

Mars
2013

الحوار المتوسطي

N°05

DIALOGUE MEDITERRANEEN

مارس
2013



DIALOGUE MEDITERRANEEN

Revue académique spécialisée dans les sciences Humaines
et sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les
études orientalistes de civilisation du Maghreb islamique
Université Djilali Liabes Sidi Bel Abbés - Algérie

N° 05

Mars 2013

ISSN 1112-945X

Dialogue Méditerranéen

Revue académique spécialisée dans les sciences Humaines
et sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les
études orientalistes de civilisation du Maghreb islamique
Université Djilali Liabes Sidi Bel Abbés- Algérie

N° 5
Mars 2013

ISSN : 1112-945X

Dépôt légale : 4402-2609

Dialogue Méditerranéen

Revue académique spécialisée dans les sciences Humaines et
Sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les études
Orientalistes de civilisation du Maghreb Islamique

Directeur de la Revue

Pr. Hanifi HALAILI

Rédacteur en chef

Dr. AEK Sahraoui

Comité de la rédaction

Dr. Hamida Ben Brahim
Dr. Sel Abbas Missouri
Pr. Brahim Lounici

Dr. Mohamed BOUCHNAFI
Dr. Ghaouti Nouli
Dr. BELBRAOUATE Benattou

Comité consultatif

Pr. Abd El Hamid Hadjiet (univ-Tlemcen)
Pr. Hmida Amiraoui (univ-Emir AEK)
Pr. Ibrahim Sadaoui (univ -Tunis)
Pr. BOURICHE Riad (univ- Constantine)

Pr. Abd El Aziz Laredj (univ- Alger)
Pr. Mohamed Sahbi (univ-Oran)
Pr. Daho FAGHROUR (univ-Oran)
Pr. JADOUR Mohamed (univ-Maroc)

SOMMAIRE

| | |
|---|-------|
| Ben Abderrahmane Yasmina : TIC, inégalités et développement..... | p.5 |
| Pr. BOURICHE Riadh : Approches des politiques publiques sécuritaires : cas des pays du Maghreb..... | P. 15 |
| Dr. Nouali, Ghaouti : Mit der Differenz leben Hochzeitsritual in Algerien und in Deutschland..... | P. 25 |
| SELLAM Latifa : Nurturing Learners' Communicative & Metacommunicative Potential First Year LMD Students at Djillali LIABES University as a Case Study..... | P. 36 |
| Dr. Waham Ghalem: TEMAS Y RASGOS LITERARIOS EN LA OBRA DE ANA MARÍA MATUTE..... | P. 43 |
| Dr. BEN BRAHIM, Hmida: L'apprenant algérien entre l'Approche par (les) compétences et l'Approche par (les) connaissances..... | P. 52 |
| Dr. Mellak Djillali : L'oralité au Maghreb : la parole mémorielle sans cesse proférée..... | P.77 |
| Dr. MELOUK Mohamed.: <i>The LMD System: A Major Issue in Higher Education Reform</i> | p.85 |

* Les opinions exprimées dans cette revue n'engagent que leurs auteurs.

TIC, inégalités et développement

Dr. Benabderrahmane Yasmina
Université Paul Valéry - Montpellier 3 - France

I. Introduction

Durant les années 60, les effets bénéfiques des technologies classiques de l'information sur le développement ont été mis en évidence avec notamment la courbe de Jippⁱ (1963). Ce dernier établit en effet l'existence d'une corrélation entre la densité téléphonique et le développement économique. En 1985, le rapport Maitland intitulé « Le chaînon manquant »ⁱⁱ affirmait qu'une bonne infrastructure de télécommunications représentait un facteur essentiel de développement économique. Ceci a été confirmé par Desbois dans Chéneau-Loquay (2000)ⁱⁱⁱ, qui établit une corrélation entre le PIB par tête et le nombre de lignes téléphoniques pour 100 habitants.

Les Technologies de l'Information et la Communication (TIC), de par leurs spécificités, apparaissent comme des instruments prometteurs, porteurs d'intégration et de progrès économiques pour les pays en développement. Avant tout, les TIC se caractérisent par leur capacité à réduire les distances, ce qui peut faciliter les échanges. De plus, en facilitant l'accès à la connaissance et à l'information, elles peuvent contribuer à favoriser le progrès, notamment dans les pays où l'information n'est pas souvent produite localement et n'est pas facilement accessible. Leur coût relativement peu élevé et les nombreuses opportunités qu'elles offrent vont aussi dans le sens d'une possible accélération du développement. Enfin, étant polyvalentes, elles offrent la possibilité de contribuer à l'augmentation de la productivité dans les secteurs productifs ou encore aller dans le sens de l'ouverture et de la transparence dans la vie politique.

La diffusion des TIC dans les pays en développement est aujourd'hui une réalité, et elle soulève donc d'importants espoirs dans ces pays. Peut-on pour autant considérer les TIC comme des instruments au service du développement ? Pour répondre à cette question, nous verrons dans un premier temps dans quelle mesure les TIC peuvent jouer un rôle dans le développement mais aussi susciter des craintes quant au renforcement des inégalités liées notamment aux contraintes d'accès. Puis un deuxième point nous amènera à considérer les obstacles à l'exploitation des TIC et à

l'édification des capacités sociales dans les pays en développement. Cela nous amènera à faire le point sur le rôle que doit jouer l'Etat dans ce processus.

II. Le rôle des TIC dans le développement

Durant des années, la contribution des TIC à la croissance économique a été admise, notamment après l'identification du potentiel des TIC dans les pays les plus industrialisés (Kuhn, 1983)^{iv}. Puis, jusqu'en 1995, la thèse dominante était celle du « paradoxe de productivité » ou « paradoxe de Solow » qui a fait la remarque suivante : « On voit des ordinateurs partout, sauf dans les statistiques de productivité »^v. Les études de Robert Solow ont mis en évidence une corrélation inverse entre les investissements informatiques et la productivité du travail aux Etats-Unis entre 1973 et 1995. La reprise de la croissance de la productivité après 1995 a été attribuée à l'application d'Internet. Depuis, la recherche a permis de clarifier ces éléments :

- **L'effet immédiat des TIC** : La reprise de la croissance de la productivité après 1995 est surtout due à la baisse du prix des équipements qui a accru le stock de capital informatique dans les secteurs utilisateurs et à la croissance de la productivité du travail dans les secteurs producteurs. Oliner et Sichel (2000)^{vi} ont montré que la croissance est due à la combinaison de la production d'ordinateurs (accroissement de l'intensité capitalistique, soit le capital disponible par travailleur) et de leur utilisation. L'impact des TIC s'explique donc, dans un premier temps, par un phénomène assez classique d'accroissement du capital disponible par travailleur. Mais les calculs de Oliner et Sichel reposaient sur une hypothèse implicite que le retour sur investissements en TIC est immédiat, ils ont donc ignoré l'effet retard entre les investissements et leur rentabilité, liés à l'apprentissage et à la transformation des organisations. Gordon (2001)^{vii}, quant à lui, a montré l'importance de facteurs conjoncturels comme la baisse des taux d'intérêt et du chômage. Deux ans plus tard, il revient cependant sur cette appréciation en disant qu'en réalité les facteurs conjoncturels ne comptent que pour une faible part pour la période 1995-2000 et que les gains de productivité sont attribuables à une véritable inversion de tendance.

- **L'effet caché** : Le paradoxe de Solow reposait sur des données macroéconomiques ne prenant pas en compte la croissance des intangibles dans la production des firmes réalisant des investissements informatiques. Avec l'achat d'ordinateurs, l'entreprise engage également des coûts de

restructuration de ses processus qui doivent donc être considérés comme l'accroissement de leur capital intangible, et non pas comme des dépenses^{viii}.

- **L'effet retard** : malgré le fait de réintégrer la production de ces intangibles, le "paradoxe de Solow" ne disparaît pas complètement : ces investissements constituent la phase initiale d'un cycle de développement dont la productivité ne peut se mesurer que dans le moyen et long terme. La rentabilité des investissements est liée à d'autres investissements de l'ordre du moyen terme (investissements immatériels dans la réorganisation de la firme, l'acquisition ou la création d'intangibles). Après l'explosion de la bulle financière (2000–2002), les investissements informatiques ont fortement baissé, mais la croissance de la productivité du travail s'est accélérée (Gordon, 2003)^{ix}. L'effet caché de l'investissement dans les intangibles se combine avec un effet retard qui est le temps nécessaire à l'apprentissage de la technologie et à son intégration par la transformation des organisations (Gordon, 2003). Cet effet-retard semble se retrouver dans toutes les révolutions technologiques, qui se caractérise par l'apparition d'une technologie générique^x.

D'une manière générale, les recherches ont montré qu'il existait une corrélation globalement positive entre investissements informatiques et productivité, et malgré les interrogations sur la mesure de la rentabilité, on peut aujourd'hui soutenir que les TIC contribuent tant à la croissance du PIB (Cette et al. 2000)^{xi} qu'à l'accroissement de la productivité du travail. C'est la fin du paradoxe de Solow.

Les effets des TIC, d'un point de vue analytique, peuvent être classés en deux catégories : les effets sur la pauvreté et le développement humain et social, et les effets sur la croissance et sur d'autres variables macro-économiques.

Par ailleurs, de nombreuses études empiriques ont montré qu'une forte croissance contribue à réduire la pauvreté (Srinivasan, 2001)^{xii}. Nicolas et Occis (2001)^{xiii} en déduisent que les TIC peuvent contribuer indirectement à la lutte contre la pauvreté. Les TIC constituent une branche d'activité industrielle et un facteur de production important, c'est donc sur ces deux plans qu'elles peuvent avoir un impact sur la croissance des pays en développement. Par ailleurs, l'augmentation de la croissance du revenu, par des effets de redistribution, permettra d'accroître les possibilités de libérer des fonds en faveur d'objectifs de développement humain et social.

Le débat concernant le rôle des TIC dans le développement reprend une problématique plus large qui est celle de la capacité du progrès technologique à changer les conditions des pays en développement. De nombreux espoirs sont placés dans les TIC comme moyen de lutter contre la pauvreté et d'accéder au développement. Certains voient les TIC comme un moyen d'accéder au développement en profitant des vertus de l'insertion dans le marché mondial, tandis que d'autres voient en elles une possibilité de brûler les étapes du processus traditionnel de développement (Chéneau-Loquay 2000).

Les TIC, selon Nicolas et Occis (2001), ont la capacité d'améliorer la qualité de vie des populations défavorisées, notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'emploi, des infrastructures... Par exemple, pour ce qui est de l'éducation, les TIC peuvent accélérer la diffusion des connaissances et du savoir-faire technologique, tout en ayant un coût réduit, mais leur introduction peut comporter des obstacles comme la formation des enseignants ou le coût des équipements. En matière de santé, elle peuvent permettre d'établir des diagnostics à distance. Les TIC peuvent aussi accélérer la diffusion d'informations, notamment dans le fonctionnement des marchés, en donnant aux producteurs et aux consommateurs des informations sur l'état de l'offre et de la demande. En matière de gouvernance, les TIC peuvent contribuer à améliorer le processus de démocratisation en favorisant l'ouverture des débats. L'efficacité de l'action gouvernementale, la performance et la transparence des administrations peuvent aussi être améliorées grâce aux TIC.

La diffusion des TIC peut être considérée comme un changement de modèle et donc représenter une opportunité nouvelle pour les pays en développement. Il s'agit de souligner que pendant les périodes de transition, les économies en retard peuvent effectuer un rattrapage. Par ailleurs, certains économistes considèrent que l'économie de l'information peut créer de nouvelles opportunités car elle s'accompagne d'une dématérialisation de l'information et de celle d'un grand nombre de biens qui lui sont rattachés (Quah, 1997)^{xiv} et qu'à ce titre, Internet permet d'atteindre des consommateurs potentiels partout dans le monde.

Les réflexions de la Banque Mondiale vont dans ce sens^{xv} puisque celle-ci insiste sur le rôle de la connaissance dans la transformation de l'économie et sur les opportunités créées par les réseaux^{xvi}. Par ailleurs, le PNUD, dans son rapport 2001 sur le développement humain, met en avant la

place de la technologie dans la croissance économique^{xvii}. Toujours dans le même sens, la Commission des sciences et de la technologie au service du développement (ONU), considère que les TIC « revêtiront une importance cruciale pour le développement durable dans les pays en développement »^{xviii}. Toutefois, cette affirmation est à modérer car si les TIC ont joué un rôle important dans les pays développés, il faut dire que la structure économique de ces pays a sans doute compté.

La question de l'accès est cruciale dans le domaine des TIC. La « fracture numérique » est une expression d'origine américaine (« Digital Divide»), apparue en juillet 1995 dans un rapport publié par le Ministère du Commerce américain. Il est fait état dans ce rapport de l'existence d'inégalités dans l'accès à Internet, inégalités entre les riches et les pauvres et entre les différentes ethnies qui composent la nation américaine.

Dans les pays en développement et particulièrement en Afrique, les coûts de matériels et de connexion étant élevés, la forme d'accès principale au téléphone et à Internet est collective et non individuelle. Chéneau-Loquay (2005) parle à ce propos « d'un modèle africain d'appropriation des TIC »^{xix} qui se caractérise, du point de vue de l'accès aux équipements, par la multiplication d'espaces collectifs, l'approvisionnement en matériel d'occasion et la médiation ; et du point de vue de l'usage par un effet d'extraversion (liaison avec l'extérieur) et aussi de recentrage (renforcement des relations entre les immigrés, les commerçants et leurs familles). Alors que de nouveaux territoires en réseau apparaissent, les inégalités se renforcent et la fracture numérique s'observe entre les pays comme à l'intérieur.

Les problèmes qui se posent aujourd'hui dans les pays en développement pour ce qui concerne l'accès aux TIC, particulièrement lorsque l'on s'éloigne des villes principales, sont de nature à la fois structurelle et conjoncturelle : déficience des réseaux d'infrastructures, mauvaise qualité de la bande passante nationale, coupures d'électricité, prix élevés (du matériel comme de la connexion), insuffisance de formation et manque de maintenance.

III. Difficultés d'exploitation des TIC

Les insuffisances du capital humain et des infrastructures, la faiblesse du pouvoir d'achat, le manque de concurrence et la fragilité du cadre réglementaire peuvent empêcher de tirer pleinement avantage des TIC. Quibria et Tshang (2001)^{xx} soulignent que les pays en développement ont

besoin d'une infrastructure physique et sociale suffisante, de politiques et d'un cadre institutionnel approprié.

En premier lieu, la relation entre niveau éducatif et TIC apparaît essentielle : l'utilisation et l'exploitation de ces technologies requièrent un niveau minimal d'éducation. En outre, se pose le problème de l'adéquation entre la formation et l'emploi car avec les TIC, on voit apparaître de nouveaux métiers qui impliquent la mise en place de nouvelles formations (Sagna, 2001)^{xxi}. En second lieu, les pays en développement ont intérêt à investir dans des infrastructures suffisantes (comme un réseau électrique fiable) pour tirer avantage des TIC. Comme l'a souligné Chéneau-Loquay (2000), la transmission d'informations sur la santé par Internet est effectivement importante pour un médecin ; mais encore faut-il pouvoir transporter le malade à l'hôpital. La diffusion des TIC peut également être entravée par des obstacles réglementaires. Aussi, les pouvoirs publics doivent mettre en place les conditions d'expansion des TIC pour garantir un accès à toutes les franges de la population. Enfin, la question du coût de l'utilisation des TIC est cruciale dans la mesure où des coûts trop élevés pourraient accroître les écarts, notamment en matière d'éducation, entre les populations privilégiées et les moins privilégiées.

L'édification d'une capacité favorisant le développement fondé sur l'information comporte une importante dimension humaine. Selon de nombreux spécialistes, les pays en développement n'ont d'autre choix que d'acquérir les compétences et les capacités voulues pour intégrer harmonieusement les TIC à la vie commerciale et sociale. Or, le taux d'analphabétisme reste encore très élevé^{xxii}, ce qui est un obstacle à l'édification de nouvelles capacités puisque l'utilisation efficace des TIC nécessite un bassin de personnes compétentes. Selon Credé et Mansell (1998), « La capacité sociale désigne les niveaux de formation générale et de compétence technique d'un pays, de même que les institutions sociales, plus vastes, qui orientent l'activité économique et sociale »^{xxiii}. Ils ajoutent que « la capacité sociale se développe par l'apprentissage, qui prend place à tous les niveaux du système scolaire, de même que dans les activités personnelles. Elle s'acquiert au sein des entreprises, des organismes de décision, des instituts de recherche en science et en technologie, d'autres organisations des secteurs public et privé, et des organisations non gouvernementales »^{xxiv}.

Dans cette optique, les pouvoirs publics ainsi que le milieu des affaires peuvent contribuer aux processus d'apprentissage en comblant les

lacunes du cadre de l'instruction publique en encourageant l'utilisation des TIC dans les domaines où elles peuvent aider à produire l'information favorable au développement.

Un certain nombre de compétences sont particulièrement nécessaires pour une utilisation efficace des TIC. Avant tout, sachant que l'anglais reste la langue prédominante des applications des TIC et notamment d'Internet, la pratique courante de l'anglais est une compétence essentielle à acquérir. Deuxièmement, les techniques de formation active peuvent faciliter la communication en réseaux et le partage d'information. Troisièmement, des compétences en animation et en formation sont utiles pour accompagner la conception, la mise en œuvre et l'administration de TIC nécessitant des compétences techniques pour l'installation, la formation des usagers et la tenue à jour. Enfin, des compétences en matière de contrôle sont nécessaires pour gérer des réseaux de communication ainsi que des services d'information et des applications d'une complexité croissante.

D'une manière générale, la formation scolaire et personnelle est essentielle au développement d'une main-d'œuvre compétente répondant aux besoins des sociétés du savoir innovantes de l'avenir. Mais les pays en développement se heurtent à de nombreux obstacles pour réunir ces compétences. En effet, même ceux qui disposent d'établissement permettant d'acquérir les compétences de base, doivent souvent faire face à une pénurie de formateurs qualifiés lorsqu'il s'agit de transmettre des compétences plus avancées. De plus, le personnel technique hautement qualifié est souvent attiré par des offres d'emploi dans les pays développés. Le rôle des pouvoirs publics consiste à adopter des mesures pour conserver les étudiants dans le système d'éducation ou pour leur offrir des emplois, leur donnant des possibilités d'apprentissage efficace.

Les effets positifs des TIC ne pourront être exploités qu'avec l'intervention de la puissance publique. Deux axes d'intervention peuvent être envisagés : d'une part, favoriser le développement des TIC à travers des mesures incitatives et de subvention, et d'autre part, mettre en place les conditions d'exploitation de ces TIC, avec des mesures en faveur de la formation, des infrastructures... (Nicolas et Occis, 2001). Selon le degré de développement, les interventions seront différentes. Par exemple, les économies émergentes peuvent élaborer des politiques industrielles fondées sur le ciblage de certaines activités liées aux TIC, tandis que les pays les moins avancés privilégieront plus les interventions en amont. La difficulté

pour ces pays est de réaliser à la fois les objectifs de court terme liés à la survie de la population, et ceux de moyen et long terme comme l'intégration du pays dans les réseaux internationaux.

L'utilisation des TIC est plutôt controversée : certains pensent qu'il faut avant tout satisfaire les besoins élémentaires, tandis que d'autres estiment que les TIC peuvent justement permettre cela plus facilement et de manière moins coûteuse. Etant donné la rareté des ressources requises et les priorités de développement, les dirigeants auront peut-être à choisir entre l'investissement dans les TIC et dans d'autres secteurs, et l'on observe parfois une réticence à investir dans l'édification de capacités pour une utilisation efficace des TIC tant que d'autres problèmes pressants n'ont pas été réglés.

Il est à noter que les avantages potentiels de l'investissement dans les TIC et dans les capacités connexes ne risquent guère de se concrétiser si cet investissement n'est pas coordonné à des stratégies d'investissement dans des secteurs extrêmement prioritaires du développement. Les dirigeants travaillent dans un monde où les pratiques établies et les problèmes de développement pressants limitent leur capacité d'action. Les domaines classiques d'intervention des politiques publiques concernent le soutien à l'éducation, la promotion de la R&D, la protection des droits de propriété intellectuelle ou la garantie de la normalisation, de la réglementation et de l'assurance qualité.

IV. Conclusion

La diffusion des TIC dans les pays en développement est une réalité, et elles soulèvent d'importants espoirs dans ces pays, mais elles suscitent aussi des craintes quant au renforcement des inégalités menaçant un monde de plus en plus interdépendant.

Les TIC apparaissent comme un instrument de réduction de la pauvreté, et réactivent l'idée de technologie salvatrice, moteur du changement social, véhiculée par les institutions internationales. La publication en 1985 du rapport Maitland intitulé « Le chaînon manquant »^{xxv} plaçait le développement des infrastructures de communication au centre des préoccupations. Par la suite, lors de la conférence de Buenos Aires de 1994 sur le développement des télécommunications^{xxvi}, le vice-président Al Gore met l'accent sur la construction d'une infrastructure globale de l'information.

Ce discours a été tenu à une période où la Banque Mondiale et la CNUCED parlaient de « saut technologique » et de l'opportunité pour les

pays les plus pauvres de « brûler les étapes » grâce aux nouvelles technologies. Ces pays pourraient accomplir les progrès les plus importants puisqu'ils n'ont pas d'infrastructures dépassées à entretenir. En outre, les TIC n'auraient pas à s'embarrasser des contraintes géographiques et politiques. Aussi, la Banque Mondiale préconise en 1994 de réduire le rôle de l'Etat et de trouver dans le secteur informel des possibilités pour développer les infrastructures.

L'intégration des TIC dans les projets de développement commence réellement avec l'ouverture de l'Internet au grand public. Les organismes internationaux jouent alors un rôle de plus en plus fort dans la coopération en matière de TIC, en prenant des initiatives à la place des Etats déficients et pour les stimuler. Depuis le rapport Maitland, le point de vue a évolué, passant de la priorité donnée aux infrastructures de télécommunication, au fait que le développement des TIC permettrait de « brûler les étapes », puis à l'intégration des aspects socioculturels dans la fracture numérique. Malgré tout, l'idéologie néoclassique associant le progrès technique au progrès social est toujours présente.

Références bibliographique :

-
- ⁱ. Jipp, Richesse des nations et densité téléphonique, Journal des Télécommunications, 1963.
 - ⁱⁱ. Rapport présenté par la Commission indépendante pour le développement des télécommunications mondiales, créée par l'Union Internationale des Télécommunications et présidée par Sir Donald Maitland.
 - ⁱⁱⁱ. Chéneau-Loquay A., Enjeux des technologies de la communication en Afrique, Karthala, Paris, 2000.
 - ^{iv}. Khun T., La structure des révolutions scientifiques, trad. fr., Paris, Flammarion, 1983.
 - ^v. « You can see the computer age everywhere but in the productivity statistics, Robert Solow, 1987.
 - ^{vi}. Oliner S., Sichel D., The resurgence of growth in the late 1990s : Is information technology the story ? *Journal of Economic Perspectives*, 14 (4), pp.3-22. 2000.
 - ^{vii}. Gordon R., Technology and performance in the American economy, 2001.
 - ^{viii}. Yang et Brynjolfsson (2001)
 - ^{ix}. Gordon R., Five puzzles in the behavior of Productivity, Investment and Innovation, September 10, 2003, draft, World Economic Forum, Global Competitiveness Report, 2003-2004.
 - ^x. Paul David a montré qu'il en avait été de même pour l'électricité : il faut environ 50 ans pour qu'une technologie à la base d'une révolution industrielle devienne une technologie générique et fasse sentir pleinement ses effets sur la productivité
 - ^{xi}. Cette G, J. Mairesse et K. Yusuf, L'impact des TIC sur la croissance, *Futuribles*, n° 259, décembre 2000.

-
- ^{xii}. Srinivasan T.N., Growth and poverty alleviation: lessons from development experience, mimeo, ADB institute, 2001.
- ^{xiii}. Nicolas F. et Occis N., Technologies de l'information : une chance pour le développement ? in Pierre Jacquet, Thierry de Montbrial (dir.), Ifri, *Rapport Annuel Mondial sur le Système Economique et les Stratégies 2002*, Paris, Dunod, 2001.
- ^{xiv}. Quah D. T., *The Weightless Economy*, 1996-2000.
- ^{xv}. Notamment depuis la conférence sur le « Gloal Knowledge » en 1997 à Toronto (Canada).
- ^{xvi}. *The Networking Revolution : Opportunities and Challenges for Developing Countries*, juin 2000, Département de l'information Globale et des Technologies de l'information, Groupe Banque Mondiale,
<http://www.infodev.org/library/WorkingPapers/NetworkingRevolution.pdf>.
- ^{xvii}. PNUD, *Mettre les Nouvelles Technologies au service du développement humain*, Rapport mondial sur le développement humain 2001, chapitre 3.
- ^{xviii}. Credé Andréas et Mansell Robin, *Les Sociétés du Savoir*, Les Editions du CRDI, 1998.
- ^{xix}. Chéneau-Loquay A., « Comment les NTIC sont-elles compatibles avec l'économie informelle en Afrique ? » in *Annuaire Français de Relations Internationales 2004*, Bruylant, Bruxelles, volume 5, pp. 345-363.
- ^{xx}. Quibria M.G. et T. Tshang, *Information and communication technology and poverty : An Asian perspective*, ADBI Working Paper 12, janvier 2001.
- ^{xxi}. Sagna O., *Les technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal*, Miméo, février 2001.
- ^{xxii}. Selon l'UNESCO, 1,35 milliards d'hommes et de femmes dans le monde ne savent ni lire ni écrire.
- ^{xxiii}. Credé Andréas et Mansell Robin, *Les Sociétés du Savoir*, Les Editions du CRDI, 1998.
- ^{xxiv}. Ibid.
- ^{xxv}. Rapport présenté par la Commission indépendante pour le développement des télécommunications mondiales, créée par l'Union Internationale des Télécommunications et présidée par Sir Donald Maitland.
- ^{xxvi}. Organisée par l'Union Internationale des Télécommunications (UIT).

