

Etat des savoirs et devenir des sciences de l'éducation en Algérie*

Mahmoud ARIBA**

« Les cadres mentaux sont aussi prison de longue durée ».

F. BRAUDEL in *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Ed. Flammarion 1984, p.51.

D'abord un nécessaire et incontournable rappel à propos du sens et de la portée des sciences de l'Education

De façon globale et générique, les sciences de l'éducation sont définies comme l'ensemble des disciplines qui s'intéressent à l'acte éducatif et s'affirment, en conséquence, convoquées et habilitées à intervenir ou réfléchir, avec leurs outils d'investigation respectifs, sur tout ce qui concerne de près ou de loin ce domaine pluridimensionnel qu'est devenue justement l'**Education** et, subsidiairement, toutes les multiples activités qui se prévalent d'un **aspect éducatif**. Plus précisément, elles impliquent et suggèrent la nécessité d'une confrontation de diverses expériences et font intervenir des approches (sociologiques, psychologiques, économiques, historiques, philosophiques, etc.) du fait éducatif. Erigées à une date relativement récente en un corps de disciplines et reconnues désormais comme telles, elles s'estiment donc qualifiées pour rassembler et **fédérer**¹ un très grand nombre de disciplines autour de ce qu'il est convenu d'appeler des situations et des faits d'éducation.

* La notion de savoir renvoie à un ensemble de connaissances à la fois théoriques ou pratiques. Cette notion, même si elle englobe ou distingue des catégories dites empiriques et scolaires, renvoie aussi dans le même temps à des énoncés, des procédures systématisées et/ou formalisées dans des contextes culturels formellement identifiés et délimités, historiquement et géographiquement parlant..

** Maître de conférences en Sciences de l'Education, Université d'Oran, chercheur associé au CRASC.

¹ « Elles fédèrent l'ensemble des disciplines (...) qui ont en commun de travailler complémentirement, à partir, chacune de son point de vue et de ses méthodes disciplinaires propres, sur le même phénomène social, celui de l'éducation - envisagé dans ses multiples aspects - et dans la perspective d'une éventuelle transformation ultérieure, ne serait-ce que par la réflexion et la distance que permet la connaissance d'autres facteurs constitutifs du fait éducatif envisagé ».

Dès lors, elles passent pour constituer un **champ disciplinaire complexe** et se veulent en outre détentrices d'un intérêt marqué, accentué, à l'ensemble de l'éducation dans ses multiples composantes (structures, contenus, résultats, processus, tendances... en accordant expressément, cela va de soi, une place de choix à la pédagogie et aux critères référés aux champs didactiques...). Cet intérêt incluant et englobant dans le même temps les divers partenaires (les politiques, les administrateurs et tous les autres acteurs² éponymes) de l'institution considérée.

La question qui se pose d'emblée serait la suivante : cette diversité est-elle à interpréter comme un avantage ou plutôt un obstacle ? Si certains y voient une opportunité d'ouverture à l'expression d'un plus grand nombre de points de vue, d'autres, par contre, ne manquent pas de la considérer parfois comme un obstacle à la cohésion et à l'unité ou, plus encore, un risque de profusion de vue parcellaires et, donc, de parcellisation, d'éclatement et de fragmentation.

Cette appellation née et instituée³, comme chacun le sait, en France vers la fin des années soixante (1967 très exactement)⁴ est donc venue se substituer à l'ancienne dénomination des **Sciences pédagogiques**⁵, jugée à tort ou à raison, plus étroite ou plus restrictive, voire équivoque dans une certaine mesure, parce que jouxtant et connotant une signification confinée sommairement à la relation duelle enseignant-enseigné (et préférentiellement l'enfant).

