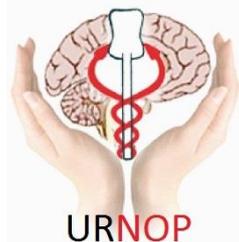


SCIENCES DE L'HOMME

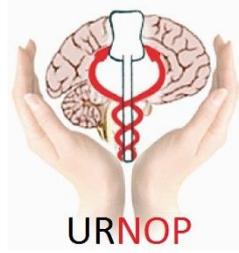


**Revue de l'URNOP *Unité de Recherches Neurosciences Cognitives -
Orthophonie - Phoniatrie - Université d'Alger 2***

ÉCOLE, LANGUE, LANGAGE & COGNITIONS

N° 14 - Décembre 2013

ISSN 1112-8054



ÉCOLE, LANGUE, LANGAGE & COGNITION

Comité scientifique

Rédacteur en Chef, Directeur de la Revue, Président du CS

Pr Nacira ZELLAL - URNOP - Université d'Alger 2

Vice Président du CS

Pr Nina SAADALLAH-ZEIDAN

Doyenne de la Faculté de Santé Publique - Université Libanaise

Conseil Scientifique de l'URNOP

AMRANI, S., U. de Batna
BADAOU, M., U. d'Alger 2
BEDJAOUI, M., ENSSP
BEDJAOUI, W., U. d'Alger 2
BELMIHOUB, K., U. Alger 2
BENMOUSSA, L., U. Alger 2
BOUKHRIS, N., U. d'Alger 3
EL KOLLI, A., U. Alger 2
FADLI, A., U. de Blida
IZEMRANE, A., UMMTO
FERCHOULI, F. Z., ENSSP
SAIL, H.O., MESRS
TERKMANI, W., U. Alger 2
TIDJANI, T., U. Alger 2
TRIBECH, R., U. Alger 2
ZIANE, S., U. Alger 2
ZELLOUF, M., U. Alger 2.

Membres extérieurs

BARKA-DAHANE, Z., LBPO, USTHB
BOSREDON, B., U. Paris 3
BOUZIDA, A., U. d'Alger 2
CAMPOLINI, C., U. Catholique de Louvain, Belgique
CHERFA, Y., LARIM, Université de Blida
FEUILLARD, C., Université Paris Descartes
GONZALEZ-MONGE, S., Hôpital de l'Est, Lyon
HAMDANI, A., IERA, Rabat
HARIDI-LARBI DAHO, L., CHU Beni Messous
KHIATI, M., CHU Salim Zmirli
KOTOB, H., U. Libanaise
LEGROS, D., U. Paris 8
MINOR-CORRIVEAU, M., U. Laurentienne, Sudbury, Ontario, Canada
SAMRANI-CHAROUK, S., U. Libanaise
VAN EEKHOUT, Ph., Hôpital Pitié Salpêtrière
ZELLAL, N., FEI, USTHB
SERON, M., Institut Libre Marie Haps, Belgique

Édition URNOP - SAOR - SAN

N° 14 - Décembre 2013

SOMMAIRE

Avant-propos Nacira ZELLAL.....	4
Neurosciences et communication aujourd'hui Nacira ZELLAL.....	5
Décrochage scolaire : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers Said ZIANE.....	11
L'incompréhension du milieu scolaire, un destin pour l'enfant épileptique ? Fatima ARAR.....	24
Enfant sourd, famille et institution : de la parole au langage dans la construction du lien groupal Lounès LALLEM.....	30
المفكرة البصرية الفضائية و تأثيرها على تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي Aziza ANNOU.....	40
المشكلات الأسرية للأبناء المراهقين و الحاجة إلى الإرشاد Messaouda BADAOU.....	52
La linguistique cognitive, une nouvelle approche pour les sciences humaines et sociales Omar BELKHEIR.....	65
المحصول اللفظي لأطفال الرياض Samira MOUSSA ABDERREZAK	73
التصورات السوسiolسانية للطفل الجزائري بشأن اللغات - دراسة ميدانية على عينة من الأطفال Wafa BEDJAOUI	79
De l'internationalisation de l'enseignement Supérieur algérien Inam BIOUD.....	85
La terminologie au creuset des sciences - PNR N° 12/11-06-2011 Meriem BEDJAOUI.....	90
Répercussions de l'enseignement de la langue au primaire sur la traduction (PNR Traduction n° 24 - Contrat N° 12/04-06-2012) Nacira ZELLAL.....	94
Production écrite en FLE : aides textuelles et métacognitives Yamina BOUNOUARA.....	98
James Baldwin's <i>Nobody Knows My Name</i> : American Social Discourse paradoxical functioning Dalila ZEGHAR.....	114
Les pratiques rédactionnelles à l'école : de l'approche textuelle à l'approche sociolinguistique Wafa BEDJAOUI.....	121

Avant-propos

Nacira ZELLAL
URNOP - Université d'Alger 2

Parmi les trois numéros, 12, 13 et 14, de la Revue de l'URNOP, *Sciences de l'Homme* (édition décembre 2013), les 12 et 13 regroupent les Actes du IIème Congrès International de Neurosciences, organisé au Palais de la Culture (Alger), les 7 & 8 avril 2012, sous la thématique *Les soins psychologiques actuels : de la neurobiologie du comportement aux TCC*, sans exclure, lorsque les textes des conférences ne nous ont pas été remis, des contributions dans le thème, externes au congrès. Le 14 réunit moins de textes puisés des Actes que de textes libres, c'est pourquoi nous en avons fait un numéro classique.

La ligne éditoriale de cette revue internationale se situe au carrefour de la linguistique, de la psychologie et de la biologie. Elle se définit à partir de toutes les activités scientifiques, menées au sein de l'ex-Laboratoire SLANCOM, aujourd'hui promu URNOP. Elle vise à développer, en Algérie, les neurosciences, qui sont, depuis une vingtaine d'années, à la base du renouveau des savoirs en sciences humaines et sociales.

Ainsi, dans ce numéro 14, la linguistique cognitive et appliquée est abordée d'un point théorique et empirique, au préalable de quelques réflexions pratiques, ayant trait aux questions scolaires, d'apprentissage, d'adolescence, sans exclure l'enseignement supérieur. La didactique, la traductologie et l'analyse du discours, sans exclure celle du monème, font également l'objet de propositions, dans la perspective d'optimiser l'exhaustivité des recherches actuelles en matière de langue et langage, vecteur de la communication humaine, objet des *neurosciences*, qui font la pluridisciplinarité dans la modernité des savoirs. Introduisant toutes ces contributions, un historique de la naissance des neurosciences est esquissé.

Ainsi, les trois sciences fondamentales et appliquées, *la linguistique, la psychologie et la médecine* alimenteront désormais et de façon simultanée 03 numéros à la fois, de cette revue, qui reste perfectible, notamment au plan formel.

En effet, il faut consigner le fait que, vu le nombre de plus en plus croissant, de disciplines de recherches du Laboratoire SLANCOM, récemment promu Unité de Recherches URNOP, notre projet, pour les prochains « tri » numéros de cette revue internationale, sera de faire rigoureusement respecter un « template » standard.

Ceci s'impose à deux titres : notre volonté de produire plusieurs numéros en un temps minimum au lieu de nous investir dans la correction et la mise en forme d'articles, d'une part et, de l'autre, de livrer une traçabilité de nos échanges internationaux, qui sont à la fois permanents et de plus en plus intenses.

À titre d'exemple, aujourd'hui, nous élargissons nos travaux avec l'Europe et les pays anglo-saxons, aux pays voisins, comme, par exemple, les recherches terminologiques, en collaboration avec l'IERA de Rabat.

De même, le LMD *Orthophonie et neurosciences* est une structure désormais délocalisée à l'étranger (Université Libanaise, Faculté de Santé Publique) et des candidats internationaux, notamment des diplômés de France, engagent aujourd'hui leurs démarches auprès du ministère des AE et du ministère de l'enseignement supérieur, pour s'y inscrire, en Algérie.

Neurosciences et communication aujourd'hui

Nacira ZELLAL
URNOP - Université d'Alger 2

Cette contribution est la substance de la présentation proposée dans le cadre des conférences de la E-Foire (DGRSDT, ANVREDET, 27-31/09/2013, USTHB).

Depuis ces quelques dernières années seulement, il existe 03 pôles de neurosciences dans les pays du Sud : la Société Marocaine de Neurosciences, la Société Égyptienne de Neurosciences et la Société Algérienne de Neurosciences.

Au Maroc et en Égypte, ces sociétés savantes sont présidées par des tenants des sciences biologiques et en Algérie, j'en ai la charge, en tant que tenante des sciences humaines et ceci témoigne d'une avancée de taille. La SAN réunit biologistes, médecins, psychologues, linguistes, orthophonistes, informaticiens et spécialistes de l'intelligence artificielle et bien des économistes, des statisticiens et des spécialistes en gestion sont en passe de nous rejoindre.

À Alger, il existe 03 entités de recherches en neurosciences : le Laboratoire LBPO, de l'USTHB, qui s'occupe de biologie du comportement, le Laboratoire du CHU Mustapha qui s'occupe des maladies neurologiques et l'URNOP : Unité de Recherches *Neurosciences – Orthophonie - Phoniatrie*, consécration du développement du Laboratoire de 2000 à 2013, qui s'occupe de la communication humaine sous toutes ses formes : normale, pathologique, sans en omettre soin et prévention. Le site de l'URNOP est en phase de finalisation.

1. De quelques données épistémologiques

La neuroscience est *la science du cerveau et de la connaissance* (Edelman, 2008), autrement dit c'est ce qui fait de l'Homme un être communicant, c'est pourquoi on parle aujourd'hui de Sciences de l'Homme.

En effet, la médecine tend tellement à s'humaniser et les sciences humaines, dont la psychologie et l'orthophonie sont le secteur phare puisqu'elles apportent un soin, tendent tellement à se médicaliser, que bientôt la dichotomie sciences médicales/sciences humaines n'aura plus droit de cité : la médecine n'est pas une science animale.

Le syntagme neurosciences est mis au pluriel, du fait que cerveau et connaissance constituent l'objet de plusieurs sciences, que nous n'allons pas énumérer, tant elles sont visibles à l'œil nu.

Nées il y a un peu plus de 20 ans, la problématique en était de rechercher ce qui se passe dans le cerveau, au plan neurobiologique, neurochimique, neuro-physique... lorsqu'il y a *comportement ou social humain*.

Quand l'être humain parle, écrit, émet un son, marche, se souvient, dénomme un objet, produit un geste, bégaie, consomme de la drogue, se livre à la violence ou au suicide, ... il se comporte, car c'est un acteur social.

À la fin des années 80, caméra à positons et EEG, au sein des services neurologiques des pays avancés comme ceux de la Salpêtrière en France, de l'Hôpital Côte des Neiges au Canada, du New York Brain Tumor Center of Roosevelt Hospital aux USA, de l'Hôpital Central de Vienne en Autriche, ... engendrèrent, alors, des technologies d'imagerie cérébrale de plus en plus sophistiquées pour optimiser la recherche du fonctionnement du cerveau et du meilleur soin possible, du trouble du comportement.

La vie est un cycle qui se réitère : c'est aux 8-11^{ème} siècles que les savants de l'âge d'or de la civilisation islamique, firent la découverte révolutionnaire, selon laquelle le cerveau est le siège de la pensée. Ceci veut dire qu'aujourd'hui, on s'accorde à reconnaître que c'est d'abord la pensée qui détermine les comportements et non l'inverse. En effet, l'homme traite activement, à l'aide de son bagage cognitif, qui évolue depuis la naissance, son environnement, lequel *suscite* le comportement adapté. C'est à travers nos comportements qu'apparaissent les traits de caractère, des perceptions et de l'intelligence, bref, de la psychologie humaine.

Ainsi donc, des sciences modernes comme la *psycholinguistique* et la *psychosomatique* sont nées d'un progrès.

En science, l'exception fait la règle : si une maladie est due au stress, c'est que toutes les maladies ont un facteur psychologique.

Ce n'est qu'à la fin du 19^{ème} siècle que Broca et Wernicke découvriront les zones du langage articulé et de sa compréhension. Langage + sa compréhension = pensée, travaux qui susciteront, dans les années 50, l'associationnisme neurologique d'une part et, de l'autre, la pensée piagétienne.

2. Pourquoi la problématique des neurosciences est-elle née ?

Tout est économie dans la vie et son vecteur, la double dichotomie production-consommation et exportation-importation.

Actuellement, on assiste à la crise économique des pays du Nord, exportateurs du fruit de l'idée, vers les pays du Sud. L'idée au sens académique, c'est le résultat de la thèse issue de l'expérience, laquelle, selon Piaget, s'acquiert à 04-05 ans et donc, à l'âge scolaire.

J'y reviendrai.

Un pays heureux est un pays autonome, c'est-à-dire un pays scientifique, un pays riche en thèses aux fruits exportables.

Deux ordres de problématiques sont en cours d'exploitation au sein de deux laboratoires à l'échelle planétaire, l'un canadien et l'autre français, qui veulent découvrir :

1) ce qui, dans les productions de Ibn Rochd, a fait qu'il était un génie. Le Nord veut donc, aujourd'hui, des génies car Ariane, la BM, Christian Dior... ne leur suffisent pas. Il leur faut des génies !

2) ce qui permettrait l'utilisation de la totalité des compétences du cerveau. En effet, il est démontré qu'on n'en exploite que 15% des capacités cognitives. Les aphasies, les neuro-

dégénérescences, ... elles, sont très bien rééduquées, ils s'occupent, aujourd'hui, de la norme !

Par conséquent, la motivation de la problématique à la base de la création des neurosciences, c'est bien la crise économique : il s'agit, pour les pays, qui veulent demeurer producteurs-exportateurs, d'optimiser l'exportation du fruit de leur intelligence.

3. L'orthophonie permet de comprendre les neurosciences

Langage, écriture, mémoire, concentration font l'intelligence, objet de la psychologie et elles sont réunies en termes de fonctions cognitives et exécutives, commandées par le cerveau. Le langage en est la plus humaine expression et la psycholinguistique clinique s'appelle l'orthophonie.

Deux observations d'importance :

1) Forme actuelle de la psychologie, l'orthophonie s'en distingue par l'injection du code phonétique dans l'approche du comportement, ce qui crée deux spécialités orthophoniques ignorées par la psychologie : *l'audiophonologie* et *la phoniatrie*. C'est pourquoi dans le monde entier, l'orthophonie est une discipline, un département, une profession et un secteur de recherches *autonomes*.

2) Les neurosciences ne vont pas re-créeer le cortex et la cellule. Elles sont nées de *l'intégration du critère psychologique dans le critère neurologique* et, en fait, il n'y a de psychologie que *cognitive*.

En effet, en psychologie industrielle, on parle d'intelligence industrielle ; en psychologie sociale, on sait à présent que nos actes sont les échos de notre pensée (comme l'a dit H. Aourag dans son laïus d'ouverture de la E-Foire) ; en psychanalyse, Freud parle de mentalisation. Il a indiqué aux post-freudiens la nécessaire intégration de la linguistique dans leur approche du patient, reconnaissant le fait que s'il ne l'a pas fait, c'est parce qu'il n'en maîtrisait pas les concepts, alors que, reconnu-aussi, le langage constituait son objet.

À mon avis (et je n'ai pas encore lu le livre : *Le mensonge freudien*), il contourne la vérité. En effet, il était un « génie » car il pouvait apprendre la linguistique, fut-elle la science humaine la plus difficile.

Il ne l'a pas fait, tout simplement parce que le langage est une fonction cognitive, une fonction consciente et volontaire puisque spatio-temporelle et s'il s'en était occupé, toute sa théorie aurait été remise en cause.

Ce n'est qu'au cours de ces dernières années, que j'ai compris pourquoi la psychologie (cognitive et de l'intelligence) a acquis, aux USA, le statut de *noble science*, statut que n'ont pas acquis la biologie ni la médecine.

4. Dans le monde, la réflexion en psychologie avance

L'une des formes d'évolution actuelle de la psychologie s'appelle l'orthophonie, neuroscience par excellence puisqu'elle s'occupe de communication, par le langage et son audibilité au moyen de la voix.

Je vais le démontrer, afin de pouvoir ensuite, parler du soin neuroscientifique, objet de la *psychologie clinique* et de l'*orthophonie*.

Mais avant cela, je voudrais juste signaler que l'historique de la fondation de la chaire d'orthophonie, lancée en Algérie à la fin des années 70 comme graduation, post-graduation, doctorat puis, LMD, le tout, dans ses infrastructures de recherches et ses prolongements en neurosciences et mis en ligne afin d'expliquer comment, à partir d'un Magistère, se sont épanouis tous les parcours de formation et tous les axes de recherches que nous avons pu créer.

En France, l'enseignement académique d'Orthophonie des Facultés de Médecine est né en 1966.

Le Master n'y est né qu'en 2012 du fait que, jusque là, ce sont principalement les médecins, qui, spécialistes des pathologies voco-verbales l'enseignent. À titre d'exemple, 22 médecins ont encadré mes études d'orthophonie à Paris 6 (1976-1980). Psychologues et linguistes, eux aussi Auteurs en troubles orthophoniques, ont contribué à ma formation.

Le MOA (Maîtrise d'Orthophonie et d'Audiologie de 05 ans) et le doctorat ès Sciences biologiques Option Orthophonie ou Audiologie existent, au Canada, depuis les années 60.

Aux USA, existe le Graduate de 04 ans, suivi du Post-Graduate et du PHD of Speech Therapy des Schools of Health sciences. En Angleterre, même cursus, au sein des **Medical Colleges**.

En suisse, seules 02 universités comptent la graduation d'Orthophonie des Facultés de Sciences Humaines : celle de Genève et celle de Neuchâtel. Seule l'Université de Neuchâtel a créé sa Post-Graduation et son Doctorat d'Orthophonie, en 2003.

En Algérie, le Magistère-Fondateur de la Chaire à l'échelle nationale, est né en 1987¹.

L'Université Libanaise a instauré en 1990 le cursus de l'Université Paul Sabatier (Toulouse), de baccalauréat plus 04, le rattachant comme Département autonome, de la Faculté de Santé Publique.

Le M2, puis le Doctorat de l'URNOP y sont créés à compter de l'année 2013-2014 grâce à l'accord de la convention du MESRS et des AE des 02 pays, entre l'UL et l'U. d'Alger 2, du 14 août 2013.

Dans le monde entier, il s'agit d'un **Département autonome**, puisque le métier est autonome et ce, sauf en Algérie, où des psychosociologues ne veulent pas s'en séparer, sans en comprendre l'enjeu scientifique et ni clinique.

Ceci, pour une synthèse de l'enseignement académique dans le monde. Voyons, à présent, en quoi l'Orthophonie est la forme moderne de la Psychologie et en quoi elle s'en distingue, puisant sa totale autonomie de cette distinction, tant au plan de l'enseignement qu'à celui professionnel.

L'objet de la psychologie, l'intelligence, est un objet abstrait et vu que le psychologue est un scientifique, il est un *observateur* ; il observe alors le comportement, qui rend l'intelligence observable. Et le langage doublement articulé en monèmes et phonèmes au sens de Martinet, est le comportement le plus spécifiquement humain.

Freud savait bien ce qui manquait à la psychologie... Mis à part Lacan (mais qui l'a fait de façon philosophique), les « psys » n'ont pas vraiment pu l'intégrer, dans leurs approches des paramètres intellectuels, en prônant-ils le caractère primordial ?. C'est alors que les linguistes créèrent la *psycholinguistique*.

¹ Œuvre brevetée à l'ONDA le 22 juillet 2013 et réunie dans le numéro 11 de la Revue en ligne.

Ainsi, Benveniste (1950) a parlé de la *subjectivité* dans le langage, David Cohen (1965) *d'affaiblissement de la personnalité* dans l'aphasie, Jakobson (1970) d'acquisition de la *distance métalinguistique* et Chomsky de *compétence* et de *performance* (1990).

Comme toute science, la psycholinguistique résout des problèmes et l'un des ordres de problèmes qui fait l'objet de la psycholinguistique, est dénommé « Orthophonie » depuis la fin des années 50 (Borel Maisonnay, 1950).

Ainsi, je n'ai compris qu'au cours de ces derniers temps, ce qui rend compte de la jeunesse de cette science et discipline clinique aux multiples spécialités.

Dit directement, l'Orthophonie est la forme moderne et future de la psychologie, injection faite du critère linguistique et phonétique dans le critère cognitif.

Donc, l'Orthophonie comprend la psychologie, mais la psychologie ne la comprend pas. En effet, la phonétique crée 02 spécialités orthophoniques, ignorées par la psychologie : l'*audiophonologie* et la *phoniatrie*, spécialités spécifiquement orthophoniques, exercées dans les EJS et les services d'ORL.

4. Du soin neuroscientifique

Un trouble est approché de la même manière qu'une maladie organique. Il est soigné à partir de sa *cause*, son étiologie. En sciences humaines, il s'agit de son *explication théorique*.

C'est de trois (03) courants théoriques que naissent les techniques de soin psychologique et orthophonique. Le comportementalisme qui n'a pas fait long feu, la psychanalyse en perte de vitesse et le cognitivo-comportementalisme (TCC), école privilégiée dans les derniers Rapports de l'INSERM, au constat de son succès auprès des patients.

Modifier la perception de la société par le patient, pour en modifier le comportement déviant (bègue, aphasique, suicidaire, trauma,...). En Algérie, la psychologie s'intéresse au symptôme : drogue, suicide, délinquance,... Les projets neuroscientifiques, eux, sont féroceusement combattus. Ceci veut dire que le soin théoriquement justifié ne constitue pas tellement le souci du clinicien-chercheur et la psychologie sociale, pourtant dépassée, a certes encore de beaux jours devant elle.

Les Rapports de l'INSERM ne précisent pas, cependant, *les motifs* de la prévalence des TCC sur les autres ordres de thérapie. C'est qu'elles se focalisent sur *la cause* du comportement déviant, d'où leur grand succès. C'est, en fait, un retour aux thèses du 11^{ème} siècle, selon lesquelles c'est le cerveau qui est le siège de la pensée, composante humaine déterminante des comportements.

Or, aucun psychologue algérien n'a remis en cause la pédagogie scolaire en Algérie, une pédagogie clairement inscrite à l'encontre du développement cognitif et de l'intelligence de l'enfant.

Or encore, tout est *genèse* en psychologie comme en médecine, tout est *évolution*.

Or enfin, c'est à l'âge de 04 ans que naît le schéma narratif chez l'enfant, afin qu'il construise son réel, son expérience. Analyse, synthèse et déduction de la thèse ou sens du monde, sont stimulés par *le texte, la langue, l'écrit* (conte, fables, romans, ...), qui sont absents à l'école

algérienne, ce qui bloque la notion de projection dans le futur, d'où castration de l'autonomie cognitive du futur cadre algérien. En effet, la littérature enfantine n'existe pas à l'école, puisque l'enfant est maintenu dans la phrase (audio-visuelle) jusqu'à 12 ans, alors qu'elle est acquise à 18 mois.

La problématique en physique, en sociologie, en géographie... est un rêve et l'enfant doit pouvoir rêver à partir de 04 ans. La psychologie génétique piagétienne est universelle, elle ne marginalise pas l'enfant algérien.

Pour conclure, soulignons le fait que c'est la psycholinguistique, qui nous offre les concepts et les outils nous permettant d'analyser la pédagogie scolaire et c'est l'Orthophonie qui nous a permis de le comprendre.

Décrochage scolaire : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers

Said ZIANE

URNOP - Université d'Alger 2

Introduction

La déscolarisation est considérée comme un processus relié aux enjeux des difficultés d'apprentissage des élèves. Cependant, grâce à des études effectuées en milieu scolaire, des chercheurs ont établi l'hypothèse qu'il existe une connexion entre le décrochage cognitif et le décrochage scolaire.

Et partant de l'idée que les décrocheurs sont des élèves qui rassemblent vulnérabilité familiale et difficultés scolaires, nous essaierons d'élucider la dynamique des interférences qui relie plusieurs facteurs explicatifs tels que les apprentissages, les rapports aux savoirs scolaires, des formes institutionnelles et enseignantes et notamment la façon de prendre en charge les difficultés scolaires, qui surgissent tout au long du parcours de certains élèves, et des problèmes familiaux et sociaux, mais aussi celui du langage et de la langue dans la compréhension des textes, des tâches scolaires, outre le problème de l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves qui sont très en dessous de leur objectif.

Il s'agit dans cette analyse et en décalage avec le point de vue le plus fréquent qui consiste à analyser le décrochage lui-même du seul point de vue de l'élève, de tenter de comprendre la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose et de montrer par la même occasion que le décrochage cognitif n'est pas un fait isolé, mais un processus qui se construit depuis les premières années de la scolarité.

Les déperditions scolaires sont devenues parmi les phénomènes les plus préoccupants, dans le sens où on rencontre chaque année et de plus en plus, des apprenants qui quittent précocement l'enseignement, insuffisamment pourvus de compétences à même de leur assurer un avenir.

Ce phénomène touche aussi bien les systèmes d'enseignement des pays développés que ceux en voie de développement et d'ampleur universelle telle, qu'il attire l'attention des observateurs et des intervenants à différentes échelles (organismes de recherches, institutions internationales, gouvernements, ONG, groupes sociaux, etc.).

Et si les pays développés sont plus ou moins arrivés à le maîtriser, grâce à des politiques d'enseignement préventives et curatives permettant de prévenir l'échec, de rehausser le rendement et de ce fait réduire la fréquence des interruptions précoces, on s'aperçoit que ce problème s'accroît de plus en plus dans les pays en voie de développement. Ceci est lié à l'absence d'une stratégie efficace permettant de mettre en place des dispositifs à même de répondre aux besoins des enfants à difficultés.

L'absence du psychologue scolaire au sein des écoles primaires algériennes ne permet pas le bon accompagnement psychologique et compromet l'avenir des enfants qui présentent des troubles d'apprentissage.

Il est à constater, comme l'indique le rapport de l'UNESCO (1998), que dans les pays en développement, de nombreux enfants quittent l'école primaire sans avoir acquis les notions de lecture ni de calcul. D'après le rapport mondial sur l'éducation de 1998, sur 100 élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire, seulement 64% terminent la 5^{ème} année de ce cycle en Asie du Sud ; 68% en Amérique latine et Caraïbes ; 70% en Afrique subsaharienne ; 85% en Asie de l'Est et Océanie ; 93% aux États arabes (rapport de l'UNESCO, 1998, p. 59), et on estime à moins de 10, ceux qui atteignent la dernière année du secondaire (Diambomba et Ouellet, 1992). En effet, dans les pays en développement, l'échec, le redoublement et la déscolarisation débutent très tôt dans le cursus scolaire des élèves.

Et au moment même où les citoyens des pays en développement exigent des systèmes d'enseignement et de formation performants, efficaces et mieux adaptés aux nouvelles exigences de l'économie du marché, on s'aperçoit que la déscolarisation précoce s'accroît et s'élargit aux différentes étapes du cursus scolaire et à toutes les spécialités de la formation.

Cette situation, qui secoue les systèmes éducatifs et de formation de nombreux pays suscite l'intérêt, non seulement les chercheurs et des spécialistes dans le domaine de l'éducation, mais aussi, elle conduit les responsables de la classe politique, les institutions gouvernementales et les organismes nationaux et internationaux à réfléchir sur les efforts à déployer et les stratégies à adopter à l'échelle locale et internationale pour réduire au maximum les taux des échecs et des déperditions aussi bien dans l'enseignement que dans la formation professionnelle.

Dans le passé, le système de l'enseignement et de la formation algérien n'a pas été très affecté par ce phénomène grâce aux actions menées par l'État en matière de scolarisation obligatoire et de lutte contre l'analphabétisme et ce, malgré le rythme rapide de la croissance démographique de la jeunesse en Algérie. C'est aussi le résultat des efforts déployés et des ressources financières mises au profit du secteur de l'éducation et de la formation. L'Algérie a, en effet, réservé près d'un quart de son budget à ces deux secteurs, soit 7 % de son produit intérieur brut (PIB).

Cette politique de généralisation de la scolarisation à tous les enfants âgés entre 6 et 14 ans a permis d'atteindre les objectifs escomptés. En effet, presque 90 % des enfants sont scolarisés, l'analphabétisme a considérablement baissé, le taux du travail des enfants a connu aussi un important décroissement.

Cependant, la crise économique qu'a connue notre pays entre les années 1986-2000 résultant de la diminution des recettes d'exportations algériennes en pétrole a conduit l'État à réduire les dépenses des secteurs de l'éducation et de la formation. Les biens liés au système éducatif n'ont pas échappé aux tendances inflationnistes. Ainsi, l'indice du coût des fournitures scolaires est passé de 245 DA à 551 DA entre 1993 et 1996 ; l'indice des frais de scolarité est passé, à la même période, de 181DA à 254 DA (CNES 2001).

Cette restriction sur le budget de l'éducation et de la formation a non seulement eu des retombées sur la qualité de l'éducation et de la formation mais aussi, a conduit la déscolarisation d'un nombre important d'enfants qui s'orientent alors, vers le travail précoce. Cette situation, qui avait de lourdes conséquences sur la population active, a conduit à l'accroissement du taux de chômage, à la détérioration des ressources familiales et a renforcé les déperditions scolaires. Ainsi, l'appauvrissement des familles, un des facteurs explicatifs de la déscolarisation précoce, comme le souligne le rapport du CNES, accentue cette tendance à la réduction de la durée de la scolarisation et a conduit à l'abandon des apprentis, de la formation professionnelle, puisqu'ils n'avaient pas le niveau d'instruction requis pour pouvoir suivre les formations dispensées (CNES, 2001).

Les déperditions scolaires ont alors atteint des taux alarmants et vient peser doublement sur un système éducatif alourdi par un taux important d'échec et sujet à de nombreuses critiques notamment avec la compétition imposée par les écoles privées qui sont apparues ces dernières années. Ces critiques portent à la fois sur la qualité du produit fourni et sur l'incapacité du système actuel, à maintenir et à assurer une scolarité aux élèves, du moins tout au long de la scolarité obligatoire.

"Il ne suffit sans doute plus d'accueillir les jeunes, mais de savoir comment les garder au lycée pour une scolarité fructueuse", Dominique Gasman (2000).

En effet, le système éducatif algérien a enregistré, durant les 10 dernières années, des taux d'abandon inquiétants. Les données statistiques annoncées par l'Office National de Statistiques (ONS), concernant les taux d'abandon et d'échec scolaire dans tous les paliers de l'école fondamentale montre la croissance galopante de la déscolarisation, pour atteindre au cours des dernières années, des proportions alarmantes. Le nombre d'élève ayant abandonné l'école en 2002/2003 de la 1^{ère} à la 5^{ème} année primaire est de l'ordre de 46405 élèves avec un taux moyen de 9,28% (Source ministère de l'éducation, 2007).

Il s'agit donc de décrire et d'analyser d'une manière objective les situations institutionnelles, psychologiques, socioéconomiques et familiales, qui mènent vers l'abandon.

Pour cerner la problématique des déperditions dans le secteur de l'enseignement professionnel en Algérie, il y a lieu :

- D'analyser les données statistiques relatives à l'évolution de ce phénomène durant les dix dernières années, ce qui nous donnerait sans doute une idée plus précise de son évolution, son ampleur et sa dangerosité ;
- De définir le concept de déperdition en se référant aux spécificités du secteur de la formation et de l'enseignement professionnel ;
- D'approfondir les facteurs explicatifs (institutionnels, individuels, socio-économiques, et culturels) des déperditions, par branches d'activité, par type et par niveau de formation, par zones et par régions.

L'accentuation des taux des déperditions dans le secteur de l'enseignement algérien suscite des questionnements notamment sur sa performance. Malgré les énormes moyens déployés (construction, encadrement, ressources financières, matérielles et humaines) pour diminuer ces taux, ceci laisse à penser que les facteurs générateurs de ce phénomène ne sont pas encore déterminés, du moins objectivement, dans ce secteur. De ce fait, il est intéressant de consacrer une étude à ce fléau, avec l'objectif d'apporter quelques éléments de réponse à un phénomène qui nuit autant à l'individu, au groupe, aux institutions scolaires, qu'à la société, globalement.

Devant la série de faits à propos des déperditions dans ce secteur en Algérie, voici les questionnements que l'étude tente d'explorer : quels sont les déterminants des déperditions dans ce contexte ? Quels sont les facteurs qui permettraient d'expliquer ces déperditions et comment s'enclenche ce processus ? Quels sont les facteurs qui agissent et qui interagissent sur le parcours des élèves jusqu'à les pousser à quitter définitivement l'école ? À quels facteurs renvoie l'interruption scolaire ? Quelle est l'explication de la démotivation de l'apprenant ? Quels sont les effets des politiques d'enseignement globalement (organisation, gestion et orientation, mode d'inspection, types d'évaluations, formation des enseignants,

contenu des programmes, méthodes pédagogiques, matériels didactiques, rythmes et progression scolaire, cadre relationnel) sur les déperditions ? Quel est l'impact des facteurs sociaux et environnementaux sur le parcours des élèves? Quelle représentation se font les élèves eux-mêmes, du scolaire ? Quelle est la part des facteurs sociodémographiques et socio-économiques et des stratégies familiales ? Quels sont les rapports au savoir, aux apprentissages, aux enseignants, aux camarades et au climat institutionnel ? Quelle représentation se font les apprenants eux mêmes de la politique d'enseignement? Notre travail se focalise sur la connaissance des trajectoires des enfants, sur le rôle que peuvent jouer les institutions et leur mode de fonctionnement, dans ce processus de déperdition. L'appréciation des dispositifs préventifs ou palliatifs, qui sont mis en place par les structures compétentes pour remédier aux déperditions serait, elle aussi, intéressante. Ainsi, nous allons mettre en exergue les mécanismes générateurs, qui poussent un nombre assez important d'apprentis à abandonner précocement leur scolarité.

1. Revue de la littérature

De nombreuses études ont tenté d'analyser le phénomène de la déperdition scolaire et d'y apporter des solutions. Certaines études ont analysé cette problématique en s'appuyant sur les facteurs individuels ou personnels (Ouellet, 1987 ; Woodhall, 1988) ; d'autres ont mis l'accent sur les facteurs socio-économiques (Coleman et al. 1966 ; Simmons et Alexander, 1976 ; Heyneman 1976) ; enfin les facteurs institutionnels dans leur diversité ont retenu l'attention des chercheurs comme Trottier (1981), Lockheed et Vespoor (1990).

Relevons donc quelques approches théoriques ayant abordé les causes des déperditions à travers les causes génétiques, neurologiques, sociologiques, culturelles et économiques ou encore les causes psycho-cognitives, psychoaffectives et institutionnelles.

1.1 Les causes biologiques ou génétiques

Ces causes sont liées à certaines anomalies chromosomiques, qui affectent considérablement le développement cognitif de l'enfant (trisomie 21 ou autres anomalies génétiques) et il est contestable de les invoquer lorsqu'il s'agit de difficultés révélées par l'entrée dans les apprentissages de base, difficulté à lire et à écrire. Pour certains, ces troubles d'apprentissage comme la dyslexie ou le bégaiement sont en rapport avec le dysfonctionnement neurologique. Bien que de nombreuses recherches dans ce domaine s'appuient sur les nouvelles techniques d'investigation du fonctionnement du cerveau, cette thèse n'est toujours pas confirmée.

Dans ses travaux, Testu (1987) a étudié l'évolution des rythmes des fonctions physiologiques, physiques et psychologiques et les fluctuations journalières et hebdomadaires des performances et des différences dans l'alternance repos / activités scolaires de l'enfant. On peut signaler que l'incapacité, pour ces enfants, de pouvoir suivre normalement leur scolarité, est liée, entre autre, à l'épuisement et à la fatigue dus aux efforts fournis aussi bien, dans le cadre scolaire que dans la pratique du travail. Ces difficultés sont évoquées dans de nombreux cas, dont nous citerons quelques uns, pour illustrer les effets négatifs du travail, sur la progression scolaire.

1.2 Les causes culturelles et ou socio-économiques

Dans cette approche, on parle de fatalité sociologique ou de reproduction de l'échec, d'une génération à une autre. D'après des études statistiques, l'échec scolaire toucherait plus nettement les catégories socialement défavorisées. Même si l'école a pour mission de donner

les mêmes chances à tous et d'apporter les bases culturelles et linguistiques nécessaires à la réussite scolaire, cet objectif reste difficile à concrétiser.

Il existe un ensemble de projets pédagogiques, de compensation, visant à pallier les déficits culturels de l'enfant (soutien scolaire, cours de rattrapage, centres de documentation scolaire...); mais, peut-on effectivement remédier aux grands écarts dus à ces inégalités sociales entre des apprenants ?

En effet, un enfant issu d'un milieu défavorisé n'a pas les mêmes acquisitions sur le plan cognitif et verbal. L'adaptation à l'école maternelle est, en grande partie, liée au degré de maîtrise du langage, lequel dépend, pour une part importante, de la qualité et de la quantité des échanges verbaux au sein de la famille, qu'acquière les enfants. Les enfants issus de milieux dont le langage est proche de ceux des enseignants et commun à des valeurs et à des systèmes de communication proposés par l'école, auront plus de possibilité de réussir. Selon Labov, le langage des enfants noirs des ghettos américains est aussi riche et élaboré que celui des enfants de classe moyenne, mais il n'a pas sa place à l'école et n'est pas reconnu.

Il existe donc une liaison étroite entre les pratiques culturelles familiales et la scolarité des enfants qui en sont issus. Ainsi, la présence de livres à la maison, la lecture de journaux, la fréquentation d'espaces culturels tels que les bibliothèques actives, les musées, les théâtres, le cinéma..., sont des variables, qui influent positivement sur le rendement scolaire.

Aussi, les conditions économiques ont-elles, elles aussi, leur part d'influence sur l'échec et la réussite scolaire. Les étudiants de milieux sociaux démunis sont confrontés à des difficultés lorsqu'ils souhaitent poursuivre des études supérieures, ils sont souvent contraints de travailler en parallèle et c'est très difficile de combiner le travail et les études.

Les attitudes des parents face à la scolarité des enfants, ont autant d'importance que les autres paramètres. Ainsi, un climat éducatif familial serein joue en faveur de l'équilibre de la personnalité de l'enfant, ce qui permet une meilleure disponibilité des processus mentaux. La dévalorisation et le dénigrement de l'école et ou de la formation et des apprentissages par l'ensemble de la famille, influe négativement sur la perception de l'enfant et peut le conduire à reproduire le même schéma familial, adoptant, ainsi, des comportements de rejet à l'égard des institutions scolaires et de formations.

Des attitudes familiales indifférentes face au projet scolaire et au projet de formation de l'enfant, provoque une mauvaise représentation de l'enfant, souvent liée à l'angoisse véhiculée par le chômage. Le fait que les parents obligent l'enfant à aller en classe sans se soucier de ses problèmes scolaires, conduit, à l'adolescence par exemple, à des réactions d'opposition exacerbées. Cette autorité oppressante des parents est souvent exprimée par le transfert de l'agressivité des élèves, sur leur professeur.

Il s'agit d'un transfert inconscient de l'agressivité d'un objet vers un autre objet, d'autant que l'école est perçue comme une institution coercitive. Un autre facteur, qui renforce ou qui peut être à l'origine du refus scolaire total, serait l'hyper investissement, par les parents, des résultats scolaires, leur vigilance plus ou moins obsessionnelle, perfectionniste et incessante, du travail de l'enfant.

Les aspects abordés dans ce contexte se rapportent, surtout, aux enfants dont l'intégration au groupe classe se révèle difficile, voire impossible. Plusieurs indicateurs ont été retenus pour opérer les dysfonctionnements, qui sont liés à l'inadaptation, à l'adaptation difficile, à l'élève non intégré ou rejeté du système éducatif.

Dans certaines sphères familiales les enfants sont contraints, en plus des tâches scolaires, d'exercer des activités supplémentaires, telles que la vente, la préparation de produits alimentaires, l'artisanat, la confection et d'autres services. Bien que ces activités aident à boucler parfois les entrées dérisoires des ménages, ils peuvent avoir des répercussions négatives sur le parcours scolaire des enfants et mener au décrochage, surtout quand ces activités deviennent les activités capitales de l'enfant. Les écoliers travailleurs fournissent des

efforts qui dépassent parfois leurs capacités physiques et mentales et ils ont des difficultés à combiner les activités scolaires à ces activités extrascolaires. Généralement, les écoliers travailleurs s'investissent beaucoup plus dans l'emploi que dans les activités scolaires, ce qui complique très souvent la progression de leur scolarité.

Selon les enquêtes menées par le BIT (1980), les enfants qui combinent le travail et l'école sont épuisés, vu les efforts qu'ils fournissent, ils ont du mal à mener à bien leurs tâches scolaires et finissent par quitter l'école et par s'intégrer définitivement dans le monde du travail.

Levison (1993) a constaté le fait que chez les enfants qui travaillent, les progrès étaient généralement plus lents que chez les enfants qui étaient à l'école à plein temps.

Schieflbein (1997) a également relevé le fait que le niveau d'instruction est un problème qui frappe les enfants ayant un emploi. Le nombre d'années passées en classe est souvent inversement proportionnel au niveau d'instruction. Pratiquement plus de 80 % des élèves appartenant à des familles à revenu modeste et qui avaient abandonné l'école après 6 années de scolarité au moins, ne comprenaient pas très bien les messages écrits.

Boonpla et al. (1997) ont montré que les écoliers travailleurs avaient des problèmes avec leurs enseignants et leurs camarades. Les aspects positifs du travail de ces enfants sont ignorés et les enseignants ont souvent l'impression que ces enfants sont "sales", "pauvres" et ont des attitudes négatives ou de mauvaises habitudes, soumis à des châtiments corporels ou tournés en ridicules, quand ils arrivent en retard à l'école ou s'endorment en classe.

Bachir, jeune enfant de 14 ans, issu d'une famille pauvre, de père souffrant d'une infirmité cérébrale et d'une mère sans emploi, était obligé de travailler à mi-temps lorsqu'il était encore écolier. De l'analyse de son histoire scolaire, il se dégage que l'effort supplémentaire physique et psychologique qu'il fournissait au travail et qui se traduisait par la fatigue, le surmenage et le stress d'une part et la considération qu'il obtenait de ses parents (source d'argent), d'autre part, ont animé sa démotivation envers l'école. Ceci explique son redoublement en classe de 7^{ème} année, puis sa déscolarisation. C'est le cas aussi de Mohamed et d'autres enfants qui combinaient l'école et travail.

1.3 Les causes psychoaffectives

Les chercheurs ont établi des corrélations entre le parcours scolaire, les événements de la vie et les situations psychoaffectives familiales.

En premier lieu, la scolarisation est constituée d'étapes de rupture avec le processus de développement de l'enfant : la première survenant à l'entrée en maternelle, la seconde au primaire où le statut d'écolier remplace celui de l'enfant et prend toute sa valeur ; la troisième à l'entrée au collège, qui coïncide avec l'adolescence. Enfin, l'enseignement supérieur marque l'accès à une certaine autonomie, à la fois intellectuelle et affective.

Chaque moment de rupture exige une adaptation nouvelle. Chacun réagit à la séparation, en fonction de ses spécificités, de façon différente. Tout dépend des mécanismes de défense établis lors des premières séparations maternelles compte tenu de carences affectives éventuelles.

Chaque rupture constitue un événement et réanime les conflits liés à la séparation ; elle ravive les angoisses précoces. Les enfants n'ont pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. Certains de ces élèves éprouvent des troubles, qui affectent leur comportement. Cela peut se caractériser par les problèmes scolaires, comme le décrochage cognitif, les phobies scolaires, le refus de l'école, de l'inhibition intellectuelle ou des troubles névrotiques plus importants.

D'autre part, l'équilibre psychoaffectif familial est indispensable à une bonne scolarité. Si le climat familial est tendu (fragilité du couple, séparation ou divorce, deuil, chômage, exclusion sociale...), les réactions de l'enfant face à ces distorsions risquent d'affecter ses performances

scolaires. Dans ces différents cas, tout dépend de la construction de la personnalité de l'enfant et des mécanismes dont il dispose pour faire face à ces situations. Le décrochage peut naître d'un environnement affectif défavorable. C'est ce qui arrive quand un événement traumatique familial bouleverse la vie de l'enfant, par exemple, dans le cas de divorce des parents, violence familiale, décès d'un membre de la famille, naissance d'un nouvel enfant. La rivalité fraternelle peut également être une source de problèmes scolaires. L'enfant qui ne veut pas entrer en compétition et qui est le plus fragile affectivement, est capable de développer un complexe d'infériorité, des sentiments de dévalorisation et une attitude d'impuissance, devant les difficultés. Mais, ces situations ne conduisent pas fatalement à l'échec ou aux déperditions.

Le travail des enfants mérite aussi d'être analysé selon deux concepts : le premier est lié à « l'enfance » par opposition à l'« âge adulte », conduisant à faire la différence entre les caractéristiques propres à l'adulte et celles propres à l'enfant.

Le deuxième met en exergue la relation « type de travail » et « épanouissement ». On distingue le travail qui aide l'enfant à s'épanouir de celui qui entrave son développement physique, émotionnel et cognitif.

Dans ce cadre, il est intéressant de poser les questions suivantes : l'enfant a-t-il les aptitudes et les habiletés pour exercer les mêmes activités que celles de l'adulte ? Quelle représentation a-t-il du travail ? Est-il réellement conscient des effets nuisibles des activités qu'il exerce ?

Les attitudes des enfants sont très significatives dans ce contexte, car elles montrent les risques qu'encourent les enfants travailleurs, notamment les filles dans les lieux de travail.

Dans leur ouvrage « Introduction à la psychologie de l'enfant », Hurtig M. et Rondal J.A. (1981) définissent l'enfance comme une période de croissance dont le statut terminal est la fin de cette croissance. Ceci renforce la thèse selon laquelle les enfants ont besoin, à cet âge crucial de la vie, de l'éducation, de la protection et de l'affection, éléments indispensables à leur épanouissement.

Or, l'enfant qui travaille se sent responsable et acquiert une autonomie, qui va modifier son statut, au sein de la famille. Ce passage du statut de l'enfant au statut de l'adulte, lui permet de s'affirmer, non pas en tant qu'enfant, mais en tant qu'homme, qui est loin de l'être. Cette indépendance lui permet de côtoyer les adultes et de se livrer à des pratiques et à des activités, qui ne correspondent pas à son âge mental.

Les travaux de Bequelle et Boyden (1988) et de Schlemmer (1997) ont montré que l'impact du travail existe, mais à des degrés qui diffèrent selon la nature, les conditions dans lesquelles les enfants travaillent et la formule du travail (temps partiel, temps plein, travailleur saisonnier, travailleur permanent) et l'âge.

En effet, plus l'enfant est jeune et le travail pénible, plus l'enfant est exposé à des risques. Ces effets peuvent toucher à l'aspect physique, psychologique, social et éducatif de l'enfant.

Cloper (1912) a énuméré les effets négatifs du travail des enfants dans la rue. Il souligne que les incidences sont d'abord socioprofessionnelles : l'enfant se détourne de l'exercice d'une activité régulière, il a peu de chance d'apprendre un métier et il rejoint la masse des travailleurs occasionnels. S'ajoute à cela, les risques de détérioration physique dus au surmenage, à l'exposition aux intempéries, au travail de nuit, à l'irrégularité des repas et du sommeil, à l'usage des stimulants (cigarettes, café, alcool...) et aux maladies vénériennes. Enfin, il y a les risques de détérioration morale : l'enfant est soustrait à la surveillance des parents et s'en défie ; il est incité à ne plus aller en classe ; il est pris peu à peu par la vie de la rue ; il contracte de mauvaises habitudes et devient un être faible dans une rue souvent pépinière de délinquants.

1.4 Les causes scolaires

Les aspects se rapportant au cadre scolaire sont :

Les caractéristiques des enseignants : type de formation reçue, profil psychosociologique, compétences professionnelles, style d'enseignement.

Structure de la classe : dimension, organisation et aménagement spatial, méthodes pédagogiques et didactiques, progression et rythme scolaires, ambiance....

Climat social de la classe : esprit de coopération ou de compétition, style de commandement, mode de communication.

Climat de l'école en général : valeurs, politique de formation (types, programmes, timing, mode) et d'orientation, système d'évaluation, relations sociales.

D'ailleurs, certains auteurs sont arrivés à la conclusion selon laquelle les facteurs scolaires ont une influence certaine et même prépondérante, sur la réussite scolaire. Brookoveer et al. ont analysé l'impact du climat et de la structure de l'école, sur le rendement scolaire des étudiants. Dans une analyse comparative élaborée à partir des données recueillies dans sept pays, Cherkaoui (1979) a montré qu'au niveau secondaire le processus de sélection, c'est à dire le processus selon lequel des étudiants sont évalués et répartis selon des sections, des programmes ou des types d'établissement qui témoignent d'une certaine stratification des enseignements au sein du système scolaire, a un effet sur la réussite des étudiants. Cet effet est encore plus important que celui de leur appartenance à une strate sociale, sauf dans le cas du système scolaire américain.

Ceci ne veut pas dire que l'origine sociale, en tant que facteur extérieur, cesse d'influencer la réussite scolaire. En effet, le système scolaire peut jouer un rôle négatif sur la scolarité de l'enfant, devant l'homogénéité des programmes et une pédagogie identique, un enseignement plutôt normatif (programme, évaluation, examen...) pour des enfants qui sont tous différents et qui n'ont pas le même niveau de maturation physique, intellectuelle, psychologique, affectif et social. Chaque enfant a ses propres rythmes, qui ne sont pas souvent respectés. L'éducation nationale ne semble pas encore prête à travailler sur ce point, la plupart des projets sur les rythmes scolaires étant absents.

La taille des classes reste un problème majeur dans l'enseignement public. Il paraît assez difficile d'apporter une aide individualisée aux élèves en difficulté lorsqu'une classe compte 30 à 40 élèves. Avec un nombre si important d'enfants, l'enseignant est également confronté à l'hétérogénéité des élèves, il faut donc qu'il soit en mesure d'adapter son enseignement aux différents niveaux représentés dans sa classe.