Approches des politiques publiques sécuritaires : cas des pays du Maghreb

**Pr. BOURICHE Riadh,
Université Mentouri Constantine**

Introduction :

La sécurité, qui est un enjeu fondamental pour le citoyen et qui se trouve au coeur des préoccupations nationales, exige des réponses efficaces de la part des responsables politiques et bien évidemment des politiques publiques concernées. Le débat sur la sécurité doit donc sans cesse être renouvelé, puisqu'il peut prendre des orientations différentes suivant le contexte social, les hommes politiques au pouvoir et la situation internationale. Aussi, l'analyse des politiques publiques nationales permet d'envisager la sécurité et plus généralement le maintien de l'ordre public national comme un enjeu déterminant, sujet à d'importantes mutations dans un contexte de globalisation.

Les politiques publiques sont en général assimilées aux seules actions des autorités publiques¹. Elles sont définies aussi par Meny et Thoenig comme suit : « un programme d'action gouvernemental dans un secteur de la société ou dans un espace géographique : la santé, la sécurité... »². Même dans le classement par les spécialistes en la matière des différents types de politiques publiques, à la lumière des grands objectifs de la société, et sur lesquels s'appuient les relations de l'Etat et du gouvernement avec les environnements interne et externe, l'on peut répertorier le premier volet des politiques publiques qui englobe les trois axes importants de toute politique vitale de société : politiques publiques économiques qui envisagent le maintien de la croissance économique ; politiques publiques sociales qui projettent l'amélioration des conditions de vie de la société ; politiques publiques sécuritaires qui conçoivent et apprécient le maintien de l'ordre public et de la sécurité nationale.

L'essentiel des politiques publiques sécuritaires se trouve dans les débats relatifs à la définition de problèmes, dans la détermination de la nature des relations et des rapports existants entre le secteur sécuritaire et les politiques globales sectorielles ainsi que dans la recherche du référentiel politique du secteur sécuritaire. Donc, l'Etat doit être en quête du référentiel de la politique sécuritaire.

Il s'agit de noter que l'action publique sécuritaire a pour objectif de maintenir la paix civile et l'ordre public, dans le sens de discipliner et de contrôler la société. Il est donc important de mettre en œuvre un certain nombre de règles et de normes, écrites ou tacites, pour atteindre cet objectif sociétal. Autrement dit, il s'agit pour un corps social d'imposer des règles à ses membres, afin d'assurer son unité et son équilibre.

Le thème des politiques publiques sécuritaires, c'est-à-dire l'approche des politiques publiques concernant le secteur sécuritaire, sera traité à travers plusieurs objets à savoir les programmes d'action gouvernementale et les processus fondamentaux qui retracent le fonctionnement des politiques publiques sécuritaires dans le cadre du rapport global sectoriel. La sécurité est un enjeu essentiel qui exige des réponses efficaces des politiques publiques concernées. Elle est considérée comme sujette à d'importantes mutations dans un contexte de globalisation et de menaces, ce qui nécessite de mener des réflexions relatives à l'élaboration et au fonctionnement de ces politiques. Il s'agit, par exemple, pour les pays du Maghreb, d'envisager une conception de la sécurité qui consiste à privilégier un mode d'action sécuritaire orienté sur l'autoprotection en assurant l'absence de tout genre de menace. Telle est la perspective théorique de cet article qui a pour objectif de donner une base à l'étude des politiques publiques de sécurité et à leur application au Maghreb.

Dans la science politique, les politiques publiques se caractérisent par plusieurs définitions, parmi lesquelles celle de Muller³ qui stipule « qu'une politique publique prend la forme d'un programme spécifique porté par une autorité gouvernementale », ou encore celle de Mény et Thoenig qui préconisent qu'une politique publique doit se présenter sous la forme d'un programme d'action gouvernementale dans tous les secteurs et les espaces géographiques de la société. Selon ces deux derniers auteurs, la politique publique serait tout ce que les acteurs gouvernementaux décident de faire ou de ne pas faire, font effectivement ou ne font pas. Selon ces sens, la politique publique agit de deux manières : par des pratiques matériellement repérables qui doivent exister (autorité, contrôles, maintien de l'ordre public, organisation des lieux publics tels que les marchés, construction et entretien d'infrastructures, allocation de subventions financières, dispense de soins, etc.) et par des pratiques plus immatérielles (campagnes de communication institutionnelle, discours, propagation de normes et de cadres cognitifs, etc.).

Les politiques publiques peuvent aussi être en terme de typologies des actions de l'Etat. La plus connue de ces typologies est celle de l'auteur américain Théodore J. Lowi⁴ qui établit un classement en quatre types de politiques : les politiques distributives, les politiques redistributives, les politiques constitutives, les politiques réglementaires qui régissent les comportements des individus en édictant des normes obligatoires (politiques sécuritaires...) ; Il est donc évident que les politiques publiques sécuritaires appartiennent à un type des politiques dites réglementaires pour régir le comportement des individus, des groupes et même des Etats, et réaliser, entre autres, la sécurité.

Dans le cadre de l'approche des politiques publiques, les politiques publiques du secteur de la sécurité font appel, dans une acception matérialiste là encore, à la capacité supposée de l'Etat à produire du changement dans ce secteur sécuritaire par son intervention directe. Les moyens de l'Etat recouvrent les ressources classiques de la puissance publique comme une autorité qui met en œuvre et évalue, un personnel, des techniciens de l'Etat, un budget, un cadre normatif d'action, une expertise adéquate, un

aspect programmatique qui permet d'insister sur la détermination a priori de l'action à mener ...

Dans ce sens, l'on peut souligner qu'il y a politique publique sécuritaire lorsqu'une autorité politique locale, nationale ou même régionale tente, au moyen d'un programme d'action coordonné, de modifier l'environnement sécuritaire de différents acteurs saisis en général dans une logique sectorielle.

I Le concept de la sécurité et celui des politiques publiques .

Pour les uns, la sécurité est un concept « fondamentalement controversé » et, pour d'autres, un concept « confus » ou « mal expliqué ». Cela veut dire qu'il a donné lieu à d'interminables discussions sur sa signification et son contenu. Pourtant, en termes généraux, la sécurité concerne l'absence et/ou la présence de menaces envers des « objets de référence » ou des valeurs fondamentales. Depuis la fin de la guerre froide, la notion de sécurité s'est élargie tant dans le domaine de ses références que dans celui des thèmes reconnus comme relevant du domaine sécuritaire. Bien qu'on ait mis traditionnellement l'accent sur la sécurité de l'Etat, à la fin du 20^{ème} siècle on observe l'émergence de nouveaux thèmes sécuritaires qui vont de la société, des groupes et des minorités, jusqu'à la sécurité des régions et la sécurité globale. Désormais, la sécurité n'englobe plus exclusivement les conflits politico-militaires, mais se préoccupe de problèmes tels que le développement, l'environnement, les droits de l'homme et la démocratie. Il est par exemple nécessaire pour le Maghreb de vaincre la peur de la démocratie et de l'instaurer convenablement⁵. Cet élargissement du concept n'a pas seulement eu des implications théoriques dans la littérature sur la sécurité et les relations internationales ; il a eu des répercussions pratiques sur les instruments et l'organisation des politiques de sécurité⁶.

Néanmoins, l'appréhension des questions de sécurité est rendue difficile en raison même de l'ambiguïté du concept. Si les notions de criminalité et de délinquance ont un contenu juridique et pénal précis, le terme de « sécurité » et *a fortiori* celui de « sentiment d'insécurité » demeurent flous alors même qu'ils occupent une place croissante dans le discours public et politique actuel⁷.

La sécurité des personnes, conciliée avec la liberté, se définit par le concept de « sûreté » consacré par la déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 comme un « droit naturel et imprescriptible de l'Homme ». Autour de ce premier cercle, apparaît un deuxième cercle, la sécurité des biens, qui concerne l'ensemble des atteintes aux biens. Enfin, un troisième et dernier cercle, la sécurité morale, psychologique et environnementale vise à préserver les populations de la dégradation des conditions de vie et de la transgression des règles de vie en société, comme les incivilités. Le concept de sécurité déborde ainsi les sphères de la prévention et de la répression et imprègne la plupart des politiques publiques. Politique de la ville et politique de sécurité tendent par exemple de plus en plus à être appréhendées de manière intégrée.

En effet, nous pouvons mentionner par exemple, comme l'a souligné l'Américain Charles Jones⁸, que la mise en place réussie d'une politique de circulation d'une ville ou de sécurité d'un Etat fait partie de la politique publique. Dans ce sens, le « biopouvoir », qui fait partie de la politique publique, doit prendre en charge la vie, non plus des âmes, mais des hommes, avec d'un côté le corps (pour le discipliner) et d'un autre côté la population (pour la contrôler). Ce concept désigne les interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire. Ainsi, parle-t-on de la politique qui est censée sécuriser la population et la protéger des agressions en tout genre, des vols, des personnes qui s'approprient la voie publique en agissant avec agressivité... Dans le même ordre d'idées, le désordre public, l'agressivité, l'insécurité, l'informel..., doivent disparaître avec une bonne politique publique « coercitive »⁹.

Donc, dans ce domaine, il s'agit de dire que l'autorité peut tout aussi bien privilégier le fait que ce qui sera réalisé en termes d'objectifs de fond et obtenu en matière d'effets à terme soit pris en considération. Généralement dans les pays développés, les outils choisis par une autorité pour agir dans ce domaine (sécurité de l'Etat, de la population, de la rue, du quartier, de la ville, de l'école...) ne sont pas neutres. Ils imposent une logique qui peut avoir une dimension politique forte. C'est le cas par exemple, lorsqu'on examine la coercition ressentie par la population ou tout simplement le citoyen. Il s'agit de mettre en place une politique publique utilisant la technique de la réglementation qui est coercitive, comme pour l'exemple du code de la route qui énonce des interdits de comportement au conducteur ; c'est-à-dire qu'il faut mettre en place une politique publique de sécurité à l'intérieur des villes qui énonce des interdits de comportement aux citoyens.

En effet, une coercition par la règle et qui s'applique avec rigueur et partout peut induire des effets positifs lorsqu'elle distribue des avantages (amélioration de la situation). Il s'agit de dire qu'une bonne politique publique en général, c'est la capacité qu'ont les systèmes publics à gérer des demandes et des problèmes publics, et à fabriquer tout simplement du politique (policy matters).

Le débat sur la sécurité doit donc sans cesse être renouvelé, puisqu'il peut prendre des orientations différentes suivant le contexte social, les hommes politiques au pouvoir et la situation internationale. Aussi, l'analyse des politiques publiques nationales permet d'envisager la sécurité et plus généralement le maintien de l'ordre public national comme un enjeu déterminant, sujet à d'importantes mutations dans un contexte de globalisation.

Enfin, ce phénomène d'agressivité, d'incivilités et de sentiment d'insécurité des individus est une question de société suffisamment importante pour qu'elle soit traitée rapidement et non laissée en suspend ou simplement livrée aux marchés économique et politique. Il s'agit avant tout, à l'instar de ce qui se fait dans les pays développés, de réaliser un véritable diagnostic par des équipes de recherche agissant à partir d'un cadre

déontologique, ce qui aura inévitablement un coût élevé que ce soit en temps ou en argent, mais qui permettra de dégager de nombreux avantages tels que l'obtention d'une vision claire et objective de la situation d'insécurité, l'émergence de modes d'intervention adaptés à la dynamique sociale locale... Au total, la mobilisation de l'ensemble des acteurs au niveau le plus proche associée à une volonté claire de traitement des causes et de sanction des faits est indispensable pour mieux garantir la sécurité dans les villes.

III Elaboration des politiques publiques de sécurité.

Le premier volet des politiques publiques englobe trois axes importants de toute politique de société : les politiques publiques économiques ayant pour objectif le maintien de la croissance économique ; les politiques publiques sociales envisageant l'amélioration des conditions de vie de la société ; les politiques publiques sécuritaires destinées à concevoir et maintenir l'ordre public et la sécurité nationale. Ainsi, ces trois axes de politiques publiques, selon qu'ils soient bien conduits ou non, peuvent permettre ou empêcher le développement ou la stabilité.

En ce qui concerne le troisième axe évoqué, à savoir les politiques publiques sécuritaires, Sebastian Roché¹⁰, dans son ouvrage *Sociologie politique de l'insécurité*, définit les politiques publiques de sécurité comme « l'ensemble des dispositions législatives et réglementaires prises pour gérer le champ de la sécurité, ainsi que des actions ou programmes publics mis en œuvre par les élus locaux et nationaux, les administrations seules ou en partenariat avec d'autres partenaires associatifs ou marchands. Elles s'adressent aux auteurs de violences, mais aussi aux victimes et à l'opinion publique ».

Ainsi, la façon dont sont traités les problèmes d'insécurité peut avoir des conséquences importantes sur l'émergence de solutions possibles pour l'élaboration des politiques publiques sécuritaires. Par exemple, on doit considérer que les problèmes de criminalité et d'insécurité sont en liens avec les problèmes d'échec scolaire qui peuvent être considérés parmi les causes de ces problèmes. On peut ainsi dire que l'essentiel des politiques publiques sécuritaires se trouve dans les débats relatifs à la définition de problèmes, dans la détermination de la nature des relations et des rapports existants entre ce secteur et les politiques globales sectorielles ainsi que dans la recherche du référentiel politique du secteur.

En effet, la question des politiques publiques sécuritaires ne peut être évoquée sans considérer la question de l'analyse des politiques globales sectorielles¹¹. Ainsi, une politique publique sécuritaire est une tentative pour gérer un rapport entre le secteur concerné et la société globale, il s'agit donc en premier lieu de définir la place, le rôle et la fonction du secteur concerné par rapport à la société globale ou par rapport à d'autres secteurs. Ce rapport ne peut se transformer en objet d'intervention publique rationnelle qu'en fonction de l'image que s'en font les acteurs ou les stratèges de ce secteur sécuritaire. Donc le rôle de ces derniers est de remettre en conformité avec la norme de modernité cette image appelée référentiel de la politique publique sécuritaire.

En d'autres termes, on peut considérer une logique d'élaboration d'une politique publique de sécurité que nous avons conçue en nous inspirant de l'approche de Pierre Muller¹² :

- Une politique publique de sécurité est une tentative pour **définir le rapport global sectoriel/sécurité (RGSS)** ; il s'agit donc de définir la place, le rôle et la fonction du secteur sécuritaire par rapport à d'autres secteurs.
- Selon la représentation faite de ce rapport global-secteur/sécurité, l'on définit le référentiel de cette politique. Ce RGSS ne peut se transformer en intervention publique qu'en fonction de l'image que s'en font les acteurs concernés.
- Enfin, les acteurs ont la responsabilité de décoder le RGSS en des termes susceptibles d'agir sur le réel par des interventions concrètes. Donc le rôle de ces acteurs est de remettre ce référentiel de la politique publique de sécurité en conformité avec la norme de modernité (c'est recoder le RGS).

Il faut savoir que dans une perspective moderne, l'objectif de l'action publique sécuritaire est de maintenir la paix civile et l'ordre public, à savoir l'ensemble des règles et des normes, écrites ou tacites, qu'un corps social impose à ses membres, afin d'assurer son unité et son harmonie. La liberté des individus, et plus généralement l'ensemble de leurs droits naturels, sont, par exemple, confiés à l'Etat qui, en retour, a pour mission d'assurer la sécurité de ces individus. Vu sous cet angle, la sécurité est au centre de l'action publique et le maintien de l'ordre constitue une fonction régaliennne.

Depuis un certain nombre d'années, les responsables politiques et gouvernementaux affichent en matière de sécurité publique leur intention de privilégier la sécurité des personnes par rapport au maintien de l'ordre. Cela suppose une redéfinition de l'approche des problèmes en vue d'un traitement plus social et plus global. A la logique traditionnelle, essentiellement fondée sur la répression, doit s'ajouter un travail de prévention et de réinsertion. Ceci exige une coopération plus poussée entre les services de police et de justice, mais aussi leur ouverture à un nouveau type de partenariat : avec les collectivités locales, les travailleurs sociaux, les associations, voire les entreprises. On aura donc affaire à des intervenants multiples, qu'il s'agira de faire travailler ensemble.

Au niveau du terrain de la politique intérieure, le noyau dur de la sécurité publique est constitué de quatre acteurs : la préfecture, le parquet, la police nationale et la

gendarmerie. Chacune de ces administrations est fortement hiérarchisée, fortement cloisonnée, et a tendance à former un système clos, fonctionnant selon sa logique et ses intérêts catégoriels propres. Elle est donc, a priori, peu ouverte sur l'extérieur et peu portée à la coopération.

Enfin, il faut noter qu'il existe une certaine différence entre la définition d'une politique et son application sur le terrain, puisque les agents chargés d'appliquer la politique se réapproprient cette dernière en fonction de la perception qu'ils s'en font. Il s'agit donc d'améliorer la connexion entre ceux qui pensent la politique publique sécuritaire et ceux qui l'exécutent. En conséquence, l'orientation des politiques publiques sécuritaires doit être revue régulièrement et renouvelées en suivant les évolutions de la société.

IV Les politiques publiques de sécurité au Maghreb : en guise de conclusion.

La paix au Maghreb n'est pas seulement l'absence de guerre ou de conflits¹³. L'on peut parfois être en présence d'une paix dite négative, fragile ou instable qui appelle une paix positive. Donc la sécurité qui est un concept global doit prendre en considération les données diplomatico-stratégiques, démographiques, politiques, économiques, écologiques, sociales, culturelles, humaines et régionales.

Parmi les points de tensions qui pèsent fortement sur la réalité sécuritaire au Maghreb, on trouve la drogue, le blanchiment d'argent, le terrorisme... L'objectif est donc la sécurité nationale, dans cet espace, comme absence de tout genre de menace. Pour cela, il est nécessaire de créer un vrai engagement de sécurité au sein du Partenariat Maghrébin.

En effet, le Maghreb¹⁴ a toujours été une région attrayante, ce qui en fait une zone sensible où la question de la sécurité commune revêt une importance capitale pour le futur de cette région. En guise de politique de sécurité, l'alternative se trouve sûrement dans une coopération libérale et démocratique. L'impasse à laquelle la coopération régionale a abouti ne peut être dépassée que par la prise en compte des réalités des collaborations sécuritaires, économiques et sociales des pays de la région.

Enfin, la réponse efficace à l'insécurité des pays de la région ne peut être qu'un ensemble de ripostes régionales concertées à la hauteur des menaces stratégiques possibles. Les initiatives pour la construction de la paix et de la sécurité en méditerranée doivent aussi passer par l'existence d'une vraie volonté politique régionale en la matière et par le règlement de quelques points de tensions qui tournent autour du Sahara occidental, de la bande du Sahel...

L'instabilité sécuritaire du Maghreb inquiète l'Europe. Les menaces apparentes au Maghreb ajoutent une intensité à ces craintes. Même si ces menaces ne sont pas nouvelles ni dans la logique ni dans la philosophie, l'Union européenne (UE), qui veut avoir ses propres mécanismes sécuritaires, entend renforcer la concertation avec les pays de la rive sud de la méditerranée.

Les défis sécuritaires (un terrorisme de type nouveau, la bande sahélienne, ...) révèlent l'existence de nouveaux foyers de tension proches de l'Europe. Cette proximité

donne une nouvelle centralité au Maghreb dans les relations internationales. Le nord de l'Afrique, pont économique et culturel entre l'Europe, l'Afrique et le Moyen-Orient, devient lieu de tensions exportables, réservoir d'immigrés originaires du Maghreb ou en transit par ces pays¹⁵. Mais cette réappréciation de « l'espace Maghreb » est en train d'inciter Européens et Américains à s'impliquer dans cette question de la pacification et du développement de cette région.

L'analyse de la sécurité du Maghreb conduit à dresser le panorama des problèmes en deux tendances majeures : la généralisation des problèmes de sécurité internes, la précarité des mécanismes de résolution des problèmes sécuritaires.

Pour prévenir l'insécurité, les Etats du Maghreb doivent s'attacher à suivre certaines orientations. En particulier, ils ont intérêt à travailler dans le sens d'une coopération plus efficace pour combattre et éradiquer la criminalité organisée, notamment dans le cadre de la défense des frontières dites naturelles ou de sécurité. Le principal est de conduire à une conception des politiques publiques sécuritaires qui, au nom de la sécurité nationale ou régionale, aboutirait à traiter l'essentiel des problèmes dans l'optique du maintien de l'ordre national ou régional maghrébin. Une telle vision sécuritaire pourrait privilégier l'action des institutions répressives traditionnelles dans une approche de la sécurité individuelle du citoyen et de l'Etat, et de non violation des droits de l'homme. Si l'on croit que la problématique de la sécurité peut devenir plus que jamais un point important dans les relations entre les Etats au sein du Maghreb, ces Etats sont supposés définir leurs propres référentiels des politiques publiques sécuritaires pour pouvoir construire et élaborer des politiques publiques sécuritaires régionales.

La question est alors de savoir comment les pays du Maghreb peuvent répondre au défi de leur sécurité. La sortie du cycle de l'insécurité suppose que les Etats du Maghreb puissent énoncer et mettre en oeuvre des politiques publiques de sécurité rationalisées. De telles politiques devraient répondre à au moins trois critères cumulatifs qui sont : la capacité de redéfinir les équilibres de la stabilité politique interne et sous-régionale autour de la congruence démocratique ; la capacité de réhabiliter les fondements économiques de la paix par une lutte effective contre la pauvreté au niveau interne et de créer un espace de gestion de la prospérité économique au niveau sous-régional ; et enfin, la capacité de soutenir une expression crédible des politiques globales de sécurité et de stabilité collective.

C'est cette orientation de l'analyse et de l'action politique qui a été formulée dans le principe d'une action collective dont le point fort est la capacité à répondre aux différentes composantes du besoin de sécurité.

Enfin, il est important d'instaurer la bonne gouvernance des systèmes sécuritaires des pays du Maghreb à travers :

l'élargissement du débat sur la réforme des politiques sécuritaires (RPS) avec la participation de différents acteurs et intervenants tels que les ministères concernés, les organes de sécurité, les acteurs politiques, les parlementaires, la société civile et les institutions nationales ; l'instauration des politiques liant la sécurité nationale au

développement économique, politiques se basant sur le respect des valeurs de la citoyenneté et des droits humains, dans le cadre d'une stratégie intégrée garantissant la sécurité nationale, la sécurité économique et la stabilité sociale ; l'harmonisation de la législation nationale avec les dispositions et l'esprit des traités internationaux relatifs aux droits de l'Homme ; le renforcement des mécanismes de la démocratie dans toutes les institutions publiques et privées.

Références Bibliographiques :

- 1- MASSARDIER G., « Politiques et action publiques », Editions Dalloz, Paris, 2003, p.21.
- 2- MENY Y., THOENIG J-C., « Politiques publiques », Presses Universitaires de France, Paris, coll. « Thémis », 1989.
- 3- MULLER Pierre., Les politiques publiques, Presses Universitaires de France, Paris, 4^{ème} édition : 2000, p.8.
- 4- LOWI T.J., « Four Systems of policy politics and choice », Public Administration Review, vol. 32, 1972, pp. 298-310.
- 5- MARTINEZ Luis, Maghreb : vaincre la peur de la démocratie, Cahiers de Chaillot n° 115, Institut d'études de sécurité, Union Européenne, Avril 2009.
- 6- Guy Hermet, Ali Kazancigil et Jean-François Prud'homme, La gouvernance Un concept et ses applications, édition Karthala, 2005, p203.
- 7- MUCCHIELLI Laurent et Philippe ROBERT, Crime et Sécurité - L'état des savoirs, Editions la découverte, 2002, 444 p.
- 8- Ch. O. JONES, An introduction to the study of public policy, Belmont, Duxbury Press, 1970.
- 9- L'hypothèse du biopouvoir est formulée par Michel Foucault à un tournant de ses recherches, notamment dans *La volonté de savoir*, Gallimard, 1976.
- 10- BOURICHE Riadh, Analyses des politiques publiques, in revue Sciences humaines, université Constantine, N° 25, juin 2006, p86.
- 11- Sebastian Roché, Sociologie politique de l'insécurité, PUF, 2004 (Nouvelle édition), 283 p.
- 12- THOENIG Jean-Claude, La gestion systémique de la sécurité publique, in Revue française de sociologie, XXXV, 1994.
- 13- MULLER Pierre., op. cit. pp. 23-27.
- 14- DAVID Charles-Philippe, La guerre et la paix. Approches contemporaines de la sécurité et de la stratégie, Les presses de Sciences Po, novembre 2006 (2^{ème} édition), 463 p.
- 15- MOHSEN-FINAN Khadija, Les défis sécuritaires au Maghreb, IFRI, Programme Maghreb, Juin 2008.
- 16- Cf. HIPUNGU Sessanga, KAPITU Dja Kaseng, Les politiques publiques de sécurité en Afrique.

