

**L'apprenant algérien entre
l'Approche par (les) compétences et
l'Approche par (les) connaissances**

Dr. BEN BRAHIM Hamida
Université de Sidi Belabbès.

On lui propose des méthodologies d'enseignement-apprentissage mais où l'enseignement est transformé en « stratégies » d'animation (cours scénarisés...) et l'apprentissage en liberté (« stratégies » socioconstructivistes...). D'où confusion entre les métiers de l'enseignement & de l'apprentissage et l'idéologie arbitraire des didactiques. C'est ce que nous nommerons *échecs** – comme un certain jeu de « stratégie » – de l'école au sens où l'on aura joué de malchance.

Enfin l'EnAp devrait être différencié, dans la réalité visible dans des manuels différenciés, des programmes différenciés et autant des modalités d'évaluation différenciées ; en somme, tout ce que nous n'observons point nulle part.

I - Introduction

À notre humble connaissance, l'éducation à/de l'école, instruction cognitive incluse ; relève de l'humain et non du politique ; au sens où le politique englobe naturellement le projet d'une société. Elle relèvera encore moins du programmatique quand celui-ci est confondu avec le technologique dont le postulat d'un Skinner par exemple (Cf. Note : Sur le technologique). Il ne s'agirait, en effet, pas de ceci, selon notre expérience dans l'enseignement, car l'éducation et l'instruction cognitive ne relèvent pas initialement du désir, ni des volontés des uns et des autres, ni de ce que l'on entend comme *défi au monde*, quelconque ; l'éducation, en fait, dépend fondamentalement de l'anthropologie où elle prend ancrage. D'où l'on voit poindre le principe fondateur de toute éducation, que l'on voudrait possible et non que l'on prétendrait et qui sera impossible ; le principe de la tradition. Autrement dit, on éduque comme de tradition dans la société en débat ; l'Algérie en l'occurrence. Il est en effet d'un extraordinaire paratopisme que de proposer d'éduquer les enfants-élèves algériens à l'aune d'une éducation

autre... Le hors propos est évident comme demander à des parents de donner leur enfant (entre cinq ans et onze) à éduquer par ne serait-ce que le(s) voisin(s) de palier. Ceci pourrait paraître par trop familier mais ce n'est pas parce qu'on traite d'école et d'instruction qu'on est en droit d'oublier qu'il s'agit d'êtres humains – d'enfants notamment – ce dont on parle et non de concepts (enseignants/enseignés) et d'opérateurs (devoir, falloir ; souhaitable de, ...). Ce n'est pas parce qu'on théorise qu'on est en droit de proposer rien de moins que l'impossible.

Or, de nos jours, le souci pathétique de *comment* enseigner aura fait oublier la primauté de *quoi* enseigner. Nous entendons dans l'arène du débat sur l'école, sinon toujours, en tout cas couramment, parler de méthodologies d'enseignement et jamais de contenus de ces enseignements. Bien que cela s'entende implicitement. Mais l'implicite peut-il suffire à convaincre qu'on y veille vraiment?

À notre sens, non. Pour s'en apercevoir cf. **Note A** sur le manuel de 3e A.S. 2008-2009.

L'étrangeté de ces agissements motive l'attention que nous portons à ce qui s'enseigne et/ou se publie à ce propos en Algérie. D'où l'exploration d'un livre spécialisé, du Dr AREZKI, D., publié en Algérie, éd. *L'odyssée*, en 2010 ; intitulé *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés* ; dont l'avertissement nous informe, en toute intégrité, qu'il s'agit de synthèses d'une somme de références réputées dans les domaines de la didactique et de la psychopédagogie. L'exploration de ce livre, sens critique oblige, nous a conduit à une série d'observations posant cette problématique : s'agit-il de méthodologies pour enseignants et pour élèves d'un point de vue anthropologique – l'éducation en participant – ou bien s'agit-il de méthodologies pour enseignants et pour élèves en tant que ceux-ci sont personnages d'une utopie – soit en tant que concepts?

En effet, eu égard aux listes d'obligations faites à l'enseignant ; de missions dont il est désormais chargé et autres désirs et autres volontés encore d'une société qui «voudrait» peut-être mais qui ne peut, objectivement, savoir ce qu'elle veut puisque elle-même est un concept à l'exacte semblance du journaliste curieux lui-même et qui stipule avec force scrupules qu'il n'est que le porte-parole de la société. Somme toute il ne s'agit que d'*archétypes* ; ce que ne sont ni l'élève, ni le professeur ; ni même la société dont on se porte porte-parole, omettant le fait que le

spécialiste même qui le dit ne parle qu'à son nom propre de parent, puisqu'il n'a pas mandat pour.

Nous avons l'intention d'intituler cet article « *L'école et l'éducation; le maître et l'élève ; entre anthropologie humaine et utopie conceptuelle. Pour une heuristique de l'erreur* » – puisque on ne semble savoir trouver que des erreurs. Puis nous avons changé pour « *Approches didacticiennes et syndrome du guide touristique* ». Eu égard, pour le premier titre, à l'erreur méthodologique manifeste à vouloir impacter l'école algérienne par une culture étrangère (même bonne, culture de l'ordre, de l'autonomie, de l'ambition...). L'erreur ne vient pas de l'intention mais de cette incapacité à comprendre l'improbable opérabilité des schèmes importés dans la sociologie (de l'école) algérienne. Comment ne voit-on pas que l'aspect procédural est de loin secondaire par rapport aux données anthropologiques? Pour le deuxième ; en effet, la réduction de l'enseignement à l'initiative de l'apprenant (étant donné qu'il s'agit de méthodologie centrée l'apprenant, tel que prétendu ; sait-on seulement que cela est impossible) confine l'apprentissage à la mince couche superficielle des ressources natives de l'apprenant – notamment aux quatre à six premières années du primaire, ce qui l'identifie au guide touristique qui sait tant sur la paléontologie... pour des touristes.

L'article est une analyse (critique), commentaires suivant des citations de la référence AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...* ; analyse critique de deux propositions d'approche et/ou de conception de l'enseignement-apprentissage afin de souligner l'incongruité et la déréalisation de leurs préconisations.

Enfin nous proposerons quelques principes sous l'intitulé de l'article : « L'apprenant algérien entre l'*Approche par (les) compétences* et l'*Approche par (les) connaissances* » eu égard à notre conviction que la différence entre le professeur et l'élève n'est certainement pas que **le professeur sait mieux** que l'élève (présomptive **qualité** des connaissances et savoirs) **mais qu'il sait plus** que l'élève (soit, connaissances et savoirs en quantité plus grande). Mise au point d'autant inutile que nous ne comprenons **selon quelle logique** a-t-on **identifié beaucoup de connaissances et savoirs à connaissances et savoirs de qualité moindre** (voire de mauvaise qualité)?

