribuer une mission précise, celle en particulier «*d'enraciner chez nos enfants le sentiment patriotique*» et de «*promouvoir et développer l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale*». La formation d'une conscience nationale puise «*sa sève nourricière dans les principes fondateurs de la nation algérienne, l'islamité, l'arabité et l'amazighité* ». Ces trois principes désignés également sous le terme de «*constantes*» délimitent les trois composantes de «*l'identité culturelle du peuple algérien*» et en constituent «*le ferment et un élément essentiel de sa conscience nationale*».

La volonté de transmission, perpétuation et préservation d'une identité nationale multiculturelle et des symboles qui lui sont liés, se lit aisément dans les lignes suivantes du texte de la loi d'orientation: «*L'école doit contribuer à perpétuer l'image de l'Algérie, terre d'Islam,*

partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain [une Algérie] solidement amarrée à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel ». Ces perspectives fondatrices de l'identité nationale font de l'école « *non seulement le lieu de connaissance mais aussi le creuset où se forge le respect du patrimoine historique, géographique, religieux, linguistique et culturel et de l'ensemble des symboles qui l'expriment tels que les langues nationales, l'emblème et l'hymne nationaux* ».

L'on comprend que la première finalité assignée à « l'École algérienne renouvelée » soit de promouvoir et de préserver ces trois composantes de l'identité algérienne, éléments clef pour consolider l'unité de la nation et sa cohésion. Le corollaire en est la seconde finalité assignée, celle d'assurer une formation à la citoyenneté, une formation qui va solidement s'adosser à ces principes-constants à forte dimension cohésive:

- a) l'Islam, en tant que religion, culture et civilisation, dont il faut renforcer le rôle dans l'unité du peuple algérien et mettre en valeur le contenu spirituel et moral et l'apport civilisationnel humaniste.
- b) l'arabité en tant que langue, civilisation et culture, s'exprimant à travers la langue arabe, premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation.
- c) l'amazighité en tant que langue, culture et patrimoine, composante intégrante de la personnalité nationale historique.

Traduits en termes de réforme dans le curriculum scolaire prescrit, ces finalités se concrétisent dans les contenus des cinq disciplines scolaires vecteurs d'identité nationale et de cohésion sociale: Education civique, Education religieuse, Langue arabe, Langue tamazigh, Histoire.

1- LES FINALITÉS ET VALEURS PRESCRITES À L'ÉDUCATION CIVIQUE :

La finalité essentielle de l'éducation civique est l'apprentissage du fonctionnement démocratique de la vie sociale. *«Il s'agit d'apprendre à exercer une citoyenneté démocratique pour permettre à l'élève, futur citoyen, de vivre quotidiennement ses droits d'enfant, les responsabilités, les devoirs que cela suppose dans l'école, dans le quartier, dans la société et même dans le monde. Apprendre à l'élève à être un acteur de sa propre vie et ne pas se contenter d'être un élément passif soumis aux aléas de l'évolution»*. Elle implique donc la prise en considération de valeurs qui doivent être vécues à l'École et offrir à l'élève l'univers des premiers engagements. Elles sont portées par l'organisation scolaire, l'action des enseignants et l'implication de la communauté éducative.

Les valeurs vécues en partage à l'École aident fortement à bâtir une morale humaniste de respect de la personne humaine, de tolérance et d'acceptation des différences tout en tenant compte des besoins de la collectivité. Celles jugées importantes et mises en avant par le texte d'orientation se déclinent comme suit : l'amour du travail, le goût de l'effort, le sens du Vrai et du Beau, des attitudes de respect des idées, des opinions différentes, des choses et des êtres, une volonté de réussir l'œuvre en commun, une idée de soi propice à la mise en œuvre d'un bonheur individuel et collectif. L'école doit alors:

- a) développer, par l'éducation civique, le civisme, la tolérance, la préparation à la vie sociale, la connaissance et la compréhension des droits et des devoirs;
- b) assurer une connaissance utile et adaptée aux besoins des élèves et des institutions qui régissent la vie sociale;
- c) développer la connaissance et le respect des Droits de l'Homme, de la femme et de l'enfant;
- d) développer la connaissance et le respect des institutions

nationales et des instances internationales et régionales. La finalité première de l'éducation civique étant l'apprentissage du fonctionnement démocratique.

2- LES OBJECTIFS PRESCRITS À L'EDUCATION ISLAMIQUE :

L'objectif essentiel de l'Education islamique tout au long du cursus éducatif est de mener progressivement l'élève à une compréhension juste et humaniste de l'Islam et de ses enseignements fondamentaux, de contribuer à promouvoir des comportements permettant l'intégration sociale, l'amélioration des relations humaines et le renforcement de la cohésion sociale, le respect de l'environnement et des parents. En bref, les valeurs humanistes prônées par l'Islam : tolérance, générosité, sens moral, travail, *ijtihad* (effort de réflexion) dans la pensée.

1) *Les objectifs prescrits à la langue arabe :*

Le texte de loi insiste sur le rôle de l'arabe en tant que langue, civilisation et culture, constitutive au même titre que l'Islam et la langue amazigh, du ferment de l'identité culturelle du peuple algérien, et de l'élément essentiel de sa conscience nationale.

Après la longue nuit coloniale de 132 années, qui a tenté d'étouffer la langue arabe et l'identité nationale, la finalité de cet enseignement de l'arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne se lit clairement dans la définition de sa fonction pédagogique mais aussi socio-culturelle, capable à la fois d'exprimer l'«*univers algérien, maghrébin, arabe, méditerranéen, africain*», d'accéder à la civilisation universelle et de participer au progrès scientifique et technologique (Sayah, 2005).

2) *Les objectifs prescrits à la langue amazigh :*

Présentée par le texte de la loi d'orientation de 2008 comme étant la «*langue de tous les algériens* car composante intégrante de l'identité nationale, son enseignement a pour but de «*faire prendre conscience*

à l'élève, quelle que soit sa langue maternelle et quel que soit son lieu de résidence, des liens qui l'attachent à cette langue, notamment par l'enseignement de l'histoire ancienne de l'Algérie (et du Maghreb), de sa géographie et de sa toponymie». Il se veut donc non pas seulement enseignement de langue stricto sensu mais également enseignement transversal, même s'il n'est pris en charge par le système éducatif algérien depuis 2003 que dans certaines wilayas amazighophones, au sein de classes pilotes (16 wilayas au départ, 11 actuellement retenues selon la disponibilité de l'encadrement formé par les structures de l'Education nationale et le Haut-commissariat à l'amazighité).

Les représentations de la citoyenneté chez de jeunes collégiens et lycéens algériens

Sont présentés ci-dessous une partie des résultats de notre recherche globale sur la socialisation citoyenne des jeunes collégiens et lycéens algériens, entre Ecole et Quartier, ceux relatifs à leurs représentations de la citoyenneté. Ils se basent sur le croisement des données quantitatives issues de la passation d'une épreuve cognitive et des données verbales qualitatives issues des *verbatim* des entretiens de groupe tous deux réalisés entre 2012 et 2013 auprès d'un échantillon de 480 élèves scolarisés dans 12 établissements scolaires échantillonnés à travers l'Algérie: Alger, Ain El Beida, Bordj Ménaïel, Sidi Bel Abbes et Tamanrasset et ayant conceptuellement constitué dans notre recherche, les cinq « niches éco-systémiques de socialisation citoyenne ».

L'effectif total des 12 classes a répondu aux 18 items de l'épreuve cognitive «*La citoyenneté c'est...*» qui avait pour objectif de cerner leurs représentations de la citoyenneté et du comportement citoyen. Cette épreuve a été reprise, en vue d'une approche comparative à l'échelle internationale, d'une étude menée en 1998 au Canada (Truchot, V., 1998).

