

Etudes Psychologiques et Educatives

Revue du Département de Psychologie des
Sciences de l'Éducation et d'Orthophonie
Université d'Alger2



N° 8-2011

ISSN N° 1111--6439

Sommaire

Article	Auteur	page
Le mythe de l'unité familiale à travers quelques entretiens familiaux	M.ACHAIBOU	3
Le dialogue pédagogique et la gestion mentale de la maladie. Cas du HIV	H.NOUANI	41
La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture chez l'enfant arabophone	C.AZDAOU	50
L'analyse stratégique comme paradigme explicatif de l'organisation de l'université	S.BENGUERRAH	66
La représentation des femmes et des hommes dans les livres scolaires	K.MAÏNI	82

Le mythe de l'unité familiale à travers quelques entretiens familiaux

Dr Mahfoud ACHAIBOU
Université d'Alger2

Résumé :

D'une manière générale, le mythe caractérise la nature des relations intrafamiliales. Il se manifeste par un ensemble de croyances, de règles et de prescriptions, et de comportements qui constituent l'identité du système familial. Notre propos est de montrer, à partir de quelques séquences d'entretiens familiaux, que le mythe de l'unité familiale, perpétué dans notre cas par des rituels, a une fonction défensive d'une part et, permet d'assurer l'homéostasie familiale et une protection autant individuelle qu'externe du groupe familial, d'autre part.

Mots Clés : Délégation intergénérationnelle, différenciation, fonction du symptôme, homéostasie, individuation, loyauté, mythe, système familial, parentification, patient désigné, rituels.

« La famille est un lieu d'ancrage, mais elle est aussi un lieu de séparation, un lieu qu'on quitte, bref un lieu de passage ».

David Tordeurs

« Mes parents m'ont toujours appris à ne jamais m'arrêter de grandir et, la meilleure chose qu'ils ont pu faire était de m'aider à m'échapper d'eux »

Halim, un patient désigné

1/ VIGNETTE CLINIQUE ET CONTEXTE D'INTERVENTION

Sur les conseils d'un membre de sa famille, Slimane décide de venir au Centre Médico-Psychopédagogique de Bou-Ismaïl, pour demander de l'aide. Son fils Sifax, âgé de 16 ans, a été exclu du collège pour avoir agressé, à l'intérieur de l'établissement, son professeur d'Education Sportive, parce que ce dernier, semble-il, l'a traité devant ses camarades de classe de « *galeux* ».

Cette situation a affecté et perturbé le père. Il veut de ce fait, « *caser* » Sifax, lui, trouver une occupation, une formation. Pour lui, son fils est devenu « *fou* ». En effet, depuis plus d'une année, plus précisément depuis que celui-ci a « *des boutons sur son visage* », il est devenu insupportable, intenable, insolent. Il est grossier dans ses propos et violent dans son comportement. Il insulte sa mère, martyrise ses sœurs, affiche un profond mépris pour son père. C'est beaucoup plus le fait que Sifax fréquente une bande de « *voyous* » dont la plupart est plus âgée que lui et qu'il ne va à l'école qui inquiète davantage le père. Ensemble, avec ses camarades, ils provoquent et narguent les gens du village. Son père a peur qu'il termine mal, il a peur pour son avenir, il a peur surtout qu'il verse dans la drogue.

D'après le père, Sifax était un garçon respectueux et doux. Il était la fierté de toute la famille. Maintenant, la famille a honte de lui. Aucun membre de la famille n'a osé faire cela, c'est-à-dire transgresser les règles liées au respect d'autrui. Sa conduite a bouleversé l'ensemble du système familial. Sa mère, déjà fragile sur le plan de la santé, est effondrée et semble « *perdue* » selon le père. Malgré cela, elle a été à maintes reprises en compagnie des tantes implorée le Wali (Saint) Sidi M'nif pour qu'il soulage et guérisse Sifax. Ses sœurs ont peur lui pour lui et pour elles. Sa grand-mère paternelle ne fait que pleurer ; elle prie pour lui, elle prie Dieu pour qu'il s'en sorte. Ses tantes, ses grands-parents maternels ont tenté à maintes reprises de le raisonner et de l'aider ; mais en vain.

Le comportement de Sifax est inexplicable pour le père et il n'arrive pas à comprendre pourquoi cela dure ; pourquoi il continue à

agir de cette manière et ce malgré toutes les tentatives « *soutenues* » qui ont été faites pour l'aider. Pourtant, le dermatologue qui le suit a rassuré la famille : le comportement de Sifax est « *normal* » ; c'est à cause de son acné qu'il est comme cela. Sifax n'arrive pas à s'accepter. Avec le temps, cela va rentrer dans l'ordre. La psychologue qui l'a pris en charge trouve son comportement passager. Elle leur a précisé que c'est « *l'âge ingrat* », que Sifax est en pleine crise d'adolescence. Le père nous informe que Sifax a été seulement par deux fois chez cette psychologue. Il a été insolent avec elle ; il l'a traitée de « *mongole* ». Depuis, il n'est plus retourné chez elle.

Au terme de la première entrevue avec Slimane, qui d'après ses dires, lui a permis « *d'être écouté* », « *de parler* » et « *d'être bien un instant* », plusieurs questions me vinrent à l'esprit. Comment j'allais intervenir après tout ce qui a été tenté, comment pouvoir aider Slimane, Sifax, et la famille ? Est-ce que les éléments sont réunis, pour que je puisse me permettre de poser l'indication d'un « *sitting familial* », d'une thérapie familiale ? Quelle est la fonction que remplit Sifax en tant que « *porteur du symptôme* » dans le fonctionnement familial ? De quelles « *ressources* » (J.M. Lemaire), de quelles « *compétences* » (Ausloos), cette famille dispose-t-elle pour s'en sortir, pour aller mieux ?

L'analyse préliminaire de la demande d'aide formulée par Slimane qui, par ailleurs, prend l'allure d'une plainte pour son enfant fait ressortir, en effet, que ce dernier pose énormément de problèmes à sa famille mais, n'allègue pas et ne demande rien. De plus, toute la famille se trouve perturbée dans son fonctionnement habituel et semble préoccupée par les difficultés de Sifax. On peut avancer que « *les éléments de la demande sont (.....) dispersés sur le groupe familial* ». (Neuburger) On peut dès lors avancer qu'un « *sitting familial* » est tout à fait indiqué dans ce cas précis.

Un fois l'indication d'une prise en charge familiale posée, je me devais préciser au père la vocation du CMPP de Bou-Ismaïl. Ce Centre n'a pas pour objectif la formation d'adolescents en difficulté, mais la prise en charge psychologique d'enfants déficients mentaux. De ce fait, je ne pouvais répondre à sa demande de placement ou de formation de Sifax. Je l'informe toutefois, qu'il existe au sein même

de ce Centre, une consultation qui s'occupe des familles dont un ou plusieurs membres posent problème, et s'il le désire, il pourra venir avec Sifax et les autres membres de sa famille pour voir ensemble ce qu'il est possible de faire, afin d'aider et permettre à ceux ou celles qui souffrent d'aller mieux. Il adhéra avec enthousiasme à ma proposition et, il a été convenu de se voir dans une semaine.

Le jour du rendez-vous, la famille ne s'est pas présentée. Le père appelle le secrétariat du Centre et s'excuse de ne pas pouvoir venir à la consultation parce que son épouse a contracté la conjonctivite. Il prend alors un autre rendez-vous pour la semaine d'après. Le jour prévu, le père se présenta seul, je le reçois, gêné, il m'informe que Sifax ne veut pas venir et qu'il n'était pas question pour lui de voir qui que soit, encore moins un psychologue. Je lui précise que c'était son choix et qu'il fallait le respecter. Il insista alors pour avoir un autre rendez-vous, mais cette fois-ci pas rapproché. Je lui propose de se revoir dans deux mois. Il accepte et me promet, cette fois, de faire son possible pour venir avec ses enfants et son épouse.

Comme convenu, il se présenta à la consultation deux heures avant le rendez-vous, accompagné de Sifax, de son épouse et de ses deux filles, Fatma et Kahina.

Compte tenu des informations dont je dispose à la suite de cette première rencontre avec le père, quelles précisions peut-on apporter quant à notre contexte d'intervention ?

D'abord, la demande de prise en charge du « *patient désigné* » Sifax, même si elle constitue à ce niveau là « *un lien entre crise actuelle et désir probable de changement* », celle-ci vient à la suite de mise en œuvre infructueuse de différents moyens thérapeutiques (dermatologue, thérapie individuelle, rites magiques.....). Cela veut dire, déjà, que j'interviens à la suite de nombreuses actions tentées par ailleurs et, qui ne semblent pas être probantes. A cela s'ajoute les différentes versions du problème de Sifax. Ensuite, le report des rendez-vous nous renseigne et nous donne une idée sur la famille. On est tenté de faire déjà l'hypothèse que la famille AÏT est une famille « *résistante* », caractérisée par « *l'étroitesse des liens émotionnels* », en un mot, on peut dire c'est une famille qui a de bonnes raisons de cultiver l'homéostasie.

PRESENTATION ET HISTOIRE DE LA FAMILLE "AÏT"

Présentation de la famille

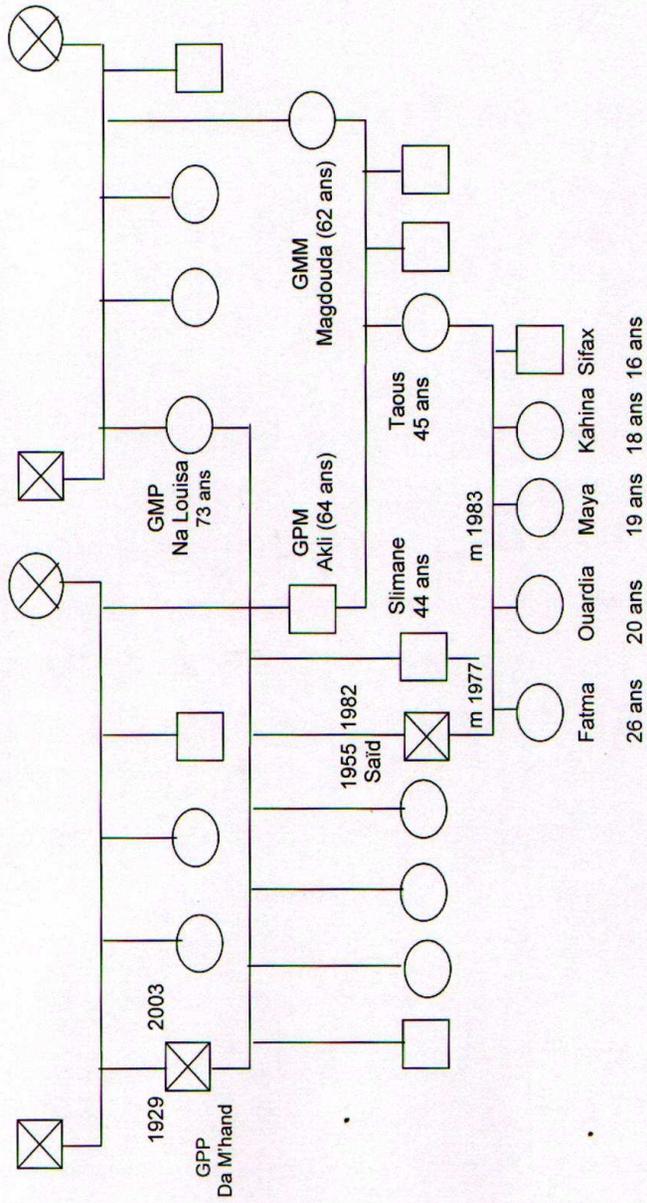
La famille AIT comprend :

- **Slimane**, le père. Il est âgé de 44 ans, mais paraît avoir plus. Il est de corpulence moyenne et tassé sur lui-même. Après avoir préparé un CAP en mécanique automobile, il a préféré travailler avec son père au niveau de l'exploitation agricole familiale. Il s'occupe depuis plusieurs années de l'élevage du poulet et de la dinde. Il dit aimer ce qu'il fait bien que ce travail soit pénible et qu'il lui prenne tout son temps. Slimane est le dernier d'une fratrie de 7 enfants (4 garçons et 3 filles).
- **Taous**, la mère. Elle est âgée de 45 ans, soit une année de plus que son mari Slimane. Ce dernier est en même temps son cousin et le frère de son premier mari Saïd, décédé dans un accident de voiture il y a de cela 22 ans, soit 5 ans après leur mariage. De forte corpulence, imposante, Taous se dit fatiguée, malade et rongée de l'intérieur à cause précisément du problème de Sifax. Elle est l'aînée d'une fratrie de 3 enfants (1 fille et 2 garçons). C'est une femme au foyer, mais pratiquement, elle ne fait rien : ce sont ses filles qui prennent en charge la maison.
- **Fatma**, c'est la fille aînée. Elle est âgée de 26 ans. Elle est issue du premier mariage. Elle avait 4 ans quand son père Saïd est décédé. Fatma a quitté le collège en 7^o année à la suite d'échecs scolaires répétés. Depuis, elle est à la maison, elle aide sa mère dans ses tâches ménagères et elle « *s'occupe* » de ses sœurs et de son frère.
- **Ourdia**, c'est la première fille du couple Slimane-Taous. Elle est âgée de 20 ans. Elle a quitté l'école primaire en 6^o année. Depuis plus d'une année, elle est chez sa grand-mère maternelle Na Louisa qui habite au sein même de l'exploitation agricole familiale. Elle lui tient compagnie et ce depuis le décès de Da M'hand, le grand-père paternel.
- **Maya**, 3^o fille de la fratrie et 2^o du couple est âgée de 19 ans. Comme sa sœur Ouardia, elle a quitté l'école en 6^o année. Depuis, elle est à la maison, elle n'est pas intéressée par apprendre un métier.

- **Kahina**, 4^o fille de la fratrie et 3^o du couple est âgée quant à elle de 18 ans. Elle a été scolarisée jusqu'à la 7^o année. Elle a peiné pour terminer l'année. Elle dit aimer les animaux et c'est pour cela qu'elle aide avec plaisir son père dans son travail. Kahina participe également aux tâches ménagères en aidant sa mère et sa grande sœur.

- **Sifax**, le patient désigné est âgé de 16 ans. Il a été exclu du collège alors qu'il était en 9^o année et qu'il devait préparer son Brevet. Sifax a déjà refait sa 8^o année. Il dit ne pas aimer l'école, mais, il préfère tout ce qui est manuel.

GENOGRAMME FAMILIAL



Histoire de la famille

En rapportant, ici, les faits saillants de l'histoire de la famille AïT tels qu'ils m'ont été contés lors des premiers entretiens par Slimane et Taous, je ne cherchais nullement à établir une correspondance totale entre le passé de cette famille et les problèmes posés par Sifax. Un tel déterminisme stricto sensu ne semble pas envisageable dans une approche systémique et, de ce fait, ne peut aboutir qu'à une autre impasse thérapeutique. Cela signifie nullement, par ailleurs, que le comportement de Sifax ne s'origine pas « *ailleurs et jadis* ». Mais pour moi, thérapeute familial, c'est la situation présente, c'est la constellation des relations du moment qu'il va falloir tenter de déconstruire, de modifier et qui doit retenir mon attention et guider mes interventions.

Donc, même si le recours à cette lecture verticale, diachronique des faits s'avère incontournable pour saisir ce qui est de l'ordre de la transmission et de l'éthique relationnelle, celle-ci doit être, cependant, relativisée au profit de la structure, dans « *l'ici et maintenant* » et dans les interactions entre les différents membres de la famille.

Aussi, en inscrivant ma démarche dans une perspective systémique, mon souci a consisté, surtout, à comprendre « *comment* » fonctionne le système familial AïT et « *non pourquoi* » il fonctionne de cette façon ou de cette manière.

La famille AïT est originaire de la Kabylie. C'est en 1954 que Da M'hand, le grand-père paternel a fui sa région natale à la suite des événements liés à la guerre d'occupation qui ont mis à feu et à sang toute la Kabylie, pour venir s'installer d'abord seul dans la région de Tipaza dont est originaire son épouse Na Louisa. Il fit venir ensuite ses parents, ses frères et sœurs, son épouse et ses enfants.

Travaillant la terre de père en fils, Da M'hand n'a pas trouvé de difficultés à être embauché dans une ferme coloniale. Après six mois de travail et, devant son sérieux et son abnégation, le colon, son employeur, met à sa disposition une maisonnette à l'intérieur même de la ferme. Et c'est ce qui lui a permis de ramener toute sa famille.

Au lendemain de l'indépendance, la famille AïT est restée sur place. Elle bénéficia des textes en vigueur relatifs aux biens vacants pour exploiter à titre individuel la ferme. Elle est encore enracinée

dans un mode de vie traditionnel de type rural. Actuellement, trois générations et plusieurs familles nucléaires vivent ensemble dans la ferme.

Pratiquement, personne n'a quitté la ferme, à l'exception de la fille aînée de Da M'hand, qui garde néanmoins des liens étroits avec la famille d'origine par le biais de visites rituelles hebdomadaires.

Chez les AïT, on quitte difficilement le giron familial et on se marie généralement à l'intérieur du même groupe familial. Da M'hand, un homme pieux a épousé en 1950 Na Louisa. Son frère Akli, quant à lui, a épousé en 1958, Maghdouda, qui est la sœur de Na Louisa. Deux frères ont donc épousé deux sœurs. Après le décès de son mari Saïd, Taous n'est pas retourné chez ses parents, qui doivent, selon la tradition, subvenir à ses besoins tout en laissant au foyer patrilinéaire sa fille Fatma qui appartient à la famille paternelle. Da M'han obligea Slimane, son autre fils, de prendre comme épouse sa cousine, la jeune veuve de son frère Saïd. C'est ainsi que Taous est restée au domicile de ses anciens beaux-parents avec sa fille Fatma.

Ces données nous permettent déjà d'avancer l'hypothèse que la famille AïT est une organisation de type « *clanique* », c'est une famille « *cohésive* », autarcique. C'est une famille articulée autour du mythe de « *l'unité* ». C'est une famille organisée autour de Da M'hand, la figure emblématique, le patriarche auquel tous les membres se réfèrent.

Ce mythe familial est maintenu et entretenu par la célébration scrupuleuse de tous les rites communautaires qui confirment les respects des traditions. Mais également par le recours aux rites magiques notamment aux « Waâdas » et aux « Zerdas », célébrations collectives organisées trois ou quatre fois l'an dans la résidence patrilocal des AïT et où obligation est faite à tous les membres de la famille élargie, petits et grands, de participer. A cela des pèlerinages rituels et des rituels d'offrandes destinés au Wali Sidi Mn'if (Saint) font parties de ces rites magiques. La famille toute entière va, par procession, rendre visite au mausolée qui l'abrite.

LES ENTRETIENS FAMILIAUX

Trois séquences de trois entretiens familiaux sont relatées ici. Ce sont des séquences de 15 minutes chacune. Les entretiens ont été

enregistrés sur support audio. Ils se sont déroulés en berbère ; ceci qui m'a facilité le « *joining* », le « *processus d'affiliation* ». En effet, le partage du « *code linguistique* », le fait de m'adresser à cette famille dans cette langue a permis à celle-ci de réduire ses défenses. « *Il faudra du familier pour apaiser l'étrange* » dira Philippe Caillé. Toujours est-il, la maîtrise de cette langue m'a permis de me « *fondre dans cette famille* » et de faire un bout de chemin avec elle.

Le choix des séquences n'est pas fortuit, il a porté sur les plus significatives, celles qui permettent de mettre en exergue le fil conducteur. De même la présentation de la synthèse et du commentaire du premier entretien familial aidera à saisir le cheminement de notre intervention.

