

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Françaises



Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat ès sciences

Option : Didactique

Les programmes et les manuels scolaires dits de la deuxième génération, dans le cadre de l'approche par compétences et de l'interculturalité

Présentée et soutenue publiquement par

Radia BAIBEN

Sous la direction du

Pre Dalila ABADI

Jury

Salah KHANOUR	Pr, Université Kasdi Merbbah, Ouargla	Président
Dalila ABADI	Pre, Université Kasdi Merbbah, Ouargla	Rapporteur
Fodhil DAHOU	Pr, Université Kasdi Merbbah, Ouargla	Examineur
Sami Chaib	MCA, ENS Ouargla	Examineur
Farhat Salam	MCA, ENS, Ouargla	Examineur
Asma Bayet	MCA, universitaire d'EIOued	Examineur

Année universitaire : 2023–2024

**Les programmes et les manuels scolaires dits de la
deuxième génération, dans le cadre de l'approche
par compétences et de l'interculturalité**

Radia BAIBEN

Dédicace

A la mémoire de tous ceux qui nous ont quittés pour toujours.

Remerciements

Ce modeste travail de recherche est le fruit des efforts conjugués des enseignants ayant contribué à ma formation. Il est l'histoire d'un itinéraire dont les premiers traits se sont tracés au sein de ma famille et qui a abouti grâce à ma directrice de recherche Mme ABADI Dalila.

Pour cette raison, j'adresse mes remerciements à Mme ABADI Dalila pour sa patience et ses efforts tout au long des années précédentes. J'adresse mes remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'impartir de leur temps pour lire et évaluer ce travail. Je remercie tous mes enseignants et je ne peux que m'incliner devant eux.

Je remercie également tous les membres de ma famille qui n'ont cessé de m'encourager et de me soutenir, en particulier *Ma mère*.

Mes remerciements à mes amis et à mes collègues.

Sommaire

Introduction

-Partie I : Politique linguistique, politique éducative et réforme du système éducatif

-Chapitre 1 : Politique linguistique et politique éducative : influences et apports

Préambule

I-Le projet de société

II- La politique linguistique

III-Politique éducative : enjeux et perspectives

IV-Domains d'intervention de la politique éducative

V-Mise en œuvre des politiques éducatives

Conclusion

-Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire.....

Préambule

I-Système éducatif ou système scolaire ?

II-Mise en œuvre d'un système éducatif

III-Les grands axes d'une réforme des systèmes éducatifs

En guise de Conclusion

Partie II : L'approche par les compétences entre théorisation et application

-Chapitre III : L'approche par les compétences et la didactique

Préambule

I- La compétence : un long voyage d'un terme instable

II-La compétence hôte de la didactique des langues : Histoire d'un voyage

III- L'approche par les compétences

IV-Critiques de la compétence et de l'approche par les compétences

V-L'approche par les compétences et système éducatif algérien

Conclusion

-Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :.....

Préambule

I-L'APC dans le référentiel des programmes

II-L'APC dans les documents de référence

II- L'APC dans les manuels corpus

Conclusion

-Partie III : Du culturel à l'interculturel : enjeux et perspectives

- Chapitre V : Implications pédagogiques de l'approche interculturelle dans la classe de langue étrangère

Préambule

I-La culture : entre instabilité et interdisciplinarité

II-L'interculturel

III-Culture(s) et enseignement-apprentissage des langues

IV-Du culturel à la compétence interculturelle

V-Les représentations

Conclusion

- Chapitre VI : Programmes, manuels scolaires de la deuxième génération et l'interculturel.....

Préambule

I-L'interculturel dans le système éducatif algérien

II-Manifestations culturelles dans les manuels de langue française

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie.....

I- Corpus

II- Ouvrages

Annexe

Table des matières

Introduction

Introduction

La première moitié du siècle précédent s'est caractérisée par une révolution à la fois intellectuelle et scientifique menant à des mutations dans différents domaines, particulièrement l'industrie. Engendrées par les séquelles des deux guerres mondiales : atrocités, victimes, démolitions, barbaries, crises, famines..., de nouvelles relations se sont tissées entre les individus d'une part et entre les pays d'autre part, donnant ainsi lieu à des rivalités entre les grandes forces économiques du monde. Des rivalités qui n'ont pas épargné les pays appelés, péjorativement, *pays du tiers-monde*. L'éducation, qui s'est trouvée prise entre le marteau des exigences économiques et l'enclume des demandes sociales, est, suite à cela, revisitée et renouvelée de telle sorte à considérer l'enseignement-apprentissage comme un investissement dans l'être.

Le nouveau monde de l'après deux guerres a donné lieu à de nouvelles politiques générales et à de nouvelles politiques linguistiques. Ces dernières variaient/ varient entre une prise en charge des langues minoritaires et exclusions de celles-ci d'une part, et d'autre part elles oscillaient entre ouverture sur les autres langues et enfermement linguistique. Dans tout et chacun des cas, les politiques éducatives ont été influencées. La charte des droits de l'homme et celle des droits de l'enfance ont contribué aux réaménagements des politiques éducatives et au lancement des réformes des systèmes éducatifs.

La révision des finalités de l'éducation est devenue, alors, une exigence face au déluge des nouvelles philosophies de l'éducation qui ont donné lieu à de nouvelles approches et de nouvelles pratiques. Les systèmes éducatifs, plus étendus que jamais, recouvrent plus d'espaces géographiques et, par conséquent, agglomèrent plus d'individus. La gestion des établissements et des ressources humaines qui s'y rattachent requière un supplément de fonds et de matériel. Etant devenu un souci majeur, l'équité entre les apprenants impose des choix et, dans une optique de la concrétiser, on a privilégié le manuel scolaire comme moyen et outil d'enseignement-apprentissage et on lui a consenti des fonctions et des rôles de niveaux différents. Toutes ces composantes ont octroyé à l'éducation une place primordiale comparée à d'autres domaines.

Vers les années 80 du siècle passé, le domaine de l'éducation s'est vu envahi par l'approche par les compétences. Une approche inspirée d'une philosophie économique fondée sur la rentabilité et le bénéfice. En intégrant la compétence dans le dictionnaire didactique et pédagogique, l'école s'est transformée en une manufacture d'êtres formés dans l'objectif de pénétrer le monde de la compétitivité et de la créativité.

La migration du concept de *compétence* du domaine économique vers le domaine de l'éducation n'était et n'est pas sans incidences. L'approche par les compétences a succédé à l'approche par objectifs et elle a fini par être appliquée, dans la majorité des pays donnant lieu à des mutations qui touchent à la constitution et à la construction des systèmes éducatifs. Des approches curriculaires finissent par substituer les approches par programmes et des réécritures des manuels sont entreprises dans cette perspective.

A cette ascension, a coïncidé une montée remarquable de l'approche interculturelle, qui a évolué depuis le début de la deuxième moitié du siècle précédent en anthropologie et en sociologie et qui vise, principalement, l'intégration des immigrés dans leurs nouvelles sociétés. La migration du terme *interculturel* vers l'éducation en général et vers l'enseignement-apprentissage des langues en particulier les a orientés vers des réflexions diverses portant sur les pratiques adéquates qui assureraient sa mise en œuvre.

En Algérie, l'approche par les compétences est adoptée depuis 2003. Son intégration a généré deux réformes : l'une dite *première génération* et l'autre dite *deuxième génération*. À chacune correspondent des mutations qui la différencient de celle qui l'a précédée et qui relèvent du pédagogique, des pratiques de classes et des documents à utiliser. Bien que l'Algérie ne soit pas le seul pays ayant procédé à des réformes qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences, et que d'autres pays ont entrepris la quatrième génération des réformes, la deuxième génération, en Algérie, et les manuels qui l'ont concrétisée ont fait couler beaucoup d'encre. D'où l'interrogation sur la conformité des programmes et des manuels scolaires de la dite deuxième génération à la littérature portant sur l'approche par les compétences et à l'approche interculturelle. Autrement formulée :

Dans quelles mesures les programmes et les manuels scolaires de langue française de la deuxième génération se conforment-ils à la littérature portant sur l'approche par les compétences et à l'approche interculturelle ?

Répondre à cette interrogation nécessite, au préalable, rétorquer à la série de questions qui suit :

- Quelles circonstances politiques, linguistiques et sociales ont contribué à la génération de la réforme de la deuxième génération ?

- Les programmes et les manuels scolaires de français sont-ils confectionnés selon le/les choix méthodologique (s) annoncé(s) ? Comment se manifestent *l'approche par les compétences* et celle *interculturelle* dans ces documents ?

- Quelle (s) corrélation (s) existerait-il entre l'approche par les compétences et l'approche interculturelle ?

Hypothèses

En se basant sur la littérature didactique et pédagogique, et sur les constatations faites durant les années d'enseignement au primaire, il a été possible d'émettre les hypothèses suivantes :

- Les carences de la réforme de la première génération et les mutations qu'a connu l'Algérie particulièrement et le monde généralement ont contribué à une volonté politique de s'ouvrir sur le monde à travers une insistance sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.
- Les programmes et les manuels scolaires seraient tous révisés et revisités, du moment que la réforme en question est focalisée sur le pédagogique. cette révision ferait que l'approche par les compétences apparaîtrait à des degrés différents dans les programmes et les manuels de français des différents niveaux et que la dimension interculturelle, dans ces mêmes documents, serait restreinte et variée.
- L'approche par les compétences et l'approche interculturelle seraient l'une au service de l'autre.

Objectifs

Cette modeste recherche s'inscrit dans le cadre d'une série d'études entreprises par d'autres chercheurs qui traitent la réforme de la deuxième génération et dont l'objectif premier serait de trouver les points forts et les déficiences de cette réforme afin de promouvoir l'enseignement-apprentissage en Algérie.

Dans cette optique, nous proposons le listing d'objectifs adventices suivants :

- Etudier la conformité entre la littérature qui traite de l'approche par les compétences et celle adoptée par cette réforme, et ce que proposent les

nouveaux programmes et les nouveaux manuels scolaires de français confectionnés dans le cadre de cette réforme.

- Discerner la manière la plus appropriée pour intégrer l'approche interculturelle dans le domaine de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères sans pour autant dériver vers un conflit linguistico-culturel et démontrer le rôle que joueraient les manuels scolaires dans sa concrétisation.

- Analyser les programmes et les manuels de français de la deuxième génération dans le cadre de l'approche par les compétences et de l'interculturel, et suivre cette analyse par des propositions permettant la gestion de ces éléments au sein du système éducatif.

Motivations

Mener cette étude est doublement motivé. Une orientation scientifique à élucider les ambiguïtés tissées autour de cette réforme *de la deuxième génération*, et qui ont donné lieu à des représentations variées. Une orientation à aboutir à des résultats qui constitueraient des assises pour une nouvelle réforme qui s'acquitterait des lacunes et des carences relevées dans l'objectif d'ouvrir des pistes pour les confectionneurs et les auteurs des manuels scolaires et de faire des manuels scolaires des langues étrangères en général, et en particulier ceux de langue française, de véritables accompagnateurs des apprenants qui y trouveront un contenu approprié au contexte algérien, un contenu conforme aux approches d'enseignement-apprentissage, un contenu allouant l'intégration dans le monde.

Approche et corpus

L'étude en question traite les contenus des programmes et des manuels scolaires qui s'inscrivent dans le cadre de la réforme de la deuxième génération, d'où l'adoption d'une approche descriptif consistant à décrire les constituants du corpus et une approche analytique de celui-ci, auxquelles s'additionne une approche statistique permettant de tracer le tréma d'évolution de certains éléments. Les deux approches se complètent et s'imbriquent dans la mesure où l'une enrichit l'autre et lui accorde crédibilité et fiabilité.

Un questionnaire destiné aux enseignants vient soutenir cette étude. Composé de treize questions, il tend à déceler des représentations écelerrésentations que se font les enseignants de l'approche par les compétences et de son adoption en Algérie. Cinquante-deux enseignants

exerçants dans les trois paliers d'enseignement, et dans des willayas des quatre coins du pays ont participé à cette enquête.

Dans le cadre de la réforme de la deuxième génération, de nouveaux programmes et de nouveaux manuels scolaires sont édités et mis entre les mains des apprenants, des inspecteurs et des enseignants. Vu l'étendue de cette panoplie de documents, il nous a semblé plus pratique d'opter pour l'étude et l'analyse de ceux de fin de cycles : 5^e AP, 4^e AM et 3^e AS. De ce fait, le corpus de cette modeste étude est constitué des manuels des trois niveaux cités précédemment, du programme de français du primaire, du guide d'utilisation du manuel de la 4^e AM, et de la progression annuelle de la 3^e AS, et cela faute de présence de nouveaux programmes de la 4^e AM et de la 3^e AS.

L'étude de *l'interculturalité* à travers les programmes et les manuels scolaires, après lectures et recherches effectuées, semble être non détectable d'où l'orientation vers l'approche interculturelle qui s'avère être présente et détectable dans le corpus.

Visées de la recherche

Vérifier la conformité des documents qui composent le corpus aux axes de cette étude qui sont l'approche par les compétences et l'approche interculturelle, oblige un clivage de la recherche en trois parties. La première traitera des circonstances menant à la réforme de la deuxième génération. Elle comportera un premier chapitre axé sur la politique linguistique et la politique éducative et leur développement, et un deuxième chapitre pointé sur le système éducatif et les mutations causées par sa réforme sur le plan pédagogique et sur le plan des documents qui l'accompagnent. La deuxième partie met le point sur l'approche par les compétences : un chapitre théorique élucidant la genèse de cette approche, ses principes et ses caractéristiques, et un chapitre pratique dans lequel sont recensées les manifestations de cette approche. La dernière partie est focalisée sur l'approche interculturelle et ses manifestations dans les documents corpus. Elle est sectionnée en un chapitre théorique qui projette de la lumière sur l'approche interculturelle, son avènement dans la didactique des langues, et quelques propositions de son application en classe, puis un chapitre analytique qui met l'accent sur les éléments permettant d'assurer une formation à l'interculturel.

Introduction

Partie I : Politique linguistique, politique éducative et réforme du système éducatif

Chapitre 1 : Politique linguistique et politique éducative : influences et apports

Préambule

En plus de la justice et de la santé qui sont devenues les piliers de toute civilisation moderne, l'éducation constitue le pivot de toute aspiration au développement. Tout domaine est relié et dépend de la qualité de l'enseignement qui est proposé. A son tour, l'éducation est en étroite relation avec maints domaines qui lui servent d'appuis et de références.

L'éducation, longtemps, se rapportant à la transmission des connaissances, se retrouve depuis le siècle précédent, et jusqu'à nos jours, au centre d'intérêt des Etats et des sociétés. Ce passage d'un état vers un autre reflète une prise de conscience de l'impotence de ce domaine et une mutation qui s'inscrit dans un cadre de mondialisation. Les sociétés qui subissaient la mondialisation se transformèrent en sociétés revendicatrices et les Etats, assignés, sont pris entre le marteau et l'enclume : une éducation reproductrice versus une autre évolutionniste.

Dans un cas comme dans l'autre, les langues s'avèrent être des piliers du changement. Le choix des langues à officialiser, à généraliser se fait dans le cadre de politiques linguistiques qui se heurtent à des réalités sociolinguistiques assez complexes générant des contradictions flagrantes et des revendications multiples. Les conséquences de ces choix politiques apparaissent dans le domaine social, économique et éducatif.

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage des langues, une tendance *plurilinguiste* s'est imposée en fin du siècle dernier donnant, par l'occasion, naissance à des politiques éducatives dont les modes de gestion et de mise en œuvre diffèrent et évoluent.

Qu'est-ce qu'un projet de société ? La politique linguistique est-elle un calque de la réalité linguistique ? Quelle politique éducative pour quelles finalités ? L'Algérie est-elle arrivée à créer un équilibre entre la politique linguistique, réalité sociolinguistique, politique éducative et l'enseignement- apprentissage des langues ?

Afin de répondre à ces interrogations, ce chapitre portera sur le projet de société et son rapport avec la politique linguistique, puis, sur la relation qu'entretienne cette dernière avec la politique éducative en générale et spécifiquement en Algérie.

I-Le projet de société

Souvent le terme *projet de société* est employé dans les campagnes électorales donnant lieu à des interprétations et des interprétations qui diffèrent d'une personne à une autre. *Il s'agit de quoi exactement ?*

« Le projet de société se construit sur l'accumulation d'un patrimoine social et culturel fait d'expériences, de connaissances et de valeurs. Il a de ce fait une dimension historique fondamentale. Cette historicité est porteuse de progrès, mais elle reflète aussi les contradictions de la communauté nationale. C'est également cette historicité qui confère au projet de société son caractère dialectique et évolutif » (KaciTahar, P11)

Le projet de société, à l'échelle nationale ou régionale dans les pays composites, se veut être un amalgame de tout ce qui est fondement identitaire, historique, culturel, linguistique, religieux, idéologique, etc. On ne le trouve pas entre les pages d'un livre, bien qu'il existe certains ouvrages qui en font leur thème et leur objectif, ni chez une personne qu'une autre, et il ne concerne pas un individu plus qu'un autre.

Certaines personnalités, adhérant à des partis politiques ou non, prennent en charge l'élaboration de projet de société en se basant sur l'idéologie du parti et/ou personnelle et sur les demandes sociales. Par cela, elles tentent de séduire le plus grand nombre de citoyens et de leur faire croire en la possibilité de réalisation de leurs aspirations. Mais, ce projet de société reste illusoire du moment que, en général, il ne prend pas en considération les capacités mises en œuvre ni même le facteur temps et la progression. Il est souvent prometteur, aguichant et manque de réalisme sans pour autant être complètement personnel.

I-1. Assises d'un projet de société

Le terme société connote une idée d'union et d'harmonie qui naquit des rapprochements entre les individus qui la constituent. Tenus de faire face à des réalités et à franchir des obstacles en communs, ces individus se retrouvent en train de subir le même sort. Certes, quelques éléments les différencient mais ce qui les unit est plus fort de telle sorte à ce qu'ils n'arrivent plus à se détacher les uns des autres.

Le projet de société est celui de tous. Les traits d'union et ceux de rapprochement en forment des assises incontournables.

I-1-1. Historicité

Le projet de société, comme son nom l'indique, est le produit et l'appartenance de toute la société et son impact se fait sentir par tous les

membres. L'Histoire de la nation est à sa base du moment qu'elle est un élément partagé. Notre pays en est l'exemple : les berbères avec leurs différentes appartenances, les arabes passant de conquérants en dominateurs, la présence de plusieurs religions, malgré que l'on continue de le nier : Islam, christianisme et judaïsme. Ce qui les réunit est cette Historicité commune à commencer par les invasions romaines, vandales, turques, française, à travers le temps, et auxquelles ils ont fait face en tant que communauté et non tant que groupes dispersés, ils en ont souffert à des degrés différents mais personne n'en a tiré profit. Même en temps d'épidémies, de catastrophes naturelles (inondations, séismes et sécheresses), tous les groupes avaient opté pour faire face aux désastres la main dans la main.

Les années 90 sont la concrétisation de cette appartenance collective. La décennie noire marquât toute une nation : la peur, la violence, l'insécurité, les assassinats, la destruction se sont répandus à travers tout le pays malgré sa superficie et les variétés linguistiques, culturelles, religieuses, sociales et intellectuelles. Les algériens affrontèrent le même destin. Le fusionnement des différentes ethnies pris de l'intensité en cette aire de mondialisation et après la décennie noire. Les actes terroristes, en apparence destructive, rassemblèrent d'emblée les algériens et ont réussi à bannir les frontières culturelles et langagières de telle sorte à ce que les aspects du tribalisme tendent à disparaître progressivement mais sûrement. Les antagonistes, en dépit des différends, proclamaient la paix et la tolérance d'autrui. Ce fut une partie indissociable de l'Histoire commune de la nation qui contribua en la coalescence des communautés qui la composent et de donner forme à un projet sociétale national proclamant paix, union et évolution.

I-1-2. Culture

La culture constitue un élément de base du projet de société, mais souvent pris dans un sens restreint : le patrimoine et l'héritage. Cette représentation dégage une connotation d'ancienneté et d'opposition au développement et au progrès. La culture ne se limite pas à ce que nous ont légué nos ancêtres : art culinaire, côté vestimentaire, coutumes, la littérature orale et écrite, et toutes les charges sémantiques et sémiologiques que ces éléments portent dans leurs entrailles. Elle dépasse cela pour faire partie d'un quotidien vécu et qu'on fait vivre. Une idée déjà évoquée par Mouloud Mammerie qui a affirmé lors d'une interview que « *...une culture n'est pas un patrimoine; une culture n'est pas un héritage. Une culture c'est quelque chose que l'on vit et c'est quelque chose que l'on fait vivre* »(Mammeri).

Elle n'est pas un ornement que l'on porte lors d'une cérémonie pour ce faire beau ou un dialogue que l'on adopte pour conquérir les cœurs, ni des attitudes auxquelles nous optons à un moment donné ni une vie que nous menons en tentant de faire revivre un passé mais une vie pleinement riche que nous menons en harmonie, d'abord, avec soit et puis, avec notre entourage qui console le présent et le passé.

Face aux vagues du changement, d'informatisation et de médiation qui tendent à créer une culture universelle au nom de l'ouverture, les aspects de notre culture doivent être préservés et maintenues. Tel est le rôle de l'éducation institutionnelle dont l'un des paramètres de base serait de faire face à l'acculturation et la déculturation.

Le projet de société est une tentative de préservation et puis une autre d'ouverture sur les autres cultures. Les deux assurent la longévité de l'existence de cette société et son évolution face aux vents du changement.

I-1-3. Valeurs

Un projet de société n'existe que dans une société et ne vit que par elle. Ces membres se font des idées, parfois identiques d'autres fois non, de son avenir qui n'est autre que la leur et celle de leurs progénitures. Ils s'imaginent un profil de leur pays ayant pour base le profil typique de ses membres qui le composent.