Chacun des 10 entretiens qualitatifs semi-directifs de groupe ou «*focus-group*» réalisés a réuni 8 à 10 élèves échantillonnés au «*hasard*

mathématique» parmi l'effectif total de chacune de ces classes. Le corpus de données verbales qualitatives recueillies par entretiens a été soumis à une analyse de contenu (Lecuyer, 1977). Cette analyse a été systématiquement croisée et articulée aux résultats plus quantifiés issus de la passation de l'épreuve cognitive permettant de *donner sens* aux représentations sociales exprimées par les élèves, de cerner les valeurs et attitudes et de modéliser le tout en un ensemble signifiant.

L'UNIVERS DES MOTS ASSOCIÉS À CITOYENNETÉ

Quelles sont donc ces représentations de la citoyenneté qu'ont construites les collégiens et lycéens interrogés au cours des *focus-group* ? Cette dimension a été explorée au tout début de l'entretien de groupe par un item d'association libre : *Quand on vous parle de citoyenneté, à quoi pensez-vous? Quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?*

L'univers des mots associés à *Citoyenneté* comporte trois familles de mots :

- a) *Patrie, amour de la patrie, défendre la patrie, se sacrifier pour la patrie.*
- b) *Appartenance à la patrie.*
- c) *Connaître et jouir des droits et devoirs envers ma patrie.*

La dimension patriotique chez les collégiens est la plus prégnante : il s'agit *d'aimer sa patrie* et d'en être fier, de la défendre contre les ennemis, de se battre et se sacrifier pour son pays, d'« être prêt à mourir pour le drapeau ». Pour les collégiens d'Ain Beida « le synonyme de la citoyenneté est le patriotisme. Défendre la patrie » (Maria), « Défendre sa patrie de toute sorte de danger » (Akram). Pour Hichem de Tamanrasset, « la citoyenneté, c'est se sacrifier pour le pays et la patrie ». Pour Oum El Kheir du même CEM: « c'est l'amour de la patrie ainsi que son sacrifice pour elle ».

Nous avons remarqué un certain mimétisme chez les jeunes collégiens, une tendance à la consensualité dans les réponses. Les

lycéens sont quant à eux moins centrés sur la dimension patriotique dans les entretiens, un peu moins consensuels entre eux dans la hiérarchisation des dimensions qu'ils évoquent. Comme ces lycéens d'Alger dont chacun associe au terme de citoyenneté une dimension différente : le mot *citoyenneté* évoque *l'identité* pour Zineb, les *élections* pour Abdelkader, les *droits* pour Walid, les *devoirs* pour Ibtissam, l'appartenance à la *patrie* pour Lynda, la *patrie* pour Ibtissam et Yazid, et *le sentiment d'harmonie et de Takayous avec tous les membres de la patrie* pour Nawel.

Les lycéens de Bordj Ménaïel se sont peu exprimés mais leurs propos diffèrent: « *Lorsque j'entends le mot citoyenneté, le mot qui me vient à l'esprit est la démocratie* » nous dit Lamia. Pour Réda : « *Le mot qui me vient à l'esprit est les droits et devoirs du citoyen. C'est à dire la démocratie, la liberté d'expression : al-idlâ'* ». Au second lycée à Tamanrasset, les lycéens citent toutes les dimensions en une phrase complexe ; pour Moussa, la citoyenneté c'est « *l'amour du travail, du pays : respecter le pays et le défendre* » ; Pour Lyes, « *la citoyenneté veut dire l'origine ou à qui j'appartiens* ». Pour Aïcha, « *La citoyenneté veut dire connaître mes droits, mes devoirs envers ma patrie et les autres* ». Khadidja voit en la citoyenneté « *l'amour du pays, le plaisir de la souveraineté nationale et la soumission au pouvoir politique*. Idem pour Roukia : *La citoyenneté à mon avis, c'est l'amour du pays et connaître les droits individuels du citoyen* ». Selon Lalla, « *la citoyenneté est la liberté mais en respectant les droits et devoirs* ». Pour Alla Eddine la citoyenneté est « *l'amour du pays et sentir la puissance et la sécurité du pays* ».

« *La citoyenneté c'est* »

L'épreuve cognitive quantitative « *La citoyenneté c'est* » comportait 18 items, catégorisés en un second temps en cinq dimensions de la citoyenneté : (i) Responsabilités civiques; (ii) Rapport à l'autre; (iii) Engagement social; (iv) Savoirs et compétences; (v) Attitudes patriotiques.

La comparaison de la distribution des taux globaux selon ces cinq composantes met là aussi en évidence la centration des réponses des collégiens et lycéens sur la dimension patriotique, comme le montrent les différents taux de réponse obtenus : La citoyenneté est représentée, en premier, par les attitudes patriotiques, avec un % appréciable d'adhésion, quels que soient l'âge (collégien/lycéen) et le site éco-culturel (67,2%), suivie en seconde position, par les savoirs et compétences – *connaître ses droits, l'histoire de son pays*. En dernière position, les compétences citoyennes liées aux responsabilités civiles, soit ses devoirs - *respecter les lois, voter, payer ses impôts, respecter le bien d'autrui* - avec un % relativement faible de 31,79% pour les collégiens et de 28,71% pour les lycéens.

L'appartenance aux différentes niches éco-systémiques de socialisation citoyenne et les deux niveaux d'âge et de scolarité (collégiens vs lycéens) modulent toutefois les taux d'adhésion à l'un ou l'autre des 18 items de l'épreuve cognitive.

Ainsi, les collégiens d'Ain El Beida et Sidi Bel Abbes mettent en valeur la dimension patriotique de la citoyenneté : *Être fier de son pays* (81,8%), *Connaître l'histoire de son pays* (78,8%) et *Être prêt à se battre pour sa patrie* à (69,7%), *Connaître son hymne national* (57,6%). Ceux de Sidi Bel Abbes hiérarchisent un peu différemment ces quatre composantes: *Connaître son hymne national* et *Être prêt à se battre pour sa patrie* figurent en premier avec un taux équivalent de 85,7 de à 57,6%. *Être fier de son pays* recueille 82, 1% et *Connaître l'histoire de son pays* à 78,8%. Pour les collégiens de Tamanrasset, la citoyenneté c'est d'abord *Connaître ses droits* (91,3%). Viennent ensuite les quatre dimensions patriotiques : *être prêt à se battre pour son pays* (78,3%), *connaître l'histoire de son pays* (69,6%), *connaître son hymne national* et *être fier de son pays* (65,2%).

Les jeunes du lycée 2 de Tamanrasset valorisent eux aussi à 90% la dimension patriotique de la citoyenneté - *être fier de son pays* et *Être prêt à se battre pour sa patrie* et placent à 80% les items *connaître son hymne national* et *être fier de son pays*. Tandis que ceux du premier

lycée de Tamanrasset, s'accordent juste à 69,7% à « *être fier de son pays* », 56,2% à *connaître son hymne national*, et bien moins (47,8%), *être prêt à se battre pour son pays*, et *connaître l'histoire de son pays*. Si au lycée de Bordj Ménaiel, le profil de réponse est à peu près identique, il est à relever que les représentations de la citoyenneté correspondent prioritairement à la dimension des « savoirs », c'est-à-dire *connaître ses droits* (80%).

* * *

L'une des finalités de notre étude sur la socialisation des jeunes entre Ecole et Quartier était de cerner quels registres de compétences citoyennes se développent et sont appropriées par les collégiens et lycéens algériens à l'aune de l'éducation à la citoyenneté prescrite dans le curriculum formel en cours dans le système éducatif algérien depuis la réforme éducative de 2003.

