

I. FONDEMENTS DES PROGRAMMES

Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie :

- des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale ;
- des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel.

La loi d'orientation précise dans son préambule, notamment dans les chapitres I et II du titre premier et dans les chapitres II, III et IV du titre trois, les missions de l'école en matière de valeurs spirituelles et citoyennes :

1. affirmation de la personnalité algérienne et consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité ;
2. la formation à la citoyenneté ;
3. l'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès ;
4. la réaffirmation du principe de démocratisation ;
5. la promotion et la valorisation de la ressource humaine

Le curriculum, qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires, reste le cadre unificateur qui réalise la convergence des objectifs pour la mise en œuvre de ces valeurs. Chaque discipline, en fonction de sa vocation propre, prend en charge de façon spécifique et préférentielle, ou de façon complémentaire, les valeurs qui sous-tendent les finalités du système éducatif.

Ces valeurs sont présentées selon deux axes de référence :

- les textes fondateurs de la Nation ;
- la politique d'éducation.

1. Les références à la Nation

Depuis la déclaration du 1^{er} novembre 1954 jusqu'à la Constitution révisée en 1996 et amendée en 2000, puis en 2001 et 2008, l'ensemble des textes fondateurs de la Nation stipulent que :

- **L'Etat National est Républicain et Démocratique**, en ce sens que ce sont les gouvernés qui désignent leurs gouvernants. Le caractère républicain de l'Etat implique l'exercice et le respect de la Loi dès lors qu'elle émane d'institutions représentatives et qu'elle régit les rapports sociaux conformément à un « contrat social » librement consenti.

Au plan éducatif, il s'agit de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. L'**Algérianité**, trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, **à un même peuple**, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par *l'Islam*, les langues de la nation, *tamazight et l'arabe*, l'emblème et l'hymne nationaux.

Le corollaire de l'Etat républicain est l'Etat démocratique ; la démocratie, en tant qu'idéologie et système politique, est l'instrument qui permet de consacrer les valeurs républicaines comme le sens de la citoyenneté, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance. La démocratie implique, bien évidemment, la liberté d'expression qui suppose le développement de la capacité d'écoute, le respect de l'autre ainsi que l'acceptation du pouvoir majoritaire – dans le respect des droits de la minorité – par voie de suffrage quand l'unanimité est impossible à réunir.

Au plan éducatif, il faudra garder à l'esprit que la démocratie est une valeur à transmettre, mais, bien plus, une pratique et des comportements à installer : l'école et la classe sont les premiers lieux où doivent s'exercer et se développer ces comportements.

- **L'Etat est National et Populaire**, en ce sens qu'il est l'expression d'une souveraineté du peuple au service du peuple. Le caractère populaire de l'Etat nécessite l'émergence d'une conscience, à la fois individuelle et collective, à même de fortifier le statut personnel et de préserver la cohésion sociale. Cette conscience, qui se fonde sur la valeur dominante de l'effort commun pour la préservation, la pérennité et l'épanouissement de la cohésion sociale, nécessite le développement d'une citoyenneté active au service de la collectivité.

Au plan pédagogique, l'école contribue pour une part essentielle, par le biais d'un enseignement plus pratique que moralisateur, à construire une solidarité nationale dépassant les égoïsmes individuels.

2. Les références à la politique éducative

La Constitution, la loi d'orientation du 23 janvier 2008 qui remplace l'ordonnance du 16 avril 1976 en matière de réforme du système éducatif restent la référence obligatoire de la politique éducative nationale. Il y est affirmé, d'une part, que le système éducatif est national, démocratique, scientifique, ouvert sur la modernité et sur le monde, et d'autre part, qu'il intègre les tendances mondiales en matière d'éducation.

- **Le système éducatif est National** : il postule une même éducation pour tous, et ce, par delà la diversité des institutions en charge de l'action éducative : institutions étatiques ou privées.

Au plan éducatif, il s'agit d'offrir un même programme obligatoire, faisant référence à un socle commun de valeurs, d'attitudes et de compétences. Dans ce sens, il est nécessaire d'inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la Nation algérienne, à leur pérennité et à leur défense.

- **Le système éducatif est Démocratique** : il constitue un segment d'une société, elle aussi, démocratique. A la pleine réalisation de la scolarité universelle (aussi bien à l'entrée dans le système que durant le cursus d'éducation obligatoire) il s'agit aujourd'hui d'associer la dimension qualitative qui permet de poursuivre résolument l'objectif visant à mener chaque apprenant au maximum de ses possibilités.

En plus de la qualité des programmes, des procédures pédagogiques et didactiques nouvelles à mettre en œuvre, il est essentiel de corrélér ces dernières au caractère gratuit de l'éducation à dispenser. La gratuité de l'éducation se prolonge par une politique permanente de renforcement des mécanismes d'égalisation des chances sociales de réussite ainsi que par une obligation de résultats identifiés à tous les échelons de l'institution éducative.

- **Le système éducatif est Moderne** : il est moderne dans ses objectifs, ses contenus, son mode de fonctionnement et sa démarche managériale.

Le système éducatif national doit impérativement intégrer à ses démarches d'ingénierie pédagogique les articulations méthodologiques et les procédures basées sur la succession logique des étapes suivantes :

- une étape d'audit qui consiste à observer pour comparer, au moyen de critères significatifs, l'état du système et l'état projeté, posé comme référentiel ;
- une étape d'ingénierie proprement dite qui consiste à concevoir un dispositif rationnel et transparent d'intervention ;
- une étape de suivi de la mise en œuvre du dispositif imaginé ainsi que d'évaluation de ses effets (évaluation formative et sommative).

- **Le système éducatif est ouvert sur le monde** dans le sens où il met en place les mécanismes institutionnels permettant à l'école de rester compétitive à un niveau mondial.

II. LE CADRE DE PRISE EN CHARGE DE CES FONDEMENTS

1. Au plan des objectifs stratégiques du système : « Le défi de la qualité »

1.1 Consolider l'ancrage de l'action éducative dans l'algérianité et dans le sentiment d'appartenance à un même peuple.

Le système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la Nation algérienne – **Islamité, Arabité, Amazighité**, – il est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de laquelle il est appelé à contribuer.

Les activités que comporte le curriculum de l'élève, et tout particulièrement les programmes disciplinaires spécifiques et/ou thématiques, doivent assurer :

- la formation d'une **conscience nationale** appuyée sur le respect sans faille des options fondamentales (Islamité, Arabité, Amazighité), des symboles qui représentent la Nation algérienne (l'emblème national, l'hymne national en particulier et la monnaie) et sur l'adoption des attitudes positives permettant de la préserver, de l'entretenir et de la défendre ;
- la formation d'une **conscience citoyenne** basée sur les valeurs fondamentales de la nation, se traduisant par le respect de l'autre, la solidarité, l'entraide et l'esprit de tolérance ;

- une connaissance suffisante du **patrimoine** géographique (physique, humain) et historique (avec ses dates, ses lieux, ses héros, ses conquêtes significatives et leurs contributions à la civilisation universelle) à même de faire naître et de développer chez l'élève l'attachement à sa terre et à son héritage civilisationnel plusieurs fois millénaire .

1.2 Résorber les distorsions induites par le développement du système

Il s'agit de substituer au paradigme ayant accompagné, jusqu'ici, « la démocratisation défi » (expression d'une politique volontariste et fortement marquée par le souci de réparer les séquelles de la période coloniale), un nouveau paradigme qui subordonne les rendements quantitatif et qualitatif aux critères de réduction des déperditions (tant à l'entrée de l'école que tout au long du cursus scolaire), de meilleure qualification des sortants du système et de compétitivité intra et extra- système. Ce changement de paradigme interpelle tout à la fois les instances en charge des programmes qui doivent intégrer dans leurs démarches l'évaluation dans ses différentes fonctions ; les instances détentrices des pouvoirs administratif et pédagogique, en ce qui concerne la définition des standards pour la reconnaissance des compétences, des normes de passage et de certification.

1.3 Répondre aux défis nouveaux

a. Les défis d'ordre interne

Des changements majeurs sont intervenus depuis au moins une décennie au plan politique, social, culturel et économique : passage du régime à parti unique au régime du multipartisme, d'une économie dirigée et centralisée à une économie libérale régie par les lois du marché, constitutionnalisation de la langue et de la culture amazigh.

La loi d'orientation du 23 janvier 2008 prend acte des changements intervenus au plan politique, aux plans économique et social, pour renforcer les missions habituelles de l'école et préciser certaines d'entre elles, notamment en matière de renforcement de l'identité et de l'unité nationales.

L'introduction dans les programmes de l'enseignement de la langue et du patrimoine culturel amazigh constitue une première expression de la volonté de consacrer la place de cet attribut fondamental de la personnalité de l'Algérien. Il reste à réunir les conditions techniques, pédagogiques et didactiques pour sa généralisation et son épanouissement.

Les valeurs républicaines et démocratiques à travers l'instauration du multipartisme politique et le passage à l'économie de marché s'appuient sur des situations et des expériences éducatives. Celles-ci privilégient le développement du sens des libertés individuelles et renforcent le sens de la solidarité et de la cohésion sociale. Elles mettent en avant la valorisation du travail et la compétition par le mérite. Un intérêt particulier sera accordé à l'efficacité de l'enseignement dispensé et à l'obligation de résultats.

b. Les défis d'ordre externe

Trois faits majeurs sont à prendre en charge.

- **La mondialisation** : elle affecte de manière significative les perceptions traditionnelles des échanges entre les peuples, notamment celles liées au marché du

travail et de l'emploi et celles, plus pérennes encore, des identités culturelles et des modes de penser et d'agir. Par conséquent, les programmes éducatifs doivent préparer à une prise de conscience des enjeux liés à la préservation de la paix par le partage des valeurs liées au devenir de l'humanité (droits universels de l'Homme et des minorités, défense de l'environnement, etc.). Elles doivent également préparer à une compétitivité incontournable en renforçant l'attachement à l'identité nationale et en développant les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle, au marché international du travail. Ainsi les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi.

- **Le défi de la société de l'information et de la communication :** le développement vertigineux des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est en passe de transformer radicalement non seulement les relations entre les hommes, mais également la nature même du travail, les processus de production et les modes de consommation.

Face à l'extraordinaire développement des supports de la connaissance et des moyens de diffusion des savoirs, l'Ecole a irrémédiablement perdu son statut d'antan de « citadelle du savoir » et sa fonction s'est trouvée grandement transformée. Dans ce cadre, progressivement mais suffisamment tôt, les programmes éducatifs sont appelés à intégrer les TICE à la fois comme objets d'étude et comme supports d'apprentissage. Les TICE serviront comme auxiliaires dans la relation pédagogique enseignant/élèves et dans le processus d'autonomisation de ces derniers.

Durant son passage par l'Institution éducative, l'élève doit être entraîné à utiliser les instruments de la communication pour rechercher par lui-même l'information et la gérer afin de s'adapter au changement et évoluer en interaction avec son environnement. Les programmes scolaires, les activités diverses de développement et d'épanouissement de la personnalité de l'élève ainsi que l'organisation de l'école et son ouverture sur l'environnement doivent intégrer ces objectifs. L'enfant algérien baigne déjà dans un univers de sons et d'images véhiculés par les nouvelles technologies de la communication, ces dernières participent, de fait, à la structuration de son imaginaire et de son inconscient.

Dans un tel contexte, les problématiques traditionnelles, souvent à connotations conflictuelles, se trouvent profondément transformées. L'Ecole se doit d'agir, en amont et en aval, en dotant les élèves de grilles de lecture critique des documents de différents types qui leur parviennent. Les enseignants doivent leur fournir les outils intellectuels et les moyens matériels nécessaires à ces lectures.

- **Le défi de la nouvelle révolution scientifique et technique :** le monde d'aujourd'hui est caractérisé par l'extension exponentielle et le renouvellement du savoir, dès lors, l'investissement dans l'intelligence, dans la « matière grise », s'impose. L'accélération vertigineuse des progrès techniques et la multiplicité des découvertes technologiques qu'ils engendrent structurent l'environnement et les modes d'adaptation de l'homme moderne. Ceci rend illusoire la détermination a priori et à long terme, des compétences professionnelles et comportementales à conférer à l'élève au terme des cursus de formation académiques qu'il lui faut traverser.

Les nouveaux programmes doivent donc se positionner dans une perspective prospective et instrumentale intégrant au nombre des objectifs éducatifs visés le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement

scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation. Ce sont là autant d'outils à mettre à la disposition du futur sortant du système éducatif pour qu'il puisse faire face à des problématiques inévitablement complexes.

1.4 De quelques tendances mondiales de l'éducation

Compte tenu de l'importance croissante des comparaisons régionales et internationales des politiques éducatives et des décisions de réforme, il s'agit, au-delà de l'intérêt d'une telle capitalisation en termes de standardisation des définitions et des concepts, d'échange d'informations, de publication de résultats d'enquêtes, de restituer chaque dispositif pédagogique dans sa réalité locale, par :

- l'élévation et l'approfondissement du niveau de culture et de formation de base ainsi que la préparation à une éducation permanente ;
- la primauté accordée aux besoins et intérêts de l'apprenant ;
- l'introduction du plurilinguisme ;
- l'organisation des enseignements et des formations de manière à ce qu'ils préparent les jeunes, non pas à l'exercice d'un seul métier, mais à la capacité de s'adapter à la mobilité de plus en plus évidente des professions ;
- la généralisation progressive de l'éducation pré-scolaire avec l'implication du secteur économique et du mouvement associatif ;
- l'introduction systématique des nouveaux langages des technologies de l'information et de la communication ;
- l'ouverture de l'école sur la société ;
- l'autonomisation des structures pédagogiques ;
- la réorganisation des filières, des parcours et des passerelles.

1.5 Recadrer les missions fondamentales de l'école

Les nouveaux dispositifs pédagogiques doivent consacrer trois types d'articulation :

- la détermination du socle commun de compétences dont seront dotés tous les jeunes, à l'issue de l'école de base ;
- l'ajustement, l'adaptation et le redéploiement d'un enseignement plus près des impératifs de la vie réelle que des considérations administratives et bureaucratiques ;
- l'amélioration qualitative des résultats scolaires comme axe prioritaire des nouvelles missions de l'Ecole algérienne.

a. La mission d'instruction :

Apprendre à lire, à écrire et à compter ne suffit plus.

L'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue aujourd'hui, et le sera encore davantage demain. Le champ de la

communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne.

Si instruire consiste à faire en sorte que l'individu s'adapte à son environnement et s'épanouisse, le seul fait de savoir lire, écrire et compter ne suffit plus, incontestablement. Si l'installation de pratiques de lecture à un âge précoce demeure un des objectifs déterminants pour le devenir de l'élève (l'écriture, le support écrit continueront à assurer une part toujours importante dans l'univers relationnel, d'expression et de communication de l'individu), les compétences de type communicatif comprennent d'autres instruments de communication tout aussi essentiels : le langage des signes (graphisme, bande dessinée, images de différentes sortes, messages codés, etc.), le langage de l'esthétique et le langage gestuel à la base de l'expression artistique (mimique, danse rythmique, art dramatique, etc.), le langage scientifique que développent les mathématiques, les sciences expérimentales et l'informatique.

Sont aussi à prendre en considération les corpus de connaissances instrumentales et structurantes, à base de concepts opérateurs et de modes de penser et d'agir qui, pour la plupart, structurent nombre de programmes disciplinaires à travers des notions telles que l'espace et le temps, les relations, les lois et les règles dans divers espaces de connaissances, etc.

b. La mission de socialisation : développer le savoir-vivre ensemble.

La mobilité dont est capable l'individu détermine profondément la nature et la qualité de ses relations sociales. Outre la préservation et le renforcement de l'intégration à la communauté locale, régionale et nationale, l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. La prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble.

Le savoir-vivre ensemble implique également la préservation de l'espace de la vie en communauté. Cette dimension appelle la prise en compte par les programmes éducatifs des objectifs liés à la préservation de l'environnement, dans ses aspects humain, biologique, physique et technologique. On doit également intégrer l'aspiration au progrès matériel et immatériel par une culture de l'ambition individuelle et collective.

Par ailleurs, la vocation de l'école est de favoriser la communication par une approche intégrée des langues.

La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/ apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation).

L'introduction de tamazight, l'enseignement de plus en plus précoce et généralisé des langues étrangères (français au primaire, anglais au collège et une troisième langue au secondaire dans les filières lettres et langues) reconfigurent le dispositif éducatif institutionnel.

c. La mission de qualification : pour s'adapter aux changements.

Parmi les effets les plus évidents du progrès scientifique et technologique, il y a celui qui caractérise déjà et caractérisera encore davantage à l'avenir les métiers et les qualifications. Les programmes éducatifs doivent, au plus vite, intégrer l'impératif de la mobilité professionnelle. Il s'agit en particulier de doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles (à côté de savoir - réfléchir, inventer et décider) les compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe.