Un citoyen modèle est doté de connaissances, insuffisantes, si elles ne sont pas ornées de savoirs être et de savoir-faire d'où la volonté d'inclure une éducation de valeurs universelles reconnues comme étant les pierres angulaires qui garantissent la paix et la cohabitation entre les différentes nations et entre les individus. Plusieurs chartes datant du 19^e siècle, appelant à leur restauration, agissaient comme des moteurs de lancement soutenues par des associations et des organisations à l'échelle nationale et internationale. L'Islam les a précédées à travers le Coran, le Hadith et la Sounna en prêchant la tolérance, admettant la différence et promouvant le dialogue. Les valeurs humaines ne parvinrent pas avec l'avènement de l'Islam. D'autres religions l'ont précédé. Pourtant, elles ne sont pas toujours valorisées et concrétisées : c'est dû à la nature humaine. Le mal et le bien coexistent, se côtoient et s'entre déchirent.

Tous et chacun des projets de société (s) aspirent à un respect de ces valeurs par tous et/ou réduire le taux de leur transgression tentant de créer une atmosphère favorisant l'union au lieu de la division ce qui fait la force des nations.

Mais l'inclusion de ces valeurs ne transformeront-ils pas la société en une société trop pacifique face à une agressivité en croissance ?

I-1-4. Savoirs

Un projet de société tend à assurer le développement de la nation d'où la grande importance attribuée à la transmission de connaissances qui se répartissent en connaissances encyclopédiques, savoirs être, savoir-faire, savoir devenir.

Le premier type est disponible et il est à la portée de la main, il suffit de se doter de volonté d'apprendre, de connaître et d'enrichir son répertoire encyclopédique surtout avec l'extravagant développement des moyens de communication qui assurent une diffusion rapide du savoir. *Est-ce suffisant ?*

En réalité, le savoir malgré sa diffusion et sa disponibilité reste inaccessible pour certaines personnes en raison de sa complexité. Une transposition devient, en ce cas, indispensable pour le simplifier et le vulgariser. Lorsqu'il s'agit d'un projet de société en matière d'éducation il est question de *tri* et de *sélection* qui élimineraient toutes les données allant à l'encontre de la politique générale du pays, de la religion adoptée, des croyances ... et qui les classeraient selon leur importance.

Les autres types de savoirs relèvent plus des valeurs humaines et culturelles. Ils s'y rattachent étroitement. Le savoir devenir, lui, dépend de tous ceux cités précédemment et aussi de la volonté, de l'ambition de la personne, comment elle perçoit son rôle dans la société qui décide partiellement de son avenir à travers le projet de société, des occasions d'épanouissement et des opportunités qui se présentent à elle.

II- La politique linguistique

Les états, représentés par leurs gouvernements, adoptent des politiques linguistiques dont les axes relèvent d'un patrimoine collectif ou partiel. Elles tendent à concrétiser des orientations générales fondées sur la préservation d'acquis et la volonté de développer et d'améliorer le quotidien des citoyens : créer un équilibre entre les deux relèves parfois de l'impossible, faute de multitude de communautés linguistiques et de défectueuses balances de force. Les politiques linguistiques ségrégationnistes sont, souvent, contestées et source de revendications allant de réclamations aux demandes de désunion.

II-1- Qu'est-ce que la politique linguistique ?

La politique, quelque soit le domaine auquel elle se rattache, elle dénote un sens péjoratif de promesses non tenues, de mensonges légitimés. Toutefois, elle occupe une place primordiale du point de vue organisationnel. Sa fiabilité est tributaire de la mise en œuvre des décisions prises dans ce cadre et des résultats obtenus. Ainsi, la politique éducative serait le premier pas vers la concrétisation de la politique linguistique toute fois elle n'est pas son seul terrain d'action. Son implication relève en parallèle de l'éducation, du domaine de la formation, de celui de l'information et de la communication. Tous jouissent d'un appui législatif pour qu'à leur tour participent à la confirmation de la primauté d'une ou de plusieurs langues par rapport à d'autres.

Les décisions politiques en matière de langues dépendent d'études «...*sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques et socioculturelles* ». Toutes relatives à la société qui doit être considérée comme assise et non comme **subir- décision** et moins encore comme **un bouc émissaire** qui ne possède le choix que de s'incliner ou d'être inclinée. Une prise en considération de ces études est très en vigueur dans les pays développés contrairement aux pays d'Afrique ou encore d'Asie, en particulier ceux nouvellement indépendants. La réalité sociale et politique y est complexe de telle à ce qu'il est difficile de les morceler.

Malgré son appartenance au domaine politique et à celui des sciences du langage, la politique linguistique « *...entre de plein droit dans le domaine de la didactique des langues parce qu'elle peut conditionner divers autres concepts comme le choix des méthodes, des manuels, etc.* » (Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018, p. 24).

Christian Baylon avance que « *La politique gouvernementale peut assigner un statut officiel à une langue* » (Baylon, 2002, p. 173). Mais un

Etat pourrait attribuer un statut politique à une langue dans son territoire : langue officielle, langue seconde, langue étrangère et même langue patrimoine; alors que la planification linguistique se chargerait de la mise en œuvre de cette décision politique en trouvant les moyens les plus adéquats et le cadre juridique et institutionnel favorisant sa mise en vigueur.

La décision politique relative aux langues se rattache ou à leur dimension symbolique ou à celle pratique souvent prises en se fiant à des sentiments d'appartenance ethniques, religieuses ou encore par la volonté de séparatisme. L'intérêt de la nation n'est pas exclu. La contradiction entre les deux voies donne lieu à des hésitations, des polémiques et des revendications. Le cas de l'obligation de l'apprentissage de la langue berbère en Algérie, très vite contesté par les parents à Jijel, ville expérience en 2018, en raison des emplois de temps des apprenants trop chargés. D'autres villes se sont soulevées contre cet enseignement pour des raisons culturelles, économiques, organisationnelles ...

La géographie de certains pays est un facteur de taille. Il se trouve que certains de ces pays soient connus par leur étendue. La surface de ces pays dépasse nettement celle d'un ensemble de pays européens ce qui rend la communication entre les individus difficile et la prise en charge de l'état se révèle déséquilibré. En grande majorité, les pays en question étaient colonisés, et à maintes reprises, par d'autres pays appartenant au même continent ou à un autre. Les mouvements de colonisation connus par leur brutalité et l'exploitation des autochtones finissent par réunir des tribus distinctes par leurs modes de vies, leurs cultures et surtout par leurs langues (dans le sens langages, ou variétés linguistiques). Cette historicité commune, se converti en une rivalité après l'indépendance entre les différentes communautés linguistiques. Il est question de minorité et de majorité en nombre mais aussi question de *qui détient le pouvoir politique et armé*.

II-2. Planification/ aménagement/ normalisation

Plusieurs linguistes tendent à employer le terme de planification linguistique comme synonyme de la politique linguistique: « L'expression politique linguistique est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt, elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue (s) en usage... » (BOYER, 1996, p. 23).

La confusion conceptuelle est due essentiellement au rapprochement existant entre les deux surtout qu'ils traitent des langues et ce qui s'y rattache. Sauf que « *Si la notion de planification linguistique implique celle*

de politique linguistique la réciproque n'est pas vraie » (CALVET, 1987, p. 155). Jean Louis Calvet, en les distinguant, crée une équation de réciprocité, de dépendance et de complémentarité entre politique et planification linguistique dans un seul sens : l'existence de la planification linguistique dépend nettement et impérativement d'une politique linguistique préalablement définie. L'absence d'une politique linguistique déclarée et bien définie dans le cas de certains pays récemment indépendants ou détachés d'autres pays, génère une planification ambiguë et anarchique qui fait l'objet de critiques et de contestations à cause des contradictions entre la théorisation et l'application.

La planification linguistique, qui se définit comme étant « ...*un passage à l'acte juridique, à la concrétisation...* » (Baylon, 2002, p. 175), ne serait que la mise en œuvre de toute une idéologie et une philosophie politique en matière de langues et les statuts qui leurs sont octroyés. Elle se soucie des moyens matériels et humains susceptibles de promouvoir telle ou telle langue, d'en assurer la survie ou encore de les substituer par d'autres jugées d'apports économiques et scientifiques plus importants. Elle relève soit d'ordre **action sur la langue** ou encore **action sur les langues**.

L'action sur la langue consiste à agir sur l'orthographe, les formes des dialectes et le lexique, tandis que **l'action sur les langues** intervient en ce qui concerne le choix des langues officielles, organisation du plurilinguisme, etc.

La fonction symbolique est transposée en une action sur la langue en matière d'orthographe, de lexique ou des formes dialectales et ce selon Louis Porcher. L'autre fonction qui est pratique se concrétise par le choix des langues officielles et leur classification selon un ordre de priorité, l'organisation du plurilinguisme, et l'organisation de l'enseignement- apprentissage des langues et par les langues.

L'aménagement linguistique se rattache à l'école québécoise. Un choix qui est dû, comme l'explique D. Daoust et J. Mauris au fait que « ... *ce concept repose sur une intention de consensus social par rapport à un projet linguistique collectif...* » (J. MAURIS, 1987, p. 12). La précision donnée sur l'implication de la société comme *partenaire* et non comme *subir-action* est une prise de conscience de son rôle comme associé dans l'action sur la/les langue(s). Ces dernières ne vivent et ne changent que par la société et toute action possible les concernant n'aboutirait sans sa connivence.

Un autre concept en usage et que l'on tend à confondre à celui de planification linguistique est celui de **normalisation** dont la signification est plus large que celle de planification. L. Aracil dans *Conflits linguistiques et normalisation (socio) linguistique dans l'Europe nouvelle* (1965), explicite cette notion en lui donnant un élan politique et social à la fois, et en l'étalant sur un axe de temps s'étalant du présent au futur ce qui est une caractéristique de toutes les décisions politiques prise à un moment données et appliquées sur un intervalle de temps qui s'étend dans le future qu'il soit proche ou lointain.

II-3. Les cavaliers* de la politique linguistique

La politique linguistique a *Quatre Cavaliers*, selon Louis Porcher, qui en forment les roues lui assurant la manifestation et la mobilité. « *L'enseignement tient toujours certes toujours une place de choix dans la mise en musique d'une politique linguistique, mais il existe aujourd'hui d'autres vecteurs forts de celle-ci : les médias, en tout premier lieu, mais aussi l'action proprement culturelle et celle des entreprises* » (PORCHER, 1996) .

Longtemps, considéré comme seule facette de la politique linguistique, l'enseignement reste son terrain d'action favori malgré l'existence d'autres domaines aussi importants et en étroite relation avec elle.

Les choix politiques en matière de langue (s) se font voir à travers le support de média et l'aide financière proposée à celles-ci ayant pour objectif la promotion de la/des langue (s) en question au niveau national et international. Leurs actions directes ou indirectes sur le public est comparable à celle de stimuli psychologiques, linguistiques et culturels. Pour ce dernier élément, la mise en contraste des vecteurs propres à une communauté linguistique avec ceux des autres communautés font surgir une curiosité et une volonté d'apprendre et puis d'utiliser ce parler à l'oral ou à l'écrit.

La politique linguistique prend en considération plusieurs facteurs qui seraient en mesure de lui assurer l'efficacité. Le plus important d'entre elles serait la réponse à la question : *quels apports de la mise en œuvre de cette politique linguistique ?* Les apports attendus relèvent d'ordres divers.

En économie, on parle de *l'économie des langues*, ce qui donne à croire en un ou plusieurs apports sur le plan économique. Ce raisonnement n'est pas erroné parce que l'économie du marché impose

l'adoption de certaines langues et leur promotion en vues de favoriser les échanges commerciaux, l'import-export de produits, l'investissement, l'encouragement du tourisme ... Cette économie tendant à autant de profits est tenue de se libérer d'un impérialisme linguistique fondé sur la promotion d'une langue en raison d'appartenance ethnique communautaire et d'opter pour un certain libéralisme fondé sur les aspirations des sociétés et non des responsables.

L'étude effectuée par Victor Ginsburg et ses co-auteurs (Victor Ginsburg , Jacques Melitz, Farid Toubal, 2015)¹ montre que la *taille* de la langue maternelle, le nombre de ses utilisateurs et aussi son importance dans le monde scientifique, celui de la communication et celui économique, serait un trait décisif qui détermine les finalités de l'apprentissage des langues étrangères. Ils mettent en évidence la relation entre la langue maternelle et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Opter pour une langue et la définir comme langue seconde ou étrangère ou même langue officielle dans la constitution d'une nation dérive d'une vision ample de la réalité : son enracinement dans la société d'une part et d'une autre part le poids de celle-ci dans le monde. Certains pays d'Afrique, après leur indépendance, ont déclaré *la langue française* langue officielle. Un choix longtemps contesté par certains chercheurs mais, entre temps, approuvé par d'autres spécialistes : la langue du (des) colonisateur(s) qui était durant sa présence dans ces pays langue officielle est ancrée dans la vie quotidienne des populations ; l'éradiquer ou la sous classer serait une tentative vouée à l'échec. La désignation de l'une des langues locales dont le nombre s'élève à plus de quatre dans la majorité des cas, ouvre la porte à des conflits linguistiques pouvant se développer en des conflits communautaires et des guerres civiles dont le continent n'avait nul besoin et ne pouvait tolérer de peur que ces conflits nationaux soient des prétextes pour des interventions militaires colonisatrices. Le poids qu'avait la langue française dans le monde comme langue véhiculaire du savoir, de la technologie et de la communication subvenait aux besoins à court et à long terme de croissance et d'évolution de quelques pays de l'Afrique du centre. Contrairement à eux, l'Algérie et les pays du Nord de l'Afrique ont embrassé un autre mode de raisonnement fondé sur la rupture avec le colonisateur et fondé sur le nouement avec le monde arabo-musulman, comme si cette appartenance se contredisait avec le maintien de la langue française ou anglaise comme langue

¹Victor GINSBURG, Jacques MELITZ, Farid TOUBAL , *Foreign language learning : an econometric analysis*, Paris 2015.

officielle ou comme si elle s'opposait aux directives de L'islam considéré première source législative.

Un autre trait décisif dans le choix des langues officielles est celui de la distance géographique. Il s'agit de la proximité et l'éloignement des régions qui parlent ces langues. Plus on est proche de la source plus son eau est demandée et recommandée ; les distances linguistiques ont tendance à diminuer lorsqu'un côtoiement de l'autre langue est possible. *Est-il possible de déclarer la langue japonaise comme première langue étrangère en Algérie ?* Difficile à faire et le plus difficile est de mettre en œuvre cette décision.

En revenant à la notion d'*économie des langues* et en sachant que *l'entreprise* est citée par Jean Louis Calvet comme étant l'un des cavaliers de la politique linguistique, il convient de citer les travaux de Grin François qui traitent de la relation existante entre le monde du travail et les langues. Sa contribution intitulée *La valeur des langues dans l'activité professionnelle* rend compte de sa recherche plutôt statistique estimant les revenus des professionnelles en possession de capacités linguistiques et plurilinguistiques nettement supérieures à ceux ne les possédant pas.

Les entreprises, en besoins croissants d'un personnel maîtrisant les langues étrangères, se trouvent dans l'obligation de recourir à des traducteurs et à des interprètes et de les payer, alors qu'un personnel formé et sur le plan technique et sur le plan linguistique leur ferait gagner du temps et accroîtrait les gains. La relation entre les entreprises et les langues semble intéressante dans la mesure où les entreprises comme institutions pourraient, et elles le font réellement, contribuer à la propagation d'une langue dans une ou plusieurs régions. L'exemple à donner est celui des entreprises turques venant en Algérie dans le cadre d'accord économiques et politiques. Leurs rôles d'investisseurs donnent une image positive du pays et passionne des algériens d'importer des marchandises turques, d'y passer des vacances, d'y fonder un commerce, et pourquoi pas d'y vivre. Pour le faire, apprendre la langue d'un peuple malgré la distance et la *xénité* linguistique réussit à *conquérir*, pas uniquement l'Algérie mais beaucoup d'autres pays.

Les politiques linguistiques à travers le monde sont passées d'unilinguisme fondé sur la suprématie raciale et linguistique vers des politiques plurilingues prenant en considération des parlers *sous classés* et des variétés linguistiques longtemps marginalisées. La sociolinguistique a nettement contribué à modifier les représentations que les uns avaient

des autres et a limité les faits de classifications des parlers en langues, dialectes, jargons...cette classification souvent fondée sur des appréciations et tendances idéologiques individuelles et communautaires.

II-4- Politique(s) linguistique(s) et situation sociolinguistique en Algérie

La situation sociolinguistique actuelle en Algérie est le fruit de siècles de contacts entre les différents parlers de la région. Les invasions successives ont désobstrué sur une réalité sociolinguistique très complexe et ce, avant même l'*arabisme*. Des civilisations différentes, ainsi que leurs langues furent imposées soit par la force du gouverneur soit par la force des circonstances, aux habitants originaires : *les Amazighens*. Ces derniers, en plus de leurs parlers, se trouvaient dans l'obligation d'apprendre les autres langues ne serait-ce que des mots usuels pour assurer la communication avec les visiteurs/ les arrivants. Par le temps, leurs parlers se voient affectés par la présence en des milieux plurilingues. Le degré de changement diffère d'une région à une autre ce qui a résulté en des dialectes de la langue berbère. Plus la distance était grande plus les différences se faisait sentir, et parfois la compréhension entre les différentes tribus devenait difficile.

Cette présence suite aux guerres et à la domination de certains peuples n'était pas la seule raison d'être de ces hétérogénéité. Les échanges commerciaux entre les peuples de la région méditerranéenne, très prospères, avaient contribué à mettre ces peuples en contact permanent. Des mots, des expressions, des phrases se faisaient entendre, répéter, utiliser pour assurer les échanges commerciaux et par conséquent le gain et la survie.

« Ces échanges économiques favorisent les interpénétrations culturelles entre les peuples du bassin méditerranéen et l'extension dans les comptoirs maritimes et les villes de l'intérieur des langues les plus influentes sur le plan économique » (Ambroise QUEFFELEC & all, 2002, P. 13). Les langues ayant un poids et qui étaient en vigueur vers le VII^e siècle étaient le phénicien, le grec, le latin et la langue locale *le berbère*.

Il n'était question d'arabisme qu'avec l'avènement de l'Islam dans la région. Les autochtones n'étaient pas très hostiles ni à cette religion ni à la langue que les conquéreurs employaient. Comme religion d'ouverture sur les autres elle finit par unir les tribus.

En propageant L'Islam, les Beni Hillal et les autres tribus venant du golf et qui ont participé aux *foutouhates* ont contribué à la propagation de

la langue arabe, langue du *Coran* le livre sacré des musulmans. La présence en masse des arabes au nord de l'Afrique et la conversion à l'Islam d'un très grand nombre des Amazighs a attribué une place incontestable à la langue arabe qui se transforme en l'une des langues les plus enracinées dans la région.

Le retour des arabes musulmans de l'Andalous renforça la présence de l'arabe comme langue parlée et écrite à la fois : ils revinrent avec un trésor érudit née de la rencontre de deux civilisations éminentes celle *Européenne (grecque et romaine)* et celle *Arabe*.

Avant la conquête française, en dépit de la présence de la langue turque comme langue administrative, il ne fut jamais question de dénigrer la langue arabe ou de la substituer. Un respect proclamé pour la langue du *Coran* s'est reflété à travers le soutien et le support de son enseignement, et l'encouragement contemplé aux savants et aux hommes ayant contribué par des dons de différentes sortes pour assurer à cette langue sa propagation et lui faire valoir sa place méritée.

L'arrivée des français en Algérie et l'instauration du français langue officielle et unique au pays était une forme discriminatrice à l'égard des parlers arabes, berbères, turc et aussi à l'égard des parlers européens de ceux qui sont venus en aventuriers dans une colonie le moindre que l'on puisse dire d'elle est qu'elle représentait un réservoir de richesses capable de promouvoir la France au stade de prééminence dans la méditerranée et dans toute l'Europe. On comptait presque cent mille arrivants de l'au-delà de la mer, tous à la recherche de biens, de terres, de gains et même de tranquillité, de beauté ...ils se sont réfugiés dans l'eldorado africain : nouvelle colonie, riche, fertile et vaste.

Le français comme langue soutenue par la force militaire, gagne du terrain. Administrativement parlant, il substitue à la langue Turque et celle arabe qui jouissaient d'un large usage comme langues écrites servant à la communication officielle, à l'élaboration des archives judiciaires et à la circonscription de tout traité national ou international.

A l'oral, les algériens, très attachés à leurs dialectes et leurs langues réfutent l'utilisation de la langue française par haine à ceux qui la parlaient et qui leur ont arraché la liberté. Ce refus n'empêchât un contact de langues et le passage de mots français dans les langages des algériens : des emprunts qui s'avéraient nécessaires pour assurer une communication minimale entre plusieurs individus appartenant à des communautés linguistiques différentes. La scolarisation des enfants des

indigènes permit l'expansion progressive de la langue française parmi les autochtones.

Le contact des langues et les emprunts qu'il génère n'étaient pas dans un seul sens. Des mots de l'arabe sont devenus d'usage par quelques européens en particulier les juifs qui vivaient côte à côte avec les algériens du moment qu'ils subissaient presque le même traitement.

Les européens venus de pays autres que la France, se mettant à apprendre le français, langue imposée par les circonstances, mêlaient langues maternelles et langue française. Des accents différents se faisaient entendre distinguant ainsi les différentes nationalités. La région de Sétif, par exemple, connue par sa terre noire fertile et la production de céréales en plus de l'élevage de bétails a connu l'installation de citoyens d'origine surtout suisse qui se sont intéressés aux productions laitières, et dont un bon nombre de leurs familles avaient intégré le domaine de l'éducation. Les apprenants algériens ayant adhéré à l'école française, bien qu'ils soient peu nombreux, usent d'un français accentué par un son /tʃ/ au lieu du /z/.