Synthèse et commentaire du premier entretien familial

Quatre membres de famille se sont présentés à ce rendez-vous. Il s'agit du père, de la mère, de Fatma et de Kahina. Après les salutations d'usage, je les ai invités à prendre place là où ils le désiraient. Mis à part Sifax qui s'est installé le premier et ce, d'une manière ferme et décidée, les autres membres étaient hésitants. Chacun semblait vouloir s'installer près de Sifax. Finalement, ce sont les deux sœurs qui se sont assises chacune de son côté. La mère a pris place à gauche de l'une d'elle. Quant au père, tassé sur lui-même, après s'être assis à droite de l'une de ses filles, s'est levé et avec ma permission, a pris place à ma droite, sur la chaise laissée vide. En créant d'emblée un sous-système avec moi, Slimane ne voulait-il pas m'aider dans ma tâche qu'il pensait difficile ? Ou voulait-il montrer à sa famille qu'il a été l'initiateur de la demande d'aide, qu'il est en mesure de l'aider, qu'il remplit parfaitement sa fonction paternelle ? N'est-il pas en quête de reconnaissance, en quête de légitimité ? Telles sont les lectures ou les hypothèses possibles que l'on peut déjà faire à propos du père.

Malgré la présence du père à mes côtés, j'étais mal assis, mal à l'aise. La famille AÏT semblait vigilante, sur la défensive. L'ambiance était froide. La famille paraissait se demander ce qu'elle faisait là. J'avais l'impression qu'elle formait un bloc. A ce moment précis, j'éprouvais la nécessité d'avoir un co-thérapeute à mes côtés. Pour

l'instant, il me fallait réagir pour modifier cette atmosphère. Il fallait par la suite se frayer un accès au système familial, sans que celui-ci se sente menacé. J'ai dû revoir mon plan d'action qui consistait entre autres à expliciter la demande, à cerner le problème, éventuellement à le redéfinir, et à déchiffrer le sens du comportement de Sifax dans son contexte. J'ai saisi le message et j'ai compris que pour m'incorporer de façon « *syntone* » dans ce système familial, il ne fallait pas susciter d'emblée des interactions antagonistes qui auraient abouti à une rupture. Je me refusais alors de mener une « *bataille* » pour le contrôle de la relation thérapeutique, de « *monter sur le ring* » et de me livrer au « *corps à corps* » avec cette famille et, encore moins d'aborder le problème pour lequel cette famille est venue. A ce stade là, le patient désigné ne pouvait pas constituer une « *porte d'entrée* » dans le système familial. Il fallait donc organiser ce premier entretien autour des questions neutres afin de créer une atmosphère de coopération. Je sentais que la famille AÏT exigeait de moi des « *garanties émotionnelles* » avant de devenir accessible. Je me devais donc « *apprivoiser* » cette famille, respecter « *ses règles* » et discerner « *ses besoins* » dès le début afin qu'elle puisse me faire confiance, retrouver un minimum de confiance en elle et accepter ainsi mes interventions.

Pour détendre l'atmosphère de telle façon à créer une proximité, j'ai commencé par me présenter, puis par préciser ce que je faisais. J'ai demandé par la suite à chaque membre de la famille d'en faire autant. Comme feed-back, la famille s'est refermée encore plus sur elle-même. Personne ne voulait répondre, chacun regardait l'autre. L'ambiance devenait pesante. Je me suis alors adressé à eux en berbère tout en précisant qu'ils doivent tolérer mon accent, qu'ils peuvent me corriger s'ils le désirent, et que je les autorise à en rire, s'ils trouvaient bizarre ma manière de prononcer certains mots. L'atmosphère s'est un petit peu décrispé. Le père, à ma demande, pris la parole, s'est brièvement et timidement présenté. Il enchaîna pour me parler des autres membres de la famille. Je poursuis en demandant à chacun d'entre eux d'ajouter, s'ils le désiraient, quelque chose, de compléter ce que vient de dire Slimane. Je voulais les mettre à l'aise et établir un contact avec chacun d'eux. Sifax intervient et demande pourquoi il est là. J'ai compris qu'il a été amené à la consultation par le biais d'un stratagème. Je connote positivement et

je lui réponds qu'il était là pour aider sa famille qui rencontre quelques problèmes, quelques soucis. Le père qui est venu me voir en consultation voudrait les voir réglés pour que ses enfants soient bien et heureux. Dans ce contexte et par sa position, je considérais Sifax comme le «soignant» du système familial; ceci en pensant à Minuchin, qui précise, dans son livre *Familles en thérapie*, que « le symptôme peut représenter une tentative du patient désigné pour résoudre un dysfonctionnement familial ».

La discussion a porté par la suite sur les Monts du Chenoua, région où ils résident, sur Tipaza, sur le port de pêche, pour aboutir à l'organisation de la famille élargie. C'est une « direction que la famille s'est accordée » et non une « direction que je lui ai imposée » (Ausloos). Durant cet entretien, j'étais beaucoup plus au « balcon », mais j'étais cet « observateur aidant ». A travers des thèmes apparemment neutres, je suscitais toutefois les interactions. C'est ainsi que j'ai pu observer les relations entre les membres de la famille, obtenir des informations sur la structure familiale, sur les « patterns transactionnels » et mettre à l'épreuve des faits mes premières hypothèses.

En effet, ce premier entretien familial confirme la tendance «unitaire» de la famille AÏT. C'est une famille que l'on pourrait qualifier «d'enchevêtrée». Chacun parle, intervient à la place de l'autre. Chacun est concerné par les problèmes de l'autre et chacun voudrait participer, contribuer pour leurs résolutions. Les frontières sont floues. Louisa, prend toute la place et Slimane est installé dans une position de figurant, dans une position périphérique, et ce malgré ses timides interventions, dans lesquelles il approuve tout ce que dit son épouse. Sifax intervient sans qu'on lui demande, il apporte des précisions, rétabli l'ordre, contre balance le pouvoir maternel croissant, contredit ses sœurs, les fait taire et entre en escalade symétrique avec elles. Les filles participèrent à l'ambiance impulsée par la mère de Sifax. A la fin de l'entretien, je leur ai proposé de se revoir dans un mois et l'on pourra, à ce moment-là, continuer à parler de la famille élargie ou s'ils le désirent, des problèmes qui les préoccupent. J'ai chargé le père – dans un souci de le réhabiliter dans son autorité paternelle – de raconter, à ses filles absentes, ce qui s'est passé au cours de cet entretien.

PREMIERE SEQUENCE EXTRAITE DU 2° ENTRETIEN

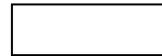
Places prises par les éléments du système thérapeutique

Thérapeute

La mère, Taous



Le père, Slimane



Fatma



Chaise vide



Sifax, le patient désigné



Chaise vide



Kahina

Taous : Non ! Personne ne va bien. Nous vivons le calvaire.

Thérapeute : Je n'arrive pas à vous suivre. Est-ce que vous pouvez.....

Fatma: *(En m'interrompant)*

A cause de Sifax, personne n'est bien dans cette famille.

Thérapeute : Je ne comprends pas toujours. Si je me trompe, vous pouvez me corriger. Je ne sais pas si c'est Sifax qui a quelques difficultés qui, je pense, sont en rapport avec sa jeunesse et qui veut, je crois, devenir rapidement un homme et cela inquiète quelques-uns d'entre vous, ou bien il y'a quelqu'un d'entre vous qui souffre d'un problème particulier. Peut-être que les conflits avec les autres membres de la famille à propos du partage des biens sont pour quelque chose, et vous créent quelques soucis ? Je ne sais pas..... ?

(Je vois Sifax redresser son buste, je le regarde et lui demande, s'il veut dire quelque chose)

Je demande à la mère d'être plus précise afin de m'aider à cerner le problème qui les fait souffrir.

J'attends une réponse de la mère, mais c'est la fille qui s'autorise à le faire en désignant Sifax comme le « bouc émissaire ».

Je persiste en revenant à la charge. Je feins toujours de ne pas comprendre. Je voulais, avec mon intervention, les amener à donner leur version du problème. Je leur en propose plusieurs afin qu'ils saisissent qu'il est possible de faire plusieurs lectures d'une même situation, qu'il est possible donc d'avoir un autre « bouc émissaire » parmi les autres membres de la famille. Si c'est Sifax, qui est la source de leur souffrance, je leur indique, que son comportement peut-être du à son âge et qu'il peut, de ce fait, être normal. Je m'allie donc au « patient désigné » en connotant positivement.

Sifax : Non !

Je pense que Sifax sent que je le soutiens ; il me fait savoir et il le fait savoir à sa famille

Taous : Si ce n'était pas Sifax, personne n'a de problèmes dans la famille. On s'entend très bien, on s'entraide. Dieu merci. Notre souci, c'est Sifax. Il est méchant, pourtant, on l'aime bien.

La mère définit la famille AÏT comme une famille « saine. » Le « bouc émissaire », c'est Sifax. C'est celui par qui les problèmes arrivent. C'est à cause de lui que la famille va mal. La mère le disqualifie et lui montre en même temps de l'affection.

Thérapeute : Qu'est-ce que Sifax fait de méchant ?

Je voulais avoir des précisions sur les séquences comportementales qui semblent dérangées la famille, afin de cerner le sens et l'importance que la famille attribuent au symptôme responsable de leur souffrance.

Fatma : Il ne respecte personne, il est insolent, il nous frappe....

L'appréciation faite par sa demi-sœur ne semble pas plaire à Syfax. Il réagit sur un mode analogique ; il montre sa désapprobation.

Syfax bouge la chaise, craque les doigts et fixe sa sœur. Fatma arrête son intervention)

Thérapeute : Sifax, je crois que tu n'es pas d'accord avec ta sœur et que tu voudrais dire quelque chose.

Je lui montre que j'ai saisi son message et que je le comprends

Sifax : Oui !

Thérapeute : Je pense que ta sœur n'a pas encore terminé ; on va l'a laissé poursuivre, après je te donne la parole.

J'impose le cadre et j'envoie un signe à la famille que la responsabilité de ce qui se passera à l'intérieur du système thérapeutique m'incombera. L'occasion m'a été donnée d'affirmer ma « position de leadership » et je l'ai fait. Aussi, le fait de permettre à chacun de parler pour soi, et de ne pas laisser quelqu'un d'autre intervenir quand l'autre parle est l'une des démarches qui facilitera le processus d'individuation

Fatma : Il frappe tout le monde, il « parle avec les mains... ».

(Kahina s'est mise à rire, puis s'est crispée)

Fatma a recours à une métaphore pour indiquer le mode de communication que Sifax utilise avec eux, sa manière habituelle et privilégiée de communiquer avec la famille.

Sifax : *(En s'adressant à moi)* Vous voyez ! C'est toujours comme ça. Ils se moquent de moi et elles veulent que je ne réagisse pas. Tout le monde dans cette famille, même mes oncles, mes tantes, mes cousins me prennent pour un dur. Pour moi, celui qui me provoque, qui me touche ; je ne le lâche pas, je ne

Sifax s'allie à moi. Je sens qu'il me demande de le soutenir pour décamper de cette position de « mauvais objet ». Il me le montre, je pense qu'il compte sur moi. Rassuré par mon attitude, il se définit, il s'affirme.

reste pas les bras croisés. Celui qui n'est pas content c'est comme ça. J'assume ce que je fais.

Thérapeute : je pense que c'est l'expression « *parler avec les mains* » qui a fait rire ta sœur. N'est ce pas Kahina ?

Je préviens une escalade symétrique entre Sifax et ses deux sœurs. Je désamorce un éventuel conflit en venant au secours de Kahina, en m'alliant à elle et en connotant positivement.

Kahina : Je ne sais pas comment on peut « *parler avec les mains* » ?

Kahina semble vouloir dire à son frère qu'elle aime bien cette expression et qu'elle la trouve drôle. Elle fait baisser la tension.

Thérapeute : Si ! Par exemple, les sourds-muets peuvent se comprendre parfaitement bien en utilisant leurs mains. Ils utilisent le langage des mains. Les mains ne sont pas utilisées uniquement pour donner seulement des coups comme les boxeurs.

Je réponds à Kahina et j'envoie, en même temps, à Sifax un message : on peut utiliser les mains pour donner des coups, mais on peut également les utiliser pour dialoguer et pour échanger des informations. Les mains sont utiles à conditions de savoir s'en servir.

Taous : Justement, c'est ce que persiste à faire Sifax

La mère confirme le type d'interaction de Sifax avec les autres membres de la famille : « il parle en frappant ».

Thérapeute : Sifax n'a pas toujours été comme ça ? Il doit y avoir une explication à son comportement !

J'essaie de dire à la mère que Sifax allait peut-être bien avant. Et qu'il y'a probablement un événement particulier qui a fait qu'il est comme cela maintenant. Je m'enfermais sciemment dans une certaine linéarité manichéiste, tout en ayant conscience que tout comportement n'est signifiant que dans l'interaction, que le symptôme échappe à Sifax et tombe dans l'appartenance du système familial, et qu'on ne peut l'élucider qu'en se situant à un niveau circulaire.

Tous : Non ! Heureusement qu'il n'était pas comme ça. Tous les gens que nous avons vus, tous les médecins disent que c'est du à son âge, à ses boutons sur le visage, à ses mauvaises fréquentations et que c'était passager. Na Louisa pense que Sifax a changé depuis la mort de son grand-père Da M'hand.

La mère reconnaît que Sifax a été bien. Elle le confirme. Ensuite elle donne une lecture linéaire du problème : ainsi elle ne remet pas en question le système familial. J'accepte ces définitions, ces versions ; elles m'arrangent et elles arrangent, je suppose, la famille ; car elles ne mettent pas en danger ses propres règles de fonctionnement

Thérapeute : *(Je me retourne vers Slimane, le père qui ne s'attendait pas à ce que m'adresse à lui)*

Je ne sais pas ce que vous en pensez ?

En demandant l'avis du père qui a été jusque-là en position périphérique, je lui donne la possibilité de réagir aux propos de son épouse. J'essaie de le réhabiliter dans sa fonction parentale.

Slimane : *(Après avoir marqué un temps d'arrêt, il lança un regard furtif à son épouse et répond)*

Cela fait mal au cœur de voir ma femme souffrir, mes filles perturbées. Je me suis sacrifié, j'ai toujours travaillé durement. Ma famille ne manque de rien ; vous pouvez leur demander. Pour Sifax, on a tout fait, surtout sa mère et ses sœurs. Même ses

Le père semble demander, sur un mode analogique, l'approbation de son épouse. Je m'attendais à ce qu'il me donne sa version du problème. Il fuit la question, il ne répond pas directement. Il décrit ce que toute la famille a fait pour

oncles et ses tantes ont couru avec nous. Il a été amené chez les meilleurs médecins, sa mère a rendu visite au Wali, a vu des « Talebs »...

Taous : Cela dure et m'inquiète. On pensait que le problème allait être réglé rapidement, que les choses allaient rentrées dans l'ordre. Finalement personne n'a pu faire quelque chose et je pense que personne ne pourra faire quoi que se soit. Sifax est dur.

Thérapeute : je comprends parfaitement votre impatience et votre souci de voir les choses s'arranger au plus vite, mais, je dois vous dire que je n'ai pas de « *potion magique* » ni de « *gri-gri* » dans ma poche pour trouver rapidement une solution à votre problème. Cela demande encore certainement du temps. Vous devez continuer à m'aider, pour que tous ensemble, nous puissions faire de telle sorte que toute la famille aille mieux.

Sifax : il l'a valide, la reconnaît. En même temps, il rappelle ce qu'il a fait lui-même pour cette famille. J'ai l'impression qu'il dit à sa famille : « je vous ai reconnu, reconnaissez moi à votre tour ».

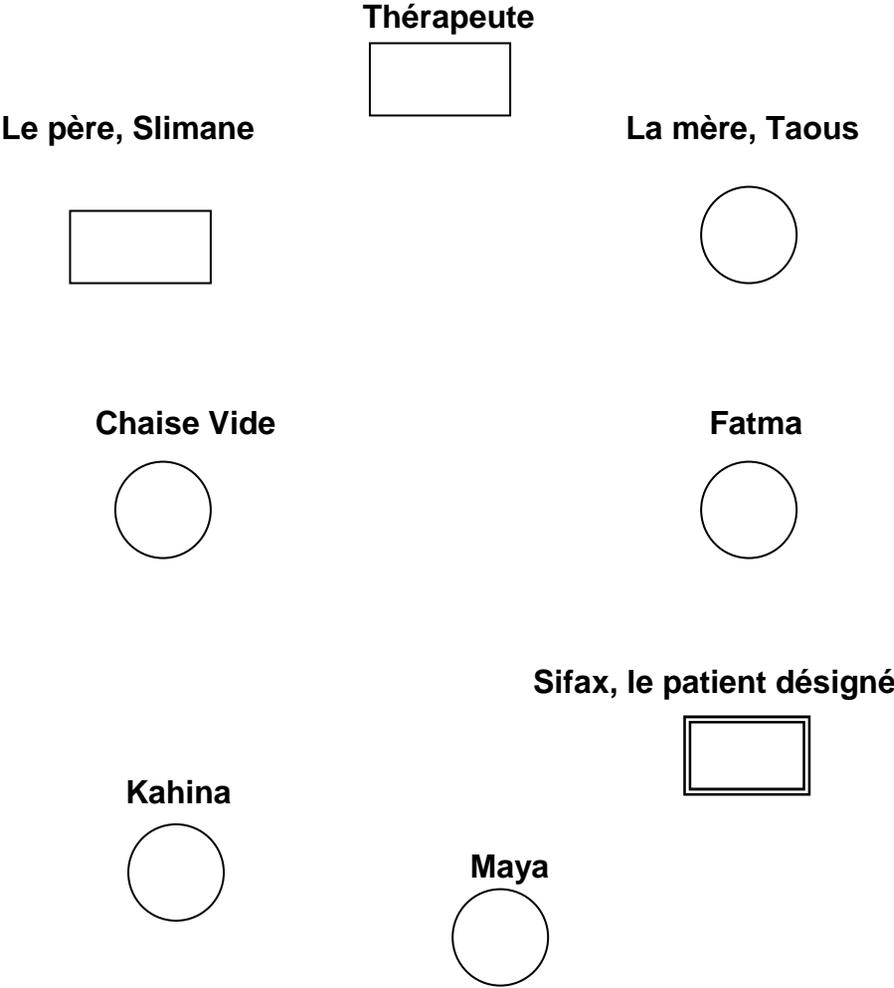
La mère souffre, elle semble pressée. Elle tente de me disqualifier en me signifiant que personne ne peut rien faire pour Sifax, même moi : elle rappelle que Sifax est dur. Veut-elle me décourager ? N'est-elle pas en train de me dire : « ne touches pas à Sifax, le patient désigné et laisse le système familial tel qu'il est ».

Je suis d'abord en empathie avec elle ; je lui fais savoir que je l'a comprend. Ensuite, ayant recours à la provocation et au système de référence et croyances de la famille, je lui précise que je ne suis pas un « magicien ».

Je signale à la mère que considère sa famille comme une partenaire détentrice d'un savoir et d'un pouvoir et, c'est avec sa participation active qu'elle pourra trouver les compétences auto-curative.

DEUXIEME SEQUENCE EXTRAITE DU 3^E ENTRETIEN

**Places prises par les éléments
du système thérapeutique**



Slimane : Dés qu'on l'énerve, il menace de quitter la maison pour ne plus revenir. Alors, sa mère tombe malade.

Partir pour ne plus revenir rappelle, peut-être, à la mère la mort de Saïd son premier époux : il est sorti le matin pour ne plus « revenir ». Il décède dans un accident de la circulation. « Partir, c'est dangereux, on doit donc rester ensemble » ; tel pourrait être un des mythes de cette famille.

Thérapeute : Pour aller ou ?

Slimane ne me répond pas. C'est son épouse qui s'en charge. A-t-il besoin de son approbation ? La mère ne m'indique pas le lieu où Sifax veut partir. Elle refuse peut-être d'imaginer que Sifax puisse aller ailleurs, être dans un endroit autre que la maison familiale. Elle se contente de me dire qu'il est plus loyal envers ses camarades qu'envers la famille.

Taous : Il est très influencé par ses camarades. Il les préfère à nous.

Thérapeute : Vous ne répondez pas à ma question ?

Je reviens à la charge

Taous : Je ne sais pas ?