2. Au plan de l'organisation du système et de ses finalités

2.1 Principes généraux de la restructuration : « Une école pour tous et pour chacun »

La restructuration tend à introduire plus de cohérence entre les cycles, dans chaque cycle, entre les disciplines, dans chaque discipline, en s'appuyant sur les principes généraux du système éducatif : droit à l'éducation, enseignement obligatoire garanti, égalité des chances...

- **l'éducation préscolaire** : d'une durée de trois ans avec une dernière année consacrée à l'éducation préparatoire ; son développement est à la charge *de l'Etat et des collectivités locales et complémentirement des mouvements associatifs*.
- L'Enseignement obligatoire comporte : **un cycle primaire** d'une durée de 5 années, **un cycle moyen** d'une durée de 4 années.
- L'enseignement post-obligatoire comporte : **un cycle secondaire, général et technologique** d'une durée de 3 années.
- La prise en charge des apprenants ayant des besoins spécifiques doit être assurée dans le cadre d'un **enseignement spécialisé**.

2.2 Critères pédagogiques de l'organisation en cycles

La scolarité est organisée en **cycles** pour lesquels sont définis des programmes nationaux comportant des objectifs à réaliser, des compétences à développer, une organisation en termes de volumes horaires ainsi que des critères d'évaluation et de gestion pédagogique.

L'organisation des cycles et celle du système d'évaluation sur la base de compétences clairement fixées sont communiquées aux enseignants, aux élèves et à leurs familles.

L'organisation des cycles est basée sur **le rythme de développement de l'élève** ; ainsi les champs disciplinaires et pluridisciplinaires doivent-ils tenir compte des capacités d'assimilation des élèves.

Les durées optimales des cycles doivent éviter aussi bien des durées trop longues (avec des évaluations sommatives tardives ne permettant pas de rectification, ni de remédiation à

temps) que trop courtes pour réaliser des objectifs et faire atteindre des compétences finales mesurables à l'issue du cycle.

L'organisation en cycles, avec un système d'évaluation adéquat, ne devrait pas créer des difficultés de transition d'un cycle à un autre. Au contraire, un renforcement des liaisons et de la coordination entre les cycles doit être instauré en prévoyant une période d'adaptation et d'homogénéisation au début de chaque cycle.

L'organisation en cycles, avec la mise en place d'un système d'évaluation formative et de pédagogie de la remédiation devrait permettre à l'Enseignement Obligatoire d'atteindre les objectifs visés à un maximum d'élèves, et à chaque élève, de surmonter des défaillances, combler des lacunes, rattraper des retards dans le cadre d'une pédagogie de soutien et de remédiation faite à temps. Cette pédagogie de la remédiation et du soutien, institutionnalisée tout au long de l'enseignement obligatoire, constitue la clé de voûte de la lutte contre les déperditions scolaires.

L'organisation de l'Enseignement obligatoire doit prendre en charge, en plus des apprentissages nécessaires à tous, les besoins d'une population scolaire hétérogène, en offrant les souplesses indispensables pour respecter la diversité des demandes, des attentes, des rythmes de développement. L'organisation de l'Enseignement obligatoire doit donner la priorité à l'élève et aux situations d'apprentissage, sans négliger les champs disciplinaires, pour donner à l'élève l'envie d'apprendre, d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques.

L'Enseignement Obligatoire devra faire acquérir à tous les apprenants, au plus tard au Cycle Moyen, une « culture informatique » de base en développant l'utilisation de l'informatique pour la documentation, la recherche, la rédaction.

L'organisation de l'Enseignement Moyen, partie intégrante de l'enseignement de base, vise un traitement pédagogique adapté destiné à susciter et à mobiliser les intérêts des élèves, à développer aussi bien leur aptitude à l'abstraction que leur capacité d'application, à leur donner les éléments pour choisir une orientation post-obligatoire, à favoriser l'ouverture de l'école vers l'environnement socioculturel, technologique, professionnel.

3. Au plan de la pédagogie

La refonte pédagogique est considérée comme le chantier fondamental de la réforme du système d'éducation et de formation. La qualité des prestations pédagogiques étant au cœur de la problématique du système éducatif, il s'agit d'adopter une nouvelle posture épistémologique et méthodologique, déterminée par de véritables paradigmes de refondation de l'Ecole algérienne.

3.1 Refonte pédagogique et innovation

La réforme est sous-tendue, sur le plan éducatif, par les principes de la flexibilité pédagogique, du changement audacieux mais néanmoins mesuré, ainsi que de l'ouverture. La réforme aura, autour de démarches systémiques, une double articulation :

- **une souplesse permanente** dans les mécanismes d'innovation, d'adaptation à tous les niveaux de conception, de réalisation et d'exécution ;
- **une logique** à la fois **ascendante** et **descendante**, avec **une répartition des responsabilités**, en mesure de maintenir une logique d'émulation productive beaucoup

plus proche des réalités pédagogiques, des innovations scientifiques, des contraintes environnementales que des démarches administratives trop lourdes.

Le dispositif mis en place depuis 1976 n'était plus apte à prendre en charge l'évolution rapide des mutations technologiques et scientifiques. Le nouveau dispositif devra être organisé et structuré afin de faciliter le processus d'intégration et la régulation. Aussi s'agit-il d'amorcer une réflexion à la fois individuelle et collective, sans cesse renouvelée, sur l'articulation méthodologique de la refonte pédagogique. Il s'agit d'aider et de réfléchir avec les concepteurs des programmes, les auteurs des manuels et les enseignants à la réalisation du changement, en prenant en compte les aspects méthodologique, pédagogique et institutionnel.

a. l'aspect méthodologique

Une approche systémique, au niveau de la conception et de la réalisation, garantit l'unité et la cohérence curriculaire (cohérence entre les programmes des différents cycles, transdisciplinarité entre programmes de différentes disciplines, adéquation des contenus des manuels avec les programmes, adéquation des pratiques de classe avec les orientations pédagogiques...).

b. l'aspect pédagogique

Le changement s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement/apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans le cadre d'une approche systémique des activités et des contenus.

c. l'aspect institutionnel

La mise en place de nouvelles dispositions réglementaires génère de nouvelles pratiques de gestion administrative facilitant la mise en œuvre du nouveau dispositif pédagogique et induit une organisation des établissements propre à réaliser les changements souhaités.

3.2 Mettre en œuvre l'approche par les compétences

L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.

Dans l'approche par les compétences, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composant les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider des compétences. La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. **« C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ».**

Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que

ressources. L'expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence du « savoir-faire », plus limité dans sa portée et davantage associé à l'objet de son exercice.

Les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage mais également des objectifs à réaliser. Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation.

Le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques des manuels et sur les fonctions de l'évaluation induites par la nouvelle approche.

Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose aux concepteurs de programmes de prendre en charge les problèmes posés par les incidences sur :

a. L'intégration

Elle s'entend comme processus d'**assimilation ou d'appropriation cognitive** analysé soit en termes de rétention immédiate ou de rétention différée, soit en termes de transfert scolaire (transdisciplinaire) ou intégral (appliqué dans toute situation de vie).

b. La coordination

Elle s'établit à travers la **coordination interdisciplinaire et transdisciplinaire** d'une part, et entre tous les **acteurs** d'autre part afin de rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages, d'éviter la juxtaposition des situations et de favoriser l'intégration et le transfert.

c. La différenciation pédagogique

C'est la prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages.

d. L'évaluation formative

Au service de l'apprentissage, elle permet les remédiations immédiates. Il s'agit de rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation-sanction résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de la remplacer par une évaluation intégrée au processus d'apprentissage, servant de révélateur des progrès accomplis ou des lacunes perturbant la progression des apprentissages, et appelant une action immédiate et appropriée. Dans ce cadre **l'erreur** doit être perçue comme un signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences. Elle doit donner lieu à une réflexion qui permet de tirer le maximum d'informations pour une exploitation didactique en vue d'une remédiation s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite. La construction des compétences de l'élève s'opère à travers ses propres expériences ou à travers celles de ses pairs. Il est important, au plan didactique, de savoir exploiter les erreurs qui sont commises par l'élève, notamment par l'examen de son cheminement, pour mieux cerner les causes profondes qui ont pu conduire à cette situation. Le **droit à l'erreur** doit être reconnu à l'élève pour éviter la crainte de la sanction qui inhibe toute initiative et toute prise de risque chez lui.

3.3 Intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication

Un large consensus se dégage dans le monde quant à l'importance des technologies de l'information et de la communication. En plus de l'impact qu'elles exercent sur le présent, les technologies de l'information et de la communication affecteront, encore plus, l'avenir des sociétés humaines. Elles ont des effets de plus en plus rapides sur la façon d'apprendre, de vivre, de travailler, de consommer, de s'exprimer et de se divertir. L'apprentissage des TIC est devenu une nécessité et fait partie du « kit » de survie éducatif indispensable à chacun.

Sans les considérer comme la panacée, et en conservant à leur égard un esprit suffisamment critique, l'apprentissage de ce langage fondamental, intégré comme discipline distincte ou comme outil au service des autres matières, devra être exploité parce qu'il permet d'abord un apprentissage plus efficace de l'élève en situation didactique et a-didactique, ensuite le développement professionnel des enseignants et enfin la promotion de l'école.

Les TIC offrent aux élèves l'opportunité de nouvelles situations d'apprentissage, elles favorisent leurs capacités de résolution de problèmes en leur permettant de choisir les stratégies qui leur conviennent. Elles permettent l'établissement de liens entre les savoirs et la construction de projets transdisciplinaires, facilitant l'émergence de compétences métacognitives. Les TIC soutiennent la démarche inductive peu valorisée jusque là.

L'utilisation des nouvelles technologies de la communication dans l'enseignement impose également une modification des méthodes de travail de l'enseignant. Elles lui permettent en particulier d'axer davantage la pédagogie sur l'apprentissage plutôt que sur la transmission du savoir ; de mettre davantage en valeur ses fonctions d'animateur, de médiateur, de guide et de tuteur ; elles favorisent l'actualisation des connaissances, des compétences et de la pédagogie ; elles créent des communautés de pratique et des communautés d'apprentissages liant virtuellement des enseignants et des chercheurs de partout dans le monde.

Les TIC génèrent plus globalement une modification du mode de fonctionnement des établissements scolaires et du système éducatif. Leur introduction est toutefois conditionnée par la nécessité de former des enseignants de toutes disciplines afin de les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

3.4 Organisation disciplinaire et rééquilibrage des grilles horaires

La multiplication des disciplines, outre l'émiettement du savoir qu'elles présentent, engendrent des usages répétitifs et empêchent la gestion rationnelle du capital-temps scolaire.

Les grilles horaires traditionnelles ne peuvent pas échapper au reproche de lourdeur et donnent généralement lieu à des interventions arbitraires « d'allègement », ceci étant fait sans prise en compte du fait que ces mêmes grilles ne comptabilisent que le temps proprement scolaire et ne tiennent aucun compte des temps que nécessitent les activités complémentaires de remédiation, d'intégration et d'épanouissement personnel.

La détermination des grilles horaires s'effectue d'une part sur la base de l'âge de l'élève, de ses capacités d'attention, d'assimilation et de rétention, et, d'autre part, sur la base de la nature des activités et de l'importance relative des objectifs qu'elles visent.

Les standards internationaux permettent de dire que les horaires scolaires (entendus au sens large du terme) doivent être progressifs et proportionnellement répartis entre les différents

domaines d'activité. Les systèmes éducatifs à travers le monde tendent à multiplier, en les variant, les types et les espaces d'activité pour assurer une éducation visant (en complémentarité avec l'apport de l'environnement social) l'épanouissement de l'élève.

Compte tenu du déficit des moyens matériels d'accès à l'information et à la culture (manque d'espaces culturels, bibliothèques, cybers à vocation éducative, etc.), les finalités éducatives et les standards internationaux nous incitent à retenir l'apprenant le plus longtemps possible sous « influence éducatrice », ce qui implique un redéploiement des temps d'activité de l'école et une redistribution des tâches des personnels enseignants et d'encadrement.

Ainsi, des crédits horaires mis à la disposition de l'établissement doivent être dégagés pour assurer des activités éducatives essentielles et complémentaires de renforcement telles que les activités dirigées et/ou surveillées en appui aux activités disciplinaires de l'élève, les activités liées à la remédiation ; les activités de projets, les activités participatives à des tâches socialement utiles, le développement des ateliers et/ou clubs divers dans le cadre de l'éveil et du développement personnel de l'élève

La définition des grilles horaires rencontre également le problème de la détermination préalable de la durée de la séquence pédagogique. Il s'agit de trouver l'équilibre entre l'importance des objectifs d'apprentissage et les capacités réelles d'attention et de concentration de l'élève. Le découpage du temps d'enseignement / apprentissage en séquences d'une ou deux heures répond davantage à des préoccupations administratives qu'à des critères d'efficacité pédagogique et didactique.

3.5 Ouverture de l'école sur l'environnement

L'école doit désormais bénéficier de suffisamment d'autonomie et intégrer dans son fonctionnement comme principe directeur « la flexibilité » c'est-à-dire l'exercice d'un droit essentiel : le droit de prendre, opportunément et en toute responsabilité, des initiatives conformes aux objectifs de la politique éducative.

La reconnaissance du droit à l'autonomie et à la prise d'initiatives aux différents acteurs du système est à même de générer des espaces éducatifs où pourront s'exprimer, se déployer et se développer (de manière plus significative que lors des activités proprement scolaires), des compétences d'ordre intellectuel et moral à même de renforcer les apprentissages académiques et de soutenir le processus d'intégration sociale. L'autonomie, tout en rendant aisée la réalisation des missions assignées à l'école, ouvre la voie aux performances et à la manifestation des capacités réelles des établissements scolaires et de leurs acteurs. Des thématiques à caractère sociétal, inhérentes à la vie moderne et à sa complexité multiforme, peuvent, en plus de l'intérêt et de la motivation qu'elles peuvent susciter chez les élèves, eu égard à leur actualité heureuse ou dramatique voire tragique, constituer un investissement pédagogique très important. Des sujets comme : **le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, la dette extérieure, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, la solidarité...** sont des espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens, susceptibles d'accélérer l'acquisition des savoirs académiques et de comportements plus proches des enjeux dominants de l'époque.

La notion de « projet d'établissement » trouve par ce biais une possibilité importante pour sa juste réalisation. En autorisant la flexibilité, elle oriente les performances à réaliser vers la prise en compte effective des possibilités spécifiques de l'institution et de son

environnement. Cependant l'octroi de ces pouvoirs est indissociable d'une obligation de résultats, génératrice de compétitivité entre les établissements et les acteurs.

3.6 Promouvoir de nouveaux rôles au service de l'apprenant

En accompagnant la mutation attendue de l'institution scolaire, en la conditionnant pour l'essentiel et en se confondant avec elle le plus souvent, les acteurs au sein et autour de l'école sont appelés à enrichir leurs statuts, à diversifier et à renforcer leurs rôles.

Le rôle et le statut pédagogique de l'enseignant changent parce qu'une nouvelle place est conférée à l'élève (il devient au centre de la relation pédagogique), les sources du savoir se sont déplacées hors de la « maison école », les vecteurs de transmission de ce savoir aux élèves se sont multipliés. L'enseignant passe d'unique « transmetteur » de connaissances à celui de médiateur et de guide. Dans cette perspective, il doit se libérer des seuls impératifs disciplinaires au profit d'approches inter et trans-disciplinaires. La concertation au sein du collectif éducatif autour de projets d'établissement constitue pour lui un important vecteur d'épanouissement et de renforcement de son action.

Dans cette logique, la fonction administrative doit être au service des impératifs induits par les nouvelles options pédagogiques : dégager des ressources financières, créer des liens avec l'environnement, adapter l'organisation interne, initier des actions de partenariat avec les acteurs sociaux...

4. Les référentiels : des cadres méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes

Le présent référentiel général des programmes (RGP) constitue une source d'informations et d'orientations dont il est important de s'imprégner pour l'élaboration des nouveaux programmes.

Pour sauvegarder l'unité de l'action éducative et améliorer la pertinence des programmes, il est de plus en plus fait appel aux sciences de l'éducation, aux démarches de l'ingénierie pédagogique qui confèrent aux stratégies éducatives la transparence et l'efficacité nécessaires.

4.1 Le référentiel général des programmes et le guide méthodologique des programmes

a. Le référentiel général des programmes

Il définit les données premières nécessaires à la conception des futurs programmes :

- les fondements des programmes et leur ancrage national et universel ;
- le cadre constitué par les finalités ;
- les concepts opératoires fondamentaux tels que ceux de curriculum, d'enseignement/apprentissage, de capacité et de compétence, de transversalité et de spécificité, d'habiletés générales à installer à différentes étapes du cursus ;
- le domaine des savoirs à faire acquérir, et leur organisation dans les champs disciplinaires ;
- les dispositifs d'évaluation et de pilotage des différentes étapes de conception et de mise en œuvre des nouveaux programmes.

Le référentiel général qui constitue un document d'orientation est complété par un guide méthodologique qui précise de manière opérationnelle les modalités de conception et d'élaboration des programmes.

b. Les champs transdisciplinaires mettent en œuvre les transversalités entre programmes dans le cadre d'une approche curriculaire et renvoient à des domaines spécifiques :

- le domaine des arts et de l'éducation physique et sportive ;
- le domaine des langues et littératures ;
- le domaine des sciences sociales et humaines ;
- le domaine des sciences et de la technologie.