La transmission des valeurs patriotiques prescrites dans le référentiel des compétences à acquérir par les élèves algériens apparaît effective. L'une des finalités prescrites par le texte de loi d'orientation en date de 2008, celle en particulier *d'enraciner chez nos enfants le sentiment patriotique* et de *promouvoir et développer l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale*, semble ainsi relativement concrétisée, davantage toutefois chez les jeunes adolescents que sont les collégiens de moins de 16 ans que chez les lycéens plus âgés (70,9% vs 63,5%).

Mais qu'en est-il de l'effectivité de la *transmission / appropriation* des compétences citoyennes inscrites dans la catégorie « *Responsabilités civiques* », soit les devoirs : respecter les lois, voter, payer ses impôts, dénoncer les injustices, respecter le bien d'autrui, et qui recueillent des scores d'adhésion pour le moins modestes, quels que soient l'âge des jeunes et leur niche éco-culturelle d'appartenance (30, 25 %).

Comme le montrent les théories des représentations sociales, l'utilisation de leur analyse dans une perspective didactique permet une définition de stratégies socio-éducatives appropriées à mettre

en œuvre pour une transmission/appropriation plus efficiente (Abric, 1994; Legardez, 2004). L'analyse approfondie, déjà réalisée, des processus sociocognitifs des représentations de la citoyenneté construites par les collégiens et lycéens fait l'objet d'une publication plus large portant sur l'ensemble des questions traitées dans notre étude sur *La socialisation des jeunes, entre Ecole et quartier* (Mekideche, T., Mekideche N. et *al*, à paraître).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C., (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Audigier F. (1999). *L'Éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (1996). Une discipline pas comme les autres. In *Éduquer à la citoyenneté, Cahiers pédagogiques* n°340, p. 25-26.
- Birzea, C., (1996). «L'éducation dans un monde en transition». Dans *Citoyenneté et éducation: vers une pratique significative, Perspectives*, vol XXVI, n°4, décembre 1996, BIE.
- Éducation (b) à la citoyenneté à l'école, (2005). Rapport d'Eurydice, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2005, p. 10. L'éducation à la citoyenneté : éléments de compréhension <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/CivicsFR.pdf>
- Ferfera M.Y., Mekideche T., Mekideche N., Ziour H., (2010). Education à la citoyenneté et cohésion sociale en Algérie, in S. Tawil, A. Akkari, B. Azami, (Eds.), *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*, 2010, UNESCO, Bureau multipays Rabat, p 66-101.
- Galichet F., (1998). *L'Éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos.
- Galichet, F., (2002). La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté, *Revue de sciences de l'éducation*, 28(1), p. 105-124.
- Kymlicka W., (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*, Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté, Canada.
- Legardez, A., (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques, *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, p. 647- 665.
- Legardez, A., Simonneaux L., (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, Paris, ESF Editeur.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes, in Deslauriers, J.-P. (Éd.). *Les méthodes de la recherche qualitative*, p. 49-64. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, N° spécial, février 2008.
- Mekideche, T., Mekideche N. et al, (2014). *Socialisation citoyenne des jeunes et réformes curriculaires: entre Ecole et Quartier. Une étude psychosystémique des représentations, attitudes et conduites citoyennes de collégiens et lycéens en contexte sociétal algérien*. CREAD, DGRSDT (Eds), à paraître.
- Mekideche T., (2012). *L'éducation à la citoyenneté en contextes socio-éducatifs du «sud». Un outil formel ou effectif de changement social et de développement interculturel et humain?* Communication au Colloque international organisé par l'université Jawaharlal Nehru University et

l'Association internationale pour la recherche interculturelle – ARIC, 10-12 décembre 2012, New Delhi, Inde.

Minei, A., Kampeeraparb, S., Taguchi Yasuaki, Suzuki, K. (2010). Comparative case studies of citizenship education in fourteen countries, in Pampanini, G., Adly F., Brook Napier D. (Eds), *Interculturalism, Society and Education*, Sense Publishers, 3-17.

Ostinelli M. (2010). *L'éducation à la citoyenneté démocratique entre libéralisme politique et républicanisme critique*, Communication au Colloque: Le multiculturalisme a-t-il un avenir ? Paris, 26-27 février 2010.

Pagé M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté, in Pagé M., Ouellet F. & Cortesao L. (Eds.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, p. 41-54.

Raveaud, M. (2007). L'élève futur citoyen, *Revue internationale d'éducation*, n° 44

www.ciep.fr/ries/introries44.pdf

Raveaud, M. (2008). Citoyens, oui, mais de quoi ? L'éducation à la citoyenneté en quête de sens, *Observatoire de la société britannique*, n° 5, p.109-123. <http://www/osb.revues.org/640>

Sayah, A., (2005). La langue arabe : un enjeu linguistique et culturel, in *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, MEN/UNESCO, Casbah Editions, 2005, p. 79-90.

Tawil, S., Akkari A, & Azami, B., (2010). *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*, UNESCO, Bureau multipays Rabat.

Toualbi N., Tawil S. (Eds.), (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : MEN/UNESCO, Casbah Editions.

Truchot, V. (1998). L'éducation à la citoyenneté: points de vue d'élèves, *Vie pédagogique*, n°109, nov.-déc.

De la problématique de la déperdition scolaire en Algérie

Mahmoud Bousenna

Professeur à l'Université d'Alger II

Directeur du Laboratoire Education - Formation – Travail (E.FOR.T)

Résumé

La déperdition scolaire est considérée, en raison de ses multiples incidences négatives sur les élèves et la société, parmi les problèmes qui préoccupent le plus les acteurs de l'éducation et de l'enseignement dans le monde. Cet article vise donc à analyser la question de la déperdition scolaire en Algérie tout en s'interrogeant sur la capacité du système scolaire algérien à éradiquer ce fléau, en particulier pour l'enseignement obligatoire (primaire et moyen) c.a.d les enfants de 6 à 16 ans. Est-ce que l'Ecole algérienne parvient à réaliser les objectifs qu'elle s'est fixés dans les textes officiels. Est-ce que la majorité des élèves évoluent normalement, c'est-à-dire réussissent à passer les différents niveaux d'enseignement et obtiennent les diplômes visés? Quels sont les taux de redoublement et de l'abandon scolaire? Quels sont les taux de survie ? Quelles en sont les raisons, les répercussions et les stratégies les plus efficaces d'y remédier aux phénomènes de redoublement et d'abandon scolaire? Interrogeons-nous enfin sur le lien entre abandon scolaire et analphabétisme.

Mots-clés

Education - déperdition - redoublement - abandon – illettrisme.

INTRODUCTION

Dès le recouvrement de son Indépendance en 1962, l'Algérie a accordé une place prépondérante au développement de l'éducation et un grand intérêt à la généralisation de l'enseignement pour tous ses enfants, surtout pour la tranche d'âge allant de six à seize ans (enfance et début de l'adolescence).

Durant son premier cinquantenaire, l'Algérie a adopté des projets ambitieux dans les domaines de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation dont le principal résultat fut de multiplier les capacités d'accueil et d'encadrement des élèves. En effet, le nombre d'écoles primaires et de C.E.M et des enseignants s'est décuplé en un demi-siècle ; tout autant que celui des élèves qui s'est multiplié par 6 fois. De plus les taux de réussite aux différents diplômes se sont multipliés par plus de cent fois, par exemple les résultats au baccalauréat aujourd'hui sont 150 fois plus importantes qu'aux premières années de l'Indépendance.

Dans le même sens, les taux de scolarisation nous informent que le système scolaire algérien a atteint, sur le plan quantitatif, un niveau très appréciable et ceci en dépit de la situation catastrophique héritée de l'époque coloniale (avec plus de 80% des enfants en âge d'être scolarisés étaient en dehors de l'école) ; Par exemple le taux net de scolarisation au primaire dépasse aujourd'hui les 97%.