II - Analyse

Nous citons la référence AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...*, p 135

Chapitre I : Autres types d'enseignements spécifiques

I- L'approche par compétences et l'interculturalité - Un exemple : new prospects -

1- L'approche par compétences « D'une compétence à l'autre :

La réforme de l'éducation qui a cours actuellement au Québec fait référence à une approche par compétences qui est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement. Le concept de compétence est le dénominateur commun des programmes d'études au primaire comme au secondaire. (...) (Il est perçu comme) **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources. Dans cette perspective, les actions de la personne deviennent l'outil de son apprentissage.** (JONNAERT, P., 2002 ; In AREZKI, D., 2009 ; cité dans la référence principale à la *Dixième partie : Capacités envisagées par le système éducatif*).

1) Notre commentaire

Peut-être n'aurions nous rien à reprocher à un tel principe. Mais, hormis l'occurrence d'un topos étrange(-er) – *Québec* – nous tenterons quand même d'estimer à partir de quel âge, à partir de quel niveau de socialisation scolaire cela – qui est en gras dans la citation – devient-il possible? Puisque, si impossible ; pourquoi en parle-t-on?

Car dans la définition de JONNAERT, il s'agit bien de l'école primaire, d'où notre appellation de ses sujets « enfants-élèves », sans excès, ni paternalisme zélé ; par conséquent, comment peut-on *imposer* à un enfant une telle responsabilité?

L'enfant rendu responsable/coupable de sa propre éducation/instruction) confinant à la **maltraitance infantile** ; pour preuve :

Les compétences en éducation :

L'approche par compétences en éducation est **ancrée dans des situations**. Ces dernières deviennent alors le point de départ des activités d'apprentissage. Elles sont **le cœur des approches par compétences**. Dans cette perspective, au moyen d'une compétence, **un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources pour traiter efficacement une situation**. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que **ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable**.

Une des richesses de l'approche par compétences est d'inverser la conception pédagogique des apprentissages scolaires. Autrefois, les contenus étaient d'abord enseignés. L'apprenant était ensuite libre de leur trouver, ou non, des situations dans lesquelles les utiliser!»

C'est bien d'apprentissages scolaires qu'il s'agit et donc d'élèves entre 05 et 11, ou même 14 ans (collégiens.) Des apprenants dans le contexte *affectif & culturel* déficient que nous connaissons, devant agir en tant que **sujet** qui :

mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources pour traiter efficacement une situation,
pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable,

Et, pour parfaire le tableau d'une paranoïa qu'on serait en train d'inoculer à l'enfant, il ne s'agit de rien de moins qu'une « inversion pédagogique. » (Sic). Autrement dit, une perversion.

Dans la suite, il s'agit du professeur, ce qu'on attend de lui :

L'approche par compétence est caractérisée comme **complexe, évolutive, interactive, globale et intégrative**. Ces aspects la rapproche des perspectives socioconstructivistes et cognitiviste de l'apprentissage. Cette approche permet le **développement de compétences à la fois spécifiques et transversales**. Celles spécifiques recouvrent le domaine des différentes disciplines (**technologie, management inclus**), celles transversales recouvrent les domaines **d'expérience de vie**. L'ensemble va favoriser chez l'élève, le recensement, [...].

Cette approche consiste à **apprendre, appréhender** en termes de compétences dans des cycles qui sont en continuité. Il s'agit de **travailler à plusieurs niveaux** dont celui du :

- **Savoir**, celui culturel inclus.
- **Savoir Faire**, aptitudes pratiques.
- **Savoir Etre** dans lequel figurent tous les éléments de l'Identité (attitudes, valeurs, croyances, style cognitif, traits de personnalité...)
- **Savoir Apprendre** qui consiste à **prendre conscience de la langue/culture et de la communication, développer les aptitudes phonétiques, heuristiques, utiliser les nouvelles technologies**.

L'ensemble s'inscrit dans la **mise en place de compétences communicatives, langagières, interculturelles** grâce à une pédagogie

qui prend en compte des diversités, des différences dans le mode de penser et de s'exprimer.

2) Notre commentaire

D'abord cette remarque sur un propos naguère considéré comme faute professionnelle : «... *compétences...* **transversales** [qui] *recouvrent les domaines d'expérience de vie*»; ceci se traduisant dans le langage des élèves, des étudiants et des enseignants eux-mêmes par : « *Cet enseignant nous raconte sa vie* ». D'autant que la vie suppose toutes les inclusions de praxis, d'idéologies et de croyances... A moins, qu'une fois de plus, on ne recommande l'impossible : de transmettre son « expérience de vie » à condition d'épuration de toute subjectivité... Soit, une vie où il n'y a personne. Ce qui toutefois ne nous étonnera pas plus...

D'autre part, que soulève comme difficultés un tel projet – surhumain?

Notre réponse : eh bien déjà la question du temps. Quand pourrait-on faire tout cela? Ce qui souligne l'aspect *transcendantal* de l'approche par compétences. Il ne s'agit pas d'ironie ; mais du constat de l'omniscience et l'omnipotence qu'elle préconise ou du moins laisse entendre. Deuxième problème : où les enseignants chargés de ce travail ont-ils été formés ? **Cf. en gras**, notamment les « niveaux [...] -Savoir...»

Nous passons maintenant à cette suite infinie **de qualités** – et, étrangement, **non de qualifications**, du «« **bon** » enseignant » ; ce qui est déjà un jugement de valeur... Examinons ce qui est possible, objectif, et ce qui est juste arbitraire.

Citons la même référence AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...*, Seizième partie : **Le « bon » enseignant et le lien avec les parents**, à partir de page 217:

3) **Notre commentaire :**

Le titre de cette partie nous étonne déjà : dans quelle formation, pour quel niveau des élèves instruit-on le professeur sur cette donnée? Ou, sans doute, que le professeur devra s'en accommoder sur terrain, s'en inventer théorie et praxis *ad hoc*? N'est-ce pas ce qu'on dirait bricolage, pédagogie de campagne? Mais préconisé(s) cette fois-ci par ceux qui le contestaient comme idéologie utopiste.

Citation de la référence. Mais d'abord numérotions ce qui est listé dans la référence avec seules des puces... Posture qui atténue la gravité de la situation et, surtout, masque son cynisme :

I- Le « bon » enseignant : ses attributions, son comportement, ses rapports avec les parents d'élèves

1 -Les diverses fonctions

4) Notre commentaire :

Avant de procéder à seulement l'énumération des qualités postulées – on ne sait de quelle autorité? – à l'encontre de l'enseignant qui n'aurait jamais imaginé qu'il eût pu être **TOUT** cela ; un terme – dans la référence – a attiré toute notre attention : «... *l'enseignant et l'apprenant s'appuient sur les stratégies cognitives, métacognitives, socio-affectives.*» soit, encore un postulat de choc : « *Stratégies* » du **TOUT**.