À l'heure actuelle, la pédagogie différenciée semble être l'une des solutions proposées, face à ce problème. Mais les enseignants sont-ils en mesure et ont-ils les moyens de contrer les difficultés ?

Pour pouvoir y faire face, il leur faudrait des formations adaptées et complètes (sur les rythmes scolaires, le développement de l'enfant, la psychologie, les différentes pratiques pédagogiques, des stages auprès d'enfants en grande difficulté...). S'ajoutent à cela, les impératifs fixés par l'éducation nationale, auxquels les enseignants sont souvent confrontés. Les programmes scolaires sont souvent trop denses. Les évaluations obligatoires et répétitives, qui ne font qu'accentuer les différences entre bons et mauvais élèves, ont une incidence directe sur le processus de revalorisation de l'enfant.

Il importe de souligner aussi, que l'impact des facteurs sur la scolarité de l'enfant, diffère d'une situation à une autre. Chaque élève a ses propres caractéristiques et les facteurs influent différemment selon les spécificités de l'enfant. C'est pour cela que la déscolarisation, en tant que phénomène, doit tenir compte des caractéristiques propres à l'enfant. Pour une saisie

rigoureuse du phénomène, il est aussi judicieux de retracer l'histoire personnelle ou de faire le portrait des enfants en échec ou en voie de le devenir, car chaque enfant a une histoire singulière. Les facteurs n'agissent pas de la même manière sur les élèves, d'où l'intérêt de l'étude des parcours scolaires et familiaux.

Selon S. Broccolichi (1999), la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif ou d'une absence d'accroche cognitive, qui peut lui être bien antérieure et qui peut, d'ailleurs, s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilité, absentéisme) ou, si l'on préfère, ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des "décrochés" de l'intérieur.

C'est de cette manière que les enseignants et les parents, désireux d'aider l'enfant à dépasser la difficulté qui l'empêche de réussir normalement à l'école, devront s'interroger en fonction de l'histoire de vie de l'enfant, de sa façon de réagir face à elle.

Il faut donc, avant tout, être à l'écoute de l'enfant, lui demander ce qu'il pense de son échec, lui expliquer les différents moyens qui pourraient être mis en œuvre pour le soutenir.

Il est à souligner, dans ce contexte, le fait qu'au lieu de chercher une relation linéaire des situations, qui conduisent aux déperditions scolaires, il serait plus judicieux de supposer que ces déperditions sont le résultat de facteurs divers et variés, qui agissent et qui interagissent les uns sur les autres.

La taille des classes reste un problème majeur dans l'enseignement public. Il paraît assez difficile d'apporter une aide individualisée aux élèves en difficulté, lorsqu'une classe compte 30 à 40 élèves et parfois jusqu'à 50 élèves, dans certaines régions. Avec un nombre si important d'enfants, l'enseignant est également confronté à l'hétérogénéité des niveaux de ses élèves. Il faut donc qu'il soit en mesure d'adapter son enseignement aux différents niveaux représentés dans sa classe et de prendre en charge cette catégorie d'enfants, présentant de sérieuses difficultés scolaires.

Il est important de signaler qu'on ne peut comprendre les parcours de « ruptures scolaires précoces » des enfants, en faisant abstraction de l'une des dimensions qui le constituent. L'étude simultanée de l'histoire individuelle et familiale, des parcours scolaires, des relations sociales et de sociabilité des élèves, permet de saisir le problème et d'arriver à la construction de types explicatifs.

Il serait donc intéressant de reconstruire la configuration des relations d'interdépendance sociales, matérielles et cognitives, dans lesquelles ont été considérés les enfants déscolarisés car chaque dimension du parcours (familial, scolaire, relationnel, cognitif) est d'une richesse importante quant à la compréhension et l'interprétation du phénomène de la déscolarisation en tant que processus.

Parmi les problèmes pédagogiques évoqués dans l'enquête que nous avons menée auprès des enfants déscolarisés, il y a les méthodes d'enseignement jugées très souvent comme trop rigides. Les programmes sont chargés, difficiles et lassants, d'où les difficultés pour les élèves de suivre les cours et de s'adapter au rythme scolaire imposé.

La progression des activités scolaires, la cadence et le rythme, exigent des compétences pour l'exécution des tâches scolaires, d'où la difficulté, pour les enfants travailleurs, de poursuivre leur scolarité, dans de bonnes conditions.

Nonobstant la fatigue et les efforts fournis la veille, par les enfants travailleurs, « quelle concentration et quelle attention peut-on exiger d'eux ? ».

Il s'agit de Nadia, âgée de 16 ans, qui exerce comme apprentie, dans un salon de coiffure. Elle a quitté l'école en 9^{ème} année fondamentale, non pas en raison d'un échec scolaire, comme c'est le cas de nombre d'enfants travailleurs, mais du fait de sa démotivation.

Elle avait l'ambition de devenir pilote, mais elle avoue qu'elle avait du mal à suivre le rythme des cours, vu la surcharge des programmes. Elle a alors fini par quitter l'école, bien qu'elle a réussi le passage au collège.

Ces difficultés sont aussi évoquées dans le récit de Mohamed, vendeur ambulant de produits cosmétiques. Son itinéraire scolaire a été marqué par le refus d'engagement dans la situation scolaire, qui se traduisait par l'inappétence, l'indifférence, l'ennui et le dégoût.

S'ajoute à cela, la difficulté de s'adapter à la cadence et au rythme scolaire, imposé par le groupe classe et aux troubles d'apprentissage auxquelles il a été confronté, notamment les problèmes d'assimilation, de compréhension et de suivi des cours, dus à l'irrégularité de la fréquentation scolaire.

Mohamed présente des symptômes communs à ceux des décrocheurs, tels que la passivité, la distraction, l'inattention et l'état de l'élève présent-absent. À ce sujet, il témoigne : « J'ai quitté l'école en 7^{ème} année, parce que je n'arrivais pas à suivre mes cours, j'étais très souvent absent, et même quand j'étais en classe j'avais l'esprit ailleurs » (Ziane, 2011).

Dans le Document d'Information des Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF, 1997), intitulé « Éducation et travail des enfants », il est noté que, partout dans le monde, la priorité doit être accordée à la qualité et à la pertinence des programmes scolaires et des styles d'enseignement ; à des méthodes axées sur l'élève compte tenu de son sexe (...).

Les systèmes qui proposeront des approches, des horaires et des prestataires variées, faciliteront l'accès à une éducation répondant aux besoins de tous les enfants, notamment des plus pauvres et des victimes d'exclusion et de discrimination (...).

Si l'éducation pour tous était une réalité ou si elle était jugée acceptable partout dans le monde, le nombre d'enfants scolarisés serait beaucoup plus élevé, malgré la pauvreté. Les familles trouveraient le moyen d'envoyer leurs enfants à l'école et d'exiger de meilleurs services. Les nations trouveraient le moyen de répartir leurs ressources différemment, de s'assurer qu'elles ont suffisamment d'écoles et d'enseignants, que l'enveloppe de l'éducation est suffisante et que les besoins éducatifs des enfants sont satisfaits.

Le Document permet de noter aussi le fait que les écoles sont parfois trop éloignées ou que le nombre d'élèves par classe est trop élevé, ce qui décourage les familles d'envoyer leurs enfants à l'école, en particulier les filles, pour lesquelles la sécurité est un facteur important.

La rigidité des calendriers scolaires fait que le nombre d'enfants vivant dans des zones agricoles, quittent l'école, parce qu'ils sont obligés de travailler aux champs. Les taux d'abandon scolaire sont alors plus élevés chez les filles que chez les garçons, car elles doivent aider à la maison.

Dans de nombreuses écoles, les ressources sont essentiellement affectées à des infrastructures et à des programmes scolaires standards, qui, souvent, ne tiennent pas compte de l'aspect culturel de l'apprentissage et de son impact sur les enfants (Boyden 1993). Les systèmes de gestion sont souvent confus et les problèmes sont résolus au coup par coup et à court terme, rarement en appliquant des mesures à l'ensemble du système.

Dans ce cadre, Gilly (1974) a montré à quel point le statut scolaire d'un enfant peut influencer la prise de conscience de soi. « L'élève, dit-il s'attribue certaines qualités, certaines insuffisances ou défauts, en fonction de la manière dont il se sent perçu par les adultes, par les enfants de son entourage et par les attitudes à son égard. Ceux-ci ont une représentation formée par la reconnaissance qu'ils ont de leur statut scolaire. Cette influence peut conduire le « mauvais élève » à se sous-estimer et le « bon élève » à se surestimer ».

Cette perception de soi est, cependant, influencée par le milieu et le groupe d'appartenance de l'enfant. Les écoles apprennent aux élèves la peur de l'échec, plus qu'ils leur apprennent l'amour de la lecture et du savoir. De ce fait, le désir de l'enfant d'apprendre par envie est interrompu et est remplacé par l'obligation d'apprendre pour réussir aux examens. Cette politique d'éducation est aliénante, car elle étouffe l'enthousiasme, la motivation et la créativité de l'élève. Le conditionnement de l'élève prend le pas sur l'envie et sur l'engouement pour le savoir, ce, d'autant plus que les enseignants introduisent une hiérarchisation des élèves, selon des critères se rapportant à la réussite ou à l'échec scolaire faisant d'eux de bons élèves et de mauvais élèves.

Il est, aussi, important de signaler que personne ne peut ignorer l'impact psychologique des « étiquettes », que certains enseignants ont tendance à coller aux élèves, qui souffrent de difficultés scolaires, comme le cas des enfants qui combinent école et travail. Pour Boonpala, Bose et Haspels (1997), l'exclusion du système d'éducation est souvent une forme d'oppression politique, et quand ils y accèdent, très souvent, les programmes ne répondent pas à leurs besoins.

Ahmed et Friedman (1996) notent que les enfants sont ridiculisés et marginalisés en raison de leurs vêtements, de leurs coutumes et de leurs comportements ; et les traditions orales telles que les contes, la danse et les cours de dessins dans le sable sont tournés en dérision par le système éducatif.

Les travaux de Gilly (1974), qui ont porté sur la représentation du maître de l'élève et sur la représentation de l'élève du maître, nous permettent de saisir à la fois, les déterminants de la conduite des partenaires dans la relation éducative et de comprendre et d'expliquer les fondements de cette conduite.

« Dans la mesure où la fonction sociale de l'enseignant consiste, pour l'essentiel, à faire acquérir des savoirs dans le cadre d'une institution, qui décide des contenus enseignés, des progressions générales et exerce par ailleurs un contrôle assez contraignant des modalités pédagogiques mises en œuvre, tout se passe comme si le maître construisait sa représentation de l'écolier à partir d'une hiérarchie des valeurs de la personne induite par l'attente de l'institution scolaire à son égard », (Gilly, 1974, p. 127).

L'impact du comportement de l'enseignant sur l'élève a été pleinement mis en exergue dans les travaux de Ahmed et Friedman (1996), dans lesquels on apprend que les enseignants exercent souvent une forte influence sur la vie des enfants, mais ils peuvent également être le miroir d'attitudes et de comportements sociaux considérés, et même les plus consciencieux et les plus dévoués sont souvent désarmés dans un système qui les tient en piètre estime. La

plupart des enseignants travaillent dans des conditions de stress incroyable, sont mal payés et ne reçoivent pas l'appui, le respect et la compréhension dont ils ont besoin, pour accomplir convenablement leur mission. Ceci les conduit à imposer la discipline, en terrorisant leurs élèves. Ces attitudes peuvent porter sérieusement atteinte à la confiance des enfants et de ceux qui travaillent en particulier.

2. Les facteurs psychosociologiques

Les aspects abordés dans ce contexte se rapportent surtout aux enfants où l'intégration au groupe classe se révèle difficile, voire impossible. Plusieurs indicateurs ont été retenus pour opérer les dysfonctionnements qui sont liés à l'inadaptation, à l'adaptation difficile, à l'élève non intégré ou rejeté par le système éducatif.

D'une manière générale, les enfants ont une attitude plus ou moins favorable à l'égard du thème, qui se rapporte à la représentation de l'école. Les propos recueillis des récits, vont dans le sens de certaines recherches, notamment celles menées par Himakar (1995), qui souligne que les enfants affirment qu'ils apprécient les diplômes et la reconnaissance qu'ils reçoivent, à la fin de leurs études.

Le rapport de Villanueva (1996), qui a porté sur une étude réalisée dans les écoles de district situées dans des quartiers de taudis de Lima au Pérou, a révélé que 39% des enfants interrogés préféraient l'école au travail, alors que 31% préféraient travailler et 29% préféraient se reposer ou s'amuser plutôt que d'aller à l'école ou de travailler.

Concernant le problème de l'absentéisme à l'école, il est à noter que les enfants qui combinent école et travail ont des difficultés scolaires en raison des absences répétées. Mohamed dit à ce sujet : « Je ne pouvais pas suivre les cours, j'étais tout le temps absent et même lorsque j'étais en classe, j'avais l'esprit ailleurs ». Les raisons profondes de l'absentéisme sont de différentes natures, elles renvoient aux conflits existants entre les parents et les jeunes adolescents, en quête d'une identité. Il peut être révélateur d'un malaise, d'une symptomatologie, qui relève des conflits inconscients, dans la relation enseignant-enseigné, qui se traduit par des manifestations symboliques, qui s'expriment par le dégoût, le désengagement, l'anorexie scolaire et le refus d'une école non intégrative. L'absentéisme chronique signifie aussi l'abandon progressif de l'école, jusqu'à interruption définitive de l'école.

Conclusion

En Algérie, le phénomène de la déscolarisation s'accroît de plus en plus, et concerne toutes les couches sociales, de façon accrue dans les couches sociales les plus démunies économiquement et les plus vulnérables psychologiquement.

Les facteurs générateurs de ce phénomène sont multidimensionnels : certains sont liés aux conditions socio-économiques déplorables des familles, d'autres relèvent des problèmes psychopédagogiques et d'un système éducatif alourdi par un taux d'échec et une déscolarisation précoce très importante, dans la mesure où la déperdition scolaire précoce peut accentuer la demande du travail des enfants et contribue à la dévalorisation des métiers et des professions.

Bibliographie

1. Bautier É. & Rochex J.-Y. Apprendre : des malentendus qui font la différence. In :
2. Terrail J.-P. (dir.) *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997, pp. 105-122.
3. Bautier É. & Rochex O J.-Y. *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens - Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998.
4. Bonnery S. Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *V.E.I.-Enjeux*, 2002, n° 130.
5. Broccolichi S. Les Abandons d'études avant la fin d'un cycle. *Bulletin d'information ONISEP*, 1997, n° 518, pp. 3-28.
6. Beraud-Caquelin H., Langouet G., (2003), *Les oubliés de l'école*, Paris, Hachette Éducation Collection : Pédagogie divers, 256 p.
7. Bloch M-C., Gerde B, (1998), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, 269 p. 371.212 LYC.
8. Boimare S., (1999), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 161 p. 159.9 : 37 BOI.
9. Broccolichi S., et Ben-Ayed C. (1999), *L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : 'pourrait mieux faire'*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 129.
10. Guibert N, Longhi G., (2003), *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Éditions de La Martinière, février, 176 p. 371.212 LON.
11. Lahlali M., (2001), *Le management des organismes de formation professionnelle au service du pilotage des systèmes de formation cas d'expérimentation au Maroc*, Thèse de doctorat de sciences de gestion de l'Université Lumière Lyon 2.
12. Martin E, Bonnery S., (2002), *Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture*. Paris, ESF, 264 p. 376.5 MAR.
13. Millet M, Thin D., *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, Collection « Le lien social », 2005.
14. Moisset J. J. et Toussaint P., (1992), *Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire ? Une perspective socio-économique*, dans *CRIRES-FECS, Pour favoriser la réussite scolaire, réflexions et pratiques*, Montréal, CEQ, Éditions Saint-Martin, pp. 38-57.
15. OCDE (1989), *Les écoles et la qualité. Un Rapport international*, Paris.
16. UNESCO (1994), *L'éducation pour tous : les objectifs et le contexte*, Monographie III, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, Paris, UNESCO.
17. Van Zanten A., (1977), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF Verpraet G., (2001), *Les enseignants et la précarité sociale : le regard de la Seine- Saint-Denis*, P.U.F.
18. Zarca B., (1986), *L'artisanat Français du métier traditionnel qu groupe social*, Economica.
19. Zormann M., (1998), *L'école et la souffrance psychique, Réadaptations*, juin, n° 451, p. 11.
20. Ziane S, (2011), *L'impact du travail des enfants sur la scolarité : analyse psychopédagogique*, *Revue électronique : Arabpsynet e. Journal*, revue N°31, Summer, pp. 155-164.

L'incompréhension du milieu scolaire, un destin pour l'enfant épileptique ?

Fatima ARAR
Université d'Alger 2

Introduction

Dans cet article, l'on se propose de discuter, à partir de vignettes cliniques, des profils mentaux et cognitifs d'enfants souffrant de troubles épileptiques. Les dysfonctionnements qui se donnent à voir au niveau des capacités mentales sous forme de dysharmonies plus ou moins légères, dramatisent, en général, l'état psychologique et les conflits relationnels de l'enfant, avec son milieu. En s'appuyant sur les données cliniques, psychométriques, l'on tente de montrer la violence exercée sur l'enfant, par le milieu scolaire, sous forme, notamment, de conduites de dévalorisation et de manque de considération par les enseignants et les membres de la famille.

L'on souligne les conséquences de cette situation, qui participe à l'entretien du manque d'assurance et au renforcement des exigences du contexte socio-familial.

L'aide psychologique qui a été apportée aux enfants affectés vise la prise de conscience de ce système relationnel ambivalent celui basé sur les exigences du milieu d'une part et celui basé sur une représentation de soi de l'enfant dévalorisée.

La réalisation progressive de cette problématique, par les deux protagonistes, peut créer le changement et permettre à l'enfant de travailler à la mesure de ses capacités intellectuelles.

Ainsi, la souffrance déterminée par une maladie chez l'enfant peut, selon son importance, occasionner des problèmes relationnels dramatiques entre l'enfant et son milieu, surtout si ce dernier se ferme à tous les compromis, comme elle peut faire de celui-ci un objet de rejet, de perplexité pour ses parents et empêcher ses investissements d'avenir en compromettant sa scolarité.

C'est ce que nous avons observé, généralement, chez des enfants épileptiques.

Deux illustrations de cas pris au niveau de notre consultation², peuvent nous permettre de discuter cette problématique, qui se caractérise, essentiellement, par des troubles de la communication entre l'enfant et son milieu scolaire.

Première illustration clinique : Youcef

Dans cet exposé nous nous attacherons à donner les grandes lignes de l'examen clinique qui permettent d'avoir une représentation globale de la personnalité de l'enfant.

I. Données de l'entretien clinique

1.1 Difficultés actuelles

On retrouve, chez Youcef, des difficultés scolaires et du langage. Il n'arrive pas à suivre l'enseignant, sur le plan de la compréhension et de l'écriture. Il montre un désintérêt, qui s'est exprimé avant, dans des expressions excessives (pleurs cris et fuite de l'école).

² Centre de Consultation et de Traitement Psychothérapeutiques, « Dely-Ibrahim, Alger.

On peut aussi signaler, chez Youcef, une excitabilité motrice, qui l'empêche de se concentrer sur des activités, demandant des efforts de réflexion.

Il manifeste, par ailleurs, des conduites régressives d'impatience.

La mère rapporte que l'enseignante souligne le fait qu'en classe, il est souvent plongé dans son monde personnel, elle est persuadée qu'il ne comprend pas ce qu'elle dit, qu'il ne s'y intéresse pas. Elle préfère alors le mettre au fond de la classe pour qu'il ne la dérange pas. Elle avait persuadé les parents de s'adresser à une école spécialisée. Ils l'ont gardé à la maison le temps que l'école spécialisée fasse les préparatifs d'intégration. Puis, ils ont fini par refuser sa candidature en soulignant qu'il a les capacités de suivre l'école normale.

1.2 Santé de l'enfant et de sa famille

Youcef a une épilepsie déclarée depuis six mois, pour laquelle il suit un traitement. Il aurait déjà manifesté des convulsions à l'âge de 9 mois ; mais celles-ci n'ont pas récidivé au cours du développement, jusqu'à la déclaration actuelle de l'épilepsie. Dans la famille, on ne signale pas de maladies particulières chez les parents.

1.3 Développement psychomoteur

Youcef est un enfant désiré, la grossesse a été menacée, selon la mère : car le médecin lui aurait signalé, au départ, que l'enfant n'était pas vivant et la mère avait tenté d'avorter. Après quelques jours, il avait changé d'avis.

L'accouchement s'est déroulé normalement ; l'enfant, semble-t-il, se portait bien, cependant, les acquisitions psychomotrices se sont effectuées un peu en décalage par rapport à la norme (marche presque à deux ans ; langage à trois ans ; propreté à trois ans et demi, pour les selles ; mais il est énurétique jusqu'à l'heure actuelle.

1.4 Plan relationnel

Les parents décrivent Youcef comme un enfant qui est souvent dans l'excitation et la provocation des autres. Il est, cependant, très proche de sa maman. Avec le père, les relations sont assez conflictuelles à cause des conduites régressives du patient. Ce dernier a aussi des difficultés avec les copains contre lesquels il n'arrive pas à se défendre.

À l'observation, Youcef montre une certaine impatience à se soumettre aux questions des tests psychométriques.

2. Tests d'intelligence

2.1 Le COLUMBIA³ : Épreuve de Maturité Mentale

³ **Le COLUMBIA** : C'est un test qui a été mis au point à l'université de COLUMBIA (New York) par B. Burgemeister et coll. Il se compose d'une centaine de planches en carton, sur lesquelles sont figurées des formes géométriques, des personnes, des animaux et des objets de la vie courante, familiers à l'enfant. Le principe consiste « à reconnaître le dessin, qui ne va pas avec les autres ... ». L'enfant doit découvrir un principe de groupement entre les objets. Pour notre part, nous employons ce test parce qu'il n'est pas basé sur le langage et est peu saturé d'éléments culturels (test culture free).

Dans ce test, qui évalue l'intelligence générale, Youcef réalise un score de 60 points ; ce qui correspond à un quotient intellectuel de 86, autrement dit, à un âge de développement de 6 ans.

Il faut souligner, que cette valeur, exprime chez cet enfant un potentiel intellectuel en décalage par rapport à la norme qui est de 100 et le situerait dans les moyennes.

2.2 La NEMI 4: (Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence de Zazzo)

Les épreuves de la NEMI 2, qui mesurent une variété d'aptitudes, donnent les résultats suivants :

- connaissances : classe 2 ; ce qui correspond a un âge de développement (ad) de 6 ans ;
- comparaisons : classe 2 ;(ad) de 6 ans ;
- matrices analogiques : classe 3 ;(ad) de 7 ans ;
- vocabulaire : classe 3 ;(ad) de 7 ans ;
- adaptation sociale : classe 2 ;(ad) de 6 ans ;
- répétition de chiffres : classe 2 ;(ad) de 6 ans ;
- copie de figures : classe 3 ; (ad) de 7 ans.

Indice d'effcience cognitive (iec) : 77 (la moyenne est de 100) ; ce qui correspond a un âge de développement global, qui avoisine l'âge de 6 ans et demi.

3. Synthèse des données

Les données cliniques et psychométriques sont congruentes et mettent en avant des capacités intellectuelles un peu en décalage par rapport à l'âge réel de cet enfant ; mais qui le situerait dans les moyennes faibles, qui lui permettent de suivre un enseignement dans le cycle normal,

⁴ **La NEMI 2 : Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence de Zazzo** présentée en 1966, est une version actualisée de l'Échelle Métrique du BINET-SIMON. Elle respecte les principes fondamentaux, à savoir l'évaluation des processus mentaux supérieurs, en évitant les items qui font trop appel aux connaissances scolaires, aux savoirs-faire sociaux et à l'imagination. La NEMI prend la forme d'un hoche-pot composé d'épreuves nombreuses et variées, qui explorent autant qu'il est possible, la diversité des processus intellectuels.

La NEMI 2 est la version révisée de la NEMI réalisée par G. Cagnet et ses collaborateurs (2006). Elle a fait l'objet d'un réétalonnage sur la population française, de même qu'il y a eu un réaménagement dans sa structure ; mais l'expression des résultats aux différentes épreuves garde une référence à l'âge ainsi que la possibilité de calculer un indice global : l'indice d'effcience cognitive (IEC) obtenu à partir de la somme des notes standard, correspondant aux épreuves obligatoires (connaissances, comparaisons, matrices analogiques, vocabulaire). Cette révision a pris également, en considération, les références actuelles de l'intelligence du modèle de Carroll.

La NEMI 2 est composée de 7 épreuves : 4 épreuves obligatoires (connaissances, comparaisons, matrices analogiques, et vocabulaire, qui permettent de calculer l'indice d'effcience cognitive IEC).

3 épreuves facultatives (adaptation sociale, répétition de chiffres, et représentations visuo-spatiales : copie de figures ou comptage de cubes).

bien sûr, si l'enfant pouvait disposer d'une certaine compréhension et des encouragements qui peuvent contenir un peu mieux les difficultés relatives à sa souffrance.

Deuxième illustration clinique : Lilia

1. Données de l'entretien clinique

1.1 Difficultés actuelles

On retrouve chez Lilia des difficultés scolaires relatives à la concentration et à la lenteur dans l'écriture. Ses cahiers sont souvent vides.

On peut aussi signaler une excitabilité motrice, qui l'empêche de se contenir et qui fait qu'elle est décrite comme turbulente. Elle a tendance à gribouiller sur ses cahiers, elle n'est pas soignée, elle ne fait pas attention à ses affaires et déchire ses cahiers.

Si on n'est pas à côté d'elle, elle n'écrit pas. La maîtresse doit se rapprocher d'elle pour qu'elle écrive, comme pour la rassurer.

Une fois elle avait fait n'importe quoi dans une dictée, alors qu'elle l'avait travaillée à la maison. J'ai alors proposé à la maîtresse de lui faire la dictée toute seule, ce qu'elle fit et Lilia a réalisé la tâche correctement.

« À la maison, souligne la mère, je dois être derrière elle tout le temps, pour qu'elle travaille » Elle travaille bien à la maison, à l'école c'est une autre personne. On n'aurait qu'elle veut qu'on s'occupe d'elle ».

1.2 Origine de ces difficultés

D'après la mère, les difficultés de sa fille ont commencé au préscolaire. Voici son récit : « lorsque l'enseignante lui demandait d'écrire, elle disait « j'ai peur de me tromper » et elle refusait d'écrire. Puis, elle s'est mise à faire pipi sur elle alors qu'elle était propre depuis des années. La maîtresse ne la laissait pas aller aux toilettes. Elle lui disait de façon itérée : *comment cela se fait, ta mère est enseignante et toi tu ne sais pas lire*. Elle en a fait un blocage, alors qu'elle connaissait les chiffres jusqu'à 6 et toutes les lettres en arabe. Lorsqu'elle faisait ses devoirs à la maison, elle disait : « ce n'est pas son travail ». Lorsque je suis partie pour lui demander d'être plus attentionnée, elle m'a répondu « je pars à la retraite, je ne vais pas m'encombrer ... ». Lilia était effrayée. C'était l'époque où elle n'avait pas vu son père pendant 9 mois. Elle faisait tout le temps des cauchemars. Je lui ai fait refaire son préscolaire parce qu'elle n'avait rien appris. Au CP, l'autre enseignante faisait la même chose, elle ramenait le directeur et elle lui disait : « regardez, elle ne sait pas lire elle est déficiente. J'ai vu la maîtresse et je lui ai dit « vous dites exactement ce que l'autre enseignante disait. En deuxième année je l'avais mise dans le privé ; elle était moyenne, elle manquait de concentration et la maîtresse lui faisait ses examens seule ou bien elle restait près d'elle au moment des examens. Je l'ai remise encore à l'école publique, mais elle ne fait pas d'efforts, je dois être tout le temps derrière elle ».

1.3 Santé

La fillette souffre d'une épilepsie du sommeil, qu'elle a contractée à l'âge de 7 ans. La crise n'apparaît que dans le sommeil. Elle peut perdre connaissance pendant 3h ; ces crises peuvent disparaître pendant 6 mois, puis réapparaître consécutivement à la suite d'une peur ou lorsqu'elle est agitée. Elle présente aussi des troubles thyroïdiens.

Elle présente également une hyperexcitabilité ligamentaire (déboitement des articulations depuis toujours).

À l'âge de 4 ans, elle avait souffert de diarrhées aiguës, accompagnées de cauchemars suite au divorce de ses parents.

Elle a également un terrain allergique à l'humidité ; plus jeune elle était chez le médecin tous les 15 jours.

1.4 Développement psychomoteur

Lilia est une enfant désirée par la mère, mais pas par le père. Voici les propos de la mère : « c'est là où les problèmes ont commencé, j'ai même pensé au suicide plusieurs fois, j'avais beaucoup de problèmes avec sa famille ... Je sortais je me mettais en maillot et je conduisais... sa mère a fait pression sur lui et il a changé ... Ma grossesse a été perturbée par ces problèmes, j'avais fait comme une dépression. Il m'a fait porter le foulard à la naissance de la petite. Lilia est née avec une luxation de la hanche, puis elle a en fait une de l'épaule, de la cheville et toutes les articulations sont concernées ; elle avait le sommeil souvent perturbé ».

Le développement psychomoteur s'est déroulé normalement : la marche s'est mise en place à 13 mois, le langage à 2ans, la propreté à 3 ans.

1.5 Relations familiales

Le père de Lilia (42 ans, de niveau secondaire) est commerçant. La mère (34 ans, universitaire) est enseignante.

Les parents de Lilia ont divorcé lorsque Lilia avait 4 ans. À la suite de ce divorce, elle n'avait pas vu son père ni sa famille, une fois, pendant 5 mois et une autre, pendant 9 mois. Les raisons se rapportent aux exigences du père et de sa famille, qui sont très traditionnels et qui n'ont pas accepté l'ouverture de la mère. Ils auraient même dit que Lilia n'est pas sa fille. Le père s'est remarié, a une fillette, ce dont il n'a pas parlé à Lilia. D'après la maman, sa fille espère toujours que ses parents vont revivre ensemble. Actuellement, elles vivent toutes les deux avec les grands parents maternels.

La relation avec sa fille est très exigeante, elle passe beaucoup de temps à la faire travailler ; elle avoue que sa fille a peur d'elle, parce qu'elle la frappe souvent quand elle ne lui obéit pas ou quand elle la met en colère pour sa scolarité : « j'ai toujours été dure avec elle et elle n'est pas spontanée ; ...mes frères et sœurs (au nombre de 14) sont sévères avec elle, je ne la laisse pas sortir pas avec les cousins, j'ai moi-même subi des violences de mes cousins ... Maintenant il lui faut quelqu'un pour qu'elle sorte, elle n'aime pas sortir avec moi, je suis toujours sur son dos ... avec des cris. Elle n'était pas proche de son père. Avant il se précipitait très vite pour la frapper quand elle faisait une bêtise il criait souvent après elle , une fois il l'a tellement frappée fort qu'elle a fait pipi sur elle ... Il ne lui parlait pas et n'avait pas de contact avec lui. Elle est plus proche des grands parents maternels mais ils n'ont pas d'autorité sur elle. Avec les enfants de son âge, elle les évite, comme ses cousins par exemple, elle ne s'entend pas avec, eux ; ils lui cassent ses jouets ».

Conclusion

On remarque, dans les deux illustrations de cas, que l'environnement familial et scolaire est souvent très hostile à l'état mental et physique de l'enfant qui souffre de troubles épileptiques. Par conséquent, ces conduites renforcent le manque de confiance et d'estime de soi chez l'enfant.

La famille, qui a souvent tissé les liens de manière à ce que l'enfant soit dépendant, va renforcer cette problématique en apportant surtout un support, qui ne va pas dans le sens de la maturation et de la responsabilisation ; au contraire, elle s'engage habituellement vers l'exercice des pressions et un soutien scolaire excessif, qui amène l'enfant à des comportements de rejet et de désintérêt des activités scolaires. C'est d'ailleurs souvent ce conflit, qui est à l'origine de la consultation psychologique.

Bibliographie

- Cognet G., (2006), NEMI2, Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence 2, Paris, ECPA.
- Grégoire J., (2004), L'Examen Clinique de l'Intelligence de l'Adulte, Mardaga, Belgique.
- Dague P. et coll., (1965), Échelle de Maturité du COLUMBIA, Manuel, CREAPSY, Alger, 2007.
- Privat P. et coll., (1987), Les psychothérapies de groupes d'enfants au regard de la psychanalyse, Collection Psychopée Paris, édition Lancier Guenaud.
- Wechsler D., (2003), WISC-IV, Échelle d'Intelligence de WECHSLER pour Enfants, Manuel d'administration et de cotation, Paris, ECPA, 4ème édition.

Enfant sourd, famille et institution : de la parole au langage dans la construction du lien groupal

Lounès LALLEM

Psychologue clinicien, doctorant, Université de Constantine 2

Introduction

Cet article illustre, dans la situation du handicap auditif, quelques caractéristiques de l'objet lien, tel qu'il s'actualise dans la famille et se reproduit dans une institution spécialisée pour enfants sourds. À la lumière de cette analyse, l'auteur interroge la fonction de la parole, dans la constitution du lien groupal familial.

À la lumière des concepts « d'appareil psychique » (R. Kaës, 1976), « d'appareil psychique familial » (A. Ruffiot, 1981), de « sociabilité syncrétique » (J. Bleger, 1988) et des travaux sur les institutions de P. Fustier (1999), nous nous proposons, dans un premier temps, de montrer la similitude et la spécificité des liens qui se rejouent entre une famille dont un enfant présente une surdité importante et une institution spécialisée dans ce type de handicap. Dans ce but, nous mettons en regard une situation institutionnelle repérée à partir du discours spontané d'une équipe et une situation de thérapie familiale. Nous comparons, ensuite, ce matériel afin de dégager les caractéristiques communes de « l'objet lien », tel qu'il s'actualise dans la situation de l'enfant sourd, pris dans ses liens familiaux et tel qu'il se repère dans l'institution. Dans un deuxième temps, nous abordons la question particulière de la symbolisation du lien primaire et comment, dans le cas du handicap auditif, la métamorphose de ce lien, a du mal à se produire, lorsque l'étayage, sur un lien de parole, fait défaut.

1. Quelques éléments théoriques

1.1 Vers la groupalité psychique

Le lien se construit dans la dynamique produite par l'installation progressive de la relation intersubjective. Celle-ci s'actualise dans la rencontre psychique qui s'établit au minimum entre deux personnes. Mais elle peut s'élargir à tout un ensemble pour constituer diverses configurations du lien susceptibles d'articuler le sujet et le groupe. Le groupe possède en effet un « appareil psychique groupal » R. Kaës (1976) qui rend compte de la capacité « d'appareillage » des psychés individuelles. Celles-ci fonctionnent alors ensemble de façon plus ou moins synchrone. Ce phénomène se produit dans tout groupe. Il est naturellement à l'œuvre dans les groupes institutionnels qui agencent selon P. Fustier (1999) « des ensembles de personnes orientées vers la réalisation d'objectifs communs ». Les institutions construisent alors « une groupalité psychique capable de penser les situations qui constituent leur objet de travail ».

Toute institution reçoit, également, dans le cadre de réalité de ses différents dispositifs, un ensemble de dépôts qui proviennent de l'objet qu'elle traite. Ces dépôts sont à l'origine d'une souffrance qui peut affecter l'ensemble des personnels. Ces derniers sont, en effet, liés, entre eux, à partir des versants les plus indifférenciés de leur psychisme. À cet endroit, chacun est engagé dans un état de non-discrimination entre lui et l'autre.

C'est une forme de symbiose qui immobilise, sans écart, les parties les plus indifférenciées des membres d'un groupe que J. Bleger (1988) a nommé « sociabilité syncrétique ». C'est pourquoi les différents dispositifs mis en place par une institution pour répondre à sa mission

installent un cadre de réalité sur lequel viennent s'agglutiner les dépôts inconscients des familles. Il en résulte que les caractéristiques particulières des dispositifs institutionnels reflètent toujours quelque chose de la pathologie qu'elle traite. C'est pourquoi J. Bleger indique que : « toute institution a tendance à maintenir la même structure que le problème qu'elle essaie d'affronter ». Les dépôts restent muets lorsque le cadre fonctionne bien. Lorsque le cadre se modifie, les angoisses archaïques des patients, immobilisées jusque-là, font retour.

Elles se manifestent notamment par ce que les personnels éprouvent d'une souffrance sans objet. Lorsque le cadre ne tient plus ou s'effondre, le retour peut alors s'accompagner d'angoisses catastrophiques en rapport avec le socle symbiotique ou clivé constitutif selon R. Kaës (1988) du pacte dénégatif de l'institution.

Le groupe familial engendre également une forme de groupalité psychique comme l'a développé A. Ruffiot (1981) avec la métaphore de « l'appareil psychique familial » dont il a découvert les processus spécifiques.

Un phénomène de résonance se produit entre la réalité psychique du groupe familial et celle de l'institution. Si bien que nous pouvons soutenir l'hypothèse que tout enfant tend à reproduire, dans le contexte du groupe institutionnel qui l'accueille, la genèse, la qualité et la configuration des liens qui l'attachent à son groupe familial et qui ont façonné son identité. La relecture clinique de ce qui s'actualise des réseaux de liens autour d'un enfant dans l'institution voit sa lisibilité grandement facilitée lorsqu'il est possible de les mettre en regard avec une compréhension du fonctionnement groupal de la famille. Il devient alors beaucoup plus facile de repérer la façon dont les diverses configurations du lien se rejouent sur la scène de l'institution.

Ce phénomène nous est apparu avec une relative clarté, dans un établissement spécialisé pour enfants sourds EJS Bouira⁵, à l'occasion de la réactualisation des séances de supervisions.

P. Fustier (1999) montre, en effet, comment cette forme de travail mobilise et met en mouvement l'organisateur inconscient du groupe, en deçà des processus secondaires de pensée, et contribue à renforcer la groupalité psychique des équipes. Ce concept d'organisateur inconscient à propos des groupes a été précédemment étudié par D. Anzieu (1975) puis par R. Kaës (1993).

Selon cet auteur « l'organisateur est une formation inconsciente - imago ou phantasme », qui organise la vie institutionnelle et lui donne ses caractéristiques particulières ». Son repérage peut se faire à partir de deux critères :

D'une part, il nécessite de prendre en compte les théories spontanées qui surgissent dans le discours institutionnel, d'autre part, d'étudier les caractéristiques du dispositif qui manifeste quelque chose de cet organisateur. Cette mise en travail entraîne, selon P. Fustier (1999) : « une interrogation sur la nature du lien qui existe entre soignants et soignés, éducateurs et éduqués ». Si nous soutenons l'hypothèse que l'enfant porte en lui l'ensemble des liens qui l'ont façonné et qu'il les redéploie dans l'institution, nous pouvons aussi penser que le travail sur le projet institutionnel permet d'appréhender certains aspects qui seraient caractéristiques de l'objet lien « famille/institution ».

⁵ École des jeunes sourds située à la wilaya de Bouira, Algérie.

1.2 Illustration clinique

1.2.1 Méthodologie

Des groupes de paroles ont été réalisés, avec les professionnels et une famille d'enfant sourd, afin de laisser se dérouler la parole des sujets de la manière la plus libre possible. Certes ces entretiens sont difficiles à exploiter, cependant « si l'on veut savoir ce que les gens pensent, [...] le meilleur moyen c'est encore de les faire parler et d'apprendre à les écouter » (Grawitz, 1993, cité par Scelles, 1998, 64).

1.2.2 Population

Cette recherche porte sur une population de professionnels travaillant au sein de l'école des jeunes sourds Bouira y compris la famille d'un enfant atteint de surdité congénitale profonde contactées par le biais du directeur de l'institution.

La population des professionnels est composée de 3 psychologues orthophonistes et 3 psychologues cliniciens. La famille de l'enfant sourd se compose de 6 personnes dont l'ainé sourd dans le rang de sa fratrie.

La description de notre population sera présentée dans les deux tableaux suivants :

**Tableau N° 01: Description des professionnels de l'institution (EJS)
constituant notre corpus**

Mme H	Mme L	Mlle R	Mr T	Mr Y	MrB
Orthophoniste depuis 10 ans	Psychologue depuis 11ans	Orthophoniste depuis 9 ans	Psychologue depuis 12 ans	Orthophoniste depuis 10 ans	Psychologue depuis 11 ans

Tableau N° 02 : Description de la famille de l'enfant sourd constituant notre corpus

Mère	Père	Chokri	Monsif	Leila	Imad
39 ans avocate	43 ans comptable	enfant sourd de 11ans diagnostic de surdité posé à 17 mois (bébé extrêmement calme qui pouvait avoir soudain des accès d'agressivité d'après la maman). Le langage ne s'est pas développé	enfant de 10 ans scolarisé en 5 ème primaire	enfant de 8ans scolarisé en 3ème primaire	enfant de 5 ans scolarisé en préparatoire

1.2.3 Cadre de la rencontre

Le cadre dans lequel se déroule les groupes de paroles est important. Ainsi il est plus cohérent d'évoquer sa vie extra-professionnelle chez soi, c'est pourquoi je me suis rendue au domicile de la famille pour l'entretien. J'ai obtenu les coordonnées de la famille par le biais du directeur de l'institution. Les groupes de paroles se sont déroulé pendant environ une heure en moyenne d'une fois par semaine. Cependant, j'ai ressenti beaucoup d'émotion chez cette famille, dont l'attitude était coopérative mais aussi légèrement défensive. Le cadre d'un entretien unique de recherche prête aux positions défensives et démonstratives, alors que le cadre transférentiel de la cure permet mieux bien sûr d'entendre un discours plus libre et plus dégagé de modalités défensives et argumentaires. La demande est ici du côté du chercheur, ce qui ne facilite pas la parole du sujet. Il permet toutefois d'accéder aux phénomènes psychiques dans la mesure où la non-directivité permet la libre association du sujet et respecte son énonciation, tel était le cas de notre corpus.

1.2.4 Mode d'approche

La consigne de départ était : « Pouvez-vous me parler de ce que vous avez ressenti et ce que vous avez pensé par rapport à votre situation de professionnels intervenant dans l'école des jeunes sourds ? » et pour la famille : « Pouvez-vous me parler de ce que vous avez ressenti et ce que vous avez pensé par rapport à votre enfant/frère porteur d'handicap auditif ? ». Les groupes de paroles était enregistré, afin de pouvoir repérer les éléments significatifs liés à l'énonciation, lapsus, silences répétition...considérés comme indices des mécanismes psychiques. Les groupes de paroles « sont le fruit d'une élaboration mettant en jeu les désirs, les investissements, les motivations des deux protagonistes de l'échange » (Scelles, 1998, p.65). L'écoute du chercheur est guidée par sa formation, ses hypothèses de départ, ses référentiels théorique, ses affects réveillés par l'entretien dont il importe qu'il prenne

conscience. L'entretien rend compte de la manière dont les sujets ont effectué une relecture et une reconstruction de leur propre passé, et de la manière dont il évoque cette reconstruction avec le chercheur. Le fait qu'il s'agisse d'une reconstruction n'est pas un obstacle dans cette recherche, car dans l'approche clinique nous nous intéressons à l'histoire subjective de la personne, et non aux informations objectives sur son passé. En ce sens les faits dits bruts ne nous permettraient pas d'accéder à des éléments de sa construction psychique singulière.

2. Résultats : Analyse et discussion

2.1 Le discours d'une équipe confrontée à la surdité

C'est pourquoi nous présentons maintenant une tentative de repérage de cet organisateur inconscient à partir des discours spontanés d'une équipe confrontée au handicap auditif.

Au cours de différentes rencontres ressort, de façon unanime, l'expression d'un vécu de « malaise », « d'un sentiment d'étrangeté » qui « saisit » chacun des membres dès qu'il « entre dans l'institution ». Ce malaise indéfinissable s'impose aux participants comme une angoisse sans objet. Différentes prises de parole permettent d'en préciser quelques aspects : les personnels ne se sentent pas « reconnus » par la direction de l'établissement qui « pense pour tous » ; l'équipe nourrit l'impression de se retrouver prise dans un lien de dépendance qui reproduit la « situation passive de l'enfant sourd » ; chacun se sent, à sa façon, « dépossédé » de sa pensée, ou « vidé de sa substance ». Un phénomène de « brouillage » parasite la transmission des informations dans l'institution et perturbe la qualité des liens.

La multiplication de notes de service permet d'éviter « quiproquos et malentendus ». L'impression d'une « coupure » dans les liens apparaît entre les différents membres de l'équipe « dispersés » sur des sites « éclatés ».

Le vécu de carence ressenti au niveau des liens justifie la demande d'installer des temps informels pour « retisser », entre chacun, une « convivialité qui fait défaut ». L'intervenant remarque, à partir des divers discours tenus, qu'une confusion s'installe, entre les objectifs à définir et les moyens à utiliser pour les réaliser. La préoccupation prioritaire des personnels se focalise sur la mise en œuvre de moyens concrets.

Ceux-ci s'organisent autour de la recherche de techniques pédagogiques ou de méthodes de rééducation pour « faire parler l'enfant sourd ». Un fonctionnement opératoire apparaît marqué par l'idée prédominante de « faire pour l'enfant ». L'équipe, prise dans ce mouvement, a du mal à laisser place au manque. Elle ne parvient pas à penser et ne peut se laisser aller à rêver.

2.2 L'enfant sourd et sa famille

Nous mettons maintenant en rapport ces vécus issus des personnels de l'institution avec ce qui s'actualise des effets de la surdité dans le groupe familial. Un travail de groupe de parole engagé pendant deux ans avec une famille par L. Lalle⁶ a permis de dégager les points suivants : l'annonce inaugurale et généralement traumatique de la surdité provoque un éprouvé de rupture dans le vécu de la continuité relationnelle, elle sidère le surgissement d'un écart ouvrant sur l'installation des relations intersubjectives et initie un retour défensif vers le caractère concret du lien indifférencié. L'enfant handicapé auditif, empêché dans sa parole, transmet à l'ensemble du groupe familial sa difficulté à communiquer. Le handicap devient partagé par chacun des membres de la famille. Le flou des échanges langagiers qui en découle

⁶ Psychologue clinicien, animateur de groupe de parole auprès des professionnels et les familles de personnes handicapées au sein de l'association de psychologie Bouira-Algérie.

contribue à accentuer la dimension vécue des situations. Les modalités de liens s'organisent autour de la prédominance des contacts corporels, des échanges polysensoriels et de l'agir. La famille s'installe dans des procédures opératoires qui l'entraînent à agir à la place de l'enfant sourd. La transmission directe des mouvements émotionnels entretient, dans la famille, un excès d'excitation. Ce fonctionnement archaïque tend à pérenniser la permanence du lien de dépendance précoce qui se tisse à partir des « ancrages symbiotiques et des premiers investissements » comme l'indique F. Aubertel (1993). Il freine la constitution de fantasmes qui accompagnent le mouvement de subjectivation de chacun et réduit l'ouverture d'un espace métaphorique étayé sur un lien de parole. Il maintient l'illusion que chacun, dans la famille, se comprend parce que supposé ressentir la même chose, ensemble, sans parole. La famille ne parvient pas à penser et à imaginer l'enfant sourd et à anticiper son avenir. La difficulté à l'identifier alimente un sentiment d'étrangeté. En même temps que la famille ressent avec intensité la crainte de la perte du lien, s'installe un mouvement d'urgence à faire parler l'enfant.

2.3 L'isomorphie et la spécificité des liens entre la famille et l'institution

La comparaison entre ce qui est ressenti par les personnels d'une institution spécialisée pour enfants sourds (EJS⁷) et ce qui s'actualise, dans la famille où se trouve un enfant porteur d'handicap auditif, permet de mettre plus facilement en relief un ensemble d'éléments communs. Ces derniers seraient à considérer comme des effets caractéristiques, dans le cas de la surdité, de l'organisateur inconscient de la famille et de l'institution.

Ces éléments « isomorphiques » rendent compte du lien famille/institution de la manière suivante :

Le handicap partagé : chacun ressent, dans l'institution, l'existence d'un « brouillage » parasitant la transmission des informations et perturbant les différentes modalités de lien. L'empêchement de la parole, au niveau de la famille, affecte l'ensemble du groupe familial. Dans les deux situations le handicap de l'enfant devient partagé par l'ensemble.

Le vécu de rupture du lien : l'impression d'une « coupure » dans les liens apparaît entre des équipes « dispersées » sur des sites « éclatés ». Dans le groupe familial un vécu de rupture se produit généralement à la suite de l'annonce du handicap. Un clivage se produit entre un temps premier idéalisé et mythique et un temps d'après marqué par la sidération et le deuil.

L'attaque du lien intersubjectif : face au flou qui se manifeste dans la communication, les messages institutionnels sont brouillés. La multiplication des notes de service manifeste la nécessité de rétablir, par l'écrit, un lien de parole attaqué. De la même façon les parents ne savent plus comment communiquer avec leur enfant. Lorsqu'ils le sollicitent dans le registre de la parole, ils éprouvent le sentiment d'un contact artificiel, forcé, où la spontanéité de l'échange disparaît derrière la contrainte.

Quand, à l'inverse, ils s'engagent sur le versant d'une communication ludique, ils éprouvent une culpabilité à ne pas faire parler leur enfant. Il semble qu'il ne soit plus possible, pour eux, de faire tenir ensemble communication et parole.

Le recours à la fusion du lien : les équipes réclament des temps informels au cours desquels chacun pourrait expérimenter la pérennité des liens. Il y aurait ainsi à retrouver une sécurité de base à travers le partage d'une convivialité absente ou perdue. P. Fustier (1999) nous

⁷ Ibid.

indique que les temps informels, situés dans les interstices de l'institution, permettent de : « retrouver les traces d'un temps heureux, mythique, d'une équipe unie et fusionnée ». Ce plaisir « d'être ensemble » fait écho aux origines, époque où la fondation, encore à l'état de projet, n'était pas encore incarnée.

