



HAL
open science

La question des contenus scolaires

Ahmed Ghouati

► **To cite this version:**

| Ahmed Ghouati. La question des contenus scolaires. Revue TIMMUZGHA, 2000, 3. halshs-01517462

HAL Id: halshs-01517462

<https://shs.hal.science/halshs-01517462>

Submitted on 3 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La question des contenus scolaires

Ahmed GHOUATI,
Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation,
Centre de Recherche sur les Institutions, les Politiques et les Pratiques Educatives
(CRIPPE), Université de Vincennes-Saint-Denis Paris 8

Résumé

Dis-moi ce que tu apprends, je te dirais quelle école que tu fréquentes ! Tel est l'un des principes fondateurs de cette réflexion-action destinée à soutenir un projet expérimental d'école pluriculturelle en Algérie, c'est-à-dire une institution socio-éducative humaniste, créative et ouverte à l'universel et aux particularités locales (Ghouati, 1999); outre les savoirs universels, elle scolarise également les traditions régionales (histoires, langues et cultures) et organise pédagogiquement les interactions entre les enfants qui en sont les porteurs. Sa vocation première est culturelle et scientifique - au sens où elle participe à l'enrichissement civilisationnel, scientifique et culturel par des contenus variés et des méthodes diversifiées. Elle est aussi créative, dans la mesure où elle ambitionne d'outiller les enfants à la réflexion et la résolution de problèmes collectifs et individuels.

Mots-clés : Contenus scolaires, curriculum, interdisciplinarité, école pluriculturelle, pédagogies actives, créativité, éducation interculturelle.

Introduction

Parce qu'elle touche aux finalités mêmes de l'éducation et de l'enseignement, la question des contenus d'enseignement ou du curriculum formel¹ n'est sans doute pas la plus simple à élucider dans une politique scolaire publique, quelle que soit l'approche envisagée (Tanguy, 1983 ; Forquin, 1989). Cependant, c'est à travers les contenus scolaires que se construit ou s'opérationnalise une orientation culturelle, démocratique et scientifique d'une école qui scolarise également les cultures et les langues de ses usagers. La notion de culture dans ce projet représente tout à la fois l'objet de l'enseignement, le contenu et la raison d'être ou la justification de l'école. Dans ce sens, éduquer et enseigner revient à socialiser et donner du sens au moyen d'éléments culturels – en tant que construits humains – dans un projet certes normatif mais non sélectif et non discriminant².

Ce choix étant fait, on n'éliminera jamais la tension née du décalage entre les contenus proposés au titre du curriculum scolaire formel et les cultures telles qu'elles se pratiquent dans la vie quotidienne. Autrement dit, il y aura toujours une certaine coupure entre le monde scolaire et la vie socioéconomique et culturelle. Mais c'est aussi en raison probablement de cette coupure que l'école peut prendre davantage la forme la plus universelle et proposer régulièrement à ses usagers de nouvelles problématiques, plus distanciées, plus approfondies, permettant ainsi de mieux revenir sur la vie quotidienne pour mieux l'expliquer et l'enrichir en permanence. C'est sans doute là aussi l'intérêt épistémologique et l'efficacité scientifique de l'école.

Le projet d'école pluriculturelle est fondé sur l'observation, maintes fois avérée (Adama Ouane, 1995), selon laquelle chaque société humaine est d'abord un creuset pluriel dans son histoire et dans ses composantes humaines, culturelles ou linguistiques. De ce fait, l'unicité historique ou linguistique, loin d'être un choix des peuples ou des communautés, constitue une construction politique et une atrophie culturelle organisée et systématisée à travers une institution telle que l'école. Or, si une réforme de l'école doit permettre de mieux préparer culturellement et scientifiquement les élèves à leur rôle d'adultes responsables dans leur société et dans le monde, les contenus doivent être les premiers concernés.

En parlant du système d'enseignement en Algérie, l'anthropologue Mouloud Mammeri (1917-1989) avait dit un jour : « Je voyais que dans toutes les matières qu'on apprenait, il était question de tout le monde, sauf de nous »³. Dans la perspective d'une *école fondamentale*

¹ Dans un sens anglo-saxon, un curriculum est « un ensemble continu de situations d'apprentissage (« learning experiences ») auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle » (Forquin, 1989 : 22-23).

² En effet, en validant les cultures des CSP dominantes, l'école reproduit de fait les positions et les inégalités socioéconomiques (Bourdieu et Passeron, 1970). De cette façon l'école permet des progrès culturels mais en faisant de la sélection et de la discrimination socioculturelles parmi ses usagers.

³ Dans *Algérie-Actualité*, N° 1542, 1995.

*polyculturelle*⁴ (voir progression en **Annexe**), formatrice par la diversification des méthodes, des contenus culturels et l'interaction entre ses usagers, il est proposé des contenus qui réhabilitent les dimensions occultées ou refoulées du « nous » dans toute la richesse du monde (Ghouati, 1996).