Or, dans l'armée même, un instructeur – en dépit de son expérience évidente – ne fait pas de « stratégie. » *Pourquoi demande-t-on l'expertise en stratégie à un simple enseignant, dont on sait, de fait, qu'il n'a pas d'expérience – le stage ayant été supprimé et les séminaires ne s'y affairant pas? D'où notre réserve quant au mélange des genres (des fonctions) dans l'enseignement scolaire...*

Première série (au moins 08 capacités) : La fonction formation - enseignant. L'enseignant-formateur devrait être capable de : 1)-Maîtriser un domaine de savoir et/ou de savoir-faire. ; 2)-Fixer des objectifs de formation. ; 3)-Connaître les divers obstacles à l'apprentissage et les déceler chez chacun des élèves. ; 4)-Construire une progression pédagogique.; 5)-Faire une évaluation des acquisitions et des résultats.; 6)-Choisir les médias les plus adaptés, les méthodes et moyens adéquats, savoir les utiliser.; 7)-s'insérer dans un projet interdisciplinaire.; 8)-connaître les problèmes d'apprentissage des disciplines proches des siennes.

Deuxième série (au moins 07 capacités) : La fonction animation. L'enseignant - animateur devrait être capable de : 1)-Concevoir, élaborer les objectifs de formation avec les intéressés; 2)-Procéder à l'analyse d'une demande collective. ; 3)-Construire un plan de formation. ; 4)-Procéder à une étude de la situation et du contexte de la formation. ; 5)-Maîtriser la conduite de groupes. ; 6)-Favoriser et organiser la formation mutuelle. ; 7)-Percevoir, étudier et utiliser les motivations individuelles et collectives pour atteindre l'objectif fixé de la formation.

Troisième série (au moins 04 capacités) : La fonction information-orientation; L'enseignant, informateur chargé d'orienter les

apprenants, devrait être capable de : 1)-Restituer la formation dans l'ensemble des données institutionnelles, économiques et sociales qui la déterminent.; 2)-Procéder à une évaluation des motivations et aptitudes des élèves afin de les guider au mieux dans leur formation.; 3)- Concevoir et utiliser un système de documentation dans les domaines de spécialités.; 4)-Stimuler l'intérêt quant à l'utilisation des ressources documentaires élargies dans le sens de l'auto formation et du développement personnel hors de la spécialisation choisie.

Quatrième série (au moins 09 capacités) : La fonction recherche. L'enseignant- chercheur devrait être capable de : ; 1)-Remettre en question son enseignement, faire sa propre évaluation, 2)-Transformer ses méthodes pédagogiques en innovant.; 3)-S'adapter et d'adapter son enseignement à l'évolution technologique et, plus globalement, à l'évolution des besoins du secteur.; 4)-Recourir aux techniques informatiques. ; 5)-Concevoir des supports pédagogiques nouveaux. ; 6)-S'insérer dans une équipe de recyclage. ; 7)-Confronter sa pratique d'enseignement à celle des autres, dans le cadre de sa propre formation continue.; 8)-Valoriser sa pratique et faire bénéficier la collectivité de son expérience.; 9)-Former des « enseignants - formateurs ».

Cinquième série (au moins 20 capacités) : 2- Déontologie et comportement attendu; L'enseignant est une personne compétente qui détient : 1)- Le SAVOIR : de par sa formation, ses connaissances...; 2)- Le SAVOIR-FAIRE : de par son expérience, sa pratique sur le terrain... Il sait rendre ses exposés, ses cours attrayants, il introduit de la variété, de la nouveauté. Il sait gérer, animer un groupe (animer- du latin anima âme)-en le faisant « vivre sans l'agiter ! »... 3)- Le SAVOIR-FAIRE FAIRE : de par ses aptitudes au transfert de la technologie, de la formation pédagogique, auxquelles s'ajoutent ses capacités à insuffler la motivation, l'intérêt...; 4)- Le SAVOIR ÊTRE, son comportement général, en fait un exemple ; 5)- Son aspect est toujours irréprochable. ; 6)- Il est ponctuel. ; 7)- Il est doué d'une grande conscience professionnelle. ; 8)- Il est dynamique. ; 9)- Il est exigeant vis-à-vis des autres mais l'est aussi vis-à-vis de lui-même. ; 10)- Il possède le sens de la justice. ; 11)- Il a le respect de son auditoire et sa principale démarche en formation est un élan vers ses élèves, un « don de soi ». ; 12)- Il livre plus que son savoir, il livre aussi sa personnalité, son caractère, et du fait de cette démarche, il

accepte une certaine remise en question. Il sait qu'il sera observé et jugé.; **13)**- Il peut être comédien (au niveau de la voix, de l'élocution, des gestes)-lors de l'animation, sans toutefois « tomber dans la théâtralité !» ; **14)**- C'est un personnage d'une grande rigueur qui tient compte de l'éthique, de la déontologie. ; **15)**- Ses qualités humaines lui permettent d'établir facilement le contact avec ses élèves. ; **16)**- Il a le souci de son auditoire et s'assure que le message qu'il transmet est bien reçu et bien compris, sinon par tous, du moins par la plus grande majorité. ; **17)**- C'est un personnage solide, fiable, qui a « son » style, de la prestance, du charisme. ; **18)**- Il se connaît bien et est conscient de ses propres limites.; **19)**- Il sait vivre en groupe et est loyal avec élèves comme avec ses collègues.; **20)**- Il a le sens de l'humour ...

Sixième série (au moins 08 capacités) : 3- Le pont entre l'enseignant - psychologue et les parents

L'enseignant psychologue est à égale distance entre le Maître camarade et le Maître autoritaire. L'ordre apporte la sécurité à l'enfant. La discipline n'est pas un dressage, elle passe par la liberté. La personnalité de l'enfant n'est pas une donnée mais une conquête. Une certaine tension est nécessaire entre l'enfant et l'adulte pour la formation de la personnalité. Il est plus difficile d'établir de vrais contacts qu'une discipline autoritaire.

Observons le nombre : **au moins 56 capacités** requises. Serait-il encore pertinent d'en parler? Même un astronaute n'en aurait eu autant. Qu'il les ait même ; il y aura été suffisamment entraîné et exercé. Pas les enseignants des cycles pré-universitaires. Donc, **à moins que ce ne soient des sentences, des mots seulement.** Vu, la somme *pantagruélesque* – barbarisme pour barbarisme – nous ne pouvons que l'affirmer. Il ne s'agit pas d'autre chose que d'anomie voire d'aphémie.