Je n'ai pas encore de réponse à ma question

Thérapeute : Peut-être que Sifax pourra nous le dire et nous aider ?

La situation me semble bloquée, je cherche un allié. Je m'adresse à l'intéressé, au patient désigné.

Sifax : Je n'ai envie d'aller nulle part. Je leur dis ça parce qu'ils

Sifax veut finalement aller nulle part. Mais, Il semble dire aux

m'étouffent dans cette maison. Dès que je m'apprête à sortir, il me bombarde de questions : « Syfax, où tu vas ? Ne va pas loin, fais attention, ne fréquentes pas celui-ci, ne fréquentes pas celui-là ». Quand je rentre, c'est la même chose : « Syfax, où tu étais ? Qu'est-ce que tu as fait ? Tu as tardé, on s'est inquiété pour toi ». Elles veulent m'enfermer, elles veulent toutes me commander ; c'est invivable.

Fatma : On a peur pour toi. Surtout avec ce qui se passe dehors. Les gens sont méchants, jaloux et tu sais très bien qu'ils nous veulent du mal. Quand quelqu'un de nous a des problèmes, cela leur fait plaisir. Nous, on te veut que du bien. Si on fait tout cela, tu trouves cela anormal

Taous : Il bouge beaucoup, il ne peut pas rester sur place. Il est turbulent et on a peur qu'il fasse encore des bêtises

Thérapeute : Sifax est dynamique, et je suppose qu'il est plein d'énergie.

membres de sa famille : « Vous devez vous unir, sinon je pars. Et si i je pars, vous êtes obligé de vous unir en vous intéressant à moi ».

« L'extérieur est dangereux et hostile » pourrait être un autre mythe de la famille. « Ces croyances » qui fondent le mythe ne sont contestées par aucun membre u système familial. Elles font l'objet de « convictions partagées » et sont acceptées, à priori, comme autant de vérités échappant à toute critique. Le mythe ne concerne donc pas seulement le rôle d'un individu au sein du système mais détermine la famille entière.

La mère fait une présentation négative de Sifax.

Ce que la mère considère comme des défauts chez son fils, moi je vois chez lui des ressources. Je connote positivement.

Taous : A ça, je suis complètement d'accord avec vous. Il n'est pas fainéant. Il est très matinal. Au moment du terrorisme, quand il avait déjà 11 ans, il aimait monter la garde à une heure tardive avec son grand-père Da M'hand et ses oncles. Et quand il fait une chose, il l'a fait avec précision. Il se donne à fond. Il se prend trop au sérieux et c'est pour cela que son grand-père l'aimait beaucoup.

Thérapeute : Est-ce que vous pouvez me citer une chose qu'il fait avec application ?

Taous : Les oiseaux. Il faut voir comment il prend soin d'eux. Leur cage est très propre. Il est très méticuleux. Il y a aussi, quand on organise les « *Waâdas* », les cérémonies où toute la famille est là, au niveau des préparatifs et de l'organisation, c'est un champion. Il prend sérieusement les choses en main. Surtout depuis la mort de Da M'hand. On peut vraiment compter sur lui. Il est aussi généreux et il a un bon cœur.

La mère accepte ma définition, elle la confirme et met en exergue les qualités de Sifax, elle insiste finalement sur ce qui est positif

La mère est allée dans le même sens que moi. J'ai senti qu'elle a marché, qu'elle « a mordu à l'hameçon » ; il fallait persister dans cette voie. A travers donc un exemple, je souhaitais que Sifax soit reconnu et validé par ses parents et ce, en sa présence.

Sifax est décrit en termes positifs. Il prend bien soin de ses oiseaux, ne voudrait-il pas faire autant pour sa mère, ses sœurs... ? En s'investissant dans l'organisation des cérémonies familiales, ne prend-t-il pas la place de son grand-père paternel ? N'est-il pas cet enfant parentifié qui prend soin de toute la famille ?

Thérapeute : C'est un chef d'orchestre !

Je crois avoir saisi l'importance du rôle et de la place de Sifax dans l'ensemble du système familial, y compris dans sa famille élargie.

Fatma : On peut dire cela.

Thérapeute : Avec tout ce que tu sais faire, je voudrais savoir, Sifax, depuis que tu as quitté l'école, si tu aides ton père dans son travail. La dernière fois, je ne sais pas si tu te rappelles, ton père nous avait dit qu'il se levait tôt le matin pour rentrer tard le soir. Il a certainement besoin de main d'œuvre.

Si Sifax possède toutes ces compétences, je voudrais savoir s'il les met à la disposition de son père, et ce, dans le but d'être renseigné sur le type de relations qu'il entretient avec lui.

Sifax : Non ! Il est brouillon dans son travail.

Sifax pense que son père est brouillon, inefficace, donc incapable de s'organiser dans son travail ; par conséquent incapable aussi, d'organiser la vie familiale.

Thérapeute : Raison de plus pour lui donner un coup de main. Je ne sais pas si Slimane est d'accord avec moi.

Sentant la gêne du père, je suis en empathie avec lui. Je l'invite donc, à prendre la parole.

Slimane : Oui, tout à fait. Au lieu de me faire aider uniquement par mes neveux, j'aurais aimé qu'il soit à mes côtés. Mais Sifax n'aime pas être commandé, il veut commander,

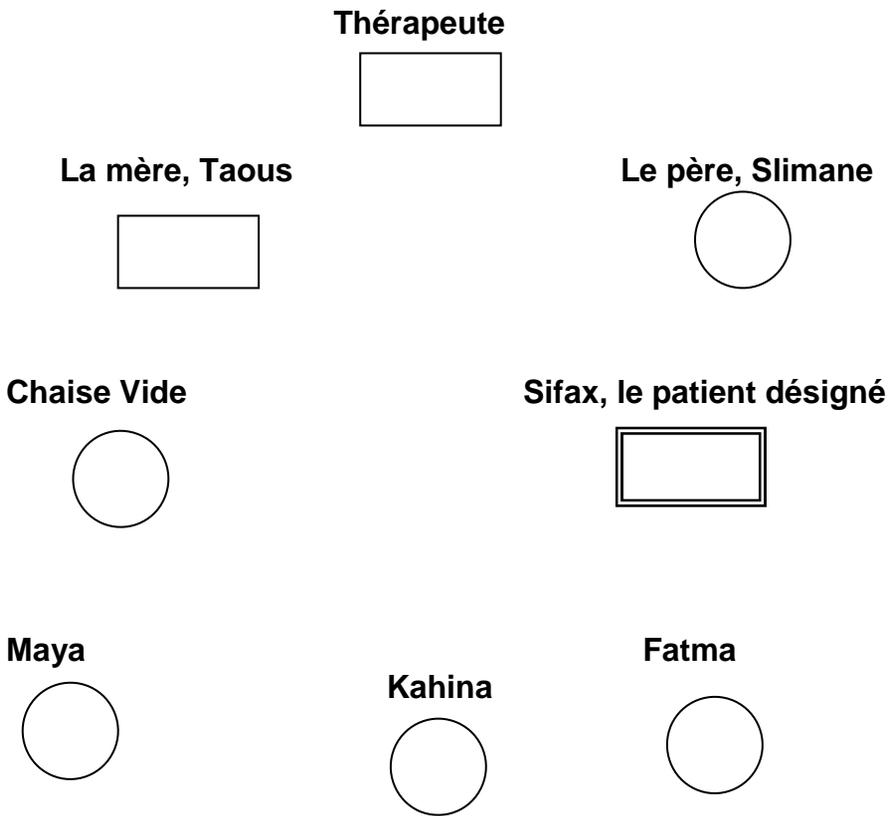
J'ai l'impression que Sifax est le père et Slimane, l'enfant. Il y a une inversion des rôles qui semble parfaitement convenir au père. La question est de savoir pourquoi Slimane s'est

il ne fait qu'à sa tête. Je ne peux
absolument rien faire pour l'y
obliger.

*laissé destituer de la fonction
symbolique qui lui appartient
de représenter ?*

TROISIEME SEQUENCE EXTRAITE DU 4° ENTRETIEN

Place prises par les éléments du système thérapeutique



Taous : Fatma a été toujours à mes côtés, j'ai toujours eu besoin d'elle. Après le décès de son père, c'est grâce à elle que j'ai pu tenir le coup. Elle m'est très utile.

Fatma et sa mère sont dans une relation symbiotique, fusionnelle.

Thérapeute : comment cela ?

Taous : Quand ne je suis pas bien, quand je suis fatiguée, malade, je ne trouve qu'elle. C'est elle qui prend soin de la maison, c'est elle qui m'a aidée à élever les enfants quand ils étaient petits. Même maintenant, elle se fait plus soucis pour eux que leur père ou que moi. Elle prend soin d'eux. Elle est constamment derrière elles, derrière Sifax.

J'ai l'impression que Fatma est aussi parentifiée que Sifax. Elle est avec ses sœurs et son frère dans un rapport de parentification-infantilisation.

Thérapeute : Comment réagissent ses sœurs, son frère Sifax à tout ce qu'elle a fait pour eux ?

Je voulais savoir si Fatma est validée dans ce qu'elle entreprend.

Taous : Comment voulez-vous qu'ils réagissent ? C'est normal ! Elle doit prendre soin d'eux, c'est leur grande sœur. Elle est comme leur mère. Je l'ai éduquée pour en faire une « femme de maison » (entendre par là une femme d'intérieur)

La mère a préparé ses filles pour rester à l'intérieur de leur foyer. Elle renforce le mythe familial.

Thérapeute : Elles n'ont pas pensé à continuer leurs études, à

J'expose le mythe familial en préconisant la possibilité

apprendre un métier ?

*d'ouverture vers l'extérieur
qu'offrent les études.*

Taous : Les études ! Pourquoi faire ?

Dans cette famille, les filles cessent prématurément d'aller à l'école, c'est la règle familiale.

Thérapeute : C'est indispensable de nos jours.

Taous : Pour travailler à l'extérieur ? C'est inimaginable, c'est impensable.

L'extérieur est menaçant. On quitte l'école très tôt pour réintégrer la maison familiale, l'intérieur.

Thérapeute : Slimane, je ne sais pas ce que vous en pensez ?

Je m'adresse au père en tant que dépositaire, normalement, de l'autorité familiale

Taous : Je sais qu'il est d'accord avec moi.

Elle répond à la place de son mari, elle approuve à sa place la règle familiale. Elle le met dans une position basse, elle prend le pouvoir.

Thérapeute : Il faudra le laisser exprimer sa pensée à lui, sa pensée en tant que père.
(*Taous fixe Slimane*)

Je fixe les limites. Je distribue la parole, je tente de réintégrer le père dans sa fonction paternelle

Slimane : Jamais chez nous quelqu'un a laissé ses filles travailler à l'extérieur. C'est une « Fitna ».

Le père confirme les dires de son épouse et, partant la règle familiale. Il me semble que Slimane est dans une sorte de symétrie excessive avec son épouse.

Thérapeute : (*En m'adressant à Taous*) Vous avez donc préféré donner à vos filles une éducation solide pour en faire de bonnes épouses ?

Je ne voulais pas toucher à la règle pour le moment, ni déséquilibrer le système familial. J'ai préféré reformuler le problème en connotant positivement, en validant la mère.

Taous : Oui ! Je pense les avoir bien préparées. Elles attendent comme toutes les filles leur « *Mektoub* » (*Destin*).

Thérapeute : Vous les avez bien armées, et je trouve que c'est une bonne chose

Je reconnais les mérites de la mère et je pense à Hirsch qui dit, notamment, que « pour quitter la maison de ses parents, il vaut mieux être habillé, muni de bagages et d'affaires personnelles, et de sortir par la porte d'entrée, plutôt que sauter par la lucarne du grenier en pyjama ».

Thérapeute : Fatma a, je pense, 24 ans, Ouardia 20 ans, Kahina.....

Les filles sont pourtant bien préparées, mais, la question est de savoir pourquoi elles ne se sont pas mariées ? Est-ce par loyauté ? Sont-elles toutes parentifiées ? Veulent-elles renforcer le mythe de l'unité familiale en restant célibataire ?

Kahina : 18 ans et Maya 19 ans.

Thérapeute : Fatma, tu n'as pas pensé à te marier ?

Je m'adresse d'abord à Fatma, qui est la plus âgée, pour m'éclairer sur un problème qui

la concerne.

Taous : Vous pensez que c'est simple ?

C'est la mère qui s'autorise à répondre à sa place. Elle semble vouloir la décourager à la quitter, à fonder un foyer et à s'autonomiser.

Thérapeute : C'est sûr que ce n'est pas simple. Le mariage, c'est une affaire sérieuse; de plus c'est très coûteux de nos jours. Je ne sais pas si vous connaissez l'adage populaire qui dit que « *le mariage c'est une affaire d'une journée, mais ses préparatifs nécessitent une année* ».

Je vais dans le même sens que la mère, mais j'introduis la notion de moyens matérielles et financiers ; ce qui expliquerait éventuellement pourquoi ses filles ne se sont mariées.

Taous : Oui ! C'est un adage connu.

Thérapeute : Fatma, je voudrais savoir si tu as eu des demandes de mariage ?

Si ce n'est pas les moyens financiers qui empêchent Fatma de se marier, qu'elles peuvent être les autres causes ?

Taous : Si ! A 17 ans, un jeune de Cherehell est venu voir son grand-père, mais toute la famille s'est opposée. Depuis, il y'a eu aussi plusieurs demandes mais je pense qu'elle n'arrive pas à se décider.

C'est la mère qui prend la parole à la place de sa fille Elle confirme la difficulté, voire l'impossibilité pour ses filles. Il semble qu'aucun espace de séparation ne semble subsister dans cette famille : le champ des « possibles » est restreint.

Même pour Ouarda, et Maya ; ils sont venus les demander, mais je pense qu'elles sont encore jeunes. Et puis j'ai peur pour elles.

Thérapeute : Fatma, qu'est-ce qui peut t'aider à te décider, à fonder un foyer ?

(Fatma rougit, regarde sa mère et baisse la tête).

Je donne la possibilité à Fatima de réagir aux propos de sa mère, sur un sujet qui la concerne.

Thérapeute : Fatima, tu n'es pas obligé de répondre maintenant .Tu peux répondre quand tu le voudras.

Sentant la gêne de Fatma à se prononcer, je suis en empathie avec elle

Fatima : Dites-moi plutôt, qu'est ce qui m'empêche de

Thérapeute : ... te marier !

Fatima : C'est difficile ! Pourtant, ma mère veut que nous soyons heureuses. Elles nous encouragent mais, elle dit qu'elle est prudente, qu'il ne faut pas « se jeter dans la gueule du loup ».

Fatima confirme le mythe familial : l'extérieur est dangereux. Elle signale par ailleurs la situation paradoxale dans laquelle elle et ses sœurs se trouvent.

Thérapeute : Il y' a pourtant des gens de bonnes familles. Et il faudra bien un jour se marier, quitter la ferme et fonder un foyer.

Je tente de remettre en question le mythe.

Fatima : Oui, je le sais ! Mais dès que quelqu'un vient voir mes parents, même s'il est sérieux, ma mère ne le trouve pas bien. Elle tombe parfois malade. Elle a mal partout. Même les médicaments ne lui font rien .Elle reste dés fois des jours au

La mère envoie deux messages paradoxaux à ses filles : Le 1° sur un mode digital : vous pouvez vous marier. Elle les encourage.

Le 2° sur un mode analogique : il ne faut surtout pas vous marier. La mère tombée malade.

lit. Quand je la vois comme ça, cela me décourage

Elle s'alite, elle ne peut donc pas marcher. Elle signifie, ainsi à ses filles qu'il est impossible de marcher, impossible de « partir ».

CONCLUSION ET PERSPECTIVES THERAPEUTIQUES

L'analyse des entretiens réalisés avec la famille AÏT dans le cadre de la prise en charge thérapeutique permet de dire que celle-ci est organisée autour du mythe de l'unité. L'endogamie est de mise, les règles patrilineaires sont rigides. Taous n'est pas partie après le décès de son mari : le lévirat était préconisé dans ce cas. On ne quitte pas la maison, on ne quitte pas la ferme, on s'y fixe. Les filles quittent, par contre, l'école très tôt, elles « *refusent de réussir* », elles quittent l'extérieur, pour rejoindre l'intérieur, regagner la ferme, « *la forteresse familiale* », la grande maison familiale. Ce lieu où se condensent l'ensemble des valeurs et des vulnérabilités familiales. On doit se rendre visites, on doit participer aux fêtes familiales et religieuses. Telles sont les règles de cette famille. L'autonomie, l'individuation, la différenciation sont sacrifiées au profit de l'unité. Par loyauté, les enfants sont « *parentifiés* ». Pour sauvegarder et maintenir leur unité, leur identité, et l'homéostasie, les AÏT entretiennent une alliance extrafamiliale par l'imploration de quelques panthéons ; c'est un recours pour leur protection, pour leur survie. Les rites magiques auxquels la famille s'adonne sont la mise en actes répétitifs du mythe familial. Ici les rites ont non seulement pour but la conjuration du sort mais également une fonction défensive ; ils renforcent l'homéostasie du système familial et partant l'unité familiale.

La première question qui nous vient à l'esprit est de savoir d'où vient ce mythe de l'unité familiale. Il nous semble que l'élaboration de ce mythe s'inscrit dans l'histoire des AÏT et plus précisément dans celle de Da M'hand. En effet, contraint à l'exode dans une région qui n'est pas la sienne et confronté aux effets déstabilisateurs du déracinement, il s'est empressé de ramener tout près de lui toute sa famille. Il fallait rester uni pour affronter l'environnement considéré, à l'époque, comme hostile et dangereux. Il fallait se replier sur soi pour survivre, rester solidaire pour lutter contre le sentiment de la perte d'identité, contre la dislocation, voire l'annihilation du groupe familial. Et le degré de fermeture est fonction de la menace perçue. L'ensemble de la famille semble, de ce fait, reconnaître ce mythe comme une réponse importante pour sa propre survie. Tout le

fonctionnement de cette famille semble être organisé autour des valeurs telles que la loyauté, la fidélité, la solidarité et l'entraide.

Mais depuis le décès, en 2003, de Da M'hand, l'équilibre de la famille élargie est mis en péril. Des conflits en rapport avec l'héritage sont apparus au sein de la famille. Quel sens peut prendre, dans ce contexte précis, le comportement de Sifax, le patient désigné, l'élément symptomatique du système familial ? Son comportement reflète-t-il un besoin sous-jacent d'autonomie ? Constitue-t-il un signal à propos de la relation existante, à une phase particulière du cycle existentiel familial, entre d'une part besoin d'autonomie et de différenciation, et d'autre part la rigidité des règles internes du système familial ? N'est-il pas en train de jouer le rôle de catalyseur et de modèle pour les autres membres de la famille dans leur combat pour l'individuation ? On encore, le comportement de Sifax n'est pas une tentative pour préserver la cohésion, l'unité du groupe familial ?

L'option pour telle ou telle hypothèse requiert que l'on revienne au rôle et à la place du père dans le système familial et à la relation entre le grand-père paternel Da M'hand et Sifax. Le père se doit, comme le veut la tradition encore vivace de nos jours, être le dépositaire de l'autorité, il est le porteur symbolique de la règle et de l'ordre. Il représente la loi. Or, dans la réalité c'est un père disqualifié dans une famille caractérisée, entre autre, par la confusion des frontières intergénérationnelles, par la perversion des rôles et par les coalitions entre les membres. La famille AÏT est en panne de filiation paternelle. Sifax n'est-il pas en train de dire à sa famille « *combien il est dangereux, au milieu de cette confusion, d'avoir un père faible et inapte, et qu'il est temps que quelqu'un envisage de s'y substituer, pour contrôler les femmes et les rapports entre les membres du clan, à la manière des pères ancestraux* » ? (Selvini,). Sifax, n'est-il pas à la recherche de la règle, de l'ordre, et fait appel à la loi du père qui fait défaut. Parentifié, il est amené par le dysfonctionnement du groupe familial à assurer un rôle de responsable. Il se comporte comme une sorte de père ancestral, autoritaire, se permettant d'être grossier et devant lequel tout le monde s'efface et baisse les yeux. Dans la hiérarchie familiale, Sifax prend la place de l'aïeul qui veille sur la cohérence de la famille au moment où le père semble défaillant.