Ses résultats sont le fruit d'une politique claire qui a mis la

question de l'éducation et de l'enseignement au centre des intérêts de l'état et a réservé des moyens financiers conséquents pour réaliser les différents investissements planifiés dans ce domaine. En effet, le budget de l'éducation national à lui seul (sans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle) durant les dernières cinq décennies se situe entre six (6%) et onze (11%) pour cent du produit national brut².

Il est à noter que ces succès sur le plan quantitatif dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement avaient des retombées positives sur le développement de la société algérienne. Le système éducatif dans son ensemble (les secteurs de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur) a effectivement contribué³ à:

- Baisser le taux d'analphabétisme de 75% en 1966 à moins de 20% actuellement.
- Former une classe moyenne composée de cadres et de techniciens et ouvriers spécialisés dont ses membres interviennent dans les différents domaines sociaux économiques. Il est important de noter que cette classe moyenne est devenue depuis les années soixante-dix la base de l'équilibre et du développement social.
- L'ouverture de la société sur le monde extérieur à travers la collaboration des membres de cette classe sus-indiquée avec les experts étrangers dans la cadre du transfert technologique et de la formation à l'étranger.
- Développer l'urbanisation en Algérie via l'augmen-

2- *Guide des données statistiques du ministère de l'éducation nationale entre 1964-2008.*

3- *Boussena M & Haddab M. « Le système éducatif algérien et ses fonctions dans les processus interculturels ». Revue Etudes en Sciences Humaines et Sociales, FSHS -Université d'Alger, Volume 04, 2004.*
ISSN :1112-346-x

tation perpétuelle de la densité de la population aux alentours des établissements éducatifs.

- Atteindre la parité entre les deux sexes dans les différents niveaux d'enseignement et par conséquent, l'amélioration de la position de la femme dans la société.

Cependant, l'importance de ces points positifs réalisés par le système éducatif a été masquée par des imperfections qui l'accompagnent toujours. La plus importante de ces imperfections est le volume effarant des déperditions scolaires.

La déperdition scolaire : problématique générale

Le phénomène de la déperdition scolaire a fait l'objet de plusieurs études ici et là dans le monde ; et cela, dans le but de bien le comprendre, d'en délimiter l'ampleur, d'en cerner les facteurs et d'en trouver les remèdes efficaces. Au regard de ses lourdes répercussions tant sur les individus (les élèves) que sur la société, la déperdition scolaire a toujours suscité l'inquiétude des pouvoirs publics.

Les rapports mondiaux⁴ concernant l'éducation relative aux pays en voie de développement, ont démontré que sur un ensemble de 100 élèves inscrits en première année primaire, seuls 70% d'entre eux réussissent à arriver à la 5^{ème} année et moins de 10% parmi eux parviennent en 3^{ème} année secondaire.

Pour ce qui est maintenant de l'Algérie, les taux de déperdition scolaire dont principalement le redoublement et l'abandon scolaire, restent très importants : entre 8 et 15% de taux de redoublement en 2010, c'est à dire plus d'un million de redoublants ! Il n'en va pas autrement pour le phénomène de l'abandon : l'année de 2009 a enregistré plus de 50.000 élevés ayant abandonné leurs études pour diverses raisons.

4 - UNESCO (1998): *Rapport mondial de l'éducation*, Paris

Ces taux alarmants expliquent la baisse importante des taux de survie scolaire, notamment dans le cycle moyen et secondaire. En effet, les résultats d'une étude analytique sur « la situation de l'éducation en Algérie » (2009)⁵ nous montrent que les taux de survie en première et quatrième année moyenne c'est-à-dire les taux des élèves qui parviennent à ces années sans avoir redoublé ou ayant redoublé une seule ou plusieurs fois est successivement de 91.27 % et de 64.30 % . Pour ce qui est du secondaire, le taux de survie diminue davantage. Il tourne autour de la moyenne (51.74%) pour la première année secondaire, et (39.42 %) pour la 3^{ème} année secondaire et seulement (27.36 %) pour les élèves qui réussissent au baccalauréat sans ou avec redoublement.

Par ailleurs, ces jeunes se trouvant en situation de déperdition scolaire, coûtent à la société d'immenses pertes économiques et morales ; puisque cette situation conduit généralement les jeunes concernés à l'analphabétisme, à la débauche et à la délinquance voir même la criminalité. De plus, elle prive la société du développement d'une partie de sa richesse humaine.

Rappelons que le problème de la déperdition scolaire n'est pas propre à l'Algérie : cette problématique a suscité la préoccupation de plusieurs acteurs publics et scientifiques à l'échelle mondiale. A cet égard, les représentants des Etats se réunissent périodiquement pour débattre des sujets ayant trait à la qualité de l'éducation ; ce fut le cas lors de la rencontre mondiale sur l'Education en Thaïlande (1999) où fut adopté le programme de *l'Education pour tous (EPT)*. Programme qui recommande aux pays d'assurer un enseignement de qualité pour tous les membres de la société et de développer leurs aptitudes. Aussi, le forum de Dakar où les pays participants dont l'Algérie ont adopté *le cadre de travail de Dakar* qui contient six objectifs éducatifs parmi lesquels l'appel au développement de l'enseignement préparatoire.

5- Boussena, Lakhdar, Zahi, Tilouine, et Guermia (2009): *Analyse de la situation de l'éducation en Algérie, Rapport final, UNICEF-Alger*

Les différentes cohortes de la déperdition scolaire des années successives, sont composées essentiellement des élèves, qui vont être déversés dans un stock de jeunes qui se trouve à la marge de la société, dont son volume augmente d'année en année. Ce stock de jeune est considéré comme le problème le plus délicat pour l'avenir de tous pays. C'est ainsi qu'il faut chercher les solutions adéquates pour alléger le volume de ce stock et éradiquer les causes qui sont à l'origine de son existence. Les jeunes de ce stock sont ceux qui ont quitté les rangs de l'école avant qu'ils n'aient un niveau d'instruction plus ou moins adéquat qui peut faciliter leurs insertions professionnelles et sociales (au moins le niveau du 4^{ème} année moyen). C'est ainsi que les jeunes de ce stock seront exposés plus que les autres au chômage et à la marginalisation sociale et économique et tout ce qui s'en suit comme dangers (l'analphabétisme, la délinquance, la drogue...).

De ce point de vue, la lutte contre la déperdition scolaire s'apparente à un devoir, davantage : à un impératif catégorique. Nonobstant le fait que ce phénomène témoigne de l'inefficacité du système scolaire, redoubler signifie que les concernés ont commencé un processus d'échec et abandonner l'école signifie que les jeunes en questions seront exposés indéniablement au chômage et à la marginalité économique et sociale.

Revenons à la déperdition scolaire en Algérie et interrogeons-nous sur les causes qui ont conduit à plus d'un million d'élèves de redoubler et d'un demi-million d'abandonner par an, et sur la répercussion de ces chiffres sur l'efficacité du système scolaire par rapport à la réalisation des objectifs que ce système a fixé. Aussi, quelles sont les solutions pédagogiques et organisationnelles les plus appropriées qui peuvent aider à remédier cet échec important dans la politique éducative algérienne ?

Pour répondre à ces questions, le Laboratoire *Education - Formation - Travail*(E.FOR.T)⁶, Université d'Alger 2, réalise un projet de recherche dans le cadre du programme national de recherche (PNR) Education et Formation⁷. La problématique principale de ce projet tourne autour de la question suivante : Est-ce que l'Ecole algérienne permet aux élèves l'acquisition des savoirs et des compétences visées dans les différents niveaux d'enseignement et de réussir les diplômes établis à la fin de chaque cycle ? Est-ce que *la majorité* des élèves progresse dans leur cursus scolaire jusqu'au moins à la fin du cycle moyen et ce conformément à la loi d'orientation n° 08-04 sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008. En effet, il est clairement souligné dans le préambule de cette loi qu'à l'horizon 2015, 90% des élèves scolarisés en première année primaire doivent atteindre la quatrième année moyenne.