L'auteur en vient à une «conception nouvelle de l'enseignement»... où l'on frôle l'adoption :

La conception nouvelle de l'enseignement ne considère pas l'enseignant comme responsable uniquement de la discipline, mais **le considère aussi comme celui qui pourra :** **1)**-Améliorer la qualité de la relation « Enseignant-Elèves ». ; **2)**-Résoudre les conflits par une satisfaction mutuelle sans gagnant ni perdant. ; **3)**-Développer l'estime de soi chez l'élève. ; **4)**-Réduire la dépendance. ; **5)**-Aider le jeune à résoudre lui-même ses problèmes. ; **6)**-Encourager la participation à la

définition et à l'application d'un règlement de la classe. ; 7)-Favoriser l'autodiscipline chez les élèves. ; 8)-Développer la personnalité, l'autonomie, l'initiative...

III - Conclusion sur «Le pont entre l'enseignant - psychologue et les parents»

Nous aurons du mal à l'admettre mais il est évident que ces fonctions imposées à l'enseignant (**censé n'être concerné que par l'enseignement** des savoir scientifiques) étaient, par tradition humaine millénaire et séculaire (séculière même), dévolues ou (juridiquement) imposées aux parents.

Elle en vient à «*l'éducation des parents*» qu'elle présente comme «*une certaine éducation...*» AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie...*, p 228 :

[...]. En effet, l'éducation d'un enfant ne s'accomplit qu'en fonction de celle de sa fratrie mais également d'une **certaine éducation des parents**, d'un effort de ceux-ci sur eux-mêmes pour susciter les efforts de chacun des membres de la famille.

La confiance mutuelle [...] joue un rôle éducatif dans la relation parents / enfants. [...]

L'éducation des parents [...]. **Le premier objectif de cette éducation est d'apprendre aux parents à écouter l'enfant et surtout l'adolescent.** [...]

5) Notre commentaire :

En fait, nous comprenons à quoi l'en voudrait-on venir : à ***l'éducation par les pairs*** à travers des situations-problèmes imaginées dans les programmes... comme on voudrait réduire la formation (l'instruction) à celle dite par les pairs. Or, quand on connaît les dommages ontologiques (au-delà du psychique et au-delà du sociétal) causés par l'effacement de l'image du père (psychanalyse) on voit vite ce qu'il advient de l'enfant-élève dans ce cas de cassation des trois colonnes de toute complexion humaine : la mère, le père (les parents) ; le maître/la maîtresse. Les trois termes de la **péréquation affective-ordinative-cognitive**; soit, en détail : la cassation de la **péréquation**

- **affective (1)** : *en tant que sujet d'affection* (et non en tant qu'objet, c'est-à-dire que l'enfant est moins réceptacle de l'affection de la mère

qu'il n'est partenaire) ; la Passion – en toutes acceptions – étant fonction de la mère)

– **ordinative (2)** : en tant que sujet ordinateur ; l'Ordre – en toutes acceptions – étant fonction du père)

– **cognitive (3)** : en tant que sujet du Concept ; l'intelligible étant la fonction du maître) – conduisant l'enfant d'un stade d'enseignement-apprentissage à un autre pour aboutir au citoyen instruit.

IV - Quelques conclusions générales et proposition de perspectives

Suite à ce bref exposé sur deux approches didacticiennes, portant **Types d'enseignements spécifiques** (dont l'Approche par compétences, à la mode) ; bref exposé eu égard à leur vulgarisation ; il n'en sera cependant pas moins nécessaire de rappeler l'un au moins des axes problématiques de l'enseignement-apprentissage actuellement : **enseigner des contenus à apprendre ou enseigner des formes pour apprendre?** Tout en rappelant que la première version renvoie à la méthode dite classique, ancienne.

Mais avant de louer, conformément aux règles de bienséance à l'égard de toute mode (ne se pâme-t-on devant toutes ces innovations tellement inutiles... que le commun prend pourtant pour des savoirs, voire pour de la science... En effet, quel rapport de nécessité entre la science et le dernier iPhone à la mode? Sinon une aliénation?); les « nouveautés » en méthodologies didactiques générales, telle que l'approche par compétences –insensible à l'âge des apprenants, à leur sociologie... une transcendance ; on ne saurait passer sous silence cette autre problématique : pourquoi ces méthodologies ne sont-elles pas efficaces? Sinon il n'y aurait pas eu besoin de toute cette variété « *fragmentaliste* » de méthodes ; où l'on atomise les processus d'acquisitions cognitives au nom d'une croyance stipulant la préséance du procédural sur le déclaratif ; autrement dit, on ignore que ces acquisitions consistent dans des processus mentaux inconscients dont les neurosciences commencent à peine à s'en faire quelque lumière.

Nous rappellerons à cet effet que nous sommes en Algérie. Ce qui n'est pas autre pays, autre État, autre société, autre culture ; autre anthropologie en définitive. Il ne s'agit donc pas du Canada. Imagine-t-on les Québécois dire : « *La réforme de l'éducation qui a cours actuellement en Algérie fait référence à une approche...* » à l'instar de ce que nous lisons dans le manuel de 3^e A.S. 2008-2009. Dépôt légal 2007, cité plus haut :

Projet 2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu P. 63

Objet d'étude: *Débat d'idées.*

Intention communicative: Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Extrait du texte P. 65: Titre : *Les OGM en question.*

Chapeau : *Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un débat public, en France; cela permettra au gouvernement de les autoriser ou pas.*

Autrement dit, un texte-support sur un sujet sans rapport avec l'Algérie ; les OGM ; pour faire *moderne* peut-être... Mais en fait imagine-t-on les Français portant dans leurs manuels un chapeau pareil : *Les [un quelconque sujet] font l'objet d'un débat public, en Algérie ; cela permettra au gouvernement de... »*

Qu'observons-nous donc, qu'observent nos étudiants sinon une psychopédagogie fondée sur la psychologie relative à des sujets non Algériens, à une sociologie autre ; sinon une psychopédagogie – paradoxalement – déterminée par une psychologie absolue traitant de l'humanité entière comme si les hommes étaient les mêmes dans toutes les sociétés sur le plan de l'éducation ; sociétés que nous savons pourtant surdéterminées par des éléments très localisés (*totémiques*) qu'on appelle la culture, l'idéologie, la conjoncture, la politique, etc. ; toutes ces données topiques et déterminantes (déterministes) sous l'intitulé général d'anthropologie. Et au cas extrême où l'on ne comprendrait pas le caractère inadéquat voire pervers de telles conceptions xénotopiques de la pédagogie ; qui accepterait que ses enfants soient éduqués par les voisins... du Québec... à moins que cette pédagogie ne mute en démagogie fondée sur des clichés du type les Québécois sont des... des êtres humains comme les Algériens... Sans pertinence aucune.

C'est donc parce que **leurs postulats s'inscrivent dans un déni de réalité manifeste** que toute cette logique universalisante des méthodologies d'enseignement se solde par des **échecs à répétition jusqu'à « former »** des effectifs scolaires sans nombre, dans des pays développés même; former ***des analphabètes*** – ne sachant ni lire, ni compter ; ni écrire (et dans des proportions alarmantes).