Bibliographie :

MULLER Pierre., Les politiques publiques, Presses Universitaires de France, Paris, 4^{ème} édition : 2000, p.8.

THOENIG Jean-Claude, La gestion systémique de la sécurité publique, in Revue française de sociologie, XXXV, 1994.

MASSARDIER G., « Politiques et action publiques », Editions Dalloz, Paris, 2003.

MENY Y., THOENIG J-C., « Politiques publiques », Presses Universitaires de France, Paris, coll. « Thémis », 1989.

HERMET Guy, Ali Kazancigil et Jean-François Prud'homme, La gouvernance Un concept et ses applications, édition Karthala, 2005.

- ROCHE Sebastian, Sociologie politique de l'insécurité, PUF, 2004 (Nouvelle édition), 283 p.
- MONNIER E., « Evaluations de l'action des pouvoirs publics », Economica, Paris, 1992.
- JOBERT B., MULLER P., « L'Etat en action – Politiques publiques et corporatives », PUF, Paris, 1987, pp. 51-53.
- LOWI T.J., « Four Systems of policy politics and choice », Public Administration Review, vol. 32, 1972, pp. 298-310.
- EUZET Christophe, Relations internationales, Editions Ellipses, Paris, 2004, 170 p.
- DAVID Charles-Philippe, La guerre et la paix. Approches contemporaines de la sécurité et de la stratégie, Les presses de Sciences Po, novembre 2006 (2^{ème} édition), 463 p.
- HIPUNGU Sessanga, KAPITU Dja Kaseng, Les politiques publiques de sécurité en Afrique subsaharienne, ARES N°49 - volume XIX - fascicule 3 - mai 2002.
- MOHSEN-FINAN Khadija, Les défis sécuritaires au Maghreb, IFRI, Programme Maghreb, Juin 2008.
- MARTINEZ Luis, Maghreb : vaincre la peur de la démocratie, Cahiers de Chaillot n° 115, Institut d'études de sécurité, Union Européenne, Avril 2009.

Mit der Differenz leben Hochzeitsritual in Algerien und in Deutschland

**Dr.Nouali Ghaouti
Université de Sidi Bel Abbés**

Einleitung

Mein Interesse an interkultureller Kommunikation bildete den Ausgangspunkt für mein Thema. Ich bin jedoch zur Überzeugung gelangt, dass sich ein Vergleich der algerischen, deutschen und interkulturellen Hochzeitsfeste als Voraussetzung für die kaum darstellbare interkulturelle Praxis sehr gut eignet und deshalb beschränke ich mich drauf.

Mein Thema widmet sich folgenden Fragen: Welche Rolle spielen Tradition und Kultur in den Hochzeitsfesten? Wie Ehe und Familie bei fremden Völkern und Kulturen verwirklicht werden? Welchen Einfluss, soziologisch, die Religion in diesem Bereich ausübte? Wie eng sind Traditionen mit der Hochzeit verknüpft? Welche Kulturelemente werden auf welche Weise in die interkulturellen Hochzeitsfeste integriert? In einem ersten Schritt werden die Hochzeitsrituale in Algerien und in Deutschland beschrieben. Ich beschreibe soziale, wirtschaftliche, rechtliche und religiöse Aspekte. In einem zweiten Schritt werden zwei Beispiele interkultureller Hochzeitsfeste beschrieben. Bezugnehmend auf den ersten Schritt will ich danach einige Richtungen aufzeigen, in welche sich Hochzeitsfeiern allgemein und im interkulturellen Kontext verändern.

Hochzeitsfest in Deutschland und in Algerien :

Bei der Beschreibung der Feste in Algerien und in Deutschland bin ich mit dem Problem der ungleichen Kompetenzen in Bezug auf die beiden Kulturen konfrontiert. Zum einen ist das Objektivieren der eigenen Kultur schwieriger als das einer fremden, zum anderen ist der Ablauf eines algerischen Hochzeitsfestes in Europa weniger bekannt, erscheint also exotischer, weshalb ihm mehr Platz eingeräumt wird. Es besteht zu dem ein dialektischer Prozess zwischen der Beschreibung des algerischen und des deutschen Festes : Das Fremde erlaubt eine Neubewertung des Eigenen.

Die Hochzeit als soziales Fest :

Der soziale Teil der Hochzeit bezeichnet in Deutschland das Fest, das meistens rund um ein Festmahl organisiert wird, sei es mit den beiden Herkunftsfamilien und/oder Freunden und Freundinnen. Ihm geht eventuell ein Polterabend, den die Freunde des Bräutigams für ihn organisieren, voran. Das weiße Brautkleid, ursprünglich ein Zeichen der Reinheit und der Jungfräulichkeit, der Schleier und der Kranz sind üblich, jedoch wie auch Foto- und Videoaufnahmen der individuellen Gestaltung überlassen; sie unterscheiden sich je nach Klasse, Geschmack, Traditionsgebundenheit und kultureller Veränderung. Die meisten Hochzeiten werden in Deutschland im Mai oder September gefeiert. Das Fest findet nicht unbedingt im Anschluss an die zivile Trauung statt, wird aber meist mit religiösen Trauung verbunden, sofern diese gefeiert wird. Für das Brautpaar ein Band zum Durchschneiden zu spannen, Spalier zu stehen, Reis zu streuen oder Süßigkeiten zu verteilen sind Bräuche, die der kirchlichen oder der zivilen Trauung folgen können. Manchmal ist das Fest nach Orten aufgeteilt : Ein Aperitif für alle Verwandten und den Freundeskreis wird an dem einen Ort offeriert und an einem anderen findet das Hochzeitsessen statt, das den speziell geladenen Gästen vorbehalten ist. Es kann in einem Restaurant, einem Hotel, einen Mehrzweckraum oder auch in Privathäusern stattfinden und dauert meistens einen Abend, eventuell ein Wochenende. In vielen Fällen kreuzen die geladenen Gäste auf einer Wunsch oder Hochzeitsliste das Geschenk der Haushalteinrichtung an, das sie für das Paar finanzieren. Die Flitterwochen haben mit dem freien vorehelichen Zusammenleben der Paare ihren Charakter verändert, sind aber trotzdem üblich. Sie haben die Form einer Ferienreise angenommen, die nicht unbedingt sofort nach dem Fest angetreten wird.

Hochzeitsfeste in Algerien dauern mindestens drei Tage, oft sogar eine Woche, je nach den finanziellen Investitionen, die die Familien auf sich nehmen wollen. Selten kommt es vor, dass der Unterzeichnung des Heiratsvertrages als einziges Fest ein Aperitif oder ein Abendanlass folgt. Die Aussteuer ist in Algerien von enormer Bedeutung. Die meisten Hochzeiten finden im Sommer statt und die Feste werden in den Innenhöfen oder Gärten der Häuser organisiert. Manchmal wird für den Abend vor der Hochzeitsnacht ein Großsaal gemietet. Eingeladen wird die ganze

Verwandtschaft, Freunde und Freundinnen, Bekannte und die Nachbarschaft. Eine Hochzeitsgesellschaft umfasst meistens weit mehr als 200-300 Personen.

Der Bräutigam, seine Familie und seine Freunde bringen, mit Trommeln und Gesang begleitet, am ersten Abend Geschenke wie Henna und das zeremonielle Zubehör, Parfum und Kosmetika, Silbergeschirr und Süßigkeiten ins Haus der Braut, die mit ihrer Familie und ihren Freundinnen aufwartet. Danach gehen die Festlichkeiten bis zu sieben Tagen getrennt weiter. Frauen und Männer beider Familien feiern in getrennten Räumen, nur die Brüder der Braut haben eventuell Zugang zum Fest der Frauen, wie umgekehrt die Schwestern des Bräutigams zu dessen Freier.

Jeden Abend versammeln sich die Freundinnen der Braut und ihre Familie zu Musik und Tanz. Meistens herrscht eine Art Theaterbestuhlung. Die Schwestern und Freundinnen der Braut sowie die Frauen, die am meisten tanzen werden, sitzen in den ersten Reihen. Ältere Frauen und Geladene aus dem weiteren Bekanntenkreis sitzen in den hinteren Reihen. Die Braut sitzt in einem Sessel auf einem Podium, schaut meistens zu und tanzt selten. Gegen Ende jedes Abends färbt eine Frau die Hände und Füße der Braut mit Hennapaste. An einem Tag wird die Braut von Freundinnen mit Musik ins Hamam (maurisches Bad) begleitet. Den Tag vor der Hochzeitsnacht verbringen die Braut, die weiblichen Familienangehörigen und die Freundinnen bei der Coiffeuse; die Braut trägt morgens das Hochzeitskleid, das es meistens gemietet wird.

Der Bräutigam feiert unterdessen ebenfalls mit Musik und Tanz bei sich zuhause mit seiner Familie und Freunden, auch der Besuch im Hamam und das Färben auf der Handfläche mit Henna sind üblich. Am Abend der Hochzeitsnacht holen er und seine Familie die Braut und ihre Festgesellschaft ab. Nach Foto-und Videotermin verlagert sich die Gesellschaft ins Haus des Mannes, wo weiter musiziert und getanzt wird, Süßigkeiten und Limonade oder Tee werden wie jeden Abend herumgereicht. Nachdem sich das Paar für die Hochzeitsnacht zurückgezogen hat, verabschieden sich die Gäste. Die Festlichkeiten sind mit der Hochzeitsnacht beendet; üblicherweise geht das frischverheiratete Paar für ein paar Tage oder eine Woche auf Hochzeitsreise. Manchmal lädt das Paar die Familien nach einer Woche zu einem offiziellen Besuch in die neue Wohnung ein.

Religiöse Aspekte der Hochzeit:

Erst auf Grund des zivilen Ehescheines kann (muss aber nicht) in Deutschland eine religiöse Trauung stattfinden. Die Gestaltung der Feier wird weitgehend vom Paar und dem Pastor oder Priester bestimmt. Die Trauung kann in der Kirche oder anderswo stattfinden. Heute werden die Eheringe von Frau und Mann normalerweise in der religiösen Trauung gesegnet und als Zeichen der Bindung ausgetauscht. Für eine muslimisch-christliche Ehe muss im Falle einer katholischen Heirat neben den normalen kirchenrechtlichen Heiratsformalitäten auch für die Trauungszeremonie ein Dispens vom Hindernis der Religionsverschiedenheit beantragt werden.

In islamischen Ländern hat die Heirat einen stärker vertraglichen Charakter als im christlichen Europa, weswegen die abendländische Trennung von zivilrechtlicher und religiöser Eheschließung nur bedingt auf die islamische Kultur übertragbar ist. Laut Koran (z.B.Sura 5,7) ist für einen Muslim die Heirat mit einer Jüdin oder Christin erlaubt, eine Muslimin darf aber nur einen Muslim heiraten. Der strikt religiöse Teil der Heirat in Algerien besteht im Zitieren der Fatiha, der Eröffnungssure des Korans. Es ist zivilrechtlich nicht notwendig und wird auch nicht immer durchgeführt. Normalerweise wird die Fatiha in Anwesenheit der Eltern der Zeugen und des Paares nach Vertragsabschluß gelesen. Die Fatiha sakralisiert den Heiratsvertrag. Da die Imane keine den christlich-religiösen Funktionsträgern vergleichbare Rolle haben, ist ihre Anwesenheit nicht erforderlich.

Interkulturelle Hochzeitsfeste :

Im Folgenden werden zwei Beispiele interkultureller Hochzeitsfeste vorgestellt. Die Auseinandersetzung mit der Tradition und dem, was von ihr für eine solche Hochzeitsfeier übernommen wird, erfolgt innerhalb einer Kultur in einem dynamischen Prozess. Das zeigt sich in den Beispielen im Vergleich mit Beschreibungen monokultureller Hochzeitsfeste sehr deutlich. Binationale Paare stehen aber als erstes der Definitionsmacht des Staates gegenüber, der den Aufenthaltsstatus von Ausländerrinnen regelt. So ist ein binationales Paar oft zu heiraten gezwungen, um überhaupt zusammenleben zu können.

Die Ritualstärke wird als Indikator für das Verhältnis zur kulturellen Tradition bezeichnet: Es kann – im – Extrem – völlig ungebrochen oder kritisch sein. Im ersten Fall werden kulturelle Rituale übernommen, bzw. die Hochzeit wird traditionell gefeiert und im zweiten Fall werden die Rituale abgelehnt bzw. neue kulturelle Formen gesucht. Als zweite Frage stellt sich dann, welche Kultur hauptsächlich übernommen wird.

Auf Grund der vorherrschenden Paarbildung von Deutschen und Algeriern ergibt sich folgende Situation: Wird die deutsche Kultur übernommen, dann ist es gleichzeitig die Kultur der Frau, während die Kultur des Mannes die algerische ist. Daran kann sich ein Konflikt entzünden, der entweder als Kulturkonflikt oder als Geschlechterkonflikt ausgetragen wird (cf. Waldis 1993).

Nach diesen Überlegungen sind die Beispiele ausgewählt. Das erste Paar hat wegen der staatlichen Regelungen geheiratet und steht vorgegebenen Traditionen eher kritisch gegenüber. Das zweite Paar legt auf kulturelle Verankerung sehr viel Wert. Aber auch hier ergibt die Interkulturalität Verschiebungen, die bei einem monokulturellen Paar nicht vorhanden gewesen wären. Ganz allgemein ist eine interkulturelle Hochzeit vielschichtiger als eine monokulturelle, weshalb ich zum besseren Verständnis der gefeierten Hochzeitsfeste weitere Elemente aus der jeweiligen Paargeschichte habe einfließen lassen. Die Untertitel verweisen auf Hauptaspekte der interkulturellen Interaktion des Paares bzw. der Familien. Sie sind entstanden aus meiner Wahrnehmung der Begegnungen.

Vergleich der deutschen und algerischen Hochzeitsfeste:

Die Beschreibung der Hochzeitsfeste in Deutschland und in Algerien hatte den Zweck, die möglichen Rahmen für die interkulturellen Hochzeitsfeste darzustellen. In Deutschland wie auch in Algerien werden Bräuche anderer Kulturen ins Hochzeitsfest integriert und nicht als fremd empfunden (z.B. Schleier in der Deutschland, Pop-Musik in Algerien). Die im folgenden aufgeführten Beispiele dienen der Illustration interkultureller Hochzeitsfeste. Dabei möchte ich zunächst einige Tendenzen des Wandels der Hochzeitsfeste, Unterschiede in der Schwerpunktsetzung in Deutschland und Algerien und Veränderungen durch die interkulturelle Situation darstellen, wobei implizit auch weitere Paargeschichten aus meinem empirischen Material in die Feststellungen einfließen.

1. Ganz allgemein kann gesagt werden, dass die Hochzeit als Übergang in Algerien präziser markiert ist, auch wenn die Verlobungszeit und das Fest an sich länger dauern. In Deutschland kann aber das Fest selbst sehr genau umrissene Rahmen aufweisen, während die Übergänge sehr diffus und kaum ritualisiert sein und die Veränderungen, die mit dem Erwerb des Erwachsenenstatus und einer eventuellen Familiengründung einher gehen, sich sogar über mehrere Jahre erstrecken können, ohne dass eine Hochzeit stattfindet. Es sind drei Ebenen festzuhalten:

Die Gesellschaft legt gesetzlich fest, welche Formen des Zusammenlebens zwischen Frauen und Männern erlaubt ist (s. Tabelle 1). Religiöse Werte beeinflussen einerseits die Gesetzgebung, andererseits haben sie direkte Auswirkungen auf die Hochzeitsfeiern von religiösen Individuen. In Deutschland sind Staat und Kirche gesetzlich getrennt, in Algerien als islamischem Land ist die Trennung von Religion und Staat so nicht gegeben. Das freie Zusammenleben von Frauen und Männern ist in der Deutschland teilweise zur Praxis geworden, während diese Möglichkeit in Algerien offiziell nicht geduldet wird und das Konkubinat in bestimmten Fällen mit Busse und/oder Gefängnis belegt werden kann.

Bei bionationalen Paaren ist das freie Zusammenleben oft wegen fehlender Aufenthaltsbewilligung nicht möglich. Die Heirat auf dem Standesamt wird also zwingend, trotz anderer Einstellung. Es ist für eine Deutsche leichter, einen eigenen Aufenthaltsstatus in Algerien zu erhalten, als für einen Algerier in Deutschland. Angesichts der Scheidungsraten in Deutschland und in Algerien ist es zudem wahrscheinlich, dass im Verlauf eines Lebens eventuell mehr als eine Hochzeit stattfindet und jede den Umständen entsprechend anders gefeiert wird.

Zum Hochzeitsfest gehört die gesamte Gruppe der Geladenen (Verwandte, Familie und/oder Freundeskreis und Nachbarschaft) und die gesamte Festzeit ist die Zeiteinheit. Diese ist in Deutschland und in Algerien von unterschiedlicher

Dauer und die betroffenen Gruppen sind teilweise andere. Bei genauer Betrachtung kann nicht gesagt werden, dass es in Deutschland weniger Bräuche im Zusammenhang mit der Hochzeit gibt als in Algerien. Konservative Tendenzen in Form des Rickzugs auf die eigene Kultur sind in letzter Zeit in beiden Ländern zu beobachten! Aber Während in der Deutschland das Feiern eines traditionellen Hochzeitsfestes als Zeichen eher

für ein unreflektiertes Verhältnis zur kulturellen Tradition steht²⁵, hat in Algerien die Tradition viel zwingenderen Charakter, d.h. es ist sehr viel schwieriger, sich dem Fest und den Ritualen zu entziehen.

Eine vollständige bikulturelle Heirat würde ein Fest in beiden Traditionen und in beiden Familien bedeuten. Realiter ist es jedoch meistens (aus politischen, geographischen, finanziellen und persönlichen Gründen) nicht möglich, an einem einzigen Hochzeitsfest beide Familien teilhaben zu lassen. Daneben verursachen mangelnde Sprachkenntnisse der beiden Familien ganz konkrete Verständigungsprobleme. So wird oft die Form gewählt, zwei Feste mit jeweils einer Familie zu veranstalten.

Eine dritte Ebene betrifft das Paar und seine Beziehung. Hier können sich private Rituale ergeben, die "Übergangszeit" kann länger dauern und richtet sich danach, wie das Paar seine Beziehung festlegt. In Deutschland wird diese Ebene sehr stark bewertet und bei freiem Zusammenleben ist es oft die einzige Ebene, auf der sich Rituale zeigen (cf. Lenz 1990). Die Frage stellt sich also, was die Verweigerung kultureller Rituale bedeutet und wie mit diesem Vakuum, bzw. wie mit Trennung (von der Kindheit) und der Trauer darum oder einem Neubeginn (als Paar) umgegangen wird?

Die Zeit, welche einem bionationalen Paar Kennen lernen zur Verfügung steht, richtet sich nach dem Aufenthaltsstatus der beiden und ob sie im selben Land ihren Wohnsitz haben. Auch Studienaufenthalte bieten Zeit zum Kennen lernen.

2. Die räumliche Trennung vom Elternhaus geschieht in Deutschland meistens unabhängig von der Heirat und erfolgt nach der Adoleszenz: Es ist ein Ausdruck des Erwachsenseins, eigenes Geld zu verdienen und einen selbständigen Wohnsitz zu haben. In Algerien fällt für ein Paar meistens die Heirat zusammen mit dem Einzug in eine neue Wohnung. Wohnen junge Leute nicht mit ihren Eltern, dann wohnen sie mit Geschwistern oder andern Verwandten zusammen oder in einem Wohnheim für Studierende. Die räumliche Trennung der Frau von ihrem Elternhaus wird im Hochzeitsfest stark ritualisiert.

Für bionationale Paare verselbständigt sich der Aspekt der Trennung vom Elternhaus, da der Paarbildung die Migration des Mannes und/oder der Frau vorausgeht. Diese Tatsache trägt wesentlich dazu bei, dass die Reihenfolge und die Durchführung traditioneller Hochzeitsfeste nicht beachtet werden können oder unvollständig sind.

3. Das Hochzeitsfest ist in Deutschland rund um das Festmahl organisiert, einen vergleichbar zentralen Platz hat in Algerien der Tanz. Die Hochzeit als Begegnungsort für die Schwiegerfamilien ist in Algerien wichtig, in Deutschland kommt dem Freundeskreis eine große Bedeutung zu. Auf dem Lande in Algerien stellen die Hochzeiten oft die einzigen Ausgasmöglichkeiten für junge Frauen dar.

Die Gestaltung interkultureller Hochzeitsfeste hängt davon ab, wo sie gefeiert werden. Sie passen sich stark den Bräuchen der jeweiligen Kultur an, manchmal, wird eine abgeschwächte oder verkürzte Form gewählt oder es werden einige Elemente durch die der anderen Kultur ersetzt.

4. Bei der Gründung eines Hausstandes ist in Algerien, die ökonomische Seite sehr viel evidenter als in Deutschland, sie ist auch sehr viel schwieriger zu realisieren. Die ökonomische Last einer Hochzeit ist ein Grund, warum in Algerien die Verlobungszeit oft mehrere Jahre dauert. Diesen Hinderungsgrund für die Heirat haben Paare in Deutschland nicht, dafür ist der Bau eines eigenen Hauses oft eine lebenslängliche finanzielle Last.

Für binationale Paare gilt, dass meistens Deutschland, die ökonomische Grundlage bildet. Für das Hochzeitsfest in Algerien (und für das ökonomische Überleben der Familie des Mannes in Algerien) spielt das in Deutschland verdiente Geld eine wichtige Rolle. Die Aussteuer ist eher zweitrangig.

5. Die Bedeutung von sakralen Räumen hat in Deutschland stark abgenommen, die unterschiedlichen Einladungen (zur zivilen Trauung, zur kirchlichen Trauung, zum Aperitif, zum Festmahl, die Trennung von Verwandtschaft und Freundeskreis) und deren Respektierung können als Kriterium für unterschiedlich zugängliche Räume betrachtet werden. In Algerien sind es demgegenüber die den Geschlechtern und der Familie zugeschriebenen Orte, deren Übertretung missbilligt wird.

In Bezug auf die sakralen Räume wird bei interkulturellen Paaren eine Mischung angewendet und es findet eine grundlegende Veränderung statt, zumal das Elternhaus der Frau und des Mannes nicht im selben Land stehen. Der stark betonte Übergang vom *Haus* der Frau ins *Haus* des Mannes in Algerien nimmt eher die Form des Übergangs vom *Land* der Frau

Da jedoch die meisten Paare aus Deutschen und Algerier bestehen und die

meisten Paare in Deutschland leben, bildet das Land der Frau den neuen Wohnort der Paare, was für den Mann einen Machtverlust in der Form des ständigen Exils bedeuten kann. Je stärker er darunter leidet, um so mehr wird er versuchen, in Ritualen und im Alltag die eigene Kultur durchzusetzen und eine spätere Migration nach Algerien anzustreben.