Il montre alors qu'un « trou » s'installe, dans la mémoire, entre le temps des origines où tout était possible et ce qu'il est advenu, ensuite, du projet initial confronté, à travers le temps, à la résistance de la réalité. De la même façon, l'annonce de la surdité installe, dans la famille, la nostalgie d'un temps perdu. La difficulté des échanges langagiers entraîne, en effet, chaque membre de la famille à retrouver le contact d'antan selon des modalités de lien corporel. Les relations s'organisent au niveau du vécu des situations dans l'illusion que chacun se comprend parce que supposé ressentir la même chose, ensemble, sans parole. Ainsi, face à la nostalgie d'une époque mythique perdue, les familles comme l'équipe institutionnelle cherchent à régresser vers un état premier du lien.

Le contre-investissement opératoire : l'institution pour enfants sourds contre-investit de façon défensive les violences qu'elle reçoit dans un mouvement opératoire. Un vécu d'urgence entraîne chacun dans l'action. L'interrogation porte sur les moyens et les méthodes à utiliser dans l'éducation des sourds et susceptibles de « faire parler l'enfant ». Des procédures opératoires s'imposent. Les familles organisent, de même, leur fonctionnement autour d'une prévalence de l'agir qui les convoque à faire à la place de l'enfant. Ce dernier placé dans le risque d'être désapproprié de sa capacité d'action a du mal à construire sa subjectivité. Dans les deux situations le fonctionnement opératoire actualise un sentiment d'urgence catastrophique qui tend à éviter toute rupture dans la continuité du lien.

La déception originaire et la désillusion : la difficile élaboration du deuil liée au handicap confronte aussi les familles à une perte brutale et prématurée de l'illusion dont parle Winnicott. F. André (1986) parle alors d'« un arrachement » car la désillusion prématurée ne permet pas « l'installation d'un lien psychique qui d'ordinaire se fonde sur la capacité d'illusion ». A. Ciccone (1999) précise que cette « déception originaire » renvoie la famille à l'expérience d'une catastrophe interne de l'ordre de l'effondrement. En écho, les professionnels de la surdité manifestent une relative absence de capacité de rêve et une difficulté d'illusion. Les équipes se sentent « non entendues » et « non reconnues ». Comme les familles sont déçues par leur enfant, les personnels déçoivent leur direction.

Des querelles idéologiques s'installent à la place de l'espace d'illusion.

Elles sont à l'origine de rivalités virulentes, notamment entre partisans de la langue des signes et partisans de « l'oralisme ». La passion mobilisée par ces débats témoigne de l'intensité des affects mis en jeu. Ces querelles entretiennent un climat d'excitation.

L'excès d'excitation : nous retrouvons, en effet, chez la famille comme dans l'institution, un excès d'excitation. Chez l'enfant sourd, le corps prend, en quelque sorte, la place des mots et devient le support du langage.

Le langage gestuel, à l'opposé de la parole vocale, prend la mesure d'un corps qui parle. Il traduit l'effort du sujet qui se donne à voir corporellement pour se faire entendre dans l'ordre symbolique. Celui qui n'est pas initié à la dimension symbolique du geste perçoit un corps chargé d'affects dont le sens lui échappe. Il se trouve confronté à un déluge d'émotions inscrites sur le visage ou marquées par les attitudes du sujet sourd. Cette avalanche touche directement, au niveau des affects, sa sensibilité émotionnelle, en deçà de toute mise en représentation. Il en résulte un effet de fascination et une grande excitation.

Le malaise, l'étrange et l'altérité : le surplus d'excitation contribue à perturber la communication. En effet, chacun, dans la famille, nourrit le sentiment de se comprendre parce que supposé ressentir le même chose, ensemble, en deçà de la parole. Pour maintenir la pérennité du lien face au risque de sa rupture, la famille tend à revenir vers des fonctionnements fusionnels. Les relations avec l'enfant sourd, insuffisamment marquées par le signifiant, ont du mal à se détacher des affects pour basculer vers la dimension du sens. Elles restent sur le versant de la « jouissance » au sens que lui donne J. Lacan (1966) et participent, à cet endroit, de « l'étrange » voire du « diabolique ». C'est pourquoi l'urgence opératoire ressentie du rétablissement de la parole permet de retrouver quelque chose d'une humanité lointaine ou perdue. L'enfant sourd interroge, ainsi, de façon toute particulière, la question de l'altérité. Son humanité présente un côté énigmatique qui le situe plutôt du côté de « l'extra-terrestre ». S'il semble venu d'ailleurs il n'évacue pas d'emblée la question de l'humanité comme cela peut se produire chez le schizophrène ou chez les enfants gravement perturbés dans la relation. Son handicap invisible entraîne une altérité floue ou confuse, située à mi-chemin entre le semblable et le différent. Le doute qui en résulte parasite les conditions d'une vraie rencontre. Il rend compte du sentiment d'étrangeté vécu par les familles. L'institution se trouve également confrontée à cette interrogation autour d'une humanité floue, diffuse, voire perdue. Elle s'en trouve déstabilisée. Comme dans la famille, se produit, entre les personnes, un mouvement de fusion du lien. La trame du lien syncrétique, décrit par J. Bleger (1988), remonte à la surface. La confusion qu'elle entraîne contamine l'institution. L'indifférenciation risque de produire le débordement des clivages fondamentaux qui structurent, de façon sous-jacente, son fonctionnement psychique groupal. Ces clivages inconscients, à la fois défensifs et organisateurs, protègent, en effet, l'institution de l'indifférencié. La crainte exprimée par les personnels « d'être dépossédés de leur pensée » ou « vidés de leur substance » par une institution « dévorante » en serait l'expression. La souffrance institutionnelle qui en résulte exprime alors quelque chose de la pathologie du lien groupal. R. Kaës (1996) en décrit certains aspects. Il montre que l'institution peut alors fonctionner selon deux destins possibles : soit elle construit un système défensif, soit elle s'efforce d'élaborer la défaillance à laquelle elle se trouve confrontée.

3. Et quand la métamorphose du lien apparaît

Dans les situations présentées, nous pensons que la régression vers la fusion du lien observée s'organise à partir de la crainte de la perte du lien selon des modalités différentes de ce qui a déjà été pensé jusqu'à présent. Nous constatons, en effet, que la carence d'étayage sur un lien de parole rend difficile la mise en représentation du lien primaire et contribue à l'entretien du mouvement de régression observé. Le processus qui conduit vers la symbolisation de ce lien tend bien à se produire, mais se trouve en même temps empêché à cause du manque d'ancrage symbolique lié à la carence spécifique des échanges langagiers. L'effort tendu vers une pensée du lien qui n'arrive pas à se construire renvoie en permanence la famille ou l'institution au vécu d'un risque de rupture du lien premier. La clinique de la surdité permet, en effet, de mettre en évidence, de façon plus spécifique, l'importance de la parole dans la mise en œuvre du processus de symbolisation du lien groupal. Nous désignons comme métamorphose du lien empêché les avatars de cette transformation que nous nous proposons, maintenant, d'approfondir.

L'enfant porteur d'handicap auditif, du fait du réel de sa surdité, se trouve, d'emblée, empêché dans la parole. S'il n'est pas hors langage, il rencontre des difficultés considérables pour s'installer dans la parole. Il résiste tout particulièrement à s'inscrire dans le signifiant. L'enfant sourd se trouve ainsi placé dans la situation délicate où le retour qui lui parvient de son groupe familial échoue à prendre sens par carence d'étayage sur un lien de parole. Il est

obligé, pour comprendre son entourage, de décrypter, sur le visage et à travers les attitudes corporelles, la gamme des sensations, des affects et des émotions. Les signes qu'il s'efforce, souvent jusqu'à la rage, de produire pour communiquer, à sa façon, ne sont pas toujours compris. Il tente alors, par tous les moyens dont il dispose, de se faire voir, dans le champ scopique pour mieux en appeler à l'écoute psychique de l'autre. La prégnance du corps qu'il imprime, de cette façon, à la relation entretient, en deçà des mots, la co-excitation des affects. Comme l'ont souligné F. Fustier et E. Grange-Ségéral (1993), l'excès d'excitation tend alors à se substituer, dans la rencontre, au partage apaisé des émotions. L'enfant sourd se trouve ainsi confronté à des vécus polysensoriels et à des éprouvés émotionnels qui impriment en lui les traces mnésiques, échos de son environnement familial. Il a du mal à se dégager de la prégnance de ces traces pour accéder, grâce au support du langage verbal, à la représentation symbolique. Il se trouve dans la situation inconfortable de n'être pas suffisamment parlé dans son rapport à l'autre. De ce fait son handicap entretient, chez chacun, une défaillance permanente du sens.

Un tel enfant n'en est pas pour autant forclos, comme dans la psychose. Il se trouve plutôt confronté à des difficultés considérables qui se situent au niveau de l'articulation signifiant/signifié. Selon A. Vivier (1996) :

« Ce qui manque pour lui, à l'articulation signifiant/signifié, c'est la coupure du signifiant permettant d'opérer la bascule vers la signification ». L'armature signifiante étant défaillante pour lui, il rencontre des difficultés considérables à se connaître dans le retour de l'autre désigné par J. Lacan (1966) comme « l'autre du langage ». Ce retour de « l'autre » c'est aussi celui qu'aurait dû produire, dans un langage, son environnement premier. Nous découvrons que ce qui manque, à cet endroit, c'est le levier de la parole définie par J. Lacan (1966) comme étant ce qui « articule les signifiants dans le champ du langage ». L'étayage sur un lien de parole est ce qui fait problème à l'enfant sourd. La difficulté d'accéder à l'ordre symbolique de la parole, pourtant « déjà là », freine considérablement la mutation du lien vécu en lien représenté. Elle contribue au maintien de modalités primaires du lien dans ces familles. L'accès à l'ordre symbolique implique, en effet, de pouvoir, à un moment, lâcher la « concrétude » du lien premier.

La mutation du lien de dépendance précoce ouvrant sur la « subjectivation » suppose de pouvoir renoncer à l'immédiateté sensorielle pour n'en conserver que la trace. S. Freud (1900) fut le premier à soutenir que : « le mot est le meurtre de la chose ».

J. Lacan (1966) souligne que le processus de symbolisation est comparable à « des traces qui ne deviennent signifiantes qu'à être effacées parce qu'il y aurait un sens à le faire ». C'est pourquoi nous proposons l'hypothèse que les mouvements de décomposition et de restructuration qui aboutissent à la métamorphose du lien dans l'ordre symbolique s'accompagnent d'un vécu catastrophique lié au risque de la rupture de ce dernier. Lorsque l'effort de mutation du lien se heurte à la carence plus ou moins importante d'ancrage symbolique inhérente à la difficulté de parole, l'enfant sourd, sa famille, les équipes institutionnelles se trouvent alors directement confrontés à une angoisse catastrophique liée au vécu du risque de la perte du lien primaire. Une sorte d'incompatibilité se produit entre deux niveaux extrêmes du lien : celui d'un « concret du lien » et celui de sa représentation. Le lien primaire résiste à se métamorphoser en relation intersubjective marquée par l'installation d'un écart ouvrant sur les processus de différenciation et de « subjectivation » dans l'ordre symbolique de la parole. La « métamorphose du lien empêchée » désigne ce point d'achoppement spécifique que la surdité révèle entre le niveau de la communication primitive, écho d'un lien groupal indifférencié et celui de la dimension symbolique de la parole. Le rapport au langage se construit quand même, chez les sourds, mais il suit un autre chemin lorsqu'il s'appuie sur la langue des signes. Cette véritable langue participe autrement à la métamorphose du lien. Elle transforme l'image en signe dans un effet de décomposition

catastrophique qui aboutit à la simplification de l’empreinte initiale permettant d’accéder à sa représentation.

Ce processus reproduit autrement l’articulation signifiant/ signifié à l’origine de la symbolisation primordiale qui fait tant défaut dans la famille du sujet sourd.

Conclusion

Les situations présentées sur le versant de la famille et sur celui de l’institution nous montrent, d’une part, la spécificité des modalités de liens qui s’actualisent dans la famille d’un enfant sourd et, d’autre part, que les caractéristiques de ce lien tendent à se rejouer dans l’institution. Ces situations interrogent plus particulièrement la façon dont les processus de symbolisation opèrent pour produire la transformation du lien de dépendance primaire vers sa représentation lorsque l’étayage sur l’ordre symbolique de la parole fait plus ou moins défaut. Au-delà du travail ébauché, les situations liées au handicap auditif ne nous invitent-elles pas à approfondir la question de la fonction de la parole et du langage dans la constitution du lien groupal ?

Bibliographie

1. André-Fustier A. (1986), *L’Enfant insuffisamment bon*, Lyon, PUF.
2. André-Fustier A. et Grange Ségéral E. (1993), *De la coexcitation à l’émotion partagée. Construction d’une expérience*. In *L’Écoute psychanalytique du groupe familial : concepts et praxis*, 1, 85-97.
3. Anzieu D. (1975), *Le groupe et l’inconscient*, Paris, Dunod.
4. Aubertel F. (1993), *Le lien familial*, In *L’Écoute psychanalytique du groupe familial : concepts et praxis*, 1, 11-25.
5. Bleger J., *Le Groupe comme institution et le groupe dans les institutions*, in Kaës.
6. R. Bleger J. Enriquez E. et al., *L’Institution et les institutions*, Paris, Dunod, 47-61.
7. Ciccone A. (1999), *La Transmission psychique inconsciente*, Paris, Dunod.
8. Dorey J.L. (2002), *L’enfant handicapé auditif dans son rapport avec le fonctionnement groupal familial*. In *Le Divan familial*, 8, 25-38.
9. Enriquez E. et al. (1988), *L’institution et les institutions*, Paris, Dunod 47- 61.
10. Freud S. (1900), *L’interprétation des rêves*, Paris, PUF, 1926 et 1967.
11. Fustier P. (1999), *Le Travail d’équipe en institution*, Paris, Dunod.
12. Kaës R. (1988), *L’Institution et les institutions*, Dunod.
13. Kaës R. et al. (1996), *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod.
14. Lacan J. (1966), *Fonctions de la parole et champs du langage en psychanalyse*. In *Écrits*, Paris, Seuil.
15. Scelles R. (1998), *Tutelles aux majeurs protégés et fratrie : la nécessité d’instaurer une réflexion sur la protection de la personne handicapée adulte*, *Cahiers du CTNERHI*, 77, p. 58-76.
16. Ruffiot A., *Le Groupe famille en analyse. L’appareil psychique familial* in Ruffiot A. et al. (1981), *La Thérapie familiale psychanalytique*, Paris, Dunod, 1-98.
17. Vivier A., *Psychose et surdité*, conférence à l’INJS Saint-Jacques, 1996.

المفكرة البصرية الفضائية و تأثيرها على تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي

عنو عزيزة
جامعة الجزائر 2

مقدمة

يُعدّ موضوع التعلم محور التجارب المبكرة، وأساس الأبحاث التي تدور حول النمو العصبي للأطفال من خلال البحث في مختلف العمليات المعرفية المرتبطة والمُتكاملة فيما بينها مُشكلةً الوظائف العليا للفرد وتأثيرها على تعلمه، وهذه الأخيرة تُساهم مع عناصر أخرى في تكوين سيرورة معرفية تعليمية يتقيد بها الإنسان في اكتساباته بما فيها اللغوية بشقيها الشفوي والمكتوب، فأى اضطراب يُصيب عُصراً من هذه العناصر سيؤثر على الفرد حتماً، وبالتالي ينتج عنه غياب واختلال هذا الاكتساب أو التعلّم.

حيث أفرزت نتائج هذه البحوث فكرة متفق عليها ألا وهي أنّ المخ بصفته المتحكم الرئيسي في كلّ الوظائف العليا وثيق الصلة بالتعلم الإنساني، ولاسيما التعلم الأكاديمي الذي له أهمية في تطور الطفل خاصة في سنوات التّمدرس الأولى، لأنّ أي صعوبة فيه قد تنعكس سلباً على مستقبله الدّراسي وعلى حالته النفسية، لذا نجد دراسات كثيرة تناولت صعوبات التعلم بأنواعها وفسرتها على أنها راجعة لاضطرابات وظيفية في العمليات النفسية المعرفية كالانتباه، الإدراك والذاكرة، ومن بين الدراسات الحديثة الأكثر بروزاً نذكر الدراسات التي أجريت على الذاكرة النشيطة كونها المسؤولة على التخزين والمعالجة المؤقتة للمعارف والمعلومات أثناء القيام بمختلف العمليات المعرفية الأخرى.

و عليه فإنه توجد عدّة اضطرابات تصيب الأطفال ولكن لا تظهر أعراضها على أجسادهم منها أمراض عصبية ونفسية كمشاكل واضطرابات التعلّم التي نجد منها: صعوبات تعلّم القراءة، وهي محور بحثنا هذا، حيث تُعدّ القراءة نشاط جدّ مُعقد تتدخل فيها ميكانيزمات عديدة، مُساهمةً في عملية التعلّم ككلّ، و من ثمة تُساعد في تنمية المهارات واكتساب المعارف.

مع ظهور علم النفس العصبي المعرفي للطفل، وتطوّر البحوث العلمية في هذا المجال، طرأت عدّة تغيّرات في طريقة تناول هذا النشاط المعرفي، فأصبحت عملية القراءة تُدرس في علاقتها مع بقية النشاطات المعرفية الأخرى، إلا أنّها وبكونها عملية مُعقدة تستدعي تداخل الوظائف المعرفية وسلامة ونضج الجهاز العصبي، خاصةً الذاكرة النشيطة التي يتشارك معها بصفة مباشرة في التعرّف على الكلمات المكتوبة، خاصة نظام المفكرة البصرية- الفضائية، و أيضاً سلامة المناطق العصبية المسؤولة عن مُعالجة المعلومات التي تصلنا ومن ثمة تخزينها وإعادة إسترجاعها.

من أجل كلّ هذا عمّد علم النفس العصبي التطوري للطفل التطرق للوسط المدرسي، والبحث في اضطرابات وصعوبات التعلم عند هؤلاء الأطفال، حيث يُعدّ تعلم القراءة أول إكتساب قاعدي للطفل عند دخوله المدرسة، وهي نشاط جدّ مُعقد لمساهمته في عملية التعلم ككلّ، فهي تُساعد في تنمية الوظائف العليا، وإكتساب المعارف التي تسمح بوصول الطفل لتعلم المهارات المدرسية الأخرى بشكل سليم، فتعلّم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، والتي تكون بمثابة وظائف ذهنية تستحوذ جزء كبير من التكوين الفردي، والمُتمثلة في الإدراك، الإنتباه، الذكاء، الذاكرة، واللغة التي تُمثل جوهر السلوك الإنساني، فعدم قدرة أي نظام من الأنظمة المعرفية على أداء وظائفه ينتج عنه صعوبات تعلم القراءة، والتي أضحت تدق ناقوس الخطر في الأوساط المدرسية الجزائرية، مما تُشكله من آثار كارثية على قراءة الطفل، وأيضاً على تعلمه باقي المهارات المدرسية مما يُؤدي إلى إخفاقه، وقد يصل به الوضع إلى الفشل والرسوب المدرسي دون دراية فعلية لحيثيات المشكلة من قِبل المحيطين به.

كما أنّ هذا الوضع الكارثي من المشاكل والاضطرابات التي يُعاني منها ذوي صعوبات تعلم القراءة، يدخل ضمن التحفظ حول ما يحصل لتلاميذنا اليوم، فإزاء الحالة التي وصلت إليها مدارسنا حالياً،

يستوجب علينا كأخصائيين في علم النفس، علوم التربية والأرطفونيا الإهتمام أكثر بهذه العينة للحفاظ على أطفالنا من الإحتجاز في متاهة مصطلح صعوبات التعلم، الذي بات يستحوذ إحصائيات مرعبة، فبخصوص صعوبات تعلم القراءة التي هي محور بحثنا، كشفت الإحصائيات بفرنسا عن انتشارها الواسع ما بين 5 – 17.5 % سنة 1998 هذا ما حدده شاي وبيتز (Shey Witz : Hommet, et al, 2005) (74).

إذ يمس هذا الاضطراب ما بين 4 و 6 % من الأطفال المتدرسين، كما نجده أكثر شيوعاً لدى الذكور بنسبة 7 ذكور على 3 إناث، كما تباينت النسب أيضاً فيما يخص الأنواع، إلا أنها تدخل ضمن بوثقة واحدة وهي صعوبات تعلم القراءة (Dumont, 2001 : 47 – 49).

عموماً انعدمت التقارير الإحصائية العربية، وحتى الجزائية منها في هذا المجال، أما بالنسبة لتطور الدراسات المجراة حول الديسليكسيا أي صعوبات تعلم القراءة اتضح أن مجمل الدراسات الحديثة قائمة على المهارات الثلاث المُساعدة لعملية القراءة، وهي الذاكرة البصرية، الانتباه البصري، والإدراك البصري، هذا ما وضحه ستاين ووالش (Stein et Walsh)، حيث اقترح تالكوت وآخرون سنة (2000) Talcott et al. وجود علاقة بين المعالجة البصرية ومهارات القراءة، إذ افترض وجود مشكل بصري

في نظام الذاكرة العاملة، مما أثار موضوعاً للنقاش (Hommet, et al, 2005, 75-77). كما أن هذا الجدل أُثير فيما سبق من قبل عدّة باحثين، إذ حدّدوا جدول عيادي للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الذي سجل ضعف عدّة مهارات تحتية، وارتباطه بمشاكل نمطية لبعض الوظائف العصبية، مع احتمال وجود خلل بالذاكرة الأنية، قصيرة المدة وطويلة المدى للمعلومات البصرية، واضطرابات بنائية بصرية (Claude, Braune, 2000 : 420-421) Troubles visuo-constructifs.

ولقد شهدت الألفية الثانية منعرجاً في الأبحاث المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، إذ دلّت التنبؤات أن أكبر عدد من الأطفال الذين يُعانون من هذا الاضطراب لديهم مشاكل في الأنشطة البصرية – الفضائية، حيث أكدت نتائج التحليل البصري حسب نموذج سيمور (Seymour) على وجود ضعف ملحوظ في ذاكرة العمل، وذلك اثر إصابة المُكوّن البصري – الفضائي (la composante visuo-spatiale)، وعليه يحتاج هنا الطفل إلى وقت أطول لمعالجة المعلومات في السّجل البصري (Le registre visuel). فهذا العجز على مستوى الذاكرة النشيطة تحديداً المفكرة البصرية – الفضائية يُعرقّل الطّفل على الوصول إلى المعجم البصري للمدخلات، وعليه ينتج لديه خلط والتباس بصري – فضائي للحروف، وحتى الأعداد في موقعها واتجاهها أثناء القراءة، وحتى الكتابة (Sprenger, Pascale Colé, 2006) (216-219).

* بناءً على ما تمّ عرضه يمكن طرح التساؤل العلمي التالي:

- هل تُؤثر المفكرة البصرية-الفضائية على تعلم القراءة لدى التلاميذ المتدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي؟

* توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات مؤشر القراءة السليمة، لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين.

* توجد فروق دالة إحصائياً في مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين.

* توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات المفكرة البصرية-الفضائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين.

* توجد فروق دالة بين درجات الحلقة الفونولوجية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين.

* توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات نظامي الذاكرة النشيطة (الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية – الفضائية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين.

2. إجراءات الدراسة

2.1 العينة

لقد بلغ عدد أفراد عينتنا 200 تلميذ من كلا الجنسين ذكور وإناث المتمدرسين بثلاثة مدارس إبتدائية بمنطقة فوجرو و ما جاورها ببلدية بوزريعة الجزائر العاصمة و لقد تمّ إختيارهم إثر الخصائص، المتمثلة فيما يلي :

- ✓ تتكون العينة من تلاميذ من كلا الجنسين، تمتد أعمارهم ما بين 8 و 12 سنة.
- ✓ كل أفراد العينة ينتمون إلى عائلات تتكلم باللغة العربية.
- ✓ المستوى الدراسي مُتمثل في السنة الثالثة و الرابعة إبتدائي.

2.2 منهج البحث

اتبعنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي، القائم على الوصف والتحليل، استناداً إلى مجموعة مبادئ موضوعية، أي الاستعانة بأدوات القياس، لإضفاء الطابع العلمي على البحث، بالتعبير الدقيق للنتائج، وهذا باستخدام بيانات وأدوات إحصائية (عباس، 2007: 226 – 229).

تم اعتمادنا على هذا المنهج بحكم أنه يتوافق مع طبيعة الموضوع وأشكاله، انطلاقاً من كونه يصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كمياً وكيفياً، والذي يُمكننا من معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومعرفة اتجاه وقوة تلك العلاقة من خلال الوصف، التحليل والتفسير، وباستخدام تقنية المقارنة بين مجموعتين، فلتدعيم البحث اعتمادنا على الدراسة المقارنة، والهادفة لدراسة مواضيع وقضايا جزئية، فهي تُتيح التعمق في الدراسات، والتحكم في جوانب موضوع البحث. إذن فاستعمالنا لهذا المنهج يرجع إلى أحد الأسباب الآتي ذكرها :

* نظراً لأهميته في تبيين الاختلاف والفرق بين متغيرات الدراسة، فهو يُساهم في تبيين الاختلاف بين مجموعتي البحث في مهارة القراءة، ومن ثمة تحديد ودراسة الفروق على مستوى المفكرة البصرية - الفضائية، وأيضاً دراسة الفروق بين نظامي الذاكرة النشيطة عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2.3 وسائل القياس

2.3.1 إختبار القراءة

* **وصف الإختبار:** لقد تمّ إعداد إختبار القراءة الفرنسي L'Alouette للباحث لوفافري Favrais. Le P 1965، الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص إضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الإبتدائية (Lefavrais, 1965).

2.3.3 - إختبار المفكرة البصرية - الفضائية:

* **وصف الإختبار:** لقد تمّ تصميم إختبار المفكرة البصرية - الفضائية من طرف الباحثين بادلي وجاتركول (Baddeley et Gathercole 1982)، ويهدف هذا الإختبار لقياس مدى قدرة المفكرة البصرية - الفضائية في إكتساب التلاميذ لمهارة القراءة، وذلك بناءً على معالجة المعلومة البصرية، وتصورها ذهنياً ومن ثمة الإحتفاظ بها وإسترجاعها أثناء الضرورة أي عند القراءة.

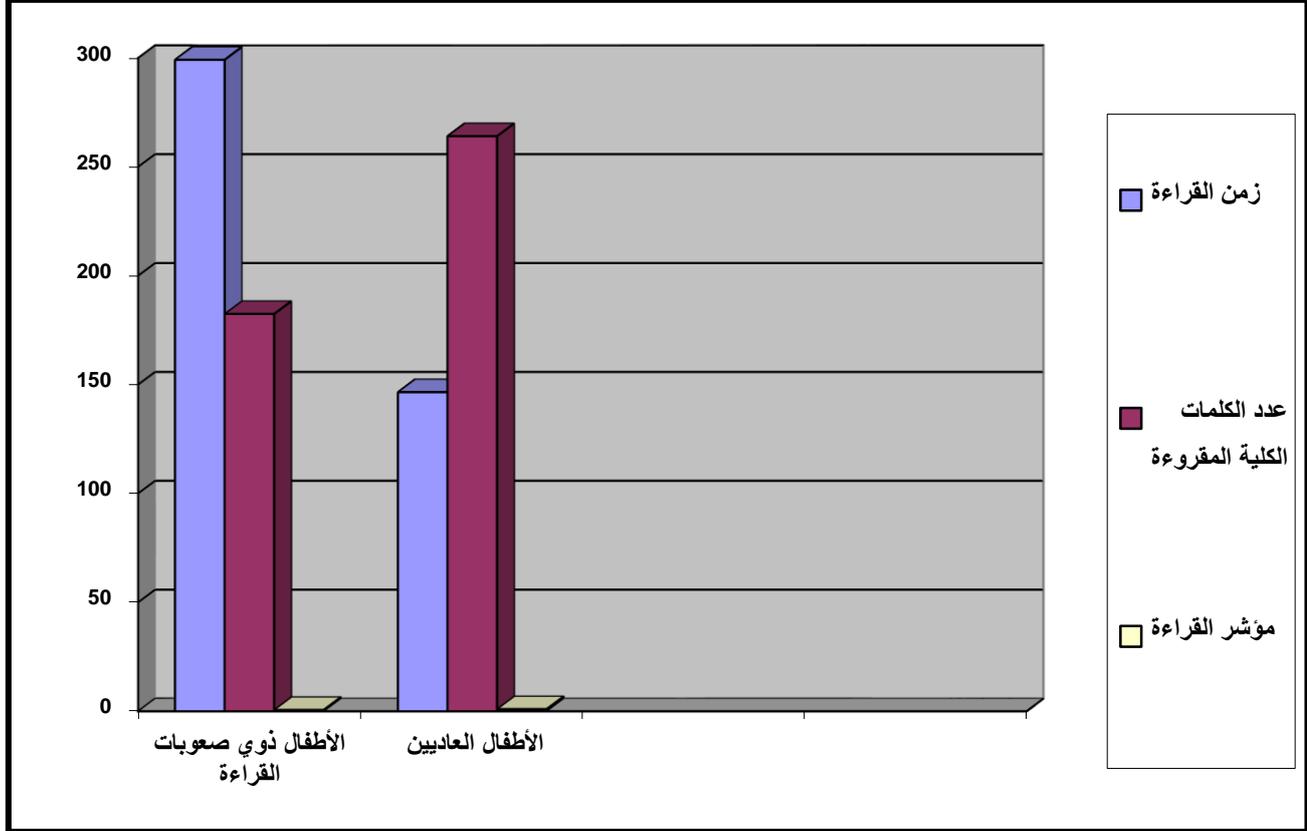
2.3.2 عرض مناقشة وتحليل نتائج الدراسة

➤ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

- لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: " توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمؤشر القراءة السليمة، لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالتلاميذ

العاديين " و ذلك عن طريق إستخدام إختبار تعلم القراءة، وإختبار الذاكرة النشيطة، ومعالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة إختبار "ت" ، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الرسم البياني التالي :

- الشكل رقم (02) : رسم بياني يُوضّح الفروق بين مؤشر القراءة لدى مجموعتي البحث -



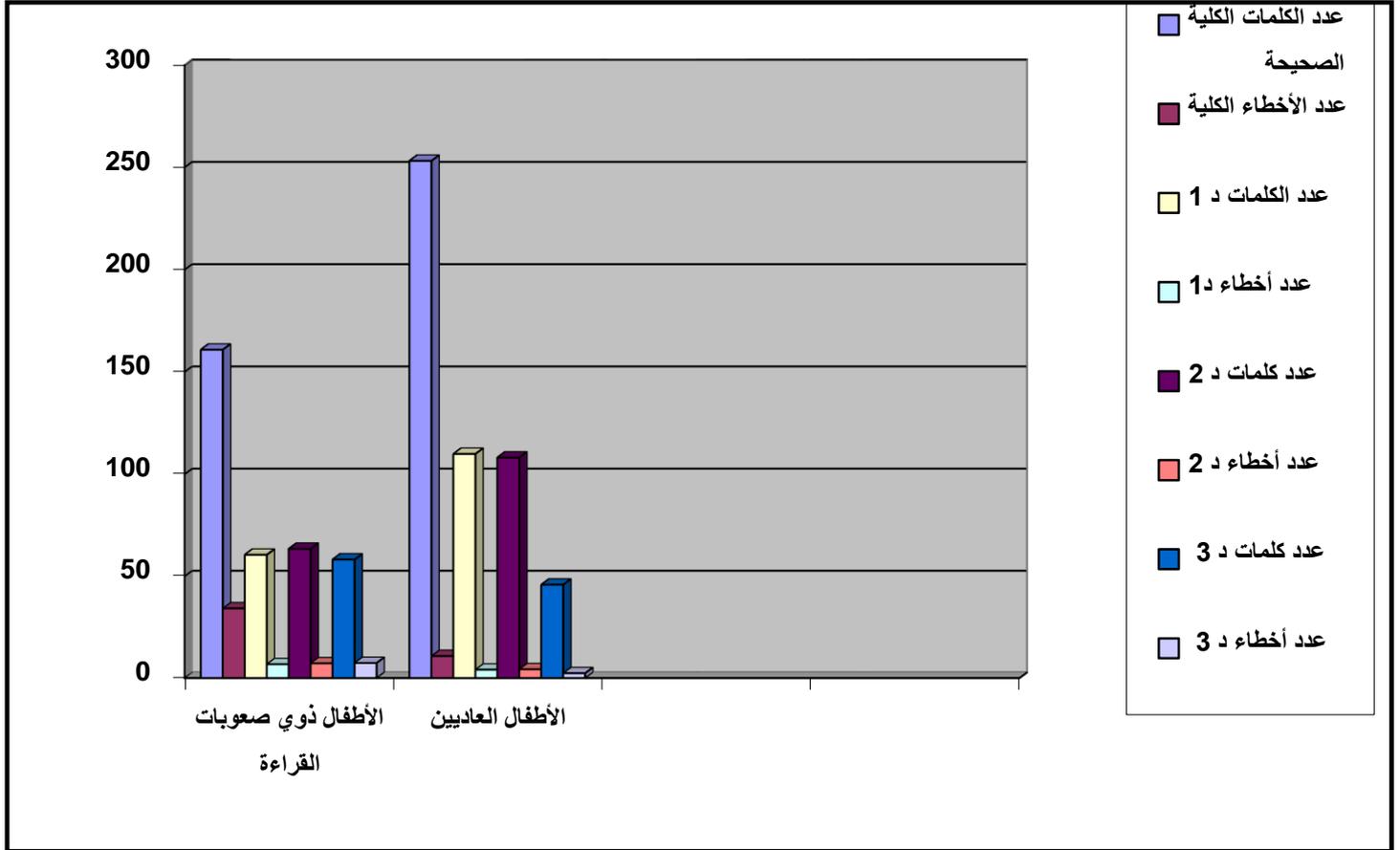
كما يتضح من خلال الرسم البياني أنّ هذه الفروق في الزمن المُستغرق لقراءة تلاميذ مجموعتي الدراسة ترجع إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يلجؤون أكثر إلى تجزئة الكلمات غير المعروفة مما يلزمهم وقتاً أطول، مع تبديلهم للحروف التي لم يتعرفوا عليها في ذاكرتهم بحروف أكثر تداولاً، وتفكيكهم للكلمات إلى وحدات أصغر مع إعادة تجميعها مجدداً لتسهيل لهم قراءتها، وذلك بإستغراقهم وقتاً أكثر من اللازم (Carbonnel et al., 1994 : 66- 67).

كما أنّ قراءة هؤلاء التلاميذ تتميزّ ببطء شديد وتُردد ملحوظ أو إعادة قراءة لما يكون قد قرأه بدلاً من الإستمرار في القراءة، أو إسقاط وإلغاء بعض الكلمات أو الجمل خاصةً الكلمات القصيرة، مثل: من، على، مع، في، إلى...، إضافةً إلى أخطاء في تهجي بعض الكلمات، وأخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة مما يؤدي بهم إلى البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً، وكذلك البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات، أي طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، أو بمعنى آخر طول الفترة التي يُجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية، هذا فيما يخص الزمن القرائي وعدد الكلمات المقروءة، أما بالنسبة لمؤشر القراءة، فنجد عند هذه المجموعة من التلاميذ إضطراب لغوي يتمثل في الخلط والتعثر في وحدات اللغة، بالإضافة إلى التردد أو التوقف المُتكرر عند بعض الكلمات لصعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة للرأس، وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين، وإفتقار الرّغبة في القراءة مع الشعور بالإرهاق عند ممارستها (عبد الكريم حمزة، 2008: 60-63).

➤ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

- لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: " توجد فروق دالة إحصائية في مهارة القراءة، لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالتلاميذ العاديين ".
و ذلك عن طريق إستخدام إختبار تعلم القراءة، وإختبار الذاكرة النشيطة، ومعالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة إختبار " ت " ، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الرسم البياني التالي :

- الشكل رقم (03): رسم بياني يُوضّح الفروق بين متوسطات بنود مهارة القراءة لدى مجموعتي عينة البحث



كما يُوضّح لنا الرسم البياني أنّ هذه الفروق ترجع إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ العاديين لا يتبعان نفس الخطوات والقواعد أثناء تأدية مهارة القراءة، حيث يلجأ الالتلاميذ الذين يُعانون من اضطراب القراءة إلى حذف حرف من الكلمة أو إضافة إليها حرف زائد، مع الخلط في قراءة بعض الحروف، مثلاً: ب - ت - ث أو بين ع - غ، كما يجدون صعوبة في فهم التّصوُّص أو التعليمات التي يقرؤونها أو يسمعونها على عكس الأطفال العاديين (عبد الكريم حمزة، 2008 : 62-63).

ذلك ما سمح بإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث متوسطات الكلمات الكلية الصحيحة وعدد الأخطاء الكلية بين مجموعتي البحث.

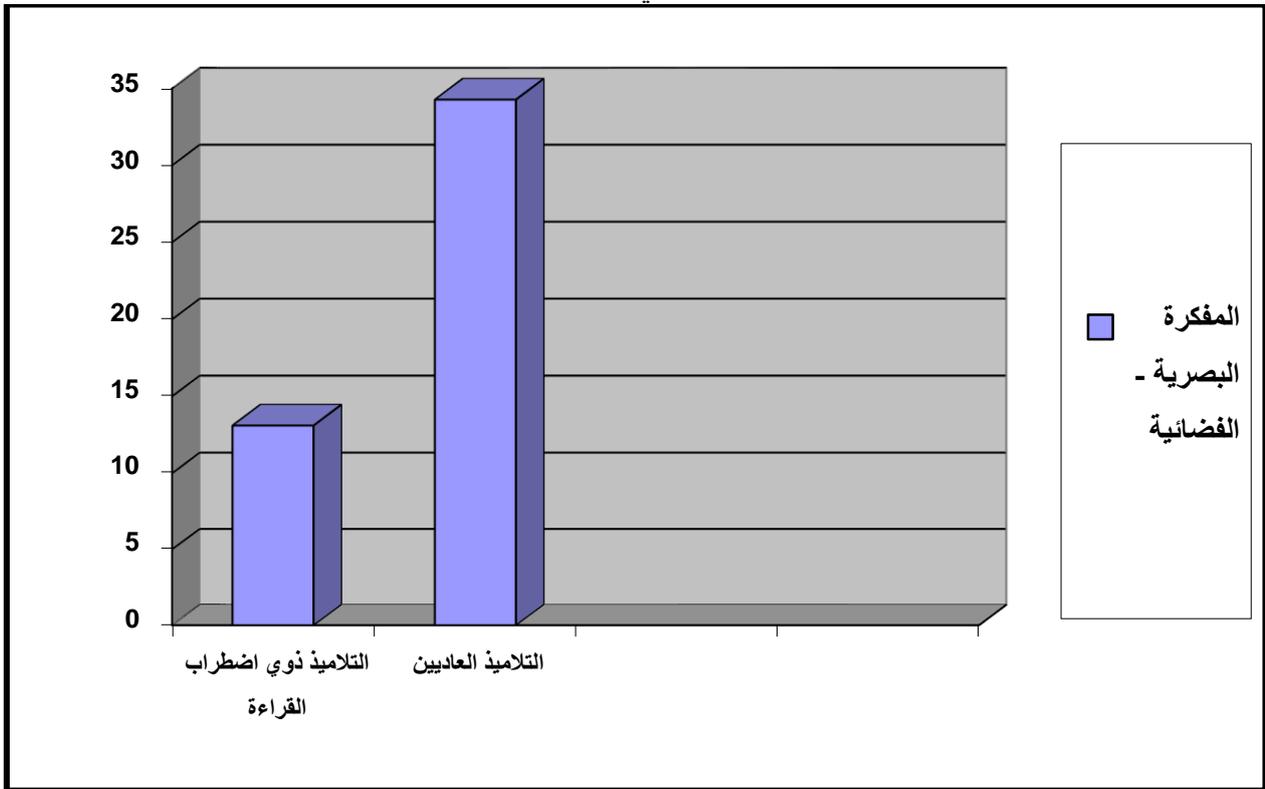
وهذا ما أكده هاري وسباي Harry et Sebay أنّ الفروق الملحوظة في هذه البنود يُمكن إرجاعها إلى أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، إضافة إلى صعوبة في الربط بين كلمات الجملة، وبين جمل النص، مع تعرضه لتهتهة ومضغ للكلمات، وعدم قدرته على التركيز في مادة القراءة وفهم ما يقرأ، وعدم وضوح النصوص المكتوبة بالنسبة إليه، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم أو متداخلة، مع تكراره للأخطاء المرتكبة في القراءة

بشكلٍ فادح، بينما تكون هذه الأخطاء قد قلّت أو إختفت تماماً لدى الأطفال العاديين المساوين له في العمر. (عبد الكريم حمزة، نفس المرجع: 58 - 59).

➤ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الثالثة التي تنصّ على أنه: "هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المفكرة البصرية- الفضائية، لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين". وذلك عن طريق إستخدام إختبار تعلم القراءة، وإختبار الذاكرة النشيطة تحديداً إختبار المفكرة البصرية- الفضائية، والمعالجة الإحصائية بواسطة إختبار "ت"، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الرسم البياني التالي :

- الشكل رقم (04): رسم بياني يُبين الفروق بين متوسطات درجات المفكرة البصرية - الفضائية عند مجموعتي الدراسة -



كما يتضح من خلال الرسم البياني أنّ هذه الفروق ترجع إلى صعوبة في تسجيل الأفكار والتعبير عنها مع عدم القدرة على التركيز في القراءة، وفهم ما يقرأ لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مع إيجاده صعوبة في مطابقة صورة الكلمة المكتوبة بالصورة التي سبق تسجيلها أو تخزينها في الذاكرة، مما يؤدي إلى صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة، مثل: د - ذ - ر - ز - ص - ض. إضافةً إلى ضيق مساحة حقل الرؤية، بمعنى أنه يرى فقط الجزء المقابل للعين مباشرةً، كما لو كان ينظر عبر أنبوبة، وذلك بسبب بطء واضح في تفسير المخ لما يقرأ أو يسمع، أي بطء في عمليات الإدراك البصري أو السّمعي، وفي عمليات التخزين والتذكر (عبد الكريم حمزة، 2008 : 62-60). وعليه تجدر الإشارة إلى أنّ القراءة ليست بعملية آلية، وإنما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العليا (عبد الله، فهمي، 1994 : 34-39).

إذ تلي هذه المهارة عملية معرفية هامة تتمثل في الذاكرة، وتلعب دوراً هاماً فيما يستخدمه الفرد من وسائل للتعرف على الكلمات، ويُمكن تحديدها وفق ثلاث نظم: نظام تخزين المعلومات الحسية ذو درجة كبيرة من التناول الإدراكي يؤدي وظيفة نقل صور العالم الخارجي المتمثلة في الكلمات والجمل في هذا

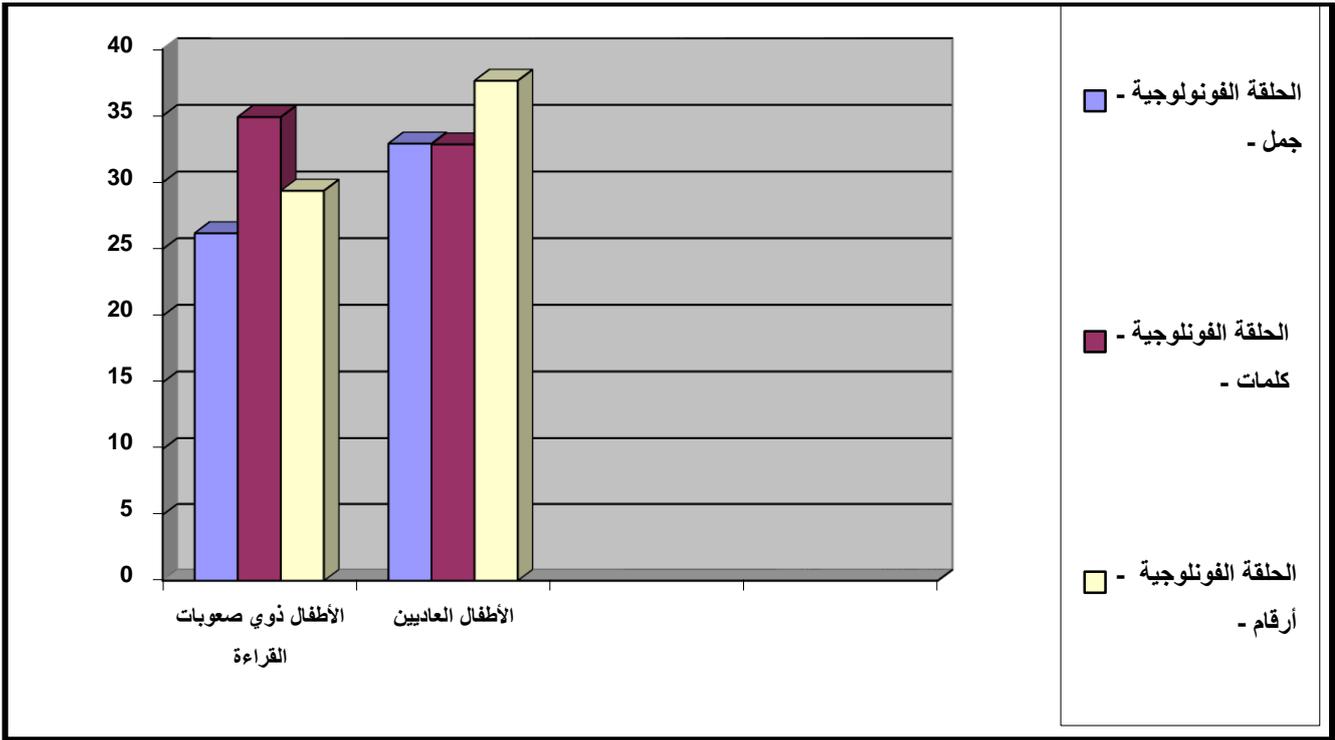
البحث، إذ يتم نقلها بدرجة عالية من الدقة، ثم إستخلاص معنى من هذه المعلومات للتمكن من إدراكها والتعرف عليها مجدداً، تُخزن في هذا النظام لفترة لا تتعدى أعشار الثانية، وقد حدد الباحث سبرلنغ Sperling هذه المدة ما بين 200 إلى 300 ميلي ثانية، ثم تنتقل هذه المعلومات إلى نظام الذاكرة قصيرة المدى التي تتميز بمحدودية إمكاناتها، حيث لا يستطيع هذا النظام الإحتفاظ بأكثر من 5 أو 6 عناصر مما يتعرض له الفرد من مثيرات، وأخيراً نظام الذاكرة النشيطة وهو بمثابة الجسر أو البوابة للإحتفاظ بالأحداث في الذاكرة طويلة المدى، وهذا ما يظهر من خلال قراءة النص وتذكر محتواه بعد القراءة مباشرةً.

وقد أشارت النتائج أنّ التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلم يُظهرون أيضاً اضطرابات في الذاكرة، والتي تُخلف صعوبات في إسترجاع الحقائق مع معدل عالٍ من الأخطاء عند الإسترجاع، إذ إستنتج الباحثون أنّ هذه الاضطرابات راجعة إلى خلل وظيفي في النصف الكروي الأيسر للمخ نظراً لأنّ هؤلاء الأفراد لديهم خاصة مشاكل في القراءة بشكلٍ متكرر (الشرقاوي، 1992 : 126-153). هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يُظهر هؤلاء التلاميذ اضطرابات بصرية - مكانية فضائية، التي تتجلى فيما يلي:

- لديهم صعوبة في التنظيم المكاني لعملهم عند رسم المتصلات، أو جمع المتصلات أي عند تركيب الحروف، الكلمات والجمل.
- غالباً ما يسيئون قراءة الإشارات الحرفية، والرقمية ويخلطون بين مكانها.
- يُسيئون في تفسير الوضع المكاني الفضائي للأعداد أثناء الحساب، وإتجاهات الحروف أثناء الكتابة، وأماكن النقط بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة مثلاً: ب - ت - ث - ن / ع - غ / ص - ض / ط - ظ / ر - ز / ف - ق، وهذا ما يؤدي بهم إلى المعاناة من صعوبات تعلم القراءة.
- ويُفسّر هذا الاضطراب بالقصور في النصف الكروي الأيمن المختص بالمهام البصرية - المكانية أي الفضائية، كما ترى بعض الدراسات أنّ الفصّ الجداري الأيسر له أيضاً دور في هذا الاضطراب، لكن مع النَّضج يتغلب الكثير من التلاميذ على الاضطرابات البصرية - المكانية الفضائية، إلا أنّ مشكلات الذاكرة لا تتحسن، وقد تستمر طوال الحياة شاملةً قصور عام في إسترجاع المعلومات من الذاكرة (السيد خليفة، علي عيسى، 2008 : 164-165).
- وفي هذا الصدد ، يتضح أنّ أهداف التناول المعرفي تتمثل في شرح العمليات الذهنية المتنوعة التي تُمكن القارئ من معاينة دلالة مناسبة للمعطيات اللغوية المكتوبة (بدرينة، 1995 - 1996 : 262). بما فيها الذاكرة النشيطة بنظامها المفكرة البصرية - الفضائية والتي لُوَحظ وجود فروق على مستواها بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين.

➤ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

- لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الرابعة التي تنصّ على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الحلقة الفونولوجية، لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بالتلاميذ العاديين".
- و ذلك عن طريق إستخدام إختبار تعلم القراءة، وإختبار الذاكرة النشيطة تحديداً إختبار الحلقة الفونولوجية (جمل - كلمات - أرقام)، ومعالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة إختبار "ت"، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الرسم البياني التالي:- الشكل رقم (05) : رسم بياني يُبيّن الفروق بين متوسطات درجات الحلقة الفونولوجية عند مجموعتي الدراسة -



إذن نستطيع القول أنّ تلاميذ هذه المجموعة لديهم قدرة استرجاع ذاكري شفوي أقل تدهوراً، وكفاءة محدودة على مستوى الحلقة الفونولوجية.