L'arrivée des français en Algérie, malgré les inconvénients qui s'y sont rattachés, pourrait être vue comme une source d'enrichissement pour les parlers déjà en vigueur. Leur installation dans le pays et la construction des chemins de fer, de routes pour faciliter la transition des marchandises avait contribué à former un réseau de contact entre des communautés qui jusque-là s'enfermaient sur elles même et refusaient de s'ouvrir sur les tribus voisines, jusqu'à refuser le mariage des filles à des étrangers. L'ouverture imposée destitue un régime de micro-monarchie qui s'est installé au sein de chaque tribu pour le remplacer par une macro-monarchie centralisée.

La politique de francisation n'était pas toute négative. En se présentant comme une politique de radiation de l'arabe, elle donna lieu à un bilinguisme et un plurilinguisme d'une population considérée comme indigène et non civilisée, toutefois les français de la France continuaient en cette époque à proclamer la suprématie d'une langue française qui, elle-même, était contestée par beaucoup d'entre eux en raison des variétés linguistiques et des écarts de la langue nommée officielle, sujet de généralisation, de l'usage réelle.

Toute forme d'instauration d'une politique linguistique qui ne se réfère pas à la réalité sociolinguistique, voire escortée d'une bonne foi, semble condamnée d'avance quelque soit le pays où elle est entreprise.

En plus de la politique éducative, un système d'information et de communication en cette langue fut mis en place, consolidant ainsi la présence de la langue française qui s'enracinait dans le quotidien des algériens et devenait une partie prenante de leur(s) parler(s). La culture arabo-musulmane et celle berbère se trouvaient envahies par une autre culture qui, malgré sa dénégation déclarée par les algériens, elle a réussi à s'infiltrer contre grés et à se faire une place dans leur quotidien. La façon de s'habiller, de manger, les écoles à aspects européen et la mixité des genres, reflétaient des mutations socioculturelles engendrées par la politique de francisation.

La volonté d'instaurer un système linguistique français dominant en Algérie coïncidait avec plusieurs formes d'actions. D'abord des tentatives de gagner la confiance des *indigènes* en leur inculquant la langue française comme signe de civisme et de développement. Puis, une tendance à les priver de cette langue de peur de les faire connaître leurs droits et donc de détenir une arme leur permettant d'entamer des poursuites juridiques, politiques et d'organiser des révoltes contre le régime colonial. Dans une perspective de créer une famine éducative et de renforcer l'emprise du colonialisme sur un peuple suspecté d'être un danger, les algériens étaient privés de la scolarisation traditionnelle et celle moderne.

Suite à ces politiques linguistiques, une société de plusieurs groupes ayant différentes caractéristiques s'est formée. Le premier regroupait une élite francophone, produit d'une école française reproductive d'alliés et de *soumis*. Le deuxième est celui d'élite arabophone produit des écoles des *oulamas* dont l'activité fut non autorisée par les autorités durant des années, mais qui finissent par se faire une place par le biais et à travers la politique française elle-même. Ces écoles à la base coraniques ont pris en charge la formation en langue arabe de musulmans algériens sous contrôle permanent des français. Un troisième groupe rassemblait les *amazighens* ayant jusque-là fait l'objet de tentatives d'assimilation de part les français et les Oulamas. La nature géographique difficile de la région Kabyle, Chaoui, et celles où résidaient les Touaregs contribuât à leur isolement des autres régions culturellement caractérisées et amplifiât les disparités linguistiques. Le dernier groupe et le plus ample formé des algériens n'ayant pu accéder aux écoles quelque soit leurs types. Ils étaient privés de l'éducation institutionnelle. Par contre ils avaient une éducation socioculturelle fondée sur un monolinguisme déclaré et un bilinguisme implicite imposé par les circonstances de travail et ceux de côtoiement des français.

Après l'indépendance, le nouvel Etat, représenté par le gouvernement de l'indépendance, réjouit par cette dernière, choisit de rompre avec tout ce qu'il considérait français y compris la langue française. La disjonction politique et celle économique s'effectuent progressivement, mais la linguistique laissait à interroger. Mettre des enceintes entre des langues qui, durant plus de cent ans, se sont vues entremêlées, par l'effet d'une décision politique relevait du non possible. Pourtant, le gouvernement algérien déterminé, engage une bataille contre la langue française optant pour l'arabisation. Un alignement religieux, ethnique et culturel, et qui est loin d'être social : il ne prit en vue la réalité sociolinguistique et les nouvelles caractéristiques d'une société à qui on a affligé une langue mais aussi une culture française, européenne pendant plus d'un siècle. Certes, une haine envers le colon et ce qui s'y rapporte existait chez un bon nombre de citoyens algériens, mais elle était accompagnée d'une affection envers, non les personnes, mais envers certaines valeurs et certains comportements de ces mêmes étrangers.

La politique d'*arabisation* entreprise à travers le pays, à son tour, finit par prendre une dimension ségrégationniste du moment qu'elle marginalisait les dialectes arabes et aussi ceux relatifs à la langue berbère. Cette dernière, considérée comme un patrimoine, un reflet de la culture, était présente et en usage par presque vingt pour cent de la population. A ce stade, la décision politique de priver les *amazighens* et les algériens de leurs parlers, en optant pour une langue *arabe standard*, qui ne pouvait exister que dans un cadre scolaire ou encore dans des situations de communication écrites, semblait une tentative vaine de circonscrire l'Algérie dans une sphère arabophone où l'arabe comme langue n'existait que sur papier et s'éclipsait dans la réalité sociolinguistique.

La politique d'arabisation était une politique de recherche d'un positionnement ou repositionnement après l'indépendance comme si l'Algérie se trouvait perdue, ce qui donnait lieu à des interrogations sur la nature de la langue arabe visée par cette politique et sur son utilité. Opter pour l'arabe littéraire ou encore pour l'arabe moderne standard, ne rimait avec aucune réalité soit dans le monde arabe ou occidental.

En revenant un peu au temps qui précède l'indépendance, Abdelhamid Ibn Badis écrit le fameux vers "*le peuple Algérien est musulman et à l'arabité il s'aligne*". Même lui, qui prenait les devants pour proclamer la liberté du pays, ne déclarait que l'Algérie était Arabe : il se contentait de parler d'*alignement*. Difficile à distinguer entre les deux pour

les non-initiés en langue arabe, mais pour les érudits la différence est présente et elle est de taille.

L'Arabisation comme politique absorbe les revenus du pays et prend du temps (des années) pour sa mise en œuvre totale, elle est progressivement appliquée pour toucher tous les niveaux et tous les domaines : administratif, éducatif, informationnel et même onomastique. Les noms des rues, des cités et des quartiers n'y échappèrent pas. Entre temps, le peuple continuait à parler ses langues, à user de ses langages et de ses dialectes. Un attachement expliqué par l'aisance et la facilité et aussi par l'ancrage de ceux-ci dans sa culture et dans son patrimoine : ils révélaient son identité et son appartenance.

Le monolinguisme en cette époque coïncidait avec l'adhérence de l'Algérie aux pays *Neutres*. Il contribuait à garder le pays loin de l'interventionnisme international et fermait les portes à toute tentative de s'y infiltrer même sous prétexte d'ordre linguistique : une politique de peur et de réserve protectrice mais, aussi, destructrice. Elle installait des clos qui parvenaient à isoler le pays et les citoyens. Ces derniers, restaient à la marge du développement technologique et ne parvenaient à suivre la caravane qui avançait à toute allure. Face à cette situation une ouverture sur le monde devenait incontournable. *Un bilinguisme* finit par prendre la place du *monolinguisme*, quoique l'exclusion des dialectes et des parlers régionaux persistait pareillement.

En cette période, le détachement de la langue française n'ait pas la concorde de toutes les communautés algériennes. D'abord, l'élite francophone réfutait toute atteinte à la place occupait par la langue française, la langue de leur formation et de leur étude. Son positionnement naquit de la politique linguistique de francisation appliquée durant la période précédente qui en faisait des auxiliaires linguistico-culturels. Leur position s'explique aussi par l'importance de cette langue sur la carte linguistique mondiale et le rapport étroit qu'elle entretenait avec le progrès et le développement technologique et avec la recherche scientifique. Il est à noter que le français comme langue ne se trouvait pas en tête de liste des langues les plus parlées dans le monde, ni de celles les plus utilisées dans la production scientifique et que la France ne tenait pas le devant des pays développés. Ce qui faisait des justifications soutenues par les défenseurs du maintien de cette langue comme langue officielle des prétextes non fondés surtout qu'elle était/ est une langue impure, envahit par des mots et des termes appartenant à d'autres langues. Une réalité qui s'applique à l'arabe dialectal et l'arabe standard

qui en les analysant on y trouve des emprunts, également de la langue française.

L'élite arabe, elle, trouvait en cette décision une concrétisation d'une alliance avec les pays arabo-musulmans qui, durant la guerre de l'Algérie, ont apporté leurs aides aux algériens et leur soutien moral et matériel. Une sorte de reconnaissance et de gratitude non justifiées dans une ère de progrès où l'intérêt matériel supplantait toute autre forme de rapport même celle des valeurs. Le choix du standard reste discutable : on y recourt que dans des situations écrites officielles.

L'élite amazigh se trouvait partagée entre une appartenance religieuse et une volonté de contourner les conditions de vie ardue. L'appartenance linguistico-culturelle jouait un rôle important dans leur prise de position contre l'arabisation à travers des voix comme celle de *Ait Ahmad*. Des émeutes se déclenchèrent dans les régions kabyles revendiquant la *séparation* en raison de la marginalisation et de la non-prise en charge des habitants et leurs problèmes.

Les non-instruits tanguaient entre les avis des élites et étaient partagés entre eux, d'une part et l'Etat appelant à la solidarité et à l'union d'une autre part. L'arabisation sensée unir se transforme dès lors en une politique de division et de partage. A ce stade une nouvelle politique linguistique apparut optant pour le *bilinguisme*.

La législation linguistique en Algérie s'enrichissait périodiquement en faveur de la langue *arabe standard* : tout un itinéraire depuis 1964 que nous essayerons d'étayer en respectant l'ordre chronologique :

- 22 mai 1964, Le président Ben Bella, établit le premier décret portant sur l'arabisation de l'administration.
- Six jours après (28 mai 1964), le décret 64-147 est publiés dans le journal officiel définissant l'exécution des lois et l'organisation. Il s'agissait d'une sorte de plan de mise en œuvre de la première loi et puis de l'introduction de l'arabe dans le système éducatif algérien. Certes, elle occupait déjà une place mais pas autant que celle qu'on lui voulait. Ce décret préconisait un détachement progressive de la langue française et un renouement avec la langue arabe jusqu'à la substitution.
- 16avril 1976, une date qui correspond à la journée du Savoir, le président Houari Boumediene lance l'ordonnance 76-35qui prit en charge l'organisation et la formation en décrivant les finalités et le mode d'organisation.

- Le même jour un décret consolidateur de l'ordonnance ayant pour objet le caractère obligatoire de l'enseignement et sa mise en œuvre ainsi que sa gratuité.
- Dans le même cadre, et du moment que la politique linguistique affecte toute politique éducative, il paraît judicieux de traiter le préscolaire ce qui fut l'objet du décret 76-70.

Cette série de décrets reflète une préoccupation et une prise en charge du domaine de l'éducation et aussi de l'administration. Il fut important d'y créer des changements qui seraient intégrés progressivement. Déjà, un an après l'indépendance, on optât pour un volume horaire d'enseignement-apprentissage de dix heures de/ en langue arabe en première année primaire. Dans la même perspective, en 1964, et pour le même niveau, on passât à quinze heures par semaine.

Le domaine de l'administration aussi a connu des mutations : un retour progressif vers la langue arabe en dépit de celle française. Cette dernière n'aurait pu être ratifiée définitivement car elle était la langue de maintien de tous les registres de l'état civil, du commerce, ceux juridiques, etc. L'établissement de tous les documents officiels se faisait en cette langue devenue soudainement *étrangère* pour un personnel qui la maîtriser mieux que la langue arabe standard.

Un autre domaine affecté par l'arabisation est celui de la communication et de l'information. En dépit de la généralisation des moyens de communication et de diffusion d'informations (télévision, radio...), reste que la langue française y ait gardé une place moins importante qu'avant.

III- Politique éducative : enjeux et perspectives

Vu l'importance octroyée à l'éducation dans toute société et toute civilisation, différentes politiques éducatives sont entreprises autant pour satisfaire la demande sociale que pour organiser le domaine et l'orienter selon la politique générale adoptée, les aspirations et aussi les conditions.

Pourquoi politiser l'éducation ? Dans quel(s) objectif (s) ?

III-1. Pourquoi la *Politique éducative* ?

Le domaine de l'éducation, de l'enseignement-apprentissage, est un domaine de pratique. Il est plus en relation avec les valeurs humaines et les attitudes avec les autres, avec la didactique et la pédagogie. Le laisser sans organisation et sans réglementation engendrerait une anarchie qui risque d'en *médiocrétiser* les résultats. D'où la nécessité de le soumettre à des lois qui le régissent et qui assureraient sa prospérité.

La politique éducative se trouve à mi-chemin entre la société et le système éducatif. Elle est cette «... *ensemble de valeurs, de compétences, de savoirs et de pratiques dont l'objectif est le développement de l'être humain et de la société* » (Legendre, 1993), un investissement dans l'être humain plus sûr et plus rentable qui garantirait une évolution de toute la société si la planification matérielle, financière, spatiotemporelle sont scientifiquement fondées.

Cette définition présente la politique éducative en lui attribuant des détails qui se rattachent plus au système éducatif alors qu'elle se distingue de lui par le degré de précision : elle est plus générale.

Patrick Robo propose une autre définition de la politique éducative. Il lui assigne un champ d'action limité en écrivant que « ... *la politique éducative désignera la détermination de finalités, puis d'objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs* » (ROBO, 1996). Robo omet de parler de la mise en œuvre de cette politique qu'elle soit pédagogique ou administrative. Il existe dans sa définition une lacune, un espace vide non couvert qui réside entre la phase de détermination des finalités, celle de fixation des objectifs, celle de l'octroi des moyens d'une part et la phase de l'évaluation des résultats. Ces résultats ne peuvent être atteints sans une application de cette politique sur le terrain, sans élaboration de programmes et confection de manuels.

La politique éducative fait partie d'un ensemble plus large qui est la politique générale dont toutes les composantes obéissent au facteur

économique et au côté financier, mais, entre-temps, elle se réfère à la politique linguistique, souvent ségrégationniste, en matière de primauté des langues à enseigner- à apprendre. Le choix des langues à prendre en charge par le système éducatif dépend du parti politique détenteur du pouvoir, de son idéologie, de la communauté majoritaire linguistiquement, de l'*Histoire* commune mais aussi, dans le cas des pays en voie de développement, des débitants qui, en plus des services étatiques, pourraient être des organisations internationales à l'instar de l'UNESCO, ou d'autres états dans le cadre de dons ayant pour objectif la promotion d'une langue particulière, ou encore pour des intérêts politiques ou économiques.

Au niveau politique, il est question de déterminer les finalités et les objectifs, en octroyant les fonds indispensables pour les réaliser. Déterminer *Le comment dépenser ces revenus* et *Le comment atteindre les finalités* relève purement du technique comme l'affirme Louis Legrand dans *Les politiques de l'éducation* (Paris, 1988), sauf qu'il revient toujours aux politiques de vérifier la compatibilité des résultats avec le projet, et puis des fonds utilisés avec le budget attribué.

Les décisions en matière d'éducation, ne sont pas aussi faciles à prendre qu'elles en ont l'air, surtout que les séquelles perdurent et que des personnes forment le champ d'action. Pour ces raisons, il conviendrait de ne pas se précipiter et de ne pas agir en solitaire. Faire appel à l'autre, qu'il soit politicien, didacticien, pédagogue, philosophe, homme de religion ou autre (toute personne est concernée et toute personne à un point de vue différent) élargirait l'angle de vision de telle sorte à aboutir à un inventaire des points de vue susceptible d'atteindre la conciliation et l'accord.

III-1-Facteurs influençant la politique éducative

L'école, considérée comme la concrétisation du système éducatif et de toute la politique éducative, reflète l'image de celle-ci par ses résultats (le mot école renvoie à tout établissement scolaire étatique consacré à l'éducation). Elle est une arme à maints tranchants puisqu'elle est le fruit de plusieurs facteurs qui s'imbriquent et s'entremêlent de telle manière à ne pouvoir tracer les limites à chacun d'eux, dont celui politique, celui économique et celui religieux.

III-1-1-Facteur Politique

La politique éducative s'inscrit dans un tout politique malgré la tendance à lui épargner cette image de dépendance. Elle est vue comme étant *la reproductrice* de l'héritage culturel, parfois de compétences et

même de connaissances. Avoir une prise sur l'école permettrait, selon cette thèse développée par Bourdieu et Passeron (BOURDIEU ET PASSERON, 1970), de préserver les spécificités, de prolonger l'existence, de propager les idéologies appartenant au **groupe pouvoir** et de former ses futurs alliés desquels on s'attendrait à une obéissance et une activité militante de soutien. Une attitude ségrégationniste vis-à-vis des autres communautés formant les pays composites. « *Il est fréquent, en particulier pour les états un peu jeunes, que le système éducatif serve de point d'appui pour conforter un système politique visant à renforcer le pouvoir de certains groupes dominants au détriment des minorités* » (Christian DEPOVER, Philippe JONNAERT, 2014 , p. 64). Entre temps, cette politique a réussi à surmonter cet obstacle, en adoptant une conduite favorisant la démocratie, au sein de pays, le moins que l'on puisse dire d'eux est qu'ils ont préféré l'évolution de l'intégral que la promotion du partitif, et cela en :

- -Reconnaissant le principe d'égalité entre tous les membres et entre tous les apprenants sans avantager une ethnie par rapport à une autre. Le savoir est une propriété collective.
- -Promouvant la tolérance et l'ouverture sur les autres en adoptant un enseignement-apprentissage fondée sur la pluralité linguistique, culturelle, religieuse et surtout sociale.
- -Résolant les conflits internes et les mettre de côté, en prônant la paix.
- -Optant pour un enseignement démocratique.
-

III.I-2. Facteur économique

Ecrire à propos de la politique éducative ne concerne pas uniquement les décisions prises, mais les dépasse pour traiter du domaine économique qui englobe le financement mis en jeu, afin de mettre ces décisions en œuvre qu'elle soit interne ou externe.

Les institutions de l'Etat prennent en charge l'exécution des divers arrêtés en procurant l'assistance matérielle nécessaire pour bâtir les centres et les établissements ayant pour rôle la formation, comme elles se chargent totalement ou partiellement de l'équipement de ceux-ci de telle sorte à ce qu'ils accomplissent la mission qui est assignée au personnel, lui aussi assujettit à une ou plusieurs formations. Le tout se fait dans une perspective de fonctionnalité vis-à-vis d'objectifs et de finalités préalablement établis.

Dans certains cas, l'Etat ou le gouvernement se trouve dans l'incapacité de sponsoriser ces actions, alors il recourt à l'endettement ou encore il accepte une aide externe marquée par des demandes ultérieures visant un favoritisme quelconque. On parle alors de bailleurs ou de P.T.F.

Qui sont-ils ?

Vers la moitié du siècle dernier, des Etats et des gouvernements, perdant du terrain suite aux mouvements d'indépendance, prirent le devant pour venir en aide aux pays en voie de développement en matière d'éducation et d'enseignement: une nouvelle forme de colonisation mais, cette fois, *sous couvert*. Les aides proposées laissent sous-entendre des avantages linguistiques, religieux ou encore économiques si pas politiques. La polémique interne et externe aboutit à un changement de procédures : l'Etat n'agit pas directement mais à travers des associations et des organisations non gouvernementales, à l'instar de l'U.N.I.C.E.F, qui reçoivent les fonds et les distribuent suite à un calendrier et en fonction des priorités. Il n'est plus question de *bailleurs* mais de *Partenaires Techniques et Financiers*.

III.1-3. Religion et morale

La laïcité de l'école est un sujet de débat qui ébranle les réflexions didactiques et pédagogiques et ainsi sociologiques. Il se développe pour devenir une des caractéristiques d'un *bon* système éducatif et d'une *bonne* politique éducative.

La laïcité, prise dans son premier sens, est la séparation entre la religion et la politique en général et la politique éducative en particulier. Elle devient équivoque d'une restriction d'aborder la religion comme matière à enseigner- à apprendre. Dans un deuxième sens, elle désigne le fait de contourner tout enseignement privilégiant une religion par rapport à une autre dans des contextes multi-religieux. Cette approche tend à bannir toute ségrégation religieuse ou tout endoctrinement visant à façonner les esprits des apprenants. Dans certains pays, à l'instar des pays musulmans, la religion dépasse ce stade pour devenir une partie intégrante de la vie sociale, économique et une source d'éthique, de valeurs qui inspire la législation. L'enseignement préscolaire est pris en charge par certains de ces établissements religieux qui enseignent les bases de ces religions (les mosquées dans les pays musulmans, les monastères dans les pays chrétiens ou encore certains établissements privées qui optent pour la promotion du judaïsme). Cet enseignement se voit être consolidé par un système éducatif *favoritariste* de ces religions et de tout ce qui permettrait leur incorporation et, par conséquent,

favoritariste des langues ayant la possibilité d'assurer leur enracinement. La langue arabe littérale, dans les pays musulmans, bien qu'elle ne soit pas en usage effectif, qu'à travers ses dialectes, dans ces sociétés, elle a la primauté dans leurs systèmes éducatifs vu qu'elle est celle du Coran et de ce qui s'y rattache comme disciplines relatives à l'exemple de Elhadith, Elfikh, Eltafsir....