Au-delà du caractère didactique des domaines sus-cités, la dimension transdisciplinaire, inhérente à la démarche curriculaire, imprégnera toutes les stratégies pédagogiques.

c. Les champs disciplinaires prennent en charge :

- les objectifs généraux spécifiques aux disciplines, en termes de compétences, de connaissances et d'organisation de l'ensemble du cursus ;
- l'explicitation des articulations qui existent entre les objectifs disciplinaires généraux et les finalités du système éducatif ;
- l'organisation des cheminements vers les objectifs généraux en tenant compte des cycles et des paliers ;
- un aperçu réaliste sur les implications de la méthodologie de la discipline en matière d'organisation et de ressources à mobiliser.

4.2 Les documents d'accompagnement des programmes

Pour être explicités et mis en œuvre, les programmes seront accompagnés de documents destinés à l'élève et à l'enseignant. D'autres documents d'information seront destinés aux différents partenaires : les parents d'élèves, la société civile, le secteur économique.

- a. Documents destinés à l'élève :** le *manuel* reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire. Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre. Les manuels confirmeront leur rôle d'auxiliaire des apprentissages auxquels il faudra associer, par delà les effets de mode, des supports et/ ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève.
- b. Documents destinés à l'enseignant :** la conception de guide pour l'enseignant doit accompagner étroitement l'élaboration du programme pour assurer l'explicitation de ses contenus conceptuels et notionnels en relation avec les savoirs et les compétences à faire acquérir ainsi qu'avec les situations à organiser pour rendre possible ces acquisitions. Ce guide doit également permettre à l'enseignant de repérer les moments où il devra faire preuve d'autonomie et d'initiative.

- c. **Documents destinés aux autres partenaires** : pour les besoins de sensibilisation des familles et des acteurs de la société civile, il peut s'avérer utile de concevoir des dispositifs d'information concernant le programme.

5. Projet d'établissement / projet pédagogique : stratégie de mise en oeuvre du référentiel

Le référentiel trouve sa pleine réalisation dans l'application du projet d'établissement. Si les programmes se caractérisent par leur caractère national et obligatoire (cf. missions du système éducatif), leur application, leur adaptation pédagogique, les moyens pour les réaliser relèvent de la responsabilité des différents acteurs : les enseignants, les chefs d'établissements, les associations parentales... C'est dire l'importance stratégique des interactions entre les différents composants de l'action pédagogique. Le nouveau dispositif « approche par les compétences » ne se réalisera pas sans la coordination et la collaboration des enseignants et des gestionnaires. Les approches interdisciplinaires et transdisciplinaires exigent des réflexions collectives et un mode d'organisation souple et adapté aux contextes locaux. L'adoption d'un enseignement de type transversal et l'introduction de situations réelles comme mode d'apprentissage bouleversent le mode dominant actuel de gestion des établissements scolaires.

La mise en place du projet d'établissement et du projet pédagogique implique l'actualisation de la réglementation actuelle et la mise en oeuvre de nouvelles dispositions réglementaires en conformité avec les nouvelles finalités. Ainsi le collectif administratif doit-il :

- soutenir l'émergence des nouveaux rôles des acteurs pédagogiques en leur procurant les conditions de formation et de concertation indispensables ;
- dégager les ressources nécessaires ;
- créer des liens avec l'environnement ;
- initier des actions de partenariats éducatifs avec la participation des collectifs pédagogiques.

Le projet pédagogique est compris comme une conduite d'anticipation qui suppose le pouvoir de se représenter une suite d'actions et d'opérations possibles, organisées à priori. Le projet pédagogique, comme son nom l'indique, a un caractère éminemment pédagogique. Il peut être monodisciplinaire ou pluridisciplinaire. Il contient des objectifs transversaux qui se réfèrent à l'ensemble des disciplines, c'est pourquoi les différents acteurs sont censés disposer d'une certaine marge de manœuvre, d'initiative et de liberté. La rigidité administrative ambiante doit laisser place à une certaine souplesse pour permettre de donner en priorité du *sens* aux activités que l'on veut mettre en oeuvre après une clarification des objectifs et l'établissement des échéanciers. Il s'agit de cibler des compétences précises (en fonction de la réalité de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques...).

III. L'ELABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES

1. Des fondements pour l'élaboration des nouveaux programmes

Rappel des finalités et des objectifs du système

Au-delà des spécificités des domaines de connaissances et des champs disciplinaires qu'ils ont en charge, les programmes à élaborer doivent assumer leur part, en complémentarité avec les autres composantes du système, pour la concrétisation des objectifs de transmission et d'intégration des valeurs relatives aux options nationales :

- **Valeurs républicaines et démocratiques** : développement du sens et du respect de la loi, du respect d'autrui et de la capacité d'écoute de l'autre, du respect du pouvoir majoritaire et du respect des droits des minorités.
- **Valeurs identitaires** : maîtrise des langues nationales et valorisation de l'héritage civilisationnel qu'elles véhiculent à travers, notamment, la connaissance de l'histoire et de la géographie du pays et l'attachement à ses symboles ; prise de conscience identitaire et consolidation des repères géographiques et historiques, des fondements et des valeurs spirituelles et morales de l'Islam, des valeurs de l'héritage culturel et civilisationnel de la Nation algérienne.
- **Valeurs sociales** : développement du sens de la justice sociale, de la solidarité et de l'entraide en renforçant les attitudes de cohésion sociale, en préparant à servir la communauté et en développant le sens de l'engagement et de l'initiative en même temps que le goût du travail.
- **Valeurs universelles** : développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, maîtrise des instruments de la modernité d'une part, protection et défense des droits humains sous toutes leurs formes, préservation de l'environnement, ouverture sur les cultures et les civilisations du monde, d'autre part.

2. Principes organisateurs des nouveaux programmes

2.1 Principes d'ordre stratégique

a. Une démarche prospective

Il ne s'agit pas uniquement d'améliorer les performances de l'actuel système éducatif. Il s'agit de procéder à la conception et à la mise en place d'une école nouvelle pour une société en devenir, en utilisant une démarche prospective consolidée par des études comparatives des tendances actuelles de l'évolution des systèmes éducatifs de par le monde.

La réforme du système éducatif trouve sa justification dans la double préoccupation suivante :

- Comment dispenser une éducation de qualité orientée vers l'avenir et rendre l'Ecole capable d'anticiper et mobiliser les moyens pour assurer la formation du citoyen de demain ?
- Comment permettre à la société, à travers son système éducatif, de s'appropriier les moyens d'accès à la culture scientifique, technologique et artistique, dans ses dimensions humaines les plus fécondes, et ceci à l'effet pour relever les défis imposés par la mobilisation des échanges et maîtriser les bouleversements induits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication ?

b. Une approche systémique

Un programme d'enseignement met en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes,

au moyen de relations clairement définies et de rapports de complémentarité. Ainsi tout programme à élaborer doit-il s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant.

La pertinence d'un programme suppose la prise en compte des besoins de la société en devenir.

La garantie de la validité d'un programme et de la pertinence de sa mise en œuvre dépend de la cohérence de la stratégie mise à son service et de la transparence des critères de détermination de ses constituants et des indicateurs de son évaluation.

c. Une approche graduelle et continue

Il s'agit de conférer aux futurs programmes une vision dynamique portant sur le devenir et la capacité de supporter des équilibres momentanés et des conquêtes progressives. Ceci devra être compris comme la nécessité de fixer aux programmes à venir des perspectives à long terme (cinq à dix ans) et de réelles exigences méthodologiques et techniques afin de garantir une juste prise en charge des missions et des objectifs qui leur sont attachés. Il s'agit, dans le même temps, de concevoir une stratégie de développement progressif, offrant des alternatives en fonction des progrès que doivent consacrer les plans de formation des maîtres, les bonifications des infrastructures et des équipements, l'adaptation des dispositifs réglementaires et, le cas échéant, législatifs.

d. Une approche scientifique

A l'instar de toute démarche scientifique, l'élaboration des programmes obéit à un protocole rigoureusement établi à partir de définitions claires des objectifs à atteindre et d'une élaboration d'hypothèses et de procédures pour leur mise en œuvre. Les acteurs (à tous les niveaux) disposent d'un « protocole » d'observation, d'analyse et d'interprétation des réactions à l'application du programme, une fois mis sur le terrain.

L'exploitation de tels faits d'observation, appuyée par une méthodologie adaptée, permet aux concepteurs d'abord, aux enseignants ensuite, de vérifier la pertinence du programme et d'introduire éventuellement des ajustements ou des correctifs. La dimension scientifique des programmes implique également leur conformité aux acquis scientifiques.

2.2 Les principes d'ordre méthodologiques

Au plan méthodologique, la construction des programmes prend appui sur le respect de principes fondamentaux.

a. Le principe de globalité : les programmes ne peuvent être construits année par année, mais à partir d'une unité telle que le cycle (enseignement de base par exemple) ; ils doivent considérer l'ensemble des compétences visées et rechercher la réalisation de l'ensemble des dimensions du profil de sortie visé.

b. Le principe de cohérence : la cohérence est à rechercher entre les différentes composantes du curriculum. Le choix des objectifs et des situations d'apprentissage, les progressions

adoptées, les moyens et supports suggérés, les activités proposées et les stratégies d'évaluation s'y rapportant doivent servir et garantir cette cohérence recherchée.

Par ailleurs, les compétences visées par un champ disciplinaire doivent prendre en compte celles visées par d'autres champs disciplinaires retenus au même niveau. L'interdisciplinarité et/ou la transdisciplinarité ne doivent pas être de simples slogans.

Une logique d'ensemble doit présider, de manière constante, à la construction des curricula.

c. Le principe de faisabilité : l'applicabilité des programmes doit tenir compte des conditions objectives de leur réalisations : capacités et besoins des élèves, temps alloués, disponibilité des moyens didactiques, modalités d'organisation, niveau de formation des enseignants.

d. Le principe de lisibilité : la rédaction des programmes doit être claire, simple et de compréhension aisée. On doit éviter la terminologie savante ou technique et prévoir, éventuellement, des documents d'appoint pour faciliter la compréhension et l'usage des programmes par les enseignants.

e. Le principe « d'évaluabilité » : le problème de l'évaluation doit être considéré au niveau de la conduite de la classe et du suivi de la progression des apprentissages des élèves. Le caractère évaluable des situations d'apprentissages, des activités et des performances des apprenants, à chaque moment de l'apprentissage, ainsi que la suggestion d'outils ou d'instruments doivent transparaître dans l'élaboration des curricula.

f. Le principe de pertinence : ce principe se manifeste d'abord par le degré d'adéquation entre les objectifs de formation des programmes et les besoins éducatifs, ce qui consiste à rapprocher l'enseignement de l'environnement naturel, social, économique et culturel et répondre ainsi aux besoins humains et sociaux et aux nouvelles attentes de la société (pertinence externe) ; il se manifeste ensuite par le degré d'adéquation entre les contenus notionnels, les activités d'apprentissage et les objectifs de formation proposés par les programmes (pertinence interne).

La sélection des contenus jugés indispensables, utiles et pertinents obéit à un certain nombre de critères : la nature des objectifs éducatifs traduits en terme de compétences, de connaissances, d'attitudes et de valeurs ; la qualité objective des contenus c'est-à-dire qu'ils doivent contribuer à la formation intellectuelle des personnes et à l'acquisition de comportements sociaux favorisant une meilleure intégration de l'école au milieu ; la fréquence d'utilisation des contenus dans la vie individuelle et sociale.

3. De l'élaboration des programmes

L'élaboration des nouveaux programmes appelle une conception qui implique le respect de deux conditions : la cohérence et la transparence.

a - La définition des fondements constituant le socle même des nouveaux programmes :

- les finalités et les objectifs du système ;
- les profils de sorties attendus aux différents niveaux ou degrés du système ;
- l'organisation des domaines d'apprentissage et des champs disciplinaires ;
- l'organisation des temps scolaires (disciplinaires et extra-disciplinaires) et des grilles horaires correspondantes ;
- la structuration du système et l'organisation des cursus.

b- un guide méthodologique précisant :

- les objectifs généraux (référant aux domaines de connaissances) et les objectifs spécifiques (référant à la discipline propre) exprimés en termes de compétences et de connaissances à acquérir par l'apprenant ;
- la cohérence entre les objectifs généraux et les finalités et missions du système, eu égard au développement de la personnalité de l'élève, à son enracinement dans l'identité nationale et à sa citoyenneté ;
- la pédagogie mise en œuvre, pédagogie qui « place l'élève au centre de la relation pédagogique », ménage des espaces d'autonomie à l'enseignant et tire avantage des TIC ;
- le choix des compétences et des connaissances à faire acquérir à l'élève en cohérence avec les logiques d'organisation interne des savoirs disciplinaires, et avec l'organisation du système par cycles et paliers ;
- le choix de contenus et de situations d'apprentissage à même d'offrir à l'élève des supports et des cheminements alternatifs pour l'intégration, la maîtrise des compétences visées et des connaissances requises ;
- les instruments d'évaluation conformes aux dispositifs mis en place par l'organisation du système.

3.1 Définition des profils de sortie des élèves

Savoir d'où l'on vient, où l'on va : deux exigences pour choisir le meilleur itinéraire parmi les itinéraires possibles, y aménager des étapes qui permettent de le parcourir dans des conditions satisfaisantes.

Entre le profil d'entrée, point de départ, et le profil de sortie, point d'arrivée, il y a le curriculum scolaire (qui a le même sens que parcours) dont la traduction concrète se retrouve dans une de ses composantes : le programme d'études.

Du point de vue méthodologique, disposer préalablement d'un profil de sortie pour élaborer le programme d'étude et pour le structurer par cycles et par années est d'un grand intérêt :

- la détermination du profil de sortie rend plus concrètes les finalités de l'école et permet de les relier aux enjeux sociaux ;
- le profil de sortie - au même titre que l'objectif terminal intégrateur - permet d'intégrer dans sa définition à priori, les programmes d'études par année, par cycles et d'assurer leur cohérence verticale dans le continuum du cursus ;
- le profil de sortie est à même d'intégrer la dimension pluridisciplinaire (ou interdisciplinarité thématique), la dimension transdisciplinaire instrumentale (organisation des savoirs de l'élève à l'aide de principes et de concepts généraux), la dimension transdisciplinaire comportementale (centrée sur l'élève et ses démarches intellectuelles et socio - affectives), et de réaliser ainsi l'unité curriculaire ;
- le profil de sortie fournit les critères et les indicateurs de l'évaluation terminale.

L'important est moins de justifier l'utilité de déterminer préalablement un profil de sortie que de s'accorder sur sa définition et son contenu. Traditionnellement, un profil de sortie

est défini en termes de savoir, savoir-faire, savoir- être, ou encore par référence aux trois domaines taxonomiques : cognitif, psycho-sensori-moteur et socio-affectif.

Les domaines d'objectifs décrits par les taxonomies (domaine cognitif, psycho-sensori-moteur et socio-affectif) gardent toute leur utilité pédagogique. Quelques – unes de leurs caractéristiques communes doivent cependant être rappelées : un objectif pédagogique peut être décrit à l'aide de cinq caractéristiques dont les spécifications sont à préciser pour chaque domaine taxonomique :

- l'objet de l'activité de l'élève, dont on précisera la dominante – cognitive, psycho-sensori-motrice ou socio-affective – et la situation dans laquelle elle s'insère (une situation-problème dans le cadre de l'approche constructiviste et socio-constructiviste) ;
- la nature et la forme de l'activité provoquée ;
- l'opérateur mis en jeu : opérateur cognitif (théorème, loi, règle, procédure-type), opérateur socio - affectif (valeur ou conviction), opérateur psycho-sensori-moteur (geste, mouvement) ;
- la réponse attendue sous la forme d'un produit cognitif, d'une attitude ou d'un comportement socio-affectif, d'une posture ou d'une action physique ;
- la disponibilité, pour leur mobilisation en situation, des ressources nécessaires dans les répertoires cognitifs, socio - affectifs ou psycho-sensori-moteur de l'élève.

L'inconvénient de ces approches, par le biais des différents types de savoirs ou par les domaines taxonomiques, réside dans le cloisonnement de ces catégories au détriment de l'unité des programmes d'études et de l'action pédagogique.

C'est dire, à cet égard, que la définition des profils de sortie en termes de compétences transversales et disciplinaires paraît l'approche la plus appropriée dans la mesure où la notion même de compétence intègre aussi bien les différents types de savoirs que les domaines taxonomiques.

Si l'on définit, de manière opérationnelle, le profil de sortie comme étant la synthèse – et non la compilation- de compétences terminales, comme une vision d'ensemble de ce que devraient être les acquis fondamentaux au terme d'un cycle ou d'un cursus complet, l'accord sur une définition commune de la compétence dévient une nécessité méthodologique.