1. Les contenus sociolinguistiques

Après les expériences d'ouverture de spécialités ou branches d'enseignement en tamazight dans les universités de Tizi-Ouzou et de Bejaïa depuis le début des années 1980, le contexte politique d'aujourd'hui semble nettement plus favorable à la reconnaissance officielle de l'identité et de la langue amazighs. La création du HCA et, par suite, l'introduction de classes expérimentales d'enseignement de Tamazight dès 1995 (Chabane, 1999) marque, à mon sens, une étape politique et psychosociologique importante allant vers cette reconnaissance. De ce point de vue, le premier sens que l'école polyculturelle peut donner à un contenu d'enseignement de langues est celui de permettre à chaque élève d'être « chez soi et hors de soi », selon la formule d'un chercheur. Au plan opérationnel, cela signifie que l'objectif d'enracinement dans les cultures locales, notamment par la possibilité de s'appropriier simultanément deux langues maternelles⁵ (arabe et tamazight), est étroitement lié à une ouverture sans complexes sur d'autres langues, notamment le français que le pays possède et utilise dans la vie socioéconomique.

Le tamazight, langue à part entière, se particularise par son essence orale dotée d'une écriture et ne constitue pas une survivance (Mohamed Aghali-Zakara et Jeannine Drouin, 1977). Or, même si l'état des recherches actuelles en sociolinguistique du berbère montre encore des incertitudes par rapport à sa fixation en termes de choix entre l'alphabet arabe ou latin, voire des lacunes quant à son passage définitif à un statut de langue écrite (Mahamed Aghali-Zakara, 1991), le découpage taylorien ayant prévalu jusque-là entre les langues en Algérie ne semble pas acceptable ni tenable à plus long terme.

L'enseignement d'une langue représente un engagement culturel et un investissement tout autant matériel et symbolique que psychologique ou affectif. Dès lors, pour une coexistence tendant vers un certain équilibre entre les trois langues concernées, dans l'avenir proche, il me paraît inconcevable que l'arabe ou le tamazight soient posés une nouvelle fois comme langues « spécialisées » dans les domaines de la « culture » et de « l'identité » et que le français soit limité à la gestion de « l'économie ». Pour ce faire, les contenus linguistiques suggérés ne peuvent (et ne

⁴ Ce projet est issu d'une recherche en sciences de l'éducation comportant plusieurs volets abordés sous le rapport entre éducation et pluralisme culturel (Ghouati, 1999), notamment la « *question des valeurs* » (Ghouati, 2000), la « *question de l'évaluation* » (Ghouati, à paraître) et la « *formation des enseignants par production de savoirs* » (Ghouati, à paraître).

⁵ Nous considérons comme langue maternelle ce qui permet à l'enfant, dès sa naissance, de connaître « l'autre » (la mère) et d'apprendre à nommer les choses et le monde extérieur. A partir de cette langue l'enfant tisse petit à petit des liens avec la famille élargie, le petit village...et le village planétaire. C'est donc le fondement de l'identité individuelle et sociale (Pattanayak, 1995).

doivent) à mon sens se distribuer que dans une perspective civilisationnelle. Plus clairement dit, il ne sert plus à rien - sauf à entretenir de nouveau des illusions modernistes coûteuses sous tout rapport - d'enseigner des langues maghrébines dans le seul objectif de traduire « l'économisme » que véhiculerait le français ou l'anglais.

Une autre manière de réformer l'enseignement du français en Algérie, en reprenant une idée de Djeghloul (1986), serait de l'enseigner en tant que langue et en tant que culture au sens large du terme. Ce qui constituerait de fait une contribution du système éducatif à la nécessaire relativisation des cultures qui sont proches et avec lesquelles il faut dépassionner les débats. L'objectif opérationnel à ce niveau, serait d'amener les élèves à une prise de conscience des différences et des ressemblances entre des systèmes de cultures par une approche contextualisée des langues enseignées. Il y va de l'équilibre psychosociologique des élèves que de s'atteler à gérer sereinement et progressivement les héritages, tous les héritages culturels.

Dans ce sens, l'observation de Grandguillaume (1983) apporte un autre éclairage au débat : « (...) on ne peut nier le fait que c'est par la langue française que le rapport au monde moderne s'est établie au Maghreb, et qu'il continue d'y être pensé. C'est une partie de l'identité maghrébine, celle qui s'est ouverte à des réalités nouvelles, qui s'y est attachée. Mais c'est aussi dans cette langue que, la colonisation aidant, la dévalorisation de l'identité arabe s'est inscrite. C'est dans cette langue que cette réhabilitation doit s'effectuer. Reconnaître le rapport à cette langue dans son ambivalence même, c'est se donner les moyens de liquider des traumatismes inconscients, en exigeant en ce lieu une reconnaissance de valeur qui y fut si longtemps refusée, en réhabilitant l'identité arabe dans le lieu même où elle fut niée » (p 159).

Or la (re)qualification concrète et opératoire de l'enseignement de l'arabe peut être singulièrement favorisée par le dynamisme du projet civilisationnel et prometteur, semble-t-il, aux plans socio-économique et culturel que constitue l'Union du Maghreb Arabe (Mohsen Toumi, 1988). D'autant plus que quatre pays, sur les cinq qui forment l'UMA, sont concernés par l'histoire de la colonisation française.