La politique éducative ne peut prétendre à une neutralité religieuse totale. Elle pourrait en faire un slogan politique, mais reste que la religion, dans tous les cas, est d'un impact à ne pas négliger, sur la société et sur les citoyens de telle sorte à ce qu'elle fait part de leurs vie quotidienne qui se concrétise par des actes rituelles, traditionnels que ce système doit prendre en considération lors de la délimitation des finalités et des objectifs généraux.

III-I-4. Courent international

Quelques pays, suite aux aides que les bailleurs ou comme on a tendance à les appeler récemment PTF tendent à leur octroyer, se trouvent accablés par les directives de ceux-ci. « *Toutefois, cette influence est plus visible dans les pays en développement, car ceux-ci sont généralement moins bien armés pour résister aux préconisations qui viennent des organismes internationaux* » (Christian DEPOVER, Philippe JONNAERT, 2014 , p. 66). Ni leurs capacités scientifiques, ni celles économiques, ni même politiques ne leur permettent de faire face aux exigences transcendantes malgré qu'ils soient, représentés par leurs gouvernement, conscient des effets négatifs engendrés par une telle soumission.

Emprunter des pratiques, des formes d'organisation et, parfois, des contenus a l'apparence d'une soumission, mais aussi porte une tentative de modernisation, d'actualisation et une intention d'aller au-devant et de bruler les étapes par lesquelles les autres sont passés tout en trébuchant longuement et lentement, pour atteindre le stade de *modèle*. Une politique de fuite vers l'avant dont les séquelles n'apparaissent pas immédiatement.

Les pays en développement sont pris au piège : Volonté, demande sociale et manque de fonds. Sortir de ce cercle vicieux laisse à désirer. *Moins bien armés* pourrait être remplacé *Mal armés* (différence d'intensité et de degré) pour désigner la situation de pays longtemps colonisés où l'éducation semble être le dernier souci du colon, et qui même après l'indépendance, ils sont déchirés par les guères, tourbillonnés par les crises économiques et secoués par les revendications sociales.

L'imitation scientifique recommandée par les PTF et favorisée par certains organismes ou encore des associations est le résultat de louanges de pratiques soit par l'exposition des résultats souvent optimisés et parfois gonflés, soit encore en offrant des avantages comme des stages de formation, des séminaires organisés en faveur de telle ou telle tendance didactique, voire pédagogique, jouant ainsi le rôle d'exportateurs ayant en vue la circulation d'une marchandise usant de tout type de propagande.

Le recours à des méthodes et/ ou approches en vogue est très fréquent. Le cas de l'adoption de l'approche par les compétences, de la pédagogie correctionnelle et la pédagogie de l'erreur ... qui sont devenues des assises à la majorité des systèmes éducatifs actuels.

« L'interventionnisme accru des pays du nord dans la définition et la mise en œuvre et dans le financement des programmes éducatifs africains induit que les politiques d'éducation sont de plus en plus impulsées de l'extérieur selon un modèle unique, d'où une certaine uniformisation de ces réformes » (M.F. Lange, 2003).

Cette tendance à dicter aux pays en voie de développement des politiques éducatives, des programmes et des contenus précis, et le fait que les pays occidentaux s'accordent à être à jour en matière d'éducation et à exploiter les résultats de recherches en didactique et en pédagogie dans une optique d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage, émane une concordance didactico-pédagogique et dans les pays du nord et dans ceux du Sud. L'inconvénient est que les premiers sont en possession de matériel adéquat aux choix adoptés, que le personnel est formé par des spécialistes et que les conditions de travail sont plus favorables que ceux dans les pays en voie de développement tandis que ces derniers tentent avec le peu de moyens qui se présentent à eux d'égaliser ses pays.

Parmi les institutions à qui l'on reconnaît une intervention dans les politiques éducatives des pays, Heyeneman cite *La Banque Mondiale* (FMI=Fonds Monétaire International) qui a édité un article intitulé *The History and problems in the making of education policy at the world bank*, et dans lequel est expliqué et justifié cet interventionnisme.

Le processus d'**externalisation** semble négliger les spécificités de chaque région qu'elles soient géographiques, culturelles, religieuses ce qui réduit cette importation en un calque. Vouloir appliquer la politique éducative norvégienne au Mali serait fantaisiste. Déjà la laïcité de l'école et enseignement de la morale constituent une source de polémiques. Les

pays musulmans n'acceptent la suppression de l'éducation islamique des programmes. La scolarisation des filles en Afghanistan, des nomades du Sahara Africain, des touarègues, des musulmans du Tibet ... reflètent les inégalités et les injustices des politiques éducatives insoucieuses de réalités dont l'amertume relève de la généralisation et l'imitation non fondée. Ce genre de problèmes est soulevé, le plus fréquemment, dans les pays en voie de développement.

VI-Domains d'intervention de la politique éducative

« *L'expression politique éducative est souvent utilisée pour faire référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation* » (Christian DEPOVER, Philippe JONNAERT, 2014 , p. 61).

Elle détermine les finalités du système éducatif ainsi que les principes généraux qui en découlent, les moyens, le matériel nécessaire à sa mise en œuvre y compris les ressources humaines et la formation continue des enseignants. Elle préconise un mode d'évaluation perpétuel des résultats obtenus par rapport aux objectifs tracés.

Les politiques éducatives se sont, longtemps, inspirées des religions qui en étaient le produit et le contenu total ou partiel en vue de former des pieux, des saints, de **bons citoyens**. Ces mêmes religions favorisaient un enseignement-apprentissage relatif à l'interprétation de leurs contenus et promouvaient la recherche scientifique en l'encourageant et en optant pour une ouverture sur toutes les sciences et tous les savoirs. Le développement technologique réussit à faire sortir ces politiques d'un endoctrinement humain accablant vers une rationalisation et une logique scientifique et l'a menait vers une laïcité et neutralité progressive malgré l'opposition de certaines personnes éminentes et l'enracinement d'une tradition difficile à soustraire en particulier dans les sociétés où la religion est à la base de tout le système social, économique, juridique et les dépassant pour être un moyen de guérison de maladies. Tel est le cas des pays musulmans dans lesquels la religion est intégrée dans différents domaines ce qui ne donne pas lieu à des changements radicaux loin de celle-ci, et ce qui fait que toute tentative est vouée en avance à l'échec. Citons le cours d'idées de l'ancien ministre de l'éducation algérienne, Mme N. Benghebrit lorsqu'elle évoquât l'idée d'enseigner au moyen du parler dialectal. Une idée vite contrée par des associations et des organisations ayant un poids social, historique et religieux à l'exemple de *l'Association des savants musulmans*. Une contre-attaque féroce causée par la non communication des véritables objectifs de cette proposition ce qui attribuât au propos du ministre des interprétations collées aux stéréotypes et aux clichés en vigueur. Le résultat fut le renoncement au projet avant son lancement. De telles décisions ne doivent pas être brusques et soudaines : une préparation du terrain de longue durée est susceptible d'assouplir le passage d'un régime vers un autre.

« *La politique éducative est étroitement ancrée dans les valeurs qui caractérisent une nation. Parmi ces valeurs certaines ont un caractère*

universel, d'autres ont une portée plus locale et reflètent les spécificités d'une culture ou d'un mode de vie qui peuvent évoluer avec le temps »(Christian DEPOVER, Philippe JONNAERT, 2014). Mais qui peuvent, pareillement, changer en abandonnant certains traits et/ ou en adoptant d'autres appartenant à d'autres nations et à d'autres cultures.

La politique éducative définit les finalités du système éducatif et sa (ses) mission(s), donc elle détermine les grandes lignes qui le caractérisent. C'est en fonction de ses dernières qu'il devient aisé de se fixer des objectifs. Cela joint l'idée développait par TAHAR KACI qui affirme que «... *les principes généraux de la politique éducative et de formation sont relativement aisés à formuler dès l'instant où les missions et les finalités ont été identifiées et les contraintes analysées* » (KaciTahar, 2003, P24).

En évoquant la notion de politique éducative il serait judicieux de traiter les deux faces qui la constituent : La face politique et la face de concrétisation de cette politique. Le passage d'une politique éducative vers un système éducatif est la concrétisation de l'ensemble des décrets et des décisions prises.

IV-1-Evolution des politiques éducatives

En évoquant les politiques éducatives, il nous semble judicieux d'exposer leur évolution et cela pour comprendre leur actuel, en particulier celui algérien. Trois périodes semblent incontournables pour les chercheurs principalement *Lessard Claude* qui, à travers une série d'articles, s'efforce de montrer les particularités de chacune de ces périodes et puis d'en lier les mutations aux évènements politiques et historiques.

Les deux guerres mondiales ont démasqué des politiques éducatives sélectives et anarchiques manquant de rationalité et de rigueur d'où le lancement d'une série de réformes à travers la majorité des pays du monde.

IV-1-1-Première période : Les trente glorieuses ²

Suite aux atrocités commises et à la destruction des infrastructures durant les deux guerres mondiales, il était nécessaire de repenser l'école et les politiques éducatives tenues responsables en grande partie de ces

²Claude LESSARD, Anylène CARPENTIER, *Politique éducative, la mise en œuvre*, Paris, PUF, 2015.

horreurs : les précédentes ont produit des monstres. D'où une révision des politiques éducatives juste après la 2^e guerre mondiale.

Cette période s'est caractérisée par une croissance économique dans la majorité des pays européens et dans quelques uns en Amérique et en Asie, et par une multiplication des revenus consacrés à l'éducation. « *Des études menées par des économistes (EDDING 1958, VAYZEY 1958, SCHULTZ 1960) démontraient que, dans tous les pays étudiés la part du revenu national consacré à l'enseignement avait doublé et même triplé en quelques années* »(Carpentier, 2015, P13). Cela se faisait dans le cadre d'une prise de conscience de l'importance de l'éducation non comme étant un facteur de développement social seulement mais en tant que facteur de développement économique aussi: **Un investissement collectif à impact futur**. Il était question d'hausser le niveau de la main d'œuvre et d'améliorer la productivité.

Sur le plan économique, l'investissement en éducation correspondait à un courant international soutenu par **La Charte Internationale des Droits de l'Enfant**, la corrélation d'effort mondial à tous les niveaux... le droit à la scolarisation et l'égalité des chances en sont les pivots. Les gouvernements se hâtaient pour prendre les devants en matière de scolarisation des enfants dans l'objectif de se distinguer. En revanche, un dédoublement des politiques éducatives apparaît : **une politique énoncée** et une autre **appliquée**.

L'Etat éducateur se voyait investir pour réaliser **la démocratie de l'enseignement** qui se consacrerait par la prise en charge de la demande en masse de scolarisation donnant lieu à **une industrie de l'enseignement**. Celle-ci selon *Than KHOI*, oblige la tutelle à gérer le côté quantitatif et à marginaliser, si ce n'est pas négliger, le côté qualitatif dans une optique de simulation d'intérêt pour ce domaine qui comme l'éponge absorbait les revenus et n'offrait rien de concret à court terme. Qu'une satisfaction sociale partielle et un reflet embelli d'une image erronée à l'échelle internationale soit affichée ne change rien à la réalité.

A des rythmes divergents, les Etats se sont lancés dans une course contre la montre. La mise en œuvre de cette démocratisation se voyait freinée par un accroissement démographique résultant de la bonne prise en charge des mamans et de leurs bébés et de l'amélioration des conditions de vie. Le déclin du nombre des guerres dans le monde et la restriction de leurs zones a concouru positivement à l'instauration de cette politique.

En cette même période les pays industrialisés ont engagé une reconstitution de leur plateforme après une guerre impitoyable qui avait généré une destruction de toutes les entreprises. Le rythme entrepris était plus accéléré que celui des pays en voie de développement qui menaient un chemin épineux. Les revenus économiques limités, les infrastructures frêles, les demandes à tous les niveaux en plus de la crainte d'être (re)colonisé ou de subir le détachement d'une région ou d'un département, ont favorisé le lancement dans la course à l'armement devenue une priorité face aux menaces accrues. L'objectif de préserver l'union de l'Etat était une prépondérance.

Les pays encore soumis à l'expansionnisme formaient une catégorie à part. La gestion du domaine de l'éducation appartenait à l'Etat colonial qui, en prenant en charge leurs ressortissants et ceux des pays alliés, négligeait les autochtones. Les rapports des associations et organisations nationales et internationales dénonçaient une ségrégation raciale à des raisons politiques exercée en vue d'éviter le soulèvement des populations. Embellir cette image exigeait une révision des politiques éducatives en vigueur dans les pays sous l'emprise coloniale en offrant plus d'opportunité aux natifs d'intégrer le système éducatif polarisé de la métropole, d'où des fonds supplémentaires égaux ou supérieures aux profits économiques de ces pays.

Simuler une démocratisation de l'enseignement et prévoir une intégration des populations considérées jusque là comme indigènes suscitait des réserves à l'échelle internationale et un éveil des partis politiques qui revendiquaient l'égalité puis l'indépendance de leurs pays.

Cette période se caractérisait par une ascension du rythme du développement dans tous les domaines résultant en une variation des offres de travail. Une prise en charge de ces demandes a engendré une formation spécialisée au secondaire d'une part et la création de la formation professionnelle surtout en ce qui se rattache au secteur tertiaire.

Dans les pays en voie de développement, l'éducation était restée sous l'emprise de l'incohérence. Les conflits ethniques, politiques, religieux captaient l'intérêt des Etats, absorbaient les fonds et épuisaient l'énergie. Une course vers l'armement était entreprise en dépit d'une course pour l'armement des esprits.

Les trente glorieuses, alourdies par l'inégalité des chances entre les enfants de pays occidentaux et ceux des pays en voie de développement assignaient à l'école, alors, le rôle de modérateur social chargé de gérer les différences et la diversité, toutes accusées d'être sources des maux du

monde. Une vision ne prenant pas en considération que les êtres sont différents de nature et qu'agir à son encontre serait agir contre la nature, et que la diversité, elle, était source de richesse et d'enrichissement. La différence et la diversité donnent goût à la vie, la monotonie tue la créativité.

La femme, jusque là, responsable d'un foyer et de son maintien, tenue à servir les membres de sa famille, avait pénétré le monde du travail en force. Une carence ressentie au sein de la famille a provoqué un déséquilibre social et a incité à des revendications d'égalité entre femmes et hommes s'inscrivant dans un cadre féministe s'opposant à tout sexisme. L'école dans une tentative de combler cette carence a pris en charge l'éducation et l'enseignement des enfants. Des établissements qui fonctionnaient en système de pensionnat, d'autres en demi-pensionnat prenaient en charge les enfants dont les parents étaient éloignés.

Cette période dite glorieuse en son apparence, ambitieuse en son fond, porteuse de transmutations en sa forme était une passerelle dont les fondements n'étaient pas aussi solides qu'ils en avaient l'air. Les tendances politiques internationales et les aspirations sociales aguichées par des sentiments humanistes et des idéologies socialistes opposées à des réalités impérialistes et un développement économique-technologique ne résistaient pas au courant matérialiste.

IV-2. Deuxième période : Révolte éducative

Après une trentaine d'année d'effusion de la démocratie de l'enseignement et de l'égalité des chances, le monde se trouvât face à des crises économiques nationales et internationales. La guerre de Vietnam, la prise d'otages en Iran, une succession de chocs pétroliers, l'Allemagne qui se refond et s'unit formant une nouvelle force économique et politique, le Japon qui défie le monde par un développement très rapide et que les pays européens ne pouvaient suivre ou égaler... les politiques éducatives désignées des doigts à chaque fois, non d'êtres distinctes mais comme étant des productrices de prototypes étatiques. Bourdieu et Passeron décrivent ces politiques et les systèmes éducatifs qui s'y rattachent comme des instances de *reproduction sociale et culturelle* et la démocratisation dont il fut question, restait un slogan attirant et appétissant qu'en essayant de le mettre en œuvre, des générations sont restées à leur faim (au sens figurée).

Des voix s'élevèrent contre les Etats éducateurs accusés de détenir l'éducation en main et de monopoliser la décision politico-éducative en imposant des contenus aménagés pour les servir. L'imperfection aux yeux

des esprits lucides *charmantée* à un moment donné par les illusions des promesses les choquât. Ces voix bien qu'elles soient le produit intellectuel de ces politiques, elles reflètent une réflexion et une critique de situations vécues : *Plus de conditionnement mental, intellectuel et culturel*. En se détachant de la caravane, ils se font suivre par d'autres et forment, ainsi, une pression sur les régisseurs du domaine.

La raison principale de cet échec fut l'absence de sensibilisation à propos de la notion de démocratisation de l'éducation ce qui ouvrit la porte devant plusieurs interprétations et plusieurs lectures. La plus dominante fut celle quantitative : être apprenants serait avoir son nom qui figure sur la liste des inscrits et qu'il soit ratifié de celle des analphabètes.

Cette critique favorise une ascension d'un discours économique fondé sur *la théorie du capital humain* qui a vu le jour entre 1955 et 1965 en Amérique et qui a radicalement changé le cours des choses jusqu'à l'adoption de l'opposé. Au lieu que l'Homme et son bien être soient les objectifs de toute acte et de tout développement, il se transforme en un *objet* au service de la prospérité économique. Une optique qui convertit l'éducation d'une formation de l'être pour une vie harmonieuse, en un investissement dans l'être contre un rendement ultérieur. Une fois la balance secouée, les principes ne sont plus les mêmes.

La constatation de négligences des recherches relatives à l'éducation et particulièrement qui prennent en charge les pratiques des classes durant la période précédente qui n'obéissait pas à des critères précis à l'exception de celle du nombre, n'optimisait pas les résultats obtenus.

Le paysage politique, économique social, imprégnait l'éducation, précisément dans les pays du tiers monde mais de manière moins intense que les pays développés engagés déjà dans une réforme et parfois une refonte.

L'alarme une fois sonnée, plusieurs formes de préméditation à une éducation en péril. L'exemple à donné est celui des Etats Unis : Tayack et Cuban affirment que les Etats Unis à partir de 1983, suite à la constatation de baisse de niveau des apprenants scolarisés, ont procédé par réforme. Le problème majeur fut celui d'inégalités entre riches et pauvres, et d'inégalité entre les différentes races qui peuplaient le pays. Pour remédier à cette baisse de niveau, un retour vers un enseignement élémentaire devint la seule et l'unique issue face à l'anarchie, que l'on

associe à l'école classique³, que SIZER (1984) étaye et qui, selon le même auteur, vise essentiellement à instaurer *un seuil de réussite* plus élevé impliquant de la sorte une centration « ...du *curriculum de base autour de cinq matières (anglais, mathématique, sciences, étude sociale et informatique...* »(Lassard & Carpentier, 2015, P24). SIZER en décrivant cette tentative de préméditation, emploie l'expression **les sis more**⁴ résumant l'idée de focalisation de l'enseignement-apprentissage sur quelques matières jugées essentielles au lieu d'éparpiller les efforts sur plusieurs autres disciplines et, delà, ne pas réussir aucune d'elle pleinement.

L'Angleterre en cette période, après des années de décentralisation de l'enseignement, fit un retour vers la centralisation. Il n'était pas question de totalitarisme mais d'uniformisation comme remède à l'anarchie engendrée par la prise de décisions individuelles jugées incompatibles à la politique éducative de l'époque et du pays.

La France, dans la même perspective, adopte *la loi Haby* (1975). Cette dernière concrétise la démocratisation par l'homogénéisation des programmes et des contenus. Deux ans après, un décret ministériel intègre des disciplines nouvelles en rapport avec le travail manuel. Le ministre Alain Savary en 1982, crée les **Z.E.P** (zones d'éducation prioritaires) qui constituaient un pas vers l'approche écologiques et non de l'écologie. A. Prost qualifie cette approche de *discrimination positive* et explique le principe par « *Donner plus à ceux qui ont moins* »(Carpentier, 2015, P 25).

Toutes les remédiations ayant vu le jour entre 1970 et 1990 se rattachent à la pédagogie de maîtrise de *Bloom Field* qui s'applique en trois phases : enseignement, évaluation, et puis remédiation. Chaque cycle se clôt sur un examen certificatif qui mesure les degrés de maîtrise de la période de formation. Cette orientation se présentait comme des politiques échappatoires, de bricolage.

IV-3.La troisième période : à partir de 1990

Les efforts fournis depuis la fin de la deuxième guerre mondiale en matière de politiques éducatives et leurs mises en œuvre ne parvinrent pas à faire face au courant de mondialisation et ses incontournables manifestations économiques et technologiques et dont les l'impact n'épargnaient aucun autre domaine y compris l'éducation. Un bon nombre

³TAYACK et CUBAN, *Thinking toward Utopie: a century of public school reform*, Hanverd university press.

de pays membres de l'OCDE manifestaient, en cette fin du 20^e siècle, une volonté d'améliorer l'éducation en offrant un enseignement de qualité. C'est dans cette optique que ***Prêt pour la vie*** fut publié, portant l'idée d'intégration des compétences. Une initiative longuement discutée et sévèrement critiquée, mais qui s'avère être un moyen de créer l'harmonie tant espérée entre les systèmes éducatifs et le monde du travail. C'était le défi du troisième millénaire caractérisé par une restructuration du système mondiale à la fin de la guerre froide et l'ouverture du monde sur le Monde tout en affaiblissant, par conséquent, les frontières politico-géographiques. Ainsi, cette procédure, donne existence à une nouvelle aire qui se distingue par « *...l'explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies, l'abolition des notions de distances de temps...* »(Claude LESSARD, 2015, PP 7 -37)

La complexité multiple de cette période résidait et continue de résider au niveau des sociétés, qui devaient faire face à toutes ces mutations préalablement citées, et qui se trouvaient partagées entre la préservation du patrimoine local et l'ouverture sur les autres sociétés et donc les autres cultures. Un dilemme qui divisât les responsables des systèmes éducatifs ayant la mission de développer chez les apprenants des compétences aptes à les préparer à la vie réelle. Il fut question de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant lui-même en fondant « *Une école refusant la fiction juridique de l'égalité formelle au profit d'une approche dynamique différenciatrice qui part de la diversité originare des élèves pour construire leur formation et leur insertion professionnelle et sociale* »(ROBERT., 2010, P : 37)

Cette nouvelle-ancienne vision a donnée place à l'interculturalité en éducation qui devait harmoniser les relations au niveau scolaire et, au-delà de celui-ci, au niveau sociétal plus divers et plus complexe qu'au paravent.