Sifax est « *le gardien du temple, le gardien du patrimoine de la famille* » (Heirman), patrimoine qu'il veut sauvegarder impérativement.

Sifax est le « *délégué* » de Da M'hand, son grand-père paternel. En tant que tel, il est obligé de prouver sa loyauté et son honnêteté et de remplir sa mission, fût-elle, au-dessus de ses moyens, Par la mise en scène de « *délégation intergénérationnelle* » (Selvini), par son symptôme, Sifax veut protéger sa famille d'un danger de dislocation. Il participe, de ce fait, au maintien de l'unité familiale. En mettant en crise le système familial par son comportement, il arrive à réunir autour de lui toute la famille. Sifax constitue « *le problème en tant que sujet d'inquiétude pour tout le groupe et la solution en tant qu'il favorise la solidarité du groupe et sa cohésion* » (Neuburger). Le symptôme est alors, dans ce cas précis, un principe organisateur du groupe familial.

Au terme de quatre entretiens familiaux, quelles sont les perspectives thérapeutiques qu'il est possible d'entrevoir ?

Les principales interventions peuvent s'articuler, entre autres, sur :

- L'encouragement et la préservation de l'individuation et l'autonomie de chaque membre de la famille, essentiellement les filles et Sifax. Il s'agira de favoriser le processus de différenciation et de procéder à une sorte de « *déparentification* » des enfants.
- L'aide de Sifax à élaborer un projet personnel dans le cadre d'une formation professionnelle (l'apprentissage par exemple d'un métier manuel en rapport avec ses qualités d'organisation, de précision.....)
- La restructuration du système familial, de telle sorte que chacun soit replacé dans son rôle et dans sa fonction respectifs.
- La clarification des frontières intergénérationnelles. La thérapie sera alors orientée sur la séparation des unités générationnelles. On

pourra, dans ce cadre, prévoir l'implication les grands parents dans processus thérapeutique.

- L'exploration de la dimension de l'éthique relationnelle.
- L'exploration de la dimension des faits, surtout en ce qui concerne la mère et Fatma, dont très jeunes, l'une à été veuve et l'autre orpheline.
- La réhabilitation du père dans sa fonction paternelle.
- La stimulation de la capacité mythopoïétique de la famille, en lui offrant un cadre d'élaboration de nouveaux mythes familiaux plus structurants et capables de favoriser l'épanouissement de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles. Temps chaos, processus*. Paris, Editions Erès.

Caillé, P. (1985). *Familles et thérapeutes. Lecture systémique d'une interaction*. Paris, Les éditions ESF.

Heireman, M. (1998). *Du côté de chez soi. La thérapie contextuelle d'Ivan Boszormenyi Nagy*. Paris, Les éditions ESF.

Hirsch, S. et Coenen, R. (2004). *Eduquer sans punir : une anthropologie de l'adolescence à risque*. Paris, Editions Erès.

Lemaire, J-M. (2002). « Dansez avec moi, et les autres rencontres. Quelques pas avec Nougaro. Thérapie familiale en Algérie ». In *Cahiers critiques de thérapie familiale et pratiques de réseaux*, 2002/1, n° 28.

Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Paris, Editions Universitaires.

Neuburger, R. (1984). *L'autre demande. Psychanalyse et thérapie familiale systémique*. Paris, Les éditions ESF.

Neuburger, R. (1996). *Le mythe familial*. Paris, Les éditions ESF.

Neuburger, R. (2003). *Les rituels familiaux*. Paris, Edition Payot.

Selvini, P. et coll. (1978). *Paradoxe et contre-paradoxe*. Paris, Les éditions ESF

Tordeurs, D. (2007), « Tanguy revisité. De l'adolescence à l'ado-laisse sens. Petites réflexions à propos de l'automation de certains de nos jeunes gens ». In *Thérapie familiale* 2007/2, Vol.28.

Le dialogue pédagogique et la gestion mentale de la maladie. Cas du HIV

Hocine NOUANI

Université d'Alger2

Résumé :

Cet article s'intéresse à l'importance de l'information et de la prise de conscience par les patients de leur maladie, ces deux facteurs jouent un rôle important dans la gestion rationnelle de la vie quotidienne. Il s'agit de l'application d'un protocole de sensibilisation des sujets en agissant sur leurs cognitions.

Les résultats montrent une corrélation négative forte entre l'angoisse vécue par les sujets et leurs connaissances de la maladie, en même temps, qu'ils existent des différences statistiquement significatives entre les résultats du pré et post test après la passation du protocole.

Le SIDA, une maladie une fois contractée, ne va pas seulement porter atteinte au système immunitaire du malade, mais provoquera un bouleversement total dans la vie psychique et sociale de ce dernier. Ainsi, l'intéressé en plus des lourdeurs des soins médicaux, va affronter une infinité de problèmes dont il aimerait bien s'en passer. Plusieurs études ont mis en évidence les différentes difficultés que rencontrent les malades dans leur vie quotidienne. Dans une étude sur un groupe de 30 malades (HIV ; sidéens déclarés ou séropositifs) et en réponse à un questionnaire, il a été constaté que le gros du problème que devaient affronter les patients est celui du regard de la société envers leur maladie. Souvent considérée comme une maladie honteuse engendrant moqueries, réflexions, et même rejet de la part de la société (NOUANI H, 2007). Cette situation à son tour va avoir un effet néfaste sur l'appareil psychique du malade et provoquera, également une désorganisation de l'appareil mental. Une forte corrélation statistiquement significative entre le type de rapports et l'état psychique du malade a été confirmée dans la même étude (NOUANI H, Ibid.). Ainsi, après l'analyse statistique des résultats à travers le test des corrélations de Pearson et le calcul des coefficients, nous avons obtenu la valeur suivante : $r_p = .80$, $p < 005$, le score indique une forte corrélation entre les différentes variables.

Cette situation va engendrer des troubles graves de la personnalité tels que l'agressivité, l'anxiété, la fermeture sur soi (refus des soins) et même apparition de comportements anormaux comme la délinquance. Ces comportements vont se répercuter sur la vie de famille du malade, et mène souvent à l'éclatement de la cellule familiale. Dans un entretien clinique avec l'entourage d'un sidéen (BELAID A, 2007), la maladie du père a provoqué non seulement la séparation des deux parents mais la défection des enfants du foyer familial. La mère par crainte de contamination a décidé de quitter la maison et le père par réaction décide la rupture du contrat de mariage. Les enfants se retrouvant désespérés décident à leur tour de quitter le foyer. Une des filles rejoignant le père émigré à l'étranger et, par faute et incapacité de s'occuper de sa progéniture pour raison de maladie, la fille va se retrouver dans la rue. Etant privée de financements elle se livra à la drogue pour finir par se faire contaminer à son tour. Dans les deux investigations sus citées, il a été constaté que l'information et la prise de conscience de la maladie jouaient un rôle important dans la gestion rationnelle de la maladie et même de la vie quotidienne, et pouvait avoir un impact particulier sur l'angoisse. Ainsi, les deux études montrent qu'il existe des différences statistiquement significatives dans la gestion et l'appréhension de la maladie selon les niveaux d'instruction des patients. En appliquant le T-test sur deux groupes de patients de niveaux d'instruction différents, les résultats confirment ces différences entre les deux groupes en faveur du groupe dont le niveau d'instruction est élevé. Ces dernières vont en s'accroissant au fur et à mesure que le niveau monte comme le montre le tableau N°1 (NOUANI H, Ibid).

Tableau N°1 : Résultats indiquant les différences entre les deux groupes en fonction du niveau d'instruction

α	df	tc	<i>Différences entre les moyennes</i>	Variances	Moyennes	Groupes	N
005	28	24	10	19	13	G1, niveau d'instruction élevé	15
				25	3	G2, niveau d'instruction bas	15

T (df=28)= 24 p<0,05

La valeur de **t** calculée est de **24** (**t** tabulée = **1.70**), pour **α = 0.05**, ce qui confirme bien les différences.

Après toutes ces données nous avons décidé de lancer une prise en charge psychologique par l'application d'un protocole de sensibilisation des malades. Nous sommes partis d'une hypothèse principale qui stipule que la sensibilisation du patient sur la maladie permet une meilleure compréhension et un comportement plus approprié de la part des protagonistes envers la maladie, qui à son tour va se répercuter positivement sur l'état psychique et mental des malades, l'anxiété à titre d'exemple. L'hypothèse a été suivie de deux hypothèses partielles :

*** Il existe une relation de corrélation négative (inverse) entre l'anxiété provoquée par la maladie et la prise de conscience (connaissance) de cette dernière.**

*** Il existe des différences statistiquement significatives entre les résultats du pré et post test après passation du protocole.**

Un programme pédagogique a été lancé pour l'accomplissement de cette tâche dans le cadre de la thérapie cognitive. Il s'agit d'un protocole de prise en charge psychologique du malade, en agissant sur ses cognitions dans le but d'arriver à un changement des représentations mentales de l'individu. Une fois les procédures psychométriques de l'outil de travail satisfaites, à savoir sa validité scientifique, il a été procédé à son application sur un groupe de 80 malades chroniques dont une dizaine de Sidéens. Nous avons adopté et appliqué quelques principes théoriques et méthodologiques d'une méthode connue sous le vocable de gestion mentale (¹). Cette dernière procède à une analyse des processus mentaux et œuvre à les décrire et amener le sujet à agir suivant des consignes préalables pour saisir une procédure. Les autres canaux de communication sont également pris en considération, le geste à titre d'exemple, car ce dernier est aussi indispensable pour résoudre les problèmes qu'ils soient de

¹) A. de La Garanderie, l'initiateur de la gestion mentale dans les années 80.

nature concrète ou abstraite. Le geste est analysé en décrivant ce que peut apporter la souplesse mentale en tenant compte des capacités de chacun. Ainsi, la gestion mentale essaie d'expliquer à l'individu comment développer sa créativité et l'exploiter pour travailler les cognitions. Cette technique s'intéresse à la conscience dans l'apprentissage, et explore les spécificités cognitives des personnes. C'est une méthode qui montre comment focaliser son attention, et optimiser sa mémoire, elle stimule la réflexion, la compréhension et l'imagination. Elle se sert du dialogue pédagogique comme outil de travail principal. Ce dernier est utilisé pour découvrir et enrichir les moyens d'apprendre et aider ainsi l'individu à s'adapter aux situations difficiles. Il s'agit d'une analyse de la conscience cognitive sur les habitudes mentales du sujet et le pousser à découvrir et par conséquent à se découvrir et valoriser ses ressources mentales qui serviront à construire ses cognitions. Lors d'une prise d'information, les processus de la pensée consciente sont explorés et étudiés, dont le but est la prise de conscience de la maladie par le patient, dans pareille situation, le cas du SIDA est révélateur. Ainsi, Chaque sujet met en place une méthode personnelle de traitement de l'information, Il est mis en évidence le rôle fondamental de l'évocation comme outil de la pensée transformée en image mentale, visuelle, auditive ou verbale, par laquelle le sujet rend mentalement présent le monde (De La GARANDERIE A, 1995). Le terme d'évocation désigne un processus qui, partant d'acquis et d'indices perceptifs, les organise en une forme mentale personnelle, en référence à des contenus particuliers rendant la pensée accessible à un vécu de conscience. Il structure les gestes mentaux telles que l'attention, la mémorisation, la réflexion et l'imagination (De La GARANDERIE A, idem). L'évocation verbale est associée à des constructions mentales en rapport avec la mémoire, et le travail consiste à construire des représentations mentales sur un thème déterminé (Le SIDA). Il est un moyen de la pensée et de la description du monde mentale en relation avec des concepts de projet et de perception. L'évocation essaie également d'expliquer ce qui se passe à l'intérieur du mental et œuvrer à agir sur les représentations pour éventuellement les amender dans le sens positif. Le sujet prend conscience par introspection de ses évocations et de ses itinéraires mentaux au moment où il accomplit une tâche. La gestion mentale vise l'autonomie de

l'individu en le rendant conscient de ses habitudes mentales, afin qu'il puisse les utiliser au mieux et les enrichir. Cette prise de conscience se fait par le biais du dialogue pédagogique (GARDOU Ch, 1995). Ce dernier est un moyen qui privilégie l'introspection, avec comme but principal la connaissance de soi et la valorisation de l'identité cognitive du sujet quel que soit son handicap ou sa maladie. C'est un moyen d'analyse utilisé par le pédagogue pour aider le sujet à prendre connaissance de ses propres procédures mentales. Il permet de mettre au point des procédures efficaces, et il est en même temps un outil pédagogique à destination de l'apprenant. Il a pour finalité d'aider l'apprenant à prendre conscience de ses procédures, dans un but d'efficacité. Il est également question de repérer les signes cliniques et les irrégularités des processus mentaux défaillants responsables des troubles, et mettre en place des moyens thérapeutiques adéquats. Il aide à élargir les compétences et transférer les habitudes mentales efficaces aux domaines de difficulté et finalement proposer d'autres stratégies mentales pour inciter le sujet à élargir ses propres automatismes mentaux afin d'améliorer son savoir, pour enfin l'amener (le sujet) à mieux connaître son fonctionnement mental et le pousser à construire ses propres méthodes de travail dans tous les domaines pour une meilleure performance (De La GARANDERIE A, 2002).

Analyse des résultats :

Pour vérifier les hypothèses émises, nous avons adopté deux approches.

A- Une approche clinique pour le contrôle des variables, qui en réalité est plus une procédure de choix de la population et des outils de travail.

1-Pour la sélection des éléments du groupe (n=80), nous avons procédé à l'étude des dossiers. Il s'agit de quatre types de dossiers : des dossiers administratifs, des dossiers médicaux, les bilans/observations, les dossiers cliniques. Cette démarche nous a permis de contrôler quelques variables importantes à savoir :

-l'âge des malades varie entre 30 et 45 ans ; en effet nous avons remarqué, que les malades de cet âge montrent plus de souplesse à comprendre les consignes des examens.

-pour ce qui concerne le sexe, il n'a pas été pris en considération la différence des sexes, ces derniers ont été choisis aléatoirement.

-Le niveau d'instruction des patients (même s'il n'en sera pas tenu compte dans cet article en particulier).

2- Pour la sélection des outils de travail nous avons utilisé deux échelles de mesure 2-a : Une échelle de mesure de l'anxiété ;

2-b : Une échelle de contrôle des connaissances ; comme pré et post test.

B- Une approche empirique pour la vérification des hypothèses. Dans cette approche, nous avons appliqué le protocole de prise en charge. Après six séances de travail nous avons obtenu les résultats suivant :

Pour vérifier la première hypothèse partielle de travail nous avons procédé à une analyse statistique des résultats à travers le calcul du coefficient de corrélation et nous avons obtenus les résultats suivants :
Tableau N°2 : Résultats indiquant les corrélations entre les deux variables anxiété et connaissance/prise de conscience de la maladie

rf	v	α	N	r
0.37	2	0.01	80	-0.79

r (-0.79)= 0.37, p < 0 .01

Ainsi, après le calcul des coefficients, nous avons obtenu la valeur suivante :

r (-0.79)= 0.37, p < 0 .01, il est à constater une corrélation forte mais inverse entre les scores obtenus dans l'échelle de mesure de l'anxiété et l'échelle de contrôle des connaissances, avec un coefficient de corrélation à valeur négative égal à **-0.79**. L'explication de ce phénomène réside dans le fait que plus la prise de conscience de la maladie est importante moins l'anxiété est persistante. Cette forte corrélation vient confirmer notre hypothèse, et montre l'influence positive de la sensibilisation sur la maladie.

Pour vérifier la deuxième hypothèse partielle de travail nous avons procédé à une analyse statistique des résultats à travers le test **t** et nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau N°3 : Résultats indiquant les différences entre les deux situations du pré et post test :

α	df	t_c	Différences entre les moyennes	Variances	Moyennes	Epreuves	N
0,01	78	26,00	30	31.22	39	Post-test	80
				37.14	9	Pré-test	80

T (df=79)= 26,00 p0,01

La valeur de t calculée est de 26,00 (t tabulée = **1.70**), pour $\alpha = 0.01$. Ainsi, nous constatons qu'Il existe des différences significatives entre la passation du test de contrôle de connaissances avant la prise en charge psychologique (avant le protocole) et la deuxième passation à savoir après que les patients aient subi la prise en charge de prise de conscience de la maladie. Ainsi, l'hypothèse se trouve confirmée, et il en ressort que les malades ayant bénéficié d'une prise en charge pédagogique ont une perception plus élaborée des leur maladie et ceci se répercute sur leur état psychique par une diminution de l'anxiété et même sur leur comportement comme indiqué par les résultats de l'hypothèse précédente.

Conclusion :

En guise de conclusion, nous dirons que l'importance de la sensibilisation du malade sur sa maladie est d'une importance primordiale. Les études présentées dans ce travail ont bien confirmé les hypothèses avancées et les différentes analyses statistiques ont bien démontré les corrélations et les différences qui existent entre les différentes variables. Ainsi, beaucoup de difficultés peuvent être surmontées si le côté psychologique du malade est pris en charge en parallèle avec le côté médical.

Bibliographie :

AUSTIN.J-L : **Quand dire, c'est faire.** Seuil, Paris, 1972, 1e éd, Oxford, 1964.

BAKHTINE.M: **Esthétique de la création verbale.**

Paris, Ed. Gallimard, 1984.

BELAID A : Relation entre l'angoisse et la réussite professionnelle chez les malades chroniques. Magister de Psychologie, Univ Alger, 2007.

BRUNER.J-S : **Car la culture donne forme à l'esprit.**

De la révolution cognitive à la psychologie culturelle
éd Eshel, 1991.

CARON.J : **Les régulations du discours.**

Psycholinguistique et pragmatique du langage.P.u.f, Paris, 1983.

De La GARANDERIE A: **Une pédagogie de l'entraide.** Paris
Éditions Ouvrières 1974; Nouvelle édition Lyon Chroniques Sociales,
1994.

De La GARANDERIE A: **Comprendre les chemins de la
connaissance,** Lyon, Chronique Sociale, nov. 2002

DUCROT.O: **Dire et ne pas dire.**

Paris. Herman. 1972.

FRANCOIS.F: **"Quelques aspects de l'analyse du dialogue".**

Coord. FRANCOIS.F. Paris, Univ. Paris V. Journée d'études.

Août 1981, **C.n.r.s. E.r.a.**

FRANCOIS F: **"Ebauches d'une dialogique".In Connexions,** n°38,
1982, pp 61-88.

FRANCOIS.F : **Les pratiques de l'oral.**Nathan, Paris, 1993.

GARDOU Ch : **La gestion mentale en questions.** A propos des
travaux d'Antoine de la Garanderie. Ramonville Saint-Agne, Erès,
1995.

GIRARDIN.C: **" Dialogue adulte-enfant".** Contribution à l'étude du
dialogue. Acquisition du langage et conditions de communication.

Paris, Ed. Selif, 1983.

JACQUES.F: **Dialogique.** Recherches sur le dialogue.

Paris, P.u.f, 1979.

JACQUES.F : **L'espace logique de l'interlocution.**

P.u.f, Paris, 1985.

KERBRAT-ORECCHIONI.C: **L'énonciation de la subjectivité dans le
langage.** Paris, Ed. Colin A, Paris 1980.

LABOV.W: **Therapeutic discourse.**

Psychotherapy and conversation, Labov , Faushel D. London, Academy
Press, 1977.

NOUANI.H : "Les conduites langagières et la norme scolaire"

in **Psychologie,** n°4, 1994. pp 93-102.

NOUANI.H : "Langage et classes sociales"

in **Revue algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation**, n°6, 1995. pp 29-41.

NOUANI.H. "Ebauche d'analyse du discours"

In **Psychologie**, n°5,6, 1995-96, pp 213-239.