L'intérêt de ce projet de recherche cité ci-dessus réside aussi dans le fait qu'il reflète les préoccupations concernant ce fléau éducatif

6- *Les acquis, les compétences et leur évaluation dans les contextes éducatifs et du travail constituent les éléments essentiels de la problématique de recherche du laboratoire Éducation-formation-Travail. C'est pourquoi, dans son activité scientifique, le laboratoire se propose de réaliser des études issues de la psychologie cognitive, la psychologie sociale, la psychologie de l'éducation et la psychologie ergonomique. Les objectifs qu'il vise sont multiples. Il s'agit :*

- de comprendre le processus de développement des compétences dans les contextes d'apprentissage et de travail,*
- d'étudier les déterminants des compétences,*
- d'étudier les dimensions sociales et culturelles impliquées dans l'acquisition et le développement des connaissances et des compétences,*
- d'étudier le fonctionnement des contextes d'apprentissage (éducation et formation),*
- d'analyser les situations de travail, notamment celles qui s'inscrivent dans les systèmes complexes, en mettant l'accent sur leurs exigences et leurs dysfonctionnements,*
- de concevoir et adapter les outils nécessaires à l'évaluation des acquis et des compétences.*

7 - PNR n° 32/2011 ; BOUSSENA Mahmoud (chef d'équipe), BAGHDAD Lakhdar, BENSAFIA Aicha, SAAD Abdelhalim. Le partenaire social KHOUDJA Beljilali (MEN).

de plusieurs acteurs importants dans la société et qui s'occupent de l'éducation et de la prise en charge des enfants et des jeunes en Algérie.

La première préoccupation est éducative. Elle est posée aussi bien par le Ministère de l'Éducation Nationale que par l'élite de la société. Les taux élevés de la déperdition scolaire en Algérie suggèrent clairement que le rendement et la qualité du système scolaire sont plutôt faibles. Le défi à ce niveau est de remédier à cette situation en apportant les améliorations adéquates qui peuvent hisser la qualité de l'éducation et de l'enseignement et qui peuvent donner des meilleurs résultats. Répondre à ce défi de la qualité est primordiale pour le système scolaire Algérien afin de compléter la réussite déjà réalisée par apport au volet quantitatif. Il est à noter que la dernière réforme éducative⁸ vise à relever le défi de la qualité et l'éradication de la déperdition scolaire. Il est alors important de se demander si la réforme de l'éducation, après environ dix années, a réussi à atteindre cet objectif?

La deuxième préoccupation est plutôt sociale, elle concerne le fait que la majorité des délinquants ont des niveaux d'enseignement faibles et généralement se trouvent au bord de l'école c'est-à-dire en situation de décrochage scolaire ou de redoublement répété ou carrément en abandon de l'école. Cette préoccupation émane de la société civile et des institutions officielles qui s'intéressent à la prise en charge des enfants et des jeunes en quête d'insertion socio-professionnelle. Les données enregistrées par ces structures montrent qu'il y a une croissance perpétuelle de la délinquance juvénile et du nombre de jeunes en danger physique ou moral⁹. À cet égard, Boudesseul et al (2012) a récemment présenté une étude montrant que les jeunes élèves abandonnant leurs études sans diplômes ont

8- *Les débuts d'application des réformes de loi 04-08 était en 2003- 2004.*

9- *Guemaz Farida (2009), Les éléments de risque et la prévention des drogues,*
- *Mzab Nacer (2008), Le traitement parental de jeune délinquant et sa relation avec l'image de soi,*

plus de difficultés à trouver un travail permanent ; et même dans le cas où ils trouvent un travail, il est généralement de type précaire.

La troisième préoccupation en relation avec les déperditions scolaires se trouve au niveau des institutions de l'information et des institutions du contrôle judiciaire. Ces institutions expriment de différentes façons à travers leurs produits écrits ou audiovisuels, le problème de sécurité lié à ces enfants et adolescents qui se trouvent en dehors des établissements éducatifs ou sur sa marge. Car ces derniers s'expriment dans la rue, les cités, les jardins publics, les centres commerciaux et les gares routières... de façon provoquante. Ils errent de façon à provoquer chez les adultes dans la majorité du temps, des inquiétudes légitimes et commettent des actes et des délits (vols, agressions physiques et destruction du bien...) qui demandent l'intervention des forces de l'ordre.

Il est clair qu'il faut une étude approfondie sur le phénomène des déperditions scolaires afin de déterminer les solutions adéquates à ces différentes préoccupations mentionnées au-dessus. C'est là, toute l'importance du projet PNR mentionné précédemment.

Les déperditions scolaires et l'analphabétisme chez les jeunes (15-24ans)

Il va sans dire que la déperdition scolaire a des effets très négatifs sur les concernés et la société. C'est ainsi qu'on évoque parmi les effets les plus dévastateurs de ce phénomène la pérennisation de l'analphabétisme chez la tranche d'âge des jeunes de 15-24ans.

Le taux d'analphabétisme en Algérie de la population des jeunes âgés entre 15 et 24 ans, issu du RGPH de 2008 est de 6,2%. L'analyse du rendement interne du système scolaire pour l'année 2008, basé sur les taux de survie scolaire par année d'études fait ressortir que 6,12% des élèves de la cohorte qui entrent pour la première fois à l'école, n'atteindront pas le niveau de la 5^e année de l'enseignement primaire.

Nonobstant, le constat amer que le taux d'analphabétisme des jeunes algériens (15-24 ans) demeure, il faut bien le dire, élevé (plus de 6%) par rapport aux efforts fournis par l'Etat en vue de permettre à tous les enfants l'accès et la réussite à l'éducation. Il convient par ailleurs, de s'interroger sur l'origine de ce taux d'analphabétisme. Dans ce cadre, on peut noter que l'analphabétisme chez les jeunes de 15 à 24 ans est en relation directe avec le taux des élèves qui n'atteindront pas le niveau de la cinquième année primaire. En effet, l'UNESCO considère que tout enfant qui n'atteint pas le niveau de la cinquième année d'études est voué à retomber dans l'analphabétisme. En conséquence, les élèves qui abandonnent l'école pour une raison ou une autre, avant l'achèvement de la cinquième année primaire, vont alimenter plus tard le stock des jeunes analphabètes de 15-24 ans (l'analphabétisme de retour).

Il est à signaler que la population analphabète âgée entre 15 et 24 ans recensée en 2008 (6,2%) était identifiée comme celle qui aurait dû être inscrite en première année scolaire entre les années 1990 et 1999. En effet, les plus jeunes (15 ans) auraient dû être scolarisés en 1999 dans la mesure où ils étaient âgés de 6 ans durant cette année-là et les plus âgés (24 ans) en 1990.

De plus, si ces jeunes avaient terminé le cycle primaire avec succès, il ne devrait y avoir aucun analphabète aujourd'hui dans cette tranche d'âge. Ainsi, tant qu'il y a des élèves qui quittent l'école avant la 5^{ème} année, il y aura toujours des analphabètes chez les jeunes de 15 -24 ans.

Sur la base de ces constats, on peut énoncer que l'analphabétisme chez les jeunes de 15-24 ans est alimenté par l'abandon scolaire. Pour éradiquer le phénomène de l'analphabétisme chez cette tranche de jeune, il y a lieu de trouver les formes et les moyens d'empêcher les abandons scolaires avant la 1^{ère} année de l'enseignement moyen voire même avant d'atteindre la fin du cycle d'enseignement moyen.