Apprendre à apprendre est une finalité exprimée parfois explicitement et d'autres fois implicitement, mais, qui dans tous les cas, semble être une procédure *défraichissante* du terrain à *l'apprentissage tout au long de la vie*. Le secret de l'intérêt porté à ce dernier s'explique par la panoplie de savoirs, de découvertes et de recherches qui s'effectuent au quotidien.

Enseignants et inspecteurs dépourvus de leur autonomie durant la période précédente, se transforment en associés des autorités responsables de la promotion du domaine. Ce retournement de situation

fait des acteurs des membres actifs sur le terrain et des décideurs imposants, d'où la crédibilité des décisions prises.

L'enseignement différencié, prend de l'ampleur dans les pratiques pédagogiques et cela par orientation politiques. Les apprenants au centre de celles-ci ont plus d'opportunité de développer leurs capacités et l'enseignant, devenu ingénieur et créatif en son domaine jouit d'une certaine marge d'autonomie, transforme la classe, espace institutionnel, en un lieu de guidage, d'orientation et d'accompagnement. Afin de favoriser les interactions entre enseigné(s) et enseignant, dans cette même perspective, les formateurs sont assujettis à des formations qualifiées d'être *professionnelles* dont la diversité et la multiplicité ne portent pas des réponses clés et des démarches miracles à adopter.

L'évaluation, qui jusque-là était un acte purement pédagogique qui concerne l'apprenant, est devenue un concept associé à tout système éducatif. Des statistiques en rapport avec la réussite des apprenants se multiplient et les politiques ne se fient plus aux tests de niveaux mais plutôt aux taux de réussite des apprenants durant le parcours scolaire et bien après pour vérifier si les apprentissages scolaires sont d'un apport durable. Des conflits entre les associations non politiques et les ministères de l'éducation sont déclenchées en raison de la mise en doute des chiffres avancés officiellement qui tendent à valoriser les politiques éducatives/ les systèmes éducatifs en vigueur.

C'est trois périodes de l'évolution des politiques éducatives se closent sur une quatrième période qui se distingue principalement par la propagation de l'enseignement à distance devenu une forme d'enseignement-apprentissage mais qui suscite une grande polémique portant sur le rôle de l'enseignant et la probabilité de le remplacer par l'intelligence artificielle. Il est aussi question de critiques ascendantes à l'approche par les compétences et la perspective actionnelle incapables de rendre compte des mécanismes internes qui favoriseraient l'installation des compétences loin de l'automatisation procédurale.

La rive qui s'étend entre deux mondes est celle qui sépare le monde développé principalement les pays scandinaves et les pays en voie de développement particulièrement les pays subsahariens. Il n'y a pas lieu de comparaison entre un pays qui investit dans l'éducation de l'être et un pays qui investit dans la destruction de l'être. Les systèmes éducatifs importés ne réussissent pas à changer la réalité éducative dans les pays du tiers monde.

V-Mise en œuvre des politiques éducatives

Adopter une politique qu'elle soit éducative ou autre sous-entend l'adoption des canaux qui assureraient des résultats quantitatifs et qualitatifs satisfaisants. En plus des fonds administrés à l'éducation, des infrastructures mises à sa disponibilité, des ressources humaines qui forment un pilier susceptible d'en assurer la réussite ou d'en provoquer l'échec, une nécessité de trouver le mode de gestion le plus adéquat et le plus approprié s'avère nécessaire. De la centralisation à la décentralisation passant par la déconcentration, un chemin qui se confirme fructueux pour certains pays et non pour d'autres.

Après la deuxième guerre mondiale, les décisions en matière d'éducation furent prises par *le centre* donc par *le Ministre*. Ce mode était efficace au moment où le nombre des enseignants et celui des apprenants était gérable par une dizaine de personnes qui exerçaient dans le même lieu. Sauf que ce mode ne parvenait plus à gérer la somme d'effectif. A un moment donné, il est dépassé par la multiplication des enfants scolarisés, celle des enseignants et surtout des établissements échafaudés dans les moindres coins. De moins en moins efficace, de moins en moins rapide, et surtout plus bureaucratique, il cédât sa place au mode de décentralisation qui depuis 1980 a gagné du terrain.

La décentralisation tend à laisser la décision au premier responsable qui délègue des représentants administratifs locaux pour la mise en œuvre. Un mode qui permet de maintenir un domaine aussi sensible en retrait de danger de mauvaises fois et des troubles politico-économiques. Les décisions en question, ne sont pas totalement autonomes : elles s'inscrivent dans le cadre de la politique éducative générale et ne peuvent s'en détacher.

Pourquoi, donc, la décentralisation ???

La spécificité de chaque région, de chaque quartier, de chaque établissement exige un mode de gestion particulier. C'est la voie vers une éducation écologique qui s'intéresse au décrochage scolaire et à l'échec scolaire dans leurs contextes. Répondre aux questions *Pourquoi ?* et *Comment ?*, relève de ses prérogatives.

V-1-Politique linguistique, politique éducative et système éducatif en Algérie

L'arrivée des français en Algérie a bouleversé le pays qui, jusqu'à cette époque, centrait l'éducation sur l'apprentissage de la langue arabe et à travers la langue arabe marquant, ainsi, une appartenance religieuse et linguistique.

Bien avant, l'invasion turque a restauré l'enseignement de la langue arabe comme une manœuvre de réaffirmation de l'appartenance au monde arabe et musulman après une série d'invasions occidentale et de dominance de différentes races qui a induit en un délaissement de cette langue et en une *contamination* par un usage d'un code mixing, fruit du latin, du berbère, de l'arabe, de l'espagnol... Le retour vers l'arabe littéral dans l'enseignement, ou encore dans l'administration, ne fut pas consolidé par la délégation d'un ministre de l'enseignement ayant pour objectif sa prise en charge sur et le plan financier et le plan organisationnel, ni par des décisions politiques sous forme de *faramens* qui la déclare langue officielle et première comme s'il s'agissait d'une convention socialo-étatique non déclarée. Cela n'empêchait qu'il y eût un côtoiement harmonieux entre les différentes langues qui formaient un tableau panoramique orné par un cadre ottoman au sein d'une société musulmane dont les origines varient. L'Islam n'était et n'est pas la seule religion qui existait mais il fut côtoyé par le christianisme ainsi que le judaïsme.

L'enseignement, durant la période qui précéda l'arrivée des français, se caractérisait par un enseignement du Coran et du Hadith et El Sounna sans pour autant marginaliser les sciences exactes à l'instar des mathématiques et de la chimie ou encore l'astronomie et les sciences de la nature, la physiologie et l'anatomie. Cet enseignement se faisait dans des locaux conçus dans cet objectif. Sauf que, en plus de cette mission, dans ces locaux, on y faisait du Fatoua et les prières. Ils servaient aux réunions des Madjeliss Elkadhae (réunions de justice). Ils servaient à des fins sociales comme résoudre les problèmes entre les membres de la société ou comme organiser la célébration des fêtes religieuses, les Touisas et même les mariages et les divorces. Les mosquées, des lieux sacrés consacrés à tout ce qui a précédé, étaient, particulièrement, le lieu de rencontre des sages où ils prenaient des décisions qu'ils rendaient publiques lors des prières (juste avant ou juste après).

Les étudiants, après épreuves multiples, deviennent à leur tour des enseignants (des CHIKHS) et ils se déplacent vers des régions rurales ou, encore, ils rebroussement chemins vers leurs villages natals où ils exercent

l'enseignement à des niveaux différents. D'autres, jugés plus doués et ayant des ressources financières personnelles ou encore le soutien de personnalités, connues pour leur dévouement pour l'enseignement, se consacrent à la quête du savoir en accédant à des écoles de formation supérieures ou se déplacent vers les pays arabes occidentaux pour y trouver des MACHAIKHS connus et apprendre davantage.

Cette organisation que l'on ne peut qualifier de politique, mettait la langue arabe au centre de la formation qui était plus intuitive et dépendait des dons. Elle a permis de faire du peuple algérien de l'époque, un peuple instruit, et ce en revenant aux témoignages de certains européens qui se sont déplacés en Algérie suite à la conquête française. Les femmes n'étaient pas épargnées : elles en bénéficiaient autant que les hommes. \$

Quel est le sort de cette organisation après la conquête française ?

V-1-1-La période coloniale

L'harmonie dont il fut question durant la période du règne des Ottomans se vit détruite par la restauration d'une politique linguistique fondée sur l'autorité militaire qu'exerçaient les français dans le pays ayant pour prétexte d'*apporter une civilisation à des indigènes non civilisés*.

Cette phase s'est caractérisée par la destitution de la langue arabe et l'ascension de la langue française jusque-là absente du répertoire linguistique des algériens à l'exception de quelques formes assurant les échanges commerciaux qui se restreignent aux mots et expressions et phrases utilitaires. La langue française eut la primauté sur l'échelle politique en la déclarant langue officielle et première, suite à la déclaration de l'Algérie comme partie intégrante de la France. Cette langue devient la langue administrative, celle de formation et d'information et surtout celle d'enseignement.

« La politique scolaire coloniale a été très tôt jusqu'à une date tardive prise au piège d'une contradiction insurmontable : scolariser c'est acculturer mais c'est aussi éveiller les consciences et courir le risque de mettre en cause le rapport colonial »(Aissa KADIR). De ce fait, des décisions étaient prises à des moments et selon des contextes différents qui ont manifesté des changements dans la politique française en Algérie, particulièrement dans le domaine de l'éducation.

L'arrivée des français sur l'Algérie ne fut pas sans impacts sur le courant de la vie quotidienne en particulier sur l'enseignement-apprentissage qui a connu un chamboulement d'ampleur. D'abord, il eut cet affrontement non déclaré entre l'école traditionnelle arabo-musulmane

et celle européenne avec les valeurs qu'elle véhicule et l'organisation qu'elle promène.

Des révolutions armées se sont dardées dans des régions diverses du pays, marquant, ainsi, une résistance violente à une présence armée et une intrusion linguistique, religieuse et culturelle. La politique adoptée par les français en Algérie exprimait une volonté de mener et de guider le peuple vers *une vie plus civilisée*, entre temps elle formulait une tentative d'amadouer un peuple exaspéré afin de mettre terme aux révoltes armées. A cette politique déclarée correspondait des décisions oscillant entre extrémité violente et gestion intelligente. Les nouveaux responsables se voyaient dans l'obligation de ne pas rompre immédiatement avec l'école musulmane. En revanche, et dans le but d'avoir *des intermédiaires*, il fut créé des écoles d'assimilation réunissant maures et occidentaux sur les mêmes bancs : chaque groupe était censé apprendre la langue de l'autre. Une tentative vouait à l'échec en raison du boycott de la part des premiers qui refusèrent l'adhésion à un système qui ne prenait pas en charge leurs spécificités religieuses, sociales et culturelles et de la part des deuxièmes qui trouvaient en ces écoles un moyen de coloniser les esprits des enfants et des jeunes. Les très rares élèves scolarisés dans ces écoles aspiraient à une formation scientifique différente et plus efficace. Ces écoles d'enseignement mutuel se trouvaient dans les agglomérations urbaines là où les européens se sentaient plus ou moins en sécurité en raison de la présence des membres de leurs armées. Les établissements étaient des locaux pris par force aux algériens et mis à la disposition des communes pour les transformer en des écoles, tandis que les zones rurales étaient privées de ce soi-disant avantage.

Entre temps les Madaris, les Zaouas, les Ecoles Coraniques et les Mosquées poursuivaient leur mission consistant à assurer la formation des algériens mais sous pression : Ils étaient assujettis à des confiscations et des attaques et par les soldats et par les civils européens.

A partir de 1948, plusieurs lois/ décisions ont été adoptées à l'instar de la *Loi Ferry* qui spéculait la nécessité d'un enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Par son application en Algérie, il y eut la confirmation d'une politique générale incorporatrice nécessitant un financement de valeur et des ressources humaines de taille. Ce fut un défi : le parlement Français n'a pas accepté de sponsoriser une telle démarche coûteuse qu'après avoir reçu des garanties de la part du gouvernement attestant sa rentabilité. Le dilemme portait, en cette période, principalement, sur la mission de l'école française en Algérie et

les résultats attendus et les résultats inattendus à tous les niveaux. D'une part, sur le plan international et national, la France pouvait préserver son image de **mage de la civilisation** et de **bonne faiseuse** assurant le soutien de l'opposition de droite et de celui de certains gouvernements qui critiquait la politique exercée et établie sur la force et la frustration. D'une autre part, elle se était faite des alliés algériens (des politiciens) qui revendiquaient l'intégration des algériens dans tous les domaines, y compris l'éducation et l'université du moment qu'ils étaient déclarés de nationalité française. En assurant un enseignement comparable à celui des français à des algériens, la France s'offrait l'appui incontestable d'une souche sociale ayant été formée et conditionnée à agir de la sorte. Mais d'une autre part, la mise en œuvre de cette loi, marquait la fin de la présence de ce pouvoir car il permettait aux '*indigènes*' (comme on nommait les autochtones) d'accéder au savoir et, delà, de développer leurs capacités d'analyse, de critique et puis de persuasion ce qui faisait d'eux un danger futur. Pour faire face à ce problème, on prit la décision que l'enseignement, bien que politiquement parlant soit un droit incontestable pour tous les algériens, reste restreint de telle façon à ce que 1% seulement des algériens scolarisés parvenait au secondaire.

La **loi du Cinquième** « ...sans toucher à la philosophie et à l'esprit de cette Ecole, rendait impossible la scolarisation des neufs dixièmes de la population indigène »(MEKIDECHE Abdelkader, 2001, p 135), contribuât à favoriser l'ignorance parmi les algériens par le fait de n'ouvrir une classe pour ceux-ci qu'en dépit d'ouverture de cinq classes pour les européens. Elle se veut une loi scélérate. Elle fit des européens *les propriétaires* et des algériens *les arrivistes*. Ces derniers n'ouvraient pas droit à la scolarisation dans des classes particulières qu'après ouverture de cinq classes pour les européens et en particulier les français, et loin de la dans des classes mixtes. Dans cette perspective, le nombre des enfants algériens scolarisés résidant dans les villages, les zones rurales et les régions éloignées où les européens étaient peu nombreux, en raison de la qualité de vie et de l'insécurité, était souvent égale à *Zéro*. De ce fait, une contradiction flagrante apparaissait entre la politique déclarée et son application.

Cette politique fut contestée en raison de la ségrégation d'ordre ethnique et d'un racisme constaté à l'égard des autochtones et aussi quelques arrivistes de certains pays européens. Les juifs, les romains et les gitans étaient considérés au même titre que les arabes et musulmans.

Cette période se caractérisât par un faible taux d'inscription de fille due essentiellement à la peur qu'elles soient agressées ou dupées,

malgré qu'elles jouissent de formation religieuse et/ou d'une formation de base (élémentaire) soit au niveau des mosquées, soit au sien de la famille ou encore avec des personnes de connaissances dignes de confiances.

En cette période des associations et des organisations agissant de manière légale ou illégale s'engagèrent à enseigner les enfants à qui le système de l'époque ne permettait pas la scolarité. Elles s'occupaient principalement de l'enseignement élémentaire : compter, écrire et lire. Bien qu'elles avaient plusieurs perception de cet enseignement, plusieurs objectifs et finalités parfois apparentes et d'autres fois non, ont contribué à instaurer un système éducatif en parallèle de celui officiellement adopté spécifiquement dans les zones rurales et celles sahariennes mises à l'écart en raison de l'éloignement et puis de la politique coloniale visant à soumettre les habitants de ces régions révoltés, à une époque donnée, par la force. L'enseignement parallèle prenait une dimension religieuse : c'était soit des musulmans qui l'inscrivaient dans le cadre de suivi du système appliqué avant la colonisation, soit des chrétiens qui tentaient d'élever des autochtones sur les principes du christianisme, soit des juifs qui, n'ayant pas autant d'influence que les deux autres castes, cherchaient à se créer une place dans le pays comme était le cas en Tunisie et au Maroc. Les deux derniers prenaient les œuvres de charité comme moyen captif des villageois qui vivaient dans la misère et la pauvreté après qu'ils aient perdu leurs terres et leurs biens suite aux confections exercées par les colons.

Sauf que MEKIDECHE Abdelkader affirme que Les Oulamas a proposé un enseignement-apprentissage semblable à celui octroyé par les écoles françaises sur le plan organisationnel dans une perspective compétitive visant le relancement d'un enseignement arabo-musulman. Il s'agissait d'une rupture avec ce qui était connu communément par les Ecoles arabo- françaises. Par ces dernières, les français pensaient pouvoir gagner la confiance des algériens d'une part, et d'autre part, ils pensaient garder le même rythme, qualifié par certains d'assez élevé, de scolarisation d'avant la colonisation. Les algériens ont refusé et ont boycotté cette campagne en raison de la façon illégale de leur création : les locaux étaient, en réalité, des biens WAKF pris par force.

Les écoles des Oulemas virent le jour. Des gens formés à l'école d'Elnahdha, reviennent au pays et font face, via un enseignement similaire à celui octroyé dans les écoles françaises, à l'obscurité qui lançait ses voiles sur la société. Des classes, des tables, des bancs, des tableaux prennent la place du tapis et des Alouahs. Tout se jouait dans la compréhension de ce qui est enseigné. Les enfants y étaient inscrits mais

la rudesse de la vie et la contre-attaque du colonat avaient freiné, légèrement, l'avancement de ces néo-écoles. Les écoles franco-musulmanes mettent fin à la loi du cinquième, et offrent un enseignement franco-arabe qui permettait aux algériens d'atteindre le niveau secondaire et même universitaire. Ce qui se faisait dans les écoles des Oulamas, est dispensé dans ces écoles. Le besoin d'apprendre l'arabe et le Coran était assuré. Les filles sont prises en charge à travers des formations d'art culinaire et de travaux manuels. En parallèle, les écoles normales formaient des algériens pour assurer ultérieurement les cours de langue arabe. Ce changement radical d'esprit rendait compte des mutations nationales et internationales.

Des organisations internationales, après les événements sanglants du 8 mai 1945, se sont intéressées à l'Algérie et aux algériens. Elles ont dénoncé les actes barbares contre un peuple désarmés et la dégradation des conditions de vie des algériens. Les expériences nucléaires entreprises par le colonat, les génocides commis dans les zones rurales et sahariennes, la ségrégation, la privation des droits humanitaires et la privation de la scolarité étaient des cartes de pression qui ont induit en ce changement de discours et de pratiques à l'égard des autochtones sans pour autant qu'elles soient généralisées.

V-1-2-La période post-coloniale : l'indépendance

L'indépendance de l'Algérie a donné lieu à un Etat dont l'objectif principal fut de concrétiser cette indépendance par le dénouement avec le régime colonial et toutes les pratiques qui s'y rattachaient. La primauté fut d'adopter *la république algérienne démocratique et populaire* pour désigner le pays, loin de toute appartenance ethnique ou encore religieuse, favorisant, ainsi, la solidarité et l'union entre les différentes communautés qui cohabitaient en Algérie et formant un tout identitaire caractérisé par une pluralité singulière enrichissante. Le nouvel Etat tentait de revaloriser la langue arabe littéraire en la proclamant langue officielle première du pays, excluant de la sorte les autres parlers et générant un mouvement d'opposition réclamant la reconnaissance de la langue berbère comme langue officielle. La restauration de cette langue par les deux premiers présidents de l'Algérie indépendante, Ben Bella et Boumediene en raison de sa *double référence* à l'Islam et au monde Arabe.

« L'enjeu de l'Algérie post-coloniale était alors de faire en sorte de proclamer outre une sincère volonté de s'ouvrir aux catégories de la modernité intellectuelle et sociale, le ferme engagement de répondre à l'exigence émotionnelle des populations algériennes d'accomplir, à travers

l'Ecole, une œuvre historique d'authentification culturelle et identitaire »(TOUALBI Thaalibi Nouredine, 2005.). Par ce choix, on affirme une appartenance idéologique, linguistique, religieuse et culturelle à un monde arabe virtuel et abstrait.

L'arabité et l'islamité dont il fut question, et qui, jusqu'à maintenant, perdurent comme éléments de référence pour l'éducation, réfèrent à une Histoire datant de plus d'un millénaire, entamé dans le Golf et s'étendant en Europe et en Asie, visant l'autre continent. Elle s'est approvisionnée d'une volonté de propager l'Islam comme religion et comme mode de vie inspirant la *perfection* qui valorise toutes les religions, la tolérance entre les individus de différentes ethnies et ayant différentes croyances. La force déployait pour conquérir le nord de l'Afrique a laissé des séquelles transmises à travers le temps et une Histoire parfois déformée. Les habitants soumis à l'islamité finissaient par se laisser mener sans oublier leurs origines. Certains d'entre eux ont opté pour la paix et pour une vie harmonieuse avec les arabes alors que d'autres ont préféré s'isoler dans les hauteurs et les montagnes tout en gardant leur langue et leurs mœurs, sans pour autant s'opposer à la nouvelle religion. L'arabisation de la région fut une conséquence d'un côtoiement entre des populations venues dans la région et les autochtones.