Néanmoins, en Algérie en tout cas, ce n'est pas en réduisant l'enseignement du français d'année en année à un contenu purement utilitaire économiquement, et en conduisant peut-être nombre de ses enseignants à s'arabiser ou à « s'angliciser » que l'on travaillera le mieux la question du refoulé. Au contraire, à travers cet enseignement culturel, il est possible de reconnaître la relation spécifique que les Maghrébins en général et les Algériens en particulier ont au français et l'inscrire à ce titre comme une des voies possibles pour libérer l'affect lié à la violence coloniale. Or, vis-à-vis du refoulé ancien, qu'est le tamazight, il y a tout lieu ici de scolariser une histoire et une civilisation vieilles de plus de 2000 ans. Dans cette proposition, il n'y a ni velléité séparatiste par rapport à la nation dans sa globalité, ni d'arrière-pensée chauviniste ou nationaliste. En parlant du tamazight, on pense politiquement trop souvent et injustement à la seule région de Kabylie (Sayad, 1992).

Autrement dit, « il faut se garder d'exagérer les facteurs de spécificité de la Kabylie dans l'ensemble algérien, de leur donner une cohérence, une « densité » et une extension qu'ils n'ont

pas. Des positions et des pratiques individuelles fortement régionalistes, des discours quasi séparatistes sont fréquents en milieu kabyle - ils ne constituent pourtant pas un courant structuré, encore moins un projet global correspondant à une aspiration majoritaire. Si la tentation nationaliste existe bel et bien dans les milieux berbéristes - surtout kabyles, elle ne paraît pas devoir prendre de la consistance idéologique et politique à l'avenir. Trop de facteurs lui sont défavorables » (Chaker, 1990).

Ce ne sera donc pas pour opposer artificiellement une berbérité à une arabité et encore moins pour prouver, comme jadis voulait le faire Rinn⁶ (1889), que les Algériens sont de « race et de langue indo-européennes », mais pour permettre symboliquement et matériellement aux ancêtres de repeupler l'existence des citoyens et légitimer ainsi une langue vivante, longtemps reléguée dans un statut de dialecte locale, donc de « non-langue » (Tassadit Yassine, 1995). Plus généralement, Mouloud Mammeri (1989) soutenait que le fait d'offrir des exemples vivants de variantes civilisationnelles « permet d'échapper à l'uniformisation planétaire sur le type de civilisation techniciste (...) avec, comme corollaire d'une abondance sans joie et de notre bonheur aliéné dans les choses et les institutions, notre désenchantement à habiter un monde fini, inventorié, aseptisé, prévu, où nous serions débarrassés du soin d'inventer la différence ou même de la concevoir » (p 23).

Le dernier argument en faveur de la généralisation de l'enseignement du tamazight porte sur la nécessité de restaurer l'image que les Algériens se font d'eux-mêmes par la restauration d'une langue conçue comme un habitat psychosociologique. De cette façon, comme l'avait dit fort justement Tahar Ouetar (1989), on n'aura plus à « répondre à cette « insulte qui nous est quotidiennement faite : tout est importé, dans ce bled, même les ancêtres et les sentiments qui ont façonné leurs voix ».

Mais quelles autres langues choisir pour être à l'écoute du monde, vivre et coopérer avec lui ? Or si, en Algérie, nul ne nie vraiment l'importance qu'il y a à maîtriser des langues vivantes étrangères, ils sont plutôt nombreux à être favorables à l'anglais. A l'échelle du Maghreb, Abdelkébir Khatibi (1994) suggère d'enseigner l'anglais comme seconde langue étrangère, car celle-ci s'impose, estime-t-il, comme « l'espéranto de la civilisation technique et internationale » (p 63). Si cette position a le mérite de mettre en adéquation l'enseignement des langues avec les préoccupations des marchés économiques et les évolutions technologiques, elle maintient néanmoins à l'écart les objectifs humanistes et culturels que l'on peut légitimement associer à ce type de contenu. Autrement dit, le problème de cette conception « réaliste » est qu'elle risque d'emblée de limiter les ambitions d'un enseignement qui peuvent s'exprimer en termes de développement des élèves - élargissement du choix des langues par exemple - sans subir le primat professionnel ou économique.

Or pour être à la hauteur des finalités de l'école polyculturelle, l'enseignement des langues étrangères en Algérie, sans méconnaître ou négliger la portée socio-économique d'un « bagage linguistique », peut prétendre ouvrir sur trois types de savoirs et savoir-faire complémentaires :

⁶ Un auteur qui revendiquait explicitement son racisme à l'égard des Algériens.

- L'entrée dans un monde de communications et de langages comme représentations sociales du monde, puisque toute langue est une conception particulière du monde ;
- L'accès à des systèmes de communication en langues étrangères, car le multilinguisme est une règle et non une exception ;
- L'accès plus large, enfin, à des systèmes culturels par le biais linguistique, parce que toute langue s'insère dans un système culturel.

En même temps que l'acquisition d'outils sociolinguistiques, ce qui est visé ici s'apparente davantage à la formation d'un esprit critique. Ce qui inscrit ces contenus de langues, comme tous les autres, plus dans une problématique d'éveil - donc un travail sur « la relation de l'enfant au monde » (Best, 1973) - que dans une problématique de la spécialisation.