Etymologiquement donc, la notion de sciences de l'Education renvoie à une conception de plus en plus large, polyvalente, du champ de l'Education. Et lors donc, l'emploi de cette appellation au pluriel (après un emploi relativement éphémère au singulier) est expressément retenu pour signifier et souligner distinctement la pluralité des approches dont l'éducation est désormais le lieu de rencontre et le centre d'intérêt. Ceux qui ont choisi et privilégié cette dénomination ont-ils eu pour autant la main heureuse en l'espèce ? Et à travers un tel choix, ces disciplines

² Clause, A., définit les sciences de l'Education comme « l'ensemble des disciplines qui envisagent, d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu (physiques, biologiques, psychologiques, raciaux), d'autre part, les conditions au sein desquelles s'effectue l'œuvre éducative (civilisation, idéologie, société, etc.), enfin les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée ». Cf. *Initiation aux sciences de l'éducation*, Paris, Ed. Colin, A., 1967, p.6.

³ Création de la Licence en 1970, de la Maîtrise en 1971, du 3^{ème} cycle en 1973-1974.

⁴ C'est par l'arrêté du 11 février 1967 portant sur la réforme de l'enseignement supérieur que fut introduite officiellement cette expression dans le jargon administratif.

⁵ « Les sciences pédagogiques ont pour objet l'étude de la pédagogie, c'est-à-dire du travail formateur, des "moyens" et des "méthodes" propres à assurer cette éducation », Cf. Mialaret et Debesse, in *Traité des Sciences pédagogiques*, T.1, PUF, p.3.

étaient-elles pressenties tout particulièrement pour contribuer à apporter un équilibre à des systèmes d'enseignement en crise comme l'attestaient déjà les fortes turbulences enregistrées dès les années soixante et qui, parallèlement, semblaient augurer de l'entrée de ces mêmes systèmes dans une ère de complexité croissante, exponentielle? Il n'en reste pas moins que l'émergence de cette vision nouvelle, pratiquement consécutive à l'après-guerre en Europe, est aussi, ne l'oublions pas, le résultat logique d'un long, laborieux et patient travail de décantation dans la pensée pédagogique depuis des siècles.

En tout état de cause, leur émergence restera donc largement significative aussi de l'acuité et la complexité croissantes des problèmes rencontrés en matière d'éducation, tous niveaux confondus, et dont la configuration d'ensemble ne fait que s'accroître en se complexifiant et se densifiant de plus en plus, au fil des avancées du monde présent. Enfin, et à la faveur de l'émergence de ces mêmes disciplines, se dégage finalement l'accent mis sur l'éducation en tant que processus participant et contribuant à la dynamique sociale mais surtout comme processus désormais saisi dans son extrême et féconde complexité⁶.

Les Sciences de l'Éducation sont souvent présentées comme se voulant **productrices de modèles d'intelligibilité** de la chose éducative⁷ et qui se donnent/fixent pour objet **la clarification des faits éducatifs** et, par extension, des multiples agencements qui les spécifient ou corroborent, selon les cadres de référence qui les légitiment, les organisent ou valorisent.

⁶ « Si au cours des âges, certains génies pédagogiques ont eu l'intuition de l'enfant et son éducation, jusqu'au XX^e siècle ; ils ne soupçonnèrent pas la complexité d'une action éducative dont les normes ne peuvent être données définitivement ». Cf. Deloncle, J., *Orientations actuelles de la psychopédagogie*, Toulouse, Privat, 1972, p.7.

L'idée de complexité supposant l'intervention d'un grand nombre de variables « qui interfèrent et se conjuguent dans le champ de l'action pédagogique... ». Idem.

Debesse, M., affirme notamment : « si j'ai proposé et obtenu qu'on utilise l'expression de "Sciences de l'Éducation" au niveau des enseignements universitaires, plutôt que de parler de pédagogie, ce n'est pas du tout par dédain de ce vieux mot ou pour lui substituer par une usurpation ridicule un titre plus ronflant, c'est parce que le mot pédagogie est devenue doublement équivoque en même temps qu'il est trop limitatif et vague à la fois ».

⁷ L'Éducation, comme chacun le sait, est présentée généralement comme une préparation à la vie impliquant en premier lieu l'adaptation à l'environnement matériel, économique et social, moral et politique dans lequel s'inscrit de fait la condition humaine. Elle véhicule dans sa pleine acception un passage obligé pour tout nouveau membre de la société pour accéder aux normes, codes et standards communs qui organisent et règlent à la fois les conditions du vivre ensemble pour toute communauté quelle qu'elle soit. Définie aussi comme un parcours vers l'humain et l'humanité, l'éducation équivaut à de l'injection du social en chacun de nous pour rendre justement de l'ordre du possible cette coexistence à la fois locale (les divers contextes nationaux) mais aussi universelle.