يمكن إرجاع هذه الفروق إلى أنّ أمثال هؤلاء الأطفال يُعانون من صعوبات الذاكرة، حتى وإنه ليس من الواضح ما إذا كان سبب هذه المعاناة ضعفاً في عمل الذاكرة نفسها، وفي آلياتها، أم ضعفاً في قدرة صاحبها على توظيفها واستخدامها بشكلٍ فاعل، وعليه يبدو واضحاً أنّ التذكر عملية معقدة، لم يطلع الباحثون على حقيقتها بشكلٍ تام وكامل، ومن كان لديه صعوبات التعلم احتاج إلى مساعدة لتفعيل ذاكرته واستخدامها، فحين تصل المعلومة إلى الدماغ وتُسجّل فيه وتُخزن حتى يُمكن استرجاعها فيما بعد، وتُسمى عملية تخزين المعلومات واستعادتها بالذاكرة، ويجمع آباء من عندهم صعوبات التعلم، وكذلك معلمهم على أنّ هؤلاء التلاميذ يُعانون من صعوبات الذاكرة (عدس، 2000 : 70-71).

كما أن غالباً ما يكون استخدام الذاكرة عند هذه الفئة من الأطفال بشكلٍ غير سليم، ومن يُعاني من صعوبات الذاكرة عموماً يتطلب منه الأمر لتذكر المعلومة المستهدفة تكررًا وتدريبًا على مسامعة عشر مرات أو خمس عشرة مرة، ولعدة أيام، بينما من كان من ثلاث مرات إلى خمس وليوم واحد فقط. إذ تبدو أمارات ضعف الذاكرة حين تصله معلومة إما عن طريق العين، وذلك على مستوى المفكرة البصرية - الفضائية، وإما عن طريق الأذن على مستوى الحلقة الفونولوجية، وقد يُعاني الفرد نفسه من كليهما.

كما يتضح أنّ مثل هذا الطفل قد يستطيع القراءة إذا ما قام بتهجئة الكلمات، وهذا ما يحصل في ذاكرة الحلقة الفونولوجية للكلمات، ومما لديه من ثقة بصحة قراءته نظراً لما يبذله من تركيز وانتباه، غير أنه إذا ما حاول قراءة النص نفسه في اليوم التالي، والمُكوّن من جمل التي يجب استعادتها من ذاكرة الحلقة الفونولوجية للجمل، بدأ المحاولة من جديد وكأنه لم يسبق له وأن رآها أو مرّ بها من قبل كتجربة، أو تعرّف عليها وقرأها (عدس، 2000 : 72-74).

ولقد يستطيع الطفل أن يقرأ فقرات قليلة من نصّ معيّن، ويتذكر المعنى الإجمالي لكلّ فقرة منها حالما ينتهي من قراءتها، ولكنه بعد مرور بعض الوقت، وحين يصل إلى نهاية النصّ يجد نفسه قد نسي كلّ ما سبق أن قرأه، وعليه أن يُعيد التجربة من جديد، وكأنه يُمارسها لأول مرة، كما قد يفقد تدفق أفكاره وانسيابها في ذهنه، فلا يدري بماذا يُفكر ثمّ يُعاود التفكير من جديد (نفس المرجع : 74-75).

وعليه يُمكن القول أنّ الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يُعانون من اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (من حروف، كلمات وجمل)، وحتى الأرقام، إضافة إلى الأخطاء الشائعة في نطق أصوات بعض الحروف أو الكلمات، وهذا ما يدخل ضمن الوعي الفونولوجي، وذلك لعدم استيعابها، ومن ثمة عدم التمكن من تخزينها، أو استرجاعها (عبد الكريم حمزة، 2008 : 60-61).

هذا بالإضافة إلى أنهم غالباً ما يُسيئون قراءة الإشارات الرقمية، ويُسيئون نقل الأرقام، كما يُسيئون تفسير الوضع المكاني للأعداد، والذي ينتج عنه أخطاء في وضع القيم، كما نلاحظ أنه باستطاعة الإنسان أن يختزن في ذاكرته سلسلة من ستة أرقام لحوالي 80 % من الوقت، ومن خمسة أرقام 90 % من الوقت، ومع ذلك فإنّ مدى الذاكرة يختلف وفقاً لمتغير العمر (ملحم محمد، 2002 : 268).

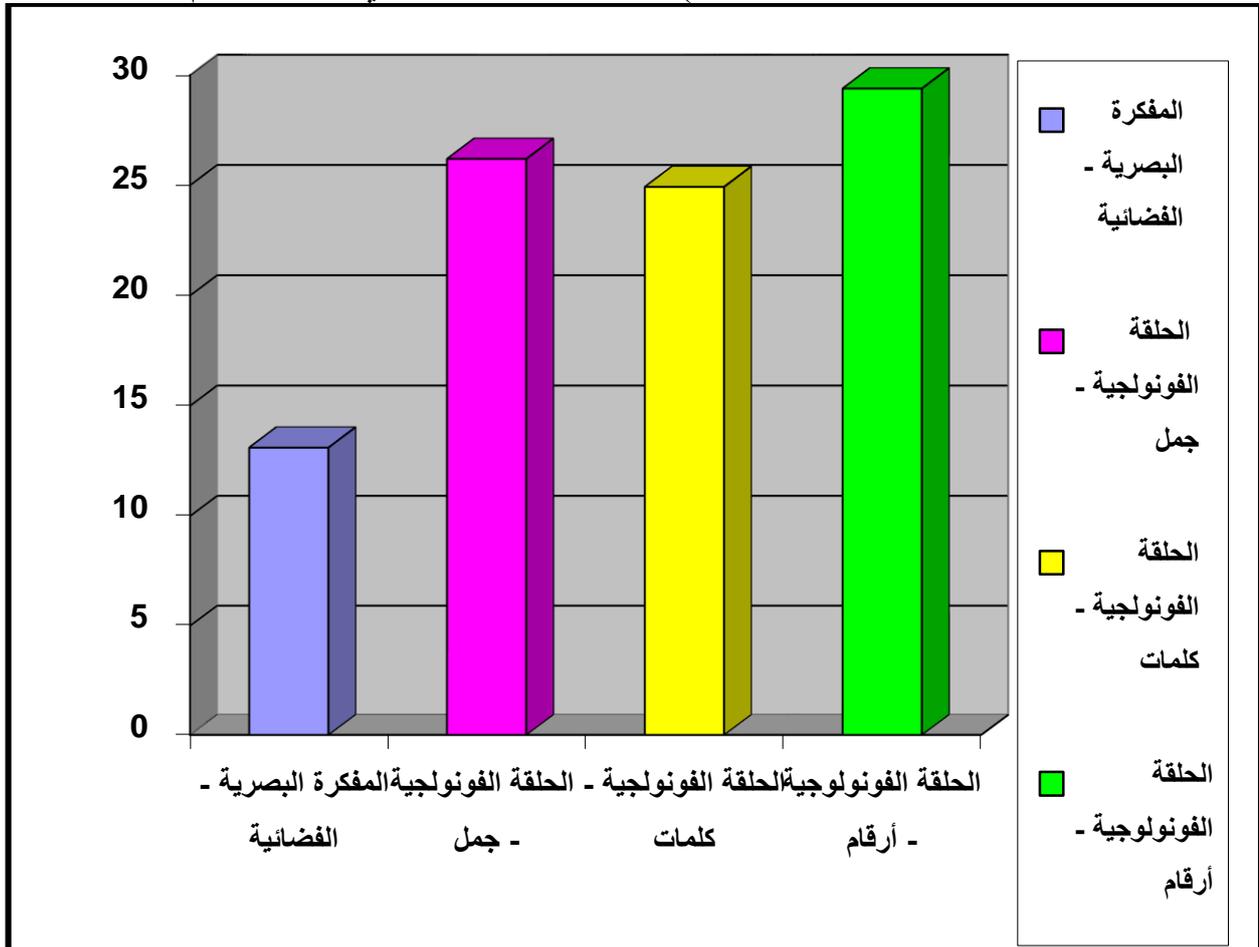
ومما لا شكّ فيه أنّ هؤلاء الأفراد لديهم أيضاً اضطرابات في القراءة بشكلٍ متكرر، وهذا الارتباط يقترح احتمالية وراثية اضطرابات الذاكرة مع صعوبات تعلم القراءة (السيد خليفة، علي عيسى 2008 : 124-125).

➤ نتائج اختبار الفرضية الجزئية الخامسة

- لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها: "هناك فروق دالة إحصائية بين درجات المفكرة البصرية - الفضائية ودرجات الحلقة الفونولوجية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة".

وذلك عن طريق استخدام اختبار تعلم القراءة، واختبار الذاكرة النشيطة تحديداً اختبار الحلقة الفونولوجية (جمل - كلمات - أرقام)، ومعالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار "ت"، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الرسم البياني التالي :

- الشكل رقم (06) : رسم بياني يُبيّن الفروق بين متوسطات درجات نظامي الذاكرة النشيطة (من مفكرة بصرية - فضائية وحلقة فونولوجية) عند مجموعة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة -



➤ مخطط توضيحي للفروق ما بين أنظمة الذاكرة النشيطة

فبالمقارنة مع النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار المفكرة البصرية – الفضائية على أفراد هذه المجموعة نجد أنّ هناك اختلاف واضح، حيث نتائج المفكرة البصرية – الفضائية تُعدّ جدّ ضعيفة مقارنةً مع نتائج الحلقة الفونولوجية – جمل – التي بدورها تعتبر مضطربة عند هذه الفئة من الأطفال لإيجادهم بعض الصعوبات في استرجاع الكلمات الناقصة في الجمل.

و بمقارنتها بنتائج الحلقة الفونولوجية – كلمات – التي نجدها ذات كفاءة نوعاً ما عادية لتوفرهم على قدرة استرجاع ذاكري شفوي للكلمات تقريباً سليمة، و ذلك لتمكنهم من استرجاع نسبة لا بأس بها من الكلمات الدخيلة مع ملاحظة تعرقلهم عند بعض الكلمات.

و من خلال مقارنتها بنتائج الحلقة الفونولوجية – أرقام – نلاحظ أنّ تلاميذ هذه المجموعة لديهم قدرات استرجاع ذاكري شفوي متوسطة، وكفاءة متوسطة إلى متدهورة على مستوى نظام الحلقة الفونولوجية للأرقام.

إنّ هذا الفرق المشاهد والملحوظ يعود بالضرورة لبطء المخ في تفسير، تشفير، ترميز تخزين وإعادة الاسترجاع لما يُقرأ أو يُسمع، فأى مشاكل في عمليات الإدراك البصري تستدعي اضطراب نظام الذاكرة النشيطة وهو المفكرة البصرية – الفضائية، وفي عمليات الإدراك السمعي تستدعي اضطراب ومشاكل نظام الحلقة الفونولوجية.

هذا بالإضافة إلى أنّ هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في مطابقة صورة الكلمة المكتوبة بالصورة التي سبق تسجيلها أو تخزينها في الذاكرة، مما يؤدي إلى صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة: د – ر/ ذ – ض، كما أنهم يُعانون من الحساسية الزائدة للضوء أثناء القراءة، وبالتالي يصعب عليهم تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة.

وانطلاقاً مما سبق فالبطء واضح في نطق ما يُقرأ من كلمات هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً.

وبهذا الشكل يكتب بعض الحروف والكلمات كما يسمعها في العامية مما و هذا راجع إلى قصور أو اضطراب في ذاكرة استيعاب اللغة من حروف، كلمات، جمل وحتى أرقام، وأيضاً مشاكل في تحديد معاني الاتجاهات (يمين – يسار)، أو (فوق – تحت) و أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجملة أو في تهجي الكلمات (عبد الكريم حمزة، 2008 : 60-63).

و عليه فإنّ المشاكل التي يُعاني منها من عنده صعوبات تعلم القراءة أو صعوبات التعلم عامة، قد تلحق بالذاكرة جميعها أو بجزءٍ منها، وعندها سيجد من يُصاب بذلك صعوبة واضحة في تذكر أية معلومة مركبة، أو فكرة معقدة يُطلب منه تذكرها، أو تستدعيه الحاجة إليها (عدس، 2000 : 76).

الإقتراحات

تقديم بعض الاقتراحات المتمثلة فيما يلي :

- ✓ تحسيس المجتمع بضرورة التكفل بهذه الشريحة وتوعيته بكيفية التعامل معها خاصةً الأولياء.
- ✓ ضرورة إخضاع كلّ الأطفال المتمدرسين للمراقبة البيداغوجية للتمكن من إكتشاف أي صعوبات على مستوى اللغة المكتوبة مع استفادة كلّ الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة من تكفلات نفسية معرفية عصبية بتقديم بروتوكولات علاجية ملائمة من طرف المختصين.
- ✓ لزوم التشخيص المبكر لكلّ أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وعند إكتشاف الصعوبة وُجوب تقديم حصص تعليمية تدمجية لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ ضرورة تقديم حصص تعليمية تدمجية لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تشخيص الإضطراب و إخضاعهم للتربية العلاجية و التعليم المكيف.

✓ ضرورة تأهيل و تدريب الأخصائيين النفسانيين في الميدان، و تأطيرهم في المدارس من قبل أساتذة ومعلمين مؤهلين لضمان سير حسن للجلسات و الدورات و الحلقات المدرسية المعدة من قبل مجموعة تربوية متعددة التخصصات.

✓ التأكيد على العمل التعاوني المشترك بين المدرسة و أولياء الأمور، خاصة بالنسبة لأولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و ذلك من خلال عقد إجتماعات دورية و منتظمة للتداول و التشاور و الإتفاق حول خطة عمل مشتركة تبين الإمكانيات الحالية، البقايا و الأهداف التربوية المنوطة للتكفل بهؤلاء التلاميذ و تحسين مردودهم المدرسي.

✓ الحرص على تكوين علاقات طيبة بين مختلف أطراف العملية التعليمية و التلاميذ لضمان راحتهم داخل القسم، و من ثمة تسهيل مهمة تربيهم و تزويدهم بإحتياجاتهم التربوية، داخل المؤسسة التعليمية، و ذلك بالسهل على توفير برنامج تربوي مناسب لكل تلميذ حسب إحتياجاته و قدراته النفسية-العصبية-المعرفية، المساهمة في تعلمه الجيد.

كما نقترح دراسات لاحقة تتعمق أكثر في مختلف الوظائف النفسية المعرفية العصبية خاصة عند فئة الأطفال المتمدرسين.

وفي الأخير دراستنا هذه لم تكن سوى التفتاة بسيطة لميدان واسع ومعقد، وهو صعوبات التعلم، إذ نأمل أن تكون هناك دراسات وبحوث معمقة في هذا المجال لإعطائه حقه من العناية والاهتمام.

المراجع

المراجع بالعربية

- 1 - البوهي فاروق شوقي، (2005) : " أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس "،
- 2 - بدرينة محمد العربي، (1995-1996) : " التناول المعرفي كمنظم لفهم قراءة النصوص "، مجلة الأرفونيا، العدد 3.
- 3 - بوحفص عبد الكريم، (2005) : " الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية "، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 4 - بوحفص عبد الكريم، (2009) : " دليل الطالب لإعداد وإخراج البحث العلمي "، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 5 - حمزة أحمد عبد الكريم، (2008) : " سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا) "، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 6 - دحال سهام، (2004-2005) : " دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة "، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.
- 7 - السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003) : " صعوبات التعلم والإدراك البصري، تشخيص وعلاج "، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 8 - السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2000) : " صعوبات التعلم، تاريخها، مفهوما، تشخيصها، وعلاجها "، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 9 - السيد خليفة وليد، علي عيسى مراد، (2007) : " كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الرياضيات والعسر الحسابي "، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، مصر.
- 10 - سعيدون سهيلة، (2003-2004) : " علاقة ذاكرة العمل بفهم اللغة المكتوبة لدى أطفال السنة الرابعة أساسي "، رسالة ماجستير في الأرفونيا، جامعة الجزائر.
- 11 - الشرقاوي أنور محمد، (1992) : " علم النفس المعرفي المعاصر "، أبناء وهبة الحسان، القاهرة، مصر.
- 12 - العيسوي عبد الرحمن، (1997) : " سيكولوجية الإعاقة الجسمية و العقلية "، خلية الكتب الجامعية، لبنان، بيروت.

- 13 - العيسوي عبد الرحمان، (2000): "مناهج البحث في علم النفس"، أساليب تصميم البحوث و طرق جمع المعلومات، الدار الجامعية للطبع و النشر و التوزيع، الإسكندرية، مصر.
- 14 - عباس محمد خليل، (2007): " مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس "، ط1، دار المسيرة للطباعة.
- 15 - عبد الله أحمد، فهمي مصطفى، (1994): " الطفل ومشكلات القراءة "، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
- 16 - عدس محمد عبد الرحيم، (2000): " صعوبات التعلم "، أميرة للطباعة، القاهرة.
- 17 - عمراني زهير، (2008 - 2009): " تناول معرفي لعسر الحساب وفق نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأطفونيا، جامعة الجزائر.
- 18 - قاسمي أمال، (2001-2002): " الذاكرة النشيطة وعلاقتها باكتساب المفردات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي"، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.
- 19 - ملحم محمد سامي، (2002): " صعوبات التعلم "، ط1، دار المسيرة للنشر، التوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

المراجع بالفرنسية

- 20- Carbonnel S., Gillet P., Martory M., Valdois S., (1994), Neuropsychologie: Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, Sollal, Marseille.
- 21- Chevillot N., Magnan A., (2005), Dyslexie : Relation entre perception musicale et habileté phonologique, Glossa, Les Cahiers de l'U.N.A.D.R.E.O, Paris, n° 94, 36-47.
- 23- Van Hout, Estienne F., (1998), Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, et traiter, Masson, Paris.

المشكلات الأسرية للأبناء المراهقين و الحاجة إلى الإرشاد

بداوي مسعودة

RNOPU - جامعة الجزائر 2

مقدمة

من النادر أن نعثر في دينامية العلاقات النفسية الاجتماعية على فئة اجتماعية أكثر عرضة للمشكلات الأسرية من فئة المراهقين التي تكون في غالب الأحيان استجابة لسوء العلاقة الزوجية للأبوين و أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة. فأي صدام أو اختلاف يقع بين الأبوين ، يدركه المراهق و يشعر به، فالجدال و المشاجرات و الخلافات قد تعرضه إلى الثورة و الغضب، و تخلق في البيت جوا من التوتر يؤثر في حياته تأثيرا بالغا، و حتى سوء العلاقة بين الأبوين و الأبناء، قد تكون نتيجة لعدم فهم الآباء و الأمهات لطبيعة مرحلة المراهقة و مطالبها و حاجاتها و أخطارها و كيفية التعامل معها.

كما أن هناك بعض الآباء و الأمهات الذين يرون في أسلوب القسوة و التسلط و عمليات الضبط و التحكم الأسلوب الأمثل لتكوين شخصية المراهق، هؤلاء الآباء و الأمهات قد يصل بهم الأمر إلى حد الاستبداد، نجدهم يأمرن الأبناء بما يفعلون، و لا يشعرون بأنهم مطالبون بتفسير الأسباب، فهم يرون في الطاعة أم الفضائل ، و هم أقرب إلى أن يواجهوا كل محاولة للاحتجاج و الاعتراض بالعقاب و الشدة (مصطفى فهمي، 1976، ص: 108)، و هم بين أمرين، إما أن يتجاهلوا : الحاجات النفسية و الاجتماعية للمراهق مع أساليب المعاملة الصحيحة و عدم تقديم الإرشاد السليم و المناسب لسبب نقص المعلومات و افتقار الخبرة، و إما أن يتعاملوا معها بكل ما لديهم من قصور و عدم معرفة، و كلا الطريقتين تؤدي بالمراهق إلى صعوبة التكيف و تخلق لديه مشكلات يعيشها يوميا مع أسرته. و بناء على النتائج المتوصل إليها من الميدان خلص البحث إلى تقديم مجموعة من الاقتراحات تقوم أساسا على العلاج النفسي الأسري.

للمراهقة في عالم اليوم مكانة بارزة، و أهمية متميزة لدى مختلف بلدان العالم، وهذا إيماننا بأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد، و أثرها البالغ في بناء شخصيته و تكوينها، و بيان حالها في المستقبل و تشكيل أبعاد نموه الجسمية و الحركية و العقلية و الانفعالية و النفسية، وفي تحديد معالم سلوكه الاجتماعي. وقد أصبح الاهتمام بالمراهقة في الوقت الحاضر أحد أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع و تطوره و تحضره، إذ أن الاهتمام بالمراهقة و رعايتها و حمايتها في أي أمة، هو في الواقع الاهتمام بمستقبل هذه الأمة و ارتقائها.

ذلك أن الاعتناء بها ليس حديثا، بل يعود إلى سنوات ماضية ، فمنذ بدء الحياة على الأرض، إهتم الآباء و الأمهات، كما اهتمت المجتمعات بتربية أبنائهم و رعايتهم، و حمايتهم للعيش بانسجام مع أفراد مجتمعهم، و عليه فالطفل ينمو و يرتقي إلى أن يصل مرافقا، ذا شخصية اجتماعية سوية، بقدر ما يتوافر من عوامل التربية و مقوماتها في الوسط الإنساني الاجتماعي الذي يعيش فيه.

إن البيئة الاجتماعية المحيطة بالمراهق، تؤدي دورا هاما و فاعلا في إعدادة للحياة الاجتماعية الفاعلة، عن طريق تزويده بقيم المجتمع و اتجاهاته، فضلا عن المعارف و المهارات اللازمة من أجل استمراره، و توافقه بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية.

و الأسرة هي الوسيط الذي اصطلح عليه المجتمع، لتحقيق دوافعه الطبيعية، و الاجتماعية و هي المدرسة الأولى التي تقوم بتنشئته، و تربيته، و تطبيعه الاجتماعي، و المكون الأساسي لشخصيته من الجوانب كافة، و أول أفراد الأسرة و أولاهم بذلك، إنما هما الزوجان، إذ هما الأصل الذي تصدر عنه علاقات المراهق، و تنطلق منه خطاه في المجتمع، و إليهما يعود حسن توافقه أو عدمه مع المحيط الذي يعيش فيه،

إذ يتعلم المراهق أنماط السلوك التي يتبعها في حياته، و يمتلك الوسائل التي تساعد في تحقيق توافقه داخل الأسرة و خارجها. (محمد زياد حمدان، 1990 ص : 58)

كما تقوم الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية للطفل، الذي يصبح مراهقا من خلال الضبط و الثواب و العقاب. حيث تترسخ و تتكون لديه مستقبلا، نظرته نحو نفسه و الآخرين و اتجاهاته بفضل علاقته بوالديه و رعائيهما له، و بقدر ما تتضمن هذه العلاقة من دفاء و تقبل و إشباع أو نبذ و تفريق. تكون استجابات الفرد نحو الآخرين، و مواجهة المشكلات و الصعوبات التي تعترض طريقه، و تعيق توافقه.(علي عبد الواحد وافي، 1995، ص : 91)

ذلك أن الأساليب الأسرية في معاملة الأبناء تؤدي دورا حاسما في تنشئة الطفل، المراهق مستقبلا، و بالتالي تؤثر على قدراته في التكيف مع واقع المجتمع الواسع، و يتبين ذلك من خلال درجة التوافق أو عدم التوافق مع البيئة التي يعيش فيها كفرد.

الإشكالية

إن حياة المراهق مرتبطة بأولى علاقاته و معاملته لوالديه، إذ تؤثر بشكل كبير و بدرجة عالية في تحديد انفعالاته، إن إعطاه جوا من الاطمئنان يؤدي به إلى تنشئة سليمة. أما تربيته على المخاوف و القلق، فيؤدي به إلى عدم القدرة على مواجهة مصاعب الحياة، و بالتالي يبقى مراهقا مضطربا ، وسط أسرته و مع رفاقه و جماعة الأقران و هذه التربية القائمة على الخوف و عدم الاطمئنان، تتبع الأبناء في مختلف مراحل حياتهم اللاحقة.(موسن و آخرون : 1993: Mussen et al., p. 49)

هذا و قد قام " ميلر " Miller (1976) في أعماله، بتوضيح أن الوالدين يتخوفان أكثر بمجرد بلوغ المراهق سن 17 سنة، و هذا لشعورهما بأنهما مطالبان أكثر بمراقبة العلاقات الجنسية لأبنائهم و ميلهم إلى تعاطي المخدرات و خطورة إنحرافهم عن أسلوب حياتهم داخل الأسرة. (جوديث ستيفنس لونج و كومونس) Judith Stevens long and commons (1992) فملاحظة تغيرات مزاجهم و انفعالاتهم نحو الآخرين، تؤدي إلى تمحور أنظارهم نحوهم و تكثر التساؤلات و الاستفسارات حول كل ما يمكن أن يحدث لهم خارج المنزل، كعلاقاتهم مع الأصدقاء ، الصديقات و الرفاق، و هذا ينشئ فيهم (الوالدين) شعورا بالخوف نحو ما يمكن أن يحدث لأبنائهم ، بمجرد خروجهم من المنزل ، فيواجهون في بعض الأحيان معارضتهم من حيث مطالبتهم بالانصياع إلى القيم و العادات التي نشأوا عليها ، فنجدهم يتدخلون في شؤون حياتهم الخاصة داخل الأسرة و خارجها ، في اختيار أصدقائهم و كيفية قضاء وقت فراغهم، تقليدهم للموضة، عدم التأخر عن البيت مدة طويلة، خوفا عليهم من الانحراف. غير أن مثل هذه المعاملات، قد تسبب القلق لدى المراهقين و تجعلهم يتمسكون بأرائهم، حتى و لو أدى الأمر إلى عصيان أحد الوالدين.(رمضان محمد القذافي، 2000 ص : 360).

و مما يزيد الأمر صعوبة، هو عدم فهم كثير من الآباء و الأمهات لحاجات أبنائهم المراهقين و قيامهم بالأدوار الصحيحة كما يجب أن تكون ، و عدم تقديم الإرشاد السليم و المناسب. فمنهم من الآباء و الأمهات، من يرون في أسلوب التشدد و عمليات الضبط و التحكم، الأسلوب الأمثل للتوجيه السليم و يعرضون حينها المراهق إلى أنواع من الاضطرابات السلوكية، يصعب عليه إلى حد كبير أن يصل إلى مرحلة النضج و لا يتعلم تدبير أموره بنفسه، و لا يمكنه أن يصل إلى الاستقلال في يسر و سهولة (أحمد عبد العزيز سلامة، بدون تاريخ، ص : 58).

فهم بين أمرين، إما أن يتجاهلوا " مشاكل المراهقة " لسبب نقص المعلومات و افتقاد الخبرة، و إما أن يتعاملوا معها بكل مألدهم من قصور و عدم معرفة، و كلا الطريقتين تؤدي بالمراهق إلى صعوبة التكيف و تخلق لديه مشكلات يعيشها يوميا مع أسرته (رمضان محمد القذافي، 2000، ص : 380).

الفرضيات

1. توجد فروق دالة إحصائية بين المستوى التعليمي للأمهات و المشكلات الأسرية التي تتعرض لها بناتهن المراهقات.
2. توجد فروق دالة إحصائية بين المستوى التعليمي للآباء و المشكلات الأسرية التي يتعرض لها أبناؤهم المراهقون.

تحديد المفاهيم

تحديد مفهوم المشكلة

هناك تعريف متعددة للمشكلة من بينها ما يلي :

فحسب وورن (Warren) : " هي صياغة موقف تكون فيه بعض العناصر، أو الظروف، أو العوامل المعينة معروفة، و تكون المعطيات آنذاك هي محاولة اكتشاف العناصر غير المعروفة، أو تلك الظروف المجهولة...." (Warren, 1937, p. 211) أما لالند (Lalande) : " فيرى بأنها مسألة مطروحة للحل بها صعوبة (Lalande, 1960, p. 825)

في حين يرى بدوي : " بأنها ظاهرة تتكون من عدة أحداث ، أو وقائع متشابكة و ممتزجة بعضها البعض الآخر لفترة من الوقت، و يكتنفها الغموض و اللبس، تواجه الفرد أو الجماعة، و يصعب حلها قبل معرفة أسبابها، و الظروف المحيطة بها و تحليلها للوصول إلى اتخاذ قرار بشأنها " (بدوي، أحمد زكي، 1978، ص : 327).

فقد ورد في قاموس لاروس (Larousse) " بأنها سؤال يجب حله بطرق علمية، و هي كل ما هو صعب شرحه أو حله، يعتبر مشكل حقيقي (لاروس، 1975، ص : 825)
بينما يعرفها علماء الاجتماع و علماء التربية و علم النفس بأنها عبارة عن " عقبة أو عائق تحول بين الأفراد و بين إرضاء حاجاتهم " (عبد العلي الجسماني ، 1994، ص : 82).
كما أنها تختلف عن بعضها من حيث الشدة، فهناك مشكلات بسيطة يسهل حلها أو مواجهتها، و مشكلات صعبة أو حادة، أو شديدة الأثر.

و تعرف شدة المشكلة بما تتركه لدى المراهقين من اضطراب وظيفي في النواحي الجسمية، و العقلية و الاجتماعية و النفسية . كما يعرف البعض شدة المشكلة بمدى تكرارها أو تواترها، كما تختلف المشكلات عن بعضها من حيث نوع المشكلة.

فهناك مشكلات مالية، و مشكلات نفسية، و مشكلات عاطفية و مشكلات أسرية ... و هذه المشكلات تختلف بدورها من مراهق لأخر و من جنس لأخر (منيرة حلمي، دبت، ص : 96).

المشكلات الأسرية

يقصد بها معاناة الفرد من عدم الشعور بالدفء الوالدي، و عدم الانتماء العائلي، و التفضيل بين الأخوة و الأخوات و التحكم الوالدي الصارم في المصروف اليومي، و ممارسة الهوايات، و اختيار الأصدقاء، و اتخاذ القرارات و عدم التشجيع و القسوة الوالدية.

(محمود محمد غندور و رشاد علي عبد العزيز مرسي، 1992، ص 92)

التعريف الإجرائي للمشكلات الأسرية

هي كل العقبات أو العوائق التي تصادف الأبناء المراهقين في حياتهم اليومية و ضمن علاقاتهم بأبائهم و أمهاتهم، و تأتي هذه المشكلات كنتيجة لأساليب المعاملة الخاطئة . و هذه المشكلات الأسرية يمكن تحديدها وفقا لقائمتي من المشكلات لكل من الباحثين " منيرة حلمي (1965). و محمد محمد لحرش (1982).

عينة الدراسة

تكونت العينة من 240 تلميذا و تلميذة، ثم قسمنا العينة إلى فئتين، فئة الذكور (120) و فئة الإناث (120) ثم طبقنا عليهم اختبارا (للمشكلات الأسرية التي يتعرض لها الأبناء المراهقين و المراهقات).

الأدوات المستعملة لجمع البيانات

من أجل تحقيق أهداف البحث والإجابة عن التساؤلات التي طرحها، اعتمدت الباحثة على أداة في جمع البيانات و تتمثل في :

1- مقياس (اختبار) خاص بمشكلات الأبناء المراهقين (ذكور ، إناث) (أنظر الملحق)

المعالجة الإحصائية

إن الهدف من استخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعد على التحليل و التفسير و الحكم. و التقنيات التي استعملت في الدراسة كالتالي :

- النسب المئوية : هي تحويل التكرارات المحصل عليها إلى نسب مئوية ، و التي نحسبها بالقانون التالي:

$$ن م = \frac{م ج ت}{ن} \times 100$$

- حيث يرمز م ج ت إلى مجموع التكرارات
- و ن يرمز إلى عدد أفراد العينة.

- اختبار كاي مربع (كا²)

يعتبر اختبار (كا²) من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية اللابرامترية و أكثرها شيوعا نظرا لسهولة إجرائه و فوائده في تقدير الفروق بين العينات، أو في مدى تطابقها، و يستخدم في البيانات التي تكون على المقياس " المستوى الأسمى" و التي تكون على شكل تكرارات. و يسمح هذا الاختبار بحساب الفرق بين التكرار الواقعي و التكرار المتوقع، إذ أنه كلما زاد الفرق بينهما، زادت لذلك دلالة الفرق بين التكرارين، استخدم في علاج فرضيات البحث (الخمسة) لغرض قياس دلالة تأثير أساليب المعاملة الوالدية على الأبناء المراهقين.

عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

التساؤل : هل توجد فروق بين المستوى التعليمي للأمهات و المشكلات الأسرية التي تتعرض لها بناتهن المراهقات ؟

و للتحقق من صحة الفرضية، تم تطبيق اختبار المشكلات التي تتعرض لها التلميذات (الإناث) المراهقات، و أسفرت النتائج عن ما يلي :

جدول رقم (1) : يوضح الفروق في مشكلات البيت و الأسرة بين التلميذات اللواتي ينتمين إلى الأمهات ذوات المستوى التعليمي الأدنى و العالي

مستوى الدلالة	n	إناث/أمهات ذوات المستوى العالي		إناث/أمهات ذوات المستوى الأدنى		المجموعات الفقرات
		%	ت	%	ت	
0.05	12.34	40%	16	100%	40	1- لا يسمح لي بالخروج مع أصدقائي (صديقاتي)
0.05	5.52	32.5%	13	90%	40	2- أخاف مصارحة أسرتي بالأشياء التي تخصني
0.05	5.91	52.5%	21	100%	40	3- أشعر بالألم لأن أمي لا تفهمني
0.05	13.4	37.5%	15	77.5%	31	4- أشكو قسوة أخي الأكبر مني
0.05	3.54	17%	15	85%	34	5- أتأسف لأن أسرتي لا ترحب بأصدقائي (صديقاتي)
0.05	25.8	70%	28	92.5%	37	6- يزعجني لوم أسرتي عند تأخري عن العودة إلى البيت
0.05	6.26	35%	14	82.5%	33	7- يؤلمني تقييد حريتي في البيت
0.05	33	65%	26	100%	40	8- يضايقني أن عقلية أمي قديمة
0.05	5.16	32.5%	13	67.5%	27	9- أشكو قلة الراحة في البيت
0.05	45.9	60%	24	100%	40	10- تؤلمني معاملة أمي لي بقسوة
0.05	45.9	42.5%	17	82.5%	33	11- يؤسفني أن أمي تعاملني و كأنني طفلة
0.05	37	72.5%	29	90%	36	12- تسمح لي بعمل أشياء قالت لي عنها أنها خاطئة
0.05	10.3	35%	14	72.5%	29	13- لا يسمح لي اختيار ملابسني بنفسني
0.05	10.32	45%	18	67.5%	27	14- تنتقدني أمي
0.05	13.12	70%	28	80%	32	15- أمي تفضل أخي علي
0.05	17	22.5%	9	90%	36	16- ليس لي غرفة خاصة بي
0.05	18.2	60%	24	80%	32	17- أريد حرية أكثر في البيت
0.05	52.4	95%	38	100%	40	18- تتعارض آرائني مع آراء أمي
0.05	29	85%	34	100%	40	19- أريد حبا و عطفًا
0.05	38.4	45%	18	95%	38	20- لا أجد من أفضني إليه بمتاعبي
0.05	35.6	47.5%	19	80%	35	21- سريعا ما تنسى أمي أوامرها التي تصدرها إلي
0.05	12.7	45%	18	67.5%	27	22- أحمل ذكريات لطفولة غير سعيدة
0.05	32.5	82.5%	28	95%	38	23- مشاحنات عائلية
0.05	23.8	50%	20	95%	38	24- لا أستطيع مناقشة مشاكل معينة في البيت
0.05	27.4	72.5%	29	95%	38	25- أداء الواجبات المنزلية في أوقات فراغي
0.05	20.16	70%	28	100%	40	26- الحيرة في التفضيل بين الولد و البنت
0.05	24	62.5%	25	85%	34	27- أتمنى أحيانا لو لم أخلق
0.05	21.3	32.5%	13	67.5%	27	28- لا تسمح لي أسرتي بتنمية هواية عندي
0.05	24	70%	28	95%	38	29- لا تسمح لي أسرتي بالاجتماع بالجنس الآخر
0.05	15.2	45%	18	82.5%	33	30- متألمة لأن أمي لا تثق بي

جدول رقم (2) : يوضح الفروق في مشكلات البيت و الأسرة بين التلميذات اللواتي ينتمين إلى
الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط والعالي

مستوى الدلالة	ت	إناث/أمهات ذوات المستوى العالي		إناث/أمهات ذوات المستوى المتوسط		المجموعات الفقرات
		%	ت	%	ت	
0.05	8.36	%40	16	%80	32	1- لا يسمح لي بالخروج مع أصدقائي (صديقاتي)
0.05	6.72	%32.5	13	%87.5	35	2- أخاف مصارحة أسرتي بالأشياء التي تخصني
0.05	26.6	%75	21	%90	36	3- أشعر بالألم لأن أمي لا تفهمني
0.05	10.78	%37.5	15	%72.5	29	4- أشكو قسوة أخي الأكبر مني
0.05	8.2	%37.5	15	%55	22	5- أتأسف لأن أسرتي لا ترحب بأصدقائي (صديقاتي)
0.05	19.44	%70	28	%87.5	35	6- يزعجني لوم أسرتي عند تأخري عن العودة إلى البيت
0.05	6.96	%35	14	%72.5	29	7- يؤلمني تقييد حريتي في البيت
0.05	29	%65	26	%95	38	8- يضايقني أن عقلية أمي قديمة
0.05	11.2	%32.5	13	%94.5	38	9- أشكو قلة الراحة في البيت
0.05	35.06	%60	24	%97.5	39	10- تؤلمني معاملة أمي لي بقسوة
0.05	22.4	%42.5	17	%65	26	11- يؤسفني أن أمي تعاملني و كأنني طفلة
0.05	38.34	%72.5	29	%77.5	31	12- تسمح لي بعمل أشياء قالت لي عنها أنها خاطئة
0.05	10.4	%35	14	%60	24	13- لا يسمح لي اختيار ملابسني بنفسني
0.05	18.4	%45	18	%100	40	14- تنتقدني أمي
0.05	15	%70	28	%80	32	15- أمي تفضل أخي علي
0.05	8.78	%22.5	9	%95	38	16- ليس لي غرفة خاصة بي
0.05	19.72	%60	24	%70	28	17- أريد حرية أكثر في البيت
0.05	46.18	%95	38	%100	40	18- تتعارض آرائني مع آراء أمي
0.05	25.52	%85	34	%97.5	39	19- أريد حبا و عطفًا
0.05	30.5	%45	18	%100	40	20- لا أجد من أفضي إليه بمتاعبي
0.05	23.14	%47.5	19	%97.5	39	21- سريعا ما تنسى أمي أوامرها التي تصدرها إلي
0.05	5	%45	18	%67.5	27	22- أحمل ذكريات لطفولة غير سعيدة
0.05	22.58	%82.5	28	%90	36	23- مشاحنات عائلية
0.05	29.7	%50	20	%100	40	24- لا أستطيع مناقشة مشاكل معينة في البيت
0.05	24.24	%72.5	29	%92.5	37	25- أداء الواجبات المنزلية في أوقات فراغي
0.05	9.08	%70	28	%95	38	26- الحيرة في التفضيل بين الولد و البنت
0.05	5.9	%62.5	25	%100	40	27- أتمنى أحيانا لو لم أخلق
0.05	6.4	%32.5	13	%67.5	27	28- لا تسمح لي أسرتي بتنمية هواية عندي
0.05	29.76	%70	28	%95	38	29- لا تسمح لي أسرتي بالاجتماع بالجنس الآخر
0.05	5.9	%45	18	%77.5	31	30- متألمة لأن أمي لا تثق بي

عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

التساؤل : هل توجد فروق بين المستوى التعليمي للآباء و المشكلات الأسرية التي يتعرض لها أبنائهم المراهقين ؟

و للتحقق من صحة الفرضية، تم تطبيق اختبار المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ (الذكور) و أسفرت النتائج عن ما يلي :

جدول رقم (3) : يوضح الفروق في مشكلات البيت و الأسرة بين التلاميذ الذين ينتمون إلى الآباء ذوي المستوى التعليمي الأدنى و العالى.

مستوى الدلالة	t	المجموعات				الفقرات
		ذكور/الآباء ذوي المستوى العالى		ذكور/الآباء ذوي المستوى الأدنى		
		%	ت	%	ت	
0.05	7.12	%32.5	13	%30	12	1- لا يسمح لي بالخروج مع أصدقائي (صديقاتي)
0.05	4.4	%17.5	7	%80	32	2- أخاف مصارحة أسرتي بالأشياء التي تخصني
0.05	6.4	%40	16	%82.5	33	3- أشعر بالألم لأن أبي لا يفهمني
0.05	13.76	%65	26	%87.5	35	4- يزعجني لوم أسرتي عند تأخري عن العودة إلى البيت
0.05	16.4	%67.5	27	%87.5	35	5- يضايقني أن عقلية أبي قديمة
0.05	9.78	%10	4	%47.5	19	6- أشكو قلة الراحة في البيت
0.05	13.8	%67.5	27	%77.5	31	7- تؤلمني معاملة أبي لي بقسوة
0.05	15.4	%65	26	%67.5	27	8- كثيرا ما يغير القواعد التي عليا أن أتبعها
0.05	13.4	%45	18	%37.5	15	9- يؤسفني أن أبي يعاملني و كأنني طفل
0.05	16.4	%75	28	%70	30	10- ينتقدي أبي
0.05	10.4	%15	6	%92.5	37	11- ليس لي غرفة خاصة بي
0.05	11.42	%37.5	15	%60	24	12- أريد حرية أكثر في البيت
0.05	4	%20	8	%20	8	13- متألم لأن أبي لا يثق بي
0.05	26.8	%92.5	37	%100	40	14- تتعارض آرائي مع آراء أبي
0.05	15.34	%42.5	17	%65	26	15- أريد حبا و عطا
0.05	12.22	%32.5	13	%87.5	35	16- لا أجد من أفضي إليه بمتاعبي
0.05	7.2	%32.5	13	%25	10	17- أحمل ذكريات لطفولة غير سعيدة
0.05	20.6	%57.5	23	%95	36	18- مشاحنات عائلية
0.05	15	%37.5	15	%92.5	37	19- لا أستطيع مناقشة مشاكل معينة في البيت
0.05	15.16	%60	24	%79.5	32	20- الحيرة في التفضيل بين الولد و البنت
0.05	4.8	%25	10	%37.5	15	21- أتمنى أحيانا لو لم أخلق
0.05	14.8	%40	16	%75	30	22- لا تسمح لي أسرتي بالاجتماع بالجنس الآخر

جدول رقم (4) : يوضح الفروق في مشكلات البيت و الأسرة بين التلاميذ الذين ينتمون إلى الآباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط و العالي

مستوى الدلالة	كا ²	ذكور/الآباء ذوي المستوى التعليمي العالي		ذكور/الآباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط		المجموعات الفقرات
		%	ت	%	ت	
0.05	4.6	%32.5	13	%25	10	1- لا يسمح لي بالخروج مع أصدقائي
0.05	4.06	%17.5	7	%72.5	29	2- أخاف مصارحة أسرتي بالأشياء التي تخصني
0.05	8.8	%40	16	%75	30	3- أشعر بالألم لأن أبي لا يفهمني
0.05	13	%65	26	%72.5	29	4- يزعجني لوم أسرتي عند تأخري عن العودة إلى البيت
0.05	16.4	%67.5	27	%87.5	35	5- يضايقني أن عقلياً أبي قديمة
0.05	4.8	%10	4	%52.5	21	6- أشكو قلة الراحة في البيت
0.05	15	%67.5	27	%67.5	27	7- تؤلمني معاملة أبي لي بقسوة
0.05	15.2	%65	26	%55	22	8- كثيراً ما يغير القواعد التي علياً أن أتبعها
0.05	8.6	%45	18	%37.5	15	9- يؤسفني أن أبي يعاملني و كأنني طفل
0.05	21.2	%75	28	%72.5	29	10- ينتقدني أبي
0.05	11	%15	6	%95	38	11- ليس لي غرفة خاصة بي
0.05	6.16	%37.5	15	%55	22	12- أريد حرية أكثر في البيت
0.05	5.5	%20	8	%10	4	13- متألم لأن أبي لا يثق بي
0.05	31.8	%92.5	37	%95	38	14- تتعارض آرائي مع آراء أبي
0.05	5.48	%42.5	17	%77.5	31	15- أريد حبا و عطفاً
0.05	11.5	%32.5	13	%67.5	37	16- لا أجد من أفضي إليه بمتاعبي
0.05	4.12	%32.5	13	%42.5	17	17- أحمل ذكريات لطفولة غير سعيدة
0.05	12.6	%57.5	23	%77.5	31	18- مشاحنات عائلية
0.05	18.8	%37.5	15	%90	36	19- لا أستطيع مناقشة مشاكل معينة في البيت
0.05	6.56	%60	24	%75	30	20- الحيرة في التفضيل بين الولد و البنت
0.05	3.6	%25	10	%20	8	21- أتمنى أحياناً لو لم أخلق
0.05	18.5	%40	16	%77.5	31	22- لا تسمح لي أسرتي بالاجتماع بالجنس الأخر

نستنتج من خلال تحليلنا لنتائج الاختبار الخاص بمشكلات الأبناء المراهقين على أنه "توجد فروق في المستوى التعليمي للأمهات و المشكلات الأسرية التي تتعرض لها بناتهن المراهقات" حيث اتضح من خلال نتائج الجدول (1) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تتعرض لها البنات اللواتي ينتمين إلى أمهات ذوات المستوى التعليمي الأدنى و العالي عند مستوى (0.05) مما يدل أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الأدنى أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من بنات الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي. و كشف التحليل الإحصائي في الجدول (2) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تتعرض لها البنات اللواتي ينتمين إلى أمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط و العالي عند مستوى (0.05) مما يدل عن أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من بنات الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي.

كما تبين من خلال مناقشة نتائج الجدول (3، 4) على أنه "توجد فروق في المستوى التعليمي للأباء و المشكلات التي يتعرض لها أبناءهم المراهقين".

فقد كشفت نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يتعرض لها الأبناء الذين ينتمون إلى آباء ذوي المستوى التعليمي الأدنى و العالي عند مستوى (0.05) مما يدل عن أن الآباء ذوي المستوى التعليمي الأدنى أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من أبناء الآباء ذوي المستوى التعليمي العالي.

و اتضح من خلال نتائج الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يتعرض لها الأبناء الذين ينتمون إلى آباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط و العالي عند مستوى (0.05) مما يدل عن أن الآباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من أبناء الآباء ذوي المستوى التعليمي العالي.

كما تبين من نتائج الجدول (1، 2، 3، 4) على أنه حتى الأسلوب الديمقراطي عند الآباء و الأمهات ذوا المستوى التعليمي العالي، لا يخلو من المشكلات الأسرية، لكنها أقل حدة من تلك المشكلات التي يتعرض لها الأبناء المراهقون المنتمون إلى آباء و أمهات ذوي مستوى تعليمي متوسط و أدنى.

الخاتمة

خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تتعرض لها البنات اللواتي ينتمين إلى أمهات ذوات المستوى التعليمي الأدنى و العالي عند مستوى 0,05 مما يدل على أن بنات الأمهات ذوات المستوى التعليمي الأدنى أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من بنات الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي.

كما كشفت نتائج الدراسة، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الأسرية التي تتعرض لها البنات اللواتي ينتمين إلى أمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط و العالي عند مستوى 0,05 مما يدل أن بنات الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من بنات الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يتعرض لها الأبناء الذين ينتمون إلى آباء ذوي المستوى التعليمي الأدنى و العالي عند مستوى 0,05، مما يدل على أن أبناء الآباء ذوي المستوى التعليمي الأدنى أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من أبناء الآباء ذوي المستوى التعليمي العالي.

- كما اتضح من نتائج البحث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يتعرض لها الأبناء الذين ينتمون إلى آباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط و العالي عند مستوى 0,05 ، مما يدل على أن الآباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط أكثر معاناة من المشكلات الأسرية من أبناء الآباء ذوي المستوى التعليمي العالي.

مما يؤكد أن المشكلات الأسرية التي يتعرض لها الأبناء المراهقون (ذكور، إناث) هي نتيجة سوء العلاقة الزوجية للأبوين و أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، و تتفق هذه النتائج مع ما انتهت إليه بعض نتائج دراسات بيترسون و زيل (1986) و إميري (1982) في أن انعدام التوافق في العلاقة الزوجية بين الأبوين ، يؤثر في العلاقة بين الآباء و الأبناء، و يؤدي إلى نشوء العديد من المشكلات السلوكية لدى الأبناء ، وهذا ما دعم الفرضية الرابعة و الخامسة .

و عليه و رغم النتائج المهمة التي توصل إليها البحث، فإنها تظل نتائج جزئية، تحتاج إلى مزيد من البحوث للتحقق من صحة بعض النتائج ، و الاختبار فرضيات أخرى ، فليس هناك من بحث واحد يمكنه التعرف على كل أساليب المعاملة الوالدية و مشكلات الأبناء المراهقين ، إذ أن الصورة الشاملة و الكاملة لدراسة الأسرة تتطلب مجهودات و إمكانيات كبيرة ومع ذلك فإن نتائج البحث الحالي ، تفتح آفاقا جديدة لبحوث قادمة تلقي الضوء على دراسة معمقة وواسعة لمشكلات

الأبناء المراهقين و توعية مختلف المسؤولين التربويين، و النفسيين، و علماء الاجتماع بمخاطرها، لأن الحديث عنها يوحي بالتشديد على ضرورة إصلاح واقع الأسرة النفسي و التربوي و الاجتماعي. فالأسرة هي الموقع الأول الذي تبدأ فيه شخصية الأبناء بالتبلور من حيث اتجاهاتهم وميولهم الفكرية و عقائدهم و أدواقهم التي تحدد سلوكهم الاجتماعي العام. (نوري، 1981، ص 151).

و على ضوء ما تقدم نأمل أن تكون هذه الدراسة قد أسهمت و لو بقسط بسيط في إلقاء الضوء على الطرق و الأساليب التربوية المعمول بها في الأسرة الجزائرية و الوقوف على الأساليب الخاطئة كأسلوب القسوة و التسلط و أسلوب التذبذب و أسلوب التفرقة و التي يترتب عليها آثار سلبية في بناء شخصية المراهق، منها الخوف و ضعف الشخصية.