Hochzeitsritual in Algerien und in Deutschland. (Tabelle1)

| DEUTSCHLAND | ALGERIEN |
|---|---|
| WILLENSELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - Freiwilligkeit - Urteilsfähigkeit - Abwesenheit eines Vormundes - Zustimmung des Vormundes = bei Minderjährigkeit = bei Volljährigkeit und bestehender Vormundschaft - Kein Zwang zur Heirat - Keine Mandatsheirat | WILLENSELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - Freiwilligkeit - Urteilsfähigkeit - Abwesenheit eines Vormundes - Zustimmung des Vormundes = bei Minderjährigkeit = bei Geisteskrankheit - Heiratszwang bei Geisteskrankheit möglich - Mandatsheirat erlaubt |
| STRUKTURELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - keine Bigamie - kein Inzest = Blutsverwandtschaft = Adoptiv – oder Allianzverwandtschaft - Religionsverschiedenheit kein Hinderungsgrund | STRUKTURELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - keine Bigamie - kein Inzest = Blutsverwandtschaft = Allianzverwandtschaft - Hinderungsgrund Religion = wenn Partner polytheistisch = Mann einer Muslimin muss Muslim sein. |
| MATERIELLES ELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - kein Brautpreis | MATERIELLES ELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - Brautpreis |
| KÖRPERLICHES ELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - Geschlechtsunterschied - Volljährigkeit außer mit Dispens | KÖRPERLICHES ELEMENT <ul style="list-style-type: none"> - Geschlechtsunterschied - Volljährigkeit außer mit Dispens |

| | |
|---|--|
| - Wartefrist von 300 Tagen = für schwangere Frau bis zur Geburt | - Wartefrist = 3 Monate für geschiedene Frau. = 4 Monate und 10 Tage für Witwe = für schwangere Frau bis zur Geburt |
|---|--|

Hochzeitsritual in Algerien und in Deutschland. (Tabelle 2)

| DEUTSCHLAND | ALGERIEN |
|--------------------|--|
| PHASE DER TRENNUNG | <ul style="list-style-type: none"> - Polterabende - von Haus evtl. in Kirche, zum Ort des Aperitifs, zum ort des Festmahls - Band, Faden spannen - getrennte Feiern von Braut und Bräutigam, Nicht-Tanzen - Frau trennt sich von ihrer Familie, zieht ins Haus des Mannes ein |
| SCHWELLENZUSTAND | <ul style="list-style-type: none"> - evtl. Verlobungszeit - Festort außer Haus - Hochzeitsreise - Verlobungszeit - Woche der Hochzeit - Hochzeitsreise |
| ANGLIEDERUNG | <ul style="list-style-type: none"> - Zivilstandesamt - Ringe tauschen in d. Kirche - gemeinsames Mahl - Video, Fotos - Vertragszeremonie - gemeinsamer Tanz - Video, Fotos |

| | | |
|---------------------|---|---|
| REINHEIT | - weißes Kleid | - Weißes Kleid |
| REINIGUNG | | - Hamam |
| FRUCHTBARKEIT | - Reis, Süßigkeiten | - Henna |
| SCHUTZ | - Schleier, Spalierstehen | - Epilation |
| FESTZEIT | - v.a. Frühjahr und Herbst | - v.a. im Sommer |
| ÖKONOMIE | - Ehevertrag (selten) - Aussteuer, Wunschliste - Aufteilen der Festkosten zwischen den Familien | - Ehevertrag, Brautpreis - Aussteuer - Beiträge der Nachbarn |
| SAKRALER RAUM | -Kirche - verschiedene Festorte | - Trennung von Frauen-und Männerräumen |
| PRÄSENTE GRUPPEN | bestimmte Geladene Freundinnen und Freunde, Familien, Vereinsmitglieder | möglichst viele Geladene Familien, Freundinnen, Freunde, Nachbarschaft |

LITERATURVERZEICHNIS :

- Algerischer Gesetztext, Erstes Buch. Von der Hochzeit und ihrer Auflösung .
- KELLERHALS, J. et al. 1982: Manages au quotidiens. Lausanne: Favre.
- Mernissi, Fatima (1991) Geschlecht, Ideologie, Islam. 4. Aufl. München: Verlag
- Dieter, Schwab, Familienrechte ,9. Auflage . München . Beck, 1999
- Spiegel, Y: Feste, Riten, Rituale, Warum die Völker feiern ?Hamburg 1992
- Waldis, Barbara 1993 : un pas vers l'émancipation? Quelques aspects du pouvoir dans les relations mixtes In Nord-Sud XXI :4, Geneve. 189-201

Nurturing Learners' Communicative & Met communicative Potential First Year LMD Students at Djillali LIABES University as a Case Study

SELLAM Latifa
Université de Saida

Introduction

When people communicate, they do more than exchanging information **Sanford & Roach 1986**); they use metaknowledge about interpersonal relationships and the nature of communication to manage the dialogue (**Roach & Nickson, 1986**). When two interactants engage in a dialogue, one necessary task is to regulate the relationship between them. Communication theorists state that when people talk, they communicate on at least two different levels simultaneously: at the most direct level, they communicate the content of the utterances; and also at a more subtle level they communicate their wants and perceptions. This second level of communication is called metacommunication (**Watzlawick et al 1967**).

It is quite interesting that before behavioural scientists began to wonder about these aspects of human communication, computer engineers had come across the same problem in their work. It became clear to them that when communicating with an artificial organism, their communications had to have both report and command aspects. For instance, if a computer is to multiply two figures, it must be fed this information (the two figures) and information about information: the command multiplies them.

Among the most productive areas for application of this perspective has been the study of field language development, where it includes „discovery of how cultures themselves shape acquisition „ (**Hymes 1987:224**), and the study of classroom interaction in relation to community patterns of communication. Scholars in the field foreign / second language teaching generally use the term “communicative competence” in a narrower sense, which means the ability to use language appropriately in communicative interaction.

This paper intends to display an indepth analysis about communicative and metacommunicative abilities at the pioneers of the new system called LMD which means (Licence.Master.Doctorate) implemented within the Algerian university recently. It raises equally the problematic of rigid interaction between the speech partners in the classroom environment (the teacher and his/ her learners) and all what can break down the interactive process. Flexible interaction might allow smooth delivery and an ease to monitor the speech. Hence, the feasibility of

adopting a combination between nurturing communicative competence and using metacommunication is targeted throughout this research study.

1.1.Literature review

In order to speak a language correctly, one does not need to learn its vocabulary and grammar, but also the context in which words are used. In this way, the American anthropologist, (**Dell Hymes June 10, 2004**) presents what he calls the SPEAKING model of speech analysis: In the SPEAKING model the following aspects of the linguistic situation are considered:

S: Setting and Scene: The setting refers to the time and place while the scene describes the environment of the situation.

P: Participants: This refers to who is involved in the speech including the speaker and the audience .

E: Ends: The purpose and goals of the speech along with any outcomes of the speech.

A: Acts Sequence: The order of events that took place during the speech.

K: Key: The overall tone or manner of the speech.

I: Instrumentalities: The form and style of the speech being given.

N: Norms: defines what is socially acceptable at the event.

G: Genre: The type of speech that is being given.

Hymes was inspired by Noam Chomsky's distinction on linguistic competence and performance. He proposed that we should study the knowledge that people have when they communicate, what he calls communicative competence. It tells you whether an utterance is appropriate or not within a situation. According to **Chomsky (1965)** linguistic theory is primarily about the language of an ideal speaker – hearer in a completely homogenous speech community who knows its language perfectly, and unaffected by grammatically irrelevant conditions, such as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying this knowledge of the language in actual performance

Hymes coined the term “communicative Competence” in 1966, in a proposal to broaden the scope of knowledge and skills embodied in Noam Chomsky's definition of linguistic competence (**Chomsky 1965**). Hymes argued that speakers who were able to produce all the grammatical sentences of a language would be institutionalized if they went about trying to do so without consideration of appropriate contexts of use, and of the socially and culturally determined norms for production and interpretation .Hymes's proposal was quickly adopted both by sociolinguists and by applied linguists in the field of foreign/second language instruction.

From a sociolinguistic perspective, CC entails the linguistic knowledge, the interactive skills, and the cultural knowledge as it was demonstrated so far. This broad scope of communicative competence takes into account not only the language code and its referential meaning, but also how discourse is constructed

and organized in different contexts as well as the speaker's knowledge and role (relationships within the society).

The amplification of language study demands that we reconceive how we approach metalinguistic and metacommunicative issue since "word and meaning" are not pre-existing super – concepts. The focus is on the uses to which English speakers on the one hand, and linguistic theorists, on the other, the analysis will therefore serve as an example of the more general contrast between how an average person and how a professional linguist treats metalinguistic messages.

If speakers can readily make sense of metaphorical expressions, then it would seem that they are obviously not interpreting such expressions on the basis of the literal context. Thus, the understanding of metaphors is no less than the understanding of individual words, cultures, and contexts. Identity of meaning and word interpretation can be highlighted by the sense they convey, or the implicit entailments that could generate.

In stead, deliberately asking speakers questions about wordhood provides a means whereby necessary forms of social and communicative knowledge (imagined, stereotypical or real) can be brought to the surface and articulated in a form that becomes researchable **McGregor (1990)** writes, such knowledge "Could only have been deduced or based on guess from necessary forms of social and linguistic knowledge, Whether this knowledge was based on real or imagined interactional experience" (108).

Hamilton & Barton (1983) conclude that the use of the metalinguistic terms was frequently idiosyncratic and that people gave the impression that they had picked up isolated pieces of information and terminology as they progressed through school.

Since what people think language is, how it works, informs linguistic behaviour, this research has highlighted the relevance that words (or rather words about words) have for the language users themselves. This involves looking at, not as an abstract, invariant, concept meaning, but rather what is metalinguistically meaningful for individual language – users in particular situations.

1.2 Research questions

The study intends to answer the following research questions:

1. How could we activate the learners' communicative abilities?
2. Is there a way to raise their metacommunicative awareness?
3. Is the combination between nurturing communicative competence and using metacommunication conducive to flexible teacher-student interaction?

1.3 Research hypotheses

The formulated hypotheses are as follows:

1. We predict that the activation occurs by adopting some impulsive approaches.
2. The provision of a genuine situational atmosphere might converge with their

metacommunicative awareness.

3. The combination has a pivotal importance in conducting to symbiotic teacher-student interaction.

2. Method

2.1. Participants

The target population is 1st year LMD, a promotion of 60 university students. They are learners of English as a foreign language (EFL), are native speakers of Algeria, and study at Djillali LIABES university of Sidi Bel -Abbes. Their age range is between seventeen and nineteen .LMD students are selected on the basis of their availability, because all of them have had good, sometimes excellent scores in English in the Baccalaureate examination. As a first promotion belonging to the LMD system, it was a prerequisite for acceding to the new experiment. In order to follow an empirical path, two tools sustain this modest research: a questionnaire and an interview. They comprise four sections; each section entails questions and topics of discussion respectively. Overall, they turn around the broad educational spectrum and yield to a cluster of implications to be interpreted in the coming interpretations.

2.2. Tools

In both the questionnaire and the interview addressed to the target population, students did not know in advance which topic would be selected and they had no choice in the matter. If topics were given in advance, it would lead to attempts at rote –learning a topic, consequently, to unnatural responses. In order to be equipped with an absolute fairness vis-à-vis the respondents; they were given enough time to process the language then performing the final deliveries.

3. Procedures

Spontaneous university conversations are in fact a good place to deal with naturalistic observation of spoken interaction. A general problem in discourse analysis is that students look at data and do not know what to say. There are so many things which might be commented on: a great range of phonological, lexical or syntactic features, as well

paralinguistic and non verbal behaviour. All of which can contribute to conversational organization. When almost anything might be relevant, we need some way of focusing the attention. The questionnaire and the interview administered for LMD learners triggered several mechanisms and made them at work. The learners could show that they are in communicative touch and able to adapt their language and their linguistic knowledge according to situations. In order to approach them linguistically, it seems relevant to introduce the students' ability to use language under the umbrella of "Communicative Language Ability". Thus communicative ability has become a goal and communicative practice in its turn has become part of classroom procedure. In this respect the components of CLA, as identified by a number of researchers.

4. Results

4.1. Oral Achievements

a. Interview Revelations

LMD participants demonstrated different sometimes divergent attitudes and replays towards the proposed topics. Attitudes mean metamessages to express their easiness or uneasiness vis-à-vis the tackling or the extension of certain topics. They managed to metacommunicate successfully their tendencies and embarrassments. The interview generated some immanent linguistic and non-linguistic behaviours encapsulated in grammatical, verbal and non-verbal, and translation ability levels of treatment.

4.2. Written Achievements

b. Questionnaire Revelations

As a matter of reinforcement, a questionnaire was administered to find out the latent abilities and lacks of the target population. Respondents replayed amply in conversational skills, vocabulary enrichment, and in receptivity rate, but they were a bit economic in the debating point. In fact some of them avoided displaying their view points and going further in the last part of the section.

5. Discussion

The ability to communicate effectively in English is now a well – established goal in E.L.T. However, students can identify personal needs to communicate in spoken and written English and seek opportunities to perform and improve in the target language. Even in an improvised atmosphere, learners might be offered a multitude of settings where they can learn a lot. **Abbs and Freebrain (1986)** emphasize on this point “ To be able to operate effectively in the real world, students need plenty of opportunity to practice language in situations which encourage them to communicate their needs, ideas and opinions ” (1).

The concept of what is meant to know a language and to be able to put that knowledge to use in communicating with people in a variety of settings and situations. One of the earliest terms of this concept was communicative competence (**Hymes 1972**). It encompasses the social and cultural knowledge needed in order to understand and use linguistic forms. This view therefore entails not only knowledge but also ability to put that knowledge into use in an authentic communication.

The first urge and need for the learners as noticed is to perceive and understand the utterance i.e. to answer implicit questions of: What did the teacher say? And what does it mean? Then, he/she proceeds to decipher it, this means that the interpretative machine starts. Perceiving and understanding the utterance complete the communication cycle, without completing the basic cycle, very little learning will take place.

Assimilating the language system requires that students understand and retain its functional rules and units in deep memory for future use in producing and performing new utterances.

The assimilation of the system does not require that all the rules be made explicit, since many are acquired without conscious realization, but it does require that the system be assimilated for functional use. The development of the basic skills, skill means facility and ease to use the language for communication in order to carry on the linguistic functions simultaneously with intentional thinking. The learner performs at the skill stage before we can say that the language has been mastered. The typical use of language involves analyzing, socializing, obtaining, and giving information through which several mechanisms are activated. The learners can thus show that they are in communicative touch and able to adapt their language and their linguistic knowledge according to situations and encounters.

6. Conclusion

This paper has considered the nurturance of metacommunicative awareness at EFL learners as well as accounting their communicative potential. It was committed to present three research questions and three hypotheses as well. The answers started with the possibility of activating the students' communicative abilities, in parallel, it displayed ways to raise their metacommunicative awareness; and the feasibility of adopting a combination between nurturing communicative competence and using metacommunication which might be conducive to harmonious teacher-student interaction. The combination can offer flexible interaction and may equip the learner with a cluster of convergent pilot learning reflexes: as the ability to understand linguistic structures and vocabulary. Moreover, it allows the development of the ability to relate the linguistic forms to appropriate non- linguistic knowledge, in order to interpret the specific functional meaning intended by the teacher.

References:

- . Abbs, B. Freebrain, I. 1986 .Blueprint Intermediate. Oxford University Press.
- Chomsky, N., 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge : MIT Press.
- Anthropologist, New Series. 65 (5) Blackwell.1003-1006.
- . Chomsky, N., 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge : MIT Press.
- . Hamilton, M., Barton, D.(1983). Situated literacies reading and writing in context. London, UK: Routledge.
- . Hymes, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumpertz and D. Hymes (Eds.). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- . Hymes, D. 1987. Communicative Competence. In Sociolinguistics: an international hand book of the science of language and society, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- . Hymes, D. 2004. Introduction to Linguistic Anthropology: The Nature of Language. (Chienjer Charles Lin) handout 3: Communicative Competence. pp.1- 2.
- . McGregor, D., 1990. Critical Discourse Analysis. A Primer. Saint Vincent University, Halifax, NS. Browse publications.15 (1), 1546-2676.

. Roach, J. W., Nickson, M., 1986. Representing and using metacommunication to control speakers" relationships in natural language dialogue. *Man-Machine Studies*.26 (3), 301-319.

Sanford, D. L., Roach, J. W., 1986. *ibid*.

. Sanford, D. L., Roach, J. W., 1986. *ibid*.

. Watzlawick, P. et al 1967. *Watzlawick and the Communication*. Georg Ivanovas from Austin to Humanism systems theory of medicine. *Epistemology* 3, University of Crete.

TEMAS Y RASGOS LITERARIOS EN LA OBRA DE ANA MARÍA

MATUTE

"FIESTA AL NOROESTE" Y "PARAÍSO INHABITADO"

Waham Ghalem

Université de Sidi Bel Abbés

La historia de la literatura se caracteriza por estar constantemente en renovación y particularmente a partir del siglo XX, donde se han experimentado cambios potentes en la sociedad, la cultura y la visión política.

Todos estamos conformes en que la literatura es un arte y por consiguiente su objeto es producir belleza a través de las palabras y las imágenes.

Buscamos, en la novela "*Fiesta al Noroeste*", sus lazos con el naturalismo e intentamos explicar el drama desde una perspectiva simbólica y a partir de los procedimientos narrativos que revolucionan la novela en el siglo XX.

a) Los aspectos más relevantes (analizados en el texto):

Si hablamos del aspecto dramático en esta obra, tendremos mucho que decir, ya que la vida misma de la autora está completamente integrada en la historia como si fuera su biografía una auténtica reproducción dramática. En "*Fiesta al Noroeste*" se combina la realidad con la ficción, a todos los niveles; tanto realistas como simbólicos. El tema gira en torno a las pasiones humanas y los conflictos individuales, en los que se destacan lo trágico y lo dramático mediante la imitación de las personas más vulgares; pero no vulgares de cualquier clase, de cualquier fealdad física o moral, sino de aquella única especie que supone lo ridículo.

Algo particular, la autora describe, intelectualmente deformados, los aspectos concretos y risibles de la vida cotidiana. Los personajes son de condición inferior, el desenlace es pesimista, su finalidad es provocar la compasión y la ironía en el espectador. La autora, nos presenta igualmente, el misterio el misterio dramático de contenido religioso e histórico. Todos los conceptos parecen caber o encontrar su lugar en la obra.

(Pablo Zácaro) Vida; pasión y Muerte (el niño), para ilustrar los principios religiosos la moralidad con alegorías del vicio y de la virtud, y un combate incesante entre el bien y el mal. También una sátira o sarcasmo tremendo en cuanto a la referencia a la Biblia.

-Vuelve allá, muchacho-dijo Juan Medinao. Te perdono de todo corazón.

-¿Qué es lo que me perdonas?-dijo Pablo.

-Digo que puedes volver a mi campo, en el mismo puesto que antes. Ya sé que todo lo armaste tú, todo fue culpa tuya. Pero no te guardo rencor, y quiero verte de nuevo en mis campos, igual que antes.

Pablo rió, del mismo modo que lo había hecho aquella vez en la era, hacía ya trece años, cuando le tiró la piedra. ...”¹

La autora separa entre lo trágico y lo cómico: Lo cómico sólo viene a acentuar la tragedia, cuando describe por ejemplo a Juan Medinao como una persona raquítica y cabezota que da risas a los niños de la aldea. También combina otros rasgos dramáticos presentando personajes populares y aristocráticos, el drama burgués y romántico (género literario realista, de carácter burgués y centrado en los problemas del hombre contemporáneo -familia, profesión, relaciones sociales.

“En el centro del odio y el hambre se quedó Juan Medinao; heredero, amo de la Artámila baja, con su Dios crucificado y su cabeza demasiado grande que le valía las burlas de los otros chicos. Se quedó allí para siempre, en la tierra exasperada, en el dramatismo de sus árboles, de sus rocas, de sus caminos, buscando el mordisco de las cumbres al cielo, en el gigante desdén hacia la vida. “²

El mismo ambiente se expresa en la obra de Rafael Martín Masot (Granara, 1989), *La prisión de los espejos* en la cual desentraña con espléndida maestría una intriga compleja y al mismo tiempo colmada de sencillez. Compleja por cuanto lo son aquellos afanes inhumanos del poder, la avaricia y el ansia de supremacía. Sencilla porque, en el fondo, todo se resume en el diabólico juego eterno: ser depredador o víctima; vivir o morir.³

Se detectan estos puntos a través de los argumentos siguientes:

1 -**Simbología de los colores:** Presentan éstos las divergencias humanas y características de la sociedad, es decir, un conjunto de caracteres y hábitos.

2 -**El carnaval** como símbolo y representación dramática.

b) El contexto:

El contexto es el ámbito de referencia del texto. Elementos históricos, sociales, psicológicos y teológicos.

1) **La cultura:** La sociedad española y sus tradiciones y juicios y el carnaval.

En todas sus obras, Ana María Matute, habla de la condición infantil, poniendo de relieve cierta victimización de los niños, hasta pensar que sus historias son para niños.

Pensamos finalmente que los temas tratados alrededor de la niñez no son más que la reproducción de su propia vida infantil y sus angustias en la vida. Nací cuando mis padres ya no se querían», recuerda Adriana, mucho después de que todo haya sucedido. Por ello, la niña se crea un paraíso propio, poblado por amigos imaginarios y una familia de su elección.

«Uno de mis recuerdos más lejanos se remonta a la noche en que vi correr al Unicornio que vivía enmarcado en la reproducción de un famoso tapiz. Con asombrosa nitidez, le vi echar a correr y desaparecer por un ángulo del marco, para reaparecer enseguida y retomar su lugar; hermoso, blanquísimo y enigmático.»

Esta felicidad a medida se ve perturbada cuando Adriana debe iniciar el periplo escolar y entrar definitivamente en el mundo de los adultos, un entorno que le resulta ajeno cuando no hostil. Sin embargo, siempre queda un refugio bajo las relucientes estrellas escondidas en los cristales de la lámpara del salón.⁴

"El látigo de Dingo hablaba seco, como un relámpago negro. Estaba lloviendo desde el amanecer, y eran ya cerca de las seis de la tarde, tres días antes del Miércoles de Ceniza"

En la misma página se anuncia otra vez, el carnaval:

"Acababan de asomarse a la comarca de Artámila, en pleno carnaval sobre la tierra indefensa."

No es lo mismo leer un texto dramático que leer una novela, la estructura, la concentración del lenguaje y del sentido son distintos en uno y otro caso, ya que pertenecen, el drama y la novela, a dos géneros bien diferenciados. Por este motivo vemos en *"Fiesta Al Noroeste"* que es conveniente utilizar el mismo método para el comentario de un texto dramático y un texto narrativo, buscando los elementos comunes. En este último, además de estudiar los distintos niveles del lenguaje y elaborar un análisis estilístico, constatamos que los materiales que han tejido el entramado narrativo, tales como los personajes, los acontecimientos, el tiempo, el espacio y, ante todo, el narrador, son elementos constitutivos del género dramático también.

Vemos a continuación algunos rasgos dramáticos que pueden ayudar en la representación escénica

- El carnaval, lugar escénico (teatro, espectáculo)
- Los diferentes colores con su indicación y símbolos.
- El carro pintado a siete colores,
- El maquillaje:

Ella (Rosa) tenía treinta años, quizá, y alrededor de sus párpados se apretujaban finas cuchilladas de tiempo.

- Las varias descripciones. Los decorados (o decoraciones):
- Los accesorios: Sonrisas de caretas y pelucas
- La iluminación (Aquí natural y espiritual)
- La música: "El carro del titiritero rumoreaba sus once mil ruidos quemados.

“El tambor del hermano mudo, sonaría otra vez”

Los efectos especiales: Lugar, acciones y efectos:

“Bostezos de perros sabios y largos lamentos sin voz.”

“Las mujeres reunidas en el interior.”

“Ya desde fuera, se oía el lamento de las mujeres reunidas en el interior. Juan Medinao y la niña se asomaron a la ventana. Los cristales parecían llorar.”⁵

Se oía

El lamento de las mujeres → sentidos y sensaciones

Bakhtine estudia particularmente la importancia de la cultura popular y principalmente del carnaval en la obra de Rebeláis. Para Bakhtine el carnaval no hace ninguna distinción entre autor y espectador y que es, según Julia Kristeva. **“un teatro sin escena**, pues sin espectáculo y sin representación, porque cada uno es su propio autor y su actor, su mismo y su otro.”⁶

En la obra de Ana María Matute el carnaval constituye una alegoría de la vida social y angustiada del pueblo de Artámila, de modo que la historia “Fiesta al Noroeste” se desarrolla conforme a las normas del drama ; tanto al nivel del espacio o del tiempo como al nivel de los personajes. La obra aparece pues animada por movimientos o papeles virtualmente contradictorios que expresan las angustias cotidianas de los habitantes.

Mediante el carnaval, la obra constituye, la alegoría de la condición humana, que puede ser a la vez la alegoría de un país y un tiempo concretos. Todo esto resumido, concentrado en una pequeña aldea inexistente y en pocos personajes representa teóricamente el lado dramático que se nota a través del carnaval.

2) **La realidad circundante:** las guerras, la miseria, la injusticia.

Es una obra llena de expresividad, metáforas pero igualmente de crudo realismo, en donde el doloroso entendimiento y los sentimientos más puros, son contemplados desde la ingenua mirada infantil. Mirada que quedará marcada y se volverá más ruda con el paso de los años.

3) **Las ideologías:** El capitalismo, la dictadura, la teología.

Los Episodios Nacionales sirvió de vehículo a Benito Pérez Galdós (1843-1920) para recrear en él, novelescamente engarzada, la totalidad de la compleja vida de los españoles –guerras, política, vida cotidiana, reacciones populares a lo largo del agitado siglo XIX.⁷

Animada por una pequeña trama novelesca y ambientada en las épocas oscuras de la Edad Media, es la historia de la búsqueda de un sueño, de una obsesión, es una novela que concentra y revela toda la complejidad del ser humano, con sus constantes contradicciones, conflictos, encuentros y desencuentros.

4) **Las normas éticas:** La filosofía de la vida, muerte, el amor odio, el destino.

La muerte está presente, al igual que la pasión de la vida en sus manifestaciones, de amor, amistad, traición, incesto, odio, celos, crueldad...La crueldad de las burlas de los chicos de Artámila, la crueldad de un padre con su propio hijo, con su esposa a la que no ama ni respeta, la crueldad avariciosa del cacique que llena de miseria a los jornaleros...y la crueldad misma del destino, que por una fatal casualidad permite la muerte de un niño, atropellado una tarde de carnaval por el carro de un comediante.

En medio de este ambiente se siente uno realmente prisionero.

c) **¿Quién es el narrador?**

En este apartado se comenta el modo en que la autora interviene en el texto. Ésta adopta una postura más objetiva y realista que fantástica, aunque haya alguna irónica alusión.

1- **Protagonista:** En este discurso, el narrador no es protagonista, no forma parte esencial de la narración. Puede ser indirectamente el personaje principal pero cuenta la historia vivida por los otros en la cual introduce su propia vida.

