

# LES PROGRAMMES SCOLAIRES EN ALGÉRIE : UNE APPROCHE QUALITATIVE

**Farid BENRAMDANE**

*CES de la pédagogie au ministère de  
l'éducation nationale*



## INTRODUCTION

Les opérations de la réforme de l'Ecole Algérienne ont été articulées, du point de vue pédagogique, autour de deux entrées fondamentales : les programmes et les manuels scolaires. Ainsi, l'élaboration des programmes a été confiée à la Commission Nationale des Programmes (CNP) ; quant à la conception et l'élaboration des manuels, elles relèvent d'autres structures.

Des questions, et pas des moindres, traversent toute la réflexion des membres de la CNP sur la nature et le contenu des changements à introduire dans la conception des programmes scolaires. Il s'agit, dans le prolongement du rapport de la CNRSE (Commission nationale sur la réforme du système éducatif, 2000), de trouver, penser et poser une entité

nationale unitaire, scientifique et culturelle. Ce cadre conceptuel met à profit la capitalisation historique de plusieurs expériences de réformes du système éducatif, avec une implication effective et sincère de tous les acteurs de l'action éducative dans notre pays.

En effet, la loi d'orientation n° 08-04 du 23 janvier 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'Ecole en matière de valeurs spirituelles et citoyennes : 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 ; la formation à la citoyenneté ; l'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès.

La CNP a élaboré les programmes de l'enseignement fondamental (primaire et moyen) en veillant à la conformité institutionnelle par rapport à des textes de référence : le rapport CNRSE (2000), le programme du gouvernement (2003) et la Loi d'orientation (2008).

Trois processus de refonte des programmes ont été mis en œuvre de façon presque simultanée :

- 2003 pour le cycle primaire ;
- 2003 pour le cycle moyen ;
- 2008 pour le cycle secondaire général et technologique.

## FONDEMENTS DES PROGRAMMES

- **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**.

Ce rythme dans la refonte pédagogique s'est concrétisé par la réalisation des outils suivants :

- 206 programmes d'enseignement tous cycles confondus ;
- 206 documents d'accompagnements tous cycles confondus.

Ces programmes d'enseignement, mis en place dès l'année scolaire 2003/2004, **répondent à la question suivante** : *Comment assurer dans des conditions optimales de réussite le passage entre l'ancien modèle et le nouveau modèle pédagogique dans les classes : la spécificité de l'un et la complémentarité de l'autre?*

Il faut garder à l'esprit que ces programmes posent, de manière explicite, dans leur philosophie de base, le rapport à la société dans toute sa complexité, et l'ambition de doter les élèves de capacités intellectuelles supérieures.

### LA CONCEPTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES

La conception des programmes ainsi que leur réalisation sont centrés sur le degré de systématisation pour garantir une unité et une cohérence curriculaires<sup>1</sup> : cohérence entre les programmes des différents cycles.

Les contenus des programmes d'enseignement devant privilégier :

- la définition des savoirs qui structurent la discipline et lui assurent sa cohésion interne ;
- les notions, concepts, principes «structurants» des disciplines ;
- le degré de cohérence verticale des disciplines ;
- une présentation fonctionnelle de la discipline fondée sur sa contribution à installer des compétences de vie.

Les pratiques pédagogiques préconisées dans les programmes sont sous-tendues, dans leur globalité, par une entrée des programmes par les compétences.

La centration sur les articulations majeures et organisatrices de la restructuration des comportements pédagogiques (pratiques de classes : relation enseignants / élèves, élèves entre eux) était motivée pour sortir d'un type d'enseignement à dominante notionnelle et dispensée de manière éclatée (logique exclusivement disciplinaire) pour investir une dynamique qui traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe.

L'approche curriculaire, dans ses déclinaisons pédagogiques, a pour but de faire converger les programmes d'enseignement vers le destinataire



unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence prend appui sur les compétences transversales, le tout adossé à des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires. Elle assure le lien entre les programmes en rétablissant l'unité de la connaissance. Elle se réalise d'abord dans des disciplines proches constituées en champs transdisciplinaires. Elle est destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, pour le moins au niveau des champs disciplinaires à constituer.

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 activités d'éveil et de développement de la personne ;
- le domaine des langues et littératures ;
- le domaine des sciences sociales et humaines ;
- le domaine des sciences et de la technologie.