كما أن الاستعانة بمثل هذه الأساليب، قد يعرض الأبناء المراهقين إلى الشعور بفقدان الثقة بالنفس و العجز و القصور عند مواجهة المواقف أيا كانت درجة صعوبتها (فهيمى ، مصطفى ، ص : 106).

و أخيرا يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية ، تؤكد ضرورة إعادة النظر الجادة في الطرق و الأساليب التربوية، الممارسة فعليا في الأسرة الجزائرية، حتى تسمح للممارسين التربويين و العياديين و الاجتماعيين بتوفير جهودهم في بحث مختلف التفاعلات (interactions) داخل الأسرة، ضمن علاقة الزوجين بعضهما البعض، و علاقتها بأبنائهم المراهقين، للحد من بعض الممارسات التربوية الخاطئة ، و استبدالها بالأساليب و الطرق السليمة التي من شأنها تحقيق مناخ أسري سعيد و هادئ ملئ بالحب و التفاهم و الاتصال العاطفي مما يجعل الأبناء المراهقين أكثر استعدادا للتوافق النفسي الاجتماعي.

الاقتراحات

- في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم الاقتراحات التالية.
- نظرا لأهمية الأسرة في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للأبناء فإنه على الآباء و الأمهات أن يقدموا نماذج سوية في المعاملة بينهما حتى يقتدي بها أبناءهم في حياتهم الزوجية مستقبلا.
 - إتباع أساليب سوية مع أبنائهم تشعرهم بالحب و التقبل مما يؤدي إلى تكوين شخصيات سوية و ناضجة تتحمل عبء الحياة الزوجية مستقبلا، و الابتعاد عن الأساليب الغير سوية التي تؤدي إلى الاضطراب مما ينعكس سلبا على الحياة الزوجية مستقبلا.
 - يجب أن يخضع الزواج الذي يسبق قيام الأسرة للبحث العلمي أو التوجيه المخطط لمعالجة الأزمات و التعقيدات التي يواجهها الأزواج و التي تهدد أدوارهم التربوية و الاجتماعية.
 - مقابلة الزوجين عن طريق العلاج النفسي الأسري ومحاولة الحد من الخلافات الزوجية المزمنة و الحادة و المستمرة التي تؤدي إلى إعاقة تعلم الطفل لدوره الجنسي.
 - نجاح الحياة الزوجية للأسرة، يكون بالاعتماد على مهارة الزوجين في حل صراعاتهما.
 - يجب أن يتفق الزوجان على : تجنب المشكلات التافهة المتفرعة من المشكلة الرئيسية، كما يتعلمان تجنب تبادل الاتهامات أو الإهانات أثناء المناقشة أو تحميل كل طرف للطرف الآخر سبب المشاكل.
 - تدريب الأزواج على حل معظم مشاكلهم بأنفسهم بالاعتماد على المنطق و الموضوعية، و دون إشراك أحد الأقارب في ذلك.
 - القوامة في يد الرجل، لا يعني السلطة على المرأة بل يعني ضرورة التعاون و التشاور بين الزوجين في كل أمر من أمور الأسرة و من ضرورة إحسان الزوج لزوجته و حسن معاشرتها و معاملتها امتثالا لقوله جل شأنه : " و أمرهم شورى بينهم " .

- كما يستلزم على الأسرة أن تدرك إدراكا واعيا، أن للمراهق خصائص وحاجات يجب فهمها و تلبيتها.
- لأن جانبا من مشكلات الأبناء المراهقين، يوحى بالتسديد على ضرورة إصلاح واقع الأسرة النفسي و التربوي و الاجتماعي، فالأسرة هي الموقع الأول الذي تبدأ فيه شخصية الأبناء بالتبلور من " حيث اتجاهاتهم و ميولهم الفكرية و عقائدهم و أدواقهم التي تحدد سلوكهم الاجتماعي العام.
- إن الحديث عن الأسرة، هو الحديث عن الأبوين و الأساليب التي يميلان إليها في تنشئة الأبناء، فإذا كان نمط هذه الأساليب يميل إلى خلق نموذج لشخصية تعاني من مشكلات سلوكية معينة، فإن على علماء الأنتروبولوجيا و الاجتماع و التربية و علم النفس تشخيص تلك المشكلات و تصميم الأساليب العلمية و العملية لمعالجتها.
- يجب أن تركز الأساليب في تربية الأنتى ليس على الضبط القهري القيمي، بل يتعدى ذلك إلى استثمار مبدأ المكافأة لغرس الميول الإيجابية في شخصية الفتاة.
- لقد تركت ظاهرة الفصل بين الجنسين في مراحل الطفولة و المراهقة أثارها السلبية في مواقف الفتيات بالنسبة لعملية التفاعل الجاري بين الذكر و الأنتى و عليه " وجوب التركيز على النتائج الفكرية و العاطفية و العملية التي تسببها اتجاهات التقاليدية غير الموضوعية التي تولدها المعايير المتحيزة ضد الأنتى.
- الاستعانة بالبحوث العلمية الميدانية و التجريبية لإعادة تنظيم علاقات الأفراد من الأجيال المتعاقبة ذات الاتجاهات الفكرية و النفسية المختلفة، و أن التناقض بين نظرة الأبناء و الوالدين ، يمكن عن طريق البحوث العلمية الميدانية أن يحول إلى اختلاف ينطوي على عنصر التكامل البناء، إذ ما صور على أنه يعني أن الأدوار التي يؤديها طرف، يعتمد عليها نجاح الأدوار التي يؤديها الطرف الأخر. (قيس النوري، 1981، ص : 153).
- توعية الآباء و الأمهات بمخاطر القسوة و استعمال الأساليب الديكتاتورية المتسلطة على الأبناء المراهقين.
- أن يكونا واقعيين فيما يتوقعانه من أبنائهم المراهقين ، حيث لا يتوقعان منهم أكثر مما تسمح به طاقاتهم و إمكاناتهم البدنية و العقلية.
- أن يهيئوا لأبنائهم المثل الطيب و القدوة الصالحة في كل ما يدعوانه إليهم من خير، و أن يهيئوا لهم الجو المنزلي الصالح، الغني بمثيراته الثقافية و المملوء بالعواطف الإنسانية النبيلة، و الخالي بقدر الإمكان من التوترات، و الصراعات و الخلافات العائلية، و من التناقض في سياسة تربية أبنائهم.
- أن يعبرا لأبنائهم المراهقين عن مدى ثقتهما بهم عن طريق مشاركتهم في المواضيع الأسرية و اتخاذ آراءهم بكل اهتمام.
- أن يساعدوا أبنائهم من كشف و تفتيح و تنمية استعداداتهم ومواهبهم و قدراتهم العقلية، و اكتساب المعارف و المهارات و الاتجاهات العقلية السليمة التي يحتاجونها في مواجهة مشكلاتهم.
- أن يتركوا لأبنائهم التصرف ضمن حدود معقولة و أن يتوصلوا إلى قرارات خاصة بهم، نابعة من تفكيرهم.
- أن يشجعا أبنائهم على التحدث معهم، و إشعارهم بالحريية في إشراكهم فيما يقلقهم بتواجدهما و الاستماع إليهم عندما يشعرون بالرغبة في التحدث.
- أن يكون الأب صاحب القرار، قادرا على اتخاذه، و مشاركة أسرته في صناعته و تنفيذه، أي أن يكون مؤثرا، فعال الدور و الشخصية في إدارة شؤون الأسرة و توجيه حياتها ومستقبلها.
- أن يتواجد الأب مع أبنائه، و يعايشهم لحظة بلحظة و يتابع أخبارهم، وطموحاتهم الفردية، و يستجيب لها كلما لزم أن يقضي أكثر ما يستطيع من وقته معهم.

المراجع

المراجع باللغة العربية

- 1- أبو جادو صالح محمد علي (1998) : سيكولوجية التنشئة الإجتماعية ، دار المسيرة للنشر و الطباعة، عمان
- 2- أبو ناهية صلاح الدين (1987) : المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- 3- إسماعيل محمد عماد الدين (1982) : النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم بالكويت، ط1.
- 4- إسماعيل محمد عماد الدين (1984) : الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل – كيف نربي أطفالنا – دار النهضة العربية، القاهرة، طبعة ثانية.
- 5- أوزي أحمد، الدريج محمد (1978) : المشكلات الأسرية و الانفعالية للمراهق المغربي، مجلة التدريس، العدد 6، الرباط
- 6- التنداوي سمير (1979) : النمو الاجتماعي و الجنسي للطفل، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- 7- حلمي منيرة (1955): مشكلات الفتاة المراهقة و حاجاتها الإرشادية، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- 8- سلامة أحمد عبد العزيز، عبد الغفار عبد السلام (1980) : علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 9- ستانلي هول، ستيوارن جونز (1970) : سيكولوجية المراهقة للمربين ، ترجمة احمد عبد العزيز، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- 10- شكور جليل وديع (1989) : أبحاث في علم النفس الاجتماعي، دار الشمال، طرابلس.

الرسائل الجامعية

- 11- بن يونس عائشة محمد (1995) : العلاقة بين الأب و الأم و أثرها على اختيار الأبناء لأزواجهن و زوجاتهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 12- الحافظ رولا (2001) : توزيع السلطة بين الوالدين و أثره في بعض النمو الاجتماعي للمراهق، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة دمشق.
- 13- الحجاج محمد عبد الله الكايد (1998) : أنماط التنشئة الأسرية و المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية السائدة لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاصلاح و التأهيل في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

المراجع باللغة الأجنبية

- 14- Bandura (A) (1980), L'apprentissage social, ardag (traduit par Rondal (J. A).
- 15- Boutefnouchet (M) (1980), La famille algérienne ; évolution et caractéristiques récentes. Société Nationale d'Édition et de diffusion, Alger.
- 16- Camilleri (c) (1973) : jeunesse, famille et développement, essai sur le changement socio-culturel dans un pays du tiers monde, CNRS, Paris.

La linguistique cognitive, une nouvelle approche pour les sciences humaines et sociales

Omar BELKHEIR
UMMTO

Introduction

Le rapport du langage à la pensée s'est posé à l'homme depuis que celui-ci a pris conscience qu'il était possible de distinguer entre la pensée, qui est un phénomène interne, et le langage qui est une manifestation externe de ce qu'est la pensée. Etant donné que l'homme a pu produire différentes connaissances, et dans plusieurs disciplines, en relation avec tous les domaines de la vie, le structuralisme a pu influencer et stimuler la production, essentiellement, dans les sciences humaines et sociales. Seulement, le paradigme structuraliste, pour plusieurs raisons d'ordre méthodologiques et philosophiques, est resté incapable de donner des réponses adéquates aux problèmes qui demeurent posés sans cesse à l'homme ; il était devenu important de proposer d'autres paradigmes qui pouvaient donner un souffle nouveau à la recherche dans les domaines des sciences humaines et sociales. Le plus important dans tout ce qui est proposé actuellement dans différents domaines, et pas seulement dans les sciences humaines et sociales, est qu'il ne peut se soustraire de la relation qui a depuis des siècles préoccupé les savants, en l'occurrence, celui de la relation entre la langue et la pensée. La paradigme de la cognition va à l'unisson de ce qui est proposé pour régler des questions en rapport avec toute la production humaine, que cela soit dans le domaine des sciences dures et expérimentales ou dans le domaine des sciences humaines, sociales et du langage. Ce paradigme nous contraint à croire que ce domaine, en pleine expansion, va devoir s'imposer en alternative par rapport à la connaissance humaine dans tous les domaines de la connaissance humaine, sans exception aucune. Ce qui est avantageux par rapport à ce qui est proposé dans ce domaine, est que le langage, qui est la pierre angulaire de la pensée, n'a pas perdu sa place par rapport à ce qu'il occupait lorsque les théories structuralistes étaient au centre de la recherche dans les sciences humaines et sociales et dans les sciences du langage. Ce qui nous conduit à nous poser la question de savoir si un cadre théorique linguistique qui a comme substrat la cognition, peut-elle constituer un appui pour proposer des nouveautés dans les domaines cités ci-dessus ? Autrement dit, les linguistiques dites cognitives, peuvent-elles aider à proposer d'autres alternatives aux problématiques posées actuellement par la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie... ?

1. L'homme, le langage et la société

Cette triade a toujours constitué le trépied de la recherche dans les sciences sociales, et ce depuis des lustres. Le structuralisme a boosté ce domaine avec Claude Lévy Strauss, lui-même linguiste de formation à l'origine. Il a proposé des éléments capables de répondre à l'évolution sociologique et politique de l'humanité, avec, comme base, le langage et sa relation à la société.

Ce que nous pouvons dire à ce propos, est que l'avènement de la cognition en tant que paradigme, a évolué historiquement depuis des siècles durant ; Chomsky s'est notamment inspiré, entre autre, de la logique de Port Royal et du cartésianisme pour mettre en place sa conception du langage, qualifiée de mentaliste et de cognitiviste. Il est à noter que la tentative la plus intéressante, à l'origine de l'évolution actuelle du concept de la cognition en linguistique, est le projet initié par le psychologue Herbert Simon, le linguiste Noam Chomsky et le spécialiste de l'intelligence artificielle Marvin Minsky. L'hypothèse fondatrice

de ce projet était que, de façon générale, la cognition humaine pourrait être définie à la manière d'une machine, en termes de calculs (« computations »), correspondant au traitement des divers types d'informations reçues par l'humain⁸

L'esprit, dans cette optique, est conçu comme étant un système complexe de traitement de l'information, basé sur un ensemble de règles qui sont à l'origine d'un nombre incalculables d'opérations et de calculs mentaux. De là, est apparu le concept de mentalisme en linguistique. La philosophie mentaliste de Chomsky a été à l'origine de ce revirement radical de la linguistique qui a été dominée par le paradigme béhavioriste. Cela n'a pas été facile pour lui de remettre en cause un ordre établi pendant des décennies. Dans ses travaux ultérieurs, il indiquait qu'il était nécessaire de concevoir l'objet de la linguistique comme étant la compétence linguistique des agents, c'est-à-dire une réalité mentale, plutôt que simplement le comportement linguistique observable. D'ailleurs, Chomsky dans⁹ parlait de règles de transformations à partir d'un noyau ; de là est venu le concept de linguistique dite computationnelle, c'est-à-dire du courant s'inspirant de l'étude des langages formels pour élaborer des traitements automatiques des langues. (Fuchs, *ibidem*). En poussant le bouchon jusqu'au bout, nous dirons que cet aspect computationnel de la langue peut nous aider à comprendre la relation que l'homme entretient avec son environnement social, politique, anthropologique ...etc. en clair, il est possible d'affirmer, avec D. Sperber, F. Clément... que les processus et les états mentaux du cerveau humain, peuvent constituer le moteur de la société et des relations que l'homme entretient avec le groupe et la communauté.

2. La notion de la modularité et les représentations

Avant d'expliquer le concept de représentations, qui est selon nous un concept clé dans cette recherche, il est intéressant de savoir la notion de cognition linguistique, telle que définie par l'anthropologue¹⁰ dans leur tentative de définir la notion de pragmatique cognitive. Ce qui est plus intéressant à savoir, encore, c'est que la notion de pragmatique, qui est un concept mis en place par le sémioticien¹¹ a pour finalité d'expliquer la relation qui est entretenue par les signes avec leurs utilisateurs. Ces utilisateurs évoluent dans des groupes et communautés selon une hiérarchisation mise en place à cet effet. Une architecture, sur laquelle s'est appuyé D. Sperber, pour expliquer le phénomène cognitif à l'origine des représentations, est inspiré de la théorie de Fodor en ce qui concerne la notion de modularité. En effet, cette dernière Inspirée par la théorie chomskyenne, fondée par le philosophe et psycholinguiste américain Jerry Fodor, a été la plus inspirante dans l'élaboration de l'explication du caractère cognitif du langage. Le cerveau de l'homme ne fonctionne plus comme un tout. Le langage n'est, par conséquent, qu'un module parmi tant d'autres qui sont d'ordre sensoriels, auditifs, mémoriels...etc. Ainsi, la langue qui est, en fait, un module, est composée de sous modules de types phonologiques, morphologiques, syntaxiques...En conséquence, la conception Fodorienne de ces modules est caractérisée par ses aspects automatiques, inconscients, rapides, parallèles et indépendants les uns des autres, celles-ci s'opposent donc, au système central qui est lui-même conscient, un système contrôlé, lent et séquentiel. Le fonctionnement de ces modules est lui-même de nature innée, tout au plus influencé par quelques paramètres mais en aucun cas résultant d'un apprentissage. A l'instar de Chomsky, Jerry Fodor était contraint lui aussi de recourir à des travaux anciens pour édifier sa théorie ; il s'est inspiré de

⁸ Catherine Fuchs, *la linguistique cognitive*, Ophrys, MSH, 2004.

⁹ Noam Chomsky, *Syntactic structures*, Mouton : La Haye, 1957.

¹⁰ Dan Sperber, Deirdre Wilson, *La pertinence, communication et cognition*, traduit de l'anglais par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber, Collection « Propositions », 1979.

¹¹ Claudine Normand, Marie France Trollez, *Du pragmatisme à la pragmatique*, Charles Morris, in *Langages*, 19^{ème} année, n° 77, 1985.

la théorie de Joseph Gall (1757-1828) qui reposait sur la psychologie des facultés, ou chaque capacité de l'esprit humain est conçue comme une faculté, plus ou moins isolée des autres. Fodor, donne ainsi, une version moderne et cognitiviste de la psychologie des facultés, fermement ancrée dans le fonctionnalisme et le représentationnalisme.¹² Ainsi, le fonctionnement de l'esprit chez l'homme est soumis à une hiérarchisation dans le traitement de l'information de quelque nature que ce soit (visuelle, auditive, motrice...). Des « systèmes » sont mis en route à chaque fois que l'homme perçoit une information. Jerry Fodor parle dans ce contexte de trois composants formant ces systèmes, chacun de ces composants est totalement indépendant des deux autres ; ces derniers sont : le transducteur, le système périphérique et le système central. Des régions du cerveau s'occupent de répartir l'information en fonction de ce principe de composants. Quand l'homme perçoit une information, le transducteur s'occupe de traiter et de traduire cette information dans le format qui correspond (langage, mouvement, son, odeur...), c'est en quelque sorte, une identification et une classification de l'information.

Cette information, une fois identifiée, est traitée dans un autre système appelé le système périphérique ; ce dernier s'occupe du traitement des données perçues par l'un des canaux du transducteur, en canalisant les données linguistiques dans des sous-systèmes linguistiques, et les données olfactives dans un système olfactif, et le système visuel dans un système visuel... Revenons au système linguistique, qui est lui-même un système spécifique, vu sa nature complexe par rapport aux autres systèmes. Les données linguistiques sont traitées de manière codique, c'est-à-dire interprétées dans leur aspect structural et codique sans plus. Les autres aspects de la langue, c'est-à-dire l'aspect pragmatique et énonciatif, sont l'apanage du système central.

Ce dernier, permet la confrontation des données qui lui parviennent par le biais du système périphérique, ce qui l'aide à interpréter correctement toutes ces données, et ainsi permettre à l'homme de comprendre la signification de toutes les données contenues dans les messages. Pour arriver à effectuer cette opération, le cerveau central emploie des processus inférentiels bien définis, imposés par des structures logiques et par le contexte qui est construit dans la mémoire à long terme. Ceci-dit, l'interprétation des données purement linguistiques sont la fonction du système périphérique qui forme un module encapsulé et qui définit la structure codique du langage. En ce qui concerne le système central, celui-ci a la charge de l'interprétation et de la compréhension et la production du langage, allant jusqu'à la définition des règles à l'origine de la communication humaine. On pourra caricaturer ces processus en disant que la théorie linguistique structurale permet de définir la fonction du système périphérique, par contre les théories linguistiques pragmatiques et interactionnelles, elles permettent de connaître le fonctionnement du système central. C'est à partir de ce constat que Sperber et Wilson ont permis d'élaborer une théorie linguistique pragmatique à caractère cognitif, en tentant de comprendre les processus cognitifs à l'origine de ces phénomènes. Ces deux auteurs ont permis le développement d'une compréhension du langage en se référant aux processus inférentiels opérant au niveau du système central, tel que défini par la modularité fodorienne. Cependant ils ont pu développer, après la parution de leur ouvrage cité précédemment le concept de modularité, avec une conception différente de celle de Fodor, ils ont dénommé ce concept la modularité généralisée.

Donc, cette explication cognitive des processus du langage humain, permet, d'une part, d'augmenter le stock des connaissances de l'homme en enrichissant la mémoire à long terme, et d'autre part, de se construire une représentation du monde qui peut à tout moment être

¹²Anne Reboul, Jacques Moeschler, La pragmatique aujourd'hui, une nouvelle théorie de la communication, Les Éditions du Seuil, Paris, 1998, p. 66.

améliorée. C'est, à notre avis, ce qui explique clairement la manière avec laquelle l'apprentissage s'opérait, et permettait par là même d'explorer constamment des univers infinis de la connaissance de soi et de l'extérieur. Du point de vue de l'acquisition, l'homme utilise constamment les connaissances acquises, d'une manière consciente et inconsciente, aidé pour cela par les processus cognitifs qui utilisent tous les acquis pour avancer dans l'interprétation des phénomènes. Ce qui lui permet d'évoluer à la manière dont on l'a expliqué plus haut, c'est ce que Sperber et Wilson ont nommé le **contexte**. Ce dernier se constitue, en plus des connaissances encyclopédiques acquises par la force des processus inférentiels et la forme logique, des données immédiatement perceptibles tirées de la situation ou de l'environnement physique, ainsi que les données tirées des énoncés précédents ; ces éléments constituent ce que Sperber et Wilson appellent l'environnement cognitif de l'individu ; « une des originalités de l'approche de Sperber et Wilson c'est de considérer que le contexte n'est pas donné une fois pour toutes, mais qu'il est construit énoncé par énoncé ». Après avoir clairement établi la notion de modularité qui est à l'origine de la conception linguistique et pragmatique du langage, ainsi que le fonctionnement de ce dernier dans le cerveau de l'homme ; Il faut admettre, à l'instar de Sperber, que toute **représentation** met en jeu une relation entre au moins trois termes, la représentation elle-même, son contenu et un utilisateur¹³. Il est ajouté un quatrième nommé par Sperber le producteur de la représentation, à condition que celui-ci soit différent de l'utilisateur. Il indique qu'une représentation peut exister à l'intérieur de l'utilisateur, celle-ci est appelée représentation mentale : il peut s'agir d'un souvenir, d'une intention ou d'une hypothèse. Elle est individuelle et propre à l'utilisateur lui-même. Cependant, il y a une représentation publique, celle-ci est produite par le biais de moyens de médiation, comme les textes qu'on peut avoir sous les yeux, ou d'un message publicitaire de quelque nature que ce soit... Il s'agit, en fait, d'un moyen de communication entre un producteur et un utilisateur qui sont distincts l'un de l'autre. Tous les groupes qui forment une société communiquent grâce à un système complexe de représentations, qui ne sont, en conclusion, que des représentations mentales et publiques. Chaque membre de groupe a dans son cerveau des millions de représentations mentales, les unes éphémères, les autres conservées dans la mémoire à long terme et constituant le savoir de l'individu¹⁴). Il est distingué, au sein de ces représentations, celles qui sont appelées les représentations culturelles, qui sont communiquées de façon répétées, et finissent par être distribuées par le groupe entier, et ainsi, elles feront l'objet d'une version mentale dans chacun de ces membres. Sperber affirme que les disciplines telles que la psychologie, la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie, l'économie, la linguistique, les sciences des religions, les études littéraires...sont des disciplines qui traitent des représentations culturelles, même si leurs conceptualisations diffèrent d'une discipline à une autre. Mais l'anthropologie, est l'unique discipline qui a pour principal objet l'étude des représentations culturelles, avec des termes plus ou moins hétérogènes tels que : représentation sociale, culturelle, symbolique, ou signes, symboles signification ou savoir... l'anthropologie, est considérée comme une science interprétative des représentations culturelles ; ces interprétations sont d'ordre cognitif car elles apparaissent sous des angles individuels ; un conte ou un proverbe qui sont considérés comme le produit de la communauté, n'est en fait que le produit d'un individu ; un produit qui a subi les mêmes processus inférentiels dans le cerveau de l'individu. C'est ce qui explique, par exemple, la multitude de versions des contes et autres productions dites collectives, c'est une multitude individuelle due à la façon individuelle de re-construire l'œuvre. En parlant des activités mentales et cognitives et leurs rapports avec les moyens modernes de la médiation, Sperber affirme que notre activité

¹³ Sperber, op cit, p. 133.

¹⁴ Ibid, p. 14.

mentale s'appuie sur des mémoires externes qui ont évolué avec le développement de l'écriture, de l'imprimerie, et maintenant des nouvelles technologies de l'information. Une évolution dont doivent tenir compte aussi bien les sciences sociales que les sciences cognitives¹⁵. En fait, l'utilisation de la mémoire collective n'est qu'un usage métaphorique, n'ayant aucune existence dans la réalité, car un groupe social n'est, en conclusion pas un organisme ; il n'a ni cerveau, ni esprit et, sauf dans un sens vague ou métaphorique, il ne pense pas, il ne raisonne pas, il ne désire pas, il ne décide pas... L'individu est à l'origine de toutes les activités collectives dans la société.

Les idées et croyances subissent un traitement, qui font d'elles des phénomènes collectifs glissant dans le subconscient collectif ; c'est le cas notamment des clichés, des stéréotypes (R. Amossy, 1998), des lieux communs (Bourdieu, 2003), qui tirent leurs origines de traitement conscient et cognitif de l'information, mais qu'avec l'usage collectif, deviennent des phénomènes stables et inconscients.

3. L'exemple de la sociologie cognitive

Plusieurs projets ont été élaborés afin de tenter de mettre en œuvre des disciplines relevant des sciences sociales, s'inspirant du paradigme de la cognition. Le plus édifiant de ces projets concerne l'entreprise entamée par le sociologue Raymond Boudon, dans sa tentative d'expliquer les phénomènes sociaux par le biais des phénomènes individuels et donc cognitifs. Boudon a introduit le concept de l'individualisme méthodologique pour expliquer en quoi les phénomènes sociaux ont pour origine des phénomènes individuels, et par conséquent cognitifs. F. Clément¹⁶ rappelle que la sociologie défendue par Boudon, s'inscrit fermement dans la perspective propre à l'individualisme méthodologique. Cette option s'oppose au sociologisme qui considère l'agent social comme un élément passif sans aucune autonomie apparente, et à l'holisme qui considère que les structures seraient premières par rapport aux individus et explicatives par rapport à eux. L'homme selon cette conception, n'est par conséquent qu'un jouet entre les mains des forces sociales qui le dépassent et l'habitent. Boudon cite un exemple édifiant pour expliquer son point de vue : le phénomène de banqueroute des banques aux états unis dans les années trente. Pour expliquer un tel phénomène d'ordre économique, il convient de comprendre le comportement des individus après une rumeur qui les contraint de vendre leurs actions et retirer leurs épargnes des banques entraînant des ventes de plus en plus massives; ce qui conduit impérativement à l'effondrement des banques faute de liquidités. Pour Boudon, l'objectif du sociologue consiste alors à se distinguer des explications du sens commun en mettant à jour la rationalité de comportements qui paraissent dépourvus de rationalité aux yeux de Monsieur Tout-le-Monde¹⁷. Dans sa tentative d'étayer son point de vue, il cite l'exemple de l'indien qui met au monde beaucoup d'enfants, tout en sachant que ceux –ci trouveraient des difficultés à se nourrir pour cause de la précarité dans laquelle est la famille est baignée ; mais en se référant à la logique individuelle du paysan indien, on comprendra qu'en l'absence de système de sécurité sociale, les enfants sont en effet une source de sécurité pour leur vieux jours. Le projet dans lequel s'inscrit cette vision des choses, est appelé par Boudon la sociologie cognitive. Clément fait remarquer que pour sortir de la conception selon laquelle l'individu recourt aux croyances irrationnelles pour expliquer des phénomènes fort complexes, comme la référence aux phénomènes extraterrestres pour expliquer des phénomènes qui demeurent

¹⁵ Dan Sperber, L'individuel sous influence du collectif, *La Recherche*, 344, juillet-août 2001, pp. 32-35.

¹⁶ Frederick Clement, La sociologie cognitive : une bien étrange croyance, In *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CVII, 1999, pp. 89-104.

¹⁷ Clément, op. cit.

inexpliqués, Boudon est ainsi, contraint de se référer à un modèle que l'on qualifierait de cartésien ; c'est un modèle où les informations sont traitées dans un lieu central, en mettant en œuvre des procédures logiques universelles. Ceci nous rappelle bizarrement les processus qui sont à l'origine du traitement universel du langage explicité par la théorie modulaire de J. Fodor, cité plus haut. Pour Sperber et Clark¹⁸ une telle perspective, les processus rationnels réflexifs correspondent au fin du fin de l'évolution du système cognitif: ils apportent en effet une plus grande flexibilité, sensibilité et créativité, en intégrant les connaissances issues de modules différents. Même si les explications portant sur l'apparition de la conscience et de la réflexivité sont encore hypothétiques, on peut toutefois affirmer que le langage y joue un rôle central, permettant notamment de sophistication considérablement les rouages de «machine à anticipation» que constitue le cerveau.

4. Et de la linguistique cognitive

La tradition structuraliste a réussi à s'imposer des décennies durant, empêchant par la même, l'émergence d'une ou des linguistiques pouvant remettre en cause un ordre établi par le Cours de Saussure. La première tentative qui avait pour objectif de donner un souffle nouveau à la recherche linguistique fut celle de Noam Chomsky dans son travail qui avait pour but, non de décrire les structures des langues, mais de comprendre les structures mentales qui sont à l'origine de la transformation des structures d'un stade mental au stade physique de la formation. On pouvait ainsi parler d'une linguistique cognitive au sens propre du terme. Plusieurs autres tentatives ont vu le jour aux Etats Unis (car il faut admettre que c'est dans ce pays que ce paradigme a connu son essor). La taxinomie de ces théories linguistiques dites cognitives, a été établie d'une manière exhaustive par Bernard Victorri¹⁹ en classant celles-ci en trois catégories : nous avons, premièrement, les théories centrées sur la syntaxe, la théorie chomskyenne est l'exemple édifiant de cette catégorie, et nous l'avons expliquée plus haut. La deuxième catégorie représente les théories à plusieurs niveaux linguistiques en interaction, i.e. ce sont des théories qui admettent que des facteurs sémantiques et même pour certaines d'entre elles, pragmatiques, puissent influencer les constructions syntaxiques²⁰. Ce dernier citera, entre autres, la grammaire fonctionnelle de Simon Dik (1997), la syntaxe autolexicale de Jerrold Saddock(1991), et la grammaire TAG développée par Schleiber et Schabbes(1991). Mais les théories les plus représentatives de cette catégorie sont celles de Ray Jackendoff d'une part, et de Robert Van Valin et Randy LaPolla d'autre part. Pour la théorie de Jackendoff, elle se base sur la conception d'une architecture cognitive des phénomènes de compréhension et de production du langage. Cette architecture, dite parallèle et tripartite, comporte trois modules (phonologique, syntaxique et sémantique) qui fonctionnent indépendamment les uns des autres, ils sont reliés par une interface, représentée ici par le lexique ; ainsi, pour chaque énoncé, les modules représentationnels construisent de manière générative, une structure phonologique et syntaxique conceptuelles, les règles à l'origine de cette formation sont soumises à des contraintes provenant des autres modules représentationnels par l'intermédiaire des modules d'interface. De cette façon, l'interaction entre les différents modules est permanente lors des processus de traitements des énoncés. De la même manière, le module sémantique est interfacé par d'autres modules du système cognitif central ; Ainsi donc, la production et la compréhension du langage est en permanence influencée par l'ensemble du système cognitif.

¹⁸ Dan Sperber, Individualisme méthodologique et cognitivisme, dans : R. Boudon, F. Chazel & A. Bouvier (eds.), *Cognition et sciences sociales*, Paris, PUF, 1997, 123-136.

¹⁹ Victorri Bernard, *Théories linguistiques et cognition*, in *Cognito*, n°16, 2000.

²⁰ op. cit. p. 1.

Pour ce qui est de la théorie de Van Valin et Lappola, elle est issue de l'étude de plus d'une centaine de langues, et ce afin de construire une théorie générale pouvant expliquer clairement l'ensemble du langage humain. Ainsi, la syntaxe, selon Van Valin et Lappola, est construite selon des règles spécifiques mais n'est pas autonome ; elle est en interaction avec la structure sémantique et une structure informationnelle typiques des linguistiques fonctionnelles, qui réhabilite les éléments d'ordre discursifs et énonciatifs.

Troisièmement, nous avons les théories rejetant toute autonomie de la syntaxe. Dans cette catégorie, plusieurs théories peuvent venir se regrouper en son sein. Cependant, ces théories peuvent s'organiser en trois principaux courants : le premier d'ordre fonctionnel, pur et dur, considère que l'unique force organisatrice du langage est vers une plus grande efficacité dans la communication. Ainsi, les contraintes d'ordre discursif, doivent être la base d'analyse et de traitement des propriétés d'un énoncé, y compris sa structure syntaxique. On peut conclure ce point en disant que l'aspect syntaxique est déterminé par la structure discursive et communicative ; d'ailleurs un adage anglais est cité dans ce sens : « grammars code best what speakers do most » ; ceci nous rappelle curieusement une anecdote : un célèbre poète du temps des oumeyyade appelé farazdaq avait déclamé un vers d'un poème. Un grammairien lui reproche de sortir de la norme grammaticale établie, le poète lui rétorque que sa mission à lui est de dire des poèmes, et la mission du grammairien c'est d'enregistrer ses poèmes et de les analyser comme étant la référence au niveau de la syntaxe.

Le second courant est représenté par les linguistiques dites cognitives, représentées par G.Lakoff(1987), R.Langacker(1987, 1991), L.Talmy(1988) et G.Fauconnier(1997). Pour ces auteurs, la syntaxe elle-même ne peut constituer une autonomie ni même une représentation spécifique ; pour Langacker, le lexique, la morphologie et la syntaxe, sont formées dans un continuum d'unités symboliques qui contribuent à la construction du sens, dans le cadre d'une sémantique encyclopédique. Ainsi, les mécanismes à l'origine de l'activité langagière sont, chez Lackoff et Fauconnier, l'œuvre de processus cognitifs : a chaque unité grammaticale est associée à une forme diagrammatique qui illustre l'ancrage de la sémantique dans l'expérience sémantique.

Le dernier courant est issu du courant français initié par le linguiste français E. Benveniste dans sa théorie de l'énonciation, dont l'illustration cognitive est représentée par A.Culioli qui met l'accent sur la dimension intersubjective de l'activité langagière ; à l'instar des théories citées plus haut, cette théorie ne reconnaît pas l'autonomie de la syntaxe, qui n'est en fait que des opérations énonciatives exprimées en terme de repérages, de visées, de constructions d'occurrences...

Catherine Fuchs cite d'autres travaux qui ne rentrent pas nécessairement dans ce qui a été précédemment dit mais rentrent dans cet ensemble que nous pouvons inclure dans le paradigme de la cognition et la recherche sur le langage, Il s'agit des travaux de Gustave Guillaume ; on peut résumer les idées fondatrices de cette théorie dans le fait que pour Guillaume, « l'activité du langage engage deux moments théoriques distincts, celui de la langue et celui du discours. La langue correspond au plan de la représentation, le discours à celui de l'expression- par différence au cri animal qui n'instaurerait pas de distance entre l'acte d'expression et l'acte de représentation » (Fuchs, 2009). La relation entre ces deux actes est de nature dynamique, dont l'esprit est lui-même le moteur.

Après ce bref aperçu des théories qui représentent, dans leur ensemble, les théories linguistiques cognitives, nous allons poser, dans ce qui vient, les éléments représentant les fondements de la linguistique cognitive, qui va à l'encontre de la linguistique instituée par les structuralistes, et qui est arrivée quelques années après son institution en tant que doctrine officielle de la recherche linguistique, au point de ne plus être capable d'expliquer le phénomène complexe qui est le langage.

Quatre questionnements sont nécessaires pour édifier les points qui peuvent qui sont les piliers à l'origine de ce qu'on appelle désormais la linguistique cognitive. Selon Fuchs²¹, le premier questionnement concerne la nature même des connaissances qui constituent la faculté du langage, les différents niveaux la composant (phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique), la relation entre ces niveaux...

Le deuxième questionnement traite de l'architecture autour de laquelle s'articule le langage, et les aspects que revêt celui-ci à chaque étape de cette architecture (les modules).

Le troisième questionnement a trait essentiellement de la dynamique du langage ; une dynamique qui englobe la dimension de la variabilité linguistique. De tout temps, la question de l'universalité du langage est posée, en réaction aux phénomènes communs aux différentes langues connues et étudiées. Ce qui est questionné à ce niveau, c'est la marge des variations interlangues et leur éventuel impact cognitif.

Le quatrième questionnement a trait aux liens entre le langage et d'autres facultés humaines caractéristiques du fonctionnement symbolique de l'esprit. Ce type de questionnement traite de la relation entre le langage et les autres facultés cognitives de l'homme du point de vue de la relation, de la perception, de la production...etc.

Conclusion

Si nous affirmons que la linguistique structuraliste, a été la discipline phare des sciences humaines et sociales des décennies durant, le paradigme cognitiviste en linguistique peut-il permettre de fédérer autour de lui ces disciplines, et d'autres dans les domaines de la science, voire de la technologie ? Une question qui reste posée à cause du rapport complexe que le langage entretient avec la pensée d'une part, et avec l'univers extérieur d'autre part. Il faut admettre que le paradigme de la cognition a pu effectuer un pas géant dans tous les domaines de la connaissance humaine ; il a conquis toutes les disciplines des sciences humaines et sociales, et un pan entier des sciences dites dures ou expérimentales. Ceci nous conduit à affirmer que le langage qui est la manifestation concrète de la connaissance humaine dans tous les domaines peut jouer le rôle même qu'avait joué la linguistique structuraliste depuis les années 40 ; c'est-à-dire, construire une théorie linguistique capable d'expliquer avec la plus grande exhaustivité les mécanismes de la production intellectuelle et scientifique humaine.

Bibliographie

1. Chomsky Noam, *Syntactic Structures*, Mouton, La Haye. 1957.
2. Clement Frederick, *La sociologie cognitive : une bien étrange croyance*, Cahiers internationaux de sociologie, vol. CVII, pp. 89-104, 1999.
3. Clément Frederick & Kaufmann Laurence, (2011), *La sociologie cognitive*, Éditions Ophrys et Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Coll. Cogniprisme.

²¹ FUCHS, p. 3.

المحصول اللفظي لأطفال الرياض

سميرة موسى عبد الرزاق ألبدري

جامعة بغداد، العراق

أهمية الدراسة والحاجة إليها

تنتقل أهمية الدراسة الحالية من أهمية مرحلة الطفولة ، لكون هذه المرحلة ذات أهمية خاصة للفرد والمجتمع بوصفها القاعدة الأساسية التي تبنى عليها مراحل النمو التالية(السيد1975: 18) لما لها من تأثير كبير في شخصية الفرد المستقبلية والتي تؤثر سلبا أو إيجابا حسب ما يتلقاه الفرد من خبرات ومهارات. وقد أظهرت الدراسات المعاصرة أن القدرة العقلية في نمو متواصل وبخاصة في السنوات الخمس الأولى حيث وجد بلوم أن 20% من النمو العقلي للطفل يتم في السنة الأولى، وأن 50% من النمو العقلي يتم في الأربع سنوات اللاحقة.

إن النمو في مرحلة الطفولة المبكرة يكون سريعا في جميع الاتجاهات وحساس حيث تنمو اللغة والعاطفة والعلاقات الاجتماعية وتتكون فيها بذور الشخصية (مردان 1991: 12-13) وقد سميت هذه المرحلة بالمرحلة الحرجة في حياة الفرد لان بعض الاستعدادات الفطرية إذا لم تتلقى الحافز الملائم في الوقت المعين فأنها تضمر وتختفي الى النهاية ولا يمكن استعادتها مهما زادت كمية الحافز بعدئذ . (هرمز و ابراهيم 1988: 101) لذا وجب علينا كا آباء ومربين الاهتمام بهذه المرحلة كما دعا بستالوزي كونها تتضمن تربية حقيقية للطفل في قواه العقلية والجسمية والخلقية . كما تعد السنوات الأولى الأسرع بالنسبة لظهور اللغة وتمايزها حيث يتجه التعبير اللغوي نحو الوضوح والدقة والفهم ويتمكن الطفل من الاتصال بغيرة عن طريق اللغة ، كما أن اللغة تساعد الطفل على التوافق نفسيا واجتماعيا ، وتزيد الذخيرة اللغوية للطفل بشكل سريع في مرحلة رياض الأطفال وتتم هذه الزيادة عن طريق اكتساب الطفل للغة وتعلم معاني جديدة للكلمات التي اكتسبها في وقت سابق (مردان وبحري 1987: 41) . و أشارت دراسات عن لغة الأطفال في الوطن العربي ان طفل الرابعة ينطق 77% من أصوات اللغة نطقا صحيحا وفي سن الخامسة ينطق 88% وفي سن السادسة 89%، أما حجم المفردات فطفل الرابعة لديه 1450 كلمة وطفل الخامسة حوالي 2000 كلمة وطفل السادسة 2500 كلمة (النوايسة والقطاونة 2010 : 151 - 152) . أما الدراسات العراقية فقد ذكرت دراسة الزند أن المحصول اللغوي لطفل التمهيدي أي في سن 5-6 سنوات هوة 4118 كلمة وذكرت دراسة الفريداوي أن المحصول اللغوي لطفل الرابعة هوة 143 كلمة أي (مرحلة الروضة) أما طفل التمهيدي فالحصيلة اللغوية هي 206 كلمة وهذا التناقض في الدراستين أثار الشكوك وجعل الباحثة تلجأ للقيام بالدراسة الحالية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى :

- 1- المحصول اللغوي بعمر الروضة 5-6 سنوات (مرحلة التمهيدي)
- 2- المحصول اللغوي لدى طفل الروضة (مرحلة التمهيدي) من الذين التحقوا بالرياض قبل مرحلة التمهيدي والذين لم يتلقوا.
- 3- دلالة الفروق في المحصول اللغوي تبعا لمتغير الجنس ذكور إناث.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية

- 1- حدود بشرية عينة من أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) بعمر 5- 6 سنوات وبكلا الجنسين
- 2- حدود زمانية العام الدراسي 2011-2012
- 3- حدود مكانية (مدينة بغداد)

تحديد المصطلحات

المحصول اللغوي يطلق عليه أحيانا الثروة اللغوية أو المحصول اللفظي وعرفة كل من الكبيسي 1979 مجموع الكلمات التي يلفظها الطفل في حديثه بصرف النظر عن تكرارها (الكبيسي 1979 :18)

الفريداوي 2011 عدد الكلمات التي يلقظها الأطفال في أحاديثهم بصرف النظر عن التكرار وعن الكلمات الغير كاملة أو الناقصة (الفريداوي 2010 : 10).

وقد تبنت الباحثة تعريف الكبيسي.

رياض الأطفال

مؤسسة تربوية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين 4-6 سنوات تهدف إلى تنمية شخصياتهم من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية والوطنية (وزارة التربية 1990 : 28).

النظريات التي فسرت عملية اكتساب اللغة

أولا : النظريات السلوكية

من الصعب أن نقول توجد مدرسة سلوكية بل الحقيقة أن هناك عددا من العلماء أو عددا من التسميات وجميعها تتعامل مع ماهو محسوس وملاحظ وقابل للقياس لذا تنطلق الباحثة إلى إحدى الرؤى وهي الملائمة لاكتساب اللغة متمثلة بما طرحه سكنر يرى سكنر أن اللغة مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ويتم تدعيمها عن طريق المكافئة.

فعندما ينطق الطفل كلمة معينة وينال التأييد أو التقبل من قبل الوالدين أو المحيطين به فيكون هذا بمثابة تعزيز وقد يكون التعزيز ماديا يساعد الطفل على النطق بها مرة أخرى وبالعكس إذا لم يلاقي استحسان وقبول فسوف يحدث الانطفاء كما يؤكد سكنر على أن تعلم المعاني يتم في ضوء الترابط بين كلمة وشيء أو بين كلمة وكلمة أخرى ويتعلم الأطفال اللغة السائدة في ثقافتهم عن طريق التدريب والممارسة. الزغول (2009، 115).

ثانيا : النظرية المعرفية – (جان بياجيه).

تعتمد نظرية بياجيه على العمليات العقلية المميزة لمراحل النمو المختلفة من الطفولة وحتنتمام النضج وقد اتبع بياجيه منهجه العلمي بتقسيم مراحل النمو الى قسمين وكل مرحلة جزئها إلى مراحل أكثر تخصصا لذا سوف تنطلق الباحثة الى المرحلة العمرية من 4-6 سنوات وتقابل سن التحاق الأطفال برياض الأطفال .

مرحلة ما قبل التفكير : تتمثل بالسنة الرابعة وفي هذه المرحلة يصنف الطفل الأشياء الى فئات ويستغرق معظم وقته بالتكلم مع الأشياء ويثيبها ويؤنّبها.

مرحلة التفكير الحدسي تتمثل بالسنة الخامسة وحتى نهاية السابعة يبدأ الطفل في هذه المرحلة بمحاكاة الواقع ويزداد تحكماً باللغة التي تساعد على التفاعل الاجتماعي عزيزحنا 1991 : 56.

ثالثاً: النظرية اللغوية الفطرية (نعوم تشومسكي) يؤكد تشومسكي على أن الطفل مزود بجهاز في دماغه يساعده على اكتساب اللغة أي ان اكتساب الفرد للغة محكوم بالقدرة الفطرية التي يولد وهو مزود بها ويبدع الفرد في استخدامه للغة السائدة في مجتمعة ويتعلم إتقان اللغة وهو في سن الرابعة. (تشومسكي 1985: 9)

مناقشة النظريات : أكدت مجمل النظريات ان الطفل يستطيع اكتساب اللغة منذو الأشهر الأولى بعد ولادته ويتم إتقانه والتمكن من قواعدها في سن الرابعة فما فوق ويعمل التعزيز دوراً مهماً في عملية إتقان اللغة.

- الدراسات السابقة

1- دراسة السيد 1971 مصر

استهدفت الدراسة التعرف على المحصول اللفظي لطفل المدرسة الابتدائية وتوصلت إلى أن المحصول اللفظي يزداد بتقدم العمر أي بتقدم المرحلة الدراسية

2- دراسة حسون وهرمز 1973 العراق

استهدفت الدراسة التعرف على الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية توصلت الدراسة إلى أن محصول الطفل اللغوي في الصف الأول الابتدائي 723 كلمة

3-دراسة الزند 1976 العراق

استهدفت الدراسة التعرف على المحصول اللغوي والمفردات الشائعة عند أطفال مرحلة التمهيد. توصلت الدراسة إلى أن المحصول اللغوي لطفل مرحلة التمهيد (من 4-6) سنوات هي 4118 كلمة الزند 1976 س.

4- دراسة الفريداوي

استهدفت الدراسة التعرف على الحس الجمالي وعلاقته بالمحصول اللغوي لدى أطفال الرياض توصلت الدراسة أن أطفال الرياض، مرحلة الروضة لديهم محصول لغوي 143 كلمة واطفال مرحلة التمهيد 206 وان هناك اثر للحس الجمالي والمرحلة العمرية على المحصول اللغوي الفريداوي 2011.

خلاصة الدراسات

أظهرت الدراسات أن المحصول اللغوي يزداد بتقدم العمر كما ان للجنس اثر في المحصول اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة حيث تتفوق الاناث على الذكور وهناك اختلاف في عدد المفردات التي يتمكن الطفل من استعمالها.

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لأجل التحقق من أهداف الدراسة وفرضياتها، ويتضمن وصف مجتمع الدراسة والعينة والإجراءات.

أولاً – مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من أطفال الرياض في محافظة بغداد: الكرخ الثانية بعمر 5-6 سنوات والبالغ عددهم 6839 طفل وطفلة (3479 ذكر 3360 أنثى) موزعين على 29 روضة حكومية.

جدول (1)

مجموع	إناث	ذكور	
3465	1643	1822	صف الروضة
3374	1717	1657	صف التمهيدي
6839	3360	3479	المجموع

ثانيا- عينة الدراسة

تم اختيار روضة الوركاء البالغ عدد أطفالها 93 بواقع 49 ذكور و 44 إناث موزعين حسب الجدول (2)

مجموع	إناث	ذكور	
47	26	21	صف الروضة
46	18	28	صف التمهيدي
93	44	49	المجموع

ثالثا- مقياس المحصول اللغوي

استخدمت الباحثة مقياس المحصول اللغوي المعد من قبل الفر يداوي 2011 وقد حددت الباحثة المحصول اللغوي لأطفال الرياض بما يلي
- عدد الكلمات التي يلفظها الأطفال في أحاديثهم بصرف النظر عن التكرار وعن الكلمات غير الكاملة
حددت الباحثة أسلوب استثارة الطفل على الحديث بعرض المثيرات الصورية مع الاسئلة الحوارية

تضمن المقياس 60 صورة موزعة على ثلاث مجالات

- 1-20 صورة تضمنت 10 مواقف سلوكية لمجال بيئة المنزل
- 2-20 صورة تضمنت 10 مواقف سلوكية لمجال بيئة الروضة
- 3-20 صورة تضمنت 10 مواقف سلوكية لمجال الحياة العامة

رابعا- التطبيق

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بأسلوب المقابلة الفردية
بعد أن تتعرف الباحثة على الطفل تعرض الباحثة الصورة رقم 1 وتسال الطفل ماذا يوجد في الصورة ويتم تسجيل الكلمات التي يدلي بها الطفل وإذا سكت الطفل تحاول الباحثة أن تستثيره بقولها أكمل عزيزي واذكر ما يخطر بذكرك حتى إذا لم يكن موجود في الصورة
استغرقت مدة التطبيق 20 يوما وكانت الباحثة تقضي اليوم مع طفلين فقط .
عرض النتائج والمناقشة

1- المحصول اللغوي لطفل الروضة بعمر 5-6 سنوات أي مرحلة التمهيدي من الأطفال الملتحقين بالروضة وغير الملتحقين قبل هذه المرحلة والبالغ عددهم 46 طفل وطفلة بلغ 1202 مفردة (هذه المفردات تشير إلى المتوسط الذي حسب بعد إحصاء عدد المفردات التي حصل عليها جميع الأطفال-عينة الدراسة)

إن النتيجة اختلفت عن دراسة الزند الذي بلغت عدد المفردات للأطفال في نفس المرحلة العمرية 4118 . كما أنها اختلفت عن دراسة الفر يداوي التي أشارت إلى أن المحصول اللغوي للأطفال لنفس المرحلة هو 206 مفردة ونحتاج إلى مزيد من الدراسات لحسم هذا الاختلاف .