2. L'éducation civique élargie et l'Education Physique et Sportive (EPS)

Dans la perspective de l'éveil au monde, l'éducation civique, élargie aux Droits de l'Homme⁷ et de la Nature ne pourrait pas se limiter à une plate énumération-présentation des institutions publiques et du tissu socio-économique et culturel local et régional. Elle ne peut pas non plus se suffire de règles morales hygiénistes et développementalistes.

Articulée à d'autres contenus, en particulier l'histoire et la géographie, cette éducation peut élargir la vision scolaire à tout le cadre de vie, à la complexité des problèmes humains - notamment dans les Etats de droit - en termes de respect de la personne humaine et de sa communauté, de l'environnement naturel et symbolique, des questions de paix (régionale et internationale) et des combats des différentes communautés humaines contre l'oppression et la dépendance multiformes.

De plus, pour initier à un monde solidaire, l'éducation civique se doit de commencer par la solidarité en actes aux niveaux de la classe et de l'école. Dans ce sens, on peut utilement impliquer les élèves dans la coopération entre différentes écoles (à plusieurs échelles : locale, régionale, nationale et internationale), dans la création et la gestion de coopératives scolaires, de même que les associations sportives ou culturelles et les foyers de jeunes, en étroite collaboration avec la communauté de l'école.

Mais cette éducation pratique doit se garder d'empiéter sur l'éducation familiale. L'exemple de certaines pratiques morales de certaines organisations de masse (Scouts, etc.) venant souvent en complément à la morale de la mosquée et de l'école, montre la nécessité d'un respect pour la

⁷ Une instruction officielle (datée du 16/12/1991) émanant du Ministre de l'Education Nationale, rappelait que l'ordonnance du 16 avril 1976 (portant création de l'Ecole Fondamentale Polytechnique, EFP) ne s'oppose pas au principe de l'enseignement des Droits de l'Homme et, de ce fait, invitait les directeurs des enseignements secondaire et fondamental à lui proposer un projet « opérationnel » pour prendre en charge ce type d'enseignement. Cette instruction fait suite à une pétition nationale de nombreuses organisations de « démocrates » demandant l'introduction des Droits de l'Homme dans les programmes de l'EFP.

responsabilité parentale. La remise en cause de cette responsabilité, par des contenus exagérément moraux, peut conduire certaines familles à déléguer totalement ou partiellement leur propre part éducative.

Dans cet ordre d'idées, sachant qu'il n'existe pas de morale qui ne soit pas une inculcation arbitraire, l'école polyculturelle pourra se passer d'un contenu spécifique à l'éducation morale et de jugements de valeurs vis-à-vis de certaines pratiques éducatives traditionnelles – disqualifiées trop facilement par le terme « archaïque ». Cette clarification préalable n'a pour objectif que celui de (re)qualifier une éducation parentale, trop souvent négligée, voire méprisée. On demande à l'école de prendre ses responsabilités. Dans une démocratie qui se respecte, les parents aussi doivent prendre les leurs.

Toutefois, si dans les conditions socio-politiques et culturelles actuelles il apparaît quasiment impossible de prétendre à un contenu d'éducation sexuelle spécifique (à l'exception de ce qui peut être davantage développé en sciences de la vie), il convient d'organiser une véritable promotion de la pratique sportive mixte. A cet égard, la forte résistance d'une partie de la société - que révèle la prolifération de certificats médicaux (de complaisance) pour dispenser les filles de l'EPS - doit faire l'objet d'une réflexion approfondie pour la mise en œuvre de stratégies de concertation et d'implication des parents les plus réticents, notamment dans les zones rurales.

Mon hypothèse est que les principes d'égalité⁸ dans les pratiques sportives ou artistiques notamment se construisent et se mettent en place dans la proximité et le dialogue école-parents et non par des directives ministérielles ou académiques. Aussi est-il important que les enseignants eux-mêmes soient persuadés de la justesse de la cause identitaire de certains contenus, pour prétendre obtenir une influence sociale auprès des parents et des élèves.

Une école polyculturelle ne peut s'accommoder, sous aucun prétexte, de comportements tendant à bâtir les murs de la méfiance et de la haine. De ce point de vue, l'objectif de certains contenus - portés directement sur la relation à l'autre - serait de préparer les enfants à gérer normalement les situations de mixité, par la banalisation des contacts sportifs ou autres et du travail de groupes mixtes.

3. L'histoire et la géographie

Les enjeux socio-politiques de ces deux contenus n'échappent à personne, encore moins aux décideurs ou autorités pédagogiques. Or, ce serait probablement une perpétuation de l'erreur que de croire que l'histoire et la géographie ne peuvent qu'inculquer la morale patriotique et le « sens du devoir » chez les enfants.

⁸ Avant de souligner le caractère obligatoire de certaines disciplines ou matières, il me semble plus urgent d'interdire à certains enseignants de faire pression sur des enfants en vue de les « convaincre » des bienfaits de la séparation garçons-filles. De telles pratiques, même si elles restent isolées, peuvent engendrer de la violence et contribuer à mettre en échec toute communication pédagogique qui vise au respect mutuel entre les enfants.

L'expérience algérienne en la matière a eu au moins le mérite de montrer que l'instrumentalisation à outrance de ces contenus est une stratégie « mortelle » pour l'histoire-géographie en tant que telles que pour les objectifs restreints qu'on leur a fixés. A fortiori quand celles-ci sont présentées sous la forme classique de « leçons à apprendre ».