En optant pour l'arabisation, l'Etat revivifie des sentiments d'appartenance endormis depuis longtemps, consommée en période de la colonisation pour *désunifier*. Il ouvre une porte pour une polémique sans solution et sans issue.

Quelles incidences de cette décision sur l'éducation ?

V-1-2-1-Une indépendance en dépendance

L'indépendance de l'Algérie a coïncidé à une tendance mondiale à adopter la charte des droits des enfants. *Quels dispositifs le nouvel Etat a-t-il pris en cette période ?*

En plein milieu de crise engendrée par une rupture avec le système colonial qualifié de *défaillant et ségrégationniste*, le système éducatif algérien se trouvât mené par *La Commission Supérieure de la Réforme de l'Enseignement* ayant la charge de réfléchir sur une refonte allant de soi avec un projet social national caractérisé par une orientation socialiste. « *Cette refonte est intégrée à la nouvelle définition de la culture qui en est donnée. Celle-ci se résume dans l'option formulée : "la culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique"* » (Nouria BENGHABRIT-

REMAOUN, 1998, P 09). Un projet d'assimilation des algériens appartenant à différentes ethnies, à différents groupes sociaux, ayant différentes idéologies et différentes religions.

La Commission, entre la volonté de se distinguer et la réalité économique surtout caractérisée par une crise financière immense, a décidé un ensemble d'orientations dont l'objectif principal fut d'ouvrir les portes des établissements à *tout prix*: le départ des français ne paralyserait pas le pays ; les algériens sont aptes à gérer leur pays et à opérer ce que le colonat ne parvenait pas à accomplir. Cette optique de vouloir faire mieux a permis le lancement d'une *année scolaire algérienne* avec des programmes *français*. Les considérations politiques l'emportent et la société est emportée par la joie de l'indépendance arrachée à la gueule du loup par force.

La Commission en question « ...a décidé les orientations suivantes : démocratisation de l'enseignement, algérianisation du corps enseignant, arabisation, unification du système éducatif, orientation scientifique et technique des enseignements »(DJABBAR, 2008,P :176).Des décisions reçues aux grands applaudissements de la population mais les obstacles en entravèrent la réalisation ce qui se répercutait négativement sur le niveau des apprenants algériens ultérieurement. Les contrariétés rencontrées étaient les suivantes:

- Insuffisance d'infrastructure scolaire dans les grandes agglomérations et leur absence totale dans certaines régions surtout sahariennes et montagneuse,
- Carence en enseignants après le départ des enseignants européens,
- Absence des nouveaux programmes et des manuels scolaires fondés sur l'arabité et l'islamité,
- Demande massive de scolarisation,
- Pénurie de matériel pédagogique,
- Persistance de traditions éducatives ancrées dans le capital social à l'instar de la privatisation des filles de la scolarisation ou encore la préférence d'un enseignement religieux
- L'étendue géographique du pays et les difficultés rencontrées pour atteindre certaines régions soit par les autorités soit par les enseignants affectés,

- Déficit de fonds suite à la pille des biens lors du départ des européens, et la crise économique le lendemain de l'indépendance,
- Manque de temps.
- L'ambition heurtée à la réalité amère se voit inclinée, sans se laisser déraciner.

La Commission a prit de nouvelles mesures dans une perspective de diminuer l'effet de l'échec sur le plan national et aussi international. A court terme, il était question de sauver la face de *La Nouvelle Algérie*. Opter pour la double vacation au niveau des écoles caractérisées par une surcharge des groupes qui à priori peuvent réunir plus de 48 apprenants. Des parties de mosquées, les *Médrassas* et même quelques locaux gérés par des français ont été transformés en des établissements scolaires pour faire face au flux d'enfants inscrits. *L'association des Oulama* avait pris l'initiative d'octroyer certains des centres où exerçaient certains de ces membres à l'Etat pour en faire bénéficier la société.

Cette période s'est caractérisée par un « *Recrutement massif d'enseignants aux conditions assouplies : niveau certificat d'études primaire donnant lieu à la création d'un nouveau corps, celui des moniteurs, et appel massif à la coopération en provenance essentiellement du Moyen Orient* » (Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, 1998, P10). Une politique de remplissage de poste qui se répercuta négativement sur toute la société plus-tard en raison de l'inconscience de la mission de l'enseignant ne s'arrêtant pas uniquement au rôle de transmetteur de connaissances. A ce stade (transmission des connaissances), les nouvel-recrus ne possédaient pas un bagage assez ample pour répondre aux besoins des apprenants ni à ceux de la situation. Leur apprentissage dans l'école coloniale, comme nous l'avons cité au paravent, n'allait pas au-delà de l'élémentaire. Les enseignants venant d'autres pays arabo-musulmans, pensés pouvoir apporter ce dont manquait l'école algérienne, étaient « *...au niveau pédagogique et culturel faible* » (Nouria BENGHABRIT-REMAOUN, 1998, P 11). Faire appel à des enseignants étrangers, en apparence, était avantageux. L'aide qu'ils fournissaient en combattant l'analphabétisme était précieuse. Mais entant qu'enseignants ils manquaient d'efficacité.

L'absence de nouveaux programmes qui prenaient l'arabité, l'Islamité et la scientificité comme points de départ de tout enseignement, a créé une incohérence entre la politique linguistique de l'époque et le terrain qui est resté esclave des programmes du colonat en absence de substituts immédiats. La pénurie des manuels a engendré un

enseignement disparate d'une région à une autre, d'une école à une autre et d'une classe à une autre, en raison des pratiques des maîtres. Ces derniers (les maîtres) exploitaient tout outil se présentant à eux, jugé efficace, en classe. Malgré la volonté de bien faire, ils n'avaient pas, en majorité, la formation adéquate pour mettre en retrait *l'idéologie personnelle* et agir en professionnelles. Ceux, alliés des Oulama conservaient une tendance religieuse alors que ceux sortant de l'école française accentuaient leur travail sur l'apprentissage élémentaire, l'hygiène et le côté comportemental tout en manifestant soit un alignement du côté des français et leur culture, soit un rejet avec haine de ceux-ci. Les normaliens, dont le pourcentage ne dépassait pas les 05% du total, se sont créés un équilibre entre les deux tendances.

La création d'une nouvelle catégorie, celle des moniteurs qui représentaient plus de 50% du corps enseignant, ayant des connaissances moindres de la didactique et des pratiques de la classe, si ce n'est pas aucune, focalisait l'enseignement –apprentissage sur la mémorisation et la récitation : pratique qui caractérisait l'enseignement du Coran et aussi l'école française. Par manque de temps et pauvreté du budget, les assujettir à une ou à plusieurs formations relevait de l'impossible. L'idée de fiches pédagogiques modèles venait les aider à surmonter leur handicap non avoué. Une forme d'unifier les contenus et les démarches qui ne prenait pas en considération la diversité sociale, religieuse, linguistique... Cette automatisation de l'enseignant rétrécissait son champ d'action et ne coïncidait pas au principe de scientificité qui désignait autant les contenus à enseigner et les théories d'enseignement-apprentissage adoptées.

L'absence des manuels et des programmes à la rentrée scolaire en octobre 1962 et les quelques années qui suivirent avait détourné l'école algérienne des objectifs qui lui furent assignés. La montée des critiques après la décision du maintien de ceux appartenant à la période coloniale a généré des aménagements progressifs surtout en ce qui concerne l'enseignement de la langue arabe qui, de plus en plus, se faisait une place dans le système en tant qu'objet et outil d'apprentissage. Les matières scientifiques ont sauvegardé leur *francisation* contrairement aux matières appartenant aux sciences humaines arabisées sur le plan linguistique et puis sur le plan contenu. Avec le temps, l'Algérie a constitué un système éducatif bilingue tandis que l'État revendiquait l'Arabe comme seule et unique langue officielle.

La scolarisation des enfants entre six et quatorze ans se conjugait avec l'ensemble de décisions concernant l'enfance et sa protection. La

démocratisation de l'école juste après l'indépendance, à la joie des citoyens, injectait l'Algérie dans le courant international supporté par *la charte des droits de l'enfant* appelant à l'égalité des chances. Cette dernière est restée un mythe, une obsession qui n'est concrétisée que par l'inscription à l'école qui restait encore relative : des filles encore privées de ce droit, des garçons pris par le travail à cause de la pauvreté. L'égalité des chances ne correspondait pas à la réalité vécue : des enfants entreprenaient un trajet de 5 kilomètres parfois, à pieds nus, pour rejoindre l'école alors que des autres jouissaient du transport scolaire, des enfants obligeaient de travailler le weekend et les vacances pour pouvoir se payer les affaires scolaires et d'autres qui passaient les weekends à pratiquer leurs loisirs et qui consacraient les vacances à voyager...

Des campagnes de sensibilisations sont lancées à travers tout le pays dans l'objectif de mettre fin, ou diminuer au moins le taux des enfants non scolarisés surtout dans les régions rurales et parmi les bédouins dont la mobilité, la pauvreté et les traditions constituaient des obstacles pour la généralisation de l'enseignement.

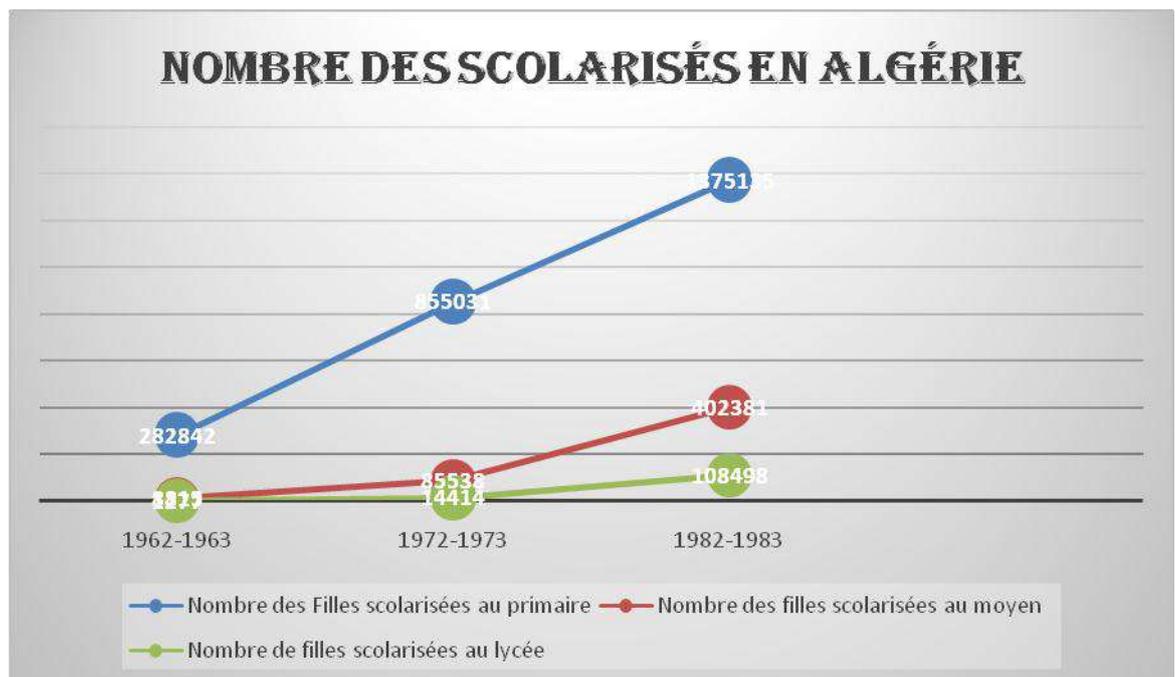


Figure 1: Ascension du nombre de filles inscrites dans les écoles algériennes.

L'héritage des années de colonisation, les mutations internationales et la volonté de s'imposer comme Etat libre ont concouru à l'adoption d'une politique éducative qui a abouti à un système éducatif flexible et tolérant. L'arabité et l'islamité, qui sont notifiés des principes de cette politique éducative, sont à la fois des finalités et des outils d'un système éducatif handicapé et malade sous l'emprise de la comparaison avec celui

consenti en France. Ce n'est qu'avec *L'ordonnance 76-35* de 1976, qui prend en charge la nouvelle organisation du système éducatif et de formation, que vient la confirmation de l'arabisation restée jusque-là incertaine.

V-1-2-2-L'ordonnance 76-35/1976

Cette ordonnance publiée le 16 Avril 1976, journée du Savoir, vient consolider ce qui a été entamé en domaine de l'éducation en Algérie depuis l'indépendance. Elle concrétise le droit à la scolarisation gratuite pour tous les enfants, ce qui est une des conséquences de l'application de la charte des droits de l'enfant. Après des années de labeur pour l'arabisation totale du système éducatif, elle propose une réorganisation de celui-ci : enseignement préparatoire, enseignement fondamental, enseignement secondaire et qui est en vigueur actuellement, malgré des tentatives de révision. Elle met la formation continue des enseignants et aussi celle du personnel administratif au centre des préoccupations de la tutelle... Cette loi explicite les finalités de l'éducation algérienne et ses objectifs. Elle conçoit l'enseignement-apprentissage, conformément aux caractéristiques de la période *des trente glorieuses*, un investissement à longue durée : doucement mais sûrement pour assurer le développement et garantir l'évolution du pays

La mise en application de cette ordonnance qui conviait à l'arabisation s'est heurtée à la difficulté d'arabiser tous les domaines à l'instar de domaines techniques qui sont restés relativement francisés, d'où le refus de la pleine arabisation de l'éducation : le besoin que manifestent les apprenants à l'université de la langue française, une fois titulaire du BAC, a entraîné des craintes et des doutes sur l'efficacité de la politique d'arabisation. Des enseignants, qui ont exercé durant la période post coloniale, ont réfuté partiellement, si ce n'est pas totalement, son application : ni leurs connaissances linguistiques, ni les formations ne correspondaient à ce qui est demandé d'eux.

La remonté du mouvement des *Ikhouanes Musulmans* et leur influence ascendante sur certaines souches sociales a reflété une mauvaise image de la politique d'arabisation : elle est taxées d'être la première cause de quelques actes violents commis par des adhérents de ce mouvement islamiste. L'accentuation d'agressivité et de *sanguinarinité* au nom de l'Islam a mis L'école de l'arabisation au bond des accusés face aux horreurs des années de braises donnant naissance à une arabo-phobie et une Islamophobie généralisantes. Elle était autant accusée d'être à l'origine du surcroît du taux d'échec scolaire.

L'Islam, qui existait depuis des siècles et l'arabe avant lui, étaient-ils réellement les responsables et les sources du terrorisme ?

L'arabisation comme politique a accosté plusieurs domaines : Etat civil, dénomination des lieux des cités des boulevards, mass-média. Elle dépendait de sa mise en œuvre, et de sa réception dans la société, donc de ceux qui l'adoptent et comment ils l'appliquent. Elle réussit à assurer une partance de l'économie d'un pays qui démarre du zéro, si ce n'est pas d'un point moins de zéro.

Pourtant, depuis sa proclamation, la politique d'arabisation semblait vouloir, selon Nouria BENGHABRIT-RIMAOUN, « ...asseoir une base sociale pour le pouvoir politique, ...répondre à une pression de la population, en situation d'attente des résultats concrets qu'elle escomptait comme contrepartie de sa participation à la guerre de libération national ». Elle a réussi à garantir une stabilité provisoire qui a duré des années et qui a contribué à la protection du pays et l'unification de ses populations en dépit de leurs langues et leurs appartenances.

V-1-2-3-La réforme de 2003

Après une claustration d'une dizaine d'année, et suite à l'initiative de l'ancien président de la république Bouteflika Abdelaziz lancé en 1999, la Commission de Benzaghoul remis son rapport avec plus de 150 signataires. Le rapport avant même de voir le jour, a fait couler beaucoup d'encre. Il a proposé trois pôles de renouvellement :

- Renouvellement pédagogique de l'enseignement de la langue Arabe
- Insistance sur l'enseignement des langues étrangères,
- Evaluation continue des renouvellements.

Les conflits entre les partis politiques et les idéologues, ont donné naissance à de fausses informations, comme la volonté de supprimer l'enseignement de l'éducation islamique, réduire le volume horaire consacré à l'enseignement de la langue arabe, doublé celui consacré à l'enseignement de la langue française, opter pour la langue dialectale pour l'enseignement de certaines matières...

L'application des recommandations, en réalité, n'étaient que partielle, et le volet évaluation n'a été concrétisé ni pris en charge qu'avec la réforme de la première génération. Et pourtant, elles sont devenues le soubassement de la première génération des compétences, qui met

l'apprenant au centre de l'acte pédagogique, n'a pas été sans apports. Les changements pilotés peuvent être récapitulés comme suit :

- La réécriture des programmes qui a engendré la réécriture des manuels scolaires,
- L'adoption d'une approche curriculaire,
- La mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale et continue des enseignants,
- L'édition de documents à l'intention des enseignants : « *Les documents de la réforme de 2003 sont le référentiel général des programmes, le guide méthodologique destiné aux auteurs-concepteurs des programmes et documents d'accompagnement (ou livres des enseignants) et le livret de vulgarisation de l'approche auprès des établissements* »(Zohra Hassani, 2013).

La réforme de 2003 témoigne, en dépit des lacunes, d'une volonté de changer vers le mieux avec toutes les conversions didactico-pédagogiques qu'elle véhicule. Elle confirme le courant d'arabisation et intègre une tendance à s'ouvrir sur le monde en introduisant l'enseignement de la langue française dès la deuxième année primaire. L'incidence de cette réforme s'est fait entendre dans le parlement algérien : des débats, des critiques, des pour et des contres... les partis politiques islamistes refusaient cet assaut de la langue française au détriment de la langue arabe. Entre les Oui et les Non des politiciens, la société est partagée et puis, elle est, surtout, choquée par l'absence des résultats promis et/ ou espérés.

V-1-2-4-La deuxième génération : quelle politique éducative ?

Le lancement de la réforme de la deuxième génération répond à des circonstances particulières qu'a vécues l'Algérie. Il était question d'actualiser et de reconstruire une école qui semblait de plus en plus chaque année.

La politique éducative, en cette période, visait d'une part l'ouverture sur un monde en mouvance, et duquel le pays, sous le prisme du terrorisme et de ses séquelles, s'en est retiré partiellement. La rapidité de l'évolution technologique et économique a montré l'inefficacité d'une politique de préservation et d'enculturation adaptée depuis 1962. En réalité, la présence de courants politiques de gauche et de droite n'a fait que compliquer la situation. Chaque parti avait une vision particulière sur l'éducation et sur la politique éducative à entreprendre basée sur des

données collectées hasardement et sur une philosophie et une idéologie distincte. L'absence d'enquêtes scientifiquement fondées a donnée place à des interprétations personnelles et collectives non partagées. Rare sont les personnes qui, en évoquant la ligne de la nouvelle politique éducative, ont pris en considération la place mondiale que l'Algérie devait reconquérir.

La politique éducative depuis 2014, n'était pas totalement nouvelle : elle s'inscrivait dans une suite logique de celle qui l'a précédée et l'investissement dans l'être et dans sa formation avait la primauté. La formation à la citoyenneté locale et universelle constituait l'une des exigences de l'époque qui ne se réaliserait qu'on créant une ouverture sur le monde, en actualisant les enseignements et en donnant plus d'intérêt à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

V-1-2-5-L'Algérie du poste mouvement populaire

Le mouvement populaire entamé le 22 février 2019 a mis les dirigeants de l'époque en cage d'accusation : une insatisfaction du peuple s'est manifestée durant plus de 10 mois dans les rues de toutes les villes algériennes réclamant le départ des *Dinosaures* et proclamant une *Nouvelle République* fondée sur l'égalité, la justice et la fraternité. Il était, aussi, question de revoir le système éducatif algérien qui ne répondait pas aux exigences de l'époque et de ses caractéristiques. Les voix sont partagées sur le *comment faire* et sur le *comment réorganiser* un système souffrant.

Les changements politiques générés suite à ce mouvement, sans doute, occasionneraient des renouvellements éducatifs suite à des concertations avec les différents acteurs et penseurs ayant déjà en vue la volonté sociale. Cette dernière, partagée entre plusieurs tendances à différents aspects est difficile à satisfaire.

Le point qui interpelle tout algérien, est l'enseignement des langues étrangères : faudrait-il maintenir la langue française comme première langue étrangère et continuer à lui accorder l'intérêt qui lui est assigné depuis l'indépendance, ou faudrait-il remplacer cette langue par la langue anglaise, langue de communication mondiale et de recherche scientifique ? Les différends entre les pays, les pouvoirs généreraient-ils une décadence de l'empire de la langue française en Algérie ?

En guise de conclusion

La politique linguistique algérienne s'est vue évoluer et changer en fonction des mutations qu'ont connues le pays et le monde. Du popularisme de la période du règne des turques, elle est passée à une politique assimilatrice en période de colonisation française, destructrice en son fond et évolutionniste en sa surface. Le lendemain de l'indépendance de l'Algérie, l'arabisation est devenue l'agissement concrétisant *le dit* de Abdelhamid Ibn Badis « *le peuple algérien est musulman, il adhère à l'arabité* », sauf qu'elle est restée prisonnière du temps et des circonstances qui, en dépit de la volonté déclarée et le soutien d'une bonne partie de la population, entravaient sa mise en œuvre. Elle n'a pas assuré l'indépendance de la politique éducative fragilisée par le départ des français et des européens, par l'absence de *programmes de l'indépendance*, par la défection d'établissements, ... et pourtant, elle a adopté la perspective mondiale et la charte des droits des enfants en généralisant l'enseignement gratuit. Des établissements sont construits chaque année pour faire face au flux d'apprenants et des enseignants sont recrutés et formés en perpétuel.

La politique éducative, en dépit de la stabilité de la politique linguistique, s'est focalisée sur la formation de l'être après les années de braise. Cet investissement, à rendement à longue durée, était un processus similaire à celui adopté par les pays développés après la deuxième guerre mondiale. La violence et les horreurs se sont imposées comme des raisons pour l'humanisation de l'enseignement-apprentissage.