2- المحصول اللغوي لدى طفل الروضة (مرحلة التمهيدي) من اللذين التحقوا بالرياض قبل التحاقهم بمرحلة التمهيدي ومن الأطفال اللذين لم يلتحقوا.

أظهرت النتائج أن متوسط المحصول اللغوي للأطفال الذين التحقوا بالرياض قبل مرحلة التمهيدي هو 1316 مفردة وبانحراف معياري 41 ، أما الذين لم يلتحقوا بالرياض قبل التحاقهم بمرحلة التمهيدي فقد كان متوسط المحصول اللغوي 1088 مفرد وبانحراف معياري 56 وعند احتساب القيمة التائية أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة 2.7 وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة 1.96 عند مستوى دلالة 0.05% وجد أن هنالك فرق دال إحصائياً لصالح الأطفال الملتحقين . وتفسر الباحثة ذلك كون الأطفال الملتحقين بالرياض الأطفال قبل مرحلة التمهيدي أصبح لديهم تعود واندماج اجتماعي مما زاد في ثروتهم اللغوية ، أما الأطفال الذين لم يلتحقوا فيشعرون بالخجل والجدول 3 و4 توضح ذلك .

جدول 3

المجموع	إناث	ذكور	
20	11	9	أطفال ملتحقين
26	7	19	أطفال غير ملتحقين
46	18	28	المجموع

جدول 4

عدد الأطفال	متوسط المحصول اللغوي	الانحراف المعياري	t قيمة المحسوبة	t قيمة الجدولية	
20	1316	41	2.7	1.96	أطفال ملتحقين
26	1088	56			أطفال غير ملتحقين

3-دلالة الفرق في المحصول اللغوي تبعاً لمتغير الجنس
أظهرت النتائج أن متوسط المحصول اللغوي للذكور هو 808 مفردة بانحراف معياري 41 أما متوسط الإناث 1016 مفردة بانحراف معياري 33 .
وقد بلغت القيمة التائية 3.47 وهي قيمة دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 1.96 بمستوى دلالة 0.05% .
جدول 5 يوضح ذلك وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة وهي أن الإناث تتفوق على الذكور في المحصول اللغوي في هذه المرحلة العمرية.

عدد الأطفال	المتوسط	الانحراف	المحسوبة T	الجدولية T	
28	808	41	3.47	1.96	ذكور
18	1016	33			إناث

الاستنتاجات والتوصيات :

- 1- إن المحصول اللغوي للأطفال عينة البحث قليل مقارنة بالمحصول اللغوي الذي ذكر في الدراسات العربية
- 2- يحتاج الأطفال إلى برامج لأجل زيادة المحصول اللغوي
- 3- إجراء دراسة على مستوى العراق ككل
- 4- إجراء دراسة على الأطفال خارج رياض الأطفال للتعرف على المحصول اللغوي لديهم .

- 1- حسون ، عبد الرحمن وهرمز، صباح. 1973. الثروة اللغوية عند الاطفال من خلال أقاصيصهم، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- 2- الزند ، وليد خضر. 1976. المفردات الشائعة لدى اطفال مرحلة التمهيدي في بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة بغداد .
- 3- السيد ، فؤاد البهي. 1975.الاسس النفسية للنمو ، طبعة 4 دار الفكر العربي القاهرة.
- 4- الكبيسي ،كامل ثامر. 1979. المحصول اللفظي للمبتدئين في الصف الاول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات الخلدونية وقرائتي الجديدة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة بغداد.
- 5- مردان ،نجم الدين علي وبحري منى يونس. 1987. اثر القصص المصورة في التنمية اللغوية لاطفال الحضانة ، مجلة كلية التربية العدد 3 لسنة 1990 ، الجامعة المستنصرية .
- 6- النوايسة ، اديب عبد الله والقطاونة ، ايمان طة. 2010. النمو اللغوي والمعرفي للطفل ، ط1 مكتبة المجتمع العربي الاردن .
- 7- هرمز ، صباح حنا. 1989. سيكولوجية لغة الاطفال ط1 ،دار الحرية بغداد
- 8- الفريداوي ، وفاء حسن عيسى. 2011.الحس الجمالي وعلاقتة بالمحصول اللغوي لطفل الروضة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ،جامعة بغداد
- 9- تشومسكي ، نعوم. 1985 جوانب من نظرية النمو ، ترجمة مرتضى جواد باقر،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة البصرة ، البصرة

التصورات السوسiolسانية للطفل الجزائري بشأن اللغات دراسة ميدانية على عينة من الأطفال

Wafa BEDJAOU
جامعة الجزائر 2 - URNOP

يتميز الواقع اللغوي الجزائري بالتعقيد نظرا للغات المختلفة التي يتحدث بها الجزائريين (العربية، الفرنسية، الأمازيغية) ونظرا للمستويات المختلفة للغة الواحدة، فالعربية مثلا أنواع وذلك وفقا لنظرية فرجوسون والذي يرى أن هناك مستويات دنيا و مستويات عليا للغة الواحدة (العربية الفصحى لغة عليا مقارنة بالعامية أو الدارجة و التي تعد مستوى أدنى). هذا ما يعني أن هناك ازدواج لغوي على المستوى الكتابي و ازدواج لغوي آخر على المستوى الشفهي و هو ما يعرف باللغة الفرنسية بـ *bilinguisme et diglossie*. إلا أننا لسنا بصدد تناول هذين المفهومين، بل ما يهمنا من خلال هذا الرصد هو إبراز الوضع اللغوي الذي يعيشه الطفل الجزائري.

و يقتضي البحث في مجال الطفل التطرق لجميع التخصصات إذ هو مجال تتداخل فيه مختلف التخصصات العلمية كعلم النفس و علم الاجتماع و علوم اللسان و العلوم البيولوجية و المعرفية. وتندرج مداخلتنا تحت ما يسمى بعلم الاجتماع اللغوي الذي يدرس التصورات السوسiolسانية للأفراد بشأن اللغات. ولأن الاهتمام منصب في جميع الأحيان على تصورات الكبار عن اللغة سواء كانت اللغة الأم وفي هذا الصدد اللغة الجزائرية²² (ونقصد هنا كل اللغات التي تعبر عن الهوية الجزائرية سواء كانت عربية أم أمازيغية) أو اللغة العربية الفصحى أو اللغة الفرنسية، تصورنا أنه يجب أيضا البحث في التصورات التي قد يحملها الطفل بشأن اللغات التي يتكلمها أو يدرسها هذا لأنه هو المعنى في المقام الأول إذا أردنا تحسين مستواه التعليمي و اللغوي و إذا أردنا القضاء على ما يعرف بعدم الأمان اللغوي "l'insécurité linguistique" أو الانفصام اللغوي "schisoglossie".

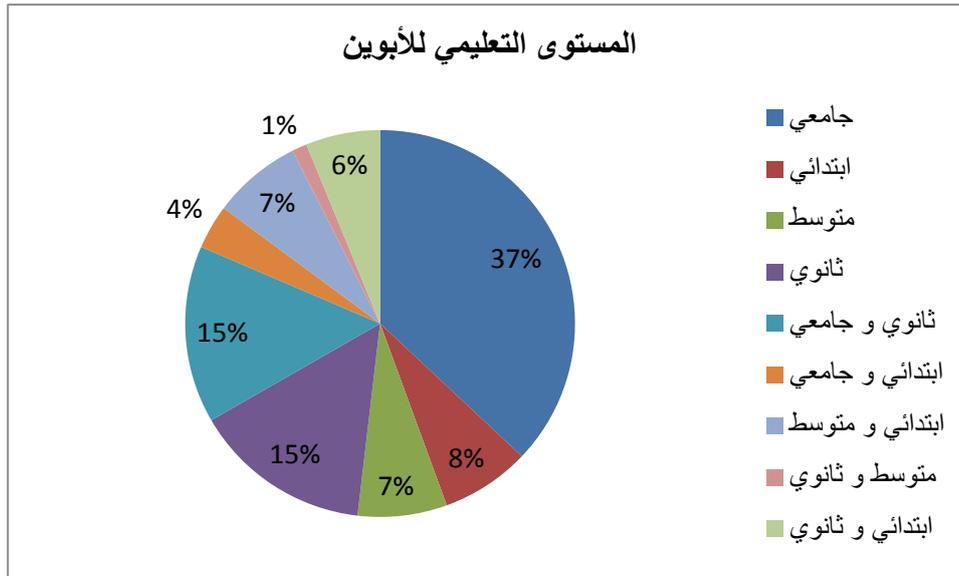
وعليه قمنا بإجراء بحث ميداني على عينة من الأطفال في الصف الخامس الابتدائي حتى نرى كيف يتصور هؤلاء الأطفال اللغات و ماهي المشاكل التي تواجههم أثناء تعلم اللغات حتى نقدم مقترحات تسهم في تطوير المناهج. وسبب اختيارنا لهذه العينة هو أن هؤلاء الأطفال يمتلكون " التعليم الأساسي" الذي يسمح لهم بالإجابة على الأسئلة. ويدرس هؤلاء الأطفال في مدرسة " الأخوين حسان باي" بحي شعبي ألا و هو بلدية بوروابة.

1 تقديم عينة البحث

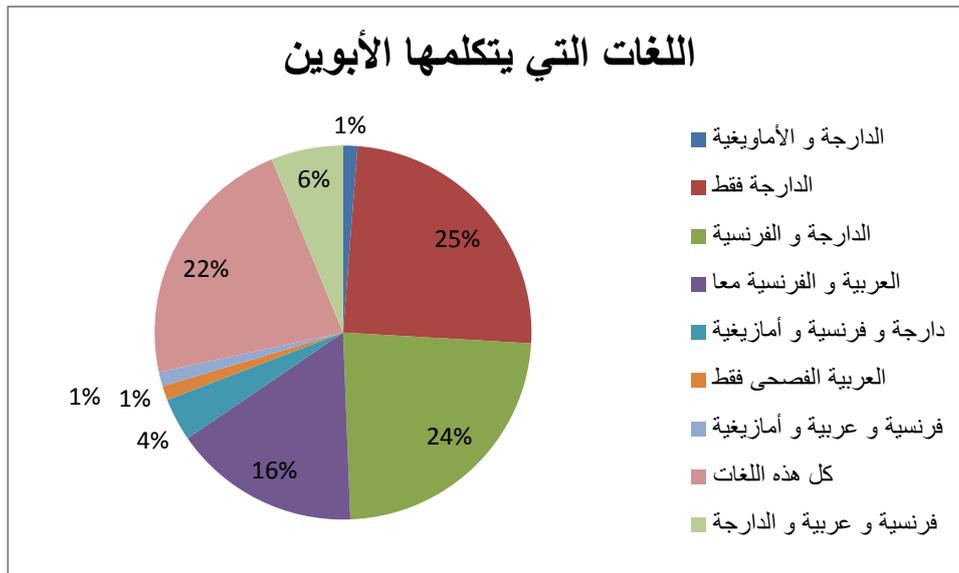
قمنا بتوزيع الاستبيان على 81 طفل في الصف الخامس موزعين على ثلاثة أقسام، وهذا هو العدد الإجمالي لهؤلاء الأطفال في مدرسة الأخوين حسان باي. أما فيما يتعلق باختيار المدرسة و موقعها، نرى أن المدارس الحكومية غير الخاصة هي الأجدر بتقديم الصورة الواضحة و الحقيقية عن المجتمع لأنها تمثل الأغلبية الساحقة.

و ركزنا على متغيرين توقعنا أن يكون لهما أثرا كبيرا في تحديد إجابات الأطفال ألا و هما المستوى التعليمي للأبوين و اللغات التي يتكلمها هؤلاء. ونرى من خلال الرسم البياني الأول النسب التي توضح المستوى التعليمي للأبوين. و يتجلى أن الأطفال ذو الأبوين الجامعيين هم الذين يمثلون النسبة الأكبر، وهذا الأمر يدل على تطور المستوى التعليمي للأبوين مقارنة بالعواد السابقة.

²² لانفضل مصطلح اللهجة الجزائرية لأنها في نظرنا تنتقص من قيمة لغتنا التواصلية التي تعبر عن مقومات شعب و إن كانت تحتوي على كلمات فرنسية في إطار الإزدواج اللغوي. هذه الكلمات أصبحت جزء لا يتجزأ من اللغة الجزائرية.



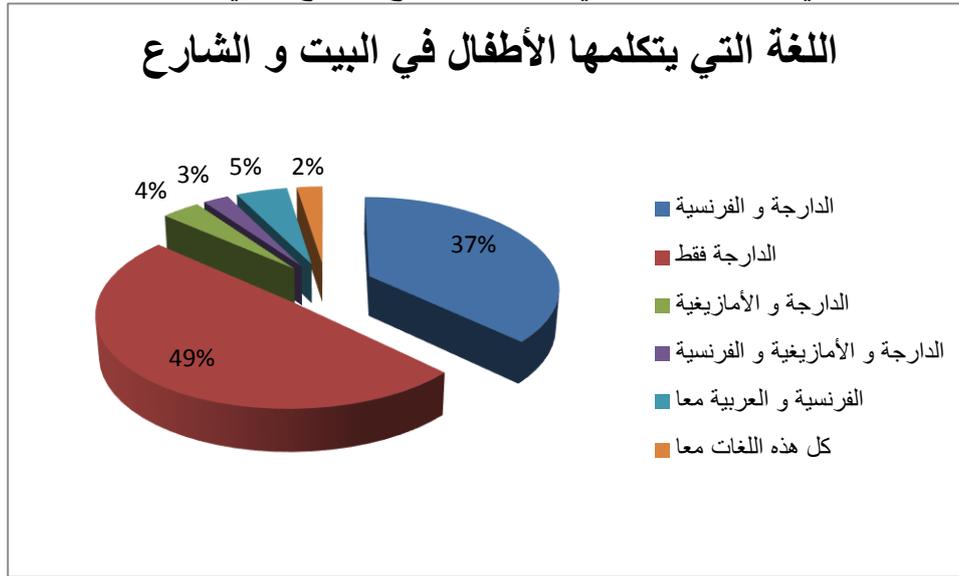
أما الرسم البياني الثاني، فيوضح نسب اللغات التي يتكلمها الأبوين. ونرى من خلال هذا الرسم أن هناك ثلاث نسب متقاربة جدا ألا وهي الدارجة فقط بنسبة 25% و الدارجة و الفرنسية بنسبة 24% و كل هذه اللغات بنسبة 22%. الأمر الذي يبين أن مسألة اللغات في الجزائر مسألة هوية و يجب الأخذ بعين الاعتبار جميع اللغات عند سن المناهج التعليمية. و على عكس ما يطالب البعض بتهميش اللغة الفرنسية و اللغات المحلية، ندعو من خلال هذا الملتقى بالحفاظ على موروثاتنا اللغوية سواء كانت استعمارية أم لا، فالانفتاح على الذات يفتح الطريق على الانفتاح على الآخر. كما أن هناك أمر آخر شد انتباهنا ألا و هو عدم اختيار اللغة العربية الفصحى إلا من تلميذ واحد، وفي أغلب الضن أنه لم يفهم السؤال جيدا. و هذا هو الواقع لا أحد في الجزائر يتكلم اللغة العربية الفصحى في البيت أو في الشارع لوحدها أوحى مع لغات أخرى. ماهو تأثير هذا الوضع في إجابات الأطفال هذا ما سنراه في تحليل النتائج.



وبالتالي الدارجة هي لغة الجزائريين التواصلية التي تعبر عنهم و عن ثقافتهم وتميزهم عن باقي الشعوب العربية. ولا يجب أن نتقص من قيمتها لأنها شفوية، بل يجب الانطلاق منها لتعليم اللغات الأخرى. ويقدم فؤاد لعروسي تعريفا جيدا للدارجة أو العربية الجزائرية :

« L'arabe maternel ou (algérien), langue de la majorité des locuteurs (algériens) (nous désignons cette variété linguistique comme " langue" contrairement à ceux qui continuent à l'appeler" dialecte" non pour des raisons linguistiques mais pour des raisons culturelles et politiques), est la véritable langue des conversations quotidiennes. L'arabe maternel se distingue nettement, sur le plan linguistique, des variétés précédentes : absence de désinences casuelles, modification du paradigme de la conjugaison, ordre différent des mots dans la phrase et surtout fréquence de termes empruntés aux langues occidentales. Il présente des variétés locales : les deux formes les plus importantes sont l'arabe citadin (celui des villes) et l'arabe rural, mais sans que l'inter-compréhension ne soit menacée ». (Laroussi F., 1994 : 709-710).

ويبين الرسم البياني الآتي أن هناك علاقة طردية بين ما يتكلمه الأباء و الأمهات و ما يتكلمه الأطفال، فعندما سألنا عن اللغة التي يتكلمها التلاميذ في البيت و الشارع، اتضح مايلي :

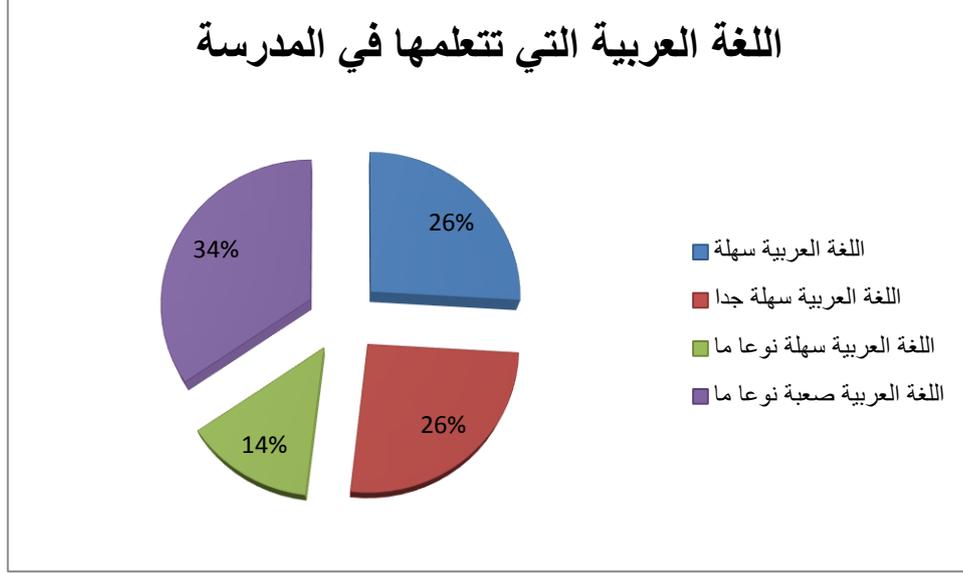


2- تحليل النتائج

قبل أن نقوم بتقديم النتائج، نستعرض مقالته عالم الاجتماع اللغوي لوي جون كالفي فيما يخص بمستويات اللغة العربية :

"La langue nationale, dont la définition linguistique pose quelques problèmes, doit essentiellement son statut au fait qu'elle est la langue de la religion. La langue du Coran, l'arabe dit classique, est une langue essentiellement écrite, qui peut-être utilisée pour les prêches ou pour certains enseignements...Par contre la forme promue au statut de langue nationale (qu'on appelle arabe moderne, arabe médian, ou comme je préfère, **arabe officielle**), qui procède de la précédente par enrichissement et modernisation du vocabulaire, est plus largement utilisé dans les médias et la vie publique. Restent les langues maternelles, que l'on baptise généralement dans l'usage officiel **dialectes** : les parlers arabes ou berbères. Les premiers sont bien entendu dans un rapport de filiation génétique avec l'arabe classique, les seconds ne le sont pas, mais dans les deux cas ils constituent les seuls véritables véhicules de la communication quotidienne. » (1999: 53-54).

و عندما سألنا الأطفال فيما يتعلق بمدى صعوبة أو سهولة اللغة العربية و نقصد بها طبعاً اللغة العربية الفصحى، كانت الإجابة كما هي موضحة في الرسم البياني التالي :



نلاحظ من خلال هذا الرسم البياني أن هناك مفاجأة على الأقل بالنسبة لنا، لأن إجابة " اللغة العربية صعبة نوعاً ما" كانت أكبر النسب بنسبة 34%، و نعتقد أن سبب هذا الاختيار هو عدم ممارسة اللغة العربية في البيت قبل التمدرس. و نرجع في هذا الصدد لما قاله ياسين دراجي (2009: 547) فيما يتعلق بتعلم اللغات في الجزائر. فالطفل المتمدرس سواء كان يتكلم العربية أو الأمازيغية مع أسرته يواجه وضعاً استثنائياً لأنه يشهد تمازج العديد من الوسائل اللغوية. و يؤدي هذا الوضع اللغوي المتعدد بالطفل إلى التعثر في تعلم اللغة العربية و اللغة الفرنسية، لأن بروز هاتين اللغتين يسبب مشاكل بداغوجية و لغوية و حتى ثقافية. وفي الواقع، تعد السيايات اللغوية غير المناسبة للسياق اللغوي العام في الجزائر من الأمور التي قد تؤدي تدرس الطفل بل و أيضاً اندماجه في المجتمع.

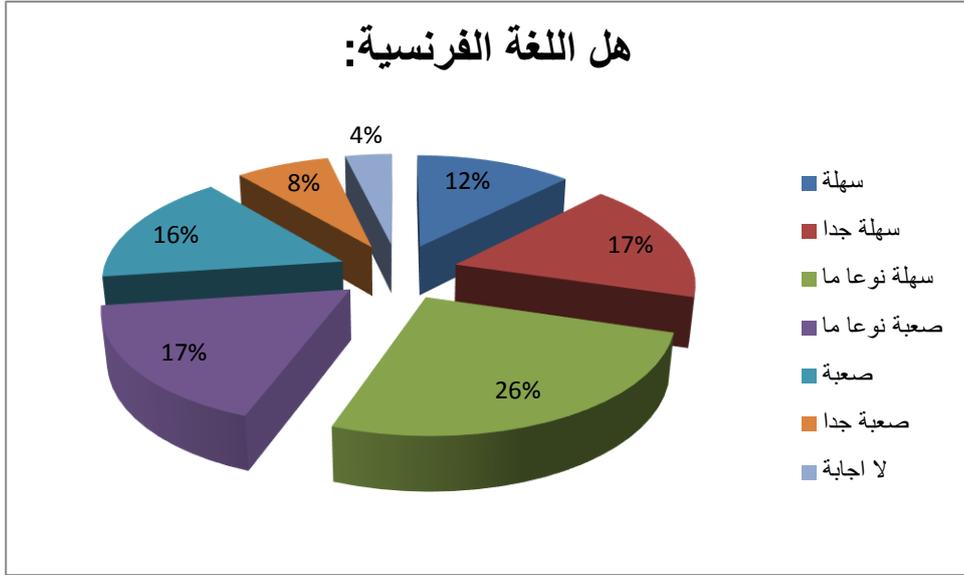
اللغة الأم (اللغة الجزائرية) + اللغة 1 (الفرنسية) = عدم تجانس بسيط طبيعي
 اللغة الأم (اللغة الأمازيغية)+ اللغة 1 (اللغة الجزائرية)+ اللغة 2 (الفرنسية) = عدم تجانس لغوي معقد مصطنع.

ويرى دراجي أن عدم التجانس اللغوي المعقد المصطنع سببه المدرسة لأنها :

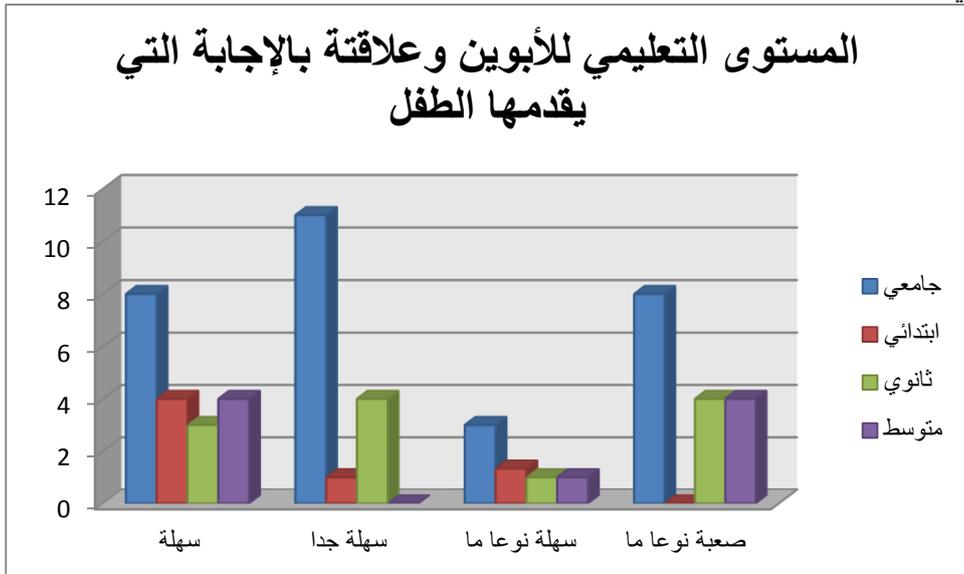
«bouleverse l'ordre naturel des choses par l'introduction d'un idiome présenté comme supérieur à sa langue maternelle et aux autres langues. (...) l'école algérienne en tant qu'instance de légitimation, renforce plutôt la rupture entre le champ linguistique familial et social qui a prévalu lors de la première socialisation linguistique de l'enfant et l'environnement linguistique institutionnel mis en place par le système éducatif». (Derradji Y., 2007 : 547).

ولهذا هو يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار قدرات الطفل التواصلية في لغته الأم حتى يتم تعليمه اللغة العربية على أسس علمية و مدروسة.

أما فيما يخص بالسؤال المتعلق بمدى صعوبة أو سهولة اللغة الفرنسية، كانت النسب متقاربة جداً مع تفوق إجابة " اللغة الفرنسية سهلة نوعاً ما" بنسبة 26% . ويمكن أن نفسر هذه الإجابة أن الطفل الجزائري يستعمل كلمات فرنسية شعورياً أو لاشعورياً ، لهذا تكون مؤلوفة له في المدرسة مقارنة باللغة العربية الفصحى التي لا يحتك بها إلا ابتداءاً من السنة الأولى الابتدائي. ولهذا يرى 17% أنها سهلة جداً و 12% سهلة ، أما النسب الأخرى فترى أنها صعبة 17% و صعبة نوعاً ما 16% و صعبة جداً 8%.



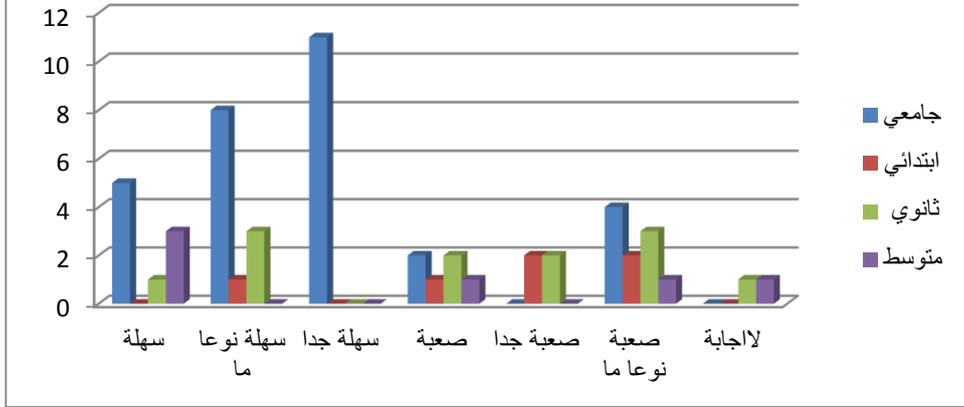
ولتفصيل النتائج بصورة أكبر و أدق، قمنا بربط الإجابات بالمستوى التعليمي للأبوين فتحصلنا على الرسم البياني التالي



وبالتالي كلما كان المستوى التعليمي عاليا، كلما تم اعتبار اللغة العربية سهلة.

أما فيما يخص اللغة الفرنسية، فكانت الإجابات كما هي موضحة في الرسم البياني الآتي :

المستوى التعليمي للأبوين و تصور الطفل للغة التي يتكلمها



يتضح إذا أن المستوى التعليمي للأبوين لديه دور في تحديد مستوى الأبناء، فالتلاميذ الذين يعتبرون اللغة الفرنسية سهلة جدا، هم أبناء لجامعيين. أما الذين يعتبرون اللغة الفرنسية صعبة جدا هم أبناء لأولياء مستوى تعليمهم ابتدائي أو ثانوي أو متوسط.

حاولنا من خلال هذه الدراسة الميدانية أن ندق ناقوس الخطر فيما يتعلق بالسياسات التعليمية التي لاتأخذ بعين الاعتبار بالتكوين اللغوي للطفل الجزائري والتي تسهم في عرقلة تطوره الفكري و اللغوي. حان الوقت لتصحيح المسار العام للمناهج البداغوجية. ويمكن الحل في تعليم اللغات انطلاقا من اللغات الأم.و يجب غرس فكرة تقبل كل اللغات حتى نقضي على ما نعاني منه بما يعرف بالجهوية. كما لا يجب التقليل من شأن أية لغة جزائرية لأنها تقلل من شأننا.

De l'internationalisation de l'enseignement supérieur algérien

Inam BIOUD
ENSSP - Alger

« La mission première de l'université est celle de forger les consciences, améliorer les aptitudes jusqu'à leur plus haut niveau de performance et faire valoir ce qui est fiable et juste. Les universités constituent le vrai levain de la démocratie », nous rajouterons, du progrès social et du développement économique (Discours du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique, R. Harraoubia, MESRS, OPU, 2012).

L'internationalisation de l'enseignement supérieur et le contexte mondialisé dans lequel sont tenues d'évoluer les universités nous interpellent sur les objectifs du système LMD et les paramètres connexes qu'il impose.

En effet, si l'État Algérien a consenti des investissements considérables, au profit du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifiques, les résultats attendus restent, néanmoins, très mitigés essentiellement sur :

- Le plan de la qualité de la formation (avec inexistence de structures d'évaluation et de reconnaissance de qualifications, aussi bien internes qu'externes), même si récemment quelques efforts sont faits pour parvenir à installer des cellules « qualité » efficaces, capables de déceler les anachronismes qui bloquent certaines formations novatrices tel que le doctorat *Orthophonie - Neurosciences cognitives et E-Therapy* et dont 3 promotions sorties du Master *Orthophonie Spécialité Neurosciences cognitives*, en ont été privées, injustement, sans aucun argument scientifique.
- L'intégration de cursus de formation innovants (en totale inadéquation avec l'environnement économique nouveau et les besoins du marché, certains cursus désuets font encore force de loi et sont régulièrement réhabilités.
- L'inadéquation entre formations académiques et réalité scientifique requises par *l'économie du savoir*, arme du XXIème siècle, engendre des diplômés non performants, voire incompetents à l'emploi (de nombreux articles de presse, d'ouvrages traitant de la question n'ont cessé d'alerter les responsables du secteur).
- L'absence de la dimension internationale des curricula proposés freine la mobilité des étudiants et constitue un écueil aux différents accords de partenariat.

Si les dernières réformes, 2004-2005, ont permis la mise en place d'une nouvelle architecture dans l'offre de formation avec l'instauration du LMD, son application a généré de nombreux dysfonctionnements, les ressources humaines n'étant pas suffisamment préparées.

Il n'est pas dans notre propos de dresser un constat, en revanche l'aspect sur lequel porte notre intervention, constitue le principal vecteur, dans le processus de changement, qui devrait accompagner l'internationalisation de l'enseignement supérieur et que cette citation corroborera : « l'internationalisation se définit comme le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale, dans l'objet et les fonctions de l'enseignement post-secondaire ou dans l'offre de service en la matière. Cette internationalisation est à la fois une réponse à la mondialisation et un agent de cette mondialisation » (Jane Knight, 2000, voir modèle en annexe).

Qu'en est-il, alors, de l'ouverture à l'international préconisée par le secteur ? Si l'on se réfère au document publié par le MESRS, dans le cadre de la commémoration du cinquantenaire de l'indépendance et qui propose une rétrospective du secteur de 1962 à 2012, nous relevons que l'intitulé qui en rend compte, à savoir « Ouverture de l'enseignement supérieur » lui consacre 5 lignes, qui, encore une fois, ne présente que des chiffres d'étudiants étrangers boursiers du gouvernement algérien (document MESRS, OPU, 2012, p. 52).

Or, il est impératif que soit mise en œuvre une stratégie de développement à l'international par la création d'une structure chargée de gérer et de promouvoir les projets de partenariat, et ce, à tous les niveaux. Nous ne pouvons nier les efforts incommensurables entrepris par le gouvernement algérien et les budgets colossaux alloués au secteur, notamment en matière de démocratisation, d'évolution quantitative des effectifs et de la densification du réseau universitaire. Les chiffres sont là pour le confirmer (document MESRS/OPU, 2012, pp. 40 et 74).

Cependant, cette dernière réforme n'a guère été accompagnée des paramètres indispensables à un changement effectif, ni, surtout, adaptée au contexte algérien et nombre d'indicateurs en attestent :

- La bonne gouvernance des établissements d'enseignement supérieur fait défaut (les changements opérés n'ont pas été confortés par le recyclage des ressources humaines). Face à la compétition internationale entre établissements d'enseignement supérieur, l'ouverture sur les institutions d'enseignement supérieure, permet d'optimiser l'appréhension des tendances liées à la mondialisation.
- La mobilité des étudiants est restreinte à quelques exceptions (souvent, des transferts inter-wilaya sont rejetés).
- La déperdition et la fuite des cerveaux (qui occasionnent de graves préjudices, tant à l'économie du pays qu'à l'image du secteur) perdurent (accentué par l'épineux problème de l'obtention d'équivalence).
- La faible participation aux réunions et rencontres internationales promouvant le partenariat et la coopération, à l'instar des pays voisins présents dans tous les consortiums et programmes, qu'ils soient européens ou autres (Tempus, Averroes, Erasmus, Tethys, Egide, Unimed, DAAD, Fullbright, etc).

Si l'internationalisation de l'enseignement supérieur algérien doit se concrétiser, ce n'est pas seulement par l'application du LMD en tant que tel, mais bel et bien, par tout un processus de programmes d'échanges et de coopération interuniversitaires, à même de permettre à ses

différentes structures d'en tirer parti, d'accroître les compétences en recherche et en enseignement, d'assurer également le transfert de connaissances et de savoir-faire, grâce à la collaboration avec des partenaires étrangers.

L'intérêt d'aborder l'aspect des relations internationales, au sein des établissements d'enseignement supérieur découle d'un double souci : d'abord le fait que l'Algérie a opté pour un autre système d'enseignement, initiative fort louable certes, mais il était important, pour tout gestionnaire ou enseignant, de se pencher sur sa mise en application, conformément aux standards internationaux et d'en relever les éventuels écueils, qui risquaient de la compromettre.

D'autre part, la mise en place d'une stratégie efficace d'ouverture internationale, permet une meilleure visibilité des parcours de formation, de même que l'octroi d'accréditations indispensables à l'homologation des diplômes.

Aussi avons-nous jugé opportun de rappeler que si l'évolution effrénée des effectifs constitue un des aspects complexes (problème qui se pose avec acuité aux pays africains), il n'en demeure pas moins que celui de la faible participation aux programmes de développement internationaux de l'enseignement et de la recherche, reste un écueil non négligeable.

Or, le contexte actuel, essentiellement basé sur **l'économie de la connaissance**, pousse, de plus en plus, les universités à s'ouvrir sur le marché mondial de l'emploi, par des stratégies de développement de parcours internationaux innovants et attractifs.

Par le respect des normes scientifiques et académiques, le secteur participera, de ce fait, à la promotion de la qualité qui fait l'efficacité et la pertinence de son système. On dit, d'ailleurs et souvent, que les USA ont fait de l'économie de la connaissance l'arme de la science contemporaine.

Si notre pays ambitionne de se hisser au rang des pays émergents, c'est par la réorganisation, le développement et l'internationalisation de son enseignement supérieur, que cet objectif sera réalisé.

Prélude à ce changement, la première délocalisation d'un Master Orthophonie Spécialité Neurosciences cognitives de l'université d'Alger 2, au profit de la Faculté de Santé Publique de l'Université Libanaise de Beyrouth, offre de formation proposée par le Pr N. Zellal a été effectuée pour l'année universitaire 2013/2014. Gage du savoir, cette ouverture sur le monde extérieur participe, également, à l'émergence d'une élite capable de prendre en charge la formation/recherche des générations futures.

En guise de conclusion, rien de plus pertinent que cette citation extraite du document de synthèse de la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'importance du secteur de l'enseignement supérieur et qui précise ceci : « L'enseignement supérieur devrait, au sein de chaque société, être la première source de connaissances mondiales sur les moyens de relever des défis mondiaux, tels que la sécurité alimentaire, le changement climatique, la gestion de l'eau, le dialogue interculturel, les énergies renouvelables et la santé publique ».

Bibliographie

1. AUF, L'enseignement supérieur en Algérie. Entre défis et ambitions. Rabat, 2012 .
2. Duval R., Payeur A., Murphy M. & Elliot I., Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation. De Boeck, 2011.
3. Egron-Polack E., L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Tendances et indicateurs. A.I.U, Paris, 2012.
4. Knight J., Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. Revue de l'OCDE, 2006.
5. MESRS, L'enseignement et la recherche scientifique en Algérie. 50 années au service du développement, 1962-2012. Alger, OPU, 2012.
6. OCDE, L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, volume 2 : Mondialisation, 2011.
7. Tata O., La qualité et la communication dans l'enseignement supérieur. Creative commons, 2005.
8. UNESCO, Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur. Paris, 2006.
9. UNESCO, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique au service du progrès social et du développement. Paris, 2009.

Stratégies de programme, J. Kneight, 2000

Programmes universitaires	<ul style="list-style-type: none"> – Programmes d'échanges d'étudiants – Étude d'une langue étrangère – Internationalisation du cursus – Section d'études thématiques – Travail/étude à l'étranger – Étudiants internationaux – Processus pédagogique – Formations conjointes et doubles diplômes – Formation transculturelle – Programme de mobilité pour les enseignants ou le personnel – Visites d'enseignants et de chercheurs – Liaison entre programmes académiques et recherche, formation et aide au développement
Collaboration pour la recherche et l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> – Centres d'études d'un thème ou d'une discipline – Projets de recherche communs – Conférences et séminaires internationaux – Publications – Conventions internationales de recherche – Programmes d'échange de chercheurs et d'étudiants de troisième cycle – Partenariats internationaux pour la recherche, notamment universitaire – Liaison entre recherche, programmes d'études et enseignement
Relations extérieures et services (au niveau national ou international)	<ul style="list-style-type: none"> – Partenariats et projets locaux avec des organismes non gouvernementaux ou des entreprises privées – Projets internationaux d'aide au développement – Programmes de formation à l'étranger sur commande ou contrat – Liaison entre projets de développement/activités de formation et enseignement/recherche – Travaux d'intérêt général et projets interculturels – Sites d'enseignement à l'étranger et enseignement à distance – Participation aux réseaux internationaux – Programmes de développement à l'intention des anciens élèves à l'étranger
Activités hors programme	<ul style="list-style-type: none"> – Clubs et associations d'étudiants – Manifestations internationales et interculturelles sur le campus – Contacts avec des groupes culturels au niveau local – Groupes et programmes de pairs – Soutien social, culturel et universitaire

La terminologie au creuset des sciences **PNR N° 12/11-06-2011**

Meriem BEDJAOU
ENSSP - URNOP - Université d'Alger 2

Introduction

Le champ et l'importance de l'enseignement supérieur ont considérablement évolué au fil du temps. Les systèmes d'enseignement supérieur connaissent d'importantes réformes qui visent principalement à inciter les établissements à être à l'écoute des besoins de la société et de l'environnement socio-économique.

Obtenir un enseignement supérieur de qualité et le maintenir, représente un défi auquel font face les universités de par le monde, étant donné le rôle crucial du savoir dans les nouvelles économies de la connaissance. Il est donc important d'examiner l'enseignement supérieur algérien dans un contexte mondialisé, un enseignement qui puisse répondre à la demande du marché national et international. Aussi, les systèmes éducatifs africains, dont le nôtre fait partie, sont considérés par les grandes instances en charge de l'éducation (UNESCO entre autres) comme systèmes non compétitifs et de surcroît producteurs de chômage. Néanmoins, l'avènement de l'internationalisation des enseignements les interpelle aujourd'hui avec acuité. L'université algérienne doit savoir s'adapter aux pratiques pédagogiques innovantes et aux parcours de formation pertinents, afin d'assumer sa vocation première, qui est celle de former, diriger et orienter les étudiants vers des secteurs d'emploi identifiés.

Aujourd'hui, le marché de l'enseignement supérieur devient de plus en plus concurrentiel et est soumis à des évaluations nationales ou internationales. Des organismes de sélection et de classement des établissements universitaires (à l'instar de celui de Shangai) accentuent la compétition. Ainsi, des démarches qualité sont mises en place avec, comme fil conducteur, la recherche et l'innovation pédagogique, en vue d'améliorer, sans cesse, les conditions d'apprentissage et d'enseignement.

L'importance d'un système d'enseignement supérieur de qualité n'est plus à démontrer dans le processus de développement des nations. Les pays les plus nantis sont ceux qui ont des systèmes d'enseignement supérieur développés et qui anticipent les innovations, en fonction des changements qui s'opèrent, dans un contexte mondial. Ainsi, comme le précise l'OCDE, dans son dernier rapport, l'enseignement supérieur contribue au développement économique et social de 4 manières :

- La formation du capital humain (principalement grâce à l'enseignement)
- La constitution de bases de connaissances (principalement grâce à la recherche)
- La diffusion et la mise en valeur des connaissances (principalement grâce aux échanges avec les utilisateurs de ces connaissances)
- La conservation des connaissances (stockage et transmission intergénérationnelle des connaissances)

La prise de conscience des enjeux d'une économie mondiale basée sur la connaissance est perçue différemment selon les pays. La première puissance économique mondiale, les USA, est particulièrement avertie de l'importance de ses universités (en tête du peloton dans tous les classements), de ses programmes de recherche et de sa capacité d'innovation, si bien que certains médias français en ont même conclu que « l'Amérique a fait de la recherche une machine de guerre », ceci, grâce à une philosophie privilégiant les élites et la spécialisation,

en liens étroits avec les entreprises et les financements, le tout, conforté par un système d'enseignement supérieur qu'on nomme : système anglo-saxon.

C'est dans ce contexte de réformes imposées que la mise en place du système LMD a été décidée aux fins de redynamiser le secteur et de relever le défi du troisième millénaire. Ainsi, et dans le but de mettre en application les recommandations de la réforme, un parcours novateur a vu le jour dans la spécialité d'orthophonie : celui d'un Master en Neurosciences cognitives, dirigé par le Pr Nacira Zellal et au sein duquel je participe à la formation et à l'encadrement depuis deux ans..

Cet avant-propos nous permet d'appréhender la thématique de la terminologie en rapport avec les besoins en termes nouveaux, générés par la pluridisciplinarité des sciences cognitives.

De la terminologie

Un bref flash-back retracera la naissance puis l'évolution de la science terminologique. **Mais d'abord qu'est-ce-que la terminologie ?**

Selon Loic Depecker, « *La terminologie est consacrée au vocabulaire scientifique et technique et à leur mise en forme dans les discours techniques. L'idée est d'essayer de gérer, d'ordonner, de traiter des masses d'unités terminologiques. On essaie de viser une cohérence de ces vocabulaires de se retrouver notamment dans les synonymes ou dans les définitions. On définit les concepts pour parvenir, d'une langue à l'autre, à décrire les mêmes choses avec des termes dont on est sûr qu'ils décrivent les mêmes objets* » (in Technolanguage.net, nov. 2006).

Depecker précise ainsi les définitions qu'en donnent les dictionnaires en ligne et que l'on peut énumérer brièvement :

- « Ensemble de termes utilisés dans un domaine spécifique »
- « Dictionnaire qui recense le vocabulaire d'un domaine spécialisé »
- « Ensemble de termes propres à une discipline ou à une famille conceptuelle, présenté selon une liste systématique »
- « Liste des termes techniques d'une science ou d'un art »
- « Ensemble des termes propres à un domaine, dont la signification fait l'objet d'un consensus, chez les spécialistes de ce domaine ».

Il ressort, alors, de ce qui précède, que si le « concept » de terminologie recouvre des éléments communs, pour les auteurs M. Sevilla Munoz et E. Macias Oton, « la terminologie est un mot polysémique, qui fait référence à trois aspects différents, relatifs à la compilation, la description et la présentation des termes :

- 1) Terminologie comme théorie : il s'agit de l'ensemble des prémisses, arguments et conclusions concernant les rapports entre les concepts et les mots utilisés pour les représenter et la nature de ces mots.
- 2) Terminologie comme pratique : il s'agit de l'ensemble de pratiques et de méthodes qui résultent de l'application des aspects théoriques, qui permettent de réaliser la compilation, la description et la présentation des termes conformément aux recommandations et techniques normalisées et acceptées internationalement. Il s'agit, en définitive, de l'ensemble d'activités conduisant à l'élaboration de dictionnaires spécialisés.
- 3) Terminologie comme vocabulaire : il s'agit de l'ensemble structuré de tous les mots et les expressions utilisées, dans une science déterminée, qui résultent de l'application de la théorie et de la pratique terminologique ; on pourrait dire que, avec ce sens, une terminologie est un dictionnaire spécialisé, comprenant la spécialisation par l'assignation à une discipline déterminée ou à un domaine spécialisé de connaissance, c'est pourquoi dans ce cas, le mot

« terminologie » doit être accompagné du nom de la science dont les termes ont été compilés (par exemple : terminologie chimique, informatique, linguistique etc...) ».

Ces précisions renvoient au chemin parcouru, depuis, par l'approche théorique de l'autrichien Eugène Wüster, qui reste indéniablement « l'inventeur » de cette discipline par la conception de glossaires multilingues et l'initiateur des techniques de normalisation (ISO). Vint alors se greffer à cette réflexion sur les langues et leurs emplois, l'explosion des techniques informatiques de même que l'ensemble des industries de l'information et de la communication qui ont fait émerger une nouvelle discipline de la terminologie : la terminotique.

Aussi, dans un contexte de mondialisation avec un flux effréné d'échanges langagiers, l'ingénierie linguistique est de plus en plus sollicitée, en raison de la multitude d'objets nouveaux pour lesquels les terminologues, appuyés par les linguistes, les lexicologues et les traductologues/traducteurs, doivent leur désigner des termes clairs et précis dans le domaine du savoir concerné.

La pratique terminologique est une pratique hautement structurée qui ne tolère aucune ambiguïté dans ses applications. Aussi, assistons-nous, aujourd'hui, à un intérêt croissant accordé au développement d'organismes et bureaux en charge des problèmes terminologiques et des activités de normalisation par certains pays, notamment le Canada.

Aujourd'hui, politiques et professionnels des langues s'accordent à dire qu'il est indispensable de mettre en place des structures à même de promouvoir la recherche dans ce domaine, ce qui permettra, sans aucun doute, à promouvoir le plurilinguisme et à revivifier les langues. Car tout développement économique mais également culturel passe par la langue avec des retombées sur la traduction.

C'est dans cette perspective et dans le but de permettre aux étudiants du Master de Neurosciences cognitives, d'appréhender leur recherche avec le moins de difficultés possibles, que des fiches terminologiques leur ont été proposées. Les neurosciences cognitives étant une science récente et la terminologie arabe étant assez retardataire, il était intéressant d'associer les futurs chercheurs à innover dans leur domaine et à faciliter ainsi aux traducteurs la recherche d'équivalents.

Bibliographie

1. Blanchon, E. : La terminologie. Document and setting/PC/Bureau/termino.htm
2. Cabré, MT : La terminologie : théorie, méthode et application. PU d'Ottawa, 1998
3. Condamines, A. : Linguistique de corpus et terminologie. Langages n° 157, 2005
4. Depecker, L. : L'invention de la langue, le choix des mots nouveaux. Larousse-A.Colin, 2001
5. Dubuc, R. : Manuel pratique de terminologie. Linguatex, Brossard, 2002
6. Gaudin, F. : Socioterminologie : une approche sociolinguistique de la terminologie. Bruxelles, Duculot, 2003
7. Gouadec, D. : Terminoguide n°3, Terminologie et phraséologie pour traduire. Le concordancier du traducteur. La Maison du Dictionnaire, 1997
8. Hardane, J. : La linguistique dans la formation des traducteurs arabes. Méta, vol. N°50, 2005
9. Jaccarini, A. : Utilisation d'une banque de textes en terminologie. In Terminologies nouvelles N° 20, 1999
10. L'homme, M. C. : La terminologie : principes et techniques. PU de Montréal, 2004
11. Massoud, R. : La terminologie au Liban : réalités et défis. Google.fr
12. Pineira-Tresmontant, C. : Histoire de la terminologie et Terminologie et industries de la langue. Mots n° 19, 1999

13. Rastier, F. : Sémantique et recherches cognitives. PUF, Paris, 1991
14. Roche, C : Terminologie et ontologie. Langages n°157, 2005
15. Sevilla Munoz, M. et Macias Oton, E. : Introduction à la terminologie. Terminologia, Université de Murcia. Google.fr
16. Slodzian, M : L'émergence d'une terminologie textuelle. Bejoint&Thoiron. PU Lyon, 2000

Répercussions de l'enseignement de la langue au primaire sur la traduction

(PNR Traduction n° 24 - Contrat N° 12/04-06-2012)

Nacira ZELLAL
URNOP - Université d'Alger 2

Dans cette présentation, il est fait état de l'explication théorique actuelle de la notion de traduction.