Ce sont les fonctions traditionnelles de l'École qu'il faut installer : fonction critique, rigueur éthique et scientifique, conduite prospective, capacités d'analyse, déstructuration /restructuration des modèles explicatifs, anticipation, problématique...

Le cadre théorique qui sied le mieux à cette démarche est l'approche par les compétences. Elle a l'avantage de poser et penser l'École comme une totalité, en termes de savoir, donc des connaissances, mais aussi de savoir-faire à dominante cognitive et socioconstructiviste (savoir problématiser, déduire, induire, synthétiser, extrapoler, généraliser, imaginer, débattre, contredire, gérer des conflits, travailler collectivement...) ainsi que des « savoir-être et savoir-devenir » : « qui suis-je ? » du point de vue identitaire et identificatoire, en tant qu'aboutissant et produit d'un long processus historique de mise en contenu individuel et collectif (attitudes et comportements), dans la pluralité des parcours culturels de ce pays.

Toutes les définitions de la « compétence », mettent l'accent sur le fait que ce qui la fonde, c'est la situation complexe qui lui permet de se révéler ; il faut que l'apprenant heurte un obstacle suffisamment important pour provoquer la mobilisation de ses connaissances.

*« On ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarche de projets ou de résolution de problèmes .*

*Seuls les sujets qui posent problèmes et qui sont ancrés dans sa vie privée, dans sa vie familiale ou sociale sont susceptibles de pousser l'élève à transformer le problème posé en un problème personnel. Ce n'est que lorsque l'élève se sera approprié le problème, qu'il pourra tenter de le résoudre et de le résoudre par ses propres moyens, autrement dit en mobilisant ses ressources et non en plagiant des productions d'autrui ».*

Philippe Perrenoud

*« Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ».*

Guide méthodologique, CNP, 2009

## LES INSUFFISANCES

Dès le début de la réforme, les membres de la Commission Nationale des Programmes (CNP), dans le prolongement des travaux de la CNRSE, ont identifié une série de problématiques liées à la nouvelle



configuration pédagogique : pauvreté doctrinale, alimentation référentielle insuffisante, approche techniciste de la refonte, absence de référentiel général et spécifique des programmes, absence de mécanismes d'évaluation des programmes, lacunes dans les manuels scolaires, cahiers des charges encore imprécis, identification lacunaire des profils de sortie, dérèglement des matrices disciplinaires, compétences transversales non listées, peu de temps laissé à la structuration cognitive, capitalisation insuffisante des prérequis familiaux et environnementaux, illisibilité du programme, etc.

En outre, l'application de ces programmes sur le terrain a connu des insuffisances notamment :

① La confusion conceptuelle entre « programmes » et « manuels », à tous les niveaux de l'institution éducative, y compris dans les pratiques de classes, relayée par l'environnement scolaire : parents, élèves, journalistes...

Des conséquences de natures différentes peuvent, dès lors, être listées :

- ▶ au niveau didactique et pédagogique : ce sont les manuels qui se substituent aux programmes ;
- ▶ au niveau légal : les programmes ont perdu leur caractère officiel réglementaire au profit des manuels, qui, eux, sont des documents agréés ;
- ▶ au niveau fonctionnel : une approche éclatée de la refonte pédagogique, mettant à nu une absence de coordination intra sectorielle : CNP, départements ministériels (formation, évaluation...), inspections générales, etc. ;
- ▶ au niveau institutionnel et communicationnel : l'absence d'un discours cohérent sur la réforme de l'École.

② Les opérations d'allègement des programmes : en l'absence de mécanismes de régulation, quelques opérations d'allègement des programmes, ne reposant sur aucune évaluation, a dérégulé les programmes et leurs cohérences internes et externes, et introduit des pratiques contre-productives sur le plan pédagogique,

cristallisées dans ce qu'il est convenu d'appeler « Zataba » ou « seuil ».

③ La prééminence de l'activité de contrôle des contenus et non des compétences (« Zataba ») au détriment de la fonction de régulation sous toutes ses formes (non-régulation des apprentissages, non-régulation des enseignements et non-régulation de l'organisation...). Cela a induit, bien que ciblant dans une première étape, les classes des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire, des réflexes généralisés et généralisables à l'échelle du système éducatif dont on sous-estime encore les effets négatifs sur la longue durée.

Dans de telles conditions, l'organisation scolaire est dérégulée, car elle hérite :

- ▶ d'un dispositif massé (beaucoup de cours en peu de temps : entre octobre et avril),
- ▶ de rythmes scolaires instables (de 6 jours en 2003/2004 à 4 jours et demi, en 2013).