Le rêve d'un universalisme en éducation ne pouvant être jamais qu'une idéologie, à l'instar des deux autres antérieurs : le communisme en politique et la globalisation en économie ; le rêve d'un universalisme en éducation n'a de juste prix que l'échec.

Sans doute donc est-il temps de revenir aux fondamentaux, pour remédier aux innombrables confusions et autres glissements sémantiques tels que confondre l'enfant et l'élève, l'élève et concept (l'absolu, l'intangible, l'intelligible seulement); confondre l'enfant (de l'école primaire) et l'adolescent – et jusqu'à l'adulte au-delà; confondre l'enseignant et l'*animateur-psychologue* (des métiers pourtant différents; voire *-médiateur*, autre attribution... **TOUT** sauf «enseigner des savoirs scientifiques et méthodologiques» (cf. **Note B**)... Glissements sémantiques qui ont fini par faire glisser l'enseignant dans les labyrinthes du doute et donc de l'incapacité à exercer ce qu'il croyait savoir faire : enseigner des connaissances et des savoirs que l'élève ne pouvait avoir autrement par ailleurs. Des fondamentaux telles que :

1) formation « réelle » des formateurs – en temps et en contenus ; et raisonnablement ; contrairement à cette suite épaisse dans la référence étudiée, **confondant** par là *réalité et désir jusqu'à l'autisme*. Formation tenant en quelques points – et non cinquante-six. Soit pour *le temps* : **trois trimestres effectifs** et non un quadrimestre ; pour *les contenus* : **faire le contraire du simple** et de la simplification puisque, axiome de toute épistémologie, **la science est complexe et est souvent contre-intuitive**. Autre évidence, tout à fait faisable ; **un stage mais** efficace ;

2) considérations des données culturelles et éducationnelles des apprenants : l'école doit redevenir le lieu de la rigueur morale et de la perspective humaniste ; ***contrairement aux « éboulements » humains auxquels ils sont livrés : divertissements permissifs et dissipatifs.*** **L'école doit redevenir un lieu de travail et de respect pour le devenir de la société ;** et elle le peut car, contrairement à la croyance commune l'école n'est pas ; l'école est une institution d'autorité de l'État au même titre que la mairie, la préfecture ou le commissariat de police ; les comportements déviants ne sauraient résister au rappel à l'ordre – même simple ; ceci suffit le plus souvent.

Nous nous étonnons de ce que les psychologues méprisent le schème syndrome de délinquance ingressive/progressive (↗) → dissuasion verbale (→) → sanction exemplaire (↔ ↗ ↘ ↙ ↕ ; c'-à-d quel que soit le procès

interne) → ⇔ syndrome de délinquance dégressive. Seule condition (la catalyse) : l'autorité de l'État (non l'irresponsable principe du *charisme* du professeur).

Par conséquent, ***parler de liberté est absolument irresponsable***. D'autant que l'élève, lui, sait qu'il n'est pas libre et s'en satisfait. En effet, si l'on veut faire de la « psychologie », il faut surtout prendre garde à ne pas projeter ses fantasmes d'adultes sur la nature fragile de l'enfant et de l'adolescent. Pour s'en convaincre **il suffit d'interroger l'enfant et/ou l'adolescent sur le fait de se libérer des autorités éducatives**, sa réponse ce sera : ***Panique !*** En effet, seul le sujet-élève, devenu objet d'une telle menace, comprend **l'implication de cette liberté** revendiquée (*politiquement*) par l'adulte ; ***l'abandon***. Car la liberté octroyée de si vite aux enfants (du primaire) et aux adolescents (du collège) provient non de la générosité des adultes (parents et/ou l'institution de l'école) mais découle de l'incapacité à savoir quoi faire de/à l'école. Alors on leur notifie leur libération. Par conséquent, **redresser l'école** consiste non à accorder plus de liberté à l'apprenant mais de lui donner plus de savoirs, de l'y occuper; ce qui **réduit la liberté** (de l'oisif, c'est lui qui est libre et non l'élève-étudiant) et **augmente le travail cognitif constructif**. Sans toutefois qu'il s'agisse de socioconstructivisme car l'élève ne saurait par cette démarche construire les lois scientifiques (de la mathématique, de la physique...). Il s'agit de **capitalisation de connaissances que les processus mentaux et inconscients construiront en intelligence du domaine concerné.**

3) Enfin, réduire toute la sociologie de l'école à seule la méthodologie disciplinaire ne fait que grossir le trait qui souligne l'incapacité de la didactique-psychopédagogie à comprendre sa propre problématique. En effet, si l'on voulait être efficace ; comment ne pas voir que nous pouvons « sauver » trente élèves seulement en ramenant leur nombre de quarante-deux à plus ou moins vingt-cinq ; « sauver » ces mêmes vingt-huit élèves seulement en sanctionnant/excluant un ou deux éléments perturbateurs chahutant le sanctuaire qu'est la classe, « sauver » ces mêmes trente élèves seulement en mettant entre leur mains des manuels à pratiquer intégralement puisqu'on les aura déjà « sauvés » en ramenant le nombre infini de matières à seulement quelques-unes mais approfondies ; « sauver » ces mêmes trente-deux élèves seulement en leur accordant l'occasion de débattre avec leurs maîtres et leur direction d'établissement (lors des

conseils de classe par exemple); tout ceci pour leur apprendre la responsabilité autant face au savoir que pour la construction du citoyen. Peu importerait le nombre d'élèves que le professeur aura face à lui du moment que la classe respecte son autorité.

Quant à l'approche par compétences spécifiquement, il suffit de regarder aux compétences déjà «imposées» au professeur lui-même ; des dizaines de rôles... . Alors que du point de vue socioprofessionnel ; aucun enseignant n'est formé pour. Il s'agit donc de conditions théoriques arbitraires & forfaitaires sans rapport aucun avec une quelconque réalité qui soit. L'on persiste dans le **déni de toute réalité**.

D'autre part, vu les conditions de mise en situation (de classe) de l'élève, lui aussi, pour pouvoir s'inscrire dans la logique de l'approche par compétences (cf. déf. plus haut), d'autant que toute la conception commence par «*La réforme de l'éducation qui a cours actuellement au Québec...*» ; il s'agit encore d'un **déni de réalité**, les élèves de l'école algérienne ne sont pas obligés d'avoir la culture des élèves du Québec, comme les pédagogues du Québec ne s'étaient sans doute pas sentis obligés de tenir compte dans leur méthodologies des données culturelles algériennes, maghrébines ou arabes ou africaines. Ces transplantations, que d'aucuns appellent abusivement « transpositions » ; correspondraient sur le plan pratique à des déracinements anthropologiques. Alors de quelle éducation parle-t-on? D'où l'**échec**.