NOUA NI H : Estime de soi et adaptation professionnelle chez le sidéen.

In revue du laboratoire d'Education et de santé mentale. N°2 , 2011.

VYGOTSKY.L-S : Pensée et langage.

éd Sociales, Paris, 1985.

WALLON.H : De l'acte à la pensée.

Flammarion, 2e éd, Paris, 1970.

La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture chez l'enfant arabophone

**Chafika AZDAOU
Université d'Alger2**

Résumé :

L'objectif de cette recherche est de préciser la part des facteurs cognitifs (conscience phonologique) de l'enfant sur son apprentissage de la lecture en tenant compte de la spécificité de la langue arabe, langue à base consonantique. Un suivi longitudinal (du début de la première année de primaire au début de la deuxième année de primaire) d'un échantillon de 103 élèves d'Alger centre à permis d'évaluer le niveau de conscience phonologique avant et après un an d'apprentissage formel de la lecture. L'analyse des résultats tend à confirmer l'importance de la conscience phonémique dans l'apprentissage de la lecture.

Introduction

Nombreuses sont les études qui se sont intéressées à la relation entre la lecture et la conscience phonologique. On distingue principalement deux types d'études :

- les études longitudinales de nature prédictive et les études d'entraînement, de nature éducative et thérapeutique.

Les résultats de ces recherches paraissent contradictoires. En effet, certaines études ont montré la valeur prédictive de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture (Stanovich 1988) ; Lunberg & al. 1988, Bryan, Bradley, Maclean & Grosland (1989); Mann et Liberman, 1994), alors que pour d'autres la conscience phonologique ne précède pas l'apprentissage de la lecture (Morais et coll, 1987 ; 1994) Morais) mais serait en interaction avec elle

1- L'analyse de l'oral : Spécificité phonologique et acquisition de la lecture.

Différents auteurs ont montré les corrélations entre le développement des capacités métalinguistiques telle que la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture, (Gombert, & Colé cité par Kanta et Rey,

2009). Cependant, le terme de conscience phonologique qui désigne « la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de manière délibérée » Gombert (1990) n'a pas une signification unifiée. Cette conscience serait en relation avec l'unité linguistique considérée.

Les chercheurs font en effet la distinction entre deux niveaux de conscience phonologique :

- un premier niveau dit épiphonologique ou sensibilité phonologique s'appuyant fortement sur des indices perceptifs . Ce niveau serait présent chez l'enfant avant qu'il n'apprenne à lire.
- un second niveau dit de conscience phonologique proprement dite ou traitement méta phonologique qui apparaît après la maîtrise du code alphabétique (Liberman,1989 ; Gombert,1990 ; Plaza, 1999, Alegria & Mousty, 2004). Pour les défenseurs de ce point de vue, le qualificatif « conscient » semble réservé surtout au traitement phonémique.

L'accès à la conscience phonémique se révèle effectivement complexe et tardif, il se situerait autour de 6 ans. La raison principale est que les unités de paroles représentées par des lettres, essentiellement les phonèmes sont des unités abstraites (Sprenger-Charolles et coll. ; 2003, 2006 ; Alegria, Mousty, 2004).Ce qui n'est pas le cas de la conscience syllabique qui se développe très tôt, vers l'âge de 4 ans (Sprenger- Charolles et coll., 2003, 2006).

Ce développement précoce de la segmentation syllabique semble provenir du fait que les syllabes sont isolables d'un point de vue articulatoire (Issoufaly & Primot, 1999). En effet, les phonèmes ne sont pas prononcés les uns à la suite des autres mais en un seul geste articulatoire à l'intérieur d'une syllabe (par exemple, le mot en français « bateau » n'est pas prononcé /b+a+t+o/ mais /ba+/to/) (Sprenger- Charolles, 2003, 2006).

Certains travaux accordent une valeur prédictive à la conscience des unités syllabiques (Goswami, 1999 ; Goswami et East, 2000), alors que pour d'autres, elle est exclusive aux unités phonémiques (Seymour et Duncun, 1977 ; Nation et Hulme ; 1997, Hatcher et

Hulme, 1999 ; Hulme et al., 2002). La seconde idée est surtout attendue dans une écriture alphabétique qui code les phonèmes de la langue orale.

La plupart de ces résultats tirés des travaux sur la langue anglaise, d'où l'existence d'une littérature abondante. Cependant, les recherches sur d'autres langues alphabétiques ont montré que le milieu linguistique dans lequel évolue l'enfant est important pour le développement de la conscience phonologique.

Ainsi, pour illustrer l'impact de la langue sur la conscience syllabique et phonémique avant et après l'acquisition la lecture, nous nous appuyons sur les résultats de quelques recherches récentes :

Une étude de Duncan, Seymour, Colé, & Mangnan (2006) auprès d'enfants apprentis lecteurs français et anglais. L'étude a montré que ces enfants (avant l'enseignement formel de la lecture) ont des performances dans des tâches de manipulation de syllabes bien inférieures à celles de leur homologues français. Celle de Aidinis et Nunes (2001) sur la langue grecques, qui à l'instar du français présente des frontières syllabiques claires a mis en évidence la contribution importante de l'analyse syllabique dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, Sprenger-Charolles (2006) a comparé les résultats d'études menées sur des enfants avant et après la lecture dans plusieurs langues, allemands anglais, français, italiens, japonais et turques, il ressort d'une part que la majorité des enfants italiens et turcs avaient un niveau élevé de la sensibilité syllabique et phonémique que se soit avant ou après la lecture en comparaison avec leurs homologues anglais. et que la conscience phonémique est nettement plus élevée chez les pré-lecteurs. D'autre part, le contact avec une langue alphabétique développe la conscience phonémique comme c'est le cas pour l'italien l'allemand, le français et l'anglais en comparaison avec d'autres langues comme le japonais.

Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur le cas de la langue arabe qui présente d'importantes particularités par rapports aux langues alphabétiques Européennes.

2- Quelques spécificités de la langue arabe et leurs relations avec l'acquisition de la lecture

La langue arabe qui appartient au groupe des langues sémitiques s'écrit de droite à gauche et se caractérise par sa structure particulièrement consonantique (28 consonnes) et seulement 3 voyelles. Une des caractéristiques de la langue arabe et sa nature bidimensionnelle ; constituée de racines et de schèmes vocaliques (Ammar, 2002). Cette particularité donne lieu à l'existence de deux formes d'écriture : Une écriture vocalisée engendrant un système graphème/ phonème tout à fait transparent (Ammar, 2002) utilisée en début d'apprentissage de la lecture, est phonologiquement transparente(Bess , & Coll, 2007), L' écriture non vocalisée est utilisée comme norme standard et se caractérise par son opacité liée à l'absence de signes diacritiques marquant les voyelles(Bess , & Coll, 2007). Elle est introduite à partir de la fin du premier cycle du primaire.

Par ailleurs, le système d'écriture arabe ne peut pas être classé sans ambiguïté dans un système syllabique ou alphabétique (Taouk & Coltheart, 2004). Autrement dit, si l'en considère son répertoire alphabétique qui représente les phonèmes de la langue, l'arabe peut être classée sous la catégorie des langues alphabétiques telle qu'elle est décrite par Abou-Rabia & al. (2003) mais si l'en considère les signes diacritiques comme faisant parties conforme aux lettres pour lesquelles elles correspondent, la langue arabe peut être considérée dans ce cas comme étant syllabique (Taouk & Coltheart, 2004). (Ammar, 2002) Quant à la structure syllabique on peut la qualifier de simple. Les deux formes le plus répondues sont CV et CVC.

En tenant compte de la spécificité linguistique, l'objectif de cette étude est de préciser la part des facteurs cognitifs (conscience phonologique) de l'enfant arabophone dans son apprentissage de la lecture. On part de l'hypothèse qu'avant l'apprentissage formel de la lecture, nos sujets seraient plus sensibles aux unités larges telle que la syllabe ; La conscience phonémique se développant plus tard en contact de la lecture.

Sur un autre plan, on considérera de ces caractéristiques orthographiques et phonologiques de l'arabe, on s'attend à une utilisation importante de la procédure par médiation phonologique en lecture à haute voix. Cette stratégie permet aux l'apprenant de lire les mots nouveaux et les pseudo-mots avant l'accès à la voie directe qui se développera parallèlement aux capacités orthographiques.

Méthode

Echantillon

103 enfants (55 filles et 48 garçons) âgés de 6 ans (+,-) 6 mois ont participé à cette recherche. Seuls les enfants qui ont participé à tous les tests ont été retenus. En début de l'expérimentation les enfants étaient scolarisés dans quatre classes de première année primaire à Alger. Nous avons écarté de notre échantillon les redoublants et ceux qui présentent des problèmes sensoriels ou intellectuels apparents : Pour cela, nous avons consulté les dossiers médicaux des élèves, nous avons également procédé à des observations et à des entretiens avec les enseignants.

Procédure et mesure

Les épreuves de conscience phonologique

Pour l'examen de la conscience phonologique, nous avons établi Sept (07) épreuves inspirées du test de Delpêche, George & Nok (2001), et de Lecocq (1991). Pour la constitution de ces épreuves, nous avons utilisé des mots familiers obtenus grâce la passation d'un imagier de 1000 mots à un échantillon de 30 sujets âgés de 6 ans (+,6) mois

. Jugement de rimes : l'enfant doit décider si des paires de mots rimaient

Exemple : [ħ agar] / [baqar] ; (cailloux)/ (vaches)

ou ne rimaient pas, exemple : [qism]/ [dufr] ; (classe)/ (ongle).

. Production d'un mot qui rime avec un mot cible : l'enfant doit chercher

dans son lexique un mot qui rime avec le mot Proposé, exemple : [yad] /

[xad/ gad/ mad] ; (main) / (joue, grand père, donne)

. choix d'un mot qui rime avec un mot cible : l'enfant doit choisir parmi trois

mots proposés celui qui rime avec le mot cible, exemple : [š a 3r]

/

[miqas/ ba ħ r/ waraq] ; (cheveux) / (ciseau, mer, papier)

. Choix d'un mot qui se termine par la même consonne : l'enfant doit choisir

le mot qui finit avec la même consonne que le Mot cible, exemple : [baʃal] /

[ra :s/ riǧl / kalb] ; (oignon)/ (tête, pied, chien)

• Suppression de syllabes : cette épreuve est divisée en trois sous-épreuves :

- dans la première (5a) : l'enfant doit enlever la syllabe initiale et dire le reste du mot :

exemple [baqara] [qara]

- dans la seconde (5b) en position finale, l'enfant doit enlever [ra] et prononcer [baqa]

- et dans la Troisième (5c) en position médiane, l'enfant doit enlever [qa] et prononcer [bara]

• Son manquant : on présente à l'enfant deux mots, le second mot correspond au premier auquel on a supprimé la syllabe initiale. L'enfant doit trouver quel est le son qui a été enlevé.

exemple [daba :b] / [ba :b]

• Remplacer premier phonème : il s'agit de supprimer le premier son du mot et de le remplacer par un autre son afin de constituer un mot. Exemple [tu:t] / [ħ u:t/ qu :t/ ...]

La passation des épreuves a été individuelle dans un bureau utilisé par les surveillants de l'école. En moyenne la séance dure entre vingt et trente minutes.

Les consignes ont été données en arabe dialectal, d'une part, pour mettre l'enfant dans une situation linguistique moins informelle, différente de celle rencontrée à l'école, mais aussi pour s'assurer de la compréhension de cette consigne.

Le test de lecture :

Comprend quatre tâches :

1- La lecture de pseudo mots composée de 6 listes :

- 18 pseudo mots courts formés de deux ou trois syllabes
- 18 pseudo mots longs formés de quatre ou cinq syllabes

Les pseudo mots sont constitués de mots dans lesquels nous avons procédé à des substitutions syllabiques. Ils sont présentés à l'enfant dans l'ordre suivant :

- 6 pseudo mots courts formés de mot avec substitution de la première syllabe
- 6 pseudo mots longs formés de mot avec substitution de la première syllabe
- 6 pseudo mots courts formés de mot avec substitution d'une syllabe médiane
- 6 pseudo mots longs formés de mot avec substitution d'une syllabe médiane
- 6 pseudo mots courts formés de mot avec substitution de la dernière syllabe
- 6 pseudo mots longs formés de mot avec substitution de la dernière syllabe

Notation : chaque mot compte 1 point. Total 36

2- la lecture de mots comprend 4 listes. Chaque liste est composée de 6 mots bi et pluri syllabiques.

- la lecture de mots courts (formés de deux ou trois syllabes) familiers et non familiers (2 listes)
- la lecture de mots longs (formés de quatre ou cinq syllabes) familiers et non familiers (2 listes)
- 6 mots courts familiers (2 ou 3 syllabes)
- 6 mots longs familiers (4 ou 5 syllabes)
- 6 mots courts non familiers
- 6 mots longs non familiers

La lecture du texte : il s'agit d'un texte traduit des fables de la fontaine de ISOPE qui comprend 106 morphèmes

Résultats

Résultats au test de conscience phonologique

Les résultats que nous présentons ici concernent les épreuves de conscience phonologique au pré test " T1 " (en début de scolarité en

1^{ère} année de primaire) et du post- test "T2" (une année après). Les statistiques descriptives étant représentées par le tableau 1

Tableau1 : moyennes des scores et écarts type aux épreuves de conscience phonologique à T1 (pré- test) et à T2 (post- test)

Epreuve de conscience phonologique	Moyenne à T1	Ecart type		Moyenne à T2	Ecart type
Jugement de rime	1,7	0,97		2,27	0,89
Production de mot qui rime	0,07	0,65		0,86	0,98
Choix de mot qui rime	1,36	0,95		1,94	1,14
Mot de même consonne finale	1,14	1,06		1,94	1,14
Suppression de syllabe initiale	0,72	0,92		0,72	0,87
Suppression de syllabe finale	1,04	1,04		1,55	1,8
Suppression de syllabe médiane	0,34	0,64		0,44	0,78
Son manquant	1,77	1,26		2,13	1,22
Remplacer le premier phonème	0,25	0,68		0,74	1,04

Afin d'évaluer l'évolution les performances des sujets en conscience phonologique entre la première passation avant l'enseignement formel de la lecture et après un an d'apprentissage, des ANOVA à mesures répétées ont été effectuées sur les moyennes des scores. Ces moyennes désignent les réponses correctes sur les trois unités phonologiques traitées et représentées par les sept épreuves du test : --
- trois épreuves représentant la rime (jugement de rime production de

rime et choix de rime ; deux épreuves représentant la syllabe (le son manquant et la suppression de la syllabe

- deux épreuves représentant le phonème (choix d'un mot qui se termine avec la même consonne et remplacer le premier phonème).

La variable utilisée est la période de passation s'échelonnant du début de la première année primaire (T1), au début de la deuxième année primaire (T2) tableau2.

Tableau2 : moyenne des scores et écarts type au pré- test (T1) et au post – test (T2) de conscience phonologique selon les unités syllabique.

Unités Phonologiques	Moyenne à T1	Ecart type		Moyenne à T2	Ecart type
Syllabe	3,8	2,87		4,81	2,58
Rime	3,43	1,9		5,03	2,06
Phonème	1,38	1,45		2,65	1,73

L'effet de signification du facteur période de passation relatif aux trois unités phonologiques à été enregistré. les résultats apparaissent dans l'ordre successif suivant :

Syllabe : $F(1; 102) = 16,89 ; p < .0001$

Rime ; $F(1; 102) = 79,13 ; p < .0001$

Phonème : $F(1; 102) = 50,59 ; p < .0001$.

Nous constatons que les performances des enfants évoluent entre les deux périodes pour les trois unités phonologiques traitées

Par ailleurs, le calcul de t pour échantillon apparié suivant la moyenne des pourcentage des scores indiquent qu'avant l'apprentissage formel de la lecture, les enfants sont plus sensibles aux unités plus larges de la conscience phonologique surtout aux rimes ($M=38,18$) ensuite la syllabe ($M=31,79$) , cependant la moyenne des pourcentage des scores du phonème est plutôt faible ($M=23,30$). La différence étant significative. Histogramme 1

Au post test, les pourcentages des moyennes des scores augmentent sensiblement pour le phonème ($M=43,2$) et la rime ($M=55,98$) par rapport à la syllabe ($M=40,12$) dont l'évolution est plus lente.

Tableau3 : Pourcentage des moyennes des scores et Ecart type au test de lecture

Tâches de lecture	Moyenne (%)	Ecart type
Pseudo mots courts	61,48	27,96
Pseudo mots longs	44,66	27,96
Mots courts	69,82	26,84
Mots longs	61,24	24,49
Mots familiers courts	79,61	29,56
Mots familiers longs	79,61	26,80
Mots non Familiers courts	42,88	32,47
Mots non familiers longs	42,88	29,01

Nous avons effectués une série d'analyse statistique de variance ANOVA à deux facteurs sur les moyennes des pourcentages des réponses correctes relatives aux items isolés lu correctement, cette analyse va permettre de vérifier s'il y' a un effet de lexicalité (pseudo-mots et mots), un effet de longueur (courts et longs) des mêmes items, mais aussi s'il ya un effet du facteur fréquence (mots familiers et mots non familiers) et longueurs des même items.

Les résultats montre qu'il y a bien un effet significatif du facteur lexicalité $F(1; 102) = 101,63$; $p < .0001$ (histogramme 2), les mots sont mieux lu que les pseudo-mots, et un effet significatif du facteur longueur $F(1; 102) = 150,82$; $p < .0001$ (histogramme 3), les items courts sont mieux lu que les longs que se soit pour les pseudo-mots ou les mots, ainsi, nous notons aussi une interaction significative entre la lexicalité et la longueur des items $F(1; 102) = 20,11$; $P < .0001$.

Concernant l'analyse sur les mots, nous avons noté un effet significatif du facteur longueur $F(1; 102) = 185,29$; $p < .0001$ (histogramme 4), et un effet de la fréquence des mots a lire $F(1; 102) = 29,92$; $p < .0001$ (histogramme 5). La moyenne des pourcentages des mots fréquents (familiers) est plus élevée que celui des mots rares. Nous avons trouvé également, une interaction entre

la longueur des mots et leur fréquence. Toutefois, l'effet longueur des mots est plus prégnant (souvent présent), dans la lecture des mots rares (le pourcentage moyen des mots courts = 59,42 et celui des mots longs = 42, 88) ; $F(1 ; 102) = 23, 13 ; p < .0001$.

Relation entre la conscience phonologique et lecture

Il s'agit ici d'analyser qu'elles sont les unités phonologiques les plus prédictives de la lecture après un an d'apprentissage formel. Nous procédons d'abord à une analyse des corrélations, puis à une analyse de régression hiérarchique multiple.

Tableau (4): corrélations entre la conscience phonologique à T2 et la lecture

	Pseudo mots	Mots	Mots + pseudo mots	Mots texte correctes/ Temps
Syllabe	0,31**	0,36***	0,34**	0,21
rime	0,44***	0,46***	0,46***	0,26*
phonème	0,57***	0,53***	0,57***	0,32**

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

L'analyse de la table de corrélations entre les unités phonologiques et la lecture à T2 (tableau 4) montre que :

- les trois unités (syllabe, rime, phonème) sont corrélées avec la lecture des pseudos mots et mots isolés, cependant la syllabe n'est pas corrélée à la lecture du test.
- Les plus fortes corrélations concernent le phonème avec « r » entre 0,32 et 0,57 ; les plus faibles concernent la syllabe avec « r » entre 0,21 et 0,31

L'analyse de régression hiérarchique nous a donnée une information plus précise sur les liens entre la conscience de ces unités phonologiques et la lecture,

Tableau (5) : analyse hiérarchique multiple concernant l'influence prédictive des variables relative à la conscience phonologique à T2 sur la lecture.