Si avant l'avènement et l'éclosion de la psycholinguistique et de la linguistique du texte, qui datent des années 70, traduire voulait dire transférer des structures phrastiques d'une langue vers une autre, aujourd'hui cette activité est appréhendée en tant qu'activité globale de l'Homme traducteur, autrement dit, de l'Homme dans sa personnalité et dans ses complexes cognitions.

La psycholinguistique s'intéresse à la linguistique du texte (et non de la structure phrastique), ce qui ne sera pas sans implications pratiques sur la compréhension de la notion de traduction.

Avant de traduire un texte, il faut le lire et la notion de lecture a elle-même évolué. Si avant les années 70, on laissait prévaloir le niveau phono-graphémique, actuellement la compétence en lecture veut dire « maîtrise des règles intralinguistiques du texte » : discursivité, argumentation, anaphore, Ce sur quoi je reviendrai.

1. Proposition de quelques remarques ayant trait aux notions de traduction et d'interprétation

Dans l'interprétation, le sujet entend, parle et traduit oralement de façon consécutive ou simultanée dans une langue différente. Dans la traduction, le sujet lit et écrit dans une langue différente.

Existe-t-il un fond de démarche analogue, il s'agit de deux formations et de deux professions différentes. Différence au plan de la sensorialité de l'input ou réception de la langue source (LS) ; différence au plan de la modalité de l'output ou production de la langue cible (LC). La différence du point de vue sensoriel amène à souligner la fugacité de l'oral par rapport à la permanence de l'écrit. Ce qui signifie que le feedback n'est possible que dans le cas de la traduction.

Autre remarque : le traducteur et l'interprète effectuent un travail à la fois linguistique, psycholinguistique, cognitif et psychophysique, et ce, sur deux registres linguistiques différents. Les deux forment d'abord pour eux-mêmes, puis transposent pour l'autre (le lecteur de la traduction et l'auditeur de l'interprétation).

Il existe également une différence au niveau de la gestion des instrumentalités cognitives du langage : l'espace et le temps.

Dans l'interprétation, l'interlocuteur interprété peut être présent, d'où possibilité de concertation (checking), grâce au rapport spatial. L'interlocuteur est absent dans la traduction, pas de checking, sauf dans la relecture en feedback. Cela pose le problème du degré de « trahison » et de culpabilité vis à vis de lui.

Il existe du stress dans les deux opérations, il est de nature différente (cabine, casque dans l'interprétation ; stress provoqué par la crainte de ne pas pouvoir se projeter suffisamment dans la conscience de l'autre, dans la traduction).

Dans les deux cas, il faut lire/écouter pour autrui, et non pour soi, avec triple projection : projection dans le dire de l'interlocuteur et dans le texte de l'auteur lu ; projection dans l'attente du lecteur du produit traduit et de l'auditeur de l'objet interprété ; projection dans les attentes de couches variées de la société.

Dans les deux cas, il existe une inquiétude liée au fait qu'il y aura jugement.

Dans la traduction, intervient la lecture dans ses principes théoriques : **la lecture formelle : acte purement linguistique et la lecture globale qui est analytique et synthétique**. La psycholinguistique a tout son rôle à ces niveaux.

L'acte linguistique contenu dans la lecture formelle correspond à l'observation du mouvement syntaxique, de l'ordre des événements, de la redondance, de la ponctuation, de la longueur des phrases, des italiques, de la distribution des rhèmes et des paragraphes. La lecture formelle diffère selon qu'il s'agit d'un texte littéraire, d'un article de presse, d'un texte scientifique. Elle n'est qu'un moyen pour accéder à l'idée qu'elle véhicule ; pour accéder à un sens, le plus exact possible, qu'il faudra ensuite traduire.

Par rapport à l'acte cognitif contenu dans la lecture globale, analytique et synthétique, le traducteur tente de dépasser l'unité graphémique. Il existe un seuil de variabilité des différences potentielles de traduction au delà ou en deçà desquels le traducteur ne peut pas aller.

Observons les 02 processus cognitifs : analyse et synthèse.

L'analyse suppose la saisie du non dit, de l'abstrait, de l'implicite, du sens figuré, des métaphores, de l'appartenance sémantique du mot, de sa couleur, de sa polysémie potentielle, de l'ambiguïté linguistique, le tout, pour accéder à une compréhensibilité maximum, d'où notion de contrôle actif sur l'événement à traduire.

Dans l'analyse, est impliquée l'opération métalinguistique, cognitive de jugement, d'où œil critique, autre fonction impliquant cette notion de contrôle sur le message lu. Le traducteur valorise *versus* minimise tel ou tel événement, le traducteur sait comment coder et organiser l'information. Le nombre d'annotations (éléments non traduisibles) est inversement proportionnel au degré de compétence du traducteur.

Par ailleurs, dans la lecture globale, interviennent des facteurs d'ordre psychophysiologique. Moins ont lieu des va et vient oculaires, plus le traducteur est entraîné à lire globalement : lecture en diagonale qui facilite la synthèse d'éléments rapidement analysés. Cela permet l'appréhension de la thématique du texte et des éléments qui gravitent autour d'elle. Lecture en entier, lecture phrase par phrase, lecture paragraphe par paragraphe : il existe un dosage de cette triple composante.

Des exercices d'entraînement à ces techniques cognitives à la base d'une efficacité optimale de la lecture, peuvent être effectués, dirigé par un orthophoniste compétent en linguistique.

Analyser un texte, c'est pouvoir le dépouiller de ses éléments accessoires avec le souci constant d'en sacrifier le moins possible. C'est la capacité d'éliminer les redites, certaines idées sont accessoires sur un plan et pas sur un autre, à la condition que le premier plan soit compensable par la langue cible.

L'analyse permet de dégager le thème nucléaire, et prépare ainsi, l'acte de synthèse. Dans l'analyse, intervient l'acte de correction, phénomène conscient et inconscient.

La lecture globale implique différents temps dans la projection dans le psychisme de l'auteur à traduire : au moment où il conçoit son texte avant de l'écrire et au moment de l'écrire, d'où mouvement rétrospectif, feedback postérograde qui vise à reconstituer les différentes étapes à la base de la rédaction du texte par son auteur. Le traducteur imagine le texte avant même son

écriture, il devine les velléités de l'auteur, ses objectifs primaires pour savoir quel message il avait l'intention de faire passer pour lui être fidèle. La force de deviner l'intention de l'auteur avec une deuxième intention, celle de le traduire, demande une gestion optimale du facteur spatio-temporel et de l'adéquation source/cible.

La synthèse permet le dégagement d'une forme à partir d'un fond, de la valeur informative du texte, de sa signification connotative *versus* dénotative. C'est une opération cognitive centrale qui vise à ranger, classer rapidement et conjointement, sur l'axe de la simultanéité et de la successivité les notions nucléaires que l'analyse a permis d'isoler. Tous les éléments de l'analyse sont représentés dans l'objet synthétisé. Il faut gérer un maximum d'informations en peu de temps et d'espace.

L'analyse c'est la réflexion à partir de mots lus, la synthèse, c'est la réflexion à partir de leurs idées. La synthèse suppose une métacommunication avec l'auteur.

C'est au moment de l'idéation contenue dans l'acte de synthèse qu'interviennent avec un maximum d'intensité la subjectivité et les compétences cognitives du traducteur. La synthèse implique le checking avec soi-même (voir ce que cela donne, ce qui se dit ou ne se dit pas, recherche de l'esthétique du dit, questionnement sur le degré de fidélité, de culpabilité psychologique *versus* gratitude. C'est la crise de la remise en cause. Crise dans l'évaluation de la distance source/cible. Distance formelle, distance sémantique. L'on peut imaginer 05 phases dans l'acte traducteur :

- 1- phase latente : analyse, étape de calme intérieur avec une certaine dose de passivité ; le traducteur subit, il s'informe ;
- 2- phase dynamique, tumultueuse, de la synthèse, de la mise en crise du texte. Le traducteur agit, il est actif, il fait, défait le texte, il informe, réactive le texte avec une certaine dose de souveraineté. ;
- 3- phase d'ambivalence : dépression due à la crainte de la trahison, autocritique, le traducteur peut être mécontent du produit ;
- 4- phase de soumission au jugement de l'autre, retour à la passivité
- 5- phase du triomphe, de l'autosatisfaction.

2. Comment optimiser la qualité de ces opérations cognitives dans l'activité traduisante

Afin de réaliser efficacement toutes ces opérations cognitives, **il faut se familiariser avec la notion de texte écrit** dans ses règles intralinguistiques : discoursivité, argumentation, cohérence, cohésion, anaphore, redondance, ponctuation, concordance des temps, abstrait du code, genre, registre, typologie du texte, etc...

Ceci veut dire qu'il faut très tôt dans la vie s'imprégner de la notion de langue. Lorsque le traducteur a un texte à traduire, il ne « descend pas » de la surface du texte vers les profondeurs de son sens. La tendance est de prendre un dictionnaire, une feuille et commencer à traduire de façon « morphologique ». Le traducteur se documente, procède à des lectures dans la thématique du texte à traduire et dans la langue cible. Y apparaîtront alors, des idiomes traduits, tout prêts, des sens profonds relatés intégralement, car ce sont essentiellement des idées qu'il faut traduire et non des mots. Les 02 opérations cognitives analyse + synthèse s'en trouvent facilitées.

Dans l'école algérienne du primaire jusqu'au cycle moyen, le texte n'existe pas. Or, comme l'enseigne la psychologie cognitive, tout a une genèse dans la vie.

En effet, de 04 à 12 ans, âge vulnérable puisque c'est dans cette tranche d'âge que se développent le raisonnement et la fonction hypothético-déductive, l'élève est soumis à la répétition de phrases et à des exercices structuraux. La linguistique structurale remplace la

linguistique du texte. Or, la phrase est acquise à 18 mois. Il y a donc régression forcée, puisque c'est dès l'âge de 4 ans et donc le début du cycle primaire, que l'enfant universel analyse, argumente, construit des hypothèses, déduit des thèses, et ce, à l'infini, à partir de l'interaction positive qu'est le texte.

C'est l'adaptation au lieu du cognitivisme, autrement dit de l'analyse et de la synthèse, du point de vue de la transmission.

La phrase ne suggère aucune hypothèse, aucune thèse ; l'enfant n'a rien à y traiter mentalement, ses opérations cognitives s'en trouvent castrées.

En Algérie, l'effort doit donc être décuplé par l'étudiant en traduction. Lorsqu'il doit continuer ses études en traduction, au lieu de le décourager comme cela se passe actuellement, il faut tenir compte de cette réalité. Des cas d'étudiants qui ont renoncé à la poursuite de leur formation existent. Ceux qui ont pu « s'accrocher » sont actuellement majors de promotion au sein d'universités réputées pour le degré d'exigence.

En conclusion, l'Homme traducteur doit s'investir très tôt dans la lecture de textes porteurs de sens et de culture.

Production écrite en FLE : aides textuelles et métacognitives

Yamina BOUNOUARA

URNOP - Université d'Alger 2

Laboratoire CHArt - Université Paris 8

1. Introduction et cadre théorique

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue. Sa maîtrise est un élément indispensable à la réussite scolaire. Or les élèves rencontrent de grandes difficultés pour atteindre cette maîtrise. Tel est, en effet, le constat initial que notre pratique professionnelle, en tant qu'enseignante de français au lycée, nous a permis de faire et qui a principalement nourri la présente étude.

D'après notre expérience professionnelle, les enseignants ont beau faire travailler les élèves sur les points de langue, les progrès de ces derniers en situation de scripteurs ne s'en trouvent le plus souvent que mimines. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite ne relèveraient donc pas fondamentalement d'un manque de maîtrise du code linguistique. Elles seraient dues en grande partie à la grande complexité de l'activité rédactionnelle elle-même. Une telle complexité est à l'origine d'un très grand nombre de recherches pluridisciplinaires visant à en étudier la nature et l'origine pour tenter, ensuite, de concevoir des outils d'aide aux scripteurs en apprentissage.

Les années 80 ont été marquées par un regain d'intérêt pour les recherches sur l'activité rédactionnelle, avec notamment les travaux des psychologues cognitivistes. Ceux-ci, à la différence des linguistes, par exemple, qui s'en tenaient à l'étude des caractéristiques du produit fini (le texte), ont plutôt porté leur attention sur les processus mentaux qui sous-tendent l'activité rédactionnelle. Celle-ci, en effet, et comme toute activité cognitive ou mentale, met en œuvre des processus mentaux qu'il convient de comprendre si l'on veut développer des aides efficaces à son apprentissage.

Selon les travaux princeps de Hayes et Flower (1980), trois types de processus cognitifs sont activés de façon récursive, lors de la production de l'écrit chez l'adulte expert en production écrite : planification, mise en texte et révision. Le scripteur élabore, à un niveau sémantique, le message préverbal correspondant aux idées qu'il veut transmettre, transforme ces ébauches préverbales en un message verbal et révisé son texte (en cours d'élaboration ou achevé). L'interaction de ces trois processus est supervisée par une instance de contrôle qui en assure l'enchaînement et surtout la récursivité.

Les premières recherches psychologiques se sont focalisées sur les rédacteurs experts. Cependant, elles se sont développées pour rendre compte des défaillances des scripteurs novices, adultes ou en apprentissage. Ces recherches profitent à la didactique de la production écrite qui permet de concevoir des interventions pédagogiques favorables à l'amélioration et au développement des opérations déficientes chez les élèves comparativement aux adultes experts en rédaction. D'où l'intérêt que nous portons aux données empiriques et expérimentales disponibles dans la littérature du domaine concernant l'opposition novices/experts.

Concernant la planification, il s'est avéré que les scripteurs novices anticipent peu sur ce qu'ils vont écrire. D'après Bereiter et Scardamalia (1987), ceux-ci se contentent de transférer sur le papier les informations disponibles en mémoire au fur et à mesure de leur récupération, sans se préoccuper de l'organisation d'ensemble du texte (*Knowledge telling strategy*). Il s'ensuit donc, selon Fayol (1996), que la qualité du texte produit dépend très fortement de la quantité et de la structuration des connaissances en mémoire. Les experts, quant à eux,

consacrent plus des 2/3 du temps de l'écriture aux opérations de planification (Hayes & Flower, 1980). Ils utilisent une stratégie plus complexe dans la mesure où ils transforment les informations activées en mémoire en fonction des contraintes du discours et du destinataire pour les intégrer de façon cohérente dans leur texte (*Knowledge transforming strategy*).

De surcroît, la révision, qui est la base de l'apprentissage de la production écrite (Fayol, 2007) et l'un des moyens privilégiés d'améliorer les textes produits (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), semble également être déficiente chez les novices. Selon Fayol (1991), le retour sur le texte se fait moins fréquemment chez eux, et les rares corrections auxquelles ils procèdent se limitent à « un toilettage » superficiel. Ils sont, en effet, incapables de détecter leurs erreurs et de les corriger, contrairement aux experts qui, eux, reviennent longuement et fréquemment sur ce qu'ils ont écrit. Selon Daiute et Kruidenier (1985), les novices ne révisent pas efficacement leur propre écrit pour des raisons métacognitives : ils ne peuvent avoir une perspective objective sur leur texte, ils pensent qu'ils n'ont pas besoin de le relire, car ils en connaissent le contenu, et enfin, ils ignorent ce qu'il faut faire quand il leur est demandé de réviser. Faute d'une distanciation suffisante par rapport à leur propre texte, les novices ne peuvent ainsi avoir une approche réfléchie et critique du texte en cours de rédaction ou de révision (Piolat & Roussey, 1991).

Ce bilan rapide des principales données disponibles dans la littérature sur le domaine met en lumière ce qui fait défaut chez les scripteurs novices (et, partant, chez les élèves) et donc ce qui peut être amélioré dans leurs compétences rédactionnelles. Il s'agit précisément des opérations de planification et de révision. Aussi découvrons-nous, à l'instar de Bisailon (1994), que, contrairement à ce que nous aurions pu croire, l'origine des difficultés des élèves en matière de production écrite en classe de langue serait moins le manque de compétences linguistiques en langue étrangère que le manque de compétences en production écrite. Ce sont toutes ces raisons qui ont motivé notre choix de nous pencher sur la question de la production écrite en classe de langue d'un point de vue cognitif.

Suite à ces travaux des psychologues cognitivistes, un courant pédagogique est apparu dans le but d'en exploiter les acquis pour aider les élèves à développer leurs compétences en production écrite (Simard, 1992). La notion de « surcharge cognitive » (Fayol, 1984), évoquée le plus souvent par les psychologues pour expliquer les difficultés des scripteurs à gérer simultanément toutes les composantes du processus rédactionnel, aurait inspiré les auteurs de ce courant pour concevoir des stratégies de « facilitation procédurale » qui consistent en des interventions didactiques fournissant à l'élève des outils d'aide à l'écriture et à la réécriture.

Nous nous inscrivons au confluent de ce courant pédagogique et des travaux psychologiques, et nous nous demandons si la conception d'outils d'aide, susceptibles d'intervenir précisément au niveau cognitif et métacognitif de l'apprenant scripteur, peut contribuer à l'amélioration de ses compétences en production écrite.

2. Problématique et objectifs de la recherche

Ce cadre théorique nous permet de concevoir des interventions pédagogiques auprès des élèves de façon à les aider à une mise en œuvre efficiente des processus rédactionnels lors d'une activité de production écrite, en l'occurrence, la production d'une lettre argumentative ouverte.

En premier lieu, la comparaison experts/novices au niveau des stratégies de planification fait ressortir un lien très étroit entre la base de connaissances des scripteurs et son mode d'utilisation par le processus de planification. Eu égard à ce lien, il semble que l'enrichissement de la base de connaissances des apprenants peut constituer une aide à la planification. Ainsi, pour que les élèves qui participent à notre expérimentation puissent produire des textes argumentatifs planifiés, avec des idées et arguments pertinents et bien

organisés, il est nécessaire qu'ils possèdent des connaissances suffisantes sur le thème à traiter, en l'occurrence « le portable à l'école ». Pour ce faire, nous estimons que la lecture de textes argumentatifs ressources peut enrichir leur base de connaissances référentielles, et aussi linguistiques étant donné qu'ils écrivent en langue étrangère, et faciliter, ainsi, la mise en œuvre du processus de planification de leur argumentation.

Pour des raisons expérimentales, nous recourons au paradigme de la réécriture. Pour tester l'effet de la lecture des textes ressources sur la planification, les participants produisent un premier jet qu'ils sont appelés à réécrire après la lecture des textes. Ainsi, la lecture des textes ressources se fait dans notre recherche, non en amont de l'activité de production mais en phase de révision du premier jet de la lettre argumentative à produire. En cela, notre démarche rejoint des études effectuées par des psychologues cognitivistes sur l'effet de la consultation d'une base de données textuelles en phase de révision sur le retraitement sémantique de la version originale de productions écrites (des récits) de jeunes scripteurs écrivant en français langue maternelle. Crinon et Legros (2002) sont en effet partis du constat qu'en didactique, ce sont généralement les aides de type métalinguistique qui sont fournies aux apprenants scripteurs : enseignement des caractéristiques textuelles et linguistiques d'un genre ou d'un type de texte, en interaction avec l'élaboration ou la révision du texte de l'apprenant. Ces enseignements ne touchant que la surface textuelle, ces auteurs estiment, au contraire, que la lecture de textes d'experts, ou textes ressources, lors de la phase de révision, constitue une procédure plus efficace et une étape nécessaire à la réécriture. Selon ces chercheurs, le modèle mental (*i.e.* la structure de connaissances ou de croyances) sous-jacent au domaine évoqué par le texte d'expert peut interagir avec le modèle mental sous-jacent au texte de l'apprenant scripteur et favoriser ainsi un traitement sémantique lors du travail de réécriture. C'est ce retraitement sémantique qui renseigne sur l'activité cognitive de replanification du texte initial lors de sa réécriture.

La lecture des textes ressources peut s'accompagner d'une tâche de prise de notes. Celle-ci peut en effet être conçue comme un moyen permettant de finaliser la lecture des textes d'aide à la réécriture, et d'aider au traitement des informations qu'ils contiennent (Marin, Crinon, & Legros, 2002). Selon Piolat (2004), les sujets notent d'habitude pour ne pas oublier les informations entendues ou lues, mais il s'est avéré que la fonction de la prise de notes ne se limite pas uniquement au stockage externe de l'information. Il semble en effet que les noteurs mémorisent au fur et à mesure qu'ils notent. C'est pourquoi l'auteur parle d'une fonction de mémoire interne de la prise de notes. La mémorisation interne des informations lors de leur prise en notes résulterait des activités de sélection et de hiérarchisation effectuées par les noteurs en vue de prendre les informations les plus pertinentes et les plus utiles à la tâche intellectuelle pour laquelle ces notes sont prises (Roussey & Piolat, 2003). Compte tenu de la tâche de prise de notes, la lecture des textes d'aide à la réécriture acquiert un autre statut que celui qui lui est habituellement attribué. Au lieu de se contenter de lire pour comprendre, les sujets lisent pour rechercher des informations et en prélever celles dont ils ont besoin en fonction de leur propre projet d'écriture.

En second lieu, les difficultés d'ordre métacognitif que rencontrent les élèves en matière de révision laissent voir le rôle possible que certains outils d'aide ou facilitations procédurales, conçus dans la littérature didactique, peuvent jouer dans l'amélioration de la prise en charge par les apprentis-scripteurs du processus de révision. En effet, si l'on veut éviter que la lecture évaluative n'ait un effet très limité et que le texte ne soit hâtivement survolé, il faut faire en sorte que cette lecture soit guidée et focalisée et que l'élève soit suffisamment distant de sa propre pensée et de son texte pour pouvoir l'évaluer objectivement. Un des moyens d'amener le scripteur, qui devient ainsi lecteur, à se distancier de sa production pour être capable de l'améliorer, consiste à faire porter la relecture sur quelques points spécifiques. D'où la conception et l'utilisation des grilles d'évaluation pour guider la relecture et la réécriture.

Dans ces grilles, sont généralement synthétisés les techniques, les outils et les connaissances acquis lors des apprentissages effectués dans le cadre des séquences didactiques. Ces grilles comportent, en général, des questions auxquelles les élèves sont invités à répondre par « oui » ou « non » (par exemple : Ai-je respecté la consigne ? Mes arguments, sont-ils efficaces ?...). Selon Dolz et Schneuwley (2001), la grille d'évaluation guide le regard de l'élève sur son propre texte, et l'aide à réécrire son premier jet et à aboutir à la production finale. « Ce regard "outillé" (...) facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible. » (Dolz & Schneuwley, 2001, p. 8). Néanmoins, selon Plane (1994), la grille comme outil d'autoévaluation ne permet pas aux élèves de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est, le plus souvent, très vite remplie. En revanche, précise l'auteur, cette grille se révèle très efficace comme moyen d'évaluation des textes des autres.

Dolz et Schneuwley (2001) argumentent aussi en faveur d'une telle démarche. En effet, elle permet d'amener l'élève à concevoir la production écrite comme une activité sociale où le texte produit passe par la lecture critique des autres avant d'être mis en circulation (pour l'expert) ou réécrit (pour l'élève). Par ailleurs, en procédant à la lecture critique des textes d'autrui, l'on apprend à repérer les imperfections d'un texte en vue de son amélioration. Cela se fait plus facilement avec les textes des autres, car chacun considère que sa production est comme une partie de soi-même extériorisée, difficile à mettre à distance et à critiquer. En revanche, le texte d'autrui est d'emblée distant et, par conséquent, plus facile à soumettre à une lecture critique. Mais en même temps, en apprenant à considérer les textes des autres comme perfectibles, l'élève pourrait, également, apprendre à considérer le sien de manière plus distanciée et à le traiter un peu comme celui d'un autre.

À la lueur de toutes ces considérations, nous nous sommes fixé un double objectif pour notre recherche : (i) étudier l'effet de la lecture de textes ressources, avec *versus* sans prise de notes, sur l'activation et l'enrichissement des connaissances pour faciliter le processus de planification, et (ii) étudier l'effet de l'utilisation d'une grille de révision, pour évaluer le texte d'un pair *versus* pour s'autoévaluer, sur la mise en œuvre efficiente du processus de révision et sur la réécriture, par l'élève, de son propre texte.

3. Méthode

3.1. Participants

Trois classes de première année secondaire, filière Sciences, du lycée Ali N'Meur, sis à Batna, ont participé à notre expérimentation. Ce sont des classes de 39 à 43 élèves. Afin de ne pas perturber le fonctionnement habituel des trois classes retenues, tous les élèves ont participé à l'expérimentation qui a eu lieu lors des séances ordinaires de français. Cependant, le recueil des données a été réduit aux protocoles de 20 élèves par classe. Ces élèves ont été choisis par leur enseignante, en se basant sur leurs résultats du premier trimestre, à raison de 10 élèves jugés de bon niveau en français et 10 de moins bon niveau ou de niveau faible. Les participants sont donc au nombre de 60 élèves de 1^{ère} année, âgés de 15 à 17 ans, répartis en trois groupes G1, G2 et G3 (groupe témoin).

3.2. Matériel expérimental

Le sujet de la production écrite proposé aux participants concerne l'utilisation du téléphone portable dans les établissements scolaires. Il s'agit d'un sujet d'actualité, touchant à la vie quotidienne de la majorité des adolescents scolarisés d'aujourd'hui. Afin de nous conformer aux textes officiels, qui préconisent la nécessité de problématiser les situations

d'apprentissage en général, et les situations d'écriture en particulier, nous avons conçu une situation-problème à laquelle nous avons invité les participants à réagir (voir la procédure expérimentale). Nous voulions ainsi nous rapprocher davantage d'une situation de communication authentique où les participants mobiliseraient des savoirs et savoir-faire pour apporter des réponses au problème posé.

Les textes ressources que nous avons utilisés dans cette étude sont au nombre de trois. Il s'agit de courts textes argumentatifs, portant sur le thème du portable à l'école. Nous les avons fabriqués sur la base de commentaires d'internautes publiés dans des forums en ligne, dédiés au débat sur ce sujet. Nous avons, dans la mesure du possible, reformulé et relié entre eux ces commentaires de façon à obtenir des textes cohérents. En outre, nous avons veillé à ce que chaque texte comporte à la fois des arguments pour et d'autres contre, et que les arguments contenus dans chaque texte soient différents de ceux qui se trouvent dans les deux autres (voir annexe I).

La grille d'évaluation que nous avons utilisée dans notre expérimentation a été inspirée de celle proposée dans le Document d'accompagnement du programme (voir Commission Nationale des Programmes [CNP], 2005a), pour l'évaluation d'un texte argumentatif, et figurant également dans le livre scolaire de 1^{ère} année secondaire. Nous y avons apporté quelques modifications pour l'adapter à nos besoins, à savoir l'évaluation d'une lettre (à visée argumentative). Il s'agit d'une grille comportant plusieurs items répartis en trois catégories : présentation des idées (forme) ; pertinence des idées (contenu) ; utilisation de la langue. L'élève est invité à répondre par « oui » ou « non » devant chaque critère (voir annexe II).

3.3. Procédure expérimentale

L'expérimentation, qui a commencé le 12 novembre 2008, s'est déroulée sur quatre séances d'une heure chacune et espacées de quelques jours. Les participants savaient, dès le début, qu'ils auraient à produire un texte sur plusieurs séances, en vue de l'améliorer à deux reprises. Lors de la première séance, les trois groupes G1, G2 et G3 ont produit le premier jet d'une lettre à visée argumentative. Nous leur avons présenté la situation-problème et la consigne de productions suivantes :

- **Situation-problème**

Le Ministre de l'Éducation Nationale reçoit des demandes de la part des députés pour interdire les portables dans tous les établissements scolaires, en classe et aussi dans la cour. Ainsi, les élèves n'auraient plus le droit d'amener un mobile dans leur établissement.

- **Consigne de production**

« Réagissez à cette situation en écrivant une lettre ouverte au Ministre où vous lui exprimez votre point de vue sur le téléphone portable à l'école (que vous soyez pour ou contre) pour approuver ou désapprouver ces demandes. Votre lettre sera publiée dans un journal francophone ».

Quelques jours plus tard, les participants du groupe G1 ont lu individuellement les trois textes ressources avec une tâche de prise de notes. En revanche, les participants du groupe G2 ont lu les textes sans prise de notes. La consigne était de lire attentivement les textes distribués pour y chercher des idées ou arguments intéressants à réutiliser lors de la séance suivante pour réécrire le premier jet. Le groupe G3, étant groupe témoin, n'a pas bénéficié de la lecture des textes ressources.

Quelques jours plus tard, les participants des trois groupes ont réécrit leur premier jet en n'ayant que ce dernier sous les yeux, en plus, pour le groupe G1, des prises de notes. Il leur a été demandé de réécrire leur première lettre pour la rendre plus convaincante. Ils en ont ainsi produit le deuxième jet.

Lors de la dernière séance, les participants du groupe G1 ont échangé leurs productions et utilisé la grille pour évaluer, chacun, le texte d'un pair. Ensuite, chaque sujet a réécrit son propre texte en se basant sur l'évaluation de son camarade. Quant aux participants des deux autres groupes, ils se sont autoévalués, le G2 à l'aide de la grille et le G3 sans grille, et ils ont également réécrit leur texte. Il a été demandé à l'ensemble des participants de relire leur deuxième jet pour le réviser et le réécrire afin d'en produire un troisième et dernier jet.

3.4 Méthode d'analyse et principales hypothèses et prédictions

Les données recueillies sont les trois jets des participants (1^{er} jet, 1^{ère} réécriture et 2^{ème} réécriture). Nous avons procédé à une analyse propositionnelle (Kintsch, 1998) des informations ajoutées lors des deux réécritures. L'analyse propositionnelle, appelée aussi analyse prédicative, consiste en une décomposition du texte en propositions sémantiques. La proposition sémantique est la plus petite unité sémantique du discours. Toute proposition est définie comme la relation entre un prédicat (verbe ou adjectif, en général) et un ou plusieurs arguments (substantifs auxquels se rapporte le prédicat). Dans une analyse de ce type où il s'agit, entre autres, de compter le nombre de propositions, il est donc question de compter le nombre de prédicats, d'où le nom d'analyse prédicative.

Quatre analyses nous ont permis de vérifier nos quatre principales hypothèses et prédictions énoncées ci-après. La première réécriture a fait l'objet de deux analyses ayant pour but d'étudier l'effet de la lecture des textes ressources, avec *vs* sans prise de notes, sur la (re)planification du premier jet. La première analyse a porté sur le nombre et le niveau de pertinence des ajouts. Ces derniers peuvent être très pertinents (TP) lorsqu'il s'agit de nouveaux arguments fondés ; moyennement ou peu pertinents (MPP) en cas de développement ou de reformulation d'arguments existant déjà dans le premier jet ; non pertinents (NP) quand il s'agit de contre-arguments ou d'arguments non fondés. Nous prédisons que les informations ajoutées au premier jet par les groupes G1 et G2 seront plus nombreuses et plus pertinentes que celles ajoutées par le groupe témoin G3. De plus, nous prédisons que le groupe G1, ayant lu les textes ressources avec prise de notes, produira plus d'ajouts très pertinents que le groupe G2, ayant également lu les textes ressources, mais sans prise de notes.

La deuxième analyse de la première réécriture, a eu pour objet les modalités de traitement des ajouts issus des textes ressources chez les participants des groupes G1 et G2. Les ajouts peuvent en effet être « copiés » des textes ressources et « collés » sans aucun changement sur les textes à produire, comme ils peuvent être « retraités » sémantiquement et linguistiquement pour y être intégrés de façon cohérente. Nous nous attendons à ce que le groupe G1 réutilise les informations notées lors de la lecture des textes ressources en les retraitant pour les intégrer de façon cohérente dans le deuxième jet. De même, nous nous attendons à ce que le groupe G2 se rappelle les informations lues dans les textes ressources, les retrace et les intègre de façon cohérente dans le deuxième jet. Nous prédisons donc une supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés, et ce, dans les deux groupes.

La deuxième réécriture a également fait l'objet de deux analyses ayant pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation de la grille, pour évaluer le texte d'un partenaire *vs* pour s'auto-évaluer, sur la révision du deuxième jet et sa réécriture. De même que dans la première réécriture, nous avons procédé à une analyse propositionnelle des informations ajoutées au deuxième jet lors de sa réécriture. La première analyse a porté sur le niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation. À l'instar des ajouts produits lors de la

première réécriture, celles-ci peuvent être très pertinentes (TP), moyennement ou peu pertinentes (MPP) ou non pertinentes (NP). Nous supposons que, du fait que l'un des items de la grille porte sur l'évaluation de l'efficacité de l'argumentation, les groupes G1 et G2 ajouteront plus d'informations très pertinentes relatives au contenu sémantique de l'argumentation, contrairement au groupe témoin G3 qui, ne disposant pas de cette grille, produira plus d'ajouts non pertinents. Nous prédisons également que le groupe G1, dont chaque participant a bénéficié de la rétroaction de son camarade sur l'efficacité de ses arguments, ajoutera plus d'informations très pertinentes en rapport avec le contenu sémantique de l'argumentation que le groupe G2.

Dans la dernière analyse, nous nous sommes intéressés au nombre des ajouts marquant la prise en charge du destinataire de la lettre produite par les participants. Ces ajouts peuvent être des formules de politesse, introductives et/ou conclusives, des formules d'appellation du destinataire, ou des embrayeurs de la deuxième personne. Nous émettons l'hypothèse que, du fait que l'un des critères d'évaluation contenus dans la grille, attire l'attention du lecteur évaluateur sur la nécessité de la prise en charge du destinataire, les groupes G1 et G2 produiront plus d'ajouts renseignant sur leur performance à prendre en charge leur destinataire que le groupe témoin G3. Nous nous attendons aussi à ce que les informations qui seront ajoutées par le groupe G1 pour marquer cette prise en charge soient plus nombreuses que celles ajoutées par le groupe G2.

4. Principaux résultats

4.1 Réécriture 1

Analyse 1. Pertinence des ajouts

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G \times P$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avec prise de notes ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources, mais sans prise de notes ; G3= n'ayant pas bénéficié de la lecture des textes ressources), Pertinence (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement ou peu pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Le facteur Groupe indique que la moyenne des ajouts varie entre, d'un côté, les groupes G1 (45,75) et G2 (40,5) et, de l'autre côté, le groupe témoin G3 (25,1). Ainsi, les groupes G1 et G2 ont produit plus d'ajouts que le groupe G3. L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le niveau de pertinence des informations ajoutées varie selon les groupes. Le groupe G1 a produit davantage d'ajouts très pertinents (32,75) que le groupe G2 (29,45), et le groupe G3 en a produit beaucoup moins que les deux autres groupes (6,55). En revanche, le nombre des ajouts moyennement ou peu pertinents ne varie pas selon les groupes G1 et G2 (10,6 vs 10,35). Cependant c'est le groupe G3 qui en a produit le plus grand nombre (15,3). Le groupe G3 a également produit le plus grand nombre d'ajouts non pertinents (3,25 vs 2,4 (G1) et 0,7 (G2) (voir Figure 1).

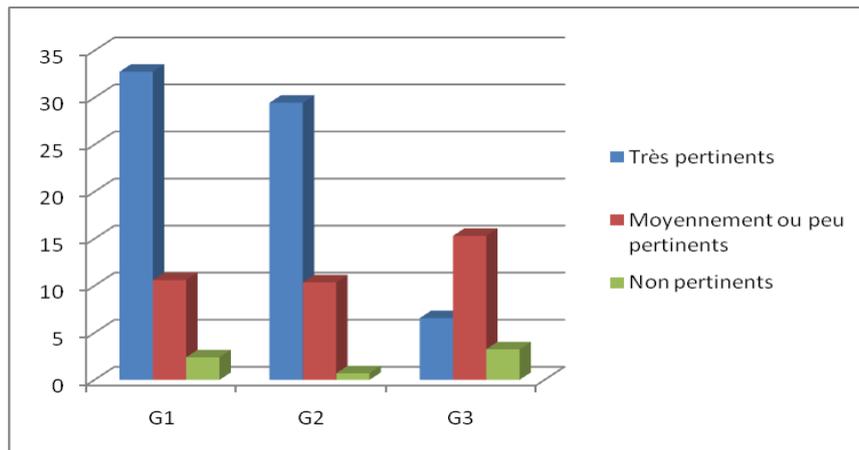


Figure 1. Niveau de pertinence des ajouts selon les groupes

Analyse 2. Traitement des ajouts (copiés vs retraités)

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G2 \times T2$ dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 et G2), Traitement (T1= ajout copié ; T2= ajout retraité).

Le facteur Traitement indique la supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés (20,42 vs 15,1), et ce, indépendamment des groupes. L'interaction des facteurs Groupe et Traitement indique que la moyenne des ajouts retraités du groupe G1 est supérieure à celle du groupe G2 (20,9 vs 19,95). De même, c'est le groupe G1 qui a également produit plus d'ajouts copiés des textes ressources que le groupe G2 (18,4 vs 11,8) (voir Figure 2).

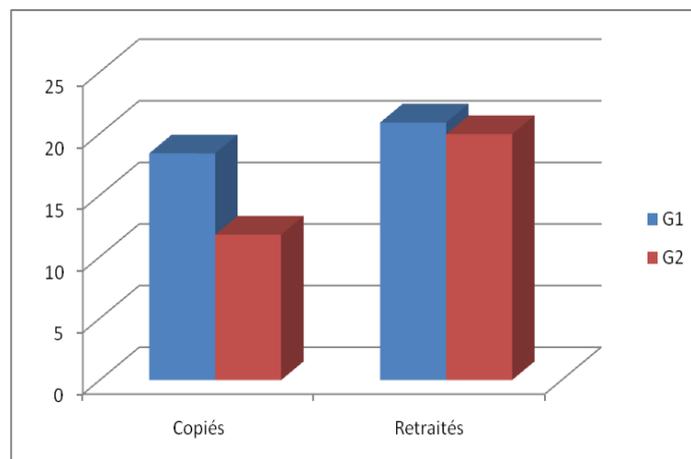


Figure 2. Modalités de traitement des ajouts selon les groupes

4.2. Réécriture 2

Analyse 3. Pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G3 \times P3$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant utilisé la grille pour évaluer le texte d'un pair ; G2= groupe s'étant autoévalué à l'aide de la grille ; G3= groupe (témoin) s'étant autoévalué sans grille), Pertinence (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement ou peu pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Le facteur Groupe montre que la moyenne des informations ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation varie entre, d'un côté, le groupe G3 et, de l'autre, les groupes G1 et G2. Le groupe témoin G3 a, en effet, produit plus d'ajouts (16.8) que les deux autres groupes G1 (14.6) et G2 (14.85). L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le niveau de pertinence des informations ajoutées varie particulièrement entre, d'un côté, les groupes G1 et G2 et, de l'autre, le groupe G3. Les groupes G1 et G2 ont produit le même nombre d'ajouts très pertinents (6.45) et qui est supérieur à celui du groupe G3 (3.9). En revanche, la moyenne des ajouts moyennement ou peu pertinents du groupe G3 (10.25) est supérieure à celle des groupes G1 (7.9) et G2 (6.5). Enfin, le groupe G3 a produit plus d'ajouts non pertinents (2.65) que les deux groupes G1 (0.25) et G2 (1.9) (voir Figure 3).

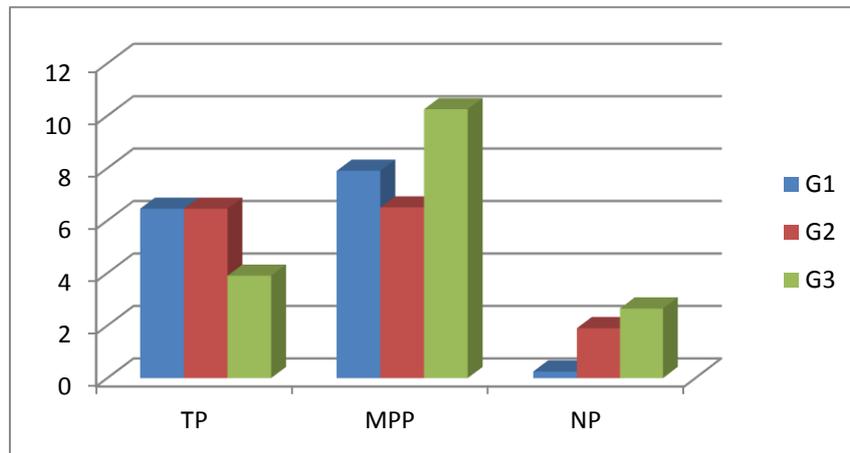


Figure 3. Niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique selon les groupes

Analyse 4. Nombre des ajouts marquant la prise en charge du destinataire

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G \times D$, dans lequel les lettres S, G renvoient aux mêmes facteurs du protocole précédent, et où la lettre D renvoie au facteur Destinataire.

L'interaction des facteurs Groupe et Destinataire indique que le nombre d'informations ajoutées pour marquer une prise en charge du destinataire varie d'un groupe à l'autre. Le groupe G1 a produit beaucoup plus d'ajouts (14.35) que le groupe G2 (6.55). Le groupe G2 a, à son tour, ajouté plus d'informations que le groupe témoin G3 (4.2) (voir Figure 4).

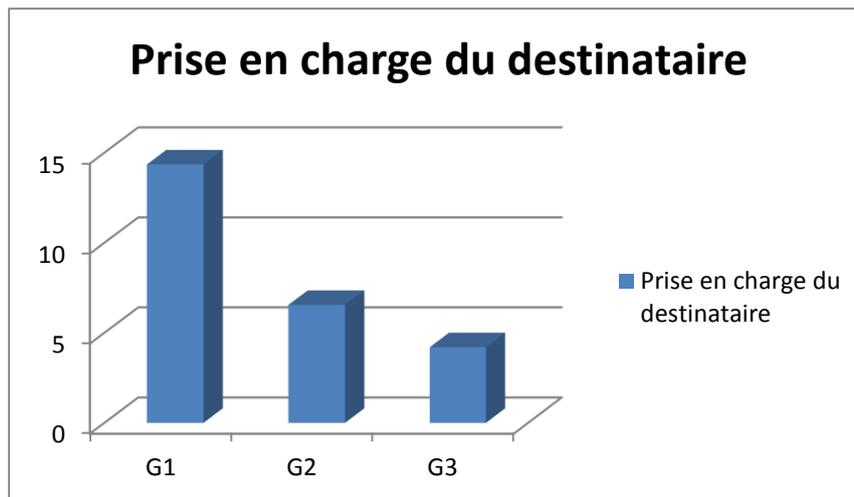


Figure 4. Moyenne des ajouts marquant la prise en charge du destinataire selon les groupes

5. Discussion

Les résultats nous permettent de constater l'effet positif de la lecture de textes ressources (avec ou sans prise de notes) sur la replanification du premier jet lors de sa réécriture. Les participants des deux groupes ayant bénéficié de la lecture de ces textes ont amélioré leur premier jet. Ils ont ajouté des idées et arguments très pertinents. En revanche, les participants du groupe témoin ont produit beaucoup plus d'ajouts moyennement, peu ou non pertinents que d'ajouts très pertinents. Autrement dit, les participants des deux premiers groupes ont retraité sémantiquement leur texte, en y insérant de nouvelles idées et de nouveaux arguments, tout en le replanifiant, pour répondre à la consigne de l'activité de réécriture qui était de rendre leur argumentation plus convaincante. En procédant à la réécriture du premier jet, ils l'ont replanifié pour en préserver ce qu'ils souhaitaient et, en même temps, y intégrer les nouveaux arguments. En revanche, il semble que les participants du groupe témoin, qui ont produit plus d'ajouts peu ou non pertinents, se sont contentés de reformuler leurs idées contenues dans le premier jet, alors que la consigne leur demandait clairement de rendre plus convaincante leur argumentation.

De plus, la lecture des textes ressources a plus d'effet lorsqu'elle est accompagnée d'une tâche de prise de notes. La prise de notes favorise en effet davantage la réécriture, en ce sens qu'elle exerce un effet sur le nombre et le niveau de pertinence des ajouts. Ainsi, les participants du groupe G1, qui ont pris des notes en lisant les textes ressources, ont produit plus d'ajouts, et leurs ajouts très pertinents sont plus nombreux que ceux des participants du groupe G2, groupe ayant lu les textes sans prise de notes. Dans notre expérimentation, la prise de notes était un procédé mnémotechnique, aidant les apprenants à mémoriser les idées repérées lors de la lecture des textes ressources. Il semble qu'elle a également favorisé la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes à réutiliser lors de la réécriture du premier jet. C'est ce qui explique le nombre plus élevé des ajouts très pertinents chez les élèves du groupe G1.

La lecture des textes ressources a également exercé un effet positif sur les stratégies de (re) planification employées par les participants de notre expérimentation. Nous avons constaté que les participants des deux groupes G1 et G2 ont, dans l'ensemble, procédé à un retraitement sémantique et linguistique des ajouts issus des textes ressources en vue de leur intégration de façon cohérente dans leur texte. Le nombre d'ajouts retraités est plus élevé que celui des ajouts copiés, et ce, indépendamment des groupes. Ce résultat s'expliquerait par le fait que les participants ne disposaient pas de ces textes lors de la réécriture. À noter que la tâche de lecture des textes a été clairement finalisée, la consigne ayant été de chercher des

arguments intéressants à réutiliser, quelques jours plus tard, lors de la réécriture. Un grand nombre d'ajouts a ainsi fait l'objet d'un traitement compatible avec la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*) (voir plus haut).

Cependant, ce sont les participants du groupe G1 qui ont produit le plus d'ajouts « copiés » des textes ressources et « collés », tels quels, sur les textes produits. Bien que nous n'ayons pas procédé à une analyse des prises de notes des participants du groupe G1, nous supposons une corrélation entre la qualité des notes prises et la stratégie de planification adoptée. Les élèves qui ont copié des passages des textes ressources lors de la prise de notes auraient collé sur leur texte ces mêmes passages sans passer par leur transformation. À l'inverse, ceux qui se sont servi de la tâche de prise de notes pour noter des mots-clés, renvoyant aux arguments repérés et sélectionnés, auraient procédé à la transformation de ces idées en vue de leur intégration cohérente dans leur production.

Quant aux résultats de l'analyse de la deuxième réécriture, ils indiquent un effet positif de l'utilisation de la grille d'évaluation sur la lecture évaluative et la révision de la production écrite. En effet, bien que les participants du groupe témoin G3, qui se sont autoévalués sans grille, aient produit le plus grand nombre d'ajouts relatifs au contenu sémantique de l'argumentation, leurs ajouts sont beaucoup plus des ajouts moyennement ou peu pertinents que des ajouts très pertinents, contrairement aux participants des deux groupes G1 et G2 qui, eux, ont produit plus d'ajouts très pertinents.

Les participants du groupe témoin, et faute d'un guidage procédural et d'une focalisation de la relecture évaluative sur des aspects particuliers à réviser, ont eu recours à la stratégie dénommée par Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), stratégie de la « réécriture », celle-ci étant la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis. Selon ces auteurs, la réécriture d'un texte consiste, en effet, à en préserver l'idée et non le texte, tandis que la révision consiste à préserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement. Ainsi s'explique le grand nombre d'ajouts produits par le groupe G3 qui a gardé les mêmes idées contenues dans le deuxième jet tout en les reformulant. Il s'agissait ainsi plus d'ajouts moyennement, peu ou non pertinents que d'ajouts très pertinents. À l'inverse, la grille a aidé les participants des deux groupes G1 et G2 à focaliser la relecture évaluative de leur texte sur les aspects représentés par les critères de réussite qu'elle contenait. Un des critères renvoyant au contenu de la production écrite interrogeait les élèves sur l'efficacité de leur argumentation. Ceux-ci ont ainsi procédé à un retraitement sémantique de leur texte et ont produit plus d'ajouts très pertinents que ceux du groupe témoin.

Toutefois, contrairement à notre hypothèse, évaluer le texte d'un pair à l'aide de la grille avant de réécrire son propre texte, n'a pas d'effet particulier sur le retraitement du contenu sémantique de l'argumentation. En effet, il n'y a pas de différence entre le nombre d'ajouts très pertinents des deux groupes G1 et G2 (évaluation du texte d'un pair vs autoévaluation). Ce résultat peut s'expliquer ainsi : lorsque chaque participant du groupe G1, relit le texte de son camarade, il est d'emblée distant de ce texte et peut l'évaluer objectivement. Cependant, en retournant sur son propre texte, il ne peut en être suffisamment distant. Si les participants de ce groupe (G1) avaient procédé à la fois à l'évaluation et à la réécriture du texte de leurs camarades, on peut supposer que les résultats auraient été meilleurs²³.

²³ Dans une recherche effectuée par Gabsi (2004), des élèves de deux collèges : l'un situé à Tizi Ouzou ; l'autre en France, ont échangé leur premier jet par messagerie électronique. Chaque élève devait réviser et **réécrire** le texte d'un pair de l'autre pays. Les résultats ont montré que les élèves kabyles ont replanifié et amélioré la qualité des textes scientifiques produits par leurs pairs français.

De plus, un autre type de grille, comportant, par exemple, une colonne où le lecteur-évaluateur donne au scripteur un conseil d'amélioration de son texte, aurait pu avoir plus d'effet sur la distanciation et donc sur la révision²⁴. Par ailleurs, si la grille avait été proposée lors d'une première et non d'une deuxième réécriture, l'effet en aurait été plus manifeste sur le retraitement sémantique de l'argumentation. Il semble en effet que les élèves se sont surtout engagés, lors de la deuxième réécriture, dans un retraitement des autres aspects du texte, dont les éléments constitutifs d'une lettre, à savoir, s'adresser à son destinataire par des formules d'appellation et des formules de politesse introductives et/ou conclusives.

En effet, les résultats permettent de constater un effet positif de l'utilisation de la grille sur la performance des élèves à prendre en charge le destinataire de leur écrit. Les participants des deux groupes G1 et G2 ont ainsi produit, comparativement à ceux du groupe témoin G3, plus d'ajouts marquant cette performance. De plus, c'est le groupe G1 qui en a produit le plus grand nombre. Ce résultat met en évidence l'effet de l'utilisation de la grille pour l'évaluation du texte d'un camarade sur l'amélioration de cet aspect pragmatique de la production écrite. Lors de la lecture évaluative du texte d'un pair, les participants auraient donc reconnu le genre textuel qu'ils étaient appelés à produire, à savoir une lettre destinée à un destinataire bien précis qu'il était indispensable de prendre en charge. Ainsi, en reprenant leur texte, ils ont produit des ajouts marquant cette prise en charge.