D'une manière générale, la compétence est définie comme **un savoir - agir responsable et validé, consistant à savoir mobiliser, intégrer un ensemble de ressources (connaissances, procédures, schèmes mentaux, attitudes et comportements) dans un contexte donné, pour résoudre une situation- problème appartenant à la famille des situations – problèmes rencontrés.**

La définition des profils de sortie fera apparaître dans chaque programme d'étude :

- les composantes générales (valeurs et comportements) communes à l'ensemble des disciplines reliées par une transdisciplinarité instrumentale et une transdisciplinarité comportementale,
- les compétences transversales communes à des familles de situations de disciplines reliées par la transdisciplinarité instrumentale et une transdisciplinarité comportementale,
- les compétences spécifiques à la discipline,
- les différents domaines de connaissances.

- les différents types de savoirs : les savoirs au service de la construction de compétences, les savoirs pour construire d'autres connaissances, les savoirs qui permettent l'intégration dans la société. Il s'agira, dans tous les cas de savoirs utiles (les savoirs passifs qui sont rarement mobilisés devant être limités au maximum qu'ils soient procéduraux ou déclaratifs).

Le choix des domaines de connaissances prendra en charge les tendances lourdes et les grandes problématiques qui dominent le monde contemporain et transforment la société :

- l'internationalisation des rapports de tous ordres (politique, économique, culturel, etc.) et la mondialisation de l'économie et des marchés ;
- l'explosion de la connaissance et le développement accéléré des technologies qui rendent obsolètes les anciens modes d'organisation de l'économie et du travail ;
- l'émergence d'une vie sociale plus complexe, plus sujette aux aléas, plus inquiète sur son avenir.

L'approche par les compétences est plus axée sur la **mobilisation** des **connaissances** en tant que **ressources** pour résoudre des situations problèmes proches des situations de vie ; C'est pourquoi le référentiel général définit pour chaque cycle d'enseignement (préscolaire, enseignement primaire et moyen, secondaire) un corps de compétences transversales à intégrer dans les programmes d'études des disciplines, le but étant de favoriser le développement d'une transdisciplinarité à l'intérieur du curriculum.

Les compétences étant évolutives, chaque cycle concrétisera un niveau de leur développement (initiation, renforcement, certification, maintien).

Il appartient aux groupes spécialisés de disciplines (GSD) de définir pour leur discipline les compétences spécifiques, notamment dans les domaines cognitifs et méthodologiques, ainsi que les domaines d'expérience à privilégier pour leur relation à la vie sociale et professionnelle.

3.2 Catégorisation et organisation des compétences

La catégorisation des compétences transversales, bien qu'arbitraire, n'obéit pas seulement à un souci de présentation. Elle permet de les organiser à l'intérieur d'une progression cohérente suivant les cycles, de mieux identifier la nature des activités susceptibles de les construire, et de rationaliser les processus d'enseignement - apprentissage.

a. Les compétences d'ordre communicatif : une compétence d'ordre communicatif concerne tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues - langue arabe, tamazight, langues étrangères - et les différents langages conventionnels sont considérés comme supports de développement aux compétences d'ordre communicatif.

La langue arabe est la première clé que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents domaines de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement qui véhicule des apprentissages mais aussi moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement, à ce titre, sa maîtrise constitue la compétence transversale de base.

b. Les compétences d'ordre méthodologique : les compétences d'ordre méthodologique sont la combinaison de capacités et de connaissances procédurales en vue de mobiliser les capacités pour appliquer des procédures connues à la résolution de situations – problèmes ;

d'adapter les procédures à la résolution de situations problèmes ; d'élaborer de nouvelles procédures pour résoudre des situations inédites.

c. Les compétences d'ordre cognitif : sont définies comme compétences d'ordre cognitif l'ensemble des compétences de base liées aux différents savoirs mobilisables comme ressources dans le développement des compétences.

d. Les compétences d'ordre social, collectif et personnel : il s'agit de l'ensemble des compétences intégratives pouvant mobiliser les ressources individuelles et/ou collectives d'un groupe autour de la réalisation d'un projet.

Il ajoutera que les compétences de différents ordres sont ici séparées pour la commodité de la présentation ; en réalité, elles interagissent, à des degrés divers, dans les activités qui les mettent en jeu, avec une dominance de l'une ou de l'autre d'entre elles.

3.3 L'organisation des domaines d'apprentissage et des champs disciplinaires

L'élève acquiert les compétences devant matérialiser les finalités et les objectifs éducatifs du système à travers les programmes pédagogiques élaborés à son intention. Ces programmes sont généralement de type disciplinaire et, complémentirement, d'ordre interdisciplinaire.

a. Les activités d'ordre interdisciplinaire : elles correspondent à des besoins individuels ou à des préoccupations qui tiennent compte de changements jugés importants dans la société. Elles mettent en jeu des approches inter et transdisciplinaires. Tel est le cas des intérêts artistiques, scientifiques ou littéraires, tel est aussi le cas de la nécessaire maîtrise de l'outil informatique, des capacités de recours critique aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, de l'importance de la préservation de l'environnement.

b. Les activités disciplinaires : les activités disciplinaires concernent l'essentiel des programmes scolaires. Elles renvoient à des domaines de connaissances spécifiques et constitués comme tels dans le patrimoine du savoir humain. Cette spécificité respectée dans l'organisation des programmes offre une certaine commodité qui est celle de l'unité fondée sur l'objet, la méthodologie, et les applications propres à un domaine considéré.

La facilité dans l'organisation des programmes sur une base disciplinaire pointue n'est pas sans poser un problème important au regard de l'efficacité de l'action pédagogique quand il s'agit de générer les compétences attendues de l'élève. En effet, la connaissance qu'elle engendre chez ce dernier est à priori éclatée. L'élève apprend beaucoup de choses mais sans liens apparents ou même suggérés entre elles, il lui faut alors trouver, par lui-même, les catégories relationnelles qui confèrent au savoir son unité fondamentale, ce dont il est souvent incapable, en particulier dans le cycle de base. Il appartient donc à la pratique pédagogique d'atténuer cet effet d'éparpillement des connaissances scolaires en mettant en œuvre des stratégies convergentes à travers des rapprochements disciplinaires et la constitution d'équipes éducatives.

Dans ce cadre, la spécialisation des profils de formation des enseignants à partir du cycle complémentaire n'est pas sans poser quelques difficultés additionnelles. Ces dernières seront dépassées grâce à la concertation interdisciplinaire et à la responsabilisation conjointes, au regard de la prise en charge d'objectifs éducatifs communs à réaliser.

3.4 L'organisation des temps scolaires et des grilles horaires

La détermination des rythmes scolaires et la définition des grilles horaires mettent en jeu un ensemble de considérations qu'il importe de prendre en compte : la capacité de l'élève à faire face aux différentes formes d'efforts qu'il lui est demandé de fournir, les contraintes liées à la méthodologie pédagogique et les formes d'activités qu'elle propose, l'environnement scolaire et social, etc.

A la base de la définition des programmes une allocation horaire est déterminée, allocation qui tient compte de l'importance de la matière et de sa contribution à la réalisation des finalités et des objectifs du système. Cette dotation, une fois allouée, doit être respectée. Sa mise en œuvre s'effectue à travers des séquences pédagogiques dont la durée est déterminée en tenant compte des capacités d'attention et d'assimilation de l'apprenant, d'une part, et de la nature des situations d'apprentissage, d'autre part.

IV. DE LA STRUCTURATION DU SYSTEME ET DE L'ORGANISATION DES CURSUS ET DES ENSEIGNEMENTS

Sous tutelle du Ministère chargé de l'Education Nationale, le système éducatif, dans ses deux segments, public et privé, comprend :

- *l'éducation préscolaire* : d'une durée de trois ans avec une dernière année consacrée à l'enseignement préparatoire. Selon les termes de la loi d'orientation le préscolaire n'est pas obligatoire, mais l'Etat s'engage à développer et à généraliser l'éducation préparatoire avec le concours des institutions et établissements publics, des collectivités locales, des associations et des personnes physiques et morales de droit privé.
- *le cycle d'enseignement obligatoire*, dont la durée est de neuf années (5 ans pour le *primaire* et 4 ans pour le *moyen*)
- *le cycle d'enseignement secondaire* : il comprend un enseignement secondaire général et technologique à vocation pré-universitaire, sa durée est de trois années.

Sous tutelle du Ministère chargé de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle

- l'enseignement et la formation professionnels ;

Sous tutelle du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique :

- l'enseignement supérieur.

1. De l'organisation des enseignements

1.1 L'éducation préscolaire

La prise en charge de l'éducation préscolaire et sa progressive généralisation, notamment au profit de tous les enfants et parmi eux les plus défavorisés, est un facteur essentiel de démocratisation de l'éducation, démocratisation reconnue et affirmée comme droit garanti constitutionnellement par la loi d'orientation du 23 janvier 2008 au plan national, et par la convention internationale des Droits de l'Enfant.

Les données de la psychologie cognitive et de la psychologie de l'enfant enseignent que l'éducation préscolaire ne saurait se confondre avec l'enseignement scolaire tant au plan de son organisation qu'aux plans de son fonctionnement, de ses objectifs et de sa pédagogie. L'éducation préscolaire vise principalement la socialisation de l'enfant et sa préparation à l'école. Elle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui lui permettront de construire les apprentissages fondamentaux.

Elle s'appuie sur la capacité d'imitation et d'invention de l'enfant et sur le plaisir de l'action et du jeu. Elle multiplie les occasions de stimuler son désir d'apprendre, de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle est attentive à son rythme de développement et à sa croissance.

L'éducation préscolaire présente à l'enfant des situations qui lui permettent :

- construire les actes moteurs essentiels tels que : se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir. Les jeux des tout-petits en sont les premières manifestations ;
- réaliser une éducation sanitaire de base : se laver les mains, se brosser les dents, maintenir ses affaires propres ;
- réaliser une éducation sociale : intégrer les premières règles de vie en groupe, respecter les autres, s'entraider au sein du groupe ;
- découvrir que le monde ne se borne pas aux objets quotidiens et que les livres, les documents s'ouvrent les portes d'univers plus lointains ;
- dépasser son expérience immédiate, s'étonner et questionner ;
- manipuler des objets, les transformer, les ordonner, les classer et distinguer leurs qualités.

1.2 L'enseignement fondamental

D'une durée de neuf ans, l'enseignement de base comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement moyen (4 ans)

L'enseignement primaire : l'objectif de l'enseignement primaire vise le développement chez l'élève de compétences de base dans les domaines de l'expression orale et écrite, de la lecture, des mathématiques, des sciences, de la morale civique et religieuse. L'enseignement primaire permet à l'élève de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare à poursuivre la scolarité au collège dans de bonnes conditions.

L'enseignement primaire se déroule au sein de l'Ecole Primaire, établissement de base de tout le système éducatif national. Le statut de cet établissement devra être adapté à la mesure de ses missions et de son rôle essentiel dans la société en général et dans le système éducatif en particulier. L'école primaire devrait avoir les moyens indispensables à sa mission et à l'élaboration de son projet.

L'enseignement primaire est organisé en 3 paliers : le premier palier ou palier d'Eveil et d'Initiation (2 ans), le 2^{ème} palier ou palier d'Approfondissement (2 ans) et le 3^{ème} palier ou palier de Maîtrise des Langues Fondamentaux (1 an).

- Le premier palier de l'Enseignement primaire ou cycle **d'Eveil et d'Initiation** :

Ce cycle doit donner à chaque élève l'envie d'apprendre et le désir de connaître, il doit lui permettre de construire progressivement ses apprentissages fondamentaux par :

- la maîtrise de la langue arabe qui par l'expression orale, la lecture, l'écriture, est au cœur des apprentissages. Elle constitue une compétence transversale fondamentale qui s'élabore progressivement en s'appuyant sur l'ensemble des disciplines ;
- la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps ;
- les acquisitions méthodologiques qui constituent un autre pôle de compétences transversales fondamentales pour ce cycle. Ces compétences transversales sont complétées pour les différentes disciplines par des compétences qui recouvrent à la fois les savoirs et méthodes propres à chaque champ disciplinaire, tels que la résolution de problèmes, les dénombrements, la reconnaissance des formes et des relations spatiales, la découverte du monde animal et végétal, des objets techniques simples, etc.

La langue (expression orale, lecture, expression écrite) et les mathématiques (accès aux différentes formes de raisonnement, connaissances numériques, maîtrise de mécanismes opératoires de calcul) risquent, si elles ne sont pas maîtrisées, de nuire à la suite de la scolarité et nécessitent par conséquent une pédagogie de soutien et de remédiation.

- **Le deuxième palier ou palier d'Approfondissement des Apprentissages Fondamentaux :**

L'approfondissement de la maîtrise de la langue arabe par l'expression orale, la compréhension orale et écrite, l'écriture constituent le pôle fondamental des apprentissages de ce cycle. Cet approfondissement concerne également les autres champs disciplinaires (éducation mathématique, scientifique, technique, islamique, civique, initiation aux langues étrangères, etc....

- **Le troisième palier ou palier de Maîtrise des Langages Fondamentaux :**

Le renforcement des apprentissages fondamentaux, en particulier la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale en langue arabe, de connaissances appartenant à d'autres champs disciplinaires comme l'éducation mathématique, scientifique, technique, islamique, civique, constitue l'objectif principal de ce cycle qui, avec des compétences finales précises, permet de faire une évaluation de l'enseignement primaire. Il est impératif qu'à l'issue de ce cycle l'apprenant atteigne un degré de maîtrise des langages fondamentaux qui l'empêchera à jamais de retomber dans l'illettrisme.

La mise en place d'un dispositif de remédiation durant tout ce cycle devrait faciliter le passage vers le Cycle Moyen, car ce passage ne devrait pas constituer une phase de déperdition scolaire dans l'Enseignement Obligatoire, ni une incitation à un « bachotage » précoce.

L'enseignement moyen : il constitue la dernière phase de l'enseignement obligatoire ; il a ses propres finalités et vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active. L'enseignement moyen ne doit pas être considéré sous le seul angle d'un cycle préparatoire au cycle secondaire.

Cet enseignement se déroule dans les Collèges d'Enseignement Moyen, établissements qui doivent élaborer un projet d'établissement définissant les activités pédagogiques de l'établissement, leurs modalités de mise en œuvre et leur évaluation.

L'enseignement des disciplines, assuré dans cette phase par des enseignants différents, ne devrait pas se transformer en une mosaïque de savoirs. Pour mieux cerner le sens général des programmes, tout en respectant leur spécificité propre, les différentes matières doivent se situer dans un cadre plus vaste, celui des grands regroupements : « pôles » ou « champs » disciplinaires au sein desquels des savoirs particuliers peuvent coopérer entre eux de manière féconde. C'est dans cette perspective, à la fois plus cohérente et plus pertinente, qu'ils pourront se transformer dans l'esprit des élèves en « culture générale », non seulement littéraire mais aussi scientifique, technique et artistique.

Les quatre années de l'Enseignement Moyen sont réparties selon trois cycles caractérisés par des objectifs définis.

- Le premier palier ou palier d'**Homogénéisation et d'Adaptation** :

Il se déroule durant la première année, année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à un enseignement à caractère plus disciplinaire. L'introduction d'une deuxième langue étrangère se fait à cette étape.

- Le second palier ou palier de **Renforcement et d'Approfondissement** :

Il se déroule durant les deuxième et troisième années et est consacré au renforcement des compétences et à l'élévation du niveau culturel, scientifique et technologique.

- Le troisième cycle ou cycle **d'Approfondissement et d'Orientation** :

Il se déroule pendant la quatrième année. Outre l'approfondissement et le développement des apprentissages dans les champs disciplinaires, la quatrième année sera consacrée à la préparation de l'orientation future des élèves vers les filières du post-obligatoire ou vers la vie active, en leur permettant de bénéficier d'un suivi pédagogique et d'activités à dominante et pratique.

La fin de l'Enseignement Obligatoire est sanctionnée par le Brevet de l'Enseignement Moyen

1.3 L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire est, dans le parcours scolaire, à la fois le cycle de la diversification, de l'orientation et de la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, ou dans la vie professionnelle. Il importe, à cet égard, d'assurer à chaque élève, à l'issue de son cursus, une qualification attestée, lui permettant une participation active dans le fonctionnement de la société, c'est pourquoi le développement d'une culture commune est fondamentale quand bien même les contenus disciplinaires à enseigner au lycée sont différents et/ou favorisent la spécialisation progressive dans un champ disciplinaire. Le lycée, où se déroule cet enseignement, doit permettre à tous les élèves (quels que soient leur filière, leur série ou leur choix d'options) d'accéder à des capacités de jugement, aux formes culturelles et civilisationnelles qui les imprègnent du sentiment d'appartenance à une même collectivité nationale et, par extension, à l'histoire des hommes.

De cette finalité découle, pour le référentiel des programmes, de nombreuses conséquences

aussi bien sur le dimensionnement que sur l'organisation des filières, des programmes et de leurs contenus. Les dispositifs pédagogiques doivent permettre à un maximum d'élèves non seulement de réussir dans leur scolarité secondaire, mais aussi d'avoir les compétences nécessaires pour poursuivre avec succès des études ou une formation supérieure.