En prenant compte les incidences très coûteuses de la déperdition scolaire, on comprend pourquoi la communauté internationale, notamment les pays développés, lui portent tant d'intérêt. Fortin argumente (in Blaya 2010) que les effets socio-économiques de ce phénomène qui atteint la sécurité et la qualité de vie de la communauté suffisent à justifier ce constat. A titre illustratif, l'abandon scolaire coûte à l'Etat canadien plus de 1.4 milliards d'euros par an. Dans le même sens l'OCDE (in Rémi, 2013) révèle que les risques de chômage sont doublés par deux pour les jeunes n'ayant pas mené à terme leurs études, avec en corollaire plus de risques sur la santé (conduite dangereuse, grossesses précoces, violence, suicide...etc.). Sans oublier la reproduction sociale, c'est-à-dire le risque majeur que les enfants de ces personnes ayant abandonné les rangs de l'école, suivent la voie de leurs parents.

Blaya (2010) attire également l'attention sur les représentations de la citoyenneté chez les jeunes personnes ayant abandonné l'école. Il a en effet montré que moins de 25% parmi eux votent aux élections alors même que plus de 50 % des diplômés le font.

A la lumière de l'analyse ci-dessus, on voit bien que la déperdition scolaire constitue encore une problématique majeure qui nécessite la vigilance de tous : les familles d'élèves en phase de redoublement ou d'abandon scolaire, l'Etat dont particulièrement le Ministère de l'Education nationale et la société civile.

Les pays développés ont mis en place des objectifs pratiques en vue de faire face à ce phénomène et de réduire son coût: le meilleur moyen étant la prévention en détectant précocement les cas d'élèves menacés par le redoublement ou l'abandon et pratiquer avec eux des pédagogies différentielles afin de les aider à dépasser leurs difficultés scolaires et à rejoindre leurs camarades. Mais aussi et surtout renforcer les liens et les *passerelles* entre l'enseignement général et supérieur d'un côté et l'enseignement et la Formation

professionnelle de l'autre pour faciliter la prise en charge des jeunes dans ces différents segments éducatifs selon leurs prédispositions et permettre des va-et-vient entre ces secteurs et cela même entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Al-Saad Salih (1999). La prévention contre les drogues (Al-wiqâya mina al-mukhaddirât), Dar al Safâ, Oman (Jordanie).

Blaya Catherine (2010). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

Boudesseul Gérard, Grelet Yvette & Vivent Céline (2012). « Les risques sociaux du décrochage: Vers une politique territorialisée de prévention ? ». *Bref du CEREQ*, n° 304.

Bousenna M. (1995), *L'information et l'orientation professionnelle en Algérie : réalités et enjeux*, OPU, Alger.

Boussena M., Lakhdar B., Zahi C., Tilouine H., et Rachedi-Kerroucha G., (2009). « Analyse de la situation de l'éducation en Algérie », *Rapport final*, UNICEF-Alger.

Guemmaz Farida (2009), *Les éléments de risque et la prévention des drogues (Awâmil al khatarwa al wiqâya min ta'âtî al mukhaddirât)*, thèse de doctorat d'Etat sous la direction du Pr. Bousenna Mahmoud, Université d'Alger II.

Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008.

Mzab Nacer (2008), *Le traitement parental pour le jeune délinquant et sa relation avec l'image de soi (Al mu 'âmala al wâlidyya li al hadath al djânih)*, thèse de doctorat d'Etat sous la direction du Pr. Bousenna Mahmoud, Université d'Alger II.

Thibert R. (2013). « Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs », *IFE, Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 84, Mai, ENS de Lyon.

L'apprentissage de la lecture : quel outil linguistique pour son évaluation ?

Meriem Derguini

Maître de Conférences à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université d'Alger II

Résumé

Cet article rapporte les difficultés rencontrées dans le choix de la langue à utiliser pour adapter le matériel linguistique en vue de l'évaluation et de la remédiation du langage écrit. Deux groupes d'enfants scolarisés en 1^{ère} et 4^{ème} année élémentaires ont été testés au cours de l'étape d'adaptation d'épreuves linguistiques constituées d'épreuves de non-mots, de mémoire de travail, de vocabulaire et de compréhension de la lecture.

L'analyse des résultats obtenus durant cette phase d'adaptation du matériel linguistique nous a une nouvelle fois renvoyé vers le récurrent antagonisme entre bilinguisme et diglossie oral/lécrit. Elle a également permis de mettre en évidence le rôle joué par la langue orale dans la mémorisation d'items censés évaluer certaines acquisitions linguistiques impliquées dans les mécanismes de la lecture en arabe scolaire. Les erreurs sont essentiellement dues à la production, à la place du mot attendu ou entendu, de mots appartenant au vocabulaire du milieu familial.

Cette étude suggère quelques orientations pédagogiques pour favoriser le développement des compétences favorables à la maîtrise de la langue et pour travailler l'articulation entre la maîtrise de l'oral et l'accès à l'écrit.

Mots-clés

Apprentissage - Lecture - Evaluation - Arabe - Test.

INTRODUCTION

L'évaluation constitue un des aspects essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2008). Chez le jeune élève qui débute cet apprentissage, l'évaluation de la compétence à lire repose sur la reconnaissance et l'identification de certains mots et sur la démonstration de certaines stratégies de compréhension de textes courants et littéraires.

Il existe plusieurs tests pour l'évaluation du langage écrit et ils sont généralement utilisés dans deux situations : les tests qui accompagnent un apprentissage scolaire de la lecture ; et ceux spécialisés dans l'identification et la remédiation de ses troubles (approche orthophonique). Au-delà de ce clivage, on peut essayer de les classer selon leur utilité et le fait qu'ils mesurent.

L'établissement d'une norme pour un âge donné va permettre de situer les enfants d'un groupe par rapport à ce que savent faire les sujets de leur âge. En effet, le point de vue adopté dans la majorité des tests est celui de la mesure normée. C'est ainsi que la lecture d'un texte précis est interprétée relativement à celle d'un échantillon représentatif de la population de référence (Gregoire, J., Pierart, B., 2008).

Mais il se trouve que pour la normalisation, il faut tenir compte du fait que les normes élaborées dans un pays ne peuvent être appliquées sans certaines réserves à d'autres pays. La comparaison des performances de l'enfant à une norme établie n'est pas toujours possible lorsque la population sur laquelle s'applique le test est différente de celle qui a servi à son étalonnage.

En fait, un test de lecture ne constitue qu'un élément de l'évaluation dans le sens où d'autres facteurs vont jouer également un rôle tout aussi important : les conditions et le temps de passation, la consigne, le milieu social et culturel. Mais aussi la langue qui a servi à sa construction. Ce qui nous amène à nous interroger à propos de la validité du contenu des tests et de leurs normes ?

La question du choix des épreuves

Une étude sur les mécanismes mis en œuvre dans la compréhension du langage écrit chez le lecteur arabophone (Saidoun, 2005), nous a amené à penser à l'élaboration ou à l'adaptation d'épreuves susceptibles d'évaluer au mieux les mécanismes d'acquisition de la lecture au cours du développement chez le lecteur arabophone.

La passation des épreuves adaptées à la langue arabe a donné lieu à réfléchir à deux questions essentielles : l'une relative à la validité des instruments utilisés pour l'évaluation des performances en lecture, l'autre à la langue utilisée pour l'adaptation de ces instruments dans une situation linguistique marquée par la coexistence de deux registres linguistiques différents : arabe dialectal et arabe scolaire.