	Variabes	R2	F	Sig.
Lecture de texte à T2	Phonème	0,119	4,34	0,040
	Rime		0,236	0,628
	Syllabe		0,607	0,438
Lecture de mots à T2	Phonème	0,323	12,01	0,001
	Rime		1,81	0,181
	Syllabe		2,17	0,144
Lecture de pseudo- mots à T2	Phonème	0,344	19,93	0,0001
	Rime		0,896	0,34
	Syllabe		0,558	0,457

Afin d'analyser la contribution des unités relatives aux différents niveaux de traitement phonologique impliquées dans l'apprentissage de la lecture, nous avons réalisé des analyses de régressions hiérarchiques en incluant chaque mesure de lecture comme variables indépendantes.

Les trois unités (phonème, rime, syllabe) contribuent ensemble à 34% de la variance en lecture des pseudo-mots et 32% de variance pour la lecture des mots. Toutefois, le phonème apparaît comme une variable prédictive expliquant la plus grande part de variance (12%) dans la lecture du texte et des mots

Discussion

L'objectif de cette recherche était de déterminer les liens existant entre les habilités en conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture chez l'enfant arabophone. L'ensemble des tâches utilisées tient compte du facteur cognitif et distingue les trois types d'unités impliquées dans les différents niveaux de traitement métaphonologique.

Plusieurs résultats sont conformes aux conclusions des études antérieures menées sur différentes langues, notamment en français et en anglais. Certains confirment la progression des habilités phonologiques pour toutes les unités traitées sous l'effet de l'apprentissage de la lecture.

D'autres résultats, montrent l'importance de la manipulation des phonèmes dans l'acquisition de l'écrit. La sensibilité à cette petite unité en début d'apprentissage (1^{ère} année primaire) est corrélée significativement aux performances en lecture même si les scores des sujets sont faibles avant le début d'apprentissage.

Quant à l'ordre de prise de conscience des unités phonologiques, les résultats montrent bien une performance meilleure dans le traitement des syllabes par rapport aux phonèmes avant le début l'apprentissage. Cependant et contrairement aux données fournis par la littérature sur la langue arabe (Boukadida, 2008) et qui avance la non pertinence de l'utilisation des connaissances sur les rimes chez l'apprenti lecteur arabophone lors de l'acte de lecture, nos sujets ont montrés plus de sensibilité aux unités rimiques par rapports aux unités syllabiques. Cette différence de performance dans l'analyse de la syllabe et la rime peut s'expliquer par le fait que de la tâche proposée en segmentation syllabique constitue une difficulté pour les enfants. Elle est à mettre sur le choix effectué lors de la mise sur pied des épreuves les quelles se sont construites sur le modèle mots du type CVC.

Par ailleurs, l'analyse des scores de la tâche de lecture de mots et de pseudo mots permet de confirmer chez les lecteurs débutant un effet de lexicalité en faveur de mots ou on observe moins d'erreurs et un effet de fréquence dans le décodage des mots, cela ceci confirme notre hypothèse selon laquelle, les sujets lisent mieux les mots familiers par rapports aux mots qu'ils rencontrent pour la première fois (rares).

Bibliographie

- 1- Abu-Rabia, S., Share D. L., & Mansour M. S. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers, in Arabic *Reading and writing*, 16: 423-442.
- 2- Alegria, J., & Mousty, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, 3, 56, 259-271.
- 3- Aidinis, A., & Nunez, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness, in the reading and spelling Greek. *Reading and writing*, 14 (1-2), 145-177.

- 4- Ammar, M. (2002). L'assemblage phonologique : sa nature et son fondement chez des enfants lecteurs en arabe, *Enfance*, 2, 54, 155-168.
- 5- Bahloul, S. (2003). Développement d'un système automatique de synthèse de la parole à partir du texte arabe standard voyellé. Le Mans, France, 161.
- 6- Besse, A. S., Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques en français langue seconde. *Psychologie française*, 52, 89- 105
- 7- Delpech, D., George, F., & Nok, E. (2001). La conscience phonologique. Test Education et rééducation. Marseille, France, édition Solal, 152
- 8- Ecalle, J., & Mangan, A. (2007). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 229, 61-74
- 9- Gombert, J. E. (1990). Le développement métalinguistique. *Psychologie d'aujourd'hui*, PUF, 295
- 10 –Hulme, C., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of experimental child psychology*, 82, 1, 2-28
- 11- Issofally, N., & Primot, B. (1999). Phonorama : matériel d'entraînement de la compétence métaphonologique. *Rééducation Orthophonique*, 197, 95- 124
- 12- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Mardaga, Liège.
- 13- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic

awareness skills. *Kindergarden. Scandinavian journal of psychology*, 21, 59-173

14- Lundberg, I., & Høien, T. (1990). Pattern of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 231- 240

15- Morais, J., Alegria J., & Content, A. (1982). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy An interactive view. *Cahier de psychologie cognitive*, 7, 415- 438

16- Morais, J. (1994). *l'art de lire*, Odile Jacob, Paris, 358

17- Kanta, T., & Rey, V. (2009). Acquisition d'une langue seconde en milieu guidé : Pertinence des tâches de conscience phonologique pour l'évaluation des capacités des apprenants à l'oral. Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon, 2009.

18- Nation, K., & Hulme, C. (1997). *Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills*. *Reading Research Quarterly*, 32, 154-165.

19- Özdemir Emine (2000). *Bilinguisme des enfants de migrants : un atout*, Agenda interculturel, 188, pp. 26- 28.

20- Plaza, M. (1999). Sensibilité phonologique et traitement métaphonologique : compétence et défaillance. *Rééducation orthophonique*, 197, 13-24.

21- Sprenger-Charolles, L., & COLE Pascale (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dumont, Paris, p. 291.

22- Sprenger-Charolles, L., & COLE P. & Serniclaes W. (2006). Reading acquisition and developmental dyslexia, *psychology press*, 247.

23- Stanovich, K. E. (1988). Speculation on the causes and consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research, Quartely*, 21, 360- 406.

24- Taouk, M., & Coltheart M. (2004). The cognitive processes involved in learning to read in Arabic, *in Arabic Reading and writing*, 17: 27-57.

25 - Zorman, M., & Jacquier – Roux, M. (2002). Conscience phonologique et entrainement phonologique, La cigale, Grenoble, 91-98.

L'analyse stratégique comme paradigme explicatif de l'organisation de l'université

Saïda BENGUERRAH

Université Alger 2

Résumé

Jusqu'à une date récente, l'université, dans la sociologie ou la psychosociologie des organisations, était un peu traitée comme l'enfant pauvre. Et lorsqu'on projette d'étudier l'organisation d'une université, on se rend compte de l'absence du corpus théorique en ce domaine. Dans tel contexte, quel pourrait être le « bon » outil théorique pour procéder à une étude de l'université ? Faut-il appliquer les modèles d'organisation existants, c'est-à-dire recourir à certains outils d'analyse conçus pour l'étude des organisations industrielles et les utiliser pour une approche organisationnelle de l'université ? L'analyse stratégique peut constituer, dans le contexte actuel des connaissances, une approche appropriée.

Introduction

L'analyse stratégique ou approche organisationnelle vise à rendre compte du fonctionnement de l'organisation, de la façon dont les acteurs interagissent en rapport avec le système, sans autre ambition que d'expliquer et de comprendre. Selon cette théorie, l'organisation est un construit social, c'est-à-dire qu'elle est le produit contingent des relations de pouvoir entre les acteurs contraints par des situations d'interdépendance. Autrement dit, le fonctionnement réel de l'organisation est la résultante des multiples jeux stratégiques qui se tissent entre tous les acteurs.

Cette approche, appelé aussi « *paradigme descriptif* », et conceptualisée par Crozier et Friedberg s'oppose aux approches systémiques normatives, en particulier la théorie de la contingence et l'approche configurationnelle. La critique de base que ces auteurs

formulent à l'endroit de ces approches, au plan théorique, est leur caractère normatif et leur prétention à anticiper sur le devenir des organisations. Ces approches ne font pas, par ailleurs, de l'acteur l'élément principal de l'organisation ; elles noient sa liberté d'action dans l'anonymat, l'impersonnalité du système. Plutôt que de partir de la structure ou de l'environnement d'une manière générale, Crozier et Friedberg proposent, à la manière de Copernic, de saisir la dynamique de l'organisation à partir du sujet qui est l'acteur, c'est-à-dire de l'être libre et imprévisible qu'il est, même s'il faut revenir au système pour, cette fois, en mesurer l'impact sur lui.

Ce paradigme met en évidence une relation dynamique entre l'acteur et le système. Cet aspect qui est primordial dans l'approche organisationnelle a deux orientations. La première, centrée essentiellement sur l'acteur, examinera les relations de pouvoir à l'intérieur de l'organisation. La seconde part du système et examine les contraintes qui pèsent sur l'acteur.

1/ L'acteur, centre du système

Dans cette perspective, l'on s'arrêtera d'abord à trois points essentiels : le pouvoir et les jeux de pouvoir, le pouvoir comme fondement de l'action organisée et le système de jeux. Mais, on aura défini auparavant ce qu'est une organisation, selon Crozier et Friedberg. Ensuite, les différentes composantes de l'analyse d'une organisation seront exposées.

1.1. L'organisation, un artefact peuplé de liberté en acte

La conception classique (Weber, Fayol, Mayo) traite l'organisation comme un système naturel dont la configuration et les principes de direction sont les mêmes partout. Le rôle du spécialiste serait, dans cette situation, de trouver des lois, des universaux qui devraient servir de modèles ou de recettes à tous les gestionnaires. Crozier et Friedberg dénoncent ce naturalisme universaliste et fixiste :

Nous avons toujours raisonné comme si la coordination et la structuration des activités humaines était un problème à

résoudre et non pas le résultat d'un ordre naturel (Crozier et Fiedberg, 1977, p.196)

L'organisation est un « *construit social* » (Crozier et Friedberg, 1977, p.15), un « *artefact humain* » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 16) ayant les caractéristiques d'un système ouvert. Cette organisation s'oppose à toute forme de rationalisation du fonctionnement des organisations. Le « *rationalisme* » autant que la robotique et la cybernétique font des transferts abusifs en voulant comprendre et expliquer la réalité organisationnelle comme une machine ayant un agencement parfait de rouages compliqués mais maîtrisables. Cette « *horlogerie* » complexe mais parfaitement démontable serait d'abord, et avant tout, jugée en fonction de l'heure qu'elle donne. Appliquée à des hommes, cette vision est une fiction et, au plan heuristique, conduit à des impasses, selon Crozier et Friedberg. L'organisation est :

Un système d'action (...), un construit non naturel, (...) l'institution toujours précaire et problématique d'une structuration humaine des champs de l'action, d'un mode de rationalité et d'un mode de contrôle social gouvernant l'action collective des hommes dans une sphère d'emprise donnée (Crozier et Friedberg, 1977, p.282).

Face à la nature « *irréductiblement contingente* » (Fiedberg, 1993, p. 20) de l'organisation, le chercheur est condamné à s'engager dans une « *analyse clinique* » (idem) des relations qui se nouent et se dénouent à l'intérieur du contexte toujours spécifique de la réalité organisationnelle. La priorité est à la « *découverte du terrain et de sa structuration* » toujours originale et accidentelle. Plutôt que de chercher à bâtir une typologie et à promulguer des lois comme le font les modèles prescriptifs de la théorie contingente structurelle et l'approche configurationnelle, l'analyste doit chercher « *à développer des modèles descriptifs qui collent à ce terrain et à ses particularités* » (idem).

Vouloir édicter des lois en théorie organisationnelle conduit, selon nos auteurs, à des erreurs au plan pratique ou à des impasses théoriques. « *Il n'y a pas de donnée naturelle qui impose aux hommes de se*

conformer aux modèles universels correspondant à chaque institution » (Crozier et Friedberg, 1993, p.223). Crozier et Friedberg s'élèvent à la fois contre le « déterminisme technologique » (idem, p.135) et le « *déterminisme multivarié* » des théoriciens de la contingence structurelle.

Dans la perspective politique de l'organisation, deux orientations permettent de mieux cerner la réalité organisationnelle. Le point de départ : l'acteur et sa stratégie c'est-à-dire l'ensemble des dispositions qu'il prend pour atteindre ses objectifs personnels. Mais cette perspective doit, selon Crozier et Friedberg, être complétée par une réflexion sur le construit organisationnel ; plus précisément sur le jeu de pouvoir, c'est le jeu qui explique et justifie l'action de l'acteur et la façon dont il contribue au fonctionnement de l'organisation.

1.2. Pouvoir et jeux de pouvoir

L'option épistémologique de base de Crozier et de Friedberg (1977), et que l'on retrouve en filigrane à travers tout le livre, est que les comportements humains échappent au « *modèle simpliste d'une coordination mécanique ou d'un déterminisme simple* » (p.41).

La réalité ou la rationalité organisationnelle est une action consciente et orientée d'individus pour résoudre des problèmes existentiels auxquels ils sont confrontés. Pour cette raison, les modes d'action collective ne peuvent être que des solutions toujours originales, spécifiques « que des acteurs autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées, instituées pour résoudre leurs problèmes... » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 15). Plus précisément, l'organisation est un « *terrain de jeu* », où des acteurs interagissent pour atteindre des objectifs personnels tout en poursuivant des objectifs de cette organisation.

Dans cette perspective, édicter des lois n'est légitime que pour une réalité relativement stable, alors que l'organisation est « *contingente* ». Parce que peuplée de « libertés », chaque organisation est un cas particulier qu'il faut saisir et analyser comme tel.

La « *permanence* » apparente de la réalité organisationnelle a conduit la recherche à l'impasse qui constitue la recherche de lois universelles. L'erreur commise par les fonctionnalistes et leurs épigones, les théoriciens de la contingence structurelle, c'est d'avoir voulu faire de la « *méthodologie organisationnelle* », d'avoir voulu faire des prévisions en fonctions de la configuration de l'organisation et de son environnement.

Par ailleurs, l'organisation est un système d'actions concret, structuré, intégré : un « *lieu* » spatial et temporel où des acteurs interagissent dans une coopération conflictuelle (Crozier et Friedberg, 1977, p.50). Il y'a lieu de préciser que le système au sens que lui donne ces deux auteurs est « *un ensemble constitué comme un champ structuré –non neutre- dont les différents éléments ont des conduites coordonnées* » (1977, p.227).

En résumé, l'on retiendra de ce qui précède que, selon la perspective toujours de ces deux auteurs, l'analyse organisationnelle ne peut être que celle d'un système d'actions concret qui part de la réalité, sans idée préconçue. Elle ne peut être que descriptive ; toute velléité de prescriptive est abusive et conduit à l'échec. Dans le même ordre d'idée, toute tentative de « *typologisation* » des organisations est aussi vouée à l'échec, deux organisations ne se ressemblant jamais. L'organisation est un lieu où chaque acteur cherche à réaliser ses objectifs en se servant de l'organisation tout en la servant. Cela constitue l'action politique dont l'analyse du pouvoir révélera la portée et l'étendue.

1.3. Le pouvoir comme fondement de l'action organisée

Si l'acteur et sa stratégie - entendue au sens de l'ensemble des dispositions que prend celui-ci pour arriver à ses fins - sont au centre de la réflexion sur l'organisation, c'est la réflexion sur le pouvoir qui va permettre de l'analyser. Le pouvoir, en tant que mécanisme fondamental de stabilisation du comportement humain est, en effet, à la base des relations dans l'organisation.

Affirmer le caractère contingent du « *système concret d'action* » qu'est l'organisation, c'est admettre le caractère arbitraire des systèmes humains, leur caractère non nécessaire. Et ce caractère « *accidentel* » n'est concevable que si les acteurs sont des êtres libres, c'est-à-dire non otages du système. « *La conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles. Elle est toujours l'expression et la mise en œuvre d'une liberté* » (Crozier et Friedberg, 1977, p.45).

Cet aspect est essentiel pour la saisie de la réalité organisationnelle. L'organisation étant composée d'êtres libres, donc imprévisibles, on ne peut anticiper sur l'orientation de leurs actions, ni sur les solutions à leurs problèmes. On ne peut, quand il s'agit de « *libertés en action* », confectionner de lit de Procuste, de standard. « *La constitution d'un système d'action se comprend d'abord en analysant le problème à résoudre et non en se référant à l'évolution générale des institutions* » (Crozier et Friedberg, 1977, p.281). Les grandes synthèses sont des rétroviseurs, elles permettent de regarder en arrière, tournées qu'elles sont vers le passé ; elles ne permettent pas de scruter l'avenir. Crozier et Friedberg insistent : « *Il n'y a pas de donnée naturelle qui impose aux hommes de se conformer aux modèles universels correspondant à chaque instituant* » (idem).

L'imprévisibilité de l'acteur constitue le soubassement même de la réalité organisationnelle. L'acteur bâtit toute sa stratégie à partir de cette imprévisibilité. La politique, dans cette perspective, contrairement à la perception qu'en ont les « *configuralistes* » est toujours présente dans l'organisation, elle lui est consubstantielle. Elle est aussi inséparable du pouvoir dont l'essence, quel que soit le type de pouvoir, suppose, selon Crozier et Friedberg, l'influence d'un individu ou d'un groupe sur un autre individu ou un autre groupe.

La première conséquence qui s'en dégage est que le pouvoir est une « *relation et non un attribut* ». Contre la perspective fixiste qui définit le pouvoir comme un état, Crozier et Friedberg défendent le caractère relationnel du pouvoir. La réalité du pouvoir réside dans l'échange, la négociation entre acteurs situés au même palier ou non dans la ligne hiérarchique et entre ces mêmes acteurs et l'organisation.

Ces échanges, et nos auteurs y insistent, ne sont pas gratuits. Chacun des protagonistes engagés dans cette lutte d'influence vise, consciemment ou non et avant tout, l'atteinte de ses objectifs personnels.

Ce caractère instrumental du pouvoir est une introduction dans ce qui constitue peut-être l'aspect essentiel : son caractère déséquilibré. Il n'y a pas de pouvoir là où la relation est équilibrée. En d'autres termes, le pouvoir est le lieu de l'échange inégal. « *C'est un rapport de force, dont l'un peut tirer davantage que d'autre, mais où, également, l'un n'est jamais totalement démuné, face à l'autre* » (Crozier et Friedberg, 1977, p.69).

Le deuxième membre de la phrase est essentiel dans la perspective de la conception chez Crozier. C'est une tradition philosophique de considérer la personne humaine comme fondamentalement libre ; en toute circonstance la personne comprend une zone d'ombre, une sorte de bunker psychologique inexpugnable. Il existe toujours une terra incognita qui permet à la personne de sauvegarder son imprévisibilité et donc de jouer. L'homme ne s'adapte pas passivement aux circonstances, il est capable de ruser avec elles et par un renversement, les tourner à son avantage.

L'acteur dans l'organisation, n'est pas un appendice de chair dans une machinerie d'acier comme le percevait la conception taylorienne ; il n'est pas qu'une main ou un cœur, tel le concevait la conception de l'organisation « *centrée* » sur les besoins humains, il est aussi une tête capable de ruser avec le système, de le détourner de ses buts pour satisfaire ses besoins personnels. On ne peut donc enfermer l'acteur dans une analyse limpide, transparente et prévisible. Pour Crozier et Friedberg, l'organisation est fondamentalement un univers de conflits entre des libertés. Cette apparence de dysfonctionnalité permanente, cette instabilité est sa situation normale.

La vision de l'école des relations humaines de l'organisation comme lieu où des objectifs communs se réalisent ne rend pas compte non plus de la réalité organisationnelle. Crozier et Friedberg parlent plutôt d'objectifs partagés. La vision que chaque acteur aura de

l'organisation sera toujours empreinte de sa subjectivité entendue comme un rapport nécessaire à ses intérêts en tant qu'individu et en tant qu'être libre.

Le fonctionnement organisationnel correspond, dans ce contexte, à la solution que des acteurs relativement autonomes et agissant dans le contexte d'une rationalité limitée ont trouvé pour structurer et régler leur coopération conflictuelle dans la poursuite d'objectifs communs (Friedberg, 1993, p.321). Le but de l'analyse est de chercher à reconstruire – dans une perspective phénoménologique – la logique et la rationalité propres des relations et interactions qui sous tendent cet ensemble. Il s'agit de chercher chaque fois à découvrir les caractéristiques, la nature et les règles des jeux qui structurent les relations entre les acteurs concernés et, partant, les conditionnent puis de remonter ensuite aux mode de régulation par lesquels ces jeux s'articulent les uns aux autres et sont maintenus en opération dans un système d'action. Le raisonnement stratégique aidera à mieux le comprendre.