Les réflexions engagées, dans le champ des sciences de l'éducation, depuis pratiquement la fin des années cinquante et le début des années soixante, mettent en évidence un double et constant souci :

- « *d'une part, de rationalisation des procédures d'évaluation scolaire et/ou universitaire ;*

- *et d'autre part, d'un examen méthodique du rendement et de la performance des systèmes éducatifs* ».

L'émergence et la lente déhiscence des Sciences de l'Education en Algérie

Leur introduction dès 1975 témoigne, selon nous, d'une flexibilité de l'Université algérienne bien plus grande, à bien des égards, que celle dont elle se prévaut aujourd'hui. Il y avait aussi, nous semble-t-il, une atmosphère "pionnière" qui a probablement accéléré et déterminé pour une large mesure une avancée et un engagement dans ce sens. Car, il ne faut point l'oublier, c'est tout l'appareil éducatif algérien qui était alors en situation d'immense chantier. Et à ce titre, peut-être même dans une certaine mesure, une atmosphère **avant-gardiste et ouverte** aussi, plus ou moins conforme dans ses grandes lignes directrices aux options alors véhiculées par l'ensemble de la sphère politique et/ou sociétale ; sans oublier bien entendu, dans ce contexte historique précis, l'engagement indiscutable, notable et méritoire du corps enseignant pour construire/reconstruire une matrice éducative gravement endommagée par les interférences et/ou séquelles de la colonisation. Avec le recul du temps, peut-être même est-il permis de considérer qu'il y avait bien, compte tenu des chantiers ouverts et défis à relever sur tous les fronts au lendemain de l'indépendance, une génération de **battants** et de pionniers parmi les universitaires qui surent sans difficultés, sans hésitation et sans relâche, s'inscrire et se positionner d'emblée dans le mouvement ou l'air du temps. Pour tous ceux qui s'en rappelleraient encore, cette période exceptionnellement foisonnante, stimulante et riche à tous points de vue, ouvrait sur tous les possibles, toutes les aspirations légitimes et toutes les initiatives.

Comme dans toute entreprise naissante ou émergente, la disponibilité à l'innovation est manifestement bien plus pressentie, voire recherchée, que dans une institution "marquée" par le poids du temps, des pratiques et des habitudes ankylosantes.

D'un autre point de vue, il est peut-être vraisemblable également que les pesanteurs bureaucratiques qui se mettaient progressivement en place n'avaient pas encore suffisamment de prise pour contrecarrer, entraver

ou retarder un tel projet. C'est donc dans ce terreau un peu particulier à tous points de vue que s'est progressivement opéré l'ancrage des Sciences de l'Education dans le contexte universitaire algérien.

Cependant, à l'image de l'Université algérienne toute entière, il est permis de dire que les Sciences de l'Education ont vu le jour quasiment au forceps, et souvent en tout cas avec l'appoint direct d'universités françaises liées alors par des conventions (comme par exemple, Constantine Ain-el-Bey et Grenoble II). Probablement en fut-il de même pour les deux autres pôles universitaires d'alors : Alger et Oran, ses aînées. Il semblerait même que l'Université de Constantine fut réellement pionnière en la matière, par suite notamment du rythme des échanges alors soutenus avec l'UFR de Grenoble II en particulier. Mais ses consœurs d'Alger et d'Oran en feront manifestement de même dans le cadre de conventions signées avec d'autres partenaires du vieux continent.

En extrapolant un peu plus, l'on pourrait sans doute même envisager que la personnalité du ministre de l'enseignement supérieur de l'époque devrait être prise en considération pour comprendre la rapidité de l'évolution enregistrée et sa signification profonde dans le contexte qui nous intéresse. Il n'empêche de considérer aujourd'hui avec un certain recul permis qu'il y avait bien au départ un contexte spécifique où même des paramètres de nature expressément personnelles étaient de mise, bien qu'incidemment ou indirectement déduits par les observateurs en la circonstance. D'autant que, on le comprendra aisément, l'"état de grâce" suite à la reconquête de la souveraineté nationale était encore largement prégnant et donc perceptible pour faciliter toute idée neuve ou style nouveau qui marqueraient dans les faits la rupture définitive, vivement ou ardemment souhaitée, avec le lourd et encombrant passif résultant des effets liés à la domination coloniale dans ses multiples facettes.