Il ressort des dispositions officielles que l'étape post-obligatoire est constituée de trois segments complémentaires, bien qu'ayant des finalités différentes, à savoir :

- un enseignement secondaire général et technologique à vocation pré-universitaire ;
- un enseignement professionnel ;
- une formation professionnelle.

L'enseignement secondaire général et technologique relève de la tutelle du MEN.

La formation et l'enseignement professionnel relèvent de l'autorité du Ministère de la Formation professionnelle.

Les tendances mondiales ayant trait à l'enseignement laisse transparaître quelques directions structurantes, dont, entre autres, les rapports entre les configurations des systèmes éducatifs et les mutations économiques, l'élargissement en même temps que l'amélioration de la qualité dans le respect de l'égalité des chances.

2. De l'organisation de l'enseignement secondaire général et technologique

L'enseignement post-obligatoire doit accueillir les admis de 4^{ème} année moyenne dans un type d'organisation des enseignements sécurisant, évitant une rupture brutale avec la scolarité antérieure, assurant la continuité éducative et pédagogique à travers le maintien des matières enseignées dans le moyen. Il introduit en même temps la dimension de la progressivité dans l'orientation vers les différentes filières en recourant, à l'issue de la 4^{ème} année moyenne, à une première orientation selon les profils des élèves qui se répartissent d'une manière quasi-naturelle en « littéraires » et en « scientifiques », favorisant ainsi une orientation plus objective à la fin des tronc communs qui n'exclut pas des réajustements de l'orientation initiale. L'enseignement post-obligatoire homogénéise, consolide, approfondit les acquisitions de l'étape d'éducation de base et assoit un large socle de culture générale de compétences et de connaissances utiles pour les apprentissages ultérieurs et pour les choix de parcours académique et professionnel, indispensables pour la formation citoyenne.

2.1 Les missions de l'enseignement post-obligatoire

- Préparer les élèves à la poursuite d'études universitaires de haut niveau, en développant les aptitudes qui favorisent l'acquisition des connaissances et leur intégration, et mettent l'accent sur l'aptitude à analyser, à évaluer et à juger.
- Faire parvenir les élèves à l'autonomie de jugement.
- Renforcer le sentiment d'appartenance à une nation et à une civilisation plusieurs fois millénaire.
- Développer et renforcer les valeurs spirituelles authentiques de la société algérienne, celles empreintes de tolérance, de justice, de respect de soi et des autres.

- Inculquer et développer l'amour du travail , la recherche de la minutie et le goût de la perfection.
- Développer l'esprit civique, le respect de l'environnement et du bien public.

2.2 Les objectifs pédagogiques de l'enseignement post-obligatoire

a. Objectifs d'éducation générale :

- l'éveil de la personnalité : curiosité, pensée critique, créativité, autonomie ;
- la socialisation : coopération, communication, participation active en encourageant les productions individuelles et collectives sous toutes leurs formes, et spécialement les productions créatives ;
- l'apprentissage du débat argumenté où la classe et l'établissement deviennent des lieux de découverte progressive et de pratiques responsables de la démocratie et de ses exigences ;
- l'acquisition d'une culture générale et des connaissances fondamentales solidement intégrées et mobilisables pour « apprendre à apprendre » en évitant l'encyclopédisme.

b. Objectifs de méthode

- Les méthodes générales de travail : travail personnel, en groupe, enquête, projet, documentation ;
- les méthodes spécifiques aux disciplines.

c. Objectifs de maîtrise des différents langages :

- maîtrise de la langue arabe ;
- apprentissage et maîtrise de Tamazight ;
- maîtrise du langage mathématique
- maîtrise de deux langues étrangères , au moins ;
- maîtrise des langages artistique et informatique ;

d. Objectifs de formation scientifique et technologique:

- développer la curiosité, le goût de l'investigation scientifique, l'esprit de créativité et d'initiative ;
- comprendre les méthodes scientifiques ;
- recourir à des approches expérimentales pour éprouver des hypothèses ;
- employer un langage simple et concis pour expliquer et évaluer les faits.

Les connaissances acquises au lycée doivent permettre, dans toutes les disciplines, de développer le sens de l'effort, l'attitude de probité intellectuelle, l'intérêt et la curiosité des élèves. Tous les enseignements participent à la formation du citoyen dans la mesure où les élèves doivent exercer des habilités intellectuelles supérieures : analyse, synthèse, problématisation, élaboration d'hypothèses, critique...

2.3 La structuration pédagogique

L'enseignement secondaire est organisé en deux tronc communs d'une année chacun qui se partagent en filières de la manière suivante :

a. un tronc commun «Lettres » avec deux (02) filières en 2° et 3° années secondaires :

- langues étrangères,
- lettres/philosophie.

b. un tronc commun « sciences et technologie » avec quatre (04) filière en 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires :

- mathématiques,
- gestion-économie,
- sciences expérimentales,
- techniques mathématiques avec quatre (04) options :
 - génie électrique
 - génie civil
 - génie mécanique,
 - génie des procédés.

2.4 Les finalités des filières

Les disciplines d'une même filière doivent répondre aux finalités de la même filière.

a. Lettres – philosophie :

- Assurer une formation en littérature, en sciences des textes, en philosophie, en langues étrangères, en sciences sociales, en technologie de l'information et de la communication permettant aux sortants de suivre avec succès une formation supérieure, particulièrement en lettres, philosophie, sciences islamiques, sciences sociales, sciences juridiques ;
- Faire acquérir des compétences transversales du champ disciplinaire **des lettres**, sciences humaines et sciences sociales.

b. Langues étrangères

- Assurer une formation en langues étrangères, en littérature, en TICE permettant aux sortants de suivre une formation supérieure particulièrement en lettres étrangères et éventuellement en lettres et sciences humaines, sciences sociales et sciences juridiques ;
- faire acquérir des compétences transversales du champ disciplinaire des lettres, sciences humaines et sciences sociales.

c. Mathématiques

- Assurer une formation scientifique en mathématiques, sciences physique, TICE, sciences de la nature et de la vie (SNV) permettant aux sortants de suivre avec succès une formation supérieure, particulièrement en sciences fondamentales, technologie et éventuellement en sciences médicales, biologiques, sciences économiques...
- faire acquérir des compétences linguistiques permettant à l'apprenant de suivre une formation supérieure en langue arabe et/ou en langue étrangère ;
- faire acquérir des compétences transversales liées aux champs disciplinaires scientifiques.

d. Techniques mathématiques

- Assurer une formation scientifique supérieure en mathématiques, sciences physiques, technologie, TIC permettant aux sortants de suivre avec succès une formation supérieure, particulièrement en technologie (ingéniorat), sciences fondamentales, biologiques, sciences économiques...
- Faire acquérir des compétences linguistiques permettant à l'apprenant de poursuivre une formation supérieure en langue arabe et/ou en langue étrangère ;
- Installer des compétences transversales du champ disciplinaire technologique et scientifique.

e. Sciences expérimentales

- Assurer une formation scientifique en mathématiques, sciences de la vie, sciences physiques, TIC permettant aux sortants de suivre avec succès des études supérieures, particulièrement en sciences médicales, biologie (ingéniorat), et éventuellement en sciences fondamentales, sciences économiques... ;
- faire acquérir des compétences linguistiques permettant à l'apprenant de suivre une formation supérieure en langue arabe et/ou en langue étrangère ;
- installer des compétences transversales liées aux champs disciplinaires scientifiques de l'économie, de la gestion, etc.

f. Gestion – économie

- Assurer une formation scientifique en mathématiques, TIC, sciences économiques permettant de suivre avec succès une formation supérieure, particulièrement en sciences économiques et éventuellement en sciences sociales ;
- faire acquérir des compétences linguistiques permettant à l'apprenant de suivre une formation supérieure en langue arabe et/ou en langue étrangère ;
- installer des compétences transversales liées aux champs disciplinaires de l'économie, de la gestion...
- installer des compétences transversales du champ disciplinaire des sciences sociales.

2.5 L'organisation des filières

Une filière comprend des enseignements qui lui sont spécifiques et des enseignements qu'elle partage avec les autres filières. Chaque filière se différencie des autres filières par l'enseignement de matières spécifiques et par les volumes – horaires et coefficients attribués aux différentes matières. Les matières essentielles sont celles qui constituent l'épine dorsale d'une filière et fondent sa spécificité par rapport aux autres filières. L'importance relative de chacune d'elle est marquée par le volume horaire dont elle bénéficie et le coefficient qui lui est accordé.

Le total des coefficients affectés aux matières essentielles d'une filière doit être au moins égal aux deux tiers du total des coefficients de la filière.

En 2^{ème} AS et en 3^{ème} AS, les filières seront définies en termes de champs disciplinaires, d'activités théoriques et pratiques, de hiérarchisation des matières, d'attribution des volumes horaires et coefficients, le tout concourant à forger le profil de sortie de chaque filière.

V. LES CHAMPS DISCIPLINAIRES ¹ : une étape vers le curriculum

1. Les sciences sociales et humaines

Les transformations profondes que connaissent les scènes nationale et internationale interpellent les sciences sociales et humaines dans leurs capacités à assumer leur mission essentielle : la transformation de l'individu en un être social équilibré et efficace.

Les sciences sociales et humaines, dans le système éducatif algérien, sont appelées à élever leurs finalités et objectifs de sorte qu'elles puissent relever les défis qu'imposent, au plan interne, l'avènement du pluralisme politique, le passage à l'économie de marché, la nécessité de cultiver le sens du civisme, de la citoyenneté, de l'amour de la patrie et, au plan externe, la marche inéluctable vers la mondialisation d'une part, et les transformations subies par les moyens de l'information et de la communication, d'autre part.

Ces transformations profondes et globales appellent une remise en question du rôle des sciences sociales et humaines ainsi que de leur place au sein du système éducatif : les fonctions de celles-ci ne doivent plus consister uniquement en la socialisation et l'affirmation de l'identité nationale au sens traditionnel du terme, il importe qu'elles les transcendent de sorte qu'elles prennent en charge les impératifs sociaux, politiques, économiques et culturels, conséquences de la modernité et de l'extension des échanges internationaux.

Rôle et place des sciences sociales et humaines dans le système éducatif

Les sciences sociales et humaines, au sens moderne du terme, oeuvrent à la construction des modes de pensée basés non sur la description et le constat, mais sur la recherche et l'investigation en vue de développer chez les apprenants le sens de la critique, de la créativité et de l'innovation. Pour atteindre ce but, ces sciences aspirent à améliorer les capacités des élèves à rationaliser les activités et les expériences humaines, à les évaluer en en tirant profit et en les dépassant.

Les sciences sociales et humaines expliquent et analysent de façon critique l'histoire, la géographie et les institutions économiques, sociales et culturelles ; elles rendent compte aussi des questions de l'Homme, de l'existence et du monde, avec ce souci constant de tendre vers la perfection. Elles cultivent le sens des valeurs nationales et humaines, et provoquent la prise de conscience des problèmes afférant à l'écologie et à l'environnement.

Les compétences doivent édifier l'enseignant sur la nature des connaissances que l'élève doit acquérir pour prouver ses capacités. Les propositions énoncées ci-après s'insèrent dans le cadre de l'approche par compétences ; avant de les décliner, il y a lieu de dire tout d'abord que cette approche suppose un renouveau pédagogique qui tient compte des objectifs suivants :

- centrer sur les connaissances structurantes et l'acquisition des différents outils intellectuels (apprendre à apprendre) qui permettent à l'apprenant d'élaborer un projet individuel ;
- entraîner les apprenants à l'utilisation pertinente de méthodes scientifiques telles que l'analyse d'un document historique ou d'un texte philosophique, la lecture d'un certain nombre de données climatiques sur une gravure ou une carte, la confection de schémas, la formulation d'hypothèses et leur expérimentation ;

1- La partie « Les champs disciplinaires » est inspirée des recommandations de la CNRSE

- adopter les méthodes d'enseignement qui favorisent la participation, qui orientent la réflexion sur la dialectique passé / présent (non sur le passé uniquement), sur les grandes questions et non sur les événements, sur les écosystèmes, non sur les provinces et les continents, sur la recherche et l'analyse, non sur la description et le constat.

1.1 L'Histoire

Les programmes d'histoire, dans les différents paliers, accordent à l'histoire nationale une place de choix dans la mesure où elle représente le creuset dans lequel s'est forgée l'identité algérienne et le cadre dans lequel la nation algérienne ne cesse de se développer. L'apprenant est tenu de s'imprégner de son passé national, dans tous ses aspects, c'est à dire sans privilégier une période historique donnée. Dans ce contexte, les programmes d'histoire doivent former l'apprenant dans le cadre de la notion de nationalité Algérienne.

Les dits programmes doivent s'intéresser à l'histoire du monde et de ses civilisations en accordant tout l'intérêt voulu aux domaines suivants :

- le Maghreb et ses civilisations, valorisant l'ancestralité amazigh et sa relation dynamique à l'histoire du monde arabe et musulman.
- Le monde méditerranéen et son évolution sur la longue durée.
- l'Afrique et le Tiers monde dans leur interaction (passé et présent).
- Les grands changements intervenus dans l'histoire du monde, des origines à nos jours.

En effet, l'élève doit mesurer, sans exagération ou démesure, la place de l'Algérie dans l'histoire mondiale, il doit ainsi comprendre ce qui fait l'unité du genre humain et sa diversité.

Les programmes d'histoire et leurs contenus doivent traiter les événements politiques et les faits sociaux, économiques, culturels et intellectuels. Pour ce faire, il y a lieu d'adopter deux approches complémentaires:

- **L'approche chronologique** qui retrace les événements politiques sans tomber dans le travers de la méthode narrative. L'approche chronologique s'appuie sur la relation claire des événements politiques dans leurs grandes lignes, et sur la distinction entre les différentes périodes historiques ; cette approche a le mérite d'offrir les outils qui permettent d'appréhender le processus temporel, c'est à dire les activités humaines dans leur dimension historique.
- **L'approche thématique** qui se fonde sur l'analyse des questions et problématiques qui rendent compte des orientations et des lois qui régissent la dynamique historique. Cette approche réhabilite la pédagogie active et promeut le sens de la critique et de l'analyse chez l'élève.

Le cours d'histoire, notamment dans le moyen et le secondaire, doit reposer sur une terminologie riche et précise, capitalisée au travers de moyens concrets dans le palier élémentaire, et qui, progressivement, se transformera dans les paliers moyen et secondaire en concepts historiques précis, appréhendés au travers de la réflexion féconde. Les concepts

historiques anciens, tels que le sultanat, le khalifat, la tribu (qabila), zaouia, kharaj (impôt foncier) et moukous (impôts ou taxes) etc., ainsi que les concepts historiques modernes tels que la nation (umma), la patrie, le développement économique, la balance commerciale, le système parlementaire et le système républicain, doivent être enseignés car ils contribuent au renforcement de la culture historique de l'élève. Le savoir historique, dans ses aspects

théorique et pratique, est nécessaire en ce sens qu'il dote l'élève de connaissances particulières et le prépare à l'acquisition de méthodes scientifiques.

1.2 La Géographie

Les programmes de géographie accordent un intérêt particulier à la géographie de notre pays et à celle du Maghreb en vue de sensibiliser l'élève à la préservation des ressources de son pays et de son environnement. En outre, ils s'emploient à le former pour qu'il soit à même de s'ouvrir au monde dans lequel il vit et de se préparer aux défis du présent et de l'avenir.

L'enseignement de la géographie vise à doter l'élève de savoirs et de savoir-faire qui lui permettent d'appréhender comme il se doit l'espace géographique, le concept de distance et les phénomènes afférents à la distribution géographique.

Aux premiers stades de l'apprentissage, il n'importe pas que les programmes et les contenus s'intéressent aux questions de détails telles que les mécanismes climatiques et les différents aspects ayant trait aux reliefs ; l'élève est tenu seulement d'en prendre connaissance dans la nature, sur les cartes ou atlas géographiques. Il doit être à même de pouvoir lire les schémas et les échelles, de dessiner de petites cartes et de comprendre un bulletin météorologique.

Dans le secondaire, les contenus doivent comprendre des questions d'ordre théorique et méthodologique relevant de la géographie. Ils doivent aussi prendre en compte les acquis de la recherche scientifique, notamment ceux réalisés dans le domaine de l'observation météorologique par satellites. Le cours de géographie ne doit pas se transformer en une séance de description des lieux et des provinces, au contraire, il doit être saisi comme une opportunité pour engager une réflexion sur ces lieux et provinces, car derrière les phénomènes naturels il y a des lois qui régissent l'organisation des activités humaines dans l'espace géographique.

Lors de l'étude des activités humaines, il serait judicieux de centrer l'attention sur les évolutions récentes qui ont à voir avec les transformations technologiques, les orientations économiques modernes et leurs répercussions sur les structures sociales et les institutions politiques.

L'approche thématique (répartir la géographie en un ensemble de thèmes tels que le relief, le climat, la population ou les communications) est nécessaire, cependant, elle ne doit pas faire oublier que ces éléments ne sont que les composantes d'un système où tout se tient (il n'est pas possible, par exemple, d'appréhender le climat sans une compréhension du relief). Les phénomènes naturels sont des faits géographiques complexes, ils sont sujets à une évolution constante sans perdre, pour autant, leurs aspects essentiels, l'approche de ces phénomènes doit donc être de type critique.