La première question pose le problème relatif à l'absence d'outils d'évaluation. Quel test pour l'évaluation de la lecture ? En effet, en langue arabe, le praticien ne dispose pas d'outils entièrement satisfaisants pour réaliser l'évaluation des compétences lexiques chez le lecteur arabophone qu'il soit débutant ou expert. Ainsi, la réalité du terrain nous interpelle quant à la validité des instruments construits à l'étranger. Il est vrai qu'il existe des évidences théoriques qui ne sont plus à démontrer, mais dès qu'il s'agit d'opérationnaliser certains concepts, des questionnements surgissent, imposés par des difficultés quand il s'agit d'élaborer ou adapter des outils linguistiques dans une démarche d'évaluation et/ou de thérapie du langage.

Notre intérêt pour l'évaluation des mécanismes d'acquisition de la lecture s'inscrit également dans les difficultés rencontrées par les enfants dyslexiques pour lesquels peu de solutions sont apportés par les techniques de mesure et de remédiation « importées ». En fait, nous ne disposons que de peu d'épreuves permettant d'établir une norme développementale des processus d'acquisition de la lecture. L'évaluation des difficultés d'apprentissage dans un but de diagnostic

et thérapeutique est faite sur la base d'épreuves étalonnées dans d'autres langues que l'arabe. Mais devant une telle situation, il faut faire face aux problèmes posés par le choix des tests pour évaluer les compétences en lecture de l'enfant dans un contexte bien spécifique.

Ainsi, nous sommes amenées constamment à rechercher, parmi les tests existants, ceux qui pourraient au mieux évaluer la lecture chez l'écolier arabophone. Il est vrai que dans l'état actuel des choses, aucun test ne peut satisfaire à la question puisque l'hypothèse retenue en psychologie est qu'il existe un effet de culture sur les compétences cognitives et langagières. Or, tous les tests disponibles sont venus d'ailleurs, construits et étalonnés dans une autre culture. Mais, dans la pratique il nous faut partir de quelque chose. Pour cela, nous utilisons des outils de mesure empruntés à différents auteurs.

Ces outils sont souvent soumis à une première passation afin d'identifier parmi les séries (tests) retenues, celles qui seraient les plus sensibles aux effets de cultures et celles à même de révéler les stratégies cognitives et langagières en rapport avec la lecture. Les résultats confirment souvent nos inquiétudes sur la pertinence des tests construits dans d'autres cultures. Ils montrent les limites d'application de ces tests dans un contexte particulier. Ils ne permettent pas toujours de mettre en évidence les capacités cognitives et langagières des sujets. Ce constat est d'autant plus important que ces tests sont également utilisés dans l'évaluation des troubles cognitifs chez les jeunes enfants algériens en difficultés d'apprentissage du langage oral et écrit.

La seconde interrogation est née de réflexions qui se sont toujours imposé aux praticiens, à savoir dans quelle langue élaborer ces outils d'évaluation pour les enfants d'âge préscolaire et pour les sujets analphabètes ? En effet, le contexte sociolinguistique de l'Algérie, comme d'ailleurs la plupart des pays du Maghreb, se caractérise par une situation de diglossie (Fergusson, 1973) qui se traduit par la coexistence de deux registres d'une même langue. Ces deux registres sont apparentés génétiquement et structurellement et ont des utilisations fonctionnelles complémentaires (Snoussi, 2003) : l'arabe dialectal et l'arabe classique ; nous appellerons le premier *arabe parlé* dans la mesure où il est utilisé dans la vie quotidienne par toutes les catégories sociales et le second arabe *scolaire* dont l'enfant fait usage

lors de ses apprentissages scolaires notamment celui de la lecture.

Le registre de l'arabe dialectal se distingue de celui de l'arabe scolaire sur les plans sémantique, morphologique, syntaxique mais surtout phonologique. Le dialectal serait plus riche en vocables étrangers, une syntaxe simplifiée et surtout une phonologie très altérée par rapport à l'arabe scolaire. Les différences phonologiques entre les deux registres portent essentiellement sur le système vocalique. Les répercussions de l'arabe dialectal sur les apprentissages scolaires, notamment celui de la lecture, ont fait l'objet de plusieurs études.

D'une manière générale, l'enfant arrive à l'école avec des compétences linguistiques (phonologique, sémantique et morphologique) sur l'arabe dialectal alors que l'apprentissage de l'écrit est réalisé en arabe scolaire. Les différences phonologiques entre les deux registres étant importante, l'hypothèse d'un effet des interférences sur l'acquisition des procédures d'identification des mots a été avancée (M. Derguini & C. Mekideche, 2003). L'étude menée par Snoussi (2003) auprès d'enfants tunisiens de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année primaire, montre que les interférences sémantiques et phonologiques entre l'arabe dialectal et l'arabe standard (ou scolaire) sont créatrices de difficultés pour les apprentis lecteurs. Les réponses des enfants à une épreuve de lecture de mots et de détection de perturbation orthographique montre que les faibles lecteurs, ceux disposant d'un lexique pauvre en arabe standard, donnent des réponses combinant des éléments phonologiques des deux registres.

Saiegh-Haddad (2004) constate que les enfants de maternelle et les enfants scolarisés en 1^{ère} année manipulent mieux les phonèmes lorsqu'ils sont intégrés dans des structures syllabiques communes aux deux registres que lorsque ces phonèmes appartiennent à une structure syllabique spécifique à l'arabe standard.

Une autre étude proposée par Najem et Bess (2006) montre que les élèves utilisent les connaissances acquises sur l'arabe dialectal pour décoder des pseudo-mots. Cette observation a été faite à partir d'une épreuve de détection d'erreurs sur des pseudo-mots construit à partir de mots communs aux deux registres et se différenciant par une voyelle, soit à partir de mots communs mais se différenciant par une consonne (racine différente), soit à partir de mots n'existant qu'en arabe standard. Le repérage des erreurs sur la première catégorie

est plus facile que sur les autres pseudos mots. Boukadida (2008) observe ce transfert chez les bons lecteurs de 1^{ère} et 2^{ème} année uniquement mais assez rare chez le faible lecteur.

Ainsi, l'interférence entre les deux registres peut être créatrice de difficultés au double plan de l'évaluation et de la remédiation du langage écrit. Mais cette interférence interviendrait également au moment de l'élaboration ou de l'adaptation du matériel. En effet, quand l'évaluation devient possible, il faut encore réfléchir au choix de la langue dans laquelle doit être construit ou adapté le matériel linguistique disponible.

Ces réflexions théoriques et pratiques sur la langue à utiliser pour l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral et écrit, se sont trouvées confirmées par une recherche menée auprès de deux groupes d'enfants scolarisés en 1^{ère} et 4^{ème} années scolaires.

La recherche menée

L'objectif de la recherche menée est l'évaluation des capacités cognitives mises en jeu dans la compréhension de la lecture en Arabe. L'adaptation des épreuves linguistiques retenues en constitue la première étape. Le choix de la langue s'est porté sur l'arabe scolaire censé être utilisée dans tous les apprentissages effectués à l'école.

Nous avons gardé les mêmes principes que ceux des épreuves originelles tout en les adaptant à la langue arabe. Il est vrai que cette approche n'est pas du goût de tous les spécialistes de l'interculturel qui défendent l'idée qu'un test doit être spécifique à une culture donnée tant dans son contenu que ses principes d'application. Et qu'on ne peut comprendre ce qu'est l'intelligence si on ne tient pas compte du contexte culturel (Sternberg, 2004). Mais dans la situation actuelle de la pratique, le recours à des épreuves construites dans d'autres contextes, reste l'unique solution.

Il s'agissait donc d'adapter une série d'épreuves linguistiques afin d'étudier la relation existante entre la mémoire de travail et la compréhension de l'écrit chez le lecteur arabophone. Les épreuves adaptées ont été soumises à deux groupes de sujets normolecteurs (évalués par appréciation du maître et les notes en lecture) scolarisés, l'un en 1^{ère} année (âge de 6-7 ans), l'autre en 4^{ème} année (âge 9-10 ans).