Tout comme ne devrait pas manquer, parallèlement, d'être envisagé aussi l'**effet de mode**, incontestable en la matière, et déjà prégnant durant la période considérée, porté comme chacun le sait par une lame de fond médiatique à nulle autre pareille. Ce dernier demeure patent aujourd'hui encore, surtout quand on voit ici ou là l'empressement et la fébrile célérité à s'aligner sur le nouveau dispositif **LMD**⁸. Retrouverions-nous alors ce même volontarisme obstiné qui a pour particularité de passer au stade de l'application de certaines décisions avant même que l'on n'ait préalablement pris le soin de les apurer ou les délester de tous

⁸ Initiales de la triade : Licence, Master, Doctorat.

les résidus et artéfacts susceptibles de contrarier ou gêner d'une manière ou d'une autre leur portée réelle et/ou définitive ?

Mais plus encore, cet engouement pressenti à travers la plupart des pays reflétait en même temps une préoccupation fondamentale, commune, face aux nouvelles données qui affleuraient de jour en jour dans l'ensemble des systèmes éducatifs et qui présageaient déjà des fortes turbulences, des malaises immédiats (mai 68) ou encore à venir, par suite des phénomènes de massification induits dans la majorité des institutions d'enseignement. C'est dire déjà l'étendue des attentes et des aspirations dont les sciences de l'éducation se trouvaient, de fait et dès leur origine, le centre d'intérêt autant que le point nodal de ralliement.

D'aucuns seraient probablement tenté de soutenir qu'elles sont nées un peu dans la précipitation, la hâte, voire l'improvisation dans la mesure où n'étaient pas expressément spécifiées les finalités affectées ou attribuées à un tel dispositif nouvellement instauré. Ont-elles été traitées à ce point trop vite ou promptement prescrites avec, en plus, des moyens jugés insuffisants ? Les avis sont nécessairement divergents et renvoient à des perceptions, des appréciations même, forcément contrastées et/ou croisées. Mais toujours est-il qu'elles étaient bien là et c'est sans doute là, de loin, l'essentiel. Elles apportaient en tout cas un plus dans un dispositif d'ensemble qui lui-même se mettait en place et était, par conséquent, encore en voie de structuration, de paramétrage et de configuration, institutionnellement parlant. L'examen du contenu des programmes⁹ destinés aux promotions des années 80 révèle une

⁹ A titre purement indicatif, les Unités de Valeur des filières des Sciences de l'Education en France englobaient les domaines suivants :

- psychologie, économie, histoire, sociologie de l'éducation,
- Education comparée ;
- Philosophie de l'éducation et réflexion sur les problèmes éducatifs contemporains (éducation et politique),
- Technologie de l'éducation.
- Psychopédagogie des groupes, formation,
- Socio pédagogie de l'éducation des adultes,
- La relation pédagogique les problèmes de l'apprentissage,
- Didactique,
- Enseignement programmé,
- Audio-visuel

Et jusqu'à l'heure actuelle, le programme est maintenu dans les grandes lignes sus mentionnées : au Canada, la palette est nettement plus diversifiée encore avec des modules préférentiellement liés à :

approche sensiblement élargie comparativement aux programmes adoptés plus récemment. Mais un tel examen et/où réexamen confirme et met en évidence l'âpreté et la difficulté des choix assumés ou défendus par les différentes commissions de refonte des programmes ainsi que les enjeux entourant chaque fois ces réunions ou les écarts souvent relevés dans les perceptions de chacun.

Tout récemment, des retouches ou modifications ont été apportées aux synopsis des programmes. Peut-être est-ce enfin le début d'une nouvelle étape pour mieux adapter ces disciplines aux "réalités locales", pour reprendre une expression courante.