Ce genre de pratiques remet en cause les fondements de la réforme du système éducatif et de la refonte des programmes d'enseignement et curricula.

Nous avons eu l'occasion de soumettre le mode de fonctionnement des attitudes pédagogiques dominant, en contexte scolaire algérien, dans une dynamique de réforme, à une grille d'analyse à trois articulations 2 : traditionnaliste, instrumentaliste et empirique/ prospective :

① une attitude traditionnaliste, dispensant un enseignement de type encyclopédique basée fondamentalement sur la mémorisation-restitution des connaissances. Reconnaissons que c'est une opération cognitive où les apprenants algériens, de manière générale, malheureusement, excellent. Dans l'ensemble, c'est une attitude attentiste, sans perspectives, reproduisant le mode ambiant, celui de l'échec. Généralisé à l'ensemble du système éducatif, ce mode d'intervention pédagogique, caractéristique de la méthode traditionnelle, s'accommode très bien du maintien de l'ordre établi, aux dépens de la pensée rationnelle. Sa caractéristique : le repli identitaire.



② **La deuxième attitude que nous qualifierions d'instrumentaliste**, est une tendance qui veut se recycler sans se former ; une de ses dérives les plus dangereuses, dans un contexte d'éducation et de formation, y compris universitaire, est de reproduire les représentations et conduites anciennes sous un nouvel habillage terminologique, sans opérer les ruptures qui sous-tendent les nouvelles postures. Sa caractéristique : le repli disciplinaire.

③ **La troisième attitude est un comportement empirique**, tâtonnant mais qui a l'avantage d'être prospectif. C'est une attitude qui reste à construire, qui postule, même si elle est consciente qu'elle n'a pas encore les moyens, qu'il n'y a pas de place à l'improvisation quand il s'agit de l'éducation et de la formation. Cependant, elle a une conviction: les fonctions traditionnelles de l'école : fonction critique, rigueur éthique et scientifique, conduite prospective, capacités d'anticipation, recherche de l'excellence. Il reste qu'elle use de concepts acquis de manière disparate dans des ensembles conceptuels rigoureux. Sa caractéristique : elle n'a pas atteint le point de non-retour.

## Le référentiel général des programmes et le guide méthodologique

La réforme a besoin d'un document-phare, consacrant le cadre unificateur qui réalise la convergence des objectifs et des finalités du système éducatif pour la mise en œuvre de ces valeurs.

Ce document-cadre, « *le référentiel général des programmes algérien* », est le fruit d'une longue maturation intellectuelle, scientifique et pédagogique entre les cadres de l'éducation nationale. C'est un document à **caractère technique et méthodologique** qui tient lieu de cadre d'orientation des travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques. Il traduit les grands axes de la politique éducative et les principes qui les guident. C'est à la fois une référence première

et un instrument de validation des programmes. Il a fait l'objet d'une publication.

Dans le prolongement de ce référentiel général, un « *guide méthodologique* » est élaboré. Il se veut un document à **caractère technique** et de **cadre pédagogique**. Il précise les dispositions du référentiel général et les rend opératoires pour l'élaboration des programmes et leur réaménagement.

Destiné, principalement, aux élaborateurs de programmes, le guide méthodologique peut être utilisé utilement par les concepteurs de manuels et par les enseignants.

Conçu comme un cahier des charges à l'intention des groupes spécialisés de disciplines (GSD), ce guide précise les caractères généraux des programmes (globalité, cohérence, faisabilité, lisibilité, pertinence) et donne des orientations pour la suppression des insuffisances constatées dans les programmes précédents.

*Le guide méthodologique* est construit, aux plans méthodologique et pédagogique, sur :

- la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans le cadre d'une approche socioconstructiviste des apprentissages ;
  - la mise en place de transversalités entre les programmes
- dans le cadre d'une approche curriculaire ;
  - ▶ la nécessité de concilier deux impératifs du curriculum : la dimension curriculaire vers laquelle doivent s'orienter tous les programmes, par la réalisation des transferts et l'intégration interdisciplinaires ;
  - ▶ la dimension disciplinaire pour assurer la cohérence interne du programme disciplinaire.