Dans cette perspective, l'approche la plus indiquée est l'approche systémique qui est source de bénéfices méthodologiques et cognitifs : elle permet à l'élève de mettre en évidence les liens qui existent entre les phénomènes humains dans l'étude de l'espace géographique, comme elle lui permet de mieux appréhender sa place dans le milieu géographique.

1.3 La Philosophie

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire, il y a lieu de lui redonner la cohérence qui doit être la sienne. Il est nécessaire de définir et d'explicitier les objectifs qui lui sont assignés, d'orienter ses divers contenus vers

l'apprentissage de la réflexion et de la critique, et non vers des informations abstraites que les élèves s'échinent à mémoriser en vue de les restituer le jour des examens.

L'enseignement des courants philosophiques, anciens ou modernes, ne doit pas être conçu sous forme de savoir à stocker. Il doit être conçu de manière à permettre aux élèves d'appréhender ces courants dans le continuum historique de la pensée humaine en quête de vérité, en empruntant les voies rationnelles et en mettant à l'épreuve la relativité des opinions et des conceptions philosophiques sur les questions de l'Homme et du monde.

Quand il s'agira de définir les contenus, la primauté devra être donnée aux thèmes philosophiques qui permettent aux élèves d'adopter des attitudes critiques vis à vis des idées reçues et des vérités absolues. Pour entraîner les élèves à la réflexion, il sera judicieux d'enseigner l'épistémologie, la philosophie des sciences et le cheminement historique qui a vu éclore les grandes œuvres de la pensée humaine, ceci leur permettra de pénétrer les secrets du discours philosophique.

L'enseignement de la philosophie doit reposer sur le questionnement, la recherche individuelle de la vérité et la capacité à comprendre et discuter les idées et les opinions d'autrui. Cet objectif ne sera atteint que si l'on prépare l'élève à lire les textes philosophiques, à rédiger un commentaire ou une dissertation philosophique, à traiter un texte philosophique.

2. Les Sciences et la Technologie

L'enseignement des matières scientifiques et technologiques doit bénéficier d'une attention particulière en raison des répercussions de la science et de la technologie sur la formation de l'Homme contemporain et le progrès de la société. Cet enseignement vise à faire acquérir les connaissances et les compétences fondamentales qui permettent à l'élève d'accéder progressivement à un niveau élaboré de compréhension et de maîtrise intellectuelle, de comprendre et de s'adapter au monde qui l'entoure, de résoudre les problèmes qu'il rencontre dans sa vie quotidienne ou dans le domaine scientifique.

2.1 Finalités de l'Enseignement Scientifique et Technologique

Sur la base du diagnostic établi, des tendances mondiales significatives dans ces domaines, et avec le souci de mettre en adéquation cet enseignement avec les finalités éducatives du système national, il se dégage des orientations pertinentes et utiles pour l'amélioration de la qualité de l'éducation mathématique, scientifique et technologique :

- introduire précocement des activités d'éveil scientifiques et technologiques afin que les enfants apprennent, dès leur jeune âge, à observer, raisonner, expérimenter pour construire un savoir élémentaire sur des objets naturels ou techniques de la vie courante ;
- apprendre aux enfants, à partir d'expériences et d'observations simples, à discuter, à argumenter et à coopérer, c'est-à-dire à apprendre et à pratiquer le débat d'idées en respectant les faits et autrui.
- construire progressivement et collectivement des vérités scientifiques, moyen de consolider les apprentissages fondamentaux par l'appropriation des langages mathématique scientifique et technologiques.

- Apprendre à élaborer un système conceptuel propre à un domaine de la connaissance et des connexions interdisciplinaires par le passage d'informations assimilées d'une manière disparate à des concepts subordonnés à une hiérarchie scientifique. Ces activités scientifiques de conceptualisation ont pour conséquences notables:
 - le passage de la transmission et de l'acquisition des connaissances à la formation des compétences scientifiques qui permettront aux individus de trouver des utilisations variées aux connaissances scientifiques dans leur vie scolaire, sociale et professionnelle ;
 - le passage des connaissances à la pensée et aux valeurs scientifiques. Les acquis des élèves ne consisteront plus seulement en principes, théorèmes, lois etc., mais prendront une dimension sociale et humaine.

Afin de préparer nos enfants à affronter ces difficultés et à participer à leur résolution, l'enseignement-apprentissage des disciplines scientifiques et technologiques se caractérise par les finalités suivantes:

- La première finalité est de donner à l'élève des éléments **d'éducation et de culture scientifique et technologique** indispensables à la compréhension du monde qui l'entoure. L'extraordinaire richesse de la nature et la complexité de la technique peuvent être décrites par un petit nombre de lois universelles et de concepts unificateurs qui offrent déjà une représentation cohérente de l'Univers. Cette éducation scientifique et technologique devrait lui permettre d'avoir une attitude responsable et raisonnée face à des événements naturels tels que les éclipses, les tremblements de terre, etc.
- Une deuxième finalité des sciences et de la technologie relève de **l'éducation à la citoyenneté**. Leur enseignement, en effet, contribue à responsabiliser l'élève à la fois en matière de santé et d'environnement, de choix technologiques. Il lui permet d'adopter une attitude plus raisonnée vis-à-vis des problèmes de consommation, des problèmes de l'eau, de l'énergie, des épidémies, des images et des informations apportées par les médias sur le monde naturel, la technique et les sciences.
- Une troisième finalité de l'enseignement des sciences et de la technologie est de doter l'apprenant de compétences théoriques et pratiques lui permettant d'élaborer son projet d'avenir et de choisir en toute connaissance de cause son orientation à l'issue d'un cycle de formation.
- L'enseignement des sciences et de la technologie pour le Primaire et le Moyen est d'abord conçu pour faire aimer la science aux élèves, en leur faisant comprendre la démarche intellectuelle, l'évolution des idées, la construction progressive du corpus des connaissances scientifiques et technologiques. Il s'agit de faire un enseignement de formation et non de sélection. L'aspect culturel doit être privilégié.

2.2. Orientations Pédagogiques pour l'Enseignement Scientifique et Technologique

Afin de préparer nos enfants à affronter ces difficultés et à participer à leur résolution, l'approche

interdisciplinaire s'impose face au cloisonnement des disciplines. De plus en plus, on considère que l'éducation n'a de valeur que dans la mesure où elle rencontre les besoins des

apprenants en les aidant à trouver des réponses à des problèmes de vie réelle qui les concernent.

L'organisation en disciplines cloisonnées, centrées sur leurs propres objectifs contribue à isoler l'école de la réalité sociale et économique et des mutations technologiques

Les disciplines isolées ne peuvent nous donner une image complète de cette réalité et de cette complexité.. En effet, la présentation et l'organisation de l'enseignement en disciplines, particulièrement au Primaire et au Moyen, risquent de conduire à une connaissance de type « mosaïque », mal ou insuffisamment intégrée, d'où la place vitale de l'interdisciplinarité dans l'élaboration des nouveaux programmes, comme conséquence de l'approche par compétences adoptée pour l'élaboration des nouveaux programmes..

L'interdisciplinarité se réfère à la coopération de disciplines diverses qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs et la maîtrise de nouvelles compétences.

Dans le domaine de l'enseignement des Sciences et de la Technologie, cette interdisciplinarité s'impose avec force pour de multiples raisons, parmi lesquelles:

- L'approche systémique du curriculum par le renforcement de la cohérence de l'enseignement-apprentissage et la convergence des disciplines.
- L'interdisciplinarité de nombreux concepts de base tels que la proportionnalité, l'espace, le temps, l'énergie, etc.
- L'interdisciplinarité de méthodes et de démarches telles que la modélisation, l'expérimentation, les situations problèmes, etc.

Comme souligné précédemment, l'approche interdisciplinaire et transdisciplinaire devrait rester en filigrane de la conception des programmes dans tous les cycles, car elle permet à l'apprenant d'appliquer ce qu'il a appris, de faire face à des situations nouvelles, d'accroître ses compétences d'autonomie, d'investissement dans l'action, de résolution de problèmes réels. Cette approche peut être mise en œuvre par :

- L'identification, définition et enseignement des concepts fondamentaux communs à un certain nombre de disciplines.
- L'étude de thèmes qui ne sont pas limités à une seule discipline.
- L'approche transdisciplinaire instrumentale, c'est-à-dire l'enseignement de concepts et de méthodes communs opératoires dans des situations relevant de disciplines différentes.
- L'approche transdisciplinaire comportementale, c'est-à-dire l'enseignement et le transfert systématique de démarches de pensée ou d'action à un large éventail de situations, par exemple des démarches telles que choisir, mettre en œuvre des modèles, décider, concevoir un plan d'action, etc.

2.3 Les Mathématiques

L'enseignement des mathématiques, comme celui d'autres domaines de savoirs, concourt à la **formation générale** de l'élève. Les mathématiques offrent un cadre privilégié pour le débat dans la mesure où la détermination du vrai et du faux y est plus facilement indépendante des préjugés et des idéologies. Ces situations d'argumentation offrent une première occasion de sensibiliser les élèves à la question du statut particulier de la preuve en mathématiques.

La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens. Les Mathématiques constituent un outil de choix pour le développement de compétences cognitives de haut niveau. Dès les premiers apprentissages, les mathématiques doivent être perçues, et donc vécues comme fournissant des moyens, des outils pour anticiper, prévoir et décider. Faire des mathématiques, c'est élaborer de tels outils qui permettent de résoudre de véritables problèmes, puis chercher à mieux connaître les outils élaborés et s'entraîner à leur utilisation pour les rendre opératoires dans de nouveaux problèmes

2.4. Les compétences de démarche scientifique

L'enseignement des Sciences et de la Technologie doit être conçu au départ de problèmes significatifs, autant que possible en liaison avec la vie courante. Cette approche fonctionnelle favorise l'implication active de l'élève dans les processus d'apprentissage. Toutes les composantes didactiques inhérentes à l'apprentissage - contexte d'intérêt, construction de leçon, évaluation - devraient dès lors s'imprégner de cette conception moderne de plus en plus partagée en pédagogie.

Il s'agit de mettre en œuvre des compétences de démarche scientifique qui impliquent une complémentarité constante entre l'expérimentation et la théorisation en visant à développer notamment:

- la découverte et l'analyse de la réalité;
- la comparaison des faits observés en vue de leur classement;
- le questionnement et la formulation d'hypothèses;
- la vérification expérimentale;
- l'induction de lois;
- la construction de modèles;
- l'utilisation des outils conceptuels pour vérifier leur pertinence par rapport à la réalité, grâce à un raisonnement déductif

L'exercice de modélisation du réel est sans doute la démarche la plus importante et aussi la plus difficile dans la démarche scientifique. Passer du concret à l'abstrait, de l'observation à sa traduction formalisée demande que l'on soit capable d'extraire du monde réel une représentation simplifiée, le degré de simplification dépendant du niveau où l'on se situe. La modélisation fait appel à des langages symboliques qui, suivant les cas, peuvent être des diagrammes, des schémas ou des expressions mathématiques. Le professeur doit s'efforcer sur des exemples simples de montrer comment se fait la modélisation, ceci dans toutes les sciences.

L'expérimentation est une démarche essentielle des sciences. Elle consiste à imaginer, à inventer des situations reproductibles permettant d'établir la réalité d'un phénomène ou d'en mesurer les paramètres. Cette démarche qui appartient à toutes les sciences envahit aujourd'hui du fait de l'ordinateur, les mathématiques. Il faut enseigner à l'élève cette démarche, en acceptant les tâtonnements, les erreurs, les approximations. Aussi, faut-il exercer, sans cesse, les élèves à :

- s'informer, en particulier observer, saisir des données, exploiter des documents ;
- raisonner, notamment classer, mettre en relation ;
- adopter une démarche expérimentale,
- faire preuve d'esprit critique pour résoudre un problème scientifique ;
- réaliser des manipulations, des montages expérimentaux simples, des mesures, des élevages, des cultures ;
- monter des projets simples en liaison avec les savoirs enseignés.
- utiliser les TIC de façon rationnelle.
- communiquer, oralement ou par écrit mais aussi par le dessin ou le schéma.

2.5. Les compétences Scientifiques et Technologiques

a) Pour l'Enseignement Obligatoire

A la fin de l'Enseignement Obligatoire, l'élève doit avoir fait siennes les références suivantes.

- Il existe une unité de constitution physico-chimique de la matière, chez les êtres vivants et dans l'Univers. Les atomes forment les « briques » élémentaires du monde matériel. Ils s'assemblent pour donner des molécules et se redistribuent à l'occasion de réactions chimiques.
- Les êtres vivants sont constitués de molécules, assemblées en unités d'organisation de plus grandes dimensions : les cellules. La cellule est caractérisée principalement par la double propriété de se nourrir en utilisant l'énergie extérieure disponible et de se reproduire en transmettant un programme génétique.
- Le comportement de la nature est régi par un petit nombre de lois universelles et de concepts unificateurs. Leur mise en oeuvre trouve de nombreuses applications. Certaines d'entre elles ont fortement contribué à l'amélioration de nos conditions de vie au cours de l'histoire.
- L'Univers, la Terre et les êtres vivants sont le résultat, sur des milliards d'années, de processus historiques inscrits dans la structure de l'Univers, à travers l'évolution des galaxies, des étoiles et du système solaire ; dans la constitution physique et la géographie de la planète ; dans les multiples formes du vivant qui, à travers leur très large diversité, font apparaître des liens de parenté identifiables à diverses échelles.
- La Terre est façonnée par l'activité des hommes, qui transforment profondément leur environnement par l'exploitation des ressources naturelles, la recherche et la maîtrise des sources d'énergie, la production d'objets et de structures répondant à leurs besoins de confort et de développement.
- Les êtres vivants, l'homme compris, ont en commun un ensemble de fonctions coordonnées (nutrition, circulation, reproduction, locomotion, communication, coordination.), adaptées à chaque espèce dans son milieu.
- La santé est la manifestation de ces fonctions de notre corps, dont il faut avoir une connaissance élémentaire. Elle est le résultat, pour partie, de notre patrimoine génétique héréditaire et, pour beaucoup, de nos conduites sociales et de nos choix personnels. Des actions appropriées peuvent l'éduquer.
- Les lois des sciences expérimentales s'expriment à l'aide de formules mathématiques. Leur exploitation fait appel au raisonnement logique et à des outils mathématiques, tels la proportion et les pourcentages, les fonctions, les figures du plan et de l'espace. En particulier, le calcul littéral est nécessaire pour formuler et résoudre des problèmes. La démonstration mène vers la connaissance

b) Pour l'Enseignement Secondaire Général et Technologique

Les compétences visées sont articulées de la manière suivante :

- le renforcement de la culture scientifique et technologique en particulier pour les Troncs Communs reste une des finalités de cet enseignement.
- concernant les filières scientifiques et technologiques, la maîtrise de la démarche expérimentale, la construction des représentations scientifiques de l'Univers permettent

l'approfondissement des concepts et méthodes disciplinaires, sans négliger les avantages d'une approche transdisciplinaire.

- l'enseignement des sciences et de la technologie doit viser à doter l'apprenant de connaissances, de compétences lui permettant de suivre avec succès des études ou une formation supérieure, dans un domaine proche de sa filière du Secondaire et Technologique.

3. L'éducation artistique et sportive

Les mutations profondes qui interviennent de façon permanente dans le monde d'aujourd'hui appellent impérativement l'élévation du niveau et de la qualité aussi bien scientifique que culturelle des établissements scolaires. Les disciplines artistiques, de manière générale, y jouent un rôle non négligeable et, de ce fait, doivent bénéficier d'une place importante dans l'épanouissement de l'individu.

a. 3.1 L'éducation artistique (Arts plastiques et Musique)

L'éducation artistique tend à assurer la continuité pédagogique à travers le développement harmonieux des capacités cognitives, affectives, émotionnelles et esthétiques. Elle devra prendre en compte les besoins et les préoccupations particulières de l'élève comme elle devra développer ses capacités d'abstraction, d'analyse, d'expression, d'imagination et de création. Elle est appelée, en outre, à lui faire acquérir une solide culture artistique et culturelle afin qu'il soit à même d'appréhender le produit artistique dans ses dimensions culturelle, historique, civilisationnelle et esthétique.

Les objectifs assignés à l'éducation artistique consistent à élever le niveau culturel de l'élève, à former des individus cultivés, ouverts et capables de s'exprimer et de communiquer. L'éducation artistique doit permettre aussi la découverte de talents et de vocations.

Le souci de prendre en charge le développement du sens esthétique et de la sensibilité artistique chez l'élève impose le rétablissement de l'enseignement du dessin et du chant dans le primaire ; du dessin, de la peinture et de la musique (théorie et pratique) au moyen et au secondaire. Pour cela, il y a lieu d'élaborer une nouvelle stratégie de gestion de l'enseignement artistique et de généraliser l'éducation artistique du préscolaire au lycée.