2- **Omnisciente:** es aquel que se sitúa fuera de la historia y sabe todo lo que va a ocurrir en ella. En este caso, la narradora habla en 3ª persona, por lo tanto la narración es de estilo indirecto. Conoce perfectamente a los personajes, da explicaciones al lector, desaparece cuando quiere dar paso a la acción directa y vuelve a aparecer. Conoce el pasado, presente y futuro del mundo que narra. Además es testigo porque relata con precisión lo que a ella le contaron o vio.

A la luz de lo que hemos visto sobre los dos géneros literarios me parece que pues, la autora es omnisciente y testigo al mismo tiempo, porque parece que está contando una historia que pueda ser la suya o que tenga relación con su propia vida.

d) **Expansión:**

El relato se demora e incluso se detiene para incluir elementos complementarios a la acción, tales como descripciones. Es un procedimiento característico de la novela psicológica, donde la acción se ralentiza para prestar atención a los rasgos de personalidad o a las actitudes de los distintos personajes.

El pequeño, de gesto idiota, acompañaba los números con un redoble de tambor, lejano como un eco, monótono y obsesionante. Debía ser sordomudo, pues paraba de tocar cuando el hombre le hacía señas."⁸

E- El lugar del relato:

La narradora muestra acontecimientos producidos en varios lugares al mismo tiempo (dominio absoluto del espacio).

"...la comarca de Artámila...constaba de tres aldeas, distantes y hoscas una a la otra: la Artámila alta, la Baja y la Central. En esta última llamada también la Grande, estaban emplazados el ayuntamiento y la Parroquia. De la Artámila Baja, la más mísera..., había huido Dingo"

a)-La Artámila Alta → la clase alta, poco mencionada por ser la clase burguesa.

b)-La Artámila Central → la clase media, la de los dirigentes porque se encuentran en ella, el ayuntamiento, la parroquia, y el juez.

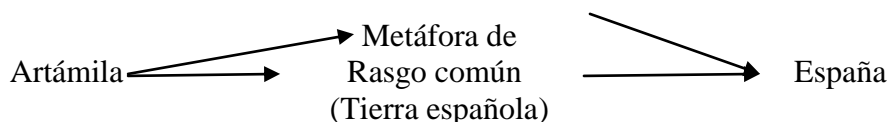
"En esta última - llamada también la Grande-estaban emplazados el ayuntamiento y la Parroquia."

c)-La Artámila Baja → La clase pobre.

"La Artámila Baja la más mísera..."

El espacio específico se efectúa pues con respecto a criterios sociales y religiosos de modo que queda muy claro para denotar un entorno contextual.

Artámila es un lugar imaginario, considerado como metáfora de cualquier lugar histórico con tal que reúna las condiciones de vida de Artámila.

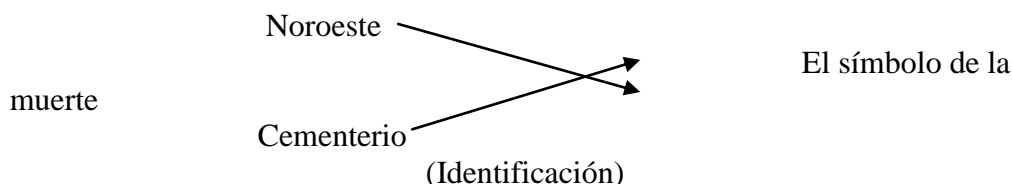


La historia de la obra se desarrolla en Artámila, un pueblecito que se sitúa en el Noroeste como lo define el título.

En la mitología egipcia (o egiptología), el Oeste simboliza el poniente y por consiguiente la muerte.

Fin de la luz → Fin de la vida

El oeste lleva un sentido ambivalente.



El Noroeste indica en el discurso el lugar del cementerio y se utiliza como sinónimo de éste.

Llegamos a la idea de que la autora limita y compara Artámila a un cementerio porque los habitantes parecen muertos como los del cementerio. Por otra parte la limitación del espacio nos lleva a una escena o ambiente dramático y teatral.

"Acababan de asomarse a la comarca de Artámila, en un pleno carnaval sobre la tierra indefensa"

"Artámila era poco agradecida al trabajo, con su suelo y cielo hostiles a los hombres."

Dentro de esta perspectiva de angustias, asistimos a una aserción de la palabra sonrisas que tiene relación con un elemento fundamental del discurso, la fiesta; pero que se opone lógicamente al paisaje descrito. La autora nos recuerda la fiesta y luego rechaza o niega esta aserción con sonrisas de caretas y pelucas. Son pues sonrisas horribles, con muecas. Un drama que recuerda cada vez más la tragedia existencial.

La lluvia torrencial surge también como protagonista en la historia de la Artámila y que participa en el daño como aparece en:

« Estaba lloviendo desde el amanecer y eran ya cerca de las seis de la tarde. »⁹

La destrucción de la Artámila de ficción se explica por razones internas (las incomprensiones de la lucha social) pero también por motivos intrínsecos a la familia de los Juanes. Juan Medinao consigue ser amo de una gran tierra por herencia, pero carece de una visión de progreso. El espacio no es sólo el paisaje. Kenneth Clark observa que para el hombre medieval, los campos no representaban más que trabajo duro. Los lugares participan en la construcción de lo real. El efecto de realidad depende de la presentación textual del espacio, así que la desconfianza hacia la naturaleza por parte de los Juanes convivía con su capacidad como símbolo del terror y la pasividad que el lector puede deducir.

F- El tiempo del relato:

Tomamos un indicio, que como afirma Pierce, es portador de información, la cual sin ser transmitida deliberadamente, se deja sin embargo analizar por inferencia inmediata. Este indicio o signo semántico, es la referencia temporal « treinta años » que se reitera a través de todo el discurso.

La velocidad de la narración se desprende a partir de la duración de la historia: Treinta años, y la duración de la narración expresada en 84 páginas.

"También como treinta años"

"Dingo se fue, Treinta años hacía ya, con una troupe de comediantes y perros sabios"

“Treinta años no significan nada”

Leer periódicos, cosa penosa desde el punto de vista estético, también lo es frecuentemente desde el punto de vista moral, incluso para quienes tengan pocos escrúpulos morales.

“Las guerras y las revoluciones -siempre hay una y otra en curso- llegan en la lectura de sus efectos, a causar no horror, sino hastío. No es la crueldad de todos esos muertos y heridos, ni el sacrificio de todos cuantos mueren peleando, o caen muertos sin combatir, lo que pesa con dureza en el alma. Es la estupidez que sacrifica vidas y haciendas por cualquier cosa inevitablemente inútil. Todos los ideales y todas las ambiciones son un desvarío de verduleras hombres, No hay imperio que justifique el destrozarse una muñeca. No hay ideal que merezca el sacrificio de un tren de hojalata...”¹⁰.

Asimismo a lo largo de su carrera editorial han visto la luz también cuentos para niños. Muchos de ellos recopilados bajo los títulos ‘*Los niños tontos*’, ‘*Caballito loco*’, ‘*Tres y un sueño*’, ‘*Sólo un pie descalzo*’ y ‘*Paulina*’.

“*Fiesta al Noroeste*” es una completa y verdadera crónica de los acontecimientos, antes, durante y después de la guerra civil española marcada principalmente por la infancia. Pese a que la bibliografía dedicada a la Guerra Civil española es muy abundante, la literatura escrita y publicada durante esos años en la llamada zona nacional se ha estudiado muy poco, hasta el punto de haber sido ignorada por algunos investigadores como si no hubiera existido. Este libro, pretende llenar ese vacío, para lo que analiza las obras literarias producidas en la zona nacional entre el 18 de julio de 1936 y el 31 de diciembre de 1939; también se hace mención de la actividad cultural en ciudades que se incorporaron tardíamente a la zona nacional o que no lo hicieron nunca, como Barcelona o Madrid. Encontramos un rasgo importante en los escritos de José María Martínez Cachero.¹¹

Indexo:

¹ . Ana María Matute “*Fiesta al Noroeste*” Ed. Destino, Barcelona 1969 p.148

² . Ana María Matute “*Fiesta al Noroeste*” Ed. Destino, Barcelona 1969 p.90

³ Rafael Martín Masot, *La prisión de los espejos* (Granada, 1989)

⁴ . Ana María Matute *Paraíso inhabitado* Ed. Destino Año: 2008

⁵ . Ana María Matute «*Fiesta al Noroeste*» p.93

⁶ . Julia Kristeva «*Cet incroyable besoin de croire*», Bayard, 2007.

⁷ . Benito Pérez Galdos “*Episodios Nacionales, 24*” Ed. Alianza Año: 2010 Pág. 296

⁸ . F.al.N P.137

⁹. Ana María Matute »*Fiesta al Noroeste* »P.79

¹⁰. Bernardo Soáres "*Libro del desasosiego*" Ed. Año: 2010

.Fernando Pessoa *Libro del desasosiego*, Ed. Baile del Sol Año: 2010

¹². José María Martínez Cachero "*Liras entre lanzas. Historia de la Literatura "Nacional" en la Guerra Civil*" Ed. Castalia Año: 2009

BIBLIOGRAFÍA:

1-Bernardo Soáres Fernando Pessoa "*Libro del desasosiego*," Ed. Baile del Sol Año: 2010

2-Benito Pérez Galdós "*Luchana «Episodios Nacionales*, "24 / Tercera serie» Ed. Alianza Año: 2010

3-Ana María Matute "*Fiesta al Noroeste* "

4-Ana María Matute "Paraíso inhabitado" Ed. Destino Año: 2008

5-Ana María Matute "*Aranmanoth*" Ed. Booket Año: 2006

6- José María Martínez Cachero "*Liras entre lanzas. Historia de la Literatura "Nacional" en la Guerra Civil*" Ed. Castalia Año: 2009

L'apprenant algérien entre *l'Approche par (les) compétences et* *l'Approche par (les) connaissances*

Dr. BEN BRAHIM Hamida
Université de Sidi Belabbès.

On lui propose des méthodologies d'enseignement-apprentissage mais où l'enseignement est transformé en « stratégies » d'animation (cours scénarisés...) et l'apprentissage en liberté (« stratégies » socioconstructivistes...). D'où confusion entre les métiers de l'enseignement & de l'apprentissage et l'idéologie arbitraire des didactiques. C'est ce que nous nommerons *échecs** – comme un certain jeu de « stratégie » – de l'école au sens où l'on aura joué de malchance.

Enfin l'EnAp devrait être différencié, dans la réalité visible dans des manuels différenciés, des programmes différenciés et autant des modalités d'évaluation différenciées ; en somme, tout ce que nous n'observons point nulle part.

I - Introduction

À notre humble connaissance, l'éducation à/de l'école, instruction cognitive incluse ; relève de l'humain et non du politique ; au sens où le politique englobe naturellement le projet d'une société. Elle relèvera encore moins du programmatique quand celui-ci est confondu avec le technologique dont le postulat d'un Skinner par exemple (Cf. Note : Sur le technologique). Il ne s'agirait, en effet, pas de ceci, selon notre expérience dans l'enseignement, car l'éducation et l'instruction cognitive ne relèvent pas initialement du désir, ni des volontés des uns et des autres, ni de ce que l'on entend comme *défi au monde*, quelconque ; l'éducation, en fait, dépend fondamentalement de l'anthropologie où elle prend ancrage. D'où l'on voit poindre le principe fondateur de toute éducation, que l'on voudrait possible et non que l'on prétendrait et qui sera impossible ; le principe de la tradition. Autrement dit, on éduque comme de tradition dans la société en débat ; l'Algérie en l'occurrence. Il est en effet d'un extraordinaire paratopisme que de proposer d'éduquer les enfants-élèves algériens à l'aune d'une éducation

autre... Le hors propos est évident comme demander à des parents de donner leur enfant (entre cinq ans et onze) à éduquer par ne serait-ce que le(s) voisin(s) de palier. Ceci pourrait paraître par trop familier mais ce n'est pas parce qu'on traite d'école et d'instruction qu'on est en droit d'oublier qu'il s'agit d'êtres humains – d'enfants notamment – ce dont on parle et non de concepts (enseignants/enseignés) et d'opérateurs (devoir, falloir ; souhaitable de, ...). Ce n'est pas parce qu'on théorise qu'on est en droit de proposer rien de moins que l'impossible.

Or, de nos jours, le souci pathétique de *comment* enseigner aura fait oublier la primauté de *quoi* enseigner. Nous entendons dans l'arène du débat sur l'école, sinon toujours, en tout cas couramment, parler de méthodologies d'enseignement et jamais de contenus de ces enseignements. Bien que cela s'entende implicitement. Mais l'implicite peut-il suffire à convaincre qu'on y veille vraiment?

À notre sens, non. Pour s'en apercevoir cf. **Note A** sur le manuel de 3e A.S. 2008-2009.

L'étrangeté de ces agissements motive l'attention que nous portons à ce qui s'enseigne et/ou se publie à ce propos en Algérie. D'où l'exploration d'un livre spécialisé, du Dr AREZKI, D., publié en Algérie, éd. *L'odyssée*, en 2010 ; intitulé *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés* ; dont l'avertissement nous informe, en toute intégrité, qu'il s'agit de synthèses d'une somme de références réputées dans les domaines de la didactique et de la psychopédagogie. L'exploration de ce livre, sens critique oblige, nous a conduit à une série d'observations posant cette problématique : s'agit-il de méthodologies pour enseignants et pour élèves d'un point de vue anthropologique – l'éducation en participant – ou bien s'agit-il de méthodologies pour enseignants et pour élèves en tant que ceux-ci sont personnages d'une utopie – soit en tant que concepts?

En effet, eu égard aux listes d'obligations faites à l'enseignant ; de missions dont il est désormais chargé et autres désirs et autres volontés encore d'une société qui «voudrait» peut-être mais qui ne peut, objectivement, savoir ce qu'elle veut puisque elle-même est un concept à l'exacte semblance du journaliste curieux lui-même et qui stipule avec force scrupules qu'il n'est que le porte-parole de la société. Somme toute il ne s'agit que d'*archétypes* ; ce que ne sont ni l'élève, ni le professeur ; ni même la société dont on se porte porte-parole, omettant le fait que le

spécialiste même qui le dit ne parle qu'à son nom propre de parent, puisqu'il n'a pas mandat pour.

Nous avons l'intention d'intituler cet article « ***L'école et l'éducation; le maître et l'élève ; entre anthropologie humaine et utopie conceptuelle. Pour une heuristique de l'erreur*** » – puisque on ne semble savoir trouver que des erreurs. Puis nous avons changé pour « ***Approches didacticiennes et syndrome du guide touristique*** ». Eu égard, pour le premier titre, à l'erreur méthodologique manifeste à vouloir impacter l'école algérienne par une culture étrangère (même bonne, culture de l'ordre, de l'autonomie, de l'ambition...). L'erreur ne vient pas de l'intention mais de cette incapacité à comprendre l'improbable opérabilité des schèmes importés dans la sociologie (de l'école) algérienne. Comment ne voit-on pas que l'aspect procédural est de loin secondaire par rapport aux données anthropologiques? Pour le deuxième ; en effet, la réduction de l'enseignement à l'initiative de l'apprenant (étant donné qu'il s'agit de méthodologie centrée l'apprenant, tel que prétendu ; sait-on seulement que cela est impossible) confine l'apprentissage à la mince couche superficielle des ressources natives de l'apprenant – notamment aux quatre à six premières années du primaire, ce qui l'identifie au guide touristique qui sait tant sur la paléontologie... pour des touristes.

L'article est une analyse (critique), commentaires suivant des citations de la référence AREZKI, D. 2010 : ***Psychopédagogie...*** ; analyse critique de deux propositions d'approche et/ou de conception de l'enseignement-apprentissage afin de souligner l'incongruité et la déréalisation de leurs préconisations.

Enfin nous proposerons quelques principes sous l'intitulé de l'article : « L'apprenant algérien entre l'***Approche par (les) compétences*** et l'***Approche par (les) connaissances*** » eu égard à notre conviction que la différence entre le professeur et l'élève n'est certainement pas que **le professeur sait mieux** que l'élève (présomptive **qualité** des connaissances et savoirs) **mais qu'il sait plus** que l'élève (soit, connaissances et savoirs en quantité plus grande). Mise au point d'autant inutile que nous ne comprenons **selon quelle logique** a-t-on identifié **beaucoup de connaissances et savoirs à connaissances et savoirs de qualité moindre** (voire de mauvaise qualité)?

II - Analyse

Nous citons la référence AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...*, p 135

Chapitre I : Autres types d'enseignements spécifiques

I- L'approche par compétences et l'interculturalité - Un exemple : new prospects -

1- L'approche par compétences « D'une compétence à l'autre :

La réforme de l'éducation qui a cours actuellement au Québec fait référence à une approche par compétences qui est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement. Le concept de compétence est le dénominateur commun des programmes d'études au primaire comme au secondaire. (...) (Il est perçu comme) **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources. Dans cette perspective, les actions de la personne deviennent l'outil de son apprentissage.** (JONNAERT, P., 2002 ; In AREZKI, D., 2009 ; cité dans la référence principale à la *Dixième partie : Capacités envisagées par le système éducatif*).

1) Notre commentaire

Peut-être n'aurions nous rien à reprocher à un tel principe. Mais, hormis l'occurrence d'un topos étrange(-er) – *Québec* – nous tenterons quand même d'estimer à partir de quel âge, à partir de quel niveau de socialisation scolaire cela – qui est en gras dans la citation – devient-il possible? Puisque, si impossible ; pourquoi en parle-t-on?

Car dans la définition de JONNAERT, il s'agit bien de l'école primaire, d'où notre appellation de ses sujets « enfants-élèves », sans excès, ni paternalisme zélé ; par conséquent, comment peut-on *imposer* à un enfant une telle responsabilité?

L'enfant rendu responsable/coupable de sa propre éducation/instruction) confinant à la **maltraitance infantile** ; pour preuve :

Les compétences en éducation :

L'approche par compétences en éducation est **ancrée dans des situations**. Ces dernières deviennent alors le point de départ des activités d'apprentissage. Elles sont **le cœur des approches par compétences**. Dans cette perspective, au moyen d'une compétence, **un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources pour traiter efficacement une situation**. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que **ce même sujet pose un regard**

critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable.

Une des richesses de l'approche par compétences est d'inverser la conception pédagogique des apprentissages scolaires. Autrefois, les contenus étaient d'abord enseignés. L'apprenant était ensuite libre de leur trouver, ou non, des situations dans lesquelles les utiliser!»

C'est bien d'apprentissages scolaires qu'il s'agit et donc d'élèves entre 05 et 11, ou même 14 ans (collégiens.) Des apprenants dans le contexte *«affectif & culturel»* déficient que nous connaissons, devant agir en tant que **sujet** qui :

mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources pour traiter efficacement une situation,

pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable,

Et, pour parfaire le tableau d'une paranoïa qu'on serait en train d'inoculer à l'enfant, il ne s'agit de rien de moins qu'une « **inversion pédagogique**. » (Sic). Autrement dit, une **perversion**.

Dans la suite, il s'agit du professeur, ce qu'on attend de lui :

L'approche par compétence est caractérisée comme **complexe, évolutive, interactive, globale et intégrative**. Ces aspects la rapproche des perspectives socioconstructivistes et cognitiviste de l'apprentissage. Cette approche permet **le développement de compétences à la fois spécifiques et transversales**. Celles spécifiques recouvrent le domaine des différentes disciplines (**technologie, management inclus**), celles transversales recouvrent les domaines **d'expérience de vie**. L'ensemble va favoriser chez l'élève, le recensement, [...].

Cette approche consiste à **apprendre, appréhender** en termes de compétences dans des cycles qui sont en continuité. Il s'agit de **travailler à plusieurs niveaux** dont celui du :

- **Savoir**, celui culturel inclus.
- **Savoir Faire**, aptitudes pratiques.
- **Savoir Etre** dans lequel figurent tous les éléments de l'Identité (attitudes, valeurs, croyances, style cognitif, traits de personnalité...)
- **Savoir Apprendre** qui consiste à **prendre conscience de la langue/culture et de la communication, développer les aptitudes phonétiques, heuristiques, utiliser les nouvelles technologies.**

L'ensemble s'inscrit dans la **mise en place de compétences communicatives, langagières, interculturelles** grâce à une pédagogie qui prend en compte des diversités, des différences dans le mode de penser et de s'exprimer.

2) Notre commentaire

D'abord cette remarque sur un propos naguère considéré comme faute professionnelle : «... *compétences... transversales [qui] recouvrent les domaines d'expérience de vie*» ; ceci se traduisant dans le langage des élèves, des étudiants et des enseignants eux-mêmes par : « *Cet enseignant nous raconte sa vie* ». D'autant que la vie suppose toutes les inclusions de praxis, d'idéologies et de croyances... A moins, qu'une fois de plus, on ne recommande l'impossible : de transmettre son « expérience de vie » à condition d'épuration de toute subjectivité... Soit, une vie où il n'y a personne. Ce qui toutefois ne nous étonnera pas plus...

D'autre part, que soulève comme difficultés un tel projet – surhumain ?

Notre réponse : eh bien déjà la question du temps. Quand pourrait-on faire tout cela ? Ce qui souligne l'aspect *transcendantal* de l'approche par compétences. Il ne s'agit pas d'ironie ; mais du constat de l'omniscience et l'omnipotence qu'elle préconise ou du moins laisse entendre. Deuxième problème : où les enseignants chargés de ce travail ont-ils été formés ? **Cf. en gras**, notamment les « niveaux [...] -Savoir... »

Nous passons maintenant à cette suite infinie **de qualités** – et, étrangement, **non de qualifications**, du « **« bon »** enseignant » ; ce qui est déjà un jugement de valeur... Examinons ce qui est possible, objectif, et ce qui est juste arbitraire.

Citons la même référence AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...*, Seizième partie : **Le « bon » enseignant et le lien avec les parents**, à partir de page 217:

3) Notre commentaire :

Le titre de cette partie nous étonne déjà : dans quelle formation, pour quel niveau des élèves instruit-on le professeur sur cette donnée ? Ou, sans doute, que le professeur devra s'en accommoder sur terrain, s'en inventer théorie et praxis *ad hoc* ? N'est-ce pas ce qu'on dirait bricolage, pédagogie de campagne ? Mais préconisé(s) cette fois-ci par ceux qui le contestaient comme idéologie utopiste.

Citation de la référence. Mais d'abord numérotions ce qui est listé dans la référence avec seules des puces... Posture qui atténue la gravité de la situation et, surtout, masque son cynisme :

I- Le « bon » enseignant : ses attributions, son comportement, ses rapports avec les parents d'élèves

1 -Les diverses fonctions

4) Notre commentaire :

Avant de procéder à seulement l'énumération des qualités postulées – on ne sait de quelle autorité? – à l'encontre de l'enseignant qui n'aurait jamais imaginé qu'il eût pu être **TOUT** cela ; un terme – dans la référence – a attiré toute notre attention : «... *l'enseignant et l'apprenant s'appuient sur les stratégies cognitives, métacognitives, socio-affectives.*» soit, encore un postulat de choc : « *Stratégies* » du **TOUT**.

Or, dans l'armée même, un instructeur – en dépit de son expérience évidente – ne fait pas de « stratégie. » *Pourquoi demande-t-on l'expertise en stratégie à un simple enseignant*, dont on sait, de fait, qu'il n'a pas d'expérience – le stage ayant été supprimé et les séminaires ne s'y affairant pas? D'où notre réserve quant au mélange des genres (des fonctions) dans l'enseignement scolaire...

Première série (au moins 08 capacités) : La fonction formation - enseignant. L'enseignant-formateur devrait être capable de : 1)-Maîtriser un domaine de savoir et/ou de savoir-faire. ; 2)-Fixer des objectifs de formation. ; 3)-Connaître les divers obstacles à l'apprentissage et les déceler chez chacun des élèves. ; 4)-Construire une progression pédagogique.; 5)-Faire une évaluation des acquisitions et des résultats.; 6)-Choisir les médias les plus adaptés, les méthodes et moyens adéquats, savoir les utiliser.; 7)-s'insérer dans un projet interdisciplinaire.; 8)-connaître les problèmes d'apprentissage des disciplines proches des siennes.

Deuxième série (au moins 07 capacités) : La fonction animation. L'enseignant - animateur devrait être capable de : 1)-Concevoir, élaborer les objectifs de formation avec les intéressés; 2)-Procéder à l'analyse d'une demande collective. ; 3)-Construire un plan de formation. ; 4)-Procéder à une étude de la situation et du contexte de la formation. ; 5)-Maîtriser la conduite de groupes. ; 6)-Favoriser et organiser la formation mutuelle. ; 7)-Percevoir, étudier et utiliser les

motivations individuelles et collectives pour atteindre l'objectif fixé de la formation.

Troisième série (au moins 04 capacités) : La fonction information-orientation; L'enseignant, informateur chargé d'orienter les apprenants, devrait être capable de : 1)-Restituer la formation dans l'ensemble des données institutionnelles, économiques et sociales qui la déterminent.; 2)-Procéder à une évaluation des motivations et aptitudes des élèves afin de les guider au mieux dans leur formation.; 3)- Concevoir et utiliser un système de documentation dans les domaines de spécialités.; 4)-Stimuler l'intérêt quant à l'utilisation des ressources documentaires élargies dans le sens de l'auto formation et du développement personnel hors de la spécialisation choisie.