## Recommandations

Pour pallier aux insuffisances constatées et assurer le « saut » qualitatif à travers les programmes d'études, des recommandations sont proposées :



### **Recommandation 1 :**

Mettre en place des mécanismes institutionnels pour que la refonte des programmes et curricula puisse trouver la cadre stable et pérenne de l'application de ses choix stratégiques:

- Le Conseil national de l'éducation et la formation ;
- Le Conseil national des programmes.

### **Recommandation 2**

Organiser **périodiquement** et régulièrement les *Etats généraux annuels* des disciplines (par cycle, palier, année) : évaluation, actualisation, remédiation, représentations, construction des dispositifs de formation.

### **Recommandation 3**

Appliquer les standards internationaux : réécriture des programmes toutes les trois années.

### **Recommandation 4 :**

Consacrer l'obligation des résultats dans les contrats de performance des enseignants et les projets d'établissement.

### **Recommandation 5 :**

Assurer une coordination et une cohérence intrasectorielles plus poussée (CNP, Directions centrales, structures de soutien).

### **Recommandation 6 :**

Installer des mécanismes institutionnels de conception et de régulation :

- Réinstallation de la Commission Nationale d'Homologation des manuels scolaires ;
- Réactivation de l'observatoire national sur l'évaluation.

### **Recommandation 7 :**

**Sur le niveau institutionnel**, une coordination intrasectorielle entre:

- La Commission Nationale des Programmes et les Directions des enseignements, la Direction de la formation, la Direction de l'évaluation...
- La Commission Nationale des Programmes et l' Office National des Publications Scolaires.



## CONCLUSION

L'organisation des cadres de conception des programmes scolaires en Algérie, depuis une quinzaine d'année, sous la forme d'organes chargés de cette élaboration des programmes, les Groupes Spécialisés Disciplinaires (GSD), regroupant plus de 200 concepteurs (inspecteurs, universitaires, enseignants, chefs d'établissements) sous la direction de la Commission Nationale des Programmes (CNP), a permis, à l'échelle de l'institution éducative, de réaliser les avancées suivantes :

- ① la capitalisation d'une expérience nationale en matière de conception de programmes d'études et des curricula ;
- ② la construction d'une volonté de contextualisation des dispositifs didactiques et pédagogiques nationaux en matière de conception des programmes d'étude et des curricula.

Il ne s'agit pas, en réalité, de calquer mécaniquement des modèles qui ont fait leurs preuves dans d'autres pays, mais d'insister sur les ancrages de type sociétal, des pesanteurs réelles, administratives et pédagogiques, de l'environnement institutionnel mais de mettre en rapport un système d'objectifs avec les moyens qui permettent de le réaliser, en puisant dans les éléments de la tradition, le patrimoine cognitif national et l'universalité des savoirs.

Dans le prolongement des travaux de la CNRSE, la CNP et les GSD ont élaboré une réflexion, monté un dispositif national dans les conditions difficiles historiques et politiques que l'on connaît, une construction nationale, laquelle a posé le même type de questionnements : ***est-ce que la construction des curricula est un jeu d'écriture entre les nouveaux et les anciens programmes d'études ?***

## La loi d'orientation de l'éducation préconise :

- ▶ *de fonder les programmes d'enseignement sur de compétences pertinentes, solides et durables,*
- ▶ *d'axer les programmes sur des approches fondées sur les processus d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes,*
- ▶ *d'axer les apprentissages sur la construction des savoirs structurants,*
- ▶ *de connecter les programmes à la vie sociale, économique et culturelle de la société,*
- ▶ *d'axer les programmes sur des approches préparant à l'insertion dans la société du savoir et à l'adaptation aux situations nouvelles et aux mutations de la société et de l'environnement international »*

*Le guide méthodologique, CNP, 2009*

## NOTES

1- Le curriculum dépend d'une institution. Il est un « plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage et les moyens d'évaluation » (Depover, 2005). Ce plan se déroule dans le temps et est centré sur l'apprenant. En effet, les curricula définissent leurs enseignements en fonction de finalités éducatives et d'objectifs d'apprentissage. Ils décrivent les moyens de parvenir à ces objectifs selon des démarches et des comportements attendus de l'apprenant. Le curriculum se définit sur trois niveaux : macro (politique éducative), méso (gestion de l'éducation par les acteurs), micro (niveau technique).

2- Benramdane, F. (2011), Du programme au curriculum : société, pédagogie et langues. Le cas de l'Algérie » In Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Coordonné par Martinez, P. Miled, M. Tirvassen, R. Clé international