Ces disciplines doivent être évaluées pour que les élèves leur accordent toute l'importance qu'elles méritent.

b. 3.2 L'éducation physique et sportive

Nul ne peut nier que l'éducation physique et sportive joue un rôle essentiel dans le développement de l'autonomie, de l'entraide et dans la formation d'une personnalité équilibrée, en parfaite harmonie avec son milieu. Elle est considérée comme une discipline qui valorise l'ensemble des ressources individuelles, transforme la motricité spontanée en une motricité contrôlée, à travers ses diverses activités. Elle aide à la préservation des facteurs déterminant l'efficacité (dimension psychomotrice), au développement de la vie affective (dimension affective), à la connaissance des phénomènes liés aux activités motrices et leur compréhension (dimension cognitive), à

faire prendre conscience à l'élève de son corps et de la nécessité d'en prendre soin, à faire acquérir à l'élève les notions de discipline à travers le respect des règles du jeu et de l'adversaire, de fair-play, de tolérance, de goût de l'effort, à canaliser son surplus d'énergie et à exprimer avec sérénité et sans violence son agressivité naturelle.

Il s'agit alors de réaffirmer le caractère obligatoire des cours d'éducation physique et sportive et de prendre en compte les notes obtenues ; de réhabiliter l' d'éducation physique et sportive dans l'enseignement primaire, sous forme de séances de plein-air et d'exercices corporels en salle, conduites par l'instituteur.

4. L'éducation civique, morale et islamique

4.1 L'éducation civique

A l'ère de la mondialisation, où l'univers tout entier devient un grand «village planétaire », où les moyens de communication atteignent des dimensions jamais égalées, brisant toutes les barrières et les frontières entre les pays et les nations, l'éducation des enfants devra tendre à la formation des citoyens de demain, non pour en faire seulement les hommes d'un pays ou d'une nation, mais pour que l'Homme du troisième millénaire soit un «citoyen du monde », fort de ses valeurs et de son identité culturelle nationale, et bien imprégné des valeurs universelles (droits de l'homme et égalité entre les sexes ; devoirs inhérents à la citoyenneté ; respect de l'autre et tolérance ; sens de l'équité).

L'éducation civique à l'école ne devra pas se limiter à inculquer à l'enfant, de façon académique, des notions abstraites ou même des informations et « connaissances », mais elle devra s'inscrire dans un champ plus large, celui d'une éducation globale visant à lui faire acquérir des comportements, des attitudes, en un mot un « savoir-être » et un « savoir vivre ensemble ».

Depuis la fin du dernier millénaire, notre pays connaît des transformations rapides tant au plan politique qu'au plan économique : démocratie, citoyenneté, droits de l'Homme, libertés individuelles et collectives sont des concepts qui se traduisent de plus en plus concrètement dans notre vie quotidienne, de même, l'ouverture du marché, la mondialisation de l'économie, l'internationalisation de l'information et de la communication, ne sont plus des slogans mais des réalités perceptibles. Face à ces évolutions, la mission de l'école est fondamentale. En plus de la transmission des savoirs dont elle a depuis toujours la charge, elle doit apprendre à l'enfant à **devenir un citoyen responsable**, capable de comprendre et de **prendre une part active** aux changements de la société qui l'entoure. Toutes ces raisons militent en faveur de l'éducation civique comme matière à part entière.

L'enseignement de l'éducation civique doit intervenir dès la première année scolaire et s'inscrire en continuité avec les premiers apprentissages de l'enfant au sein de sa famille. C'est en effet dans sa famille que l'enfant fait de la façon la plus concrète l'apprentissage de la vie en commun (partage des rôles, solidarité, acceptation de l'autre...). L'éducation civique développera également chez l'enfant des **valeurs morales** comme l'honnêteté, le courage, le sens de l'effort et du travail bien fait, le respect de soi et des autres avec leurs différences, l'amour de la patrie. Elle devra développer chez l'élève, dès les premiers paliers du système éducatif, les compétences suivantes :

- prendre des responsabilités au sein de la classe et de l'école ;
- respecter les règles de vie communes dans le cadre de l'école: hygiène, sécurité, tenue, discipline ;

- participer activement à des structures associatives à caractère culturel, sportif ou social ;
- élaborer en groupe et respecter le règlement intérieur de la classe, du cycle ou de l'école ;
- expliquer le mode de fonctionnement d'une administration communale et ses relations avec l'école ;
- connaître les institutions de la République, leur rôle et leur mode de fonctionnement.

L'éducation civique a une importance particulière car elle s'intéresse au milieu social dans toutes ses dimensions : civique, nationale, économique, culturelle. Ce qui est attendu de cette importante activité, c'est la consolidation des orientations conformes aux valeurs de la société et aux valeurs de l'humanité et ce, à travers les différents thèmes retenus et les situations susceptibles de favoriser le développement d'un certain nombre de comportements. L'éducation civique a donc pour objectif essentiel de former un **individu libre** de toute emprise, indépendant ; elle vise également à doter l'élève de connaissances, de savoir-faire et de comportements lui permettant de mieux construire sa vie tant sur le plan local que sur le plan national et universel.

4.2 L'éducation islamique et les sciences islamiques

Sous l'intitulé d'Education Islamique, cette discipline est actuellement enseignée de la première année fondamentale à la troisième année secondaire. Elle jouit d'un volume horaire qui est de 1 heure et demie par semaine dans le primaire et de 1 heure dans le moyen et le secondaire.

Les contenus des programmes doivent rompre avec ce qui était enseigné dans le passé et qui était parfois en totale inadéquation avec les besoins de l'enfant, son développement psychologique et ses capacités d'intégration (thèmes se rapportant à la mort, au divorce, à la violence etc.). L'enseignement de la religion devra être axé sur les valeurs humanistes prônées par l'islam : tolérance, générosité, sens moral, travail et « ijtihad » dans la pensée, priorité à la spiritualité.

Dans les premières années du cycle primaire, cette discipline devra fusionner avec l'Education civique en une seule matière qui s'appellera « Education Morale » et être orientée vers l'acquisition ou la consolidation de comportements sains chez l'élève, l'apprentissage des cinq piliers de l'islam avec le recours éventuel à des versets courts du Coran ou à des Hadith à titre d'illustration.

Dans les dernières années du primaire et au moyen, cette discipline, tout en intégrant progressivement des notions liées à la pratique religieuse, les préceptes fondamentaux de la religion musulmane, et à la pratique civique, restera centrée sur les valeurs humaines et morales et sur le renforcement des comportements sains.

A partir de la première année secondaire cet enseignement devra évoluer vers un enseignement voire philosophique et civilisationnelles de l'étude des différents courants de pensée, des différentes écoles ainsi que sur une approche des autres religions afin que l'élève puisse acquérir une culture plus large dans ce domaine, et qu'il fasse preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance vis-à-vis des autres religions et cultures.

Cet enseignement devra d'ailleurs s'inscrire dans celui, plus large, des sciences sociales avec, notamment, l'enseignement de l'Histoire qui devra aborder la civilisation islamique et concourir avec l'enseignement «théologique» à renforcer l'identité et le sentiment d'appartenance, mais également à développer la tolérance, l'acceptation de l'autre, la cohabitation pacifique quelles que soient les différences.

5. Les langues

La gestion scolaire des langues dans le système éducatif est en train de connaître en Algérie un redéploiement remarquable à la faveur de l'application de la réforme. Cependant la démarche dans l'élaboration des curricula et des programmes ne peut faire l'économie d'une vision globale et systémique des choix opérés, des objectifs assignés et des méthodologies d'enseignement/apprentissage mises en place dans le cadre de cet aménagement linguistique.

L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue **arabe**, la promotion de **tamazight**, l'apprentissage de **langues étrangères**.

L'un des objectifs majeurs de la refonte pédagogique doit être celui de l'amélioration de l'enseignement de la langue arabe, dans le but de lui donner sa pleine fonction pédagogique et socioculturelle pour satisfaire aux exigences d'un enseignement de qualité, capable à la fois d'exprimer notre " univers algérien, arabe, africain, méditerranéen, le Monde tout court " et d'absorber puis de véhiculer les conquêtes scientifiques, technologiques et artistiques de par le monde. La pratique rationnelle de la langue arabe permettra de prendre en charge les contenus des autres langues par le biais des transferts cognitifs favorisant le développement général de l'apprentissage, contribuant ainsi au renforcement du sentiment d'appartenance à une même nation.

Quant à la langue tamazight, il s'agit de l'introduire, de la mettre en place progressivement, de la soutenir en la dotant de moyens didactiques et pédagogiques ainsi que des moyens pour la recherche dans le but de résoudre les problèmes posés par sa transcription et de parvenir à sa standardisation. L'enseignement des langues étrangères, comme partout dans le monde, se redéploie à la faveur de la rapidité des innovations scientifiques et techniques ainsi que de la mondialisation et du développement des technologies de l'information et de la communication.

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage, qui lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel, de passer d'un usage scolaire du langage à un usage plus personnel. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques.

La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue qui tienne compte des seuls intérêts de l'élève algérien et de la place de l'Algérie dans la région **et dans le concert des nations**.

5.1 La langue arabe

La langue arabe est la langue nationale et officielle. Elle est aussi la langue de l'école algérienne et une des composantes essentielles de l'identité nationale algérienne. Elle en est le reflet, l'un des principaux fondements et un des symboles de la souveraineté nationale.

L'école doit aujourd'hui s'efforcer d'alimenter la dimension intellectuelle des élèves, de cultiver leurs goûts et leurs affects en se fondant sur des stratégies qui valorisent la langue arabe, la développent et la mettent en situation d'émulation avec les autres langues afin qu'elle puisse assimiler les évolutions à caractère scientifique, technologique et civilisationnel. L'école doit rétablir, chez les élèves, la confiance en leur langue et la fierté de leur culture pour renforcer leur sentiment d'appartenance, raffermir leur identité culturelle et civilisationnelle. Ils seront ainsi armés de l'assurance nécessaire à leur ouverture aux différentes cultures et langues étrangères et ce, sans complexes.

L'objectif majeur assigné à l'enseignement de la langue arabe est de doter les apprenants d'une compétence suffisante qu'ils pourront investir dans les différentes situations de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; ce qui est attendu de l'enseignement de la langue arabe, ce n'est plus seulement la connaissance de quelques modèles et styles littéraires, quels qu'en soient le niveau et le genre, ni la connaissance des règles morphologiques et syntaxiques, mais de faire parvenir l'élève à un niveau optimal d'assimilation, de compréhension et d'utilisation du savoir, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

La langue arabe doit être utilisée comme une langue vivante. L'enseignement de l'arabe doit doter l'apprenant d'une bonne connaissance de la littérature et culture arabes, aussi bien classique que moderne et contemporaine. L'écrit doit être réhabilité, d'autant plus que l'utilisation de l'arabe standard est beaucoup plus importante à l'écrit qu'à l'oral. Les nouveaux genres littéraires tels que le roman, la nouvelle, la poésie dite libre, le théâtre etc..., doivent trouver leur juste place dans les nouveaux programmes afin que nos enfants puissent en connaître les représentants.

Tout au début de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible. Dans cette perspective, l'éducation préscolaire pourrait constituer une bonne imprégnation et initiation à cette langue.

En outre, facteurs d'enrichissement de la pédagogie des langues, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, principalement à travers leurs applications, seront progressivement sollicitées (logiciels, didacticiels, jeux...) à mesure que l'enseignant en comprendra l'intérêt et saura les utiliser pour revivifier l'enseignement de la langue arabe.

La maîtrise de la langue arabe, langue d'enseignement, doit être considérée comme une compétence transversale, elle affecte directement l'efficacité des différents apprentissages et, notamment celui des autres langages fondamentaux.

En plus des tentatives d'adaptation opérées à divers moments, l'enseignement de la langue arabe, doit viser à :

- intégrer les acquis et le vécu linguistiques de l'élève au début de la scolarité ;
- assurer les quatre compétences fondamentales de la communication (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale, expression écrite) ;

- permettre un accès précoce à l'écrit et aux textes d'auteurs (priorité étant donnée aux auteurs algériens à la stature établie) ;
- diversifier les types de textes à étudier et à produire (narratifs, descriptifs, expositifs, argumentatifs) ainsi que les écrits fonctionnels (résumé, synthèse, rapport, requête, demande, etc.).

5.2 La langue tamazight

Au même titre que pour la langue arabe, la question de l'introduction de tamazight dans le système éducatif dépasse le strict problème de la langue et touche à la question de l'identité. Tamazight est l'héritage et le patrimoine communs de l'ensemble des Algériens. Elle repose sur la profondeur historique comme elle est ancrée dans les réalités contemporaines de l'Algérie et du Maghreb. Dans cette conception, tamazight représente une des langues maternelles et une des réalités linguistiques nationales importantes, une des réalités culturelles et civilisationnelles nationales, une des dimensions essentielles de l'identité nationale.

S'agissant de sa transcription, le tifinagh, pour des raisons historiques, peut être privilégié. Quant aux deux autres graphies (arabe et latine), elles peuvent être utilisées toutes les deux et figurer dans les manuels scolaires. Il faudra retenir la variante locale pour le premier et le deuxième palier, et intégrer les autres variantes linguistiques au 3ème palier de l'enseignement de base et au secondaire.

La dimension amazighe est à prendre en charge dans les enseignements liés à l'histoire, à la géographie, à la sociologie, à la culture et aux arts, à tous les niveaux du système éducatif.

5.3 Les langues étrangères

La langue française est introduite comme première langue étrangère (3^e année de l'enseignement primaire) et la langue anglaise comme deuxième langue étrangère (en 1^{ère} année de l'enseignement moyen).

L'enseignement de ces deux langues est poursuivi dans l'enseignement post-obligatoire de base. Dans certaines filières, une troisième langue étrangère optionnelle sera introduite, parmi les langues suivantes : l'espagnol, l'allemand, qui ouvrent des perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations.

Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

A partir de ces finalités, la politique éducative en matière de langues doit se fonder sur une redéfinition des objectifs généraux.

Les fonctions des langues étrangères sont définies par la loi d'orientation. Elles sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.

La formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation, eu égard, d'une part, à l'évolution mondiale des parlers et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, et, d'autre part, à la portée civilisationnelle des langues étudiées, de leurs rapports à l'histoire et à la géographie de l'Algérie (turque, espagnole, persan, latin, etc.). Ceci implique une détermination des niveaux d'exigence à chaque cycle d'enseignement, une étude minutieuse des publics concernés et de leurs besoins langagiers (cognitifs et non cognitifs), une adaptation des contenus et des méthodes mises en œuvre jusqu'à présent.

Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités sus-citées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue.

VI. LES DISPOSITIFS D'EVALUATION ET DE REGULATION

1. L'évaluation dans les nouveaux programmes

La nouvelle vision de l'évaluation doit être cohérente avec l'esprit des nouveaux programmes, produit de l'évolution universelle des sciences de l'éducation et des techniques, qui fait appel à des approches théoriques telles que le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme.

Ces nouveaux programmes, fondés sur l'approche par les compétences, sont porteurs d'une nouvelle conception du rapport au savoir et de la manière de le construire et de l'évaluer. Ils induisent de nouvelles attitudes et de nouvelles méthodes pédagogiques : approche interactive et systémique, conception curriculaire, centration sur l'apprenant, projet pédagogique... Leur mise en pratique nécessite un renouvellement des différentes pratiques pédagogiques et des plans de formation.

Si la littérature autour de l'évaluation est abondante (notamment en ce qui concerne les types et les techniques de l'évaluation), il reste cependant qu'il faut insister sur la place privilégiée qu'il faut accorder, dans notre système, à l'évaluation en général, et à l'évaluation formative en particulier ; cette dernière étant définie comme activité intégrée au processus d'apprentissage.

L'évaluation pédagogique pratiquée actuellement est fondée sur la notation-sanction dont la lisibilité n'est pas souvent évidente. Cette évaluation se caractérise par :

- la prééminence de l'activité de contrôle au détriment de la fonction de régulation sous toutes ses formes : régulation des apprentissages, régulation générale du système (rapport de l'évaluation aux programmes, aux manuels, à la formation des enseignants, au fonctionnement des établissements) ;
- la séparation des pratiques d'évaluation par rapport à l'acte pédagogique, pratiques intervenant souvent à la fin de la séquence, visant à mesurer un produit sans s'interroger sur les conditions de sa production.
- la préoccupation exclusive de mesurer l'acquisition des connaissances enseignées et de privilégier la catégorisation discriminatoire en bons ou mauvais élèves ;
- la réduction de l'évaluation à la fonction certificative (engendrant des comportements chez les élèves relevant du « parcoeurisme » et du bachotage), et à ses aspects techniques au détriment de la réflexion sur les présupposés qui sont à la base de ses pratiques.

Le degré de cohérence et de rationalité des nouveaux choix opérés doit s'illustrer dans la prise en compte de l'évaluation comme aspect fondamental de la problématique enseignement/apprentissage, pour marquer ainsi la volonté de changement qui doit assurer une éducation de qualité et faire reculer l'ampleur de l'échec scolaire.