En dernier ressort, il est utile de rappeler tout de même que leur introduction a coïncidé avec l'arabisation des sciences sociales et que nombre de conclusions dégagées à propos de ces dernières les concernent donc tout autant¹⁰, en positif comme en négatif.

Les débats de fond concernant précisément cette politique d'arabisation n'ont pas encore eu lieu et n'ont, par conséquent, pas fini de livrer une infinité d'autres détails sur un processus bien plus ardu et enchevêtré qu'on ne le croit. Sur ce plan, la didactique, entre autres, n'en est encore qu'à ses premiers balbutiements. C'est dire combien sera laborieux le chemin qui lui reste à parcourir pour prétendre enfin postuler à une place attestée de référence. D'autres débats concernant d'autres grands thèmes, pour le moment comme mis expressément en veilleuse, devront nécessairement affronter un jour la pleine lumière pour

- l'administration scolaire (présecondaire ou collégial, secondaire, universitaire),
- supervision et animation pédagogique, organisation scolaire,
- la prise de décision en milieu scolaire, financement de l'éducation,
- problèmes scolaires contemporains, Education et modèles socio-culturels,
- Elaboration des programmes,
- et évaluation des programmes, etc.

Il est facile donc de constater que le décalage relevé en l'espèce existe même en France (pays pourtant connu pour le dynamisme de ses chercheurs et ses différents organismes) par rapport à un pays comme le Canada en matière de recherche en éducation. C'est dire que les jugements doivent être nuancés en passant d'un contexte à un autre. L'erreur à éviter serait de considérer justement les différents contextes à travers une vision monolithique et réductrice.

¹⁰ « Il est donc retenu que l'arabisation, c'est indiscutable, a provoqué un ébranlement épistémologique : les sciences sociales n'ayant pas encore enregistré dans le monde arabe l'enracinement ni l'ancrage voulus dans une tradition culturelle et scientifique comparable à celles qu'elles ont incontestablement dans les universités occidentales et qui fait d'elles les détentrices d'un monopole de fait de toutes les descriptions, analyses et interprétations le concernant ». Cf. Ariba, M., « Retour sur l'arabisation des sciences sociales... », *Revue des Sciences Sociales de la Faculté des sciences sociales*, Université d'Oran, n°1, 2004.

un examen minutieux, intégral et objectivement conduit dans leurs multiples facettes.

Il reste cependant à souligner que la documentation disponible en langue arabe ne constitue pas pour le moment l'appoint indispensable dans les disciplines de Sciences de l'Éducation ont naturellement besoin pour prendre leur essor comme il se doit. Cependant, à voir la ténacité et l'obstination dont font preuve nombre d'étudiants pour se procurer l'information documentaire, on ne peut que se réjouir de la prégnance de ces qualités dans un environnement qui est loin de leur faciliter la tâche par ses encombrements et ses pesanteurs avérées. Un rapide survol des thèmes de prédilection choisis les mémoires de fin de licence démontre même la récurrence de sujets ardu, en didactique entre autres, pourtant paradoxalement désertés ou évités, comme à dessein, à des niveaux plus élevés, tels que les doctorants en particulier.

Quel avenir pressenti, prescrit ou réservé pour ces disciplines en Algérie ?

La démarche initiale a vu certainement jouer le poids de l'influence des universités françaises. La jonction, voire la connivence, existant de fait entre les deux systèmes, cette influence, justifiée également par la proximité géographique, s'activait aussi, concrètement, par d'autres canaux : notamment la coopération technique, l'appareillage documentaire, les colloques, les missions croisées... Nombre de travaux de recherche ont d'ailleurs vu le jour durant cette période précisément. Le rythme et l'ampleur de ces travaux connaîtront ensuite un tournant avec l'envoi régulier de boursiers algériens en Europe, au Canada ou aux États-Unis.

Mais il ne fait aucun doute que d'année en année, émergent des sujets nouveaux (dans les deux langues) qui tendent de plus en plus à prouver que le travail de maturation est en cours et se poursuit de façon résolue et affirmée.