Quatrième série (au moins 09 capacités) : La fonction recherche. L'enseignant- chercheur devrait être capable de : ; 1)-Remettre en question son enseignement, faire sa propre évaluation, 2)-Transformer ses méthodes pédagogiques en innovant.; 3)-S'adapter et d'adapter son enseignement à l'évolution technologique et, plus globalement, à l'évolution des besoins du secteur.; 4)-Recourir aux techniques informatiques. ; 5)-Concevoir des supports pédagogiques nouveaux. ; 6)-S'insérer dans une équipe de recyclage. ; 7)-Confronter sa pratique d'enseignement à celle des autres, dans le cadre de sa propre formation continue.; 8)-Valoriser sa pratique et faire bénéficier la collectivité de son expérience.; 9)-Former des « enseignants - formateurs ».

Cinquième série (au moins 20 capacités) : 2- Déontologie et comportement attendu; L'enseignant est une personne compétente qui détient : 1)- Le SAVOIR : de par sa formation, ses connaissances...; 2)- Le SAVOIR-FAIRE : de par son expérience, sa pratique sur le terrain... Il sait rendre ses exposés, ses cours attrayants, il introduit de la variété, de la nouveauté. Il sait gérer, animer un groupe (animer- du latin anima âme)-en le faisant « vivre sans l'agiter ! »... 3)- Le SAVOIR-FAIRE FAIRE : de par ses aptitudes au transfert de la technologie, de la formation pédagogique, auxquelles s'ajoutent ses capacités à insuffler la motivation, l'intérêt...; 4)- Le SAVOIR ÊTRE, son comportement général, en fait un exemple ; 5)- Son aspect est toujours irréprochable. ; 6)- Il est ponctuel. ; 7)- Il est doué d'une grande conscience professionnelle. ; 8)- Il est dynamique. ; 9)- Il est exigeant vis-à-vis des autres mais l'est aussi vis-à-vis de lui-même. ;

10)- Il possède le sens de la justice. ; **11)-** Il a le respect de son auditoire et sa principale démarche en formation est un élan vers ses élèves, un « don de soi ». ; **12)-** Il livre plus que son savoir, il livre aussi sa personnalité, son caractère, et du fait de cette démarche, il accepte une certaine remise en question. Il sait qu'il sera observé et jugé.; **13)-** Il peut être comédien (au niveau de la voix, de l'élocution, des gestes)-lors de l'animation, sans toutefois « tomber dans la théâtralité !» ; **14)-** C'est un personnage d'une grande rigueur qui tient compte de l'éthique, de la déontologie. ; **15)-** Ses qualités humaines lui permettent d'établir facilement le contact avec ses élèves. ; **16)-** Il a le souci de son auditoire et s'assure que le message qu'il transmet est bien reçu et bien compris, sinon par tous, du moins par la plus grande majorité. ; **17)-** C'est un personnage solide, fiable, qui a « son » style, de la prestance, du charisme. ; **18)-** Il se connaît bien et est conscient de ses propres limites.; **19)-** Il sait vivre en groupe et est loyal avec élèves comme avec ses collègues.; **20)-** Il a le sens de l'humour ...

Sixième série (au moins 08 capacités) : 3- Le pont entre l'enseignant - psychologue et les parents

L'enseignant psychologue est à égale distance entre le Maître camarade et le Maître autoritaire. L'ordre apporte la sécurité à l'enfant. La discipline n'est pas un dressage, elle passe par la liberté. La personnalité de l'enfant n'est pas une donnée mais une conquête. Une certaine tension est nécessaire entre l'enfant et l'adulte pour la formation de la personnalité. Il est plus difficile d'établir de vrais contacts qu'une discipline autoritaire.

Observons le nombre : **au moins 56 capacités** requises. Serait-il encore pertinent d'en parler? Même un astronaute n'en aurait eu autant. Qu'il les ait même ; il y aura été suffisamment entraîné et exercé. Pas les enseignants des cycles pré-universitaires. Donc, **à moins que ce ne soient des sentences, des mots seulement.** Vu, la somme *pantagruélesque* – barbarisme pour barbarisme – nous ne pouvons que l'affirmer. Il ne s'agit pas d'autre chose que d'anomie voire d'aphémie.

L'auteur en vient à une «conception nouvelle de l'enseignement»... où l'on frôle l'adoption :

La conception nouvelle de l'enseignement ne considère pas l'enseignant comme responsable uniquement de la discipline, mais **le**

considère aussi comme celui qui pourra : 1)-Améliorer la qualité de la relation « Enseignant-Elèves ». ; 2)-Résoudre les conflits par une satisfaction mutuelle sans gagnant ni perdant. ; 3)-Développer l'estime de soi chez l'élève. ; 4)-Réduire la dépendance. ; 5)-Aider le jeune à résoudre lui-même ses problèmes. ; 6)-Encourager la participation à la définition et à l'application d'un règlement de la classe. ; 7)-Favoriser l'autodiscipline chez les élèves. ; 8)-Développer la personnalité, l'autonomie, l'initiative...

III - Conclusion sur «Le pont entre l'enseignant - psychologue et les parents»

Nous aurons du mal à l'admettre mais il est évident que ces fonctions imposées à l'enseignant (**censé n'être concerné que par l'enseignement** des savoir scientifiques) étaient, par tradition humaine millénaire et séculaire (séculière même), dévolues ou (juridiquement) imposées aux parents.

Elle en vient à « *l'éducation des parents* » qu'elle présente comme « *une certaine éducation...* » AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...*, p 228 :

[...]. En effet, l'éducation d'un enfant ne s'accomplit qu'en fonction de celle de sa fratrie mais également d'une **certaine éducation des parents**, d'un effort de ceux-ci sur eux-mêmes pour susciter les efforts de chacun des membres de la famille.

La confiance mutuelle [...] joue un rôle éducatif dans la relation parents / enfants. [...]

L'éducation des parents [...]. **Le premier objectif de cette éducation est d'apprendre aux parents à écouter l'enfant et surtout l'adolescent.** [...]

5) Notre commentaire :

En fait, nous comprenons à quoi l'en voudrait-on venir : à ***l'éducation par les pairs*** à travers des situations-problèmes imaginées dans les programmes... comme on voudrait réduire la formation (l'instruction) à celle dite par les pairs. Or, quand on connaît les dommages ontologiques (au-delà du psychique et au-delà du sociétal) causés par l'effacement de l'image du père (psychanalyse) on voit vite ce qu'il advient de l'enfant-élève dans ce cas de cassation des trois colonnes de toute complexion humaine : la mère, le père (les parents) ; le maître/la maîtresse. Les trois

termes de la **péréquation affective-ordinative-cognitive**; soit, en détail : la cassation de la **péréquation**

- **affective (1)** : *en tant que sujet d'affection* (et non en tant qu'objet, c'est-à-dire que l'enfant est moins réceptacle de l'affection de la mère qu'il n'est partenaire) ; la Passion – en toutes acceptions – étant fonction de la mère)
- **ordinative (2)** : *en tant que sujet ordinateur* ; l'Ordre – en toutes acceptions – étant fonction du père)
- **cognitive (3)** : *en tant que sujet du Concept* ; l'intelligible étant la fonction du maître) – conduisant l'enfant d'un stade d'enseignement-apprentissage à un autre pour aboutir au citoyen instruit.

IV - Quelques conclusions générales et proposition de perspectives

Suite à ce bref exposé sur deux approches didacticiennes, portant **Types d'enseignements spécifiques** (dont l'Approche par compétences, *à la mode*) ; bref exposé eu égard à leur vulgarisation ; il n'en sera cependant pas moins nécessaire de rappeler l'un au moins des axes problématiques de l'enseignement-apprentissage actuellement : **enseigner des contenus à apprendre ou enseigner des formes pour apprendre?** Tout en rappelant que la première version renvoie à la méthode dite classique, ancienne.

Mais avant de louer, conformément aux règles de bienséance à l'égard de toute mode (ne se pâme-t-on devant toutes ces innovations tellement inutiles... que le commun prend pourtant pour des savoirs, voire pour de la science... En effet, quel rapport de nécessité entre la science et le dernier iPhone à la mode? Sinon une aliénation?) ; les « nouveautés » en méthodologies didactiques générales, telle que l'approche par compétences –insensible à l'âge des apprenants, à leur sociologie... une transcendance ; on ne saurait passer sous silence cette autre problématique : pourquoi ces méthodologies ne sont-elles pas efficaces? Sinon il n'y aurait pas eu besoin de toute cette variété « *fragmentaliste* » de méthodes ; où l'on atomise les processus d'acquisitions cognitives au nom d'une croyance stipulant la préséance du procédural sur le déclaratif ; autrement dit, on ignore que ces acquisitions consistent dans des processus mentaux inconscients dont les neurosciences commencent à peine à s'en faire quelque lumière.

Nous rappellerons à cet effet que nous sommes en Algérie. Ce qui n'est pas autre pays, autre État, autre société, autre culture ; autre anthropologie

en définitive. Il ne s'agit donc pas du Canada. Imagine-t-on les Québécois dire : « *La réforme de l'éducation qui a cours actuellement en Algérie fait référence à une approche...* » à l'instar de ce que nous lisons dans le manuel de 3^e A.S. 2008-2009. Dépôt légal 2007, cité plus haut :

Projet 2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu P. 63

Objet d'étude: *Débat d'idées.*

Intention communicative: Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Extrait du texte P. 65: Titre : *Les OGM en question.*

Chapeau : *Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un débat public, en France; cela permettra au gouvernement de les autoriser ou pas.*

Autrement dit, un texte-support sur un sujet sans rapport avec l'Algérie ; les OGM ; pour faire *moderne* peut-être... Mais en fait imagine-t-on les Français portant dans leurs manuels un chapeau pareil : *Les [un quelconque sujet] font l'objet d'un débat public, en Algérie ; cela permettra au gouvernement de... »*

Qu'observons-nous donc, qu'observent nos étudiants sinon une psychopédagogie fondée sur la psychologie relative à des sujets non Algériens, à une sociologie autre ; sinon une psychopédagogie – paradoxalement – déterminée par une psychologie absolue traitant de l'humanité entière comme si les hommes étaient les mêmes dans toutes les sociétés sur le plan de l'éducation ; sociétés que nous savons pourtant surdéterminées par des éléments très localisés (*totémiques*) qu'on appelle la culture, l'idéologie, la conjoncture, la politique, etc. ; toutes ces données topiques et déterminantes (déterministes) sous l'intitulé général d'anthropologie. Et au cas extrême où l'on ne comprendrait pas le caractère inadéquat voire pervers de telles conceptions xénotopiques de la pédagogie ; qui accepterait que ses enfants soient éduqués par les voisins... du Québec... à moins que cette pédagogie ne mute en démagogie fondée sur des clichés du type les Québécois sont des... des êtres humains comme les Algériens... Sans pertinence aucune.

C'est donc parce que **leurs postulats s'inscrivent dans un déni de réalité manifeste** que toute cette logique universalisante des méthodologies

d'enseignement se solde par des échecs à répétition jusqu'à « *former* » des effectifs scolaires sans nombre, dans des pays développés même; former *des analphabètes* – ne sachant ni lire, ni compter ; ni écrire (et dans des proportions alarmantes).

Le rêve d'un universalisme en éducation ne pouvant être jamais qu'une idéologie, à l'instar des deux autres antérieurs : le communisme en politique et la globalisation en économie ; le rêve d'un universalisme en éducation n'a de juste prix que l'échec.

Sans doute donc est-il temps de revenir aux fondamentaux, pour remédier aux innombrables confusions et autres glissements sémantiques tels que confondre l'enfant et l'élève, l'élève et concept (l'absolu, l'intangible, l'intelligible seulement); confondre l'enfant (de l'école primaire) et l'adolescent – et jusqu'à l'adulte au-delà ; confondre l'enseignant et l'*animateur-psychologue* (des métiers pourtant différents ; voire *-médiateur*, autre attribution... **TOUT** sauf «enseigner des savoirs scientifiques et méthodologiques» (cf. **Note B**)... Glissements sémantiques qui ont fini par faire glisser l'enseignant dans les labyrinthes du doute et donc de l'incapacité à exercer ce qu'il croyait savoir faire : enseigner des connaissances et des savoirs que l'élève ne pouvait avoir autrement par ailleurs. Des fondamentaux telles que :

1) **formation « réelle » des formateurs – en temps et en contenus ; et raisonnablement** ; contrairement à cette suite épaisse dans la référence étudiée, **confondant** par là *réalité et désir jusqu'à l'autisme*. Formation tenant en quelques points – et non cinquante-six. Soit pour *le temps* : **trois trimestres effectifs** et non un quadrimestre ; pour *les contenus* : **faire le contraire du simple** et de la simplification puisque, axiome de toute épistémologie, **la science est complexe et est souvent contre-intuitive**. Autre évidence, tout à fait faisable ; **un stage mais** efficace ;

2) **considérations des données culturelles et éducationnelles des apprenants** : l'école doit redevenir le lieu de la rigueur morale et de la perspective humaniste ; ***contrairement aux « éboulements » humains auxquels ils sont livrés : divertissements permissifs et dissipatifs***. **L'école doit redevenir un lieu de travail et de respect pour le devenir de la société** ; et elle le peut car, contrairement à la croyance commune l'école n'est pas ; l'école est une institution d'autorité de l'État au même titre que la mairie, la préfecture ou le commissariat de police ; les comportements

déviant ne sauraient résister au rappel à l'ordre – même simple ; ceci suffit le plus souvent.

Nous nous étonnons de ce que les psychologues méprisent le schème syndrome de délinquance ingressive/progressive (↗) → dissuasion verbale (➡) → sanction exemplaire (↔↔↔↔↔↔ ; c'-à-d quel que soit le procès interne) → ↔ syndrome de délinquance dégressive. Seule condition (la catalyse) : l'autorité de l'État (non l'irresponsable principe du *charisme* du professeur).

Par conséquent, *parler de liberté est absolument irresponsable*. D'autant que l'élève, lui, sait qu'il n'est pas libre et s'en satisfait. En effet, si l'on veut faire de la « psychologie », il faut surtout prendre garde à ne pas projeter ses fantasmes d'adultes sur la nature fragile de l'enfant et de l'adolescent. Pour s'en convaincre **il suffit d'interroger l'enfant et/ou l'adolescent sur le fait de se libérer des autorités éducatives**, sa réponse ce sera : *Panique !* En effet, seul le sujet-élève, devenu objet d'une telle menace, comprend **l'implication de cette liberté** revendiquée (*politiquement*) par l'adulte ; **l'abandon**. Car la liberté octroyée de si vite aux enfants (du primaire) et aux adolescents (du collège) provient non de la générosité des adultes (parents et/ou l'institution de l'école) mais découle de l'incapacité à savoir quoi faire de/à l'école. Alors on leur notifie leur libération. Par conséquent, **redresser l'école** consiste non à accorder plus de liberté à l'apprenant mais de lui donner plus de savoirs, de l'y occuper; ce qui **réduit la liberté** (de l'oisif, c'est lui qui est libre et non l'élève-étudiant) et **augmente le travail cognitif constructif**. Sans toutefois qu'il s'agisse de socioconstructivisme car l'élève ne saurait par cette démarche construire les lois scientifiques (de la mathématique, de la physique...). Il s'agit de **capitalisation de connaissances que les processus mentaux et inconscients construiront en intelligence du domaine concerné**.

3) Enfin, réduire toute la sociologie de l'école à seule la méthodologie disciplinaire ne fait que grossir le trait qui souligne l'incapacité de la didactique-psychopédagogie à comprendre sa propre problématique. En effet, si l'on voulait être efficace ; comment ne pas voir que nous pouvons « sauver » trente élèves seulement en ramenant leur nombre de quarante-deux à plus ou moins vingt-cinq ; « sauver » ces mêmes vingt-huit élèves seulement en sanctionnant/excluant un ou deux éléments perturbateurs chahutant le sanctuaire qu'est la classe, « sauver » ces mêmes

trente élèves seulement en mettant entre leur mains des manuels à pratiquer intégralement puisqu'on les aura déjà « sauvés » en ramenant le nombre infini de matières à seulement quelques-unes mais approfondies ; « sauver » ces mêmes trente-deux élèves seulement en leur accordant l'occasion de débattre avec leurs maîtres et leur direction d'établissement (lors des conseils de classe par exemple) ; tout ceci pour leur apprendre la responsabilité autant face au savoir que pour la construction du citoyen. Peu importerait le nombre d'élèves que le professeur aura face à lui du moment que la classe respecte son autorité.

Quant à l'approche par compétences spécifiquement, il suffit de regarder aux compétences déjà « imposées » au professeur lui-même ; des dizaines de rôles... . Alors que du point de vue socioprofessionnel ; aucun enseignant n'est formé pour. Il s'agit donc de conditions théoriques arbitraires & forfaitaires sans rapport aucun avec une quelconque réalité qui soit. L'on persiste dans le **déni de toute réalité**.

D'autre part, vu les conditions de mise en situation (de classe) de l'élève, lui aussi, pour pouvoir s'inscrire dans la logique de l'approche par compétences (cf. déf. plus haut), d'autant que toute la conception commence par « *La réforme de l'éducation qui a cours actuellement au Québec...* » ; il s'agit encore d'un déni de réalité, les élèves de l'école algérienne ne sont pas obligés d'avoir la culture des élèves du Québec, comme les pédagogues du Québec ne s'étaient sans doute pas sentis obligés de tenir compte dans leur méthodologies des données culturelles algériennes, maghrébines ou arabes ou africaines. Ces transplantations, que d'aucuns appellent abusivement « transpositions » ; correspondraient sur le plan pratique à des déracinements anthropologiques. Alors de quelle éducation parle-t-on ? D'où l'échec.

De fait, cette approche ne tient compte d'aucune donnée humaine réelle ou même juste réaliste : ni de l'âge, ni des effectifs de classe ; ni de la culture *de* et *à* l'école ; ni de la formation réelle des enseignants, ni de leurs charges additionnelles ; ni des problèmes moraux et réels rencontrés sur le terrain... Revenant de toutes ces troubles, l'**axiome fondamental de toute éducation ne serait-il pas plutôt : tradition** ; le maintien de la tradition. De quelle tradition s'agit-il ? Peut-être qu'au lieu de s'imposer une méthode extraterritoriale ; peut-être

devrait-on essayer la méthode traditionnelle L'Approche par (les) connaissances.

Autrement dit, au lieu d'imposer à l'élève dont l'ignorance est une donnée objective et manifeste – ignorance aussi bien de contenus que de forme; ***au lieu de lui imposer d'avoir un procédé d'apprentissage***, traduit dans le langage *illuministe* de l'approche par compétences par «*un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources. Dans cette perspective, les actions de la personne deviennent l'outil de son apprentissage. »*); ***au lieu de lui imposer d'avoir un procédé d'apprentissage avant d'apprendre***; l'in vraisemblable quand on a 6, 7... 10 ans même; au lieu d'imposer à l'élève d'avoir un procédé d'apprentissage avant d'apprendre; ***n'est-il pas plus sensé de d'abord le pourvoir en connaissances?***

En effet, s'il est quelque chose d'intelligent dans le propos de l'approche par compétences c'est bien le terme «ressources». Non pas *comment* apprendre mais ***quoi apprendre?*** Cf. **tableau en fin de document**.

Enfin; qu'envisager comme nouvelles perspectives en didactiques disciplinaires (des langues, en l'occurrence)? L'élève aura pour apprentissage(s)

1. L'**imitation** de l'exemple humain (éthique) et expert du professeur; d'où l'urgence à l'amélioration réelle de la formation. Le professeur doit savoir beaucoup plus de choses que les « simplifications » dont on le convainc. Notion du compagnonnage; le professeur en formation n'apprendra pas plus de lui-même mais de son maître. Il faut rompre ce cercle vicieux de l'autoformation au sein des facultés; ce faux autodidactisme.

2. Le **travail soutenu** dont toutefois une bonne proportion devrait être volontaire, travail consistant dans :

a - la ***préparation*** : exigeant disposition de manuels conformes aux programmes et aux modalités des enseignements et des évaluations. Autrement dit, l'élève arrivant en début d'un cycle doit pouvoir disposer du plan de formation de tout le cycle. A cette assertion, l'on peut voir la situation d'échec constatée où, à cause de réformes incessantes, élèves et enseignants découvrent au jour le jour programmes, modalités d'enseignements et d'évaluations... Ce qui en termes de psychologie, justifie l'échec de l'école par l'asthénie endémique de cette population.

b - les **répétitions** pour acquisition *maîtrisée* **du geste intellectuel** (autant d'écrire que de penser...) **et de l'autocorrection**. Pour la répétition, en effet, il ne semble pas qu'on ait compris qu'en dépit de sa simplicité et de son apparent archaïsme (vu la tendance pathologique au modernisme) ; l'opération de la répétition participe à l'affermissement et l'amélioration (pour la permanence) des réseaux neuronaux processifs de la « compréhension ». A propos de **l'autocorrection** : l'éducation & l'instruction voudraient que celui qui commet l'erreur ou la faute la répare. Toute autre prétention sera démentie par les élèves eux-mêmes – notre expérience.

3. La **rétribution** (comme l'intégration de l'élite des élèves-étudiants à la gestion de l'établissement – école ou université).

Enfin, faute de place nous dûmes supprimer une discussion sur l'interculturalité et une autre sur l'évaluation (au-delà de la vacuité des catégories sommative, formative...). Deux anomalies participant de près à l'effondrement de l'enseignement. Problématique : est-il sensé d'avoir le même mode d'évaluation pour les mathématiques, la littérature, l'histoire, la médecine...? Sensé encore d'évaluer un semestre en une heure trente? Existe-t-il une dissertation ou un commentaire composé d'une heure trente?

Quant à l'interculturalité, comme stratégie d'enseignement-apprentissage des langues ; s'agit-il, pour un élève algérien d'**informer en français** sur sa culture algérienne **ou d'informer le Français** sur sa culture française? Au regard de ce que nous constatons, il y a option pour ce deuxième cas. D'où l'échec puisque aucun élève algérien ne peut informer un Français sur Hugo mieux qu'un autre Français. S'obstiner à le faire implique une chute de valeur. Peut-être faudrait-il changer d'axe d'intérêt et d'enseignement donc.

V - Notes :

Note A : Sur le manuel de 3e A.S. 2008-2009.

Voici à titre d'exemple quelques extraits de ce que tout le monde peut lire dans le manuel de 3^e A.S. 2008-2009. Dépôt légal 2007, dont cet avertissement qui plongerait sans doute tout praticien dans le désarroi :

Aux utilisateurs

Ce manuel, destiné aux élèves de 3ème A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes. ...

Interrogation : pour « 3ème A.S. (toutes les filières) » Ceci ne pose-t-il pas la problématique de la différenciation des filières – scientifique, littéraire, technologique? N'est-ce pas ce qu'on appelle dans la même familiarité « Solution de facilité »? Pis, « Ce manuel [...] n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme » ; qu'est-ce que c'est donc?! Admettons qu'on nous explique : « *Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude... qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets* ». Or, voici ce qu'est le premier de ces projets :

Projet 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition

Objet d'étude: Textes et Documents d'Histoire.

Intention communicative: Exposer des faits et manifester son esprit critique.

Et voici le premier texte proposé : **Main**.

Chose que nous saurions nous expliquer que par un oubli. D'autant qu'il est porté en chapeau que l'auteur est un chirurgien... Quel rapport avec la thématique du projet? – même si le haut de la page porte «Evaluation diagnostique». L'exercice d'expression écrite proposé, page 09 suivante, n'en est pas moins étonnant (Donner l'envie d'acheter un objet)... Et s'ils se mettent à trois inspecteurs pour produire quelque chose comme ça ; comment ferait un enseignant stagiaire avec au moins deux filières, quelque deux cents élèves et une batterie de devoirs au nombre N, N très grand...?

Note B

Nous disions :... confondre l'enseignant et l'*animateur-psychologue* [...]... **TOUT** sauf «enseigner des savoirs scientifiques et méthodologiques» à telle enseigne qu'on ne sait plus quoi écrire **ni comment?** – pour la

méthodologie. En effet, dans la référence que nous étudions ; nous trouvons un « *sommaire* » de cinq pages et seize « parties » – pour si peu de volume ; d'autre part ; *l'Avertissement* est appelé « *Avant-propos* », une « *Introduction générale* » qui n'introduit pas du tout au livre mais entame les définitions déjà et une *conclusion* qui revient sur une suite infinie de choses oubliées dans l'analyse. En fait TOUT sauf la méthodologie et pourtant on ne cesse d'en parler...

Note : Sur le technologique

Citons d'abord la référence *In* Encyclopaedia Universalis (titre de l'article infra) :

L'enseignement programmé est une technologie éducative qui est née dans les années cinquante et qui, outre son propre succès, a entraîné de multiples progrès dans des technologies voisines. Officiellement présentée en 1954 par B. F. Skinner, qui l'a inventée, [...]. Elle inspire toutes les applications de l'informatique à l'enseignement et tous les efforts de rationalisation des procédures d'apprentissage et de leur contrôle. [...]