L'évaluation va, dès lors, être ramenée à deux fonctions :

- **une fonction formative** de régulation opérée au niveau de l'élève, lui facilitant l'ajustement de ses stratégies d'apprentissage, et au niveau de l'enseignant, le soutenant dans l'adaptation de son enseignement ;
- **une fonction sommative** de reconnaissance du niveau d'acquisition des compétences, permettant d'avoir des éléments d'appréciation précis, justes et équitables sur les performances des élèves, l'efficacité des programmes et de leurs réalisations.

L'articulation entre ces deux fonctions, les types d'évaluation qu'elles impliquent et les moments où elles s'appliquent doit constituer un objectif majeur pour cimenter l'unité de l'acte pédagogique et éviter coûte que coûte la désarticulation qui caractérise actuellement les différents moments de son déroulement.

1.1 Les principes de la nouvelle vision

Le nouveau dispositif est basé sur les principes suivants :

- donner un rôle actif à l'apprenant dans l'évaluation de ses processus et de ses stratégies d'apprentissage, développant ainsi son autonomie et ses capacités métacognitives ;
- évaluer les compétences et les composantes qui les sous-tendent ;
- orienter les pratiques évaluatives vers la régulation des apprentissages sous toutes ses formes :
 - régulation interactive en effectuant parallèlement aux apprentissages des prises d'informations fréquentes pour assurer des remédiations immédiates ;
 - régulation rétroactive en ciblant, au cours des apprentissages, les difficultés récurrentes afin d'y apporter à des moments choisis les ajustements nécessaires qui favoriseront le développement des compétences visées ;
 - régulation proactive en tenant compte des informations recueillies grâce aux observations effectuées au cours des activités d'apprentissage pour mieux adapter celles-ci aux besoins des élèves en difficultés et aux besoins de ceux qui manifestent une certaine aisance et facilité à apprendre ;
- rechercher de nouvelles formulations à l'effet de passer de l'estimation quantitative exprimée par la note à une appréciation de type qualitatif qui rend compte des niveaux de compétences atteints.
- assurer la communication des résultats de l'évaluation entre les différents partenaires de l'activité pédagogique et entre l'école et les parents. Cette communication doit être établie et développée selon des règles souples, transparentes et motivantes qui favorisent le dialogue et l'entraide. La recherche de contenus intelligibles et d'outils de

communication porteurs d'informations simples et significatives doit permettre de mieux structurer et organiser les échanges entre, d'abord, les différents partenaires à l'intérieur de l'école et, ensuite, entre l'école et les parents. Les formes d'échange à promouvoir auront comme intention majeure de briser l'isolement dans lequel est confinée l'école actuellement et de favoriser l'adhésion de tous autour d'objectifs communs.

Les critères d'évaluation et les indicateurs qui les précisent doivent, tout en respectant les principes d'égalité, d'équité et de transparence, répondre aux exigences de cette communication.

a. Vers de nouvelles pratiques de l'évaluation

- L'évaluation se décline sous la forme d'un traitement visant à se prononcer sur une totalité en construction, intégrant les composantes de la compétence : conceptuelles (savoir), procédurales (savoir-faire) et socio affectives (savoir-être). Le tout est contextualisé à partir de résolution de situations problèmes mettant en mouvement des ressources disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires.
- Les pratiques évaluatives à développer doivent amener l'enseignant à recueillir régulièrement des informations sur le niveau de maîtrise des compétences visées afin d'adapter continuellement ses interventions et ses démarches aux besoins individuels des élèves. L'explicitation des degrés de maîtrise des compétences est plus que souhaitée pour orienter avec plus de clairvoyance et d'efficacité les efforts d'apprentissage et l'activité d'enseignement.
- L'évaluation doit amener l'élève à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, à en estimer l'efficacité et à envisager les régulations qu'il doit opérer à son niveau afin d'atteindre la réussite. Elle doit également favoriser le développement de sa motivation et l'estime de soi en agissant positivement sur la perception qu'il se fait de son efficacité personnelle.
- Le traitement doit assurer un passage réussi d'une évaluation à dominante encyclopédiste basée sur la mémorisation/restitution à un type d'évaluation centré sur les opérations cognitives : apprendre à généraliser, à synthétiser, à extrapoler, à critiquer, etc. apprendre à penser et apprendre à apprendre.
- Les nouvelles pratiques d'évaluation doivent substituer à une estimation quantitative, perçue généralement comme une sanction, une appréciation qualitative, conçue comme soutien à l'effort d'apprentissage. Ces pratiques doivent s'orienter vers une prise de conscience plus évidente du fait que, dans la classe, l'évaluation n'est pas une fin en soi et que sa raison première est d'être au service des apprentissages. Elles seront construites de telle manière à ce que les valeurs d'égalité, d'équité et de transparence ainsi que les qualités de cohérence et de rigueur puissent caractériser les contenus et les critères retenus.

b. Une démarche à double articulation

Il s'agit en somme d'évaluer une démarche à double articulation : l'accent est mis soit sur la production de l'élève et on privilégiera alors les critères de réussite, soit sur la démarche mise en oeuvre par l'élève et on privilégiera alors les critères de réalisation.

Dans cette option, l'évaluation porte sur le produit et le processus ; le produit étant le niveau de compétence atteint au regard des compétences transversales et des compétences disciplinaires visées, le processus étant à la fois, la façon dont l'élève s'y prend pour progresser vers la maîtrise, puis vers l'intégration de la compétence.

L'introduction de critères minimaux et de critères de perfectionnement pertinents, univoques et significatifs, explicités par des indicateurs précis, cohérents et équitables, permettra de baliser les progressions pédagogiques et orientera avec une plus grande assurance et rationalité les activités de l'élève et de l'enseignant. Le recours à ces critères pour évaluer les productions des élèves et leurs cheminements dans la résolution de situations problèmes, en plus de ses effets sur la qualité de la relation enseignant-élève, doit viser le renforcement du rôle et de l'engagement de chacun et surtout permettre à l'élève de développer ses capacités d'apprentissage métacognitif et d'autoévaluation.

Pour ces raisons, l'évaluation est un moyen de suivi du progrès individuel des élèves qui rend compte du niveau d'actualisation des compétences.

1.2 Les procédés de l'évaluation

L'évaluation consiste à recueillir des données sur les apprentissages, les analyser, les interpréter en vue de décider des régulations les plus adéquates aussi faut-il adopter des procédés d'évaluation novateurs pour asseoir concrètement cette nouvelle vision. Ces procédés sont intimement liés à une réhabilitation du statut de l'erreur. Celle-ci doit, nécessairement, substituer une perception positive à la représentation négative qui lui est attribuée et accolée présentement.

Les procédés s'articulent autour d'un certain nombre de constructions pédagogiques :

- l'exploitation des essais et erreurs des apprenants, moment privilégié d'identification et de développement des opérations cognitives et métacognitives ;
- la diversification des situations d'évaluation qui suscitent et développent chez l'apprenant des attitudes et des stratégies adaptées en vue de la résolution des problèmes posés ;
- la mise en place du procédé du portfolio qui rassemble des travaux réalisés par les élèves et qui atteste de leur « bilan de compétences ». Le portfolio peut en outre être conçu comme support garantissant une relation constructive élèves-enseignants-parents, en renseignant sur le cheminement de l'élève vers la maîtrise de ses compétences, sur ses capacités à se prendre en charge et à s'autonomiser sur le plan de l'évaluation et de la gestion personnelle des apprentissages ;
- l'introduction notamment du projet pédagogique individuel ou collectif comme procédé d'intégration des compétences permettant de développer des activités d'apprentissage organisées autour de centres d'intérêt individuels ou communs. Leur évaluation attribue une appréciation convergente sur l'engagement, le sens de l'initiative, la curiosité, l'organisation, l'anticipation, l'imagination, le travail autonome et coopératif ainsi que sur la mobilisation intégrée des compétences disciplinaires et transversales ;

- l'installation de mécanismes d'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation qui génère chez l'apprenant des comportements de critique et d'autocritique et développe ses compétences métacognitives et relationnelles.

1.3 Les implications de la nouvelle vision

Les principaux éléments de changement sont donc essentiellement :

- l'ajout de l'évaluation du processus ;
- l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation ;
- l'évaluation des nouvelles compétences que sont les compétences transversales ;
- l'intégration des procédés interactifs : apprenants/ apprenants, enseignants/ enseignants, enseignants/ parents dans tout le processus d'évaluation ;
- la mise en place d'une évaluation dans un contexte se rapprochant le plus possible d'un acte concret (l'agir), posé dans une situation réelle.

Ces éléments de changement doivent se concrétiser, dans les pratiques de classe, par l'introduction de nouveaux mécanismes d'évaluation. L'effet immédiat à rechercher est de faire évoluer les situations d'enseignement/ apprentissage dans le sens visé par les nouveaux programmes. Ils contribueront ainsi et de façon substantielle à asseoir la nouvelle approche par les compétences, comme ils induiront, chez les acteurs de l'activité pédagogique, des comportements qui sont en adéquation avec l'esprit de la réforme des programmes engagée. La maîtrise de ces éléments et leur mise en pratique permettra à l'enseignant de réussir le passage d'une relation pédagogique où l'élève subit souvent les apprentissages à une relation dans laquelle il devient l'artisan actif de ses apprentissages.

La nouvelle vision de l'évaluation va certainement susciter des interrogations d'ordre épistémologique, méthodologique et même pratique traversant tous les segments de la communauté éducative (enseignants, apprenants, parents, associations, syndicats...). Intégrer le paradigme « apprentissage » doit profondément imprégner la famille de l'éducation et de la formation dont l'engagement dans ce grand projet pédagogique est nécessaire pour éviter que le changement dont il est porteur ne conduise à une impasse.

A cet égard, les personnes les plus directement engagées dans l'application des nouveaux programmes et des procédés d'évaluation qu'ils impliquent doivent bénéficier d'un soutien et d'un accompagnement adéquats. Leur adaptation, qu'il faut envisager à très brève échéance, doit les rendre capables d'adopter, le plus rapidement possible, les façons de faire inhérentes au paradigme pédagogique véhiculé par les nouveaux programmes. L'effort de formation à consentir est, certes, gigantesque, mais c'est indéniablement le prix à payer pour que le renouveau pédagogique tant attendu puisse se produire.

2. Les mécanismes de réajustements des programmes

L'extrême rapidité de l'évolution des connaissances (c'est le cas notamment des sciences physiques et technologiques), et leur implication sur la qualification de la population impliquent, sur un plan pédagogique, de faire des choix sur l'identification de thèmes à supprimer, à actualiser ou à introduire. Si la conception générale des programmes et des curricula dépend de la CNP et des GSD, leur application et leur évaluation relèvent de l'autorité et de la compétence de plusieurs institutions et départements ainsi que de personnes-ressources (enseignants, inspecteurs,

chercheurs...). La mise en oeuvre de ce nouveau dispositif pédagogique nécessite des réajustements et parfois des réorganisations dans les programmes existants.

Au demeurant, la CNP veillera à assurer les cohérences de type vertical (différents niveaux d'enseignement) et horizontal (diverses disciplines) dans la conception et la révision périodique des programmes. Elle veillera également à assurer l'adéquation des programmes et leur adaptation au développement des connaissances par une actualisation permanente de ces connaissances afin d'éviter leur empilement (phénomène de tassement) et donc leur volume excessif ; elle veillera enfin à ce que la concertation soit la plus large possible entre les acteurs concernés par la mise en oeuvre de nouveaux programmes : directions des enseignements du Ministère, Inspection générale, INRE, enseignants, chercheurs, associations de parents d'élèves...

Des mécanismes de réajustements doivent être mis en place :

- les Etats Généraux, organisés de manière cyclique, par filière, cycle, familles de discipline ;
- les corps d'inspection associant les professeurs à l'évaluation des nouveaux programmes et à leur application afin de proposer des ajustements et des rénovations.

Ces observatoires organiseront des débats et des confrontations entre professeurs, chercheurs et formateurs de maîtres.

Les universitaires, les chercheurs pourront être associés à des colloques thématiques dans un certain nombre de disciplines. Les publications sur des questions d'intérêt éducatif général et pédagogique permettront d'éclairer les différents acteurs sur la nature des problématiques débattues et donneront une lisibilité nécessaire aux réajustements opérés.

Les expertises externes, dans le cadre de la coopération internationale pourront également être sollicitées pour permettre d'établir des approches comparatives et soumettre les résultats aux indicateurs d'évaluation universellement établis.

CONCLUSION

L'enjeu suscité par la présente réforme, si l'on devait formuler les perspectives, tiendrait dans la formule suivante : « **répondre aux défis nouveaux** » :

- les défis d'ordre interne, dont le défi de la qualité n'est pas des moindres,
- les défis d'ordre externe, qui ont pour noms « mondialisation », « société de l'information et de la communication », « nouvelle révolution scientifique et technique ».

D'une manière générale, toutes les réformes passées et présentes, engagées par le système éducatif, ont ceci en commun qu'elles aspirent à améliorer le rendement interne de l'école en réduisant les déperditions, non pas par la seule gestion des flux, mais bien plus par une véritable qualité de l'enseignement et des apprentissages.

Cette qualité de l'enseignement et des apprentissages, la réforme en cours est censée réaliser la réaliser au moyen d'un certain nombre de démarches d'ordre :

- méthodologique : l'approche de la réforme et de ses composantes sera « prospective, graduelle et continue, scientifique » ;
- pédagogique : le renouvellement pédagogique présenté comme la « clé » de voûte » de la réforme met l'élève au centre du processus d'enseignement/apprentissage en faisant de lui un agent actif de sa propre formation.

Le renouvellement pédagogique qui vise à transformer dans cette perspective les pratiques des enseignants et les comportements des élèves vis-à-vis des processus d'enseignement – apprentissage ne peut aboutir que si les programmes d'enseignement sont prédisposés à cet effet : il s'agit essentiellement de conférer à l'élève des compétences pour lui donner la capacité « d'apprendre à apprendre », la seule voie qui le rende capable d'acquérir les savoirs en quasi-autonomie, la seule voie aussi pour répondre en conséquence, au développement accéléré de la connaissance que l'école, seul, n'est plus en mesure de communiquer.

La conception des programmes – soumis par ailleurs aux critères habituels de pertinence, de globalité et de cohérence, de faisabilité et d'« évaluabilité »- doit répondre encore à d'autres exigences :

- **méthodologiques :**

- l'entrée dans les programmes et leur structuration par les compétences se substitue à l'entrée par les objectifs spécifiques ou opérationnels auxquels on reproche de déstructurer et de parcelliser l'action éducative au point de lui faire perdre une partie de son sens au regard des finalités ;
- la conception curriculaire, destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invite à trouver des « transversalités » entre programme de différentes disciplines, pour le moins au niveau de champs disciplinaires à constituer.

- **Axiologique :**

La prise en charge plus décidée des valeurs – des valeurs identitaires et citoyennes en particulier-, et leur intégration fonctionnelle dans les programmes disciplinaires se pose comme une réponse nécessaire à une demande plus pressante.

- **Pragmatique :**

Une sélection des savoirs à enseigner, en raison de leur valeur intrinsèque ou de leur pertinence sociale, au lieu et place de l'encyclopédisme qui caractérise certains programmes, impose que soient correctement définis les domaines de référence appropriés et les contenus qui s'y réfèrent.

- **pédagogique :**

Un enseignement moderne et ouvert sur le monde nécessite :

- d'une part, l'intégration dans le curriculum des nouvelles technologies de l'information et de la communication comme objets d'enseignement et comme auxiliaire des apprentissages,

- d'autre part, la mise en oeuvre d'une approche pédagogique qui s'inscrive dans l'option retenue, à savoir une centration de l'enseignement – apprentissage sur l'élève, en cohérence avec l'approche par les compétences.

Bien que le renouvellement pédagogique ne relève pas seulement de leur responsabilité, - le manuel, le matériel pédagogique, l'organisation de l'établissement, la formation de l'enseignant...sont aussi des facteurs déterminants-, il demeure que les programmes constituent l'élément décisif dans le dispositif de la réforme. De la qualité de leur conception et de leur rédaction dépend la qualité de l'ensemble des actions en aval qu'elle conditionne.

C'est dans cette optique que le Référentiel indique les grandes lignes de force de ce que devrait être le changement visé par la réforme, tout en proposant de nouveaux modes de pensée et de nouvelles approches pour les mises en oeuvre.

Des documents élaborés à partir des orientations qu'il donne précisément, à sa suite, les modalités techniques de conception et de réalisation des nouveaux programmes.

Considérant que le référentiel général des programmes doit garder son caractère de document d'orientation porteur de sens, il paraît nécessaire de l'accompagner d'autres documents, à caractère interdisciplinaire, transdisciplinaire et disciplinaire, qui en explicitent le contenu, contribuant ainsi au processus d' « opérationnalisation » des options méthodologiques et pédagogiques retenues.

Les implications du référentiel général du programme sont importantes dans le fonctionnement général pédagogique des institutions éducatives. La CNP les résume, entre autres, en la formation initiale et la formation continue des enseignants, la gestion administrative et pédagogique des établissements scolaires, l'identification des nouveaux besoins matériels et financiers.