6. Bilan et perspectives

À la lumière des apports de la psychologie cognitive en matière de production écrite, nous avons tenté, dans le cadre de la présente étude, de concevoir et de valider des outils d'aide à la mise en œuvre et au développement des processus mentaux sous-jacents à l'activité rédactionnelle d'apprenants adolescents écrivant en FLE. Plus précisément, les analyses effectuées dans le cadre de cette recherche nous ont permis de tester et de valider l'effet de deux interventions didactiques auprès de ces derniers, l'une à un niveau cognitif et l'autre à un niveau métacognitif, sur l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

Le bilan général de cette étude montre un effet positif de la lecture de textes ressources sur la réactivation du processus de (re)planification du texte initial et sur sa réécriture. À la différence des activités pédagogiques classiques centrées essentiellement sur la maîtrise de la langue (lexique, syntaxe, orthographe), la lecture des textes ressources engage les scripteurs dans un retraitement sémantique de leur version originale favorisant ainsi sa replanification. Le bilan fait également ressortir l'effet positif de l'utilisation d'une grille d'autoévaluation sur le guidage de la relecture évaluative et sur la révision. Cependant, les résultats montrent un effet limité de cette grille sur la co-évaluation et sur la révision, par l'élève, du niveau sémantique de son propre texte.

Cette recherche s'est appuyée sur les acquis de la psychologie cognitive de la production écrite et sur l'activité de réécriture. La démarche adoptée dans cette étude s'accorde tout à fait dans les innovations pédagogiques qui attribuent aujourd'hui une place primordiale aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la production écrite centrées sur la réécriture, et qui intègrent les opérations fondamentales de révision, d'autoévaluation et de co-évaluation, permettant des améliorations du processus rédactionnel et du texte (Reuter, 1996). En cela, notre recherche met en évidence la conformité des orientations de la didactique avec celles de la psychologie cognitive dans le domaine de la production écrite.

²⁴ C'est ce type de grille dont Plane (1994) étudie l'effet sur la révision d'un texte narratif par de jeunes apprentis-scripteurs écrivant en français langue maternelle et les résultats valident l'effet positif de cette grille.

La mise en lumière de la rencontre possible entre didacticiens et psychologues cognitivistes constitue ainsi l'apport saillant de notre étude. Une rencontre qui fut déjà à l'origine de la naissance récente du concept de « didactique cognitive » en janvier 2005, à Toulouse, lors du Premier Colloque International de Didactique Cognitive DIDCOG (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Même si le concept de « didactique cognitive » est récent, la didactique et la psychologie cognitive ont toujours été associées dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues (Defays, 2005). Cuq et Gruca (2005a, 2005b) rappellent à l'évidence la nécessité pour la didactique de s'appuyer sur une théorie psychologique du langage de référence, et montrent que le courant communicatif, dans lequel s'inscrit la didactique des langues étrangères contemporaine, a été dès ses débuts substantiellement lié au cognitivisme²⁵.

Les références théoriques à la base des nouveaux programmes en vigueur en Algérie témoignent aussi du rôle des sciences cognitives dans la représentation du processus d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), et ainsi dans la conception des méthodologies les plus adaptées à son enseignement. Une lecture des différents textes officiels laisse voir la référence des concepteurs des nouveaux programmes aux théories cognitivistes. Selon la Commission Nationale des Programmes (CNP, 2005b), les concepts issus de ces théories permettent d'éclairer la nature des connaissances à faire construire par l'apprenant et les méthodes et les stratégies à utiliser. La reconnaissance et la mise en valeur des acquis des théories cognitivistes par l'institution scolaire nous conduit vers une didactique cognitive du FLE en Algérie (Bounouara & Legros, 2009).

Bibliographie

3. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
4. Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le “ comment ”. *Revue PArole*, Numéro spécial triple 34/35/36, 101-136.
5. Bisailon, J. (1994). L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte. In S. Abou & K. Haddad (Eds.), *Une francophonie différentielle* (pp. 83-106). Paris : Éditions L'Harmattan.
6. Bounouara, Y., & Legros, D. (2009). Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 142-150). Tlemcen : Konouz Edition.
7. Brassart, D.-G. (1990). Développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41. En ligne : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF090.pdf>
8. Commission Nationale des Programmes [CNP] (2005a). *Français. 1^{ère} année secondaire. Document d'accompagnement du programme*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
9. Commission Nationale des Programmes [CNP] (2005b). *Programme (première année secondaire)*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
10. Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12, 6, 605-626.

²⁵ Cela ne signifie pas pour autant que le courant communicatif soit une des applications du cognitivisme, nuancent les auteurs, qui, à l'instar de plusieurs didacticiens (Brassart, 1990 ; Garcia-Debanc, 1986), mettent en garde contre les dérives de l'applicationnisme, mais, au contraire, que la didactique des langues a bien participé au mouvement intellectuel de son époque.

11. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005a). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
12. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005b). Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique. *Revue PArole*, Numéro spécial triple 34/35/36, 137-164.
13. Daiute, C., & Kruidenier, J. (1985). A self-questioning to increase young writers' revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.
14. Defays, J.-M. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues. *Revue PArole*, Numéro spécial triple 34/35/36, 137-164.
15. Dolz, J., & Schneuwley, B. (2001, Janvier). La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite. *Résonances*.
16. Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63, 65-69.
17. Fayol, M. (1991). La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive. *Éducation permanente*, 102, 21-30.
18. Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.
19. Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007* (pp. 21-34). Paris : MENESR. En ligne : http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download
20. Gabsi, A. (2004). Contexte plurilingue et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue. Mémoire de DEA en psychologie cognitive, Université de Paris 8, Paris. En ligne : http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/sites/numeral/IMG/pdf/Amel_Manip_DEA16.pdf
21. Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
22. Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.
23. Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive Proces in Revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, Writing, and Language Learning* (Advances Applied Psycholinguistics, II, pp. 176-240). Cambridge, England: Cambridge University Press.
25. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
26. Marin, B., Crinon, J., & Legros, D. (2002). Quels outils pour écrire en lisant des récits? Recherche sur les modalités d'une aide à l'écriture. *Médialog*, 44, 54-59. En ligne : <http://www.ac-creteil.fr/medialog/archive44/outils pouecrire44.pdf>
27. Piolat, A. (2004). La prise de notes : écriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
28. Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères*, 4, 79-92.

29. Plane, S. (1994). *Écrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris : Édition Nathan.
30. Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
31. Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se*, 7, 1-2, 47-68. En ligne : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>
32. Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Éditions Saint-Martin.

Annexes

Annexe I. Textes ressources

Texte 1

Pour moi, ce n'est pas une mauvaise chose en soi que l'élève ait un portable. Au contraire, grâce au portable, l'élève et ses parents maintiennent le contact. En effet, nombre de parents achètent un mobile à leur enfant pour garder un lien avec lui. Cela leur donne un sentiment de sécurité. Cependant, je pense que cet appareil doit rester à la maison pour plusieurs raisons. D'abord, parce que la tentation de l'utiliser en cours accélère le décrochage des élèves déjà en difficulté qui se réfugient dans leurs textos pendant les cours. En plus, avec Internet incorporé à leur mobile, donnant accès à des sites pornographiques et des contenus illicites, certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours. Enfin, le portable est un instrument redoutable de fraude à la disposition des élèves. Non seulement ils se servent des calculettes incorporées dans les appareils mais ils peuvent aussi communiquer avec l'extérieur lors des épreuves d'examens pour se faire dicter les réponses aux sujets. C'est pourquoi, j'estime qu'il faut interdire le téléphone mobile à l'école.

Texte 2

Il est clair qu'il faut éteindre le portable en classe ou du moins le mettre en mode silencieux car s'il sonne en plein milieu de la leçon, cela va perturber le cours et exaspérer le professeur. Cependant, dans la cour, je ne vois pas qui cela dérange. Et même en classe, utiliser le portable pour voir quelle heure il est ne peut, à mon avis, perturber le cours ou déranger personne. Il faut vivre avec son temps, les jeunes d'aujourd'hui ne mettent plus de montre. Ils préfèrent se servir de leur portable qui est devenu pour eux la chose à tout faire. De même, envoyer ou recevoir un sms entre les cours, dans les couloirs ou pendant la récréation ne dérange pas pour autant les études. Donc, je dis qu'interdire complètement le portable à l'école c'est entraver la liberté individuelle et porter atteinte au droit des jeunes d'aujourd'hui à accéder aux nouvelles technologies. Au lieu de l'interdire, il faudrait plutôt penser à la réglementation de son usage au sein des établissements scolaires.

Texte 3

Personnellement, je pense que le portable n'a rien d'indispensable pour un enfant ni pour un adolescent. Il n'a même rien à faire dans leur main tout court. C'est utile dans le cas de personnes qui bougent beaucoup ou ne sont que rarement chez elles, que ce soit des professionnels en déplacement, ou des particuliers sans ligne fixe. Quant aux élèves, ils l'utilisent pour envoyer des sms, des photos ou des vidéos ou pour consulter des sites internet sur leur mobile. Comme ils sont accoutumés au portable dès leur plus jeune âge, les adolescents en exploitent donc toutes les fonctions. Pour le meilleur comme pour le pire ...

Une de ses dérives les plus connues ? Le « *happy slapping* » qui consiste à filmer une agression avec un téléphone mobile et la diffuser de portable à portable ou sur internet. Cependant, je crois qu'à ce niveau, l'interdiction du portable à l'école ne fera que déplacer le problème de l'école à la rue. La solution passerait plutôt par l'éducation. Il est en effet temps de former les jeunes à l'utilisation courtoise de leur téléphone et des nouvelles technologies d'une façon générale.

Annexe II. Grille d'évaluation

Grille d'évaluation d'une lettre argumentative		Oui	Non
Présentation des idées - Forme	1- J'ai respecté le format de la lettre (comment se présente une lettre).		
Pertinence des idées - Contenu	1- J'ai pris en compte le destinataire de ma lettre.		
	2- J'ai présenté clairement le sujet (le portable à l'école) dans l'introduction.		
	3- J'ai exprimé clairement mon point de vue.		
	4- J'ai présenté des arguments efficaces et qui ne sont pas en contradiction avec mon point de vue.		
	5- J'ai utilisé des exemples pour appuyer mes arguments.		
	6- J'ai vérifié si je peux rendre ma lettre encore plus intéressante et convaincante.		
Utilisation de la langue	1- J'ai utilisé le lexique de la prise de position (verbes ou expressions d'opinion).		
	2- J'ai utilisé les articulateurs.		
	3- J'ai utilisé correctement le présent de l'indicatif et les autres temps.		

James Baldwin's *Nobody Knows My Name* : American Social Discourse paradoxical functioning

Dalila ZEGHAR
Université d'Alger 2

Introduction

In his book, *Nobody Knows My Name*¹ (1963), James Baldwin deals with black male's identity in a white hegemonic America. Through his experience as a man of colour, a writer and an art critic, he shows how White American-Western ideal functions through a paradox based on an interaction between segregation and integration: Segregation destroys black identity in order to assimilate blacks into dominant American values. His study of the black American socio-historical context shows how white dominant social discourse crosses various socio-historical and cultural spaces with huge consequences on the definitions of a Negro... "the nigger" who feels always depreciated, inferior, not able to accept "the image of oneself" (p.73). White hegemony builds, thus, its baby monster, its Frankenstein: the emergence of a black American counter discourse which expresses a struggle for survival of the African past through black Arts Renaissance (literature, music) and political activism.

1. Social Discourse and Hegemony

Social discourse² functioning basis is related to the expression of hegemonic power through social, political, economic, cultural and artistic institutions. Through a system of values composed of myths and beliefs, white hegemony³ builds and defends the ideal image of the American citizen excluding thus a huge part of its history: the man of colour, slavery and all immigrants. For "History with a capital H" is the western interpretation of the life of the world and its consequences; social discourse functions through a western vision of the world. Baldwin relates social discourse to individual-collective and thus national identity. His definition of hegemony is that "Every society is really governed by hidden laws, by unspoken but profound assumptions on the part of the people". The black citizen has to be discriminated against in order to be integrated. Thus, "the great American dream" is based on the illusion that "our state is a state to be envied by others, we are powerful and rich". Citizens are taught what should be an American country and what should be an American citizen. The image of what is an American boy is dominant and excludes Spanish, Turkish, Greek, Mexican and oriental types. It is the national and conqueror self image: "a kind of cross between the Teuton and the Celt to which all people living in America should become assimilated. It suggests "hard work and good clean fun and chastity, piety and success" (p.110). He defines Faulkner as "idealist" who remains conservative when he proposes "to go slow" in his call for change (p. 101-106).

American hegemonic social discourse is so powerful that it can go beyond frontiers. Through a socio-historical analysis of human values, he shows Europe's strong Americanization. Europeans think that America is the ideal country with no social contradictions, only juke boxes and rock and roll tunes, "how little they know of the phenomenon which they feel compelled to imitate". They know nothing of black American daily reality". This reality shows :

...two hierarchies, one white and one black, the latter modelled on the former

... the white world-which does not live by the standards it uses to victimize him-and the even more ghastly emptiness of black people who wish they were hites (p. 163).

Baldwin left America because he doubted his ability to survive “the fury of the colour problem” and segregation: “I wanted to prevent myself from being merely a Negro or, even merely a Negro writer.” He refuses to identify to European Hegemony: “It did not seem worthwhile to me to have fled the native fantasy to embrace a foreign one...the old world”. He rejects R. Wright’s duality, “a painful contradiction at being at once a westerner and a black man”.

He shows how white American hegemonic Social Discourse Functions through an interaction between segregation and integration. Because the white world does not live by the standards it uses to victimize the Negro, its social discourse function is to hide its own paradox. The practice of minority segregation hides a process of integration and Baldwin analyses its presence at the socio-historical level. It appears at three levels.

1.1. Segregation is present at the economic level

The best example of an economically segregated space by whites is Harlem: “Anyone who has ever struggled with poverty knows how extremely expensive it is to be poor...one is victimized, in a thousand ways” (p.60). Harlem is no more than a slum where insecurity and violence dominate. The difference between social classes is deepened:

It is a terrible, an inexorable law that one cannot deny the humanity of another without diminishing one’s own: in the face of one’s victim, one sees oneself. Walk through the streets of Harlem and see what we, this nation, have become (p. 66).

He adds that since all the roads to the achievement of an identity had vanished, social status becomes its substitute. Since money and the things money can buy is the universally accepted symbol here of status, blacks are condemned to be materialists. Integration is visible among rich blacks who are often used to maintain stability at the political level, in the elections (p. 110).

1.2 Segregation is present in White American dominant values expressed in Arts (cinema, theatre and literature) to depreciate Africa

Movies show nearly naked, dancing, comic opera, cannibalistic savages; Africans were nearly always bad, sometimes funny, sometimes both. If one of them is good, his goodness was proved by loyalty to the white man: “There was not, no matter where one turned any acceptable image of oneself, no proof of one’s existence” (p.73). Malcom X says: “My image of Africa, at that time, was of naked savages, cannibals, monkeys and tigers and steaming jungles” (p.7)

Both Baldwin and Wright think that the consequences of segregation led to the birth of a strong complex of inferiority “one of the principal cornerstones of segregation as it is practiced in the South”. The Nigger feels inferior, depreciated. This feeling leads to an increase of shame and rage while trying to erase one’s image of a Negro: “It was shameful to have nappy hair”; thus, hair was attacked with hard brushes and Vaseline. In the writing of

Walker, Wright and Baldwin, black people are first described by their colour. Baldwin does not accept his “very dark” color and compares himself to Africans who are much darker but proud of it. It is not an easy task to survive in a white hegemonic social discourse. He quotes R. Wright who says: “Almost all negroes...are almost always acting, but before a white audience--which is quite incapable of judging their performance” (p. 162). Dealing with his light color, Malcom X says how as a grown up and like millions of Negroes, he was insane enough to feel that :

it was some kind of status symbol to be light-complexioned---that one was actually fortunate to be born thus. But still, I learned to hate every drop of that white rassist’s blood that is in me” (p. 2).

Because of a white sexual mythology, Baldwin is very much disturbed by the search of “one’s real image” and the one given by others, by roles played and roles given. The Northern White ignores totally blacks whereas “the Southerner white remembers historically and in his own psyche a kind of Eden in which he loved black people and they loved him”. The Civil War has brought this white sickness called “the southern hysteria” (p. 65). The Northern Black believes that the south is his old country and his ancestors are white and black. He shows a strong suffering due to this hysteria: “I am black, born black, am not treated like a normal man, but as a sexual symbol only”; “to be an American Negro male is to be a kind of walking phallic symbol”, one pays, on one’s image for the sexual insecurity of others. The sexual image given by whites hides that of “a castrated man”, the violent image of Blacks’ impotence related to past slavery “And the past of a Negro is blood dripping down through leaves, gouged-out eyeballs, the sex torn from its socket and severed knife” (the image, here, refers to lynching).

1.3 Blacks are integrated into white American hegemonic values through segregated school education

At school, they were taught to be ashamed of Africa which has never contributed anything to civilization. A description of a well to do black high social class in Atlanta shows how in school education, teachers spend their working day attempting to destroy in their students those habits of inferiority. Alice Walker speaks of how she was taught only white American literature with no reference at all to black writers⁴.

Thus, for Baldwin, the paradox is resolved; segregation has worked brilliantly in the south, in the nation; it has gave the opportunity to white people “with scarcely any pangs of conscience”, to build in every generation only the Negro they wished to see (p.85).

2. The Building of a New African-American Counter-discourse

However, Baldwin is optimistic, for, change is possible through Blacks’ struggle at various levels despite the strong presence of white hegemonic social discourse. He believes that “walls should come down”; blacks should “crack the American image and find out - deal with - what it hides”, for, “Beneath it are hidden un-admitted despairs and confusions, anguish and crimes”. Change comes when the country “re-examines itself and discovers what it really means by freedom”. To avoid a fragmented nation both black and white identities should be respected: “A country without minorities for the first time in the history of the world! This is the real ideal!” (p. 114). The solution will come from “the Nigger” and his complex relationship to whites and blacks. He is defined by “...the extraordinary tension thus set up in the breast between hatred of whites and contempt for blacks”. It is in the acceptance of “his

duality” that the nigger will recover the strength and, thus, the possibility to define and control the world in which he lives. Because he made the choice to leave the country, he puts the stress on the fact that the meaning of an American Negro can only be found in him: “you can take the child out of the country, my elders were fond to say, but you can’t take the country out of the child”. He gives a strong definition of exile :

I had removed myself from the social forces which menaced me anyway, these forces had become interior, and I had dragged them across the ocean with me. The question of who I was had at last a personal question, and the answer was to be found in me (p.18).

He is present at “Le Congrès des Ecrivains et Artistes Noirs (Paris, 1953). He quotes Cheik Antar Diop⁵ who says that new definitions of culture will bring more autonomy to black men in order “to define themselves au lieu d’être toujours défini par les autres” (p. 25). This new consciousness comes with the rise of African world affairs. He quotes Leopold Senghor who says that the heritage of an American Negro is an African heritage:

Step by step, Blacks will have a consciousness of being not only descendants of slaves in a white protestant and puritan country: they were also related to kings and princes in an ancestral homeland. And this has proved to be an antidote to the poison of self hatred (p. 73).

Baldwin refers to Wright’s “consciousness and maturity” which led him to the study of Africans: “the unspeakable dark, guilty erotic past which the protestant fathers made him bury- for their peace of mind and for their power. Both colonized Africans and black Americans have in common an ache to come to the world and accept themselves as men who are black coloured. However, they have in common a need to change their situation and impose their point of view. He refers again to Diop who said that to define themselves, they have to define their culture (p. 52).

Baldwin quotes Aimé Césaire’s speech which shows how black culture contemporary Crisis had been brought about by Europe’s 19th and 20th c. attempts to impose their culture on other peoples without any recognition of the cultural validity of these people, “we are not negroes by our own desire, but in effect, because of Europe”. From an authentic culture, they have created a subculture based on an inferiority complex to serve the colonized only. Césaire created the concept of “cultural chaos” as a first step to be faced in order to struggle against a subculture born with colonization in order to recreate a new culture which will include a reconciliation of the old and the new cultural elements. This notion of “subculture” (meaning here “a culture condemned to exist on the margin allowed it by European culture”) can refer to Franz Fanon and Kateb Yacine. Both related colonization to the building of a colonized culture, neither dead nor alive, a necessary situation for domination. Fanon says that what is most traumatizing is not that his culture is destroyed but that it does not disappear totally: in an interminable agony, “elle se momifie, s’enkiste, figée dans le statut colonial”. It is present and mummified. Kateb deals with the same allegory in *Le cadavre encerclé* and *Nedjma*. He shows the alienated and petrified culture, a circled corpse which cannot be buried (Alice Cherki, p. 128).

2.1 The Role of a Political Activist

The Negro may create a new form of discourse. The aim is to achieve acceptance in “this republic to force the country to honour its own ideals” (identity, freedom). It is very often expressed through violent riots because, “the nation, the entire nation has spent a hundred years avoiding the question of the place of the black man in it. He presents the two most powerful movements among Negroes at that time. The Negro Student Movement of which the aim is “the liberation of the entire country from its most crippling attitudes and habits”. The Muslim Movement is very powerful. Muslims never believed that the American professions of democracy or equality were sincere. They want total separation of the races. Land should be given to them as “back wages” for their labor when they were slaves (p. 60). Malcolm X followed Elijah Muhammad who created “The Nation of Islam”, but then, because of personal conflicts, he went to Mecca: he gives a very detailed description, of his day by day pilgrimage experience or “Hajj” (p. 318-342). He wanted to create a new movement in accordance with his experience in Mecca: “The people of all races, colors, from all over the world coming together as one!”. He adds: “It proved to me the power of the one God” (p. 338).

2.2 The Role of the “The Negro Renaissance”

With the 1920’s, the Negro Renaissance began; white people discovered that Negroes were able to act and write as well as sing and dance. The Negro is defined then as “The Artistic Negro” or the Noble Savage. Later, with the Depression period, his definition changes; he becomes “The Militant” or “The New Negro”.

The black artist has to develop a political awareness to be able to recreate his own culture. His function will be to reveal that the famous American dream is but incoherence because it transgressed reality. He will use various means to show African-American reality. Baldwin deals with music and defines the historical period (1920) as determined by “The Negro Renaissance” and “The Jazz Age”. There is an interesting description of Jazz music in Richard Wright’s novel, *The Outsider*. The hero is reported dead after a bus accident; in fact he is still alive and it pleases him to have another possibility to live a new life forgetting about his reality and responsibilities:

He (...) listened to the radio pour forth a demonical Jazz music that linked itself with his sense of homeless. The strains of blue and sensual notes were akin to him not only by virtue of their having been created by black men, but because they had come out of the hearts of men who had been rejected and yet who still lived and shared the lives of their rejectors.

2.3 The Role of the Black Writer

Baldwin’s intellectual and artistic awareness made him reject white America’s image of him and build a new counter-discourse. He has to deal with “the connecting link between Africa and the West” in his telling and defining black American writing, the whole story (p.145). He proposes to get near the African definition of arts in order to go beyond Western vision of the arts, a definition related to their beliefs in a religion which is near nature: Animism. In order to exist as an American artist, a writer should look at reality and be able to transcend white hegemony and black reality through a socio-historical approach, for socio-historical events have, for sure, an effect on writing fiction. Years later, writers such as Langston Hughes, Toni Morrison, Alice Walker and others followed his path and created African-American fiction.

Henry Louis Gates has followed Baldwin's literary rules to develop an African-American Literary Criticism necessary to the understanding of Black writers (cf. 'Signifying Monkey'). He stresses the difference between his own writing and that of a White writer, Norman Mailer to show that only a man of colour can create an Afro-American cultural and artistic point of view. He did not find white artists, friends, to share his ideas. He read Faulkner and he points out his conservatism when he proposes to "go slow" in order to resolve the color problem: "How much time does Faulkner need then, after 200 years of slavery and 90 years of quasi freedom", Baldwin wonders (p.100). He also reacts to Norman Mailer's novel *The White Black* which is again connected to that myth of Negroes' sexuality, for he does not want to play the noble savage.

2.4 Baldwin, the Art Critic

He wrote a whole chapter dealing with his relationship to Richard Wright, a model to define himself as an artist, a writer and a critic. For Wright "was black, young...come out of the Mississippi nightmare and the Chicago slums and he was a writer". "He knew how to overcome the past and be consciously a black in the present". While dealing with Wright's writing, he explains why in most of the novels written by Negroes "until today" except Chester Himes' *If He Hollers Let Him Go*, sex is replaced by violence. The root is a rage of a man who is being castrated by the whites' guilty imagination which created "a misleading body of sexual myths" making of the Negro "the main target of their sexual paranoia" (p.15). He gives a list of Wright's works (p.149) where the writer's attempt "to break out the cage in which the American imagination has imprisoned him for so long" (p.151, 152). In *Uncle Tom's Children* (1938), in *Native Son* (1940) and in *Black Boy* (1945), Baldwin expressed for the first time in his life "the sorrow, the rage and the murderous bitterness which was eating up my life and the lives of those around me" (p.153). He adds that *Native Son* is the most important and most celebrated novel of Negro life to have appeared in America.

He rejects Protestantism in the artistic productions of both André Gide and Ingmar Bergman (p.133). In Gide's Works (cf. Chapter10, p.127), his homosexuality "...was his own affair which he ought to have kept hidden from us" and if he had to talk about it, he should have managed to be "a little more scientific", "less illogical", "less romantic", "less disturbed" (p.127). He rejects Gide's Protestantism because it made him "so pious"! In his writing Gide presents his wife as "his heaven who would forgive him his hell and help him to endure it" (p.130). Since, as a protestant, he can not forgive himself "his anomaly", he must have despised men. That is why his heroes are fascinated by a country like "North Africa": "It is not necessary to despise people who are one's inferior" (p.130).

Bergman's movies deal with life and "the way in which this loveless and ominous condition can be transcended". According to him, a sinner outwits death by virtue and humanity (p.143). Protestantism helps him reach spiritual reconciliation (here, finally living in peace with his father). If Baldwin were to make a movie, he says, it will be different from Bergman's use of protestant values because even religion cannot help resolve the problem of being a black American. He rejects reconciliation in the American confusion (p.144, 145). The only way to make hope for change possible is to write: "All artists if they are to survive, are forced, at last, to tell the whole story, to vomit the anguish up. All of it, the literal and the fanciful". For Bergman's reality has nothing to do with Baldwin's: "...the streets of my native city (New York) were filled with youngsters searching desperately for the limits which would tell them who they were, and create for them a challenge to which they could rise" (p.145).

Conclusion

Baldwin's book is an example of the 1960's Black men's strong need of identity survival through intellectual artistic and political development. In his questioning, he is full of anger because he is aware that he finds nothing but the American Republic confusion and incoherence, in fact, a division which is the fact of colour. The myth, the illusion of freedom of the republic leads to "a collision between one's image of oneself and what one actually is...We have some idea about reality which is not true". He discovers the force of white hegemony, a dominant established ideological system based on hidden rules: a systematized segregation leading to integration to the hegemonic system of values. Finally, how can blacks learn that they do not need to wish they were whites? Whites reject the image of a mature Black American citizen.

As a writer, without "the white spectrum threatening to exterminate black identity", he proposes the writing of "the whole story", the truth about black and white American history. The artist has to look at "the American confusion" and use the ancestral bitterness and create a new Afro American discourse. Later on, Alice Walker will also use the expression "the whole story" in her book, *Living by the Word*.

Baldwin makes no reference to women's struggle as citizens, or artists. The only reference is made through his criticism of art in Europe. In André Gide's writing, he considers that women do not know how to be present in men's lives. He regrets the death of love, of communication between the sexes. The result is the development of homosexuality, he presented as a crime. He adds that Ingmar Bergman's movies show female characters' strong presence while men are shadowy and terrified by the problem of time and the impossibility to avoid death. First love seems to open the universe to human beings and then seems to lock them out of it. Women are a source of strength for men and the male/female relation succeeds only through women's passion, wit or patience.

He has, nevertheless, chosen exile to survive: "I had tried, in the States to Convey something of what it felt like to be a negro and no one had been able to listen: they wanted their romance" (p. 175). Baldwin had to struggle not only as a black but also as a homosexual.

Notes

¹James Baldwin, *Nobody Knows My Name*, 1963.

²Marc Angenot defines «le discours social » in *Pratique de la Critique Contemporaine*, 1978.

³Said Edward, *Orientalism*, 1979, Said refers to Antonio Gramsci's work *The Modern Prince And Other Writings*, for his definition of "hegemony" as the ideology which dominates all the levels of the social construct.

⁴Alice Walker develops her vision of writing in *Living by the Word*, London, 1988.

⁵Le Congrès des Écrivains et Artistes Noirs à Paris, le 19 Septembre, 1956 ; Baldwin was present (p. 25-53).

Les pratiques rédactionnelles à l'école : de l'approche textuelle à l'approche sociolinguistique

Wafa BEDJAOU
URNOP-Université d'Alger 2

Introduction

Dans son livre « *Introduction à la pensée complexe* », Edgar Morin s'attarde sur la question de la complexité en dénonçant la pensée réductrice : « le propre de la théorie n'est pas de réduire le complexe au simple, mais de traduire le complexe en théorie » (1990 : 315). Selon lui, nous avons besoin « d'un principe d'explication plus riche que le principe de simplification (distinction/réduction) » (1990 : 319). Le fait de ne pas confondre *distinguer* et *isoler* est capital : la pensée réductrice isole tandis qu'une théorie de la complexité distingue (Adam, 2013 : 3).

Cette théorisation du complexe rejoint la démarche de *pensée par problèmes* qui distingue l'œuvre d'Emile Benveniste. Penser par problèmes lui permettait de transformer le « compliqué » en « complexité », comme il est explicitement annoncé dans l'avant-propos du premier tome des *Problèmes de linguistique générale* : « Le langage est bien un objet difficile [...]. Comme les autres sciences, la linguistique progresse en raison directe de la *complexité* qu'elle reconnaît aux choses ; les étapes de son développement sont celles de cette prise de conscience » (Adam, 2013 : 5).

1. Problématique et hypothèse

Partant de ce constat, le présent article se veut une configuration problématique du « texte » dans sa dimension énonciative et sociolinguistique. À vrai dire, aborder la problématique du texte en contexte éducatif algérien, nécessite la prise en compte de plusieurs facteurs, dont les facteurs sociaux, linguistiques et institutionnels.

Une des raisons qui m'ont amenée à réfléchir sur cette problématique du texte produit en langue arabe est le nombre important de recherches académiques, menées sur les pratiques textuelles des élèves algériens en FLE. Je me pose souvent la question suivante : avons-nous d'abord trouvé des remédiations pédagogiques aux difficultés des élèves algériens en langue arabe, pour aller chercher dans la langue française les solutions ?

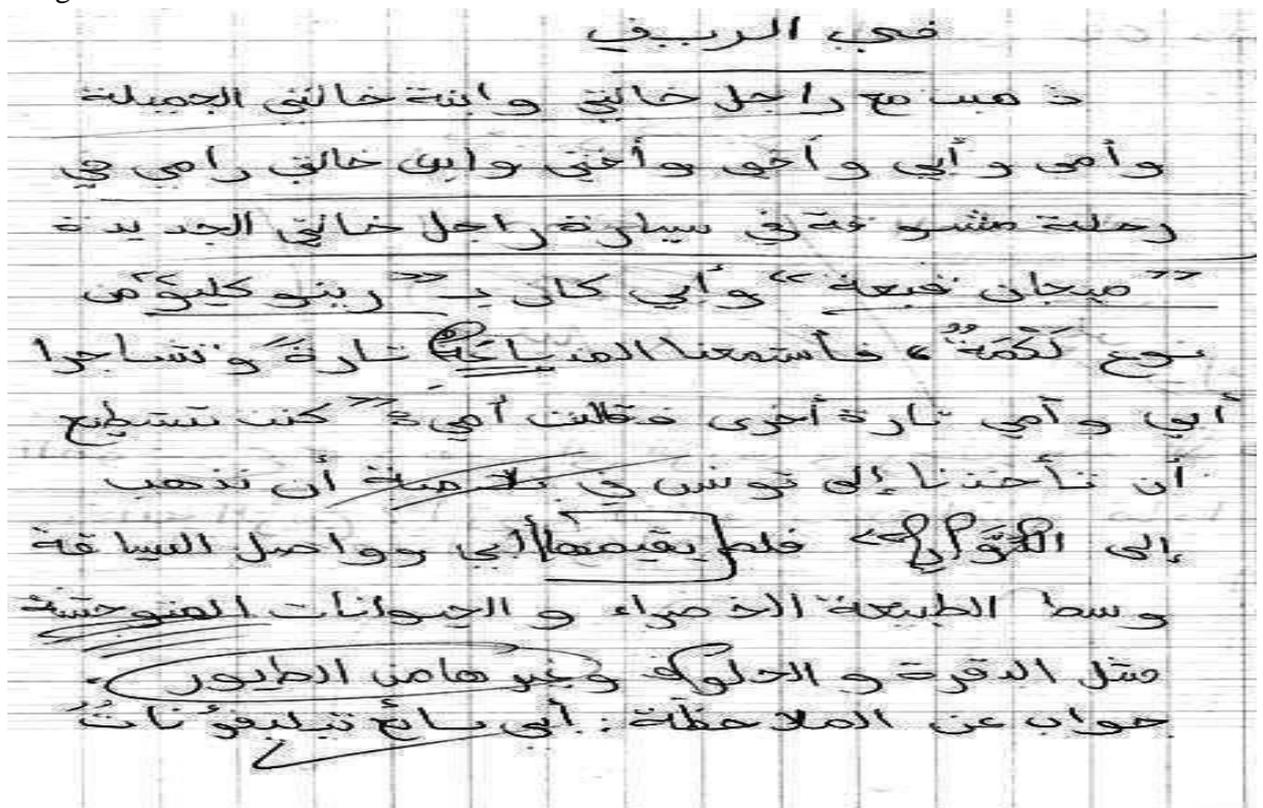
Ainsi, à partir de l'analyse d'un texte proposé par un élève en troisième année primaire, je m'attacherai à répondre aux questions suivantes : comment l'élève algérien produit-il un texte en langue arabe ? Son texte est-il régi par les règles de la textualité ? A-t-il des difficultés à s'exprimer en arabe à l'instar des difficultés rencontrées en langue française ?

L'hypothèse de travail est la suivante : l'élève en troisième année primaire produit des textes en langue arabe, tout en respectant les règles textuelles. Je prends comme appui la thèse de doctorat de Tazrouti (2012 : 500) soutenue sous la direction de la sociolinguiste algérienne Khaoula Taleb-Ibrahimi. Ladite thèse sur la réforme scolaire en Algérie fait montre, par une enquête de terrain effectuée dans trois wilayas (Alger, Boumerdes, Blida), de la réussite de cette réforme.

2. Corpus

Afin de répondre aux questionnements précédemment cités et pour vérifier mon hypothèse de départ, j'analyserai le texte ci-dessous produit par un élève en troisième année primaire. Or

avant d'analyser ce texte, je présenterai l'approche épistémologique adoptée et la méthodologie retenue.



2.1 Approche épistémologique

2.1.1 Approche textuelle

La démarche épistémologique est basée sur les thèses de Valentin N. Volochinov en ce qui concerne l'analyse textuelle. L'essence de cette théorie repose sur l'idée de partir de la réplique prise dans la vie quotidienne et d'aller jusqu'au roman volumineux et au traité scientifique » (Adam, 2013 : 6). En 1926, Volochinov avait développé cette idée dans « Le discours dans la vie et le discours dans la poésie » :

Notre tâche est d'essayer de comprendre la forme de l'énoncé poétique comme forme d'une communication esthétique particulière qui se réalise dans le matériau verbal. Mais pour ce faire, il nous faudra examiner plus précisément certains aspects de l'énoncé verbal qui ne relèvent pas de l'art – dans le discours de la vie quotidienne –, car les fondements et les potentialités de la forme artistique ultérieure sont déjà posées dans ce type d'énoncé. L'essence sociale du mot apparaît ici plus clairement et plus nettement, et le lien qui unit l'énoncé au milieu social ambiant se prête plus facilement à l'analyse. (Adam, 2013 : 7)

Le texte que j'analyserai est sensé être un énoncé « poétique » d'autant plus qu'il est produit dans un contexte institutionnel (l'école) alors qu'il possède les caractéristiques d'un énoncé que je nommerai « apoétique » dans le sens où il relève plutôt du discours oral que de l'écrit. Une question s'impose alors : l'élève producteur de ce sens a-t-il conscience de l'oralité de son énoncé écrit ?

La présente recherche s'appuie également sur les travaux de Denis Legros en linguistique textuelle. Psycholinguiste cognitiviste, Legros travaille sur les représentations activées et construites. L'objectif majeur de cette théorie est d'étudier les processus mis en œuvre dans l'élaboration de ces représentations au cours des tâches de lectures, de compréhension et de production des textes. Ces processus ont été élucidés par Benveniste qui distinguait deux facultés de l'esprit : *reconnaître et comprendre*, actives respectivement dans le sémiotique et dans le discursif :

« Le sémiotique (le signe) doit être RECONNU ; le sémantique (le discours) doit être COMPRIS. La différence entre reconnaître et comprendre renvoie à deux facultés distinctes de l'esprit : celle de percevoir l'identité entre l'antérieur et l'actuel, d'une part, et celle de percevoir la signification d'une énonciation nouvelle, de l'autre. » (1974 : 65).

2.1.2 Qu'est-ce qu'un texte ?

Dans leur livre « Cohesion in English », M.A.K. Halliday et R. Hasan effectuent une rupture avec la grammaire générative et distributionnelle en affirmant : « A Text [...] is not simply a long grammatical unit, something of the same kind as a sentence, but differing from it in size – a sort of supersentence » (1976 : 291). Selon eux, le texte ne peut être considéré comme une unité grammaticale, mais plutôt une unité sémantique. À vrai dire, plusieurs définitions ont été données à cette notion de « texte » par les spécialistes en analyse textuelle, mais je retiendrai la définition suivante Jean-Michel Adam (2013 : 10) : « Un texte est une séquence d'actes illocutoires qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours unifié ».

2.1.3 Qu'est-ce que la linguistique textuelle ?

Dans un article récent où il a regroupé des cours dispensés dans une université européenne, Jean-Michel Adam (novembre 2013) présente le développement de sa théorie. J'avance ici sa définition de la linguistique du texte :

« La *linguistique du texte* a, quant à elle, pour tâche la théorie générale du texte et des opérations de sexualisation ainsi que la description des types et genres de textes. C'est dire qu'elle ne se satisfait pas d'une limitation quelconque de corpus. La *linguistique du texte* comme théorie générale de la textualité a pour but de rendre compte des formes les plus ordinaires comme les plus élaborés de production textuelle de sens » (2013 :18).

L'objet de la linguistique du texte est donc d'analyser le texte avec tout ce qu'implique le texte d'éléments constitutifs. C'est faire comprendre comment les mots jouent entre eux, et selon quelles règles ils se distribuent et se réparent.

2.1.4 L'analyse textuelle du corpus

Les facteurs qui amènent un sujet écrivant ou lisant à porter sur une suite d'énoncés un *jugement de textualité* sont « a. *connexité*, fondé sur le liage micro-textuel des énoncés ; b. de *cohésion*, fondé sur un sentiment de totalité locale et globale des parties elles-mêmes, des parties entre elles et en relation avec le tout textuel ; et c. de *cohérence*, sentiment d'adéquation des énoncés à une situation socio-discursive et à un genre de discours » (Adam, 2013 : 21).

Abstraction faite de la manière avec laquelle le texte a été écrit²⁶, le texte apparaît comme une unité sémantique caractérisée par la narration et la description. La visée illocutoire de l'élève est de « plaire » à l'enseignant qui a demandé une production écrite en langue arabe. La dernière phrase de cette production semble transgresser les règles qui régissent la textualité étant donné qu'elle est hors contexte « جواب عن الملاحظة: أبي بائع تليفونات ». Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant avait fait une remarque à laquelle l'élève a répondu à la fin de son écrit. Le texte et la dernière phrase ne sont pas liées entre eux, au point de nous permettre de penser qu'il s'agit de deux textes indépendants formant, à l'origine, chacun un texte informationnellement autonome.

À la lecture du titre « في الريف », on s'attend à ce que le texte contienne la description de la campagne, or l'élève s'est contenté de raconter ce qui s'est déroulé lors du trajet sans aborder le sujet lui-même. Cette déconnexion, voire déconnectivité entre le titre et son texte met en cause la logique avec laquelle l'élève a rédigé son texte. En linguistique, le titre est sensé être un indicateur générique, c'est-à-dire annoncer le type du texte.

Une autre remarque, la **connexité des chaînes de propositions** (phénomènes locaux de liage) sont envisagées dans le cadre de la production textuelle : la reprise-répétition est assurée dans la répétition des embrayeurs. On donne le nom d'embrayeurs à tous les éléments lexicaux ou grammaticaux qui sont directement en rapport avec les paramètres constitutifs de la situation d'énonciation. La répétition de l'embrayeur personnel « راجل خالتي » joue un rôle important dans la cohésion de texte dans le sens où cet embrayage linguistique est assuré par un GN. D'autres embrayeurs personnels sont employés pour garantir la progression textuelle, tels que « أبي وأمي وأختي وأخي وابن خالتي وابن خالي ». Quant à l'embrayeur anaphorique « ها » qui renvoie à la maman, il assure la cohésion de ce tissu de phrases. Cependant, cette cohésion a connu une rupture à la fin du texte avec l'usage du pronom « ها » qui renvoie simultanément à « الحطوف » et « البقرة » marque une rupture entre la connexion syntaxique et la connexion sémantique, puisque l'élève a considéré « la vache et le cochon » comme étant des oiseaux par substitution lexicale. Une autre rupture sémantique a été relevée, le monème « متوحشة » qui est considéré un embrayage anaphorique par adjectivation référant à la « vache » et « aux oiseaux », ne convient pas sémantiquement à ces deux monèmes, étant donné que tous deux sont dépourvus de sème « de la violence ». ce qui marque une autre déconnectivité entre syntaxe et sémantique.

Du point de vue du liage, les propositions successives ne cessent d'introduire des informations nouvelles. Informations certes reliées syntaxiquement entre elles, mais sur le mode d'une très ancienne et populaire chaîne de relatives enchâssées à l'infini. Les transitions font se succéder plusieurs verbes au passé — soient des événements constituant des noyaux événementiels — sans la moindre adjonction d'un imparfait, c'est-à-dire d'un état. Le résultat est, en fait, la production d'une suite entièrement orientée vers sa fin. Les transitions sont également assurées par le discours direct: « قالت أمي " كنت تستطيع أن تأخذنا إلى تونس في بلاصة أن نذهب إلى الدوار" ». Dans ce texte, le discours direct ou le discours cité est l'occasion d'une rupture dans le continuum de l'énoncé englobant. Laissant place à des propos qui ne sont pas pris par le locuteur-narrateur, il les rattache à une autre situation d'énonciation. C'est non seulement l'énoncé mais l'acte locutoire lui-même qui se trouve référer comme les indices personnels et les temps verbaux qui ne sont plus en rapport avec les repères du discours rapportant. Le verbe introducteur « قالت » est un verbe neutre sans

²⁶ Seront étudiés dans l'approche sociolinguistique le bilinguisme et la diglossie dans le texte.

aucune influence sur le sens du discours cité. La typographie sous forme de guillemets a permis d'introduire le discours direct et de mettre en texte les noms propres empruntés aux marques de voitures françaises.

En guise de conclusion à cette analyse textuelle, je pense qu'il est temps de revoir sérieusement les programmes scolaires afin de permettre aux élèves algériens de posséder les règles textuelles dans la langue arabe. Une fois acquise dans la langue du Coran, la textualité sera facilement acquise dans toutes les autres langues.

2.2 Approche sociolinguistique

En 1966, W Bright publie un ouvrage *Sociolinguistics*, dans lequel il insiste sur le fait que la préoccupation centrale de cette discipline est la diversité linguistique : « *sa tâche essentielle est d'effectuer une description systématique de la covariance entre structure linguistique et structure sociale* » (Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J., 1981 : 30).

La sociolinguistique est donc cette discipline qui met à jour le poids du social sur les comportements linguistiques, en tentant d'étudier les corrélations entre variables sociales et variables langagières. Dans cette perspective, le langage est considéré comme une activité, socialement localisée et dont l'étude est menée sur le terrain.

« L'essentiel du travail sociolinguistique consiste à définir des phénomènes langagiers dont les variations d'usage s'expliquent par une position sociale particulière de leurs(s) locuteur(s) dans la structure de la communauté » (Bulot, 2004 : 5).

L'intérêt de l'approche sociolinguistique dans l'analyse du texte précédemment mentionné réside dans le fait de pouvoir déceler les phénomènes de contact de langues, tel que le bilinguisme et la diglossie.

2.3 État des lieux et analyse sociolinguistique

La réalité sociolinguistique algérienne est plurielle et diversifiée vu les langues différentes parlées et vu les différents niveaux d'une même langue ; tel que l'arabe qui, selon la théorie fergussonienne, se compose de plusieurs variétés, qui vont de la plus basse, jusqu'à la plus haute. Selon cette théorie, al Fusha (arabe classique) est une variété haute par rapport à darija (considérée comme basse). Cet état de fait induit à un bilinguisme au niveau de l'écriture et une diglossie au niveau de l'oral. Néanmoins, cette distinction entre variété « hautes » et variétés « basses » lancée par Fergusson (1959) a été revue, complétée, voire réactualisée en fonction des évolutions linguistiques, politiques et même sociales des pays.

La question est la suivante : l'élève algérien actuel est-il confronté aux mêmes difficultés d'apprentissage que ses prédécesseurs d'autant plus que c'est une génération qui témoigne de l'essor des mass médias arabes ? Ou bien, le contexte algérien est tellement riche qu'il a été malmené ?

Je m'inscris dans le sillage du résultat auquel a abouti Derradji, à travers ses recherches didactiques. À l'école, l'enfant apprenant est confronté à une situation exceptionnelle de juxtaposition de moyens linguistiques, selon que le locuteur soit arabophone ou berbérophone. Cette situation de plurilinguisme, voire de diglossie, conduit l'enfant à mal apprendre l'arabe et le français étant donné que de nouveaux idiomes linguistiques apparaissent ; ce qui cause des problèmes pédagogiques, linguistiques, voire culturels. À cet effet, Derradji (2007 : 745)

explique comment les politiques linguistiques inadéquates au contexte plurilingue de l'enfant peuvent nuire la scolarisation voire la socialisation de l'enfant.

Langue maternelle (arabe algérien)	langue maternelle (tamazight)
+	+
Langue 1 (français)	langue 1 (l'arabe dialectal)
=	+
Hétérogénéité simple naturelle	langue 2 (le français)
	=

Hétérogénéité linguistique complexe artificielle

Selon Derradji, l'hétérogénéité linguistique complexe artificielle est induite par l'école qui « *bouleverse l'ordre naturel des choses par l'introduction d'un idiome présenté comme supérieur à sa langue maternelle et aux autres langues. (...) l'école algérienne en tant qu'instance de légitimation, renforce plutôt la rupture entre le champ linguistique familial et social qui a prévalu lors de la première socialisation linguistique de l'enfant et l'environnement linguistique institutionnel mis en place par le système éducatif* ».

Ce qui explique dans le texte à analyser la transposition de l'arabe algérien (qui est essentiellement une langue orale) à l'écrit (راجل خالتي يقيمها ، حلوف ، ، avec un bilinguisme dans l'usage des interférences et de l'emprunt « بلاصة » au lieu de dire en arabe « مكان » ou « بدلا من من ». Ces constats me conduisent à me demander si cet élève ne se trouve pas influencé par les pratiques langagières des médias algériens qui favorisent l'arabe algérien comme langue de véhicule d'informations (les feuillets, les publicités, un bon nombre de programmes télévisés). Une chose est certaine : le texte analysé fait montre des difficultés de compréhension, de rédaction, voire de production ainsi que de confusion linguistique.

Conclusion

Cette analyse à la fois textuelle et sociolinguistique m'a permis d'aborder de près une production écrite d'un élève algérien. En utilisant les paradigmes de deux approches différentes, j'ai pu constater l'ampleur, voire la gravité de la situation de l'élève algérien à l'école à l'ère où l'on parle de socio-didactique pour remédier aux difficultés des apprenants en contexte plurilingue et en particulier dans les pays francophones là où le français est en présence avec plusieurs idiomes.

Je lance un appel aux didacticiens et aux sociolinguistes pour se pencher, dans leurs travaux sur la langue arabe et sur les difficultés d'apprentissage, car je pense que si le problème d'enseignement-apprentissage est résolu dans « Notre » langue, il ne se posera jamais dans d'autres langues. Je tiens également à signaler l'extrême richesse de la civilisation berbéro-arabe-musulmane, qui doit être prise en compte dans l'élaboration des programmes.

Bibliographie

1. Adam J-M, 2013, *Problèmes du texte : La linguistique textuelle et la traduction*, dans

Pré-publications, Norvège.

2. Benveniste E., 1995, *Problème de linguistique générale I*, Céciers éd., col. Idia, Tunisie.
3. Bright W., 1966, *Sociolinguistics*, Mouton, La Haye.
4. Bulot T., 2004, *Les parlars jeunes, pratiques urbaines et sociales*, dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 176 pages.
5. Derradji Y ., 2007, *Enseignement, appropriation du français en Algérie*, dans *Arabophonie et francophonie, actions et interactions*, Le Caire 6-9 décembre.
6. Halliday M.A.K. & Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, London.
7. Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
8. Legros D., 2014, *Dyslexie : actualité en linguistique cognitive du traitement du texte, processus, dysfonctionnement et rééducations*, Semaine de Coordination CMEP-TASSILI 13MDU902 algéro-français du 8-12-2013 au 14-12-2013, URNOP-Université d'Alger 2.