Ce sont précisément ces travaux, certes aujourd'hui encore un peu disparates ou fragmentés, voire démembrés, qui tracent peu à peu les contours des sciences de l'éducation en Algérie. De prime abord, les thématiques abordées épousent plus ou moins les contours des modules enseignés : sociologie de l'éducation, éducation comparée, philosophie de l'éducation, administration scolaire, éducation spécialisée, histoire de l'éducation... Ce dernier thème demeure cependant encore peu ou insuffisamment investi. C'est de loin le plus riche pourtant, ne serait-ce que pour réactiver et célébrer, par exemple, le souvenir des maîtres hors pair qui le plus souvent dans l'anonymat et l'oubli ont patiemment

contribué à baliser la trame pérenne de ce processus multiséculaire qu'est précisément l'éducation en y apportant tout à la fois leur rigoureuse simplicité, leur immense talent et leur savoir-faire avéré. Nous ne le répéterons jamais assez: l'histoire des faits éducatifs au Maghreb est encore gravement lacunaire et demande, par conséquent, à être explorée, inventoriée et exploitée sans tarder.

Quoi qu'il en soit, le champ de la recherche reste ouvert et les gisements immenses. Néanmoins, la tentation toujours grande serait de suivre docilement les perspectives tracées, envisagées ou formalisées dans d'autres contextes que le nôtre et, ce faisant, de reporter aux calendes grecques l'impérieuse nécessité d'activation de problématiques localement identifiées.

Nous établissons pour notre part un rapprochement entre deux perspectives, certes voisines mais distinctes qui doivent se préserver mutuellement de revendiquer un quelconque monopole de l'une sur l'autre :

- Le premier gisement doit indubitablement s'inscrire dans la lignée de la recherche mondiale en éducation en cours et touchant aux problèmes de l'heure ;

- Le second gisement doit impérativement s'imposer pour tâche de contribuer à l'écriture de l'histoire des idées et des faits éducatifs non seulement en Algérie mais à l'échelle du Maghreb qui reste, comme chacun le sait et comme signalé plus haut, encore gravement lacunaire et demande par conséquent à être inventoriée ou "revisitée" sans tarder.

En s'attelant préférentiellement ou prioritairement à l'un, et quelle que soit la démarche suivie, celle-ci devra forcément conduire à entamer la jonction avec le segment voisin pour atteindre ou rejoindre le lieu de rencontre commun : l'universel...

Les enjeux, les entraves, les contraintes...et les risques

Les sciences de l'éducation sont en cours d'enracinement et de foisonnement même s'il ne fait aucun doute qu'elles sont en même temps une composante des sciences sociales dont il faut rappeler qu'elles se sont cristallisées dans un contexte un peu particulier. Toutes récentes qu'elles fussent, elles partagent le statut un peu ambivalent qui est le leur, notamment depuis l'arabisation totale de ces dernières.

Elles demeurent en gestation et n'ont pas encore dit leur dernier mot compte tenu des chantiers qui achèvent de construire la configuration du système éducatif algérien dans son ensemble.

Elles sont tenues de redoubler d'effort, d'ingéniosité et d'efficacité pour asseoir leur crédibilité et affirmer leur place incontournable. Comment ?

- par un immense travail d'inventaire d'abord, en prenant exemple, si besoin est sur l'expérience européenne¹¹ (française en particulier) parce que, de loin, la plus proche et la plus familière à bien des égards.

- par la mise sur pied d'un service d'aide pédagogique qui aura pour tâche de mettre à la disposition des enseignants les moyens de se familiariser à divers processus éducatifs modernes. Rôle consultatif et d'animation.

- Création d'un service d'analyse et d'évaluation des critères d'admission.

- Création d'un service d'exploitation des archives d'examens et de concours ...

- Création de réseaux à l'échelle nationale et internationale.

- Un travail d'appoint, de soutien même, pour tous les professionnels de l'éducation et de la formation.