De fait, cette approche ne tient compte d'aucune donnée humaine réelle ou même juste réaliste : ni de l'âge, ni des effectifs de classe ; ni de la culture *de* et *à* l'école ; ni de la formation réelle des enseignants, ni de leurs charges additionnelles ; ni des problèmes moraux et réels rencontrés sur le terrain... Revenant de toutes ces troubles, l'**axiome fondamental de toute éducation ne serait-il pas plutôt : tradition** ; le maintien de la tradition. De quelle tradition s'agit-il? Peut-être qu'au lieu de s'imposer une méthode extraterritoriale; peut-être devrait-on essayer la méthode traditionnelle L'Approche par (les) connaissances.

Autrement dit, au lieu d'imposer à l'élève dont l'ignorance est une donnée objective et manifeste – ignorance aussi bien de contenus que de forme; *au lieu de lui imposer d'avoir un procédé d'apprentissage*, traduit dans le langage *illuministe* de l'approche par compétences par «*un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources. Dans*

cette perspective, les actions de la personne deviennent l'outil de son apprentissage. »); **au lieu de lui imposer d'avoir un procédé d'apprentissage avant d'apprendre** ; l'in vraisemblable quand on a 6, 7... 10 ans même ; au lieu d'imposer à l'élève d'avoir un procédé d'apprentissage avant d'apprendre ; **n'est-il pas plus sensé de d'abord le pourvoir en connaissances?**

En effet, s'il est quelque chose d'intelligent dans le propos de l'approche par compétences c'est bien le terme «ressources». Non pas *comment* apprendre mais **quoi apprendre? Cf. tableau en fin de document.**

Enfin ; qu'envisager comme nouvelles perspectives en didactiques disciplinaires (des langues, en l'occurrence)? L'élève aura pour apprentissage(s)

1. L'**imitation** de l'exemple humain (éthique) et expert du professeur ; d'où l'urgence à l'amélioration réelle de la formation. Le professeur doit savoir beaucoup plus de choses que les « simplifications » dont on le convainc. Notion du compagnonnage ; le professeur en formation n'apprendra pas plus de lui-même mais de son maître. Il faut rompre ce cercle vicieux de l'autoformation au sein des facultés ; ce faux autodidactisme.

2. Le **travail soutenu** dont toutefois une bonne proportion devrait être volontaire, travail consistant dans :

a - la **préparation** : exigeant disposition de manuels conformes aux programmes et aux modalités des enseignements et des évaluations. Autrement dit, l'élève arrivant en début d'un cycle doit pouvoir disposer du plan de formation de tout le cycle. A cette assertion, l'on peut voir la situation d'échec constatée où, à cause de réformes incessantes, élèves et enseignants découvrent au jour le jour programmes, modalités d'enseignements et d'évaluations... Ce qui en termes de psychologie, justifie l'échec de l'école par l'asthénie endémique de cette population.

b - les **répétitions** pour acquisition *maîtrisée du geste intellectuel* (autant d'écrire que de penser...) **et de l'autocorrection**. Pour la répétition, en effet, il ne semble pas qu'on ait compris qu'en dépit de sa simplicité et de son apparent archaïsme (vu la tendance pathologique au modernisme) ; l'opération de la répétition participe à l'affermissement et l'amélioration (pour la permanence) des réseaux neuronaux processifs de la « compréhension ». A propos de **l'autocorrection** : l'éducation & l'instruction voudraient

que celui qui commet l'erreur ou la faute la répare. Toute autre prétention sera démentie par les élèves eux-mêmes – notre expérience.

3. La **rétribution** (comme l'intégration de l'élite des élèves-étudiants à la gestion de l'établissement – école ou université).

Enfin, faute de place nous dûmes supprimer une discussion sur l'interculturalité et une autre sur l'évaluation (au-delà de la vacuité des catégories sommative, formative...). Deux anomalies participant de près à l'effondrement de l'enseignement. Problématique : est-il sensé d'avoir le même mode d'évaluation pour les mathématiques, la littérature, l'histoire, la médecine...? Sensé encore d'évaluer un semestre en une heure trente? Existe-t-il une dissertation ou un commentaire composé d'une heure trente?

Quant à l'interculturalité, comme stratégie d'enseignement-apprentissage des langues ; s'agit-il, pour un élève algérien d'**informer en français** sur sa culture algérienne **ou d'informer le Français** sur sa culture française? Au regard de ce que nous constatons, il y a option pour ce deuxième cas. D'où l'échec puisque aucun élève algérien ne peut informer un Français sur Hugo mieux qu'un autre Français. S'obstiner à le faire implique une chute de valeur. Peut-être faudrait-il changer d'axe d'intérêt et d'enseignement donc.

V - Notes :

Note A : Sur le manuel de 3e A.S. 2008-2009.

Voici à titre d'exemple quelques extraits de ce que tout le monde peut lire dans le manuel de 3^e A.S. 2008-2009. Dépôt légal 2007, dont cet avertissement qui plongerait sans doute tout praticien dans le désarroi :

Aux utilisateurs

Ce manuel, destiné aux élèves de 3^e A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes. ...

Interrogation : pour « 3ème A.S. (toutes les filières) » Ceci ne pose-t-il pas la problématique de la différenciation des filières – scientifique, littéraire, technologique? N'est-ce pas ce qu'on appelle dans la même familiarité « Solution de facilité »? Pis, « Ce manuel [...] n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme » ; qu'est-ce que c'est donc?! Admettons qu'on nous explique : « *Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude... qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets* ». Or, voici ce qu'est le premier de ces projets :

Projet 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition

Objet d'étude: Textes et Documents d'Histoire.

Intention communicative: Exposer des faits et manifester son esprit critique.

Et voici le premier texte proposé : **Main**.

Chose que nous saurions nous expliquer que par un oubli. D'autant qu'il est porté en chapeau que l'auteur est un chirurgien... Quel rapport avec la thématique du projet? – même si le haut de la page porte «Evaluation diagnostique». L'exercice d'expression écrite proposé, page 09 suivante, n'en est pas moins étonnant (Donner l'envie d'acheter un objet)... Et s'ils se mettent à trois inspecteurs pour produire quelque chose comme ça ; comment ferait un enseignant stagiaire avec au moins deux filières, quelque deux cents élèves et une batterie de devoirs au nombre N, N très grand...?

Note B

Nous disions :... confondre l'enseignant et l'*animateur-psychologue* [...]... **TOUT** sauf «enseigner des savoirs scientifiques et méthodologiques» à telle enseigne qu'*on ne sait plus* quoi écrire **ni comment?** – pour la **méthodologie**. En effet, dans la référence que nous étudions ; nous trouvons un « *sommaire* » de **cinq pages** et **seize** « parties » – pour si peu de volume ; d'autre part ; *l'Avertissement* est appelé «*Avant-propos* », une « *Introduction générale* » qui n'introduit pas du tout au livre mais entame les définitions déjà et une *conclusion* qui revient sur une suite infinie de choses oubliées dans l'analyse. En fait TOUT sauf la méthodologie et pourtant on ne cesse d'en parler...