Les sujets ont été testés en fin d'année scolaire à une série d'épreuves de mémoire de travail ((Baddeley & Gathercole, 1993) et de décodage phonologique (Perfetti, 1994), de conscience phonologique, ainsi que des épreuves classiques de vocabulaire (VOCIM de Dague et Lège, 1974, ED.GPA) et de compréhension de l'écrit (ENETOP).

Le choix du matériel linguistique a été réalisé avec l'aide des enseignants de trois écoles situées dans la périphérie d'Alger (Ain Nadja). Cette aide nous a été précieuse dans la mesure où les mots et les phrases retenus étaient censés être connus des enfants.

Les épreuves ont été adaptées en tenant compte de la morphologie de la langue arabe littéraire qui utilise une racine à la place d'un radical. En effet, l'arabe construit par dérivation, au moyen des affixes et surtout de la flexion interne, l'ensemble de son vocabulaire. Nous sommes donc partie de la racine consonantique et de ses dérivés pour construire le matériel.

Analyse des résultats obtenus

L'analyse globale des résultats a mis en évidence les points suivants :

- a) *difficulté à restituer les non-mots composés de syllabes caractéristiques de l'arabe dialectal.*
- b) *tendance à restituer en arabe dialectal le dernier mot de toutes les séries de mémoire de travail alors que la consigne est donnée en arabe scolaire et que la réponse est attendue dans la même langue.*
- c) *difficulté à repérer le mot intrus contenu dans la série des épreuves de mémoire de travail, indiquant une probable difficulté d'accès au sens à partir de l'arabe scolaire.*
- d) *bien que ces remarques s'appliquent à une majorité des élèves de première année, elles sont valables pour une proportion non négligeable des élèves de quatrième année.*
- e) *L'absence de filiation entre code oral et code écrit fait que l'élève, surtout de première année, part à la découverte du mot, sous sa forme orale et écrite.*

L'analyse des résultats obtenus durant cette phase de l'adaptation du matériel linguistique nous a ramené à la récurrente question de la diglossie entre oral et écrit. Elle a également permis de mettre en évidence le rôle joué par la langue orale dans la mémorisation d'items censés évaluer certaines acquisitions linguistiques impliquées dans les mécanismes de la lecture en arabe scolaire. Il existerait une relation significative entre la familiarité de l'item et le type de réponse attendue. Cette remarque renforce l'idée que les enfants ne peuvent lire que les mots déjà rencontrés à l'oral et qu'ils ne disposent d'aucune procédure générale pour la lecture de mots nouveaux : les erreurs sont essentiellement dues à la production, à la place du mot attendu ou entendu, d'un autre mot appartenant au vocabulaire appris en milieu familial.

Ces échecs dans les épreuves adaptées seraient imputables à des insuffisances du maniement de la langue utilisée dans l'apprentissage du langage écrit. Ils nous amènent également à réfléchir à l'importance de l'influence de la langue sur les apprentissages.

Certains auteurs ont proposé de réduire la distance entre arabe dialectal et arabe scolaire, voire de créer une continuité entre les deux registres ; ce qui aurait pour effet de permettre à l'enfant d'opérer un transfert progressif des compétences maîtrisées en arabe dialectal vers l'arabe scolaire (Boukadida 2009). Cette suggestion serait à même de diminuer les difficultés liées à l'interférence au moment de l'évaluation ou de l'acte de lecture en lui-même. La similitude entre l'arabe dialectal et l'arabe scolaire vont aider l'enfant à s'appuyer sur les connaissances implicites du fonctionnement de l'arabe dialectal pour opérer les analyses phonologique et morphologique nécessaires au décodage. Ces comportements ont été relevés chez certains enfants des deux groupes de sujets testés dans cette recherche.

Boukadida (2009) va plus loin en constatant que si les interférences entre les deux registres peuvent être source de difficultés, surtout chez les apprentis lecteurs, les acquis sur l'arabe dialectal sont intégrés au processus d'apprentissage et leur contribution n'est pas négligeable.

L'effet de sensibilisation précoce à l'arabe scolaire oral sur la reconnaissance des mots est retrouvé dans l'étude menée par Abou-Rabia (2001). Il compare deux groupes d'enfants de 1^{ère} et 2^{ème}

année sensibilisés à l'arabe scolaire au cours de l'année précédant leur entrée à l'école, à un groupe d'enfants de même niveau scolaire mais n'ayant pas bénéficié de cette sensibilisation. Les résultats montrent une supériorité du premier groupe aux tâches de compréhension écrite, supériorité qui se maintient jusqu'en fin de 2^{ème} année.

* * *

Les compétences linguistiques en arabe scolaire doivent être donc développées en amont, c'est-à-dire dès l'école maternelle. L'importance de la structure préscolaire sur le développement du langage est rapportée par Florin (1991) qui a montré qu'entre la première année de scolarisation à l'école maternelle et le CE2, le niveau de langage et le niveau de participation des jeunes élèves aux conversations scolaires, en interaction avec d'autres dimensions psychologiques, font partie des variables les plus discriminatives de la réussite scolaire. Cette étude suggère aussi quelques orientations pédagogiques pour favoriser le développement des attitudes et des compétences favorables à la maîtrise de la langue et pour faciliter l'articulation entre la maîtrise de l'oral et l'accès à l'écrit.

Partant des travaux de Bruner (1991) qui stipule que c'est en utilisant de manière active le langage que l'enfant en découvre les différentes fonctions, et sur la conception vygotkienne (Vygotsky, 1997) selon laquelle le langage structure les connaissances et la pensée, Florin, Guimard et Khomsi (1998) ont également montré les effets positifs d'un programme psychopédagogique, centré sur la maîtrise de l'oral, sur le développement des compétences langagières, métalinguistiques et métacognitives impliqués dans l'accès à l'écrit.

Actuellement, l'école Algérienne propose ce type d'entraînement aux enfants d'âge préscolaire qui bénéficient d'une année préparatoire au sein même des écoles. Une place importante est reconnue à l'apprentissage de la langue scolaire dans le programme. Cette année préparatoire pourrait, grâce à l'immersion de l'enfant dans un « *bain de langage* », l'aider à développer ses capacités langagières et communicationnelles dans la langue scolaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou-Rabia (2001). The role of vowels in reading semitic scripts : data from arabic and hebrew. *Reading and writing*, 14 (1), 39-59.
- Baddeley et Gathercole (1993). *Working memory and langage*. Hove, U.K :Erlbaum.
- Boukadida, N., J.E. Gombert,., A. Maaouia, (2009). *Contribution des connaissances morphologiques à l'apprentissage de la lecture en arabe*.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eds Eshel, Paris.
- C.Perfetti (Eds.). *Des orthographes et leurs acquisitions*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fergusson, 1973. Diglossia. *Word*, 15, 32
- Florin, Guimard et Khomsi (1998). *Pratique du langage à l'école maternelle et prediction de la réussite scolaire*. Paris. Presses universitaires de France
- Giasson J. (2008). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- Gregoire, J et Pierart, B. (2008). *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. De Boeck. Bruxelles
- Saidoun. S. (2005), *Mémoire de travail et compréhension de la lecture en langue arabe*. Thèse de doctorat en psychologie. Université d'Alger
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context, *Applied psycho-linguistics*, 25, 495-512.
- Snoussi (2003). *Situation de diglossie et apprentissage de la lecture en langue arabe*. Mémoire de DEA. Université de Tunis
- Sternberg, R.J. (2004) Culture and intelligence. Yale University. *American Psychologist*.