Rompre avec de telles pratiques pédagogiques (et politiques) c'est, me semble-t-il, conduire les enfants à se mouvoir d'abord dans un espace-temps familial, ensuite leur fournir de la manière la plus attrayante possible - l'exemple du meddah maghrébin (« diseur » ou conteur) est à méditer au plan de la forme - des outils pour estimer la durée et se représenter les temps longs et courts en vue de se situer dans les histoires humaines, et accéder à la conscience citoyenne de sujet-agent de l'Histoire dans un espace géographique donné.

Dans cette perspective, au-delà des clivages politiques et des nationalismes étriqués entre les Etats Maghrébins⁹, les ambitions « fraternisantes » de l'Union du Maghreb Arabe (UMA) peuvent servir de support sociopédagogique pour redéfinir un contenu géographique plus en adéquation avec le passé et le présent de la région et les aspirations en termes d'union et d'échanges de ses habitants.

Sans idolâtrer plus qu'il ne faut la savant Ibn Khaldoun, il convient de souligner que c'est par la *Muqqadima* par exemple que les nouveaux programmes d'histoire peuvent renouer avec « la longue durée ». Mais c'est par lui aussi qu'on peut relativiser concrètement certains discours (trop répétitifs et quelquefois maladroits) sur la « grandeur » de la civilisation arabo-musulmane, notamment en partant de l'histoire du Maghreb et de ses approches synthétique et critique. On peut également s'inspirer pour cela d'un grand nombre de travaux et d'approches critiques dans les études historiques du Maghreb : par exemple Abdallah Laroui (1974) ; Jacques Berque (1978) ; Charles-André Julien (1951) ; Mahfoud Kaddache (1980 ; 1992a ; 1992b) ; etc.

Outre l'objectif de ressourcement dans les histoires locales, enseigner entre autres la *Muqqadima*, c'est conduire par exemple les enfants à réfléchir peu à peu sur les notions de « groupes sociaux », de « Umran », de « rupture », de « décadence » et de « transformation » dans les civilisations humaines. L'objectif principal, comme le disait Braudel (1993), étant que les jeunes générations comprennent également que « dans la multiplicité du temps présent (...) le monde actuel...s'offre à nous comme une série de possibles » (p 27).

4. Les contenus mathématiques, scientifiques et techniques

⁹ La logique actuelle des gouvernements maghrébins est tout à fait discutable dans la mesure où ils semblent dire « pourquoi gagner collectivement si l'on peut perdre individuellement ? ». C'est du moins ce qui peut s'observer à travers les négociations économiques actuelles que mènent les responsables maghrébins au niveau international pour ouvrir des zones de libre-échange !

A l'instar d'un grand nombre de pays du Tiers monde, l'Algérie est confrontée à de nombreux défis socio-économiques. Mais les problèmes les plus urgents sont ceux de l'autosuffisance alimentaire, la régulation démographique et la préservation et/ou la protection de l'environnement, compte tenu de l'extension des zones urbaines et du développement industriel.

Cependant l'essor exponentiel des savoirs scientifiques et techniques impose constamment de nouvelles problématiques qui concernent aussi bien les responsables politiques et opérateurs socio-économiques, que la société civile et les citoyens (santé des individus, réflexion sur la procréation, questionnement sur les rapports avec l'environnement et sur le devenir de la planète de manière générale). Or ce ne sont probablement pas les sciences naturelles classiques, réduites à des portions congrues au niveau de l'école actuelle et dans les collèges et lycées, qui pourront amener les élèves à dépasser le stade descriptif pour se confronter à une variété de démarches d'apprentissage, de problématiques et d'explication.

L'enjeu principal est d'aider à construire des réponses, aussi incomplètes soient-elles, nécessaires à tout un chacun pour assumer ses responsabilités en société civile comme dans la vie professionnelle. Dans ce sens, les sciences de la vie et de la terre, parce qu'elles intègrent le développement humain, la biologie, l'écosystème et la géologie, peuvent être proposées aux enfants dès le 2^e cycle de l'école polyculturelle à titre de discipline de découverte et de familiarisation avec des concepts et des démarches d'investigation.

Par définition ouvertes à la transdisciplinarité, les sciences de la vie et de la terre peuvent - à partir des acquis - jeter des ponts avec les mathématiques et les sciences physiques. Ce qui peut donner lieu à des décloisonnements pédagogiques entre différents contenus, en valorisant les transferts cognitifs - méthodes et langages notamment - d'un contenu à un autre. Cette collaboration entre contenus peut contribuer à rendre l'enseignement des mathématiques moins dogmatique et moins formaliste - par les applications que ne manqueront pas de lui donner la géologie, l'écosystème ou la technologie - et poser peut-être des limites à son utilisation quasi exclusive par les institutions à des fins de sélection scolaire.