¹¹ « Sans vouloir être ni excessif ni encore moins chauvin, il nous semble utile de relever qu'il y a une espèce d'opacité qui nous empêcherait de voir par nous mêmes la réalité des choses et déceler la tendance de l'évolution. La raison est que nous sommes encore trop dépendants justement de cet appareillage occidental. Et dans ces conditions, nous avons parfois/souvent du mal à saisir le sens exact de phénomènes typiques de notre habitus. Aussi, il est urgent et vital de stimuler au niveau de la recherche universitaire l'émergence d'une lexicographie dûment adaptée qui, même si dans bien des cas elle ne peut éviter le passage obligé par le "carrefour" occidental, se doit néanmoins de faire l'effort de distanciation et de recul nécessaire par rapport à son influence et son hégémonisme pour ouvrir le champ à l'émergence d'options épistémologiques en sciences sociales fondamentalement et contextuellement adaptées.

La constitution de cet arsenal conceptuel est non seulement vitale mais stratégique aussi pour se doter d'une vision enfin délestée de l'emprise du prisme (plus ou moins déformant) occidental/ocentriste. Peut-être alors parviendrons-nous à retrouver un rapport naturel avec les gisements de notre environnement et dépasser enfin le stade de la simple consommation d'articles méthodologiques, certes précieux comme éléments de comparaison ou d'investigation, mais néanmoins porteurs d'une perception déformée, tronquée ou foncièrement déplacée ». Cf. Ariba, M., « *Retour sur l'arabisation des Sciences sociales en Algérie...* » in *revue des sciences sociales de la Faculté des sciences sociales*, Université d'Oran, n°1, 2004.

- Le travail de recueil de données et de constitution d'une mémoire non seulement à l'échelle maghrébine mais même subsaharienne où demeurent encore pérennes les traces fécondes de l'inlassable et intense travail d'élaboration doctrinale de nos admirables devanciers...

- Participer à un travail de codification des comportements ou conduites basiques de la profession enseignante et du fonctionnement des établissements éducatifs.

- Les Sciences de l'Education sont tenues également de s'interroger sur elles-mêmes en permanence pour se prémunir de la précipitation et l'inflation des discours. Car, en effet, notre époque actuelle a généré tellement de circuits et de canaux pour l'expression que les risques d'abus, d'excès et de débordements, sont plus que probables ou prévisibles; dans le vieux continent voisin, ils sont déjà une réalité plus que palpable...

Sans vouloir prétendre aucunement avoir fait ici une présentation exhaustive de ce vaste champ de recherches que supervisent désormais les sciences de l'éducation, il s'agissait bien plus d'en esquisser les contours les plus en vue en attendant que d'autres contributions puissent voir le jour et compléter ainsi, le moment venu, la mise à jour d'une vue d'ensemble les concernant.

En guise de conclusion...

Parler du devenir des sciences de l'éducation en Algérie suppose que soient instamment clarifiées par l'instance organisatrice les tâches et missions qui leur sont attribuées ou reconnues. Cette reconnaissance suppose également des options d'appoint pour élargir et diversifier les débouchés attenants à ce corps de disciplines encore en gestation et de déploiement. Mais s'il est une tâche parmi d'autres qui leur incombe *de facto*, c'est d'être tenu de continuer d'assumer un rôle *pédagogique* et/ou *didactique* fondamental en construisant, orientant et supervisant des débats de fond auprès de toutes les disciplines. A ce titre, leur incombe une ardente obligation qui leur revient à l'évidence de droit: faire œuvre tout à la fois d'"**éclaireurs**" pour ouvrir ou dégager de nouveaux chemins vierges, et de "**pisteurs**" chevronnés, tenaces autant que pugnaces, afin d'accomplir (comme souligné précédemment) le délicat et patient travail de sauvegarde et/ou de reconstitution d'une mémoire ; d'abord, la leur propre encore en pleine phase de gestation et, ensuite, celle plus large (des faits éducatifs et des idées pédagogiques susceptibles d'être recensés, formalisés, dans cette contrée) que l'évolution naturelle du cours du temps, en sus des aléas relevant directement de l'action des

hommes, rend, inéluctablement, chaque jour différemment structurée, configurée; en tout cas dans un calibrage factuel autre que ce qu'il était sensé/supposé être auparavant, à la faveur de décryptages successifs pourtant spécifiquement, explicitement, ordonnés ou référés à une même période considérée. En l'occurrence, faudrait-il rappeler alors que le présent ne prend sens que s'il est convenablement relié au passé et, corrélativement, s'inscrit dans une continuité historiquement scellée avec ce dernier?