1.4. Le raisonnement stratégique

La notion de jeu permet de résumer et de présenter la caractère intégré de tous les aspects politiques de l'organisation. L'on vient de voir plus haut que l'organisation n'astreint jamais complètement l'acteur. Celui-ci en fonction de sa marge de manœuvre conférée par son expertise, ou sa situation stratégique par rapport à la ligne hiérarchique ou au contrôle qu'il peut avoir de l'information, peut exercer une pression plus ou moins grande sur l'organisation. A partir de l'ensemble des atouts mentionnés plus haut, l'acteur échafaude sa stratégie offensive pour atteindre ses objectifs.

Le « raisonnement stratégique » permet de mieux saisir le jeu de l'acteur. Il postule que les attitudes des différents acteurs sont dictées par la recherche de leurs intérêts au moindre risque. Il suffit de cerner les contraintes auxquelles les acteurs ont à faire face pour comprendre le jeu. On peut « découvrir, à partir du vécu des membres de l'organisation, les jeux qui conditionnent leurs comportements (Crozier et Friedberg, 1977, p. 231).

Mais le « *raisonnement stratégique* » pour coller à la réalité organisationnelle, doit être complété par un « *raisonnement systémique* ». En effet, considéré de manière stricte, le raisonnement stratégique introduit une nuance importante : le jeu des acteurs n'est jamais déterminé pour cause unique, simple, mais par la conjonction de plusieurs causes interdépendantes. La saisie de la logique du fonctionnement des organisations ne peut être faite qu'à travers la connaissance du système de relations ou d'actions qui donnent à cette organisation son cachet toujours particulier.

Crozier et Friedberg recommandent, pour saisir toute la réalité organisationnelle, d'opérer ce va-et-vient allant de l'acteur au système et qui descend du système à l'acteur. Les deux mouvements sont inséparables ; ils se complètent dialectiquement ; ils définissent le « jeu » de l'acteur, ce qui permet de dépasser la contradiction apparente liberté/contrainte chez cet acteur. Le « *jeu* » de chaque acteur se joue en opposition avec celui d'en autre acteur. L'issue de ce jeu dépend de la « *quantité* » de pouvoir que détient chaque acteur et de la qualité de ce pouvoir.

Dans la perspective stratégique de Crozier et Friedberg, l'analyse des relations de pouvoir est essentielle pour comprendre ce qui se passe dans l'organisation ; le pouvoir fonde l'ensemble des relations que l'acteur tisse au sein de l'organisation.

Le pouvoir « *réside dans la marge de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir* » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 69). Chaque acteur se mobilise pour sauvegarder son « *inviolabilité* » puisque c'est elle qui lui permet de tirer son épingle du jeu.

Plus il cache son jeu, moins il se découvre et plus il a de pouvoir. Il s'agit de sauvegarder son imprévisibilité pour ne donner à l'autre l'occasion de découvrir sa stratégie et de préparer une parade. L'organisation est aussi un lieu des négociations, des marchandages, des gains, des pertes et des concessions.

Il est à noter que les relations de pouvoir au sein d'une organisation ne sont pas strictement calquées sur les modes de production et les relations formelles qui en découlent. A la même structure formelle peuvent correspondre plusieurs types de relations de pouvoir. Le rôle du théoricien est, selon nos auteurs, de dénouer cet écheveau.

Mais quelles sont les sources du pouvoir ? Les premières réfèrent à la personnalité de l'acteur : sa culture, son éducation, sont autant d'atouts qui lui permettent de jouer efficacement. Il y'a ensuite la maîtrise d'une compétence particulière ou sa spécialisation fonctionnelle, c'est alors l'acteur irremplaçable.

Crozier et Friedberg ont dégagé, par ailleurs, trois grandes sources de pouvoir à l'intérieur d'une organisation en rapport avec les sources d'incertitudes et qui permettent le jeu de pouvoir. Ce sont : l'organisation en rapport avec ses « *environnements pertinents* », la maîtrise de la communication et des informations, les règles organisationnelles, que l'acteur peut utiliser à son avantage. Ce qui se suggère l'existence, dans une organisation, d'« *une deuxième structure de pouvoir, parallèle à celle codifiée et légitimée par l'organigramme officiel* » (Crozier et Friedberg, 1977, p.90) : le pouvoir non formel.

Ce pouvoir est, en fin de compte, plus fort que le pouvoir formel parce qu'il le limite, le complète et, parfois, le corrige. C'est à partir de cette structure de pouvoir que se bâtissent les stratégies. Si la place que l'acteur occupe dans la ligne hiérarchique est importante, celle qu'il occupe dans la hiérarchie informelle est essentielle. Celle-ci repose sur ses relations à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation. L'ensemble de ces atouts détermine ses « *capacités stratégiques* ».

L'on perçoit en filigrane un autre type de critique des thèses classiques mais aussi des thèses qui se veulent avant-gardistes comme la théorie de la contingence structurelle. Les objectifs d'une organisation ne sont pas supra-individuels mais des compromis entre les intérêts souvent divergents et contradictoires. Chaque individualité en ce qui la concerne tentera de filtrer ou d'orienter le mouvement conformément à ses intérêts. L'organisation est toujours une résultante

instable de plusieurs courants et forces en présence en opposition déclarée ou larvée.

Crozier et Friedberg s'attaquent à la conception systémique de l'organisation qui postule l'autorégulation, l'intégration et la cohésion comme fondement de toute organisation. Une telle approche enchaîne l'acteur et en fait l'otage du système. Au contraire, l'acteur n'est jamais totalement démuné face au système. Il a toujours un champ de négociation qui n'est certes pas illimité mais qui lui permet de s'affirmer, d'opérer des choix en fonction d'une évaluation personnelle de la situation. C'est cela qui lui permet de nouer et de dénouer des alliances à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Par ailleurs, le changement organisationnel tire sa rationalité et sa légitimité du seul fait des acteurs qui les portent ; ces derniers s'inscrivent dans un contexte, c'est à dire dans un système d'acteurs empiriques avec les caractéristiques qui sont les siennes : ses structures de pouvoir, ses possibilités et ses règles de jeu.

De cette assertion se dégage une conséquence au plan épistémologique. A partir du moment où l'acteur dispose d'une marge de manœuvre irréductible, il est vain, comme le prétend le raisonnement à priori de chercher à expliquer les comportements des personnes dans la « *rationalité* » de l'organisation, ou dans ses objectifs, sa structure ou ses fonctions. Reasonner de la sorte c'est postuler que l'acteur est une passivité qui se conforme « *sagement* », qui se moule dans l'organisation.

On peut retenir, selon Crozier et Friedberg, pour comprendre une organisation, il faut partir du marginal de ce qui n'est pas entièrement soumis aux règles de l'organisation en tant que système formel (1977, p.44).

Les comportements imprévus ne sont pas des exceptions mais la règle dans une organisation. Contrairement à Mintzberg, ces auteurs soutiennent que l'organisation est en état de désorganisation permanente. C'est le lieu où le jeu de pouvoir se déploie le plus, surtout quand l'organisation est en crise. La relation de pouvoir, n'est, par ailleurs, pas une relation de conflits à mort. Ce qui est visé, ce

n'est jamais la disparition de l'autre, les rivaux ou l'organisation, sa disparition entrainerait celle du pouvoir, mais un équilibre constamment instable.

L'importance du non-formel amène à examiner la notion de rôle dans l'analyse stratégique de l'organisation. Crozier et Friedberg rejettent cette notion. Elle est, selon eux, inopérante pour expliquer la réalité organisationnelle. Parce qu'elle réfère au formel, cette notion ne peut expliquer les jeux et les stratégies qui ne se déroulent pas dans ce cadre. Le rôle ne renvoie pas à une réalité concrète. Crozier et Friedberg ont introduit la notion de jeu pour sortir de l'impasse théorique où s'étaient fourvoyés les classiques. Ces derniers faisaient du rôle le point nodal de l'analyse des organisations. Le jeu est un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en se laissant une marge pour leur liberté (1977, p.113). Le concept de jeu a l'avantage de concilier la liberté de l'acteur et les auxquelles il est soumis.

La vision de Crozier et de Friedberg s'oppose à celle de Mintzberg qui considère plutôt le jeu politique comme un travers, une anomalie, une « *maladie* » de l'organisation. Mais s'ils posent la liberté de l'acteur comme donnée a priori, ils soutiennent aussi que cette liberté, cette possibilité de jeu, n'est pas sans limites.

2/ Le système et l'acteur, les limites de l'acteur

On pourrait se demander, compte tenu de l'insistance de Crozier et Friedberg sur le statut de l'acteur, jusqu'où celui-ci peut aller ; quelles sont les limites de ses possibilités de jeu ? Si la liberté de l'acteur est au centre de la réflexion sur l'organisation pour Crozier et Fiedberg, ils reconnaissent qu'il ne faut pas en faire une entité complètement déconnectée du reste. L'acteur n'est pas une rationalité sans faille, un empire dans un empire ; sa liberté n'est pas sans borne, il évolue à l'intérieur d'un système.

La définition que le linguiste Hjelmslev donne du système permet de mieux saisir les limites de l'acteur au sein de l'organisation. Il le définit comme « *une entité autonome de dépendances internes* » ; soulignant ainsi le caractère non autonome des éléments ; « *la dépendance réciproque* » rend la liberté de l'acteur dans le système

toute relative. L'étendue, la force et la spécificité du système sont des variables limitant pour le déploiement de sa stratégie. Sa situation dans la ligne hiérarchique et sa « *compétence* » peuvent jouer aussi contre lui. Sa force faisant pour ainsi dire sa faiblesse. Le paradoxe n'est qu'apparent. L'expert est, par exemple, obligé de satisfaire les attentes placées en lui s'il veut continuer à « *jouer* » et s'il veut que sa stratégie porte. Il est, par ailleurs, obligé de lâcher du lest pour la survie de l'organisation en tant que telle - c'est-à-dire lieu où il peut jouer – donc pour sa propre survie en tant que membre de cette organisation. On ne scie pas une branche sur laquelle on est assis. Les limites du pouvoir de l'acteur résident aussi dans les limites de liberté dont dispose chacun des partenaires dans une relation de pouvoir.

Elles se situent aussi à la frontière du pouvoir de l'organisation dans ce qu'elle a de contraignant. C'est l'organisation qui, dans une certaine mesure, fixe les règles du jeu et en délimite le terrain ; elle est le champ de limitation stratégique.

C'est elle qui, après tout, régule le processus formel de relations à travers, par exemple, l'organigramme, le règlement intérieur, les notes de services. A cette contrainte formelle majeure et constante, parce qu'elle est la condition même du jeu, s'ajoute celle des zones d'incertitudes mises en place par elle et dont le défi majeur pour les acteurs est d'en assurer le contrôle.

Elle conditionne par le fait même « *profondément l'orientation et le contenu de leur stratégie* » (1977, p. 79). Elle limite leur marge de manœuvre. L'autre atout non moins important utilisé par l'organisation dans la lutte d'influence contre l'acteur est le contrôle des informations. Les canaux formels d'information créés par l'organisation lui permettent d'exercer un certain contrôle donc un pouvoir sur les membres.

La liberté de l'acteur commence là où s'arrête, pour ainsi dire, celle de l'organisation. L'acteur est, aussi, limité par ses propres contradictions. Ses objectifs ne sont pas toujours clairs ni constants. C'est une personne humaine, avec ses engagements, ses reniements ; il est dit Friedberg « *empirique, humain et calculateur* » (1993, p. 201).

Le raisonnement stratégique a permis de saisir toutes ces contradictions apparentes. En effet, « *alors que la réflexion en termes d'objectifs tend à isoler l'acteur de l'organisation à qui elle l'oppose, la réflexion en termes de stratégies oblige à chercher dans ce contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu des acteurs* » (p. 57).

La liberté et la rationalité de l'acteur ne sont donc pas illimitées. Pour saisir de manière réaliste son jeu, il faudrait le replacer dans son contexte, dans l'organisation et ses mécanismes réducteurs qui imposent à ce jeu des limites.

Les objectifs, les besoins de l'acteur sont contingents. Les acteurs ne sont pas des entités absolues, pas des « *surhommes hyperrationnels et souverains* » (Friedberg, 1993, p. 198). Même si, comme mentionné plus haut, il peut paralyser le fonctionnement du système, il reste qu'il est tributaire du système par le fait même que c'est l'organisation qui régularise le déroulement des relations de pouvoir et qui le fait même, impose des frontières à sa liberté. En conclusion,

« l'étude du fonctionnement de l'organisation ne peut se faire dans l'abstrait ou à partir d'une quelconque rationalité à priori, fut-elle systémique. Elle passe par l'observation et la mesure des attitudes, comportements et stratégies de ses membres, par l'évaluation des ressources spécifiques ainsi que des contraintes de toutes sortes qui limitent leur marge de manœuvre et pèsent sur leurs stratégies » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 109).

En résumé : a) Crozier et Friedberg rejettent toute recherche de lois sur l'organisation. Ce principe philosophique autant qu'épistémologique repose sur le caractère contingent de l'organisation et corrélativement sur le statut de l'acteur qui, en tant qu'humain, est fondamentalement libre et donc imprévisible. b) L'analyse organisationnelle ne peut être qu'empirique, elle est condamnée au cas par cas ; deux situations ne peuvent jamais être complètement identiques. Ils rejettent toute forme de déterminisme au

niveau de l'analyse organisationnelle et à la limite toute comparaison entre les organisations. c) L'approche organisationnelle se veut moins ambitieuse et plus réaliste, elle « *est moins positiviste et plus humaine* » (Friedberg, 1999, p. 21). Ici l'analyste ne prophétise plus, il ne montre plus le droit chemin qui assure et conduit à l'Eden de l'efficacité, il se contente d'être un homme et son rôle n'en est que plus difficile. Il a, en effet, deux obligations ; l'une théorique, l'autre pragmatique. La première, produire une connaissance concrète de la réalité humaine sous-jacente au contexte d'action analysée. La seconde, aider les intéressés à la fois à se situer par rapport à cette connaissance, à en extraire des connaissances qu'ils devront intégrer dans leurs pratique quotidienne.

Bibliographie

Bernoux, P. (1995). *La sociologie des organisations*. Paris, Le Seuil.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil.

Crozier, M. (1985). *Le phénomène bureaucratique*. Paris, Le Seuil.

Crozier, M. (1980) L'université comme organisation. *Les cahiers de l'AUPELF*, n° 1, pp.45-55.

Djeghloul, A. (1987). L'université algérienne entre dionysiaque et l'apollinien. In *Aspects de la société algérienne. Recueil des conférences*. Paris, Ed. Centre Culturel Algérien, pp. 179-188.

Friedberg, E. (1998). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris, Le Seuil.

Felouzis, G. (Dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris, Presses Universitaires de France.

Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations*. Paris, Pearson Education.

Friedberg, E. et Musselin, C. (1992). *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*. Paris, Le Seuil.

Mucchielli, R. (1990). *Organigrammes et sociogrammes*. Paris, ESF.

Carpentier, A. (1999). *Le mal universitaire. Diagnostic et traitement*. Paris, Robert Lafont.

Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris, Les Editions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Les Editions d'Organisation.

March, J-G. et Simon, H-A. (1991). *Les organisations*. Paris, Dunod.

Zetlaoui, J. (1999). *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris, L'Harmattan.

Petit, F. (1991). *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Paris, Privat.

La représentation des femmes et des hommes dans les livres scolaires

Kheira MAÏNI

Université d'Alger2

Résumé :

Comment évoluent les représentations des rôles sexués dans les manuels de lecture ? Suivent-ils l'évolution de la société ou, au contraire, continuent-ils à projeter une image fidèle aux modèles traditionnels, en retrait des changements qui traversent la société ? Telles sont les questions traitées dans cet article qui renseigne sur la manière dont s'élaborent et se transmettent les représentations sociales à travers les manuels scolaires. Les femmes sont sous-représentées et souvent représentées dans des rôles dévalorisants et limités. Une perception traditionnelle qui enferme les femmes dans leur rôle d'épouse et de mère. Peu nombreuses, elles restent cantonnées dans leurs rôles privé et familial, malgré quelques timides ouvertures grâce aux personnages féminins non désignés en tant que mères.

L'identité des individus n'est pas innée mais le fruit d'une construction sociale et culturelle. Des travaux comme ceux de Nicole Mosconi, Marie Duru-Bellat et Claude Zaidman ont souligné le rôle joué par l'école dans l'apprentissage par les filles de la place secondaire qui leur est dévolue dans la société. Pour Pierre Bourdieu « le travail pédagogique est un travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une formation durable, un habitus comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé ». (M. Duru-Bellat, 2004.). Ainsi Claude Zaidman a pu montrer que l'école joue un rôle important dans la production d'un « habitus de sexe » de domination chez les garçons et de soumission plus ou moins consentie chez les filles. Cet apprentissage se fait en particulier de manière indirecte et inconsciente par les manuels scolaires qui sont destinés à l'apprentissage et au perfectionnement de la langue, ils

contiennent une série d'images sur l'Homme et la société, images dont on peut supposer que l'impact est très important sur l'enfant et sa représentation future du monde. Marie Duru-Bellat dans l'école des filles écrit : « au travers de manuels supposés leur inculquer la lecture ou les sciences naturelles, les enfants se voient proposer des modèles masculins ou féminins de réalisation de soi ». (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1970, p. 17)

Les manuels scolaires algériens traduisent une représentation normalisée de la société. Ils jouissent à l'école d'une place privilégiée. Les manuels étant identiques dans toutes les classes, les mêmes contenus sont inculqués à tous les enfants scolarisés au niveau national.

Ils font partie de cette « multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles vivent à l'école quelque chose de profondément différent, une socialisation de fait très sexuée ». (M. Duru-Bellat, p. 10) Leur place à l'école primaire fait en sorte qu'ils imprègnent l'esprit et l'affectivité de l'enfant, l'incitent inconsciemment à adhérer à des modèles autres que ceux que lui présentent la famille ou la rue. Ils véhiculent une représentation sociale des femmes traditionnelle par la perpétuation de stéréotypes, en érigeant en modèles des comportements traditionnels concernant la famille et la répartition inégale des rôles entre femmes et hommes dans la société. Des contenus et des modes de fonctionnement pédagogique qui participent activement à la reproduction des rapports sociaux de sexe.

Ces manuels transmettent une image obsolète des femmes, celle de la mère cantonnée à la sphère familiale et domestique. Le stéréotype de « la femme dans la cuisine » est récurrent dans tous les manuels de lecture et perpétue le modèle traditionnel. C'est cette thèse que nous avons voulu démontrer par l'analyse de contenu systématique d'un ensemble de manuels d'apprentissage de la lecture en arabe et en français.

Pourquoi les manuels de lecture ?

En Algérie, le secteur public assure la conception, la production et la diffusion des manuels scolaires.

L'enseignement fondamental étant bilingue, notre étude a été effectuée à travers une analyse de contenus des manuels de lecture en arabe et en français utilisés entre 1979 et 2002. Nous avons analysé une série de six ouvrages en langue arabe correspondant aux six premières années de l'enseignement fondamental, et trois manuels en langue française. La deuxième série se compose de trois manuels issus de la dernière réforme du système éducatif algérien entrée en vigueur en septembre 2003.

Cette étude comporte l'analyse exhaustive des manuels, des textes aussi bien que des illustrations permettant de révéler les messages implicites ou explicites de ces manuels.