Dans tous les contenus, la formation prime la sélection, l'évaluation ou la classification des enfants. Ainsi, toujours dans un souci de coordination inter et transdisciplinaire, les sciences physiques ne doivent pas perdre de vue l'objectif de fournir une culture de base ayant pour fondement la compréhension des phénomènes qui régissent l'environnement naturel ou physique. Sans cette culture fondamentale, avec une nette prédominance pour l'expérimentation et la manipulation, aucune formation ultérieure de cadres n'est possible pour l'industrie, pour l'agriculture ou pour la recherche. En tant qu'aide à la conception et à la réalisation technologique, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication bouleverse toutes les possibilités de recherche et de simulation de solutions mathématiques et/ou techniques et la cyberculture¹⁰ s'impose même dans les communications

¹⁰ « Les Nouvelles Technologies de Communication et d'Information (NTIC) contribuent, théoriquement, à l'accroissement du savoir. Mais avant tout, elles impliquent d'acquérir certaines connaissances pour pouvoir les utiliser. En ce sens il s'agit bien d'une culture » (Colombain, 1997, p. 5). Dans le rapport remis à l'Union européenne, Pierre

sociales.

Dès lors, dans les domaines scientifiques en général, l'encyclopédisme devient illusoire. Et puisqu'il est inutile de charger indéfiniment les programmes scolaires, tant les quantités et les qualités de savoirs à maîtriser sont vastes, il convient d'opérer des choix. N'ayant ni l'ambition ni les moyens d' « être comme eux », il me semble plus raisonnable (ou plus sage) et plus prometteur pour la créativité dans une école polyculturelle, de s'attacher surtout à maîtriser les concepts fondamentaux et les méthodes particulières ou générales afin de rendre plus aisée la transférabilité sociocognitive entre différents contenus. Dans ce sens, on peut raisonnablement orienter davantage les contenus mathématiques, scientifiques et techniques sur les questions du « pourquoi et comment ça marche ? », sachant que l'approfondissement des procédures et des méthodes doit nécessairement s'accompagner d'un allègement conséquent du volume des informations et des savoirs à proposer aux enfants.

Dans cette façon de voir, les dimensions méthodologique et interdisciplinaire englobent la résolution de problèmes et donc la (re)mobilisation de nouveaux sens pour les activités mathématiques et informatiques. S'agissant de recherche de motivations et de sens pour les élèves, l'histoire des sciences, des techniques et des mathématiques peut être un précieux outil ou auxiliaire pédagogique pour éclairer et aérer la présentation de ce groupe de contenus.

5. Les ateliers « arts et traditions »

Or l'allègement des volumes horaires des contenus précédents peut servir à la mise en place d'ateliers et contenus plus ancrés artistiquement et culturellement. Leur unique prétention pédagogique est de contribuer à lever les verrous qui obstruent les « portes de l'imaginaire », selon l'expression de Mohamed Khadda (1983).

Les pressions qui s'exercent en temps de crise sur l'école et les angoisses parentales vis-à-vis de la réussite ou de l'échec scolaires sont des données psychosociologiques qui conduisent souvent l'encadrement à oublier que les enfants ont un besoin profond de rêver et de s'évader par leurs imaginaires. Une simple observation montre que, dans un contexte de compétitivité scolaire, même les dessins des enfants sont revus et corrigés par des enseignants et des parents. Ce qui constitue de fait une manière de « broyer » l'imaginaire et par la même d'empêcher les enfants de « créer » autre chose.

Cependant, « renaître » culturellement, comme le souhaite vivement Goumeziane (1994), ne signifie pas forcément une formation des enfants à la « compétitivité » et « l'imposition de contrainte de résultats ». Si je partage son souci de la qualité de la formation, il me semble difficile d'imposer à une école de « s'ouvrir aux contraintes du marché ». A quoi servirait alors

Lévy (1999) estime que « la cyberculture invente une autre manière de faire advenir la présence virtuelle à soi-même de l'humain...en imposant une unité de sens ».

d'étudier l'histoire, la poésie ou la littérature, pour ne prendre que ces exemples, si l'on devait s'en tenir strictement à ce qui est monnayable sur le marché du travail ? Que doit-on faire alors du développement humain et culturel ? Dans toute civilisation, l'éducation aux langues est plus et autre chose qu'une simple préparation à la vie économique.

Or la créativité est une dimension pédagogique essentielle, dans toute école qui respecte son public et son environnement, et celle-ci ne peut se déployer qu'en privilégiant la variété des contenus, des essais et des méthodes. « (. . .) L'abondance est la source indispensable sans laquelle la qualité ne serait pas possible » (Beaudot, 1973, p 110). Quel que soit le domaine d'activité, il n'est jamais de création ex nihilo. Parce que, fondamentalement, la personne humaine crée toujours à partir de l'existant, à partir aussi des tourments de la vie et des rêves...

Qu'il s'agisse de calligraphie, de poterie ou de musique, l'objectif est d'aller vers des pédagogies de l'éveil à soi et au monde et d'encourager la créativité à l'école polyculturelle, en valorisant les éléments largement connus du terroir traditionnel.

« Par la production de sons, de couleurs et de formes, permettre à l'enfant de sentir son pouvoir créateur et son aptitude à produire des œuvres, lui faire connaître les objets culturels qui l'entourent, telles sont les finalités des activités artistiques qui éveillent au monde (...) autant que les activités de découverte et de connaissance du milieu... » (F. Best, op cit, p 13).