[...] Cet enseignement est individualisé : chacun étudie ce qu'il veut, quand il le veut, et on lui promet de réussir. Enfin, l'apprentissage peut être dispensé par le moyen de « supports » ou d'automates, c'est-à-dire des machines à enseigner. [...]

[...] voilà ce que propose l'enseignement programmé à une époque où l'enseignement connaît dans le monde une crise générale. [...]

Référence : Encyclopaedia Universalis. 2004.

Article : Enseignement (programmation et technologie de l') - l'enseignement programmé.

Avec adaptation.

Notre commentaire :

Dans quelle école cela est-il réel « *enseignement individualisé : chacun étudie ce qu'il veut* » ? L'exception norvégienne ne faisant évidemment pas règle générale.

[...] Il a aidé et préparé, en leur traçant la voie, l'apparition d'innovations telles que la détermination des objectifs pédagogiques et son complément l'évaluation éducative, ainsi que la pédagogie par objectifs.

1. De la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie programmée

Les travaux de B. F. Skinner s'inscrivent dans la tradition du béhaviorisme, [...].

Celle-ci prend pour hypothèse de travail que seuls relèvent d'une étude scientifique les faits observables, contrôlables, et par conséquent susceptibles d'être reproduits dans des conditions déterminées. Tout fait psychologique qui n'obéit pas à ces critères échappe totalement au domaine scientifique : il est dans la «boîte noire» dont on ne peut rien dire de sérieux, à moins de verser dans l'imaginaire. [...] *Ibid.*

Notre commentaire :

Erreur(s) dans le réquisit ne pouvant conduire qu'à des conséquences de vacuité. En effet, on est passé, trop vite, de «processus de cognition» à «*faits observables... susceptibles d'être reproduits dans des conditions déterminées*» ; saut qualitatif dans l'appréciation du phénomène qui induit forcément en erreur ; d'où, en effet, impose-t-on ce principe que les «processus de cognition» soient, doivent être *observables, reproductibles et déterministes*? D'où nous voyons clairement l'empreinte de la mécanique tayloriste... D'ailleurs le ton péremptoire dans « *Tout fait psychologique qui n'obéit pas à ces critères échappe totalement [...]* » signifie plutôt une idéologie qu'une science ; eu égard à la modalité injonctive.

Quand dans la suite ; il s'agit d'un songe stupéfiant destiné aux enfants avec leurs « petits pas » (sic), etc. ; deux modalités observables : la prescription et la narration. Bien que séduisantes donc ces propositions n'en demeurent pas moins mystificatrices :

[...] Pour y parvenir, il convient de progresser « à petits pas » (afin de distribuer le plus grand nombre de récompenses qui fixeront les comportements que l'on désire) ; on laissera agir le sujet selon son rythme personnel sans le troubler par des punitions ou sanctions ; le renforcement obtenu accélérera l'apprentissage si l'on sait organiser sa distribution. Ainsi le contrôle devient-il un facteur de l'apprentissage au lieu d'en être la simple évaluation ou notation. Autocontrôle, autocorrection, auto-évaluation expriment le même fait : le contrôle des acquisitions est inutile quand le sujet accède à celles-ci et qu'elles sont toujours à sa portée. Il suffit de l'assurer que chacun des pas qu'il fait est celui qui convient par un progrès adapté. Organiser un tel apprentissage, c'est déjà le programmer ; en être le sujet, c'est apprendre selon les lois et les techniques de l'enseignement programmé.

Progression à petits pas, activité sollicitée et aussitôt renforcée par le constat de réussite, apprentissage adapté au rythme de chacun, succès garanti par des exercices toujours à la mesure de ce que peut faire l'élève, voilà les principes

qui traduisent, en pédagogie programmée, les lois découvertes dans les laboratoires de psychologie.

Par exemple, on lit une information, on y réfléchit ; puis vient une question qui s'y rapporte et à laquelle on est invité à répondre. On trouve la réponse correcte qu'il fallait donner à l'« item » suivant, qui propose à nouveau une information, puis une question, etc. (*ibid.*)

Notre commentaire :

On eût dit le récit d'un commentateur de course où la vitesse des sportifs n'a d'égale que cet enthousiasme qu'il manifeste. Tout semble aller de soi... *«Progression à petits pas, activité... réussite, apprentissage adapté au rythme de chacun, succès garanti par des exercices toujours à la mesure... voilà... les lois découvertes dans les laboratoires[...]* ».

Faisons encore attention à ce terme «information», devenu symbole des études – alors qu'il en est le fossoyeur ; et cette modalité « on lit une information» qui dispose ***non à apprendre à/pour penser mais à exploiter*** (lire, comprendre...) une « information» ; il s'agit bien de communication et non de savoirs scientifiques (ou pensée) pour que ce lecteur-destinataire de cette information soit exploité par son destinataire ; le publicitaire (et les industriels derrière). Il s'agit bien d'***un mode performatif faisant de ce qui est présenté comme information cognitive un message subliminal induisant un comportement utilitariste de l'instance énonciative*** (le bénéficiaire de toute l'«opération de COM'»). En clair, cette méthodologie, fondée sur (la seule ***recherche-compréhension de***) l'information ne saurait être adoptée par les En-Ap scolaires car le soupçon d'une intention d'assujettissement voire d'asservissement des élèves à des orientations « cryptogamiques» et utilitaristes, le soupçon n'en peut être séparé.

En effet, à considérer notre domaine de connaissances (lettres, langues & humanités), cible privilégiée puisque nous sommes destinataires & destinataires d'énoncés & d'actes de parole; il est ***incompréhensible*** qu'on en arrive ***à confondre connaissance*** (savante des phénomènes ; objectifs, neutres) ***et information*** (subjective d'énonciation humaine ; d'où intentionnalité). On voit bien que propos des uns et débats des autres ne peuvent être que biaisés ; qu'il s'agit de deux domaines divergents absolument : la ***cognition opposé à l'information***. Peu importerait alors que Skinner, en 1954, ou N. Crowder ou autres... se fussent entendu ou

opposé ; d'autant que les données sociologiques, conjoncturels... d'alors et de là-bas ne sont pas ceux d'ici (Algérie) et de maintenant (2000-2012...). Cette méthodologie cybernétique, fondée sur des algorithmes mécanistes, ne forme les élèves à aucune pensée (savante & phénoménologique) mais elle en fait des cibles de **l'information** ; **matériau de la communication** ; **outil de la sujétion**.

L'illustration actuelle de ce processus historique de «vidange» (puisqu'il semble qu'on n'en ait enlevé que les choses malpropres : les valeurs du travail, du respect du maître (jusqu'à se lever à sa venue...) ; qu'on a remplacé par la liberté, la fatuité...) ; l'illustration de «vidange» de l'enseignement : la compromission de l'En-Ap dans les réseaux pléthoriques de l'informatique où l'élève «n'apprend pas à penser» mais où il «cherche et trouve l'information» (puis la copier-coller pour son enseignant qui a consigne de lui donner bonne note et bonne conscience ; lui épargnant le «choc *psychologique*» – il ne s'agit pourtant nullement de choc psychique, puisque l'élève sait qu'il triche – à savoir qu'il n'a ni travaillé ni pensé) ; et au passage l'industrie informatique aura réussi sa COM' (communication) sur la nécessité de ce qui infatuation ; réussi à faire passer l'inféodation pour liberté (cf. les tentatives d'invasion de l'école par les coca-cola et autres manufacturiers de barres chocolatées au nom de la modernisation... tentant de substituer des panneaux publicitaires à Hugo... ; en Algérie, cf. par exemple le sommaire du manuel *Français 1ère Année Moyenne* (sic). ONPS. 1^{re} éd. 2010-2011 ; trois projets, trois fois « informer » ; le deuxième portant «... *leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition*». Projet de l'idéologie écologiste sans la moindre projection dans la réalité de l'élève, de douze ans à peine, bien qu'on le **force à être « intelligent » et au fait de toute la modernité** – c'est-à-dire Internet & facticité – ; d'autant que les animaux qu'il aura à défendre sont : le lynx, le Panda (sic, pourquoi la majuscule? pour la fantaisie?), les écureuils roux. Bien que nous ayons apprécié quelques aspects de ce manuel ; nous rappellerons que ce qui n'est que «imaginé» s'appelle le récit de fiction et non l'information. Ces **enseignements sont donc méthodologiquement faux**. Pourquoi ne traite-t-on pas du fennec, de la gazelle et même du dromadaire qui correspondent parfaitement à ce projet ; et que l'élève algérien connaît ; beaucoup en ont sans doute même approché?

Rappelons enfin que les missions Apollo disposaient de moins d'informatique qu'un PC entre les mains d'un écolier d'aujourd'hui. Sauf que eux pensaient et que l'étudiant actuel en vient d'être dispensé ; d'où l'ordinateur de quatre gigabits de processeur, décérébré pour être utilisé comme tourne-disque et projecteur de super 8).

Chacun étudie à son rythme, mais tous passent par les mêmes étapes : [...]. Le même cheminement doit conduire tous les élèves au même but, c'est-à-dire à des comportements terminaux identiques. Un test de sortie vérifie que la distribution des renforcements a conduit aux résultats attendus. Dans le cas contraire, il faut refaire le programme. [...](*ibid.*)

Il s'agit bien de ***machinisme***. D'où encore des inventions du genre «ingénierie des programmes». Cette dénaturation ne conduira pas les maîtres des *humanités*, voire les mathématiciens, à devenir des «***ingénieurs***» (pour faire techno. – logique) et des «***stratèges***» (pour signifier qu'on sait exactement où l'on va) ***de l'enseignement*** ; barbarismes où se manifeste la tentation de dire et faire comme les autres (ceux des sciences exactes et les militaires) pour se donner plus de crédibilité. D'autant que ceux qui préconisent ces innovations, si improbables sauf esthétiquement, sont issus de l'enseignement classique. D'où nous n'y voyons qu'idéologie.

2. Nouveaux courants théoriques (*ibid.*)

Notre commentaire :

Voici maintenant comment *toutes ces théories aboutissent à leur propre*

abjuration:

Les tentatives de révision sont diverses et plus ou moins radicales, mais toutes ont en commun l'intérêt primordial qu'elles portent au domaine cognitif. Au niveau de l'étude de supports, c'est au contraire dans la direction d'études de stratégies pédagogiques et de systèmes que l'on s'oriente, et l'on prend alors en considération des facteurs qui ne sont plus simplement cognitifs mais affectifs, sociaux, personnels.

C'est la psychologie qui apporte les principes théoriques : il s'agit de la psychogenèse de l'intelligence directement inspirée de l'école de J. Piaget, ou de la théorie de la formation par étapes des concepts, inspirée des travaux de L. E. Leontiev, P. J. Galperine, et repris au niveau de l'enseignement programmé par M. F. Talizyna et N. Landa. La première orientation se signale jusqu'à présent plus par son opposition à la conception « comportementale » de l'apprentissage que par des réalisations probantes. [...] (*ibid.*)

Notre commentaire :

Tout d'abord cette remarque : dans les propos de l'article nulle part il ne s'agit de « facteurs [...] cognitifs » (à moins qu'on persiste à croire et faire croire que l'information est une cognition au sens de la science ; ce qui est faux) mais nous n'aurons vu qu'une suite procédurale infinie (un algorithme informationnel & formel d'où toute pensée « humaine » est exclue).

En fait, pour ce dernier extrait de l'article, on nous invente *ex nihilo* – selon eux – ce que nous savions et connaissions depuis toujours ; dans l'En-Ap dénigré comme classique. Qu'il s'agit de processus complexes et inconscients. Pourtant Skinner et tant d'autres en ont commercialisé ces versions algorithmiques, informatiques et exclusivement informationnelles, contribuant sans doute à en faire des automates de transmission-réception de l'information (soit, des machines cybernétiques) avant de se dédire et réintroduire tout l'appareil humain (facteurs affectifs, sociaux, personnels) dans le processus (et non leurs procédés manifestement tayloristes) d'acquisitions cognitives (sapientiales). Bientôt, les théoriciens découvriront que l'En-Ap a besoin d'un professeur (du vieux maître expérimenté...).

VI - Références :

- AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*. éd. *L'odyssée*. Algérie p
- Encyclopaedia Universalis. 2004.

— Français. Manuel de troisième année secondaire. 2008-2009. Dépôt légal 2007.

VII - Terminologie de l'article

Absolu, anomalie(s), anthropologie, apprenant, autocorrection, autodidactisme, autoformation, compagnonnage, concept(s), confusion(s), culture, déni de réalité, dommages(ontologiques), échecs(à, éducation, élève(s), enfant, enseignant, enseigner, erreur, évaluation, idéologie, imitation, information, interculturalité, maltraitance infantile, méthodologie(s), métier(s), modernisme, paratopisme, péréquation affective-ordi native-cognitive, préconisation(s), préparation, qualité, quantité, réalité, répétition(s), responsabilité, ressource(s), savoir(s), simplification(s), situation(s)-problème(s), socialisation, topos, TOUT, utopie, valeur.

L'oralité au Maghreb : la parole mémorielle sans cesse proférée.**Dr. Mellak Djillali****Université de Sidi Bel Abbès**

Source de création, d'enrichissement et d'ouverture, la culture est à l'évidence facteur d'enracinement social, liée à toutes les pratiques de la vie de chaque peuple. Expression intrinsèque des valeurs d'une société, elle inclue un ensemble de manifestations symboliques comprenant à la fois les coutumes, les croyances, la connaissance et les arts. Dans ses différentes composantes dynamiques et par la différenciation des autres cultures voisines, toute culture impose et construit un sentiment profond d'identité. Si la culture ne s'affirme pas comme un repli sur un acquis clos et immuable, elle est bien une recherche constante, toujours recommencée de ses caractéristiques fondamentales à s'enrichir et à se réinventer en assimilant des éléments d'origines diverses.

Cependant, toute culture subit irrémédiablement les contrecoups de la frustration et des distorsions d'autres sphères et d'autres contextes. Elle ne peut faire abstraction des facteurs endogènes et exogènes, tant il est vrai que les diverses mutations provoquent en elle une profonde résonance. La situation coloniale par exemple, les coups de boutoir impitoyables des bouleversements sociaux, les affrontements idéologiques, économiques et politiques, autant de facteurs qui agissent constamment et de façon dominante sur sa teneur et ses multiples structures, installant ainsi, inexorablement un processus d'uniformisation des activités humaines. Cette homogénéisation particulière des normes de pensées et d'action - sorte d'acculturation peut-on dire - conduit fatalement à une culture figée et anémiée dans sa dimension.

La voix de l'itérativité et de la transmission.

De fait, la culture populaire, émanation d'une multiplicité de jeux de langage communément appelée oralité, survivance d'une origine au long cours qui témoigne de l'amplitude d'un champ culturel traditionnel immense et qui infère d'un riche et vieux fonds d'idées, de rythmes, de coutumes et de mots, exprime sans ambiguïté aucune le travail de la mémoire, d'une mémoire éclatée du groupe.

Ce patrimoine immatériel, à travers une diversité de chants, de rites et de légendes comme signalisations profondes de l'expérience vécue de chacun et de tous, se développe au contact de la vie et s'extériorise au gré des événements. Il puise sa force dans l'usage de la parole et permet aux membres d'une même communauté linguistique de repérer ses marques et d'assumer la saisie de soi. Ces paroles enfouies dans la mémoire, traces prolongées de recreation et de variation du fait de leur trop grande conscience avec le vécu quotidien, sont proférées amplement par des générations de diseurs, véritables « artisans du langage » composés de sages et de poètes dans les circonstances les plus diverses.

Appris et assimilé, ce langage formulaire récurrent qui ressort aux temps forts de la vie sociale, occupe notamment au Maghreb une place focale, une vitalité remarquable et suscite un engouement profond. Indicateur singulier de la permanence de l'identité collective, il assume sans conteste la fonction cohésive et stabilisante du groupe. *« Tout ce que je pourrais dire durant ma vie, paroles de bouche ou paroles écrites, ne serait jamais que l'expression d'un discours antérieur à moi, préformé dans un passé lointain, mais vivant en moi, nourri par une tradition, une sagesse, une conception de la vie de l'homme qui sont le trésor inaliénable et sacré de mon peuple »* (1)

De ce fait, force est de constater que le Maghreb, ce terroir pétri de traditions et de culture orale, occupe une place focale sur ce plan et offre une richesse rarement décelable ailleurs. Le conte et la légende dans leur diversité, la devinette et le proverbe dans leurs formes variées, le chant et la poésie de toutes sortes, galvanisés par les souvenirs et la mémoire, autant de traces irréductibles qui gardent unanimement leur sel revitalisant.

A l'évidence, cette culture orale, qui ne peut prospérer et se perpétuer que si elle a rapport hyper étroit au collectif dans la nette expression de la quotidienneté, demeure un vaste champ de formes fondées sur la voix itérative, l'improvisation et la mémorisation. Confiant à la seule mémoire l'exercice de la profération du dire, l'oraliture fondamentale sans traces matérielles est loin d'être figée. Du mérite et de la pérennité de cette tradition mémorielle incarnée par la voix, convient-il de rappeler que la grande diversité de dialectes au Maghreb (chaoui, arabe dialectal, kabyle, mozabite, chleuh, rifain, soussi...), dépourvus de tout système de symbolisation graphique ont su développer une tradition culturelle intense et sont restés vivaces dans leurs composantes, malgré les velléités de l'histoire.

C'est par l'acte de la mémoire, réceptacle des paroles quotidiennes que la fixation orale par la transmission progressive de bouche à oreille devient un atout majeur. *« L'ignorance des signes graphiques fortifie la mémoire des paysans du Djurjura... ne pouvant compter sur le signe écrit, l'individu exerce spontanément toutes les virtuosités de la mémoire. »* (2) En effet, ce régime de l'oralité qui se distingue par son fonctionnement dynamique à travers ses modes d'expression et de transmission, est reconnu dans la tradition musulmane comme réceptacle et siège de la conservation de la parole sacrée inaliénable. Le Coran, révélé oralement au Prophète Mohamed, a été appris et longtemps conservé oralement avant d'être transmis. De nos jours, le Coran est psalmodié quotidiennement et par récitation itérative pour entretenir son verbe intact. Ibn Khaldoun parlant des premiers musulmans, vante leurs vertus acquises de vive voix. *« Ce ne fut pas le résultat d'une instruction technique ou d'une éducation scientifique. Il s'agissait*

seulement des lois et des concepts religieux qu'ils recevaient oralement, qu'ils observaient et qu'ils transmettaient à leur tour » (3). A ce titre, cette culture originelle est transmise au Maghreb de nos jours par processus d'imprégnation et de répétition assidue. Sans la transmission toujours accrue, cette oralité est incapable à s'entretenir et à se reproduire. Aussi, sur le plan cognitif, en tant que porteuse de langage et de sens, l'oralité a une portée pédagogique indéniable puisqu'elle inculque et de façon directe des préceptes et des messages éducationnels.

Les maghrébins ont toujours cristallisé avec acuité le verbe en vecteur didactique comme mode à évoquer leur vécu quotidien. *« La tradition est communiquée par les anciens et essentiellement sous la forme de traditions orales, mythes, légendes, poèmes, chansons, à travers lesquels se transmet ce réseau serré de valeurs qui enserme l'individu et inspire ses actes. Ces enseignements semblent viser une double fin : livrer d'une part le savoir des anciens et d'autres part, l'image idéale de soi que forme le groupe. » (4)* Activée par une accumulation intense de traditions et de folklores, cette oralité est exprimée en arabe dialectal et en différents parlers berbères de l'Aurès, de la Kabylie et du Mzab. Elle est prise en compte par une chaîne de transmetteurs en l'occurrence les « Meddahs » (poètes louangeurs) et les « Gouwwalin » (bardes et conteurs), et déclamée sur les places publiques et les marchés. Elle évoque les grandeurs du passé, célèbre le Prophète et l'Islam, pleure sur les malheurs au gré des événements à travers les poèmes épiques, lyriques ou satiriques. Tout comme « l'Isefra » kabyle, court poème qui consacre les thèmes éternels de la mort, de la vie, de l'amour et les rigueurs du destin. Ces manifestations langagières privilégiées, avec toute la charge symbolique qu'elles contiennent, sont proférées et perpétuées constamment.

De ce point de vue aussi, les maghrébins font de ces paroles consensuelles fortement typées, des éléments refuge et sécurisants, de survie en quelque sorte, qui se posent comme processus de sauvegarde du patrimoine immatériel contre les vicissitudes de l'histoire. L'importance de l'implantation des réseaux de confréries et d'écoles coraniques durant la période coloniale à ses moments aigus, comme lieux de la pérennisation majeure d'un savoir oral et dispositif mémoriel légitime à la préservation de la pratique religieuse, demeure s'il en est besoin, un parfait exemple.

Mais cette culture populaire à forte valeur d'usage a très vite été assimilée au folklore par une certaine classe d'intellectuels. Considérée comme une culture de la marge, vue à travers un regard subjectif et ambigu, elle connaîtra une condescendance et un mépris évident et restera ignorée un certain temps, victime d'une sorte d'ostracisme. *« Littérature orale, folklore, proverbe... Tout cela a été pendant longtemps balayé d'un trait de plume méprisant par les tenants d'une*

idéologie dominante, castratrice et arbitraire. Il est temps désormais de se défaire de la puissance trompeuse des majuscules injustes et injustifiées, qui érigent trop facilement des mascarades d'idoles ! De tourbe ou de glaise, de marbre ou d'or, toute statue mérite sa place dans notre communauté en archipels » (5)

Ces voix habitées, jamais saturées.

Par son contenu, le répertoire de ces éléments discursifs constitue un ensemble fonctionnel d'énoncés métaphoriques diversifiés d'un apport considérable de sauvegarde identitaire. Pour exemple, la poésie populaire ou le chant, manifestations principales et vitales de l'oralité, formulées entièrement en langue populaire dialectale, offrent des exemples remarquables. Certains chants, voix habitées qui intègrent et valorisent parfaitement la qualité vocale, sont impartis à certains grands événements solennels de la vie du groupe social. D'inspiration religieuse ou populaire ils ont toujours été assignés à des impératifs temporels, pour être déclamés ou chantés lors des fêtes religieuses, les naissances, les cérémonies de mariages ou lors des rituels des funérailles.

De même la profération des proverbes qui reste liée à l'usage commun de la parole. Acte noble de l'intercommunication, éminemment recherché dans le parler quotidien, le dire proverbial d'une grande force allusive est un trait expressif de l'éloquence. « *Les Maghrébins constituent un peuple sentencieux. Ils ont le goût des proverbes, des maximes et des paraboles. Ils aiment les entendre et en user...tout le monde les admet, les reçoit et les donne, persuadés qu'ils sont le reflet d'une sagesse transcendante.* » (6) Plus que d'autres référents, le proverbe s'inscrit dans un processus de l'échange. Ce mode verbal impératif singulier de la sagesse des ancêtres, qui justifie un conseil que l'on donne, une décision que l'on prend ou un jugement que l'on porte, est une forme de discours qui rappelle la personne à l'éthique collective et maintient la cohésion sociale. Liés à la vie de tous les jours, parcourus par une multitude d'échos, ils peuvent être énoncés à tout moment, dans les circonstances les plus diverses.

Dans cette perspective, les contes, les fables et les légendes, productions fertiles et foisonnantes ont de tout temps été une note caractéristique de la pratique culturelle orale au Maghreb. Oeuvre ouvertes, ces récits se modèlent et se remodelent grâce aux influences multiples, aux intersections nombreuses et à la mouvance de l'oubli. Textes narratifs particulièrement significatifs, opérant au cœur du langage affectif, moral et pédagogique du collectif, ils basculent manifestement en des discours moralisateurs, régulateurs des conduites humaines.

Fruits d'une longue chaîne de la tradition, le conte comme le proverbe, le chant comme la poésie, le mythe comme la fable, représentations symboliques majeurs de l'interaction sociale au Maghreb dans ce qu'ils ont de plus prenant, se manifestent comme lieu opératoire de la performance dynamique d'un langage

coutumier au pouvoir suggestif, tout en nuances et en spontanéité. Etroitement liée à la parole vive, cette diversité de dires langagiers partiels qui se prévalent des échos immuables de l'espace métaphorique de la mémoire collective, doit se prêter de nos jours à des recherches systématiques de collecte et de réappropriation, d'archivage et de transcriptions. C'est bien par les liens avec l'univers de l'oralité maternelle que le groupe définit ses valeurs et ses modèles, restitue toute la dimension de sa culture et de son imaginaire.

Notes :

- ¹. AMROUCHE, Jean, conférence. Rabat, 16 mai 1959.
- ². NACIB, Youssef (1998), Chants religieux de Djurdjura, Paris : Sindbad.
- ³. IBN KHALDOUN, Abderrahman (1967), Prolégomènes, traduction V.MONTEIL, Beyrouth.
- ⁴. BOURDIEU, Pierre (1958), sociologie de l'Algérie, Paris : Minuit.
- ⁵. BEDJAOUI, Mohammed, « Une valeur d'or », in « Quotidien d'Oran », du 23 novembre 2006.
- ⁶. BOUTARENE, Kada (1986), Proverbes et dictons populaires algériens, Alger : OPU

Bibliographie :

BENCHENEB, Mohammed (2003), Proverbes d'Algérie et du Maghreb, Paris : Maison neuve.