En mettant les valeurs humaines au centre de la formation, les apprenants citoyens seraient plus vigilants et plus justes à l'égard des *Autres*. Un enseignement dans une perspective comportementaliste pour un apprentissage des comportements adéquats aux situations, non possible de l'atteindre en raison de déficience d'ouverture sur le monde.

L'ouverture sur un monde en mouvance dépend d'un enseignement-apprentissage accès sur les compétences, seules capables de faire face à l'évolution déchainée des savoirs et des technologies. C'est ce qui a mené à la réforme de la deuxième génération.

Quels apports de la réforme de la deuxième génération comparant à ceux de la première génération ?

Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire

Préambule

Les politiques linguistiques et les politiques éducatives sont loin d'être immuables. Elles, malgré qu'elles durent et perdurent, font objet de modifications et de changements qui se répercutent sur le système éducatif, enfant légitime de celles-ci. Certes, les membres de la société ne perçoivent de ce système que les manuels scolaires qui sont mis à la disposition de leurs enfants-apprenants et les résultats que ces derniers obtiennent, mais le système éducatif, comme l'exprime le terme *Système*, est composite et complexe. De ce fait, il devient un terrain probant de recherches scientifiques qui s'intéressent aux angles distincts qui le transigent dont le manuel scolaire.

Le manuel scolaire orne le système éducatif et les mutations des politiques engendrent sa révision et sa réécriture qui visent l'actualisation de ses contenus, de la méthodologie et/ ou de sa forme. La place primordiale qu'occupe le manuel dans une classe résulte du processus de son élaboration qui se distingue de celui des autres ouvrages et qui lui attribue légitimité et validité.

La réforme de la deuxième génération en Algérie, dont la survenue s'explique par la volonté de répondre aux critiques de la réforme de la première génération, s'est couronnée par la réécriture des manuels scolaires mis, progressivement, à la disposition des enseignants et des apprenants. *Quels impacts de cette réforme sur les nouveaux manuels scolaires ?*

Pour répondre à cette question, le deuxième chapitre intitulé *Système éducatif et réformes*, portera sur le système éducatif et sa complexité depuis la décision politique jusqu'à l'élaboration des programmes et la confection des manuels scolaires. Il traite de la réforme des systèmes éducatifs, et aborde, dans le cadre de cette recherche, la réforme de la deuxième génération tout en effectuant une comparaison entre celle-ci et celle qui l'a précédée.

I- Système éducatif ou système scolaire ?

Recourir à l'appellation *système scolaire* ou à celle de *système éducatif* semble être sans incidence de sens chez les non-initiés en didactique. Sauf que, malgré le cheminement commun de l'éducation et de la scolarisation, les deux termes renvoient à deux réalités proches mais distinctes.

Vers le début du siècle dernier, les ministres chargés de l'enseignement-apprentissages étaient désignés par *Ministres de l'enseignement* mais, au début des années 80, la dénomination est modifiée pour devenir *Ministres de l'éducation*. Ce changement concernait le rôle et le contexte.

Passée d'un enseignement réservé à certains membres de la société à une scolarisation imprégnée du trait obligatoire, l'école se voyait obligée de rendre compte à la société à travers les connaissances qu'elle dispensait aux apprenants : seul et unique rapport d'évaluation de tout système scolaire. Mais les perpétuels changements auxquels ont été confrontées les sociétés du monde ont créées, et continuent à créer, de nouvelles situations et de nouveaux contextes que l'école, comme établissement assurant la transmission des connaissances, devait et doit affronter en révisant son rôle et en le modifiant de telle sorte à ce qu'il soit en concordance avec les mutations sociales, économiques, technologiques et même philosophiques. L'école, dans la société, fait objet de représentations concernant son rôle que Dominique Grootaers regroupe et catégorise en trois éléments qui viennent se côtoyer, se compléter et se relayer selon les circonstances. Il propose le triangle suivant :

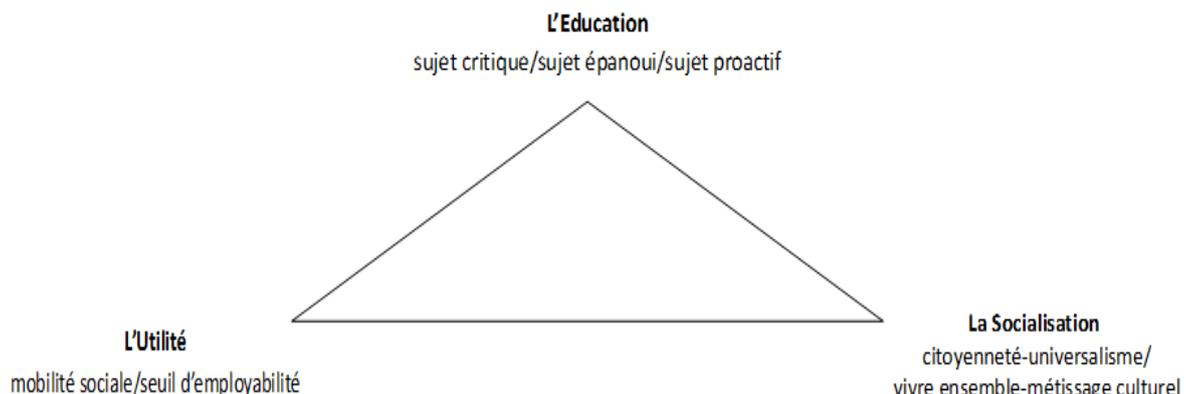


Figure 2: L'école et la société

Ce sont ces trois éléments qui ont caractérisé et qui ont fait le développement des systèmes éducatifs depuis le 19^e siècle.

La scolarisation d'enfants entamée durant le 19^e siècle favorisait la transmission de connaissances pensant que *connaître* était synonyme de *savoir*. Le nombre de connaissances dont disposait la personne décidait du regard que lui portait la société et de sa valeur dans celle-ci.

Vers les années 60 du siècle précédent, la scolarisation s'est vue substituée par l'éducation qui est un terme plus général et plus englobant : « *Il comprend aujourd'hui le rôle de développer la personnalité de l'enfant, du jeune, de l'adulte, sous toutes ses facettes. Il s'agit alors de former le « moi », c'est-à-dire l'individu-Sujet « épanoui », en prenant en compte et en développant tout son potentiel, toutes ses ressources personnelles* » (Info-études, 2021). En optant pour l'éducation, l'école se délivrait de l'asservissement d'une vision étroite du développement de l'être humain et du fonctionnement de celui-ci, grâce aux théories d'apprentissage qui se sont penchées sur les différents aspects qui caractérisent l'être humain.

La mondialisation a commencé à jeter ses voiles sur le monde entier. Elle imposait une rénovation de l'éducation, devenue infructueuse face à la mobilité effective et virtuelle des êtres qui impliquaient des rencontres oscillantes entre l'entente et la mésentente, la compréhension et la mécompréhension, voire même les conflits. Prévenir l'ascension de ce type de situation et de ce qu'elles engendraient avait bousculé l'école et lui a supplémenté un autre rôle : la formation à l'interculturel, à la tolérance, à l'acceptation de l'autre, au bannissement des préjugés, des stéréotypes et des actes racistes... défrichant la piste aux échanges commerciaux et au développement de l'humanité dans le règne de la paix.

Ce supplément de rôles de l'école lui valut un changement de statut : de l'éducation encore ancrée dans une tradition de transmission de connaissances, à une éducation englobant le savoir, le savoir-vivre, le savoir-faire et le savoir être.

Dans une perspective de contenir l'effusion des apprenants, la somme des enseignants, des administrateurs, des gestionnaires et le nombre des établissements, il était impératif de systématiser l'éducation.

I-1. Pourquoi les systèmes éducatifs ?

L'enseignement-apprentissage ne date pas d'aujourd'hui ou des deux siècles derniers : Il n'est pas tributaire de l'école institutionnelle, pourtant ce n'est que depuis la moitié de l'avant dernier siècle que l'on commençât à le/les mettre sous la loupe. Vers la fin des vingt premières années du vingtième siècle, le terme de *système éducatif* a été introduit dans le domaine de l'éducation. Enseigner-apprendre, à l'époque, ne concernait qu'une minorité, et se faisait à la demande des familles aisées. Généralement, les parents orientaient le cours des séances et imposaient des contenus précis qui variaient entre enseignement religieux et des religions qui dominait vu la place qu'occupaient celles-ci dans la vie quotidienne des différents peuples. Cet enseignement se faisait individuellement. Au meilleur des cas, il concernait un petit groupe d'apprenants. Cette brève description démontre le caractère individuel de ces processus comparé à leurs états actuels à trait collectif et unifié. Ce sont ces aspects, et encore d'autres, qui ont contribué à leur faire valoir la dénomination de *systèmes*.

Pourquoi la systématisation de l'enseignement-apprentissage ?

L'enseignement-apprentissage est la face institutionnelle de l'éducation qui vient orner et consolider celle effectuée au sein de la famille et dans la société, deux espaces qui permettent la formation et la construction de la personnalité de l'être. Les systèmes éducatifs prennent en charge cette mission avec la modification des rôles de la famille et des parents suite aux contraintes économiques et sociales. Ainsi,

« Ces systèmes ont été mis en place et développés pour faciliter une éducation universelle et obligatoire des jeunes d'une certaine tranche d'âge. Pour favoriser la fréquentation, cette scolarité est généralement gratuite. En même temps qu'elle profite grandement à l'individu qui la reçoit, on peut considérer que l'éducation constitue un bien public » (Fank PETERS, 2012).

La généralisation de l'éducation et son uniformité apparaissent comme raisons de mise en place de ceux-ci dans une tentative de concrétisation du principe d'égalité des chances et d'équité. Les valeurs, l'éthique, les principes, l'humanisme sont en tête de liste des finalités de toute éducation et ils lui font acquérir une dimension universelle en dépit de l'existence de l'aspect idéologique et celui politique.

Le savoir encyclopédique dispose d'une place primordiale dans tout système mais, depuis plus de trois décennies une tendance à insister sur les savoirs et les compétences s'est propagée dans le monde. Entamer ce changement est dû aux exigences du monde économique et celui technologique. L'apogée de l'emprise du monde du travail a fait de lui un

facteur décisif dans l'orientation éducative, non seulement dans les pays prétendus être développés mais aussi dans les pays aspirant à ce développement.

Le contraste manifeste dans la conception de l'éducation est reflété par son exercice sur l'esprit de l'être-apprenant, premier bénéficiaire mais pas unique dans la mesure où il deviendrait un acteur actif dans la société et qu'il agirait en faveur de celle-ci. De façon indirecte, l'Etat, non comme personnes qui occupent des postes mais comme institutions, en bénéficierait. C'est, alors que submerge l'éducation publique face à celle privée (les établissements d'enseignement-apprentissage privés), faisant de l'enseignement-apprentissage un bien public pas uniquement dans le sens de gratuité mais dans le sens où elle agirait selon la volonté du peuple dont l'avis et la représentation forment le véritable projet de société.

I-2. La planification de l'éducation

Inscrire les enfants ayant atteints un certain âge dans les écoles est un droit assuré par la Charte des droits de l'enfant, leur assurer une chaise, une place dans une classe pour apprendre est le devoir de l'Etat. Est-ce suffisant ?

La réalité est que ces deux droits s'avèrent insuffisants. On « ... ne doit pas se contenter d'aider les enfants à aller à l'école [...] doit également s'assurer qu'ils acquièrent effectivement des compétences de base » (Irina BOKOVA (Directrice générale de l'UNESCO), 2010), des compétences, des connaissances et des savoirs qui lui seront utiles dans leur vie. Et bien que cette déclaration remonte à la période après la 2^e guerre mondiale, on ne peut que la qualifier de valable et de valide.

La planification de l'éducation, peu connue, ne réfère pas à une évaluation des systèmes en se référant au taux de réussite, ni au nombre des scolarisés. Elle consiste plutôt en « ...une pratique visant à préparer un système éducatif, à relever les défis de demain et à faciliter la réalisation des objectifs à moyen et à long termes fixés par les responsables politiques » (Irina BOKOVA (Directrice générale de l'UNESCO), 2010). Loin des appréciations et des jugements, elle s'inscrit dans le cadre de politique et d'aide qu'offre l'UNESCO, entant qu'organisation internationale neutre, préoccupée par l'éducation et la préservation des droits de l'enfance, à tout Etat à travers L'IPI.

.Qu'est-ce l'IPI ?

L'IPI se charge d'accompagner les responsables de l'éducation en leur fournissant des connaissances de base en matière de l'éducation, en développant chez eux des compétences en matière de gestion des systèmes éducatifs dont ils ont la charge. Le plus essentiel serait de parvenir à les mettre dans une situation de prévention et de prédiction : les pousser à penser et repenser l'école, ses rôles et mettre ceux-ci en synergie en préconisant des changements éventuels.

Gérer les fonds est une goutte dans l'océan de cette planification, puisqu'ils ne représentent pas l'obstacle capital dans la majorité des pays. Il est question surtout de gestion du personnel, pierre angulaire de l'éducation. Pour répondre à ce besoin, *des processus participatifs* sont proposés à ce titre par l'UNESCO, et qui viennent consolider le dialogue engagé entre responsables, acteurs et citoyens. Cependant, il convient de noter que la pluralité des avis de ceux-ci risque de brouiller la vision, voire de ralentir la vitesse de mise en œuvre des procédures et la mise en œuvre des décisions.

Cette aide proposée, ne vient-elle pas en guise de réplique à un jugement ou préjugés, fondé ou non, portant sur l'efficacité d'un système éducatif et du personnel qui le gère ?

Ces aides sont présentées aux pays dont les systèmes éducatifs n'ont pas atteint un degré d'efficacité convaincant. L'échec scolaire et l'obstination de scolarisation sont des éléments d'évaluation mais ils ne sont pas les seuls.

I-3-Société et système éducatif

Entre société et système éducatif une complémentarité **conditionnée** s'installe. **Pourquoi ?**

Le système éducatif de chaque pays reflète tout un ensemble d'espérances sociales traduites, après études approfondies, après décryptage et même décodage, en une politique éducative qui trace les grandes lignes du système éducatif y compris la fourniture indispensable et la formation des encadreurs qui assureraient son aboutissement et qui n'est autre que les changements désirés par les membres de cette même société. Sauf que la complémentarité se transforme en une discordance faute de médiation et d'information dont le rôle principal à jouer est celui de passerelles à doubles voies entre les trois pôles : société, politique éducative et système éducatif.

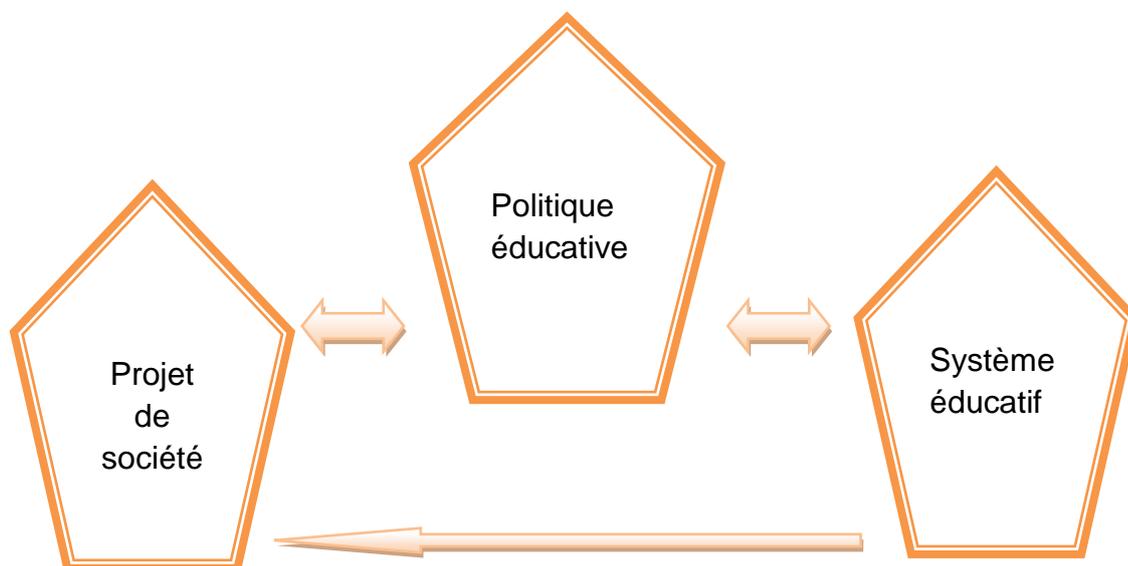


Figure 3: Relation entre société, politique éducative et système éducatif

N.B : Les flèches désignent les interactions possibles

Les apprenants sortant de l'école, et produits du système éducatif, sont eux même qui critiquent et qui veulent que leurs progénitures aient une formation meilleure que la leur et qui, par leurs aspirations, construisent un nouveau projet de société. Ce dernier, étant totalement nouveau ou partiellement, affecte la politique éducative. Une série d'interactions qui implique une évaluation perpétuelle des systèmes éducatifs.

I-4.L'évaluation des systèmes éducatifs

L'évaluation des systèmes éducatifs s'est substituée à l'évaluation des politiques éducatives. Les deux sont deux facettes de la même pièce. Les premiers sont la mise en œuvre des deuxièmes qui restent noir sur blanc en l'absence de la phase de systématisation.

Comment évaluer les systèmes éducatifs ?

Dans une perspective libérale économique, tout système de production est évalué par rapport à la rentabilité de celui-ci. Les systèmes éducatifs, devenus des systèmes d'investissement dans l'être, se

transforment en des systèmes économiques. Leur rentabilité est l'apport de cet être pour la société et pour la nation. De cela, il est important de traiter ces systèmes et de les édifier selon les grands critères économiques.

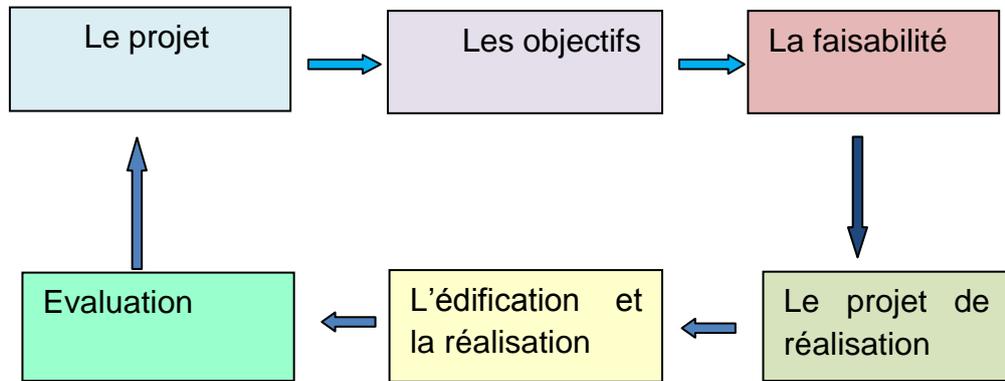


Figure 4: La chaîne de production en économie

La chaîne de production ci-dessous, en la simulant à un système éducatif substitue les finalités et les objectifs aux objectifs, les curricula à la faisabilité, les programmes au projet de réalisation, les manuels et les pratiques de classe à l'édification et la réalisation, et l'évaluation est maintenue étant une pierre angulaire. Cette planification en forme de cercle infini, assure la continuité et la progression de tout système éducatif grâce à la phase *évaluation* qui se présente comme la corde qui lie le présent au futur.

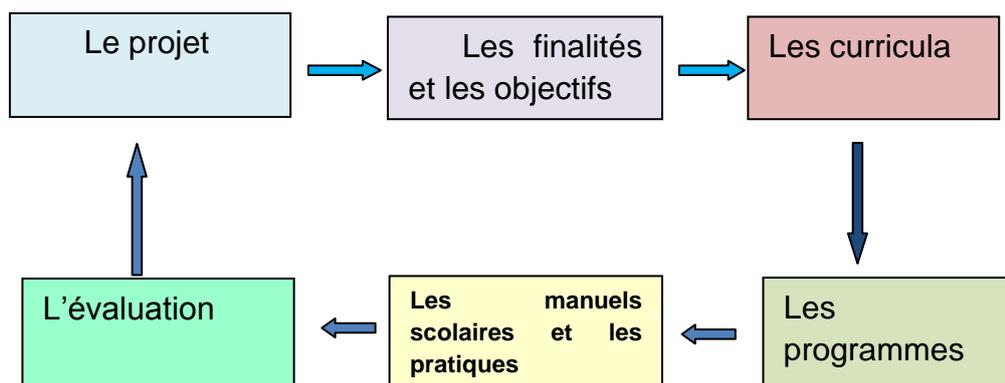


Figure 5: Simulation de la chaîne de production au système éducatif

« L'évaluation est un dispositif d'importance croissante pour le pilotage et la qualité des systèmes éducatifs » (Patricia BROADFOOT,

2000 N°130, 43-55). Elle s'avère être un moyen de contrôler l'efficacité et l'efficacité de ceux-ci. Elle s'effectue à travers deux procédés majeurs.

Le premier et le plus connu prend les résultats des apprenants comme assises : taux de réussite et d'échec. Le deuxième se base sur les performances des apprenants après leur succès : des tests de niveaux qui ne cherchent pas à évaluer la mémorisation mais les savoirs et les compétences.

I-4-1-Et si on évaluait autrement les systèmes éducatifs ?