Le monde entier ou presque connaît l'extraordinaire aventure du raï. Or, selon toute vraisemblance, cette musique a dépassé le cadre strictement régionale - ouest de l'oranais - grâce à sa simplicité et à son authenticité (Cf. Bouziane Daoudi, 1996). Cette musique, qui a été retravaillée par des jeunes et des moins jeunes talents, n'est rien d'autre que la parole authentique de bergers des steppes ! Ce qui signifie qu'être soi-même, en fructifiant son héritage, est probablement la meilleure voie pour communiquer avec le monde et contribuer à son enrichissement.

L'école actuelle, par son orientation « polytechnique », a contribué à dévaloriser le monde de la terre et ses soi-disant « archaïsmes ». Elle a aussi distribué des contenus valorisables seulement en ville (Kennouche et al., 1982), à un moment où le Maghreb en général et l'Algérie en particulier ont plus que jamais besoin d'agriculture et du monde rural. C'est pourquoi, aussi bien symboliquement que matériellement, l'école polyculturelle ambitionne de renouer avec des activités dont les valeurs renvoient indéniablement aux racines paysannes et au respect de l'environnement proche et lointain, matériel ou symbolique.

L'objectif opérationnel à court et moyen terme est que chaque école polyculturelle dispose de son propre lopin de terre et de quelques animaux de ferme, moins pour s'auto-suffire au niveau des cantines scolaires, que pour éduquer à l'environnement par l'environnement (« Droits de l'Homme et de la Nature ») et (ré)initier les enfants au goût de l'effort par des travaux de plein air. L'atmosphère relationnelle autour de contacts « charnels » avec la terre, dans la perspective d'une « efficacité éducative » (Degorce, 1986), favorise amplement les sentiments d'aise chez des enfants qui ont aussi besoin de respirer à travers des travaux manuels inscrits dans la durée. De

surcroit, en fonction des spécificités régionales, cet atelier de « jardinage/élevage », véritable creuset de l'éducation environnementale, peut être modulé ou enrichi par d'autres activités du genre culture dattière, tissage, culture de l'olivier, etc.

Conclusion

Les contenus scolaires proposés dans cet article l'ont été en vue d'une réflexion-action ou expérimentation. Dans le cadre de ce projet, il reste entre autres à mener collectivement deux types de réflexion, en partant des recherches les plus actuelles : l'une épistémologique, relative aux statuts de chacune des disciplines, et l'autre méthodologique et/ou didactique, pour construire et/ou approfondir les pédagogies/didactiques spécifiques aux contenus proposés.

Les exigences de la vie sociale, économique et culturelle ne cessent d'évoluer. Les savoirs et les techniques également. C'est pourquoi, la question des contenus scolaires, ne pouvant pas être résolue une fois pour toute, doit être au contraire constamment ouverte pour être enrichie par de nouvelles problématiques et les enseignants formés en permanence. Mais, s'il faut réviser en permanence les programmes et les méthodes, l'objectif d'un développement de la créativité et de l'autonomie chez les élèves doit être une constante. Pour ce faire, chaque élève doit être « outillé » par différentes méthodes pour être à même de problématiser, raisonner et/ou expérimenter à son tour et conduire à son terme une réflexion de quelque nature que ce soit.

Afin que les élèves, les parents et leurs associations puissent adhérer¹¹ en connaissance de cause aux contenus scolaires proposés, les manuels scolaires devraient fournir en préambule à chaque contenu un exposé des motifs accessible sur les fondements qui ont présidé aux différents choix. De même une explicitation des objectifs généraux et opérationnels (trimestriels, semestriels ou annuels) et des méthodes retenues pour les atteindre peut aider aussi bien enseignants et élèves que les partenaires extérieurs de l'école.

L'autonomie recherchée des élèves ne serait pas possible sans une autonomie réelle des enseignants. Ainsi, dès leur formation initiale et continue, les enseignants devraient avoir toute liberté pour concevoir des cours, travaux pratiques et sorties de terrain dans le cadre d'une interdisciplinarité – comme voie originale de coopération de plusieurs contenus ou disciplines autour de projets - réfléchi et programmée dès le début de l'année afin de définir les moyens humains, matériels et scientifiques nécessaires pour sa réalisation. L'interdisciplinarité permet de ce fait de mieux décroïsonner les contenus, de rationaliser les moyens de l'école et surtout d'ouvrir des perspectives théoriques et pratiques de réflexion chez les enseignants et les élèves.

Bibliographie

¹¹ Ils peuvent éventuellement contribuer indirectement à améliorer l'apprentissage.