Note : Sur le technologique

Citons d'abord la référence *In* Encyclopaedia Universalis (titre de l'article infra) :

L'enseignement programmé est une technologie éducative qui est née dans les années cinquante et qui, outre son propre succès, a entraîné de multiples progrès dans des technologies voisines. Officiellement présentée en 1954 par B. F. Skinner, qui l'a inventée, [...]. Elle inspire toutes les applications de l'informatique à l'enseignement et tous les efforts de rationalisation des procédures d'apprentissage et de leur contrôle. [...]

[...] Cet enseignement est individualisé : chacun étudie ce qu'il veut, quand il le veut, et on lui promet de réussir. Enfin, l'apprentissage peut être dispensé par le moyen de « supports » ou d'automates, c'est-à-dire des machines à enseigner. [...]

[...] voilà ce que propose l'enseignement programmé à une époque où l'enseignement connaît dans le monde une crise générale. [...]

Référence : Encyclopaedia Universalis. 2004.

Article : Enseignement (programmation et technologie de l') - l'enseignement programmé.

Avec adaptation.

Notre commentaire :

Dans quelle école cela est-il réel « *enseignement individualisé : chacun étudie ce qu'il veut* » ? L'exception norvégienne ne faisant évidemment pas règle générale.

[...] Il a aidé et préparé, en leur traçant la voie, l'apparition d'innovations telles que la détermination des objectifs pédagogiques et son complément l'évaluation éducative, ainsi que la pédagogie par objectifs.

1. De la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie programmée

Les travaux de B. F. Skinner s'inscrivent dans la tradition du béhaviorisme, [...].

Celle-ci prend pour hypothèse de travail que seuls relèvent d'une étude scientifique les faits observables, contrôlables, et par conséquent susceptibles d'être reproduits dans des conditions déterminées. Tout fait psychologique qui n'obéit pas à ces critères échappe totalement au domaine scientifique : il est dans la « boîte noire » dont on ne peut rien dire de sérieux, à moins de verser dans l'imaginaire. [...] *Ibid.*

Notre commentaire :

Erreur(s) dans le réquisit ne pouvant conduire qu'à des conséquences de vacuité. En effet, on est passé, trop vite, de « processus de cognition » à

« faits observables... susceptibles d'être reproduits dans des conditions déterminées » ; saut qualitatif dans l'appréciation du phénomène qui induit forcément en erreur ; d'où, en effet, impose-t-on ce principe que les « processus de cognition » soient, doivent être *observables, reproductibles et déterministes*? D'où nous voyons clairement l'empreinte de la mécanique tayloriste... D'ailleurs le ton péremptoire dans « *Tout fait psychologique qui n'obéit pas à ces critères échappe totalement [...]* » signifie plutôt une idéologie qu'une science ; eu égard à la modalité injonctive.

Quand dans la suite ; il s'agit d'un songe stupéfiant destiné aux enfants avec leurs « petits pas » (sic), etc. ; deux modalités observables : la prescription et la narration. Bien que séduisantes donc ces propositions n'en demeurent pas moins mystificatrices :

[...] Pour y parvenir, il convient de progresser « à petits pas » (afin de distribuer le plus grand nombre de récompenses qui fixeront les comportements que l'on désire) ; on laissera agir le sujet selon son rythme personnel sans le troubler par des punitions ou sanctions ; le renforcement obtenu accélérera l'apprentissage si l'on sait organiser sa distribution. Ainsi le contrôle devient-il un facteur de l'apprentissage au lieu d'en être la simple évaluation ou notation. Autocontrôle, autocorrection, auto-évaluation expriment le même fait : le contrôle des acquisitions est inutile quand le sujet accède à celles-ci et qu'elles sont toujours à sa portée. Il suffit de l'assurer que chacun des pas qu'il fait est celui qui convient par un progrès adapté. Organiser un tel apprentissage, c'est déjà le programmer ; en être le sujet, c'est apprendre selon les lois et les techniques de l'enseignement programmé.

Progression à petits pas, activité sollicitée et aussitôt renforcée par le constat de réussite, apprentissage adapté au rythme de chacun, succès garanti par des exercices toujours à la mesure de ce que peut faire l'élève, voilà les principes qui traduisent, en pédagogie programmée, les lois découvertes dans les laboratoires de psychologie.

Par exemple, on lit une information, on y réfléchit ; puis vient une question qui s'y rapporte et à laquelle on est invité à répondre. On trouve la réponse correcte qu'il fallait donner à l'« item » suivant, qui propose à nouveau une information, puis une question, etc. (*ibid.*)

Notre commentaire :

On eût dit le récit d'un commentateur de course où la vitesse des sportifs n'a d'égale que cet enthousiasme qu'il manifeste. Tout semble aller de soi...

«*Progression à petits pas, activité... réussite, apprentissage adapté au rythme de chacun, succès garanti par des exercices toujours à la mesure... voilà... les lois découvertes dans les laboratoires[...]* ».

Faisons encore attention à ce terme «information», devenu symbole des études – alors qu'il en est le fossoyeur ; et cette modalité « on lit une information» qui dispose ***non à apprendre à/pour penser mais à exploiter*** (lire, comprendre...) une « information» ; il s'agit bien de communication et non de savoirs scientifiques (ou pensée) pour que ce lecteur-destinataire de cette information soit exploité par son destinataire ; le publicitaire (et les industriels derrière). Il s'agit bien d'***un mode performatif faisant de ce qui est présenté comme information cognitive un message subliminal induisant un comportement utilitariste de l'instance énonciative*** (le bénéficiaire de toute l'«opération de COM'»). En clair, cette méthodologie, fondée sur (la seule ***recherche-compréhension de***) l'information ne saurait être adoptée par les En-Ap scolaires car le soupçon d'une intention d'assujettissement voire d'asservissement des élèves à des orientations « cryptogamiques» et utilitaristes, le soupçon n'en peut être séparé.

En effet, à considérer notre domaine de connaissances (lettres, langues & humanités), cible privilégiée puisque nous sommes destinataires & destinataires d'énoncés & d'actes de parole; il est ***incompréhensible*** qu'on en arrive ***à confondre connaissance*** (savante des phénomènes ; objectifs, neutres) ***et information*** (subjective d'énonciation humaine ; d'où intentionnalité). On voit bien que propos des uns et débats des autres ne peuvent être que biaisés ; qu'il s'agit de deux domaines divergents absolument : la ***cognition opposé à l'information***. Peu importerait alors que Skinner, en 1954, ou N. Crowder ou autres... se fussent entendu ou opposé ; d'autant que les données sociologiques, conjoncturels... d'alors et de là-bas ne sont pas ceux d'ici (Algérie) et de maintenant (2000-2012...). Cette méthodologie cybernétique, fondée sur des algorithmes mécanistes, ne forme les élèves à aucune pensée (savante & phénoménologique) mais elle en fait des cibles de ***l'information ; matériau de la communication ; outil de la sujétion***.