BOUZAR, Wadi (1982), La culture en question, Alger: Sned-Silex.

DUJARDIN, Camille (1984), « Littérature orale et histoire ; fonctions historiques d'un corpus de littérature orale paysanne algérienne. », Revue Crape, Alger.

GREIMAS, A.J « Idiotismes, proverbes, dictons ». Cahiers de lexicologie N°2. 1960.

MAMMERI, Mouloud (1969), Les isfras poèmes de Si Mohand ou M'hand, Paris : Maspero.

NACIB, Youssef (1986), Cultures Oasiennes, Alger : ENAL / Publisud.

ZUMTHOR, Paul (1983), Introduction à la poésie orale, Paris : Seuil

MORAWSKI, J. « Locutions et proverbes obscurs ». Revue : Romania, N°50 Paris. 1924

NACIB, Youssef (1998), Chants religieux de Djurdjura, Paris : Sindbad

NEUJI,C (1969), « Proverbe, essai d'une étude analytique et perspective pédagogique », Alger : SNED

OUARY, Malek (1974), Poèmes et chants de Kabylie, Paris : Saint Germain des Prés.

PINEAU, Jacques (1973), Les proverbes et dictons français, Ed : Que sais-je ? N° 706.

REEZINK, Pieter (1977), Contes et récits maghrébins, Québec : Naaman.

Revue du C.E.R.D.R.A N°1 du Janvier 1982, Annaba. « Proverbes de la ville de Annaba ».

Revue des Sciences Humaines. « Rhétorique du proverbe », Université Lille III. N°163. 1976.

RODEGEM F. « Un problème de terminologie : les locutions sentencieuses » Cahiers de linguistique de Louvain. N°5. p.702. 1972.

ROY, C.L. « La sagesse des nations, descriptions critiques » T.5 Paris, 1960.

SAULNIER, UL. « Proverbe et paradoxe au 15^{ème} et 16^{ème} siècle. » Cahiers du CNRS. 1950.

TORDOIR, M. « Etude critique de quelques proverbes de Littré ». Cahiers de littérature et linguistique appliquée. N°5 & 6, 1972

III - ŒUVRES LITTÉRAIRES MAGHREBINES

BELAMRI, Rabah (1982), Le soleil sous le tamis, Paris: Publisud

(1987), Regard blessé, Paris : Gallimard

BOUMAHDI, Ali (1970), Le village des Asphodèles, Paris : Laffont

(1987), L'homme-cigogne du Titteri, Paris : Centurion

BOUDJEDRA, Rachid (1969), La répudiation , Paris : Denoël.

DIB, Mohammed (1952), La grande maison, Paris : Seuil.

DIB, Mohammed (1954), L'incendie, Paris : Seuil.

DIB, Mohammed (1959), L'été africain, Paris : Seuil.

DIB, Mohammed (1977), Habel, Paris : Seuil.

DIB Mohammed (1998), L'arbre à dires, Paris : Albin Michel.

FANON, Frantz (1981), Les damnés de la terre , Paris : Maspero.

FERAOUN, Mouloud

(1954), Le Fils du pauvre, Paris : Seui

(1953), La Terre et le Sang , Paris : Seuil

(1957), Les chemins qui montent, Paris : Seuil.

FARES, Nabile (1971), Un passager de l'occident, Paris : Seuil.

FARES Nabile (1972), Le champ des oliviers, Paris : Seuil.

KATEB, Yacine (1956), Nedjma, Paris : Seuil.

KATEB Yacine (1959), Le cadavre encerclé, Paris : Seuil.

KATEB Yacine (1959), Le cercle de représailles, Paris : Seuil.

KATEB, Yacine (1966), Le polygone étoilé, Paris : Seuil.

KHATIBI, Abdelkébir (1974), La blessure du nom propre, Paris : Denoël.

LACHERAF, Mustapha (1980), Ecrits Didactiques, Alger: Enap.

LEMSINE, Aicha (1976), La chrysalide, Paris : Chroniques

MEMMI Albert (1975), Portrait du colonisé, Paris : Correa.

OUSSEDIK Tahar (1986), Fatma N'Soumeur . Alger : Enal.

IV - APPROCHES CRITIQUES DE LA LITTÉRATURE MAGHREBINE DE LANGUE FRANCAISE

- ACHOUR, Christiane (1985), *Abécédaires en devenir*, Alger : Enag
- ACHOUR, Christiane (1998), *Littérature de langue française, 2000 ans d'Algérie*, Biarritz : Atlantica.
- ANTHOLOGIE maghrébine (1955), Paris : Hachette.
- ANTHOLOGIE des écrivains maghrébins d'expression française (1965), Paris : Présence Africaine.
- ARNAUD, Jacqueline (1982), *La littérature maghrébine de langue française, le cas de Kateb Yacine*, Paris : L'Harmattan.
- BEKKAT Amina Azza (2006), *Regards sur les littératures d'Afrique*, Alger : OPU.
- BONN, Charles (1986), *La migration et la marge*, Casablanca.
- BONN, Charles (1994), *La littérature algérienne et ses lectures*, Ottawa : Naaman.
- BOUCHNAK, Mounir (1998), *Algérie*, Alger : SNED.
- BOULIFA, S.A. (1925), *Le Djurdjura à travers l'histoire*, Alger.
- BOURDIEU, Pierre (1958), *Sociologie de l'Algérie*, Paris : Minuit
- CELFA. « Mouloud FERAOUN. » *Philadelphie-Temple Université P.A 19122 N°2*, Février, 1982.
- CHEVRIER, Jacques (1973), *La littérature nègre*, Paris : Armand Colin.
- CHEVRIER, Jacques (2005), *L'arbre à palabres*, Paris: Hâtier.
- CHIKHI, Beïda (1996), « *Littérature maghrébine d'écriture française* », Paris : EDICEF.
- CHIKHI, Beida (1989), *Problématique de l'écriture dans l'œuvre romanesque de Mohammed Dib*, Alger : OPU.
- COLONNA, Fanny (1975), *Instituteurs algériens 1883 – 1939*, Alger : OPU.
- COUPEL, Eugène (1998), *Le juste assassiné*, Paris : Des écrivains.
- DANINOS, Guy (1979), *Les nouvelles tendances du roman algérien*, Québec : Naaman.
- DEJEUX, Jean (1973), *Littérature maghrébine de langue française*, Québec : Naaman.
- (1975), *La littérature algérienne contemporaine*, Paris : Que sais-je ? N° 1604.
- (1979), *Bibliographie méthodique et critique de la littérature algérienne de langue française 1945 – 1977*. Alger : SNED
- (1982), *Situation de la littérature maghrébine de langue française* Alger : OPU.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert (1997), « *Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb* » *Revue : Université Rouen*, N° 233.
- GONTARD, Marc (1981), *Violence du texte*, Ed : L'Harmattan.
- KHADDA, Najet (1977), « *L'œuvre de Mohammed Dib* » in *Réflexion sur la culture*, Alger : OPU
- KHADDA, Najet, (1985), « *Italique d'usage et parole inusitée* » *Kalim* N°6 Alger : OPU
- KHATIBI, Abdelkébir (1968), *Le roman maghrébin*, Paris : Maspero.
- LAHJOMRI A. (1973), *l'image du Maroc dans la littérature française*, Alger : Sned .
- LANASRI,A.(1986), *Mohammed ould Cheikh: un romancier algérien des années trente*, Alger : OPU
- MADELAIN, Jaques (1983), *L'errance et l'itinéraire*, Paris : Sindbad.
- MEMMI, Albert (1965), *Anthologie des écrivains maghrébins d'expression française*, Paris : Présence Africaine.

- MOURA, Jean Marc (1999), Littérature francophone et théorie postcoloniale , Paris : PUF.
- NACIB, Youssef (1982), Mouloud Feraoun, Alger : OPU.
- NAJAH, Ahmed (1971), Le Souf des Oasis, Alger : Maison des livres. Alger. 1985.
- SARI F. « Mohamed Dib et la Révolution algérienne » Kalim N°6, Alger : OPU.
- VATIN, J. C. (1975), Culture et société du Maghreb, Paris : CNRS.

V - THEORIE ET CRITIQUE LITTERAIRE

- AMOSSY, Ruth (1977), Stéréotype et clichés, Paris : Nathan.
- BAKHTINE, Mikhaïl (1976), Esthétique et théorie du roman, Paris: Gallimard.
- BARBERIS, Pierre (1980), Le prince et le marchand Paris : Fayard .
- BARTHES, Roland (1957) , Mythologies Paris : Seuil (1972), Le degré zéro de l'écriture Paris :Pion
- DICTIONNAIRE de Linguistique (1973), Paris : Larousse.
- DICTIONNAIRE alphabétique et analogique de langue française (1973), Paris : Robert-Encyclopédie.
- DUBOIS, Jacques (1970), Rhétorique générale, Paris : Larousse.
- DUCROT / TODOROV (1972) « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage » Paris : Seuil.
- GRAMMAIRE Larousse (1964), Paris : Larousse.
- GENETTE Gérard (1972), Figures III, discours du récit, Paris : Seuil.
- GREIMAS A.J (1966) , Sémantique structurale Paris : Larousse.
- (1970), Du sens, Paris : Seuil.
- JAKOBSON, Roman 1970, Essai de linguistique générale, Paris : Minuit.
- JENNY, Laurent (1972), « Structure et fonction du cliché », Poétique N°12.
- JENNY, Laurent (1976) , La stratégie de la forme, Poétique N°27.
- JOLLES, A. (1972), .Formes simples, Paris : Seuil.
- KRISTEVA. J (1978) , Sémiotique, recherche pour une sémanalyse, Paris : Seuil.
- MACHEREY, Pierre (1974), Pour une théorie de la production littéraire, Paris : Maspero.
- MAINGUENEAU. D (1976), Initiation aux méthodes de l'analyse des discours, Paris : Hachette.
- ORECCHIONI C.K (1980), L'énonciation de la subjectivité dans la langage, Paris: Armand Colin.
- RIFATERRE, M (1971), Essai de stylistique structurale, Paris : Flammarion.
- TODOROV, T (1967), Littérature et signification, Paris : Larousse.
- VERNIER, France (1977), L'écriture et les textes, Paris : Sociales.
- ZARAFFA, M (1976), Roman et société, Paris : Puf. Coll. Sup.

The LMD System: A Major Issue in Higher Education Reform

Dr. MELOUK Mohamed

Djilali Liabes University

Rapid and continued globalization places pressure on Algeria as many countries to reform its higher educational system to improve the quality of university education as well as to offer training courses tailored, diversified and responsive. The main goals behind the introduction of the LMD system in Algerian universities are the adoption of a system of easily readable and comparable degrees, and the establishment of a system of credits for promotion of mobility for students and academic and administrative staff. It also aims at harmonizing our system of Higher Education, with the rest of the world. It is worth noting that the new system goes through three phases:

1-License with 6 semesters (three years of study and the equivalence of the BA i.e. Bachelor Degree);

2- Master degree of two years of study (4 semesters)

3- Doctorate Doctorate studies of three years of research (6 semesters)

The new elements that appear in managing teaching are: Semestrialization, and educational Units (EU). The studies are organized into semesters to relax the organization of training programmes, and students are expected to attend around 400 hours in a 16 week period (i.e. 25 hours per week. Lessons, however, are grouped into educational units: Fundamental, Methodological, Discovery and Transversal.

1-Basic or (fundamental) Unit : This Includes core subjects for a particular discipline

2- Methodology Unit : This gathers the subjects taught methodological tools aimed at helping the learner to accomplish his training course

3- Discovered Unit: it is anticipated all along the lessons of training materials relevant to other specialties,

4- Transversal unit: Students are exposed to other languages , social sciences and technical communication.

Difficulties of Reforming Higher Education:

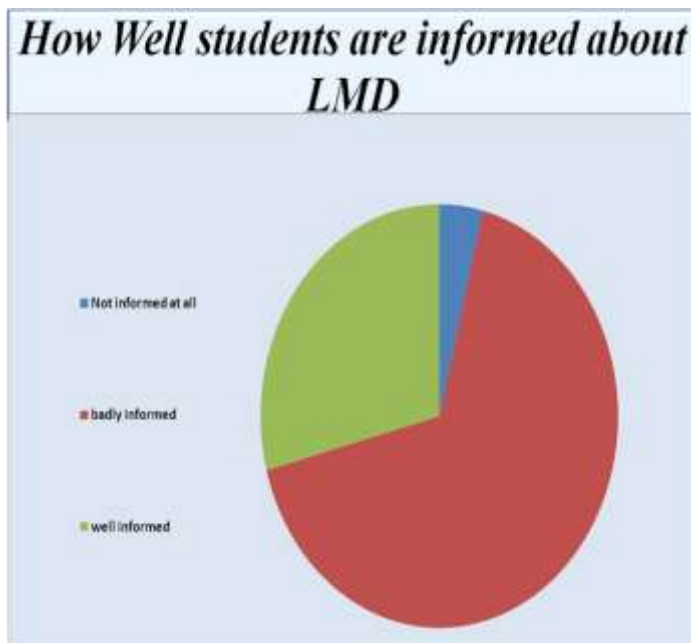
Reforming the higher education and implementing the LMD system in Algerian universities has been very challenging due numerous obstacles facing both teachers and students. To state a few of these obstacles, lack of information, lack of teachers taking in charge the huge number of new university students coming from secondary schools each year. To illustrate this reality, Djillali Liabes

University has experimented the new system and has drawn the following conclusions.

-Lack of information:

The problems encountered during the application of this system are due to the ignorance of the system's goals and utility. This ignorance is directed to the students inscribed and the teachers working under this system.

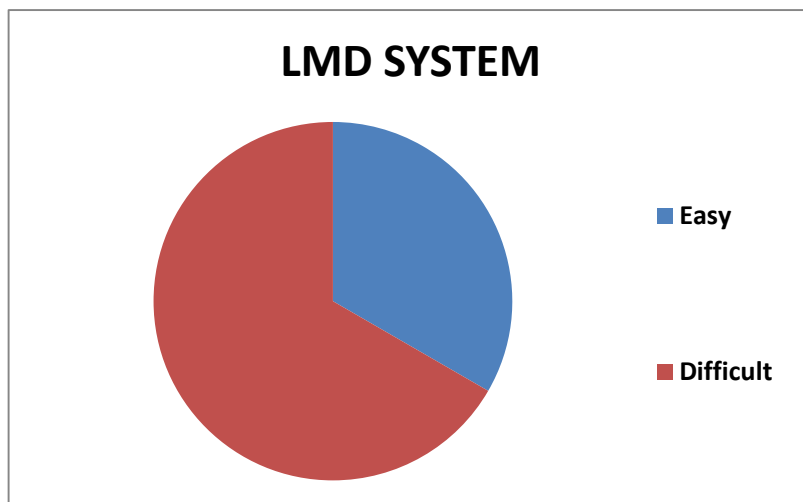
In a questionnaire addressed to two LMD promotions of English students (2nd and 3rd year), they were asked whether they were informed about the new system, i.e. studies, modules, success and failure as well as other requirements and criteria regarding semestrialization, credits, coefficients and post graduation studies. Only one student said that he was not informed at all which represented 02.94 %, 67.64 % were badly informed and 29.41% said to be well informed about the new system as it is shown in next pie chart. The lack of information and the insufficient time to become acquainted with the new system have engendered a negative attitude and lack of motivation for these novice students.



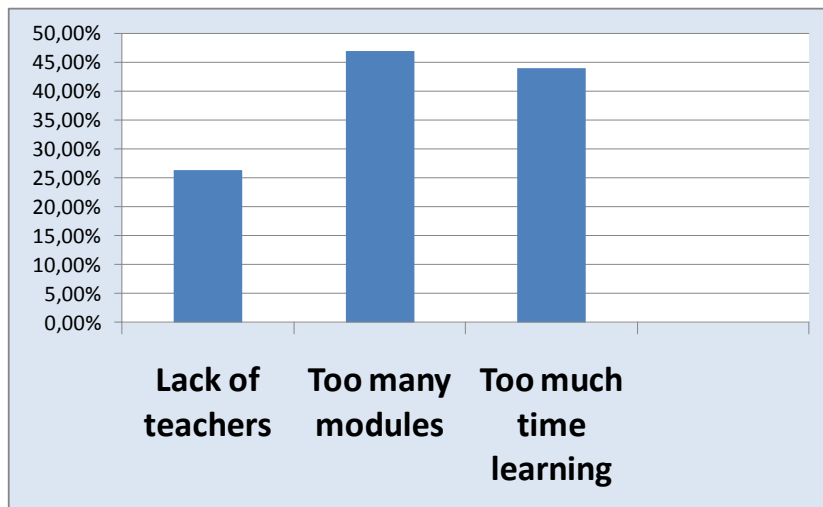
Students' information of LMD system

-Difficulties:

Then 66.66 % of these students viewed LMD difficult and felt afraid of. This fear might be explained by the lack of information and the sudden change of adopting the system at the expense of the classical license of English as it is shown in the following pie chart.

**Students' view on the LMD System****Other problems:**

Asking these participants about the daily problems they face as LMD students of English, both second and third year students listed other problems related to their studies like lack of permanent teachers. In fact, managing the two systems together the department of foreign languages, section of English was in a delicate and fragile situation where it was incapable to solve a three elements equation: lack of teachers, too many modules and very large groups.



LMD students' problems

For the second year LMD students, they added other problems to those of the third year. It is worth noting that the differences between the two forms are summed in two main ones: the first is that the mark acceptance in the English subject at the “Baccalaureate” was over 15/20, the second was that the LMD choice was a protected branch. After that, things have changed completely and any student who desires to follow the LMD system is accepted regardless the basic criteria of selection.

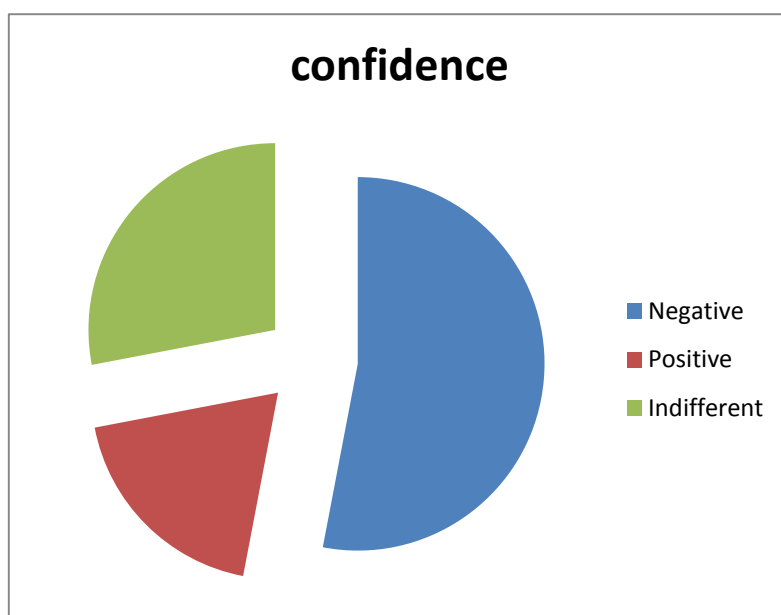
In addition to the problems listed by the LMD students, we can also mention the quality of studying, and all admit that our universities become incapable to achieve the expected goals because of the overcrowding of campuses. The huge number of the students made it hard to control the situation either administratively or academically. The piloting phase needed a more limited number of students and better conditions.

The huge number of students who pass the “Baccalaureate” and the absence of training teachers have made the working environment very poor. The evaluation system during the last years was not homogeneous as teachers used different evaluation techniques where a learner obtained very elevated marks in one subject and an extremely poor outcome in another. Furthermore, the participants pointed at other obstacles namely the lack of documents for research, old books, limited lab equipment and poor accessibility of ICT. Last but not least, the shortness of the academic year which usually engenders unfinished programmes –In fact, do we really teach for sixteen weeks in each semesters?

(400 hours- 25 hours a week for students). If the system is still struggling in its beginning, this might be due to resistance to change by many teachers. We all confess that these teachers have not been trained for this reform particularly in a time when the Algerian university is seriously affected by brain drain.

Students' confidence:

While asked if they were confident about future, the answers were 53 % negative, 19% positive and the remaining 28% indifferent - The reasons for such an attitude were 38.23 % recognition of diploma and 35.29% afraid of failing in Master; whereas the rest of the students were afraid of unemployment.

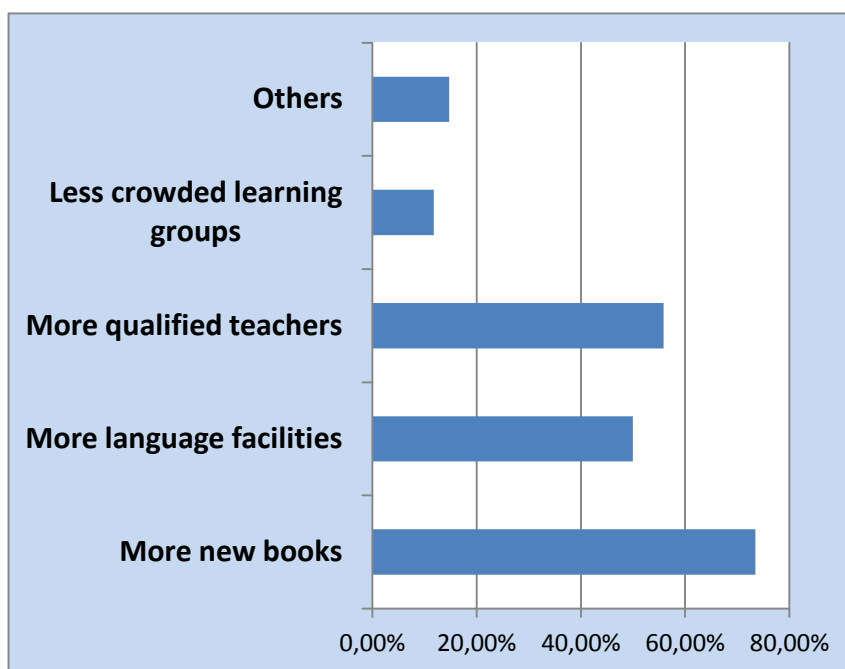


Students' confidence for the future

Students' wishes

At the end of this interaction, the participants were allowed to express themselves wishing some improvements to their situation. 73.52 % of the participants for instance, wished to have more new books since the libraries seemed very poor and do not help provide them with the necessary documents to achieve their learning goals and deepen their knowledge or make further researches. Since the department was in charge of running the two systems at the same time (LMD and Classical) many inexperienced part- time teachers were asked to give a hand in the teaching process at the expense of the expected objectives. Having suffered enormously by the lack of teachers in general and the qualified ones in particular, 55.88 % asked for more permanent competent ones.

50 % of them want more language facilities, while 11.76 % hope to have less crowded learning groups. The others insisted on success in both Master and Doctorate



Students' wishes

Conclusion:

This reform should be founded on three fundamental questions: *What*, *Why*, and *How*. What to include in it, how it is delivered and why changes (Tylor 1950). It is hoped that the new system will make programme offerings from Algerian universities more compatible with those around the world, thereby increasing the international mobility of Algerian faculties and students. Therefore, priority should be given to teachers- how to prepare them to changes, innovations and reforms that are likely to happen.

Recent reforms should see quality, competitiveness and accountability as the main goals in curriculum reform (Rappolt, 1993). If educating, instructing, socializing and preparing the student to acquire knowledge and a qualification constitute the essential duties of today's university, we wonder how we can achieve these goals without adequate higher educational reform. We should train teachers ongoing changes, they are the cornerstone and the secret of any

successful educational system, they contribute to a large extent in the achievement of all objectives. The recruitment and retention of good teachers is the key to the improvement of our educational system. Higher education reform cannot succeed unless it focuses on creating the conditions -- including the curriculum contexts -- in which teachers can teach well because there is a close relationship between students' achievement and the knowledge, skills, and practices of their teachers .

Bibliography:

- 1-Direction de l'enseignement Fondamental.(2003) Programmes De la Première Année Moyenne.
- 2-DUBIN,F and OLSHTAIN, E. (1986).Course Design. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3-RAPPORT, G. (1993). "Towards Accountability and Results-Oriented education."
- 4-TYLOR, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- 5-WHITE, R. (1985) The English Teacher's Handbook. Nelson ed.

Appendix ☐ Students' questionnaire

Dear students :You are kindly asked to answer the following questions

Question one: How do you evaluate your three years experience as a student of LMD?

Positive Negative

Question two: Do you think you areinformed about LMD System? ☐

Not informed at all ☐ badly informed well informed

Question three: How have you found the LMD system ?

Easy ☐ Difficult ☐

Question four: Have you ever had any difficulties?

Yes ☐ No ☐

Question five: What kind of difficulties were there?

Lack of teachers ☐ Too many modules ☐ too much time learning

Question six: Are you satisfied with the evaluation system?

Yes ☐ No ☐

Question seven: Is your personal work like papers encouraged? ☐

Yes ☐ No ☐

Question eight: Do you feel confident about the future?

Yes ☐ No ☐

Question nine: If not, why?

Recognition of diploma ☐ Fail in Master ☐

Others:..... ☐

Question ten: What are your wishes as LMD student of English?

More qualified teachers ☐ language facilities

books ☐ Less crowded learning groups

Others:..... ☐

More new