Nous avons étudié ces derniers en les considérant comme un élément du discours social produit par des concepteurs algériens et destinés à des enfants algériens. Ces manuels constituent aujourd'hui le premier matériel didactique, malgré le développement d'autres moyens audiovisuels. Ils sont utilisés très souvent durant toute l'année scolaire pour les cours et les exercices ; aussi est-on assuré de leur impact sur les élèves. L'importance accordée à ces manuels nous paraît fondée pour deux raisons, d'une part leur uniformisation et d'autre part plus particulièrement le contenu socioculturel du message transmis.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur le choix de l'enseignement fondamental et l'intérêt pour la représentation des femmes dans ces manuels. Ce palier nous paraît important, d'une part par le nombre élevé de la population infantine (Selon les estimations du Ministère de l'Education Nationale 97% des enfants de 6 ans fréquentent l'école primaire en 2010) concernée, d'autre part l'acquisition d'une identité sexuée stable chez l'enfant à partir de 6-7 ans lui permettant la distinction de la division des rôles entre les sexes et par conséquent l'adoption de comportements compatibles avec les normes du sexe auquel il appartient.

Un grand nombre d'études se sont intéressées au sexisme dans les manuels scolaires, c'est-à-dire aux discriminations fondées sur le sexe, dévalorisantes le plus souvent pour le sexe féminin. Les premières études apparurent dans les années 1960 et se multiplient à partir de 1981 sous l'égide de l'UNESCO, suite à la Conférence Mondiale de la décennie des Nations Unies pour la femme, égalité, développement et paix (Copenhague 1980).

Ces études menées sur des manuels de toutes disciplines et de tous niveaux, dans des pays d'Afrique, d'Amérique, d'Asie et d'Europe sont unanimes à dénoncer le sexisme et la présence de nombreux préjugés en défaveur des femmes : faiblesse numérique des personnages féminins dans les enseignements généraux ou, au contraire, surreprésentation dans les formations professionnelles sanitaires et sociales (Kom et Ngaba Zogo, 2005) ; femmes et hommes cantonnés dans des fonctions sociales, familiales ou socioprofessionnelles qui leur sont traditionnellement assignées. Les femmes, souvent anonymes, sont ainsi enfermées dans la sphère domestique et gardent le monopole de la coquetterie, de la faiblesse, de l'affectivité, de la dépendance, les hommes incarnant la force physique et morale, l'autorité, l'autonomie.

I – Place des femmes dans les manuels de lecture

Les manuels de lecture accordent aux femmes une place qui varie selon la langue du manuel et le niveau scolaire.

Membres de la famille	Manuels en arabe	%	Manuels en français	%
Mère	103	12,46	39	20,53
Père	97	11,74	22	11,58
Fille	222	26,87	67	35,26
Garçon	380	46	59	31,05
Grands-parents	13	1,57	2	1,05
Famille étendue	11	1,33	1	0,53
Total	826	100%	190	100%

Tableau I : Présence des différents membres de la famille dans les manuels (Nombre d'images et de mots)

La première constatation qui ressort de ce tableau est l'intérêt marqué pour les femmes en tant que mères, dans les deux séries de livres arabes et français. Le père et la mère occupent quasiment la même position dans les manuels de langue arabe, alors que le garçon devance largement la fille.

La famille présentée par les manuels scolaires de lecture est une famille nucléaire composée du père, de la mère et de quatre ou cinq enfants. La fréquence de la présence des grands-parents et de la famille étendue ne représente que 3%, elle est évoquée dans les manuels des premières années. Les rôles attribués aux différents membres sont des rôles traditionnels, le père subvient aux besoins matériels

de la famille, il ne participe pas aux tâches ménagères, il est décrit comme un être prestigieux mais absent de la vie quotidienne des enfants, du moins de l'éducation et des soins prodigués aux enfants. La maison est le domaine de la mère mais le dehors est celui du père. Elle n'y accède que sous l'autorité du mari et que pour ce qui concerne la maison et la famille (marché, médecin).

II -- Image dominante des femmes dans les manuels de lecture

La femme en tant que mère, vient en tête de liste dans les manuels des deux langues. Le statut premier de la femme est celui de mère.

La mère ne manque pas d'activités, mais pas en dehors de la maison : cuisiner, ranger, nettoyer, tricoter, soigner et veiller sur la scolarité des enfants sont les activités représentées ; mais elle n'exerce aucune activité salariée.

La représentation dominante est celle :
---De la femme mère, celle qui soigne, éduque et intervient pour assurer l'ordre dans le foyer.

---De la femme urbaine
---De la femme traditionnelle ou semi-traditionnelle par son aspect vestimentaire et ses relations avec le monde extérieur.

Les attributions du garçon et de la fille sont aussi bien définies, le garçon va à l'école, il fait les courses, il bricole, il jardine, il ne participe pas aux tâches domestiques. La fille va aussi à l'école, mais aide sa mère à faire le ménage et la cuisine et à s'occuper des plus petits, textes et illustrations montrent qu'elle est destinée de façon privilégiée aux tâches ménagères.

III -- Nomination des femmes et identité

L'appellation de la femme par son prénom, par sa profession, son âge ou son statut dans la famille est important pour nous indiquer le genre de femme mis en relief par les auteurs des manuels et l'aspect du féminin qu'ils veulent inculquer aux enfants. Les femmes en tant que mères, viennent en tête de liste dans les manuels des deux langues. Sa propre identité est noyée dans sa fonction de génitrice et d'éducatrice. Le travail salarié de la mère est inexistant, toutes les illustrations évacuent implicitement toute présence de la mère dans l'univers du travail à l'extérieur.

Le salariat féminin place la femme dans un contexte hors foyer et sans rapport avec le mari. Ainsi la femme est appelée par la profession qu'elle exerce, elle est infirmière, hôtesse, institutrice, policière et jamais appelée par son prénom. En somme, elle n'est pas perçue comme une personne par un nom mais comme dépendante des autres, perdue dans l'anonymat des mères et des épouses.

Type de manuels	Manuels en arabe	Manuels en français
Tenue traditionnelle (1)	50	73,91
Semi-traditionnelle (2)	32,14	00
Moderne	17,86	26,09
Total	100%	100%

Tableau II : Tenue vestimentaire des femmes à travers les images des manuels

1. La tenue traditionnelle est longue et ample plus un foulard sur la tête
2. La tenue semi-traditionnelle est mi-longue avec des manches courtes plus un foulard sur la tête

La tenue traditionnelle prédomine dans les livres de lecture en langue arabe et en langue française, une tenue essentiellement d'intérieur (50% et 73,91 %) alors que la tenue moderne ou de travail la montrant en tenue d'extérieur représente respectivement 17,86 % et 26,09 %.

La tenue semi-traditionnelle représente 32,14 % dans les manuels en arabe, une tenue traditionnelle évoluée, elle est longue ou mi-longue avec des manches courtes, et même avec le foulard les cheveux sont un peu dégagés. Est-ce une façon de reconnaître un certain changement au sein de la famille algérienne ? Cette tenue en effet revient à la femme citadine qui a plus de contact avec le monde extérieur, elle fait son marché, accompagne les enfants chez le médecin.

Par leur tenue, la plupart des femmes sont femmes au foyer ; celles qui sont habillées en tenue moderne sont salariées ou participant à des activités récréatives dans la famille. La tenue moderne est réservée aux femmes qui ont une profession et travaillent à l'extérieur : institutrice portant toujours un tablier, infirmière, coiffeuse, speakerine, policière ou hôtesse de l'air en tenue

spéciale ; ceci explique l'accès des femmes à la modernité et au savoir scientifique et technique qui demeure une réalité, mais avec le désir de préserver cette image de la femme traditionnelle à travers la mère.

IV -- Les activités quotidiennes des femmes à travers les manuels de lecture

« La maman a veillé toute la nuit, son fils est malade.

Le matin le père demande de ses nouvelles »

Texte en arabe 1ère année fondamentale

« Papa est rentré du travail, il lit son journal ».

Texte en arabe 1ère année fondamentale

« Elle prépare le repas avec sa fille.

Elle prépare la galette et roule le couscous ».

Texte en arabe 3ème année fondamentale

« La mère travaille toute la journée, du matin au soir, elle se fatigue pour nous, si on est malade c'est elle qui souffre, si on est heureux elle partage notre joie».

Texte en arabe 2ème année fondamentale

« Maman est dans la cuisine, elle prépare le déjeuner ».

« Maman lave un tapis ».

« Maman prépare le repas de midi ».

« À côté de maman, Samia tricote ».

Texte en français 4ème année fondamentale

Activités	Manuels en arabe	Manuels en français
Travaux domestiques	55,5	50
Educatrice	30	25,2
Travail salarié	4,5	12
Loisirs	10	12,7
Total	100%	100%

Tableau III : Activités des femmes d'après les manuels de lecture

Le travail domestique reste l'activité principale des femmes. La mère est occupée du matin au soir à faire le ménage, à laver le linge, à préparer les repas. Après le marché pas de répit, elle s'adonnera à des travaux manuels comme le tricot, la broderie. Elle est la source de la tendresse et de l'affection. Elle veille au confort de ses enfants. Elle souffre quand ils sont malades et partage leur joie. Elle est source de bonté et de compassion. Les travaux domestiques comprennent aussi la prise en charge des enfants, non seulement au niveau de la nourriture et de l'hygiène mais aussi dans les soins qu'il faut leur prodiguer en cas de maladie. C'est la fonction de mère nourricière, soignante et bienveillante qui est alors mise en relief.

Les femmes salariées représentent un taux relativement limité ; elles occupent essentiellement des professions qui sont en relation avec les enfants, le malade ou le fait de servir. Elles sont institutrices, infirmières, hôtesses.

Les loisirs chez les femmes sont très réduits. Vu leurs occupations quotidiennes, elles n'ont pas beaucoup l'occasion de s'adonner à des loisirs ou activités récréatives. On les voit sortir pour un pique-nique en famille, une journée au bord de la plage ou en voyage dans le Sud. Ainsi, les femmes n'échappent pas à l'ordre institutionnel, leurs principales activités sont dans la famille et leurs loisirs aussi.

L'analyse des caractéristiques principales des femmes relevées dans les manuels dans les deux langues révèle des rôles sexués traditionnels jamais remis en question.

V -- Caractéristiques des femmes et rôles sociaux

Les femmes sont quasiment occultées en tant que citoyennes à part entière et membres productifs de la société. Elles n'existent que par rapport à la famille et pour la famille, excellent dans le labeur, l'affection et le dévouement.

« Elle est la source de la tendresse et de l'affection »

« Elle s'active sans cesse ».

Texte en arabe 1ère année fondamentale

L'image véhiculée par les manuels est celle d'une femme laborieuse, investie totalement dans les travaux domestiques pour assurer le bonheur et le confort de sa famille. Un rôle accompli dans la sérénité, sans contestation, d'ailleurs elle ne se plaint jamais, elle est source de bonne humeur et semble heureuse de prendre en charge les membres de la famille, de travailler pour eux, d'être constamment à leur écoute. Ce labeur au service de la famille s'effectue dans un climat de consentement et de joie. La mère est heureuse de servir et d'être à la disposition de toute sa famille et de se dévouer pour elle. Elle est célébrée en tant qu'éducatrice et servante de la famille, donc du mari et pas en tant que femme. Il est toujours question de sa bonté, de son dévouement, de sa compassion mais jamais de son instruction ou de son intelligence

Tout comme pour l'institutrice avec ses élèves ou l'infirmière avec ses malades, les maîtres mots sont le labeur et le dévouement. Cette affectivité débordante, cette sensibilité et cette compassion dans des secteurs en contact avec des êtres dominés et démunis ne seraient-elles pas dues à une pression sociale ?

VI – Reproduction des stéréotypes

Le rapport homme/femme est très souvent un rapport de domination. Le père domine par son silence qui exprime en même temps que c'est lui qui a le dernier mot. Tout ce qu'il fait, non seulement n'est pas contesté par le reste de la famille, mais semble satisfaire tout le monde. Il est voué aux tâches de l'extérieur, son espace à lui. Il sait ce qui se passe au niveau social et culturel, il répond aux questions de son fils.

Le rôle principal de la mère est de veiller sur son foyer, le bien-être de la famille. La relation mère/enfant est liée aux besoins essentiels de ce dernier, elle l'allait, le protège, lui prodigue des conseils. Les récits et les images insistent sur la relation d'amour entre la mère

et ses enfants, ils célèbrent davantage l'amour maternel que l'amour paternel. La mère donne l'amour et l'affection, le père assume l'autorité et représente l'instruction et les connaissances. Cette ségrégation entre les deux sexes est reproduite entre la fille et le garçon. La fille va à l'école comme le garçon, participe aux sorties organisées par l'école mais c'est le garçon qui fait les courses, jardine avec son père ou l'accompagne à la mosquée. La fille apparaît souvent dans la cuisine pour aider sa mère dans les travaux ménagers. Sa mère prend en charge son initiation et sa formation dans ce domaine.

« La fille qui aide sa mère.

Elle lave le parterre, elle fait le lit, elle sort la poubelle, elle lave le linge et fait la cuisine ».

Texte en arabe 3ème année fondamentale

« À côté de maman, Samia tricote. »

Texte en français 4ème année fondamentale

« Comment ? tu as laissé le souper sur le feu et tu es partie ? »

Texte en arabe 2ème année fondamentale

La fille se défend car elle est allée s'occuper de son jeune frère qui pleurait. Elle se conforme d'elle-même à ce qu'on attend d'elle, c'est-à-dire qu'elle « transforme un destin social en vocation » (Haddab, 1976).

Ainsi, cette image de la fille des premières années de l'enseignement fondamental que l'on veut initier à la vie d'adulte, s'accroît avec les caractéristiques qui lui sont attribuées. Plus elle grandit, plus l'image est sévère et exigeante. Les images dégagées par les manuels et concernant les relations fille/garçon, véhiculent un message sexiste et figé d'eux-mêmes et de leur milieu familial. Elles tendent à renforcer la ségrégation des sexes, à accentuer la distribution des rôles par sexe et à cantonner les femmes et les filles dans des rôles liés aux travaux domestiques au sein du foyer. Les qualités qui sont célébrées chez les mères et les filles sont uniquement les qualités attachées au rôle domestique et éducatif qui définit historiquement la situation dominée des femmes.

VII – Renforcement d’une image conservatrice

La représentation des femmes dans les manuels scolaires ne traduit pas les changements intervenus dans la société, en dépit de plusieurs avancées sociales en faveur des femmes (scolarisation, santé, accès au travail salarié). La scolarisation des filles est en croissance continue, celles-ci représentent aujourd’hui 47% des élèves scolarisés, sachant que le taux de scolarisation en Algérie est estimé à 97% d’une classe d’âge à l’école primaire. On peut alors se demander quelles sont les finalités données à leur instruction quand on constate que les manuels scolaires les représentent comme des mères au foyer.

Au niveau professionnel, si nous prenons les domaines de la santé et de l’enseignement, on constate que les corps en sont fortement féminisés avec 61,41% d’enseignantes aux deux premiers paliers, à savoir de la première à la sixième année primaire et 56,60% au niveau secondaire, les manuels scolaires ne font pas davantage référence à ces dernières, ni à celles du supérieur (50%) et encore moins aux femmes médecins (70%).

Or, ces changements qui s’effectuent dans la vie des femmes sous l’effet de la scolarisation ne sont pas davantage évoqués. Les livres présentent une image encore plus traditionnelle des femmes, ils ignorent celles qui élèvent leurs enfants et travaillent à l’extérieur, celles qui jouent un rôle dans la société, ils ne reflètent qu’un seul aspect de « la » femme, celui de mère vouée aux tâches domestiques et gardiennes des traditions, ils renforcent ainsi le sexisme qui existe dans la société.

Les femmes exerçant une activité salariée ne sont pas présentées comme mère ou épouse mais seulement en train d’exercer leur profession. Y a-t-il incompatibilité entre les deux fonctions ? Les manuels scolaires reflètent l’idée que le rôle de mère exige de rester à la maison pour s’occuper des enfants. Ainsi l’école participe activement au maintien de cette image traditionnelle de la femme par rapport aux enfants d’âge sensible à l’intériorisation des valeurs, des normes et des modèles sociaux.

L'image des femmes, telle qu'elle est véhiculée par les manuels de lecture algériens, une fois assimilée et intériorisée ne nous paraît pas pouvoir aider les enfants, filles et garçons, une fois adultes à remettre en cause la place réservée à la femme dans la société. Ne faut-il pas qu'ils soient largement transformés pour donner une image plus riche et plus moderne des femmes algériennes et des relations entre femmes et hommes, filles et garçons ?

Bibliographie

Bozon M. et Locoh T. (dir.), 2000 - *Rapports de genre et questions de population. T. 2 Genre et développement, France 2000*. Paris, INED, 198 p. (Dossiers et recherches, n° 84).

Locoh T. (dir), 2007 - *Genre et sociétés en Afrique*. Les cahiers de l'INED, n° 160, Paris, INED, 429p.

Bourdieu P. et J.C. Passeron.J.C. , 1970 - *La reproduction*, Paris,éd. Minuit, 1970.

Brugeilles C., Cromer I. et Cromer S., 2002 - Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, vol. 57, n° 2 : 261-292.
Brugeilles C. et Cromer S, 2005 - *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris, CEPED, Collection Les Clefs pour, 136 p.

Brugeilles C. et Cromer S., 2006 - Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire ". *Autrepart*, 39 : 149-166.les manuels véhiculent un message sexiste figé

Brugeilles C. et Cromer S., 2008 - *Promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Un guide pour les acteurs et actrices de la chaîne du livre*. Paris, Unesco : 98 p. Téléchargeable sur unesco.doc <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf>

Bruillard E., 2005 - Les manuels scolaires questionnés par la recherche. in E. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Normandie,

Documents, actes et rapports de l'Éducation : 13-36. CONFEMEN, 1993 - *Rédaction de manuels scolaires*. Guide de formation. Module 5. Les stéréotypes discriminatoires, 70 p.

Djangone R., Talnan E. et Irié M., 2001 - *Système scolaire et reproduction des rôles sexués : une analyse du manuel scolaire du Cours Préparatoire deuxième année en Côte d'Ivoire*. Colloque Genre, Population et Développement en Afrique. Abidjan, ENSEA, IFORD, INED, UEPA, 16-21 juillet,

Dunnigan L., 1975 - *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*. Québec, Conseil du statut de la femme, 184 p.
Duru-Bellat M. et Jarlégan A., 2001 - Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. in Thierry Bloss (éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, : 73-88. Paris, PUF, 292 p.

Duru-Bellat M., 2004 - L'école des filles – Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Edition revue et corrigée. L'Harmattan, Paris.
Gianini Belotti E., 1977 (2ème édit.) – Du côté des petites filles. Editions des femmes.

Kabré M.B., 1999 - Éducation et scolarisation, enjeux majeurs des rapports de genre et changement social. in Locoh Thérèse et Koffi N'Guessan (Eds), *Genre, Population et Développement en Afrique de l'ouest*. Abidjan, ENSEA, FNUAP : 73-85.

Kom D., Ngaba Zogo S., 2005 - *Rapport d'analyse genre des manuels et outils d'économie sociale et familiale au Cameroun*. Téléchargeable sur le site web : <http://www.wagne.net/acesfca>
Michel A., 1986 - *Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants*. Paris, UNESCO, 114 p.

Mollo-Bouvier S. et Pozo-Medina Y., 1991 - *La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques : guide méthodologique*. Paris, Unesco, Études et documents d'éducation n° 57, 79 p.

Montagnes I., 2001 - *Manuels et matériels pédagogiques 1990-1999. Études thématiques*. UNESCO, Forum mondial de l'Éducation, 2000, 76 p.
Mosconi N., 2001 - « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, Toulouse, n°5, p. 97-109.

Ouedrago A., 1998 - Les contenus sexistes des manuels scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels. *in* Lange M.F. (Ed.), *L'école et les filles en Afrique*. Paris, Khartala : 121-140.

Stromquist N., 1997 - *Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation*. Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, n° 56, 122 p.

UNESCO, 2005 - *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, 38 p.

UNESCO, 2005 - *Éducation Pour Tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. 462 p.

UNESCO, 2003-2004 - *Éducation Pour Tous. Le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. 432 p.