L'illustration actuelle de ce processus historique de «vidange» (puisqu'il semble qu'on n'en ait enlevé que les choses malpropres : les valeurs du travail, du respect du maître (jusqu'à se lever à sa venue...); qu'on a remplacé par la liberté, la fatuité...); l'illustration de «vidange» de l'enseignement : la compromission de l'En-Ap dans les réseaux

pléthoriques de l'informatique où l'élève «n'apprend pas à penser» mais où il «cherche et trouve l'information» (puis la copier-coller pour son enseignant qui a consigne de lui donner bonne note et bonne conscience ; lui épargnant le «choc *psychologique*» – il ne s'agit pourtant nullement de choc psychique, puisque l'élève sait qu'il triche – à savoir qu'il n'a ni travaillé ni pensé) ; et au passage l'industrie informatique aura réussi sa COM' (communication) sur la nécessité de ce qui infatuation ; réussi à faire passer l'inféodation pour liberté (cf. les tentatives d'invasion de l'école par les coca-cola et autres manufacturiers de barres chocolatées au nom de la modernisation... tentant de substituer des panneaux publicitaires à Hugo... ; en Algérie, cf. par exemple le sommaire du manuel *Français 1ère Année Moyenne* (sic). ONPS. 1^{re} éd. 2010-2011 ; trois projets, trois fois « informer » ; le deuxième portant «... *leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition*». Projet de l'idéologie écologiste sans la moindre projection dans la réalité de l'élève, de douze ans à peine, bien qu'*on le force à être « intelligent » et au fait de toute la modernité – c'est-à-dire Internet & facticité – ; d'autant que les animaux qu'il aura à défendre sont : le lynx, le Panda (sic, pourquoi la majuscule? pour la fantaisie?), les écureuils roux. Bien que nous ayons apprécié quelques aspects de ce manuel ; nous rappellerons que ce qui n'est que «imaginé» s'appelle le récit de fiction et non l'information. Ces **enseignements sont donc méthodologiquement faux**. Pourquoi ne traite-t-on pas du fennec, de la gazelle et même du dromadaire qui correspondent parfaitement à ce projet ; et que l'élève algérien connaît ; beaucoup en ont sans doute même approché?*

Rappelons enfin que les missions Apollo disposaient de moins d'informatique qu'un PC entre les mains d'un écolier d'aujourd'hui. Sauf que eux pensaient et que l'étudiant actuel en vient d'être dispensé ; d'où l'ordinateur de quatre gigabits de processeur, décérébré pour être utilisé comme tourne-disque et projecteur de super 8).

Chacun étudie à son rythme, mais tous passent par les mêmes étapes : [...]. Le même cheminement doit conduire tous les élèves au même but, c'est-à-dire à des comportements terminaux identiques. Un test de sortie vérifie que la distribution des renforcements a conduit aux résultats attendus. Dans le cas contraire, il faut refaire le programme. [...](*Ibid.*)

Il s'agit bien de *machinisme*. D'où encore des inventions du genre «ingénierie des programmes». Cette dénaturation ne conduira pas les maîtres des *humanités*, voire les mathématiciens, à devenir des «*ingénieurs*» (pour faire techno. – logique) et des «*stratèges*» (pour signifier qu'on sait exactement où l'on va) de l'enseignement ; barbarismes où se manifeste la tentation de dire et faire comme les autres (ceux des sciences exactes et les militaires) pour se donner plus de crédibilité. D'autant que ceux qui préconisent ces innovations, si improbables sauf esthétiquement, sont issus de l'enseignement classique. D'où nous n'y voyons qu'idéologie.

2. Nouveaux courants théoriques (ibid.)

Notre commentaire :

Voici maintenant comment *toutes ces théories aboutissent à leur propre*

abjuration:

Les tentatives de révision sont diverses et plus ou moins radicales, mais toutes ont en commun l'intérêt primordial qu'elles portent au domaine cognitif. Au niveau de l'étude de supports, c'est au contraire dans la direction d'études de stratégies pédagogiques et de systèmes que l'on s'oriente, et l'on prend alors en considération des facteurs qui ne sont plus simplement cognitifs mais affectifs, sociaux, personnels.

C'est la psychologie qui apporte les principes théoriques : il s'agit de la psychogenèse de l'intelligence directement inspirée de l'école de J. Piaget, ou de la théorie de la formation par étapes des concepts, inspirée des travaux de L. E. Leontiev, P. J. Galperine, et repris au niveau de l'enseignement programmé par M. F. Talizyna et N. Landa. La première orientation se signale jusqu'à présent plus par son opposition à la conception « comportementale » de l'apprentissage que par des réalisations probantes. [...] (*ibid.*)

Notre commentaire :

Tout d'abord cette remarque : dans les propos de l'article nulle part il ne s'agit de « facteurs [...] cognitifs » (à moins qu'on persiste à croire et faire croire que l'information est une cognition au sens de la science ; ce qui est faux) mais nous n'aurons vu qu'une suite procédurale infinie (un algorithme informationnel & formel d'où toute pensée « humaine » est exclue).

En fait, pour ce dernier extrait de l'article, on nous invente *ex nihilo* – selon eux – ce que nous savions et connaissions depuis toujours ; dans l'En-Ap dénigré comme classique. Qu'il s'agit de processus complexes et inconscients. Pourtant Skinner et tant d'autres en ont commercialisé ces versions algorithmiques, informatiques et exclusivement informationnelles, contribuant sans doute à en faire des automates de transmission-réception de l'information (soit, des machines cybernétiques) avant de se dédire et réintroduire tout l'appareil humain (facteurs affectifs, sociaux, personnels) dans le processus (et non leurs procédés manifestement tayloristes) d'acquisitions cognitives (sapientiales). Bientôt, les théoriciens découvriront que l'En-Ap a besoin d'un professeur (du vieux maître expérimenté...).

VI - Références :

- AREZKI, D. 2010 : *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*. éd. *L'odyssée*. Algérie p
- Encyclopaedia Universalis. 2004.
- Français. Manuel de troisième année secondaire. 2008-2009. Dépôt légal 2007.

VII - Terminologie de l'article

Absolu, anomalie(s), anthropologie, apprenant, autocorrection, autodidactisme, autoformation, compagnonnage, concept(s), confusion(s), culture, déni de réalité, dommages(ontologiques), échecs(à, éducation, élève(s), enfant, enseignant, enseigner, erreur, évaluation, idéologie, imitation, information, interculturalité, maltraitance infantile, méthodologie(s), métier(s), modernisme, paratopisme, péréquation affective-ordi native-cognitive, préconisation(s), préparation, qualité, quantité, réalité, répétition(s), responsabilité, ressource(s), savoir(s),

simplification(s), situation(s)-problème(s), socialisation, topos, TOUT, utopie, valeur.