- Aghali-Zakara M. et Drouin J., 1977, *Recherches sur le tfinagh*. Tome 1 : *Eléments graphiques* ; Tome 2 : *Eléments sociologiques*, Editions Geuthner, Paris
- Aghali-Zakara M. , 1992, *Les lettres et les chiffres. Ecrire en berbère*, Editions Geuthner
- Beaudot A., 1973, *Vers une pédagogie de la créativité*, Editions ESF, Paris
- Berque J., 1978, *L'intérieur du Maghreb, XVe-XIXe siècles*, Gallimard, Paris
- Best F., 1973, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Editions Armand Colin, Paris
- Bourdieu P. et Passeron J.C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris
- Chabane S., 1999, « Enseigner Tamazight », *Timmuzgha* N°1, Alger, 23-30
- Chaker S., 1990, « La revendication berbère : entre culture et politique », *Algérie-Actualité* N°1280
- Colombain J., 1997, *La cyberculture*, Editions Milan, Paris
- Bouziane Daoudi, 1996, « La belle aventure du Raï au Maghreb », entretien in *Afrique-Education*, N°20, Paris
- Braudel F., 1993, *Grammaire des civilisations*, Editions Flammarion, (1^{ère} édition 1963)
- Degorce A., 1986, *Atmosphère et efficacité éducative*, Editions Universitaires/UNMFREO
- Djehloul A., 1986, *Huit études sur l'Algérie*, ENAL, Alger
- Forquin J.-C., 1989, *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Editions De Boeck
- Goumeziane S., 1994, « La renaissance culturelle », *Le Matin* du 19/09/1994
- Ghouati A., 2001b (à paraître), « Eléments pour une formation des enseignants par production de savoirs », *Revue Timmuzgha*, HCA, N°4 novembre 2001
- Ghouati A., 2001a (à paraître), « La question de l'évaluation », *Revue Timmuzgha*, HCA, N°4 novembre 2001
- Ghouati A., 2000, « La question des valeurs dans l'enseignement interculturel », *Revue Timmuzgha*, HCA, N°3, 8-13
- Ghouati A., 1999, *Multiculturalisme et éducation. Pour une école fondamentale polyculturelle en Algérie*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille
- Ghouati A., 1996, « Algérie : l'illusion moderniste du système éducatif », *Afrique Education*, N°21, Paris
- Grandguillaume G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose
- Ibn Khaldoun, *Al-Muqqadima. Discours sur l'histoire universelle*, Unesco, Beyrouth, 1967-1969, 3 volumes, traduction Vincent Monteil
- Julien Ch.-A., 1951, *Histoire de l'Afrique du Nord*, 2 Tomes, Editions revues par Ch. Courtois et R. Le Tourneau, Payot, Paris
- Kaddache M., 1992b, *L'Algérie durant la période ottomane*, Editions OPU, Alger
- Kaddache M., 1992a, *L'Algérie dans l'antiquité*, Editions ENAL, Alger
- Kaddache M., 1980, *L'Algérie médiévale*, Editions SNED, Alger
- Kennouche T. et al., 1982, *Les jeunes ruraux et l'école...mythe et réalité*, Editions CREA, Alger
- Khadda M., 198, *Feuillets épars liés*, SNED, Alger
- Khatibi A., 1994, « Enseignement et culture au Maghreb », *AWAL-Cahiers d'études berbères*, N°11, 61-67

- Laroui Abdallah, 1974, *Histoire du Maghreb. Essai de synthèse*, Maspéro, Paris
- Lévy P., 1999, *Essai sur la cyberculture : l'univers sans totalité*, Rapport au conseil de l'Europe, version provisoire, <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/cyberculture/>
- Mammeri M., 1989, « une expérience de recherche anthropologique en Algérie », pp 15-23, in *AWAL Cahiers d'études berbères*, N°5, Paris-Alger
- Ouane A., 1995, « En guise de conclusion : la normalité du multilinguisme et ses implications dans la politique et l'éducation », pp 413-431, in Adama Ouane (sous la direction), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg
- Ouettar T., 1989, « Au fond de la question berbère », entretien in *Algérie-Actualité*, N°1237
- Pattanayak D.P., 1995, « Langues maternelles : définition et apprentissage », pp 37-59, in Adama Ouane (sous la direction), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg
- Rinn M. , 1899, « Essai d'études linguistiques et ethnologiques sur les origines berbères », pp 97-121, *Revue Africaine*, N°33 (réédition OPU, Alger)
- Sayad A., 1992, « Minorités et rapport à l'Etat dans le monde méditerranéen : Etat et 'minorité' en Algérie, le 'mythe kabyle' », pp 135-181, in Selahattin Kaya (dir.), *Connaissance de l'Islam*, Editions Syros
- Tanguy L., 1983, « Savoirs et rapports sociaux l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, 24, N°2, 1983, 227-254
- Tassadit Yacine, 1995, « La revendication berbère », *Intersignes*, N°10, 95-106
- Toumi M., 1988, *Le Maghreb*, Editions PUF/coll. « Que sais-je ? »

ANNEXE : PROPOSITION A TITRE EXPERIMENTAL D'UNE PROGRESSION PAR ANNEE ET PAR CYCLE (Source : Ghouati , 1999)

Les contenus de l'école fondamentale polyculturelle : tableau synthétique									
Années	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	CYCLE I			CYCLE II			CYCLE III		
▪ Tamazight	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Arabe	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Français					X	X	X	X	X
▪ Education aux Droits de l'Homme et de la Nature, Education civique				X	X	X	X	X	X
▪ Anglais, Italien, Espagnol ou Allemand							X	X	X
▪ Histoire	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Géographie	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ E. P. S	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Sciences de la vie et de la terre				X	X	X	X	X	X
▪ Sciences Physiques				X	X	X	X	X	X
▪ Technologie, Informatique et cyberculture	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Mathématiques	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ateliers (arts et traditions):									
▪ Calligraphie/Poterie/ Peinture	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Danse/ Musique/Chant	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Jardinage/Elevage	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X : Contenu enseigné ou à introduire, en fonction des trois cycles du fondamental.