Pelletier évoque la nécessité d'évaluer les systèmes éducatifs. Pour ce chercheur, leur évaluation « ... concerne non seulement les élèves, mais aussi les classes, les enseignants, les établissements » (Louise BELAIRE et All, .2007. P 239). L'évaluation quantitative demeure jusqu'à aujourd'hui l'échelle de réussite des systèmes éducatifs par son aisance et par l'effet qu'ont les chiffres sur les personnes, ce qui explique le recours des politiques et des responsables de l'éducation aux statistiques comme moyens de convaincre et de persuader. Alors que l'évaluation qualitative de la formation offerte relève du non possible et ce par rapport à l'absence de mécanismes solides et de critères malgré la demande incessante de la société.

A vrai dire, il ne suffit pas uniquement d'évaluer le fruit, mais d'évaluer tous les composants du système éducatif depuis les finalités jusqu'au produit. La chaîne de formation assurée par celui-ci doit être mise sous la loupe. Le produit, qui est l'apprenant, n'est pas celui de ce système, il ne l'est qu'en partie : la famille, l'entourage, la société, les médias, le net, tous jouent un rôle dans sa formation. De ce fait, la réussite ne pourrait être proclamée par l'école seule, alors que lorsqu'il s'agit d'un échec, on tente de le prétexter en impliquant cette institution éducative.

L'évaluation des systèmes éducatifs ne pourrait et ne devrait être conçue à la base des connaissances et des savoirs supposés être acquis lors de l'enseignement-apprentissage. Ce serait une évaluation du degré de mémorisation des apprenants qui, une fois hors contexte scolaire, éprouveraient des difficultés à se rappeler certaines de ces connaissances. Dire qu'il est possible d'évaluer un système éducatif à partir de savoirs procéduraux de personnes ayant achevé leurs études, dissimule une alliance avec les théories mécanistes qui expliquent comment les savoirs faire s'acquièrent par la répétition et deviennent machinaux.

Qu'est ce qui prouve qu'ils étaient acquis dans l'école et non dans la famille, dans la société, ou, encore, par soi ?

A partir de ce qui a précédé, il paraît indispensable de se lancer à la recherche d'une évaluation plus rationnelle et plus adéquate. Si le système éducatif est un tout, l'évaluation doit porter sur ce tout à commencer par les finalités en analysant la faisabilité et la convenance : *conviennent-elles aux particularités de la société en question ? Permettent-elles aux apprenants de se procurer un poste de travail digne ? assurent-elles le développement de la nation ? Préservent-elles la ou les cultures du pays ? Sont-elles pertinentes dans un monde qui ne cesse de changer ?*

Ensuite, il convient d'évaluer les choix didactiques et pédagogiques : *méthodologies, approches* et *méthodes* sélectionnées ; et étudier ce choix, pas d'un point de vue commercial ou du fait mode, mais du point de vue efficacité. Toute fois, le choix didactique ne pourrait se faire par des politiques ni des administrateurs, il obéit à des circonstances et des modalités que seul les initiés et les spécialistes en connaissent les ficelles. Les infrastructures et le matériel, qu'il s'agisse de fournitures ou documents comme les manuels scolaires, requièrent une évaluation ne serait ce que périodique si elle n'est pas pérenne. Face à ce renouvellement, la formation des enseignants qui les guident vers le professionnalisme, qu'elle soit continue ou initiale, est à réviser périodiquement.

Plusieurs évaluations de plusieurs éléments qui forment les membres d'un corps, qui œuvrent dans la même perspective et dont l'objectif serait de remédier aux lacunes constatées, non après des années, mais dans les plus brefs délais. Il s'agit d'une sorte **d'évaluation formative des systèmes éducatifs**. Dans ce cas, la stabilité de ceux-ci relèverait de fantaisiste.

I-5-Complexité et multi-dimensionnalité d'un système éducatif

Complexes, ambiguës, flous telles sont quelques qualificatifs des systèmes éducatifs attribués par des chercheurs qui les étudient et en font une matière à analyser et à critiquer. En plus de ces qualificatifs revêtant les difficultés rencontrées, viennent s'associer à eux l'instabilité et la mouvance perpétuelle ce qui induit en des tentatives d'études diverses.

« *Les systèmes éducatifs sont complexes et bougent avec beaucoup de dimensions* » (Angéla DEL REY, 2013, P 12). Leur complexité reflète, en partie, la complexité de nos sociétés difficiles à

gérer et à satisfaire. Les avis différencient, les idéologies séparent, la politique partage, les traditions partagent... Tout système éducatif est le résultat d'une volonté politique concrétisée à travers les fonds administrés, le matériel fourni, la gestion et la gestion. Ce super-visionnement de la part de l'Etat vise la durabilité de ce système et aussi son efficacité en optant pour une politique éducative qui suit la politique générale du pays. Mais le système éducatif n'est pas la politique éducative. Il serait l'enfant de celle-ci qui vienne au monde après un tas de lecture dans cette politique mère, d'analyse et puis de mise en œuvre pour être évalué et révisé.

On pourrait parler de système éducatif lorsque les établissements, le matériel et acteurs entrent en interaction dans le cadre de la loi et de la législation organisatrice.

La phase politique, une fois franchie, répond à un ensemble de questions pertinentes qui sont : *Former qui ? Pourquoi le former ? Comment le former ?* Ces questionnements donnent souvent à réfléchir, à méditer et à analyser la réalité sociale, les besoins du pays, et le plus important à faire un va et vient entre les recherches récentes en didactique, en pédagogie et en d'autres domaines de référence d'une part, et ce qui pourrait être exploité, de l'autre part. Tous, pris en considérations lors de la configuration d'un système éducatif, assurent la cohérence de celui-ci.

En dépit de ce que pensent les personnes non initiées, ces systèmes sont assujettis à des évaluations périodiques et les changements qu'ils subissent ne résultent pas uniquement et obligatoirement de leurs défaillances, mais pourrait s'expliquer par des tentatives de renouvellement assurant une compatibilité avec les mutations que connaissent les sociétés, les recherches qui n'arrêtent d'évoluer et les économies qui tendent à dominer de plus en plus...

I-6-Pluralité des systèmes éducatifs

Les spécificités de chaque pays, de chaque région, de chaque communauté, tend à créer des contextes particuliers qui distinguent les uns des autres. La vision de l'éducation, du rôle de l'école, des objectifs à atteindre, et l'impact espéré forment un ensemble d'enjeux dont on ne peut désassocier les éléments et on ne peut considérer l'un d'eux en épargne des autres.

« Il en résulte une très grande diversité de structures et de pratiques pédagogiques qui reflètent, chacune à sa manière, le rôle

assigné à l'école dans la société » (Jean- Pierre JALLAD, 2019) donnant ainsi naissance à des systèmes éducatifs différents d'un pays à un autre et parfois dans le même pays à l'instar du Canada ayant plus de quatre systèmes scolaires, plutôt colorés de traits régionaux mais qui gardent comme points convergents les finalités et les principes cernés par la politique éducative. Des disparités de langues à enseigner, d'approches, de méthodes, voire de manuels sont discernées dans différentes régions du pays.

Les choix en domaine de l'éducation ne sont pas inopinés et occasionnent des débats à tous les niveaux relevant « ... *de l'intuition et de l'idéologie* » (KACI Tahar, 2003, P 47) qui à son tour n'est et ne pourrait être identique chez tous les membres de la société. Oscillant entre l'idéal et le concret, entre le rêve et la réalité, entre *le vouloir* et *le pouvoir*. L'éducation, en général, et l'enseignement plus particulièrement, tend à se référer à des collectes de données cherchant à s'approprier la crédibilité et l'unanimité. L'analyse d'un système éducatif ne peut, alors, se faire loin de ces contextes et de la pluri-dimensionnalité qui l'épreigne.

II-Mise en œuvre d'un système éducatif

La mise en œuvre d'une politique éducative et sa concrétisation passe par des phases : l'une dépend de l'autre et la complète. Il s'agit d'une chaîne composée de plusieurs maillons.

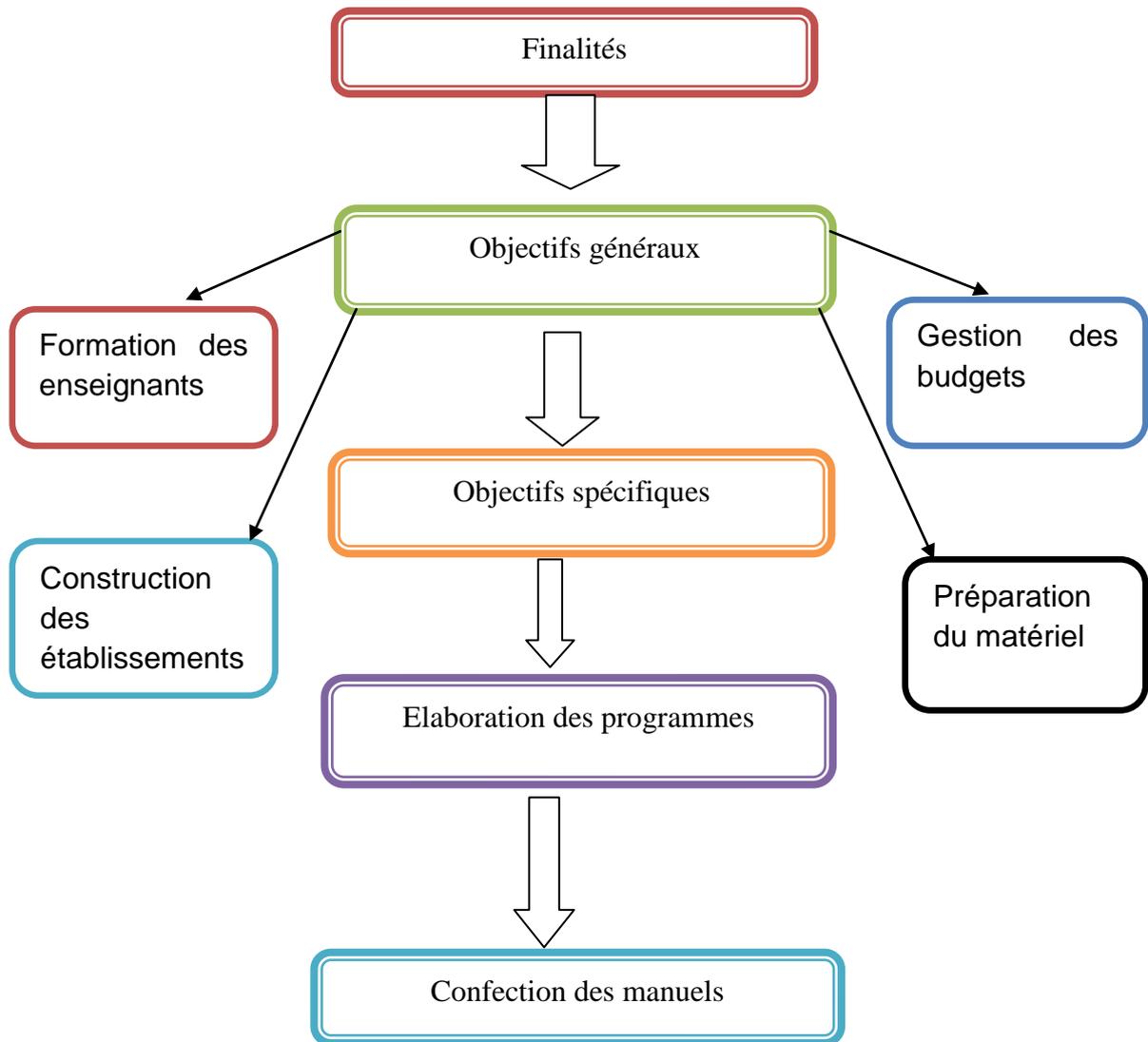


Figure 6: Le système éducatif de la décision au manuel scolaire

II-1- Phase politique : de la volonté à la prise de décision

La phase des *lois-cadres*. Elle se caractérise par la généralité et l'absence de la spécification et de la précision. Il est question d'un ensemble de lois, d'orientations et de décisions en majorité parlementaires visant à cadrer l'éducation dans un pays, regroupant les finalités, l'organisation du système éducatif et le budget assigné à ce domaine. Ces décisions sont prises en se basant sur la réalité vécue.

II-2-Phase de théorisation

Les décisions politiques gardent l'aspect *Noir sur blanc* tant qu'elles ne sont pas mises en œuvre. Le rôle des commissions serait de transposer ces lois, décrets, orientations en les *didactisant* de manière à trouver les bonnes théories et les démarches adéquates pour atteindre les finalités préalablement définies.

Les commissions se chargent, non d'élaborer les programmes et de confectionner les manuels, mais d'agir, principalement, en toute professionnalisation et en toute scientificité, en collectant des données, en les analysant pour donner une crédibilité aux décisions prises ultérieurement. Se référer au théorique est indispensable, mais se référer aux besoins réels est incontestable.

Les recherches menées en didactique et en pédagogie forment une assise qui orienterait les choix méthodologiques et ceux en relation avec les pratiques de classes. Mais reste à ne pas négliger les spécificités de chaque communauté. L'exemple à donner est celui des pays arabes comparés à ceux occidentaux en matière de laïcité de l'école. Cette notion reste jusqu'à nos jours inadmissible dans les premiers et ce en raison de l'attachement et l'ancrage de l'Islam dans la vie quotidienne des musulmans, alors que les pays européens sont arrivés à séparer en grande partie, la religion du système éducatif de telle sorte à rendre l'enseignement-apprentissage plus cartésien, plus objectivé. Les revendications d'une école laïque sont vite incriminées et elles sont vouées à l'échec dans les pays arabo-musulmans.

II-3- Des finalités aux documents officiels

Une première phase de la transposition : aller du *général* vers le *particulier*. Cette phase doit assurer à son tour la réalisation du *général*. Une équation dont l'apparence est simple, mais qui tend à être complexe. Les finalités d'un système éducatif tournent au tour de deux pivots essentiels. Le premier serait la préservation de l'ensemble des traits identitaires de la société et qui à leur tour assurent une intégration dans la vie sociale, permettant à l'apprenant d'y mener une vie harmonieuse avec son entourage. Ce premier pivot est supporté par un deuxième qui est la transmission d'un tas de savoirs relevant de différents niveaux et qui allouent l'intégration dans le monde de la recherche et de la créativité. Les deux agissent en complémentarité comme deux roues qui mènent la nation vers la stabilité et le développement.

V. Castelloti et ses co-auteurs affirment l'existence de six ordres de finalités. Le premier serait de «...*garantir à tous les enfants un niveau*

reconnu de réussite scolaire » (V. CASTELLOTI & All, 2008, P 09), ce qui s'inscrit dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement-apprentissage d'une part et de lutte contre l'échec et le décrochage scolaire d'une autre part. Confier ses enfants à un système qui ne leur offre pas un minimum de savoirs et qui n'assure pas une construction identitaire individuelle et collective serait un crime contre eux et contre la communauté en générale. Cette dernière aspire au relais de sa/ses langue(s), de sa (ses) culture(s), de ses valeurs, de son patrimoine... et par conséquent l'intégration harmonieuse des apprenants dans la vie sociale. Mais cela ne pourrait se faire en dépit d'une ouverture sur le monde garantissant la prospérité et le développement de la nation.

Former à la citoyenneté au niveau régional, national ou encore universel, doter l'apprenant d'un savoir être, d'un pouvoir agir intra-groupe sont les majeures finalités des systèmes éducatifs. *Comment parvenir à atteindre ces finalités ?*

Afin d'atteindre cet objectif, des documents officiels sont édités et mis entre les mains des enseignants. Leur dénomination change d'un pays à un autre, mais reste que dans la plupart des cas ils existent. Parmi ces documents, nous traitons des suivants :

II-4-1- Référentiel des programmes/ Référentiel des compétences

Entre 2000 et 2010, différents systèmes éducatifs de différents pays se sont portés coordonnés pour la constitution et la publication de référentiels. En cette période, la *réforme curriculaire* avait atteint son apogée. La question qui se pose tourne autour de la visée des référentiels et si ceux-ci relevaient du philosophique ou du didactique.

Les référentiels, ayant pour but de former à la satisfaction de besoins et à la programmation d'un enseignement, tendent à être «... *la clé de voûte d'une bonne organisation curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation* » (PPERNOUD, 1998). Ils répondent à la question *Comment élaborer un curriculum ?*, en proposant des techniques, une ou plusieurs méthodologies, des savoir-faire facilitant la tâche des concepteurs de documents et des programmeurs de formations.

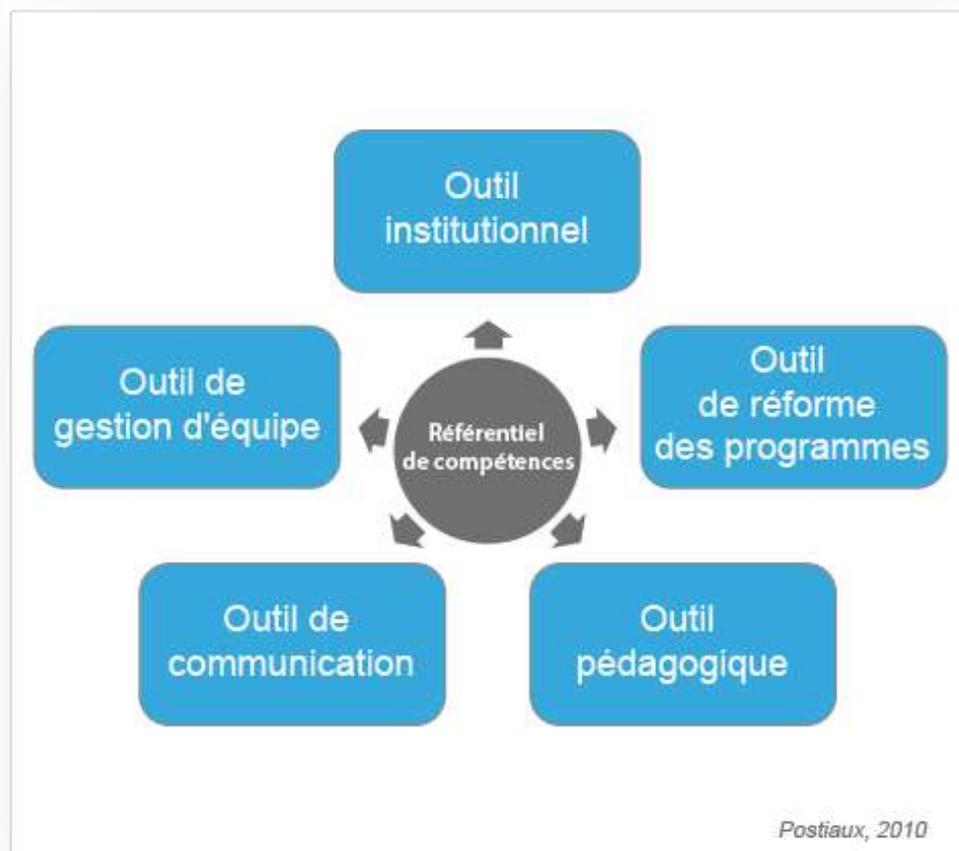


Figure 7: le Référentiel des compétences de Postiaux

Malgré les divergences existantes entre une formation universitaire et l'enseignement général, ils restent convergeant sur les fonctions qu'assure le référentiel et qui sont démontrées dans le schéma de Postiaux. A commencer par celle de communication puisque ce document sert de passerelle entre les responsables de l'éducation et les concepteurs des curricula. Dans un autre sens, il éclaire les visées de l'enseignement et le matériel nécessaire et adéquat à la formation. Dans cette perspective, les référentielles des programmes regroupent un tas d'informations à l'instar des fondements et des références servant d'assises à la politique éducative du pays en question, l'organisation de son système éducatif sur le plan méthodologique et des repères pédagogiques, définitions de notions clés... Aussi, il pourrait comporter des éléments qui serviraient de «... cadres méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes » (Référentiel des programmes, mars 2009), et des nouveaux curricula.

Ces mêmes référentiels procèdent comme des outils permettant d'agréer la formation, l'enseignement et puis les diplômes et les attestations délivrés en fin de chaque cycle. Il leur assure crédibilité, validité et fiabilité face aux mutations et aux renouvellements.

Ils jouent le rôle d'organiseurs des activités des différentes équipes opérant à divers stades et qui risquent d'agir en groupes solitaires vues leurs nombres et leurs spécialités. Ce sont des coordinateurs virtuels qui unifient par leurs contenus.

Les assises et les fondements compris dans les référentiels sont susceptibles de reconduire des réformes dans les systèmes éducatifs tant que ceux-ci ne sont pas conformes au contenu de ces documents.

Le référentiel aurait-il une fonction pédagogique ?

En se fiant aux apparences la réponse évidente serait *Non!* . Mais en approfondissant la réflexion, et en prenant le nouveau rôle de l'enseignant et la part de son autonomie comme repères, cette réponse se transformerait en un *Oui ! catégorique*. L'enseignant pourrait recourir au référentiel, lorsque les programmes et les curricula ne sont pas disponibles ou lorsqu'ils n'assouissent pas sa soif d'informations qui lui est indispensables dans son parcours, ou lors d'effectuation de choix pertinents.

II-4-2-Les curricula : entre l'officialité et la trivialité

La dénomination de curriculum nous parvient de la sociologie de l'éducation, employée pour la première fois dans les pays anglo-saxons et reprise par Philippe Perrenoud en 2002. Il se veut être *un plan d'action pédagogique*⁵, dont les différents constituants forment un tout cohérent visant l'enseignement et le développement de l'esprit.

« *Les curriculums s'inscrivent dans les réalités sociales, culturelles, économiques, éthiques et sociales des régions et des pays dans lesquels ils sont amenés à orienter le système éducatif* » (Moussadek Ettaebi, Renato Operti, Philippe Jonnaert, 2013, P16). Ce rôle d'orienteur du système éducatif, qui lui est assigné par les auteurs, parvient de son caractère médiateur entre l'abstrait et le concret : l'abstrait renvoie au référentiel, et le concret désigne les programmes. Leur conception ne doit et ne peut se fier qu'à la réalité du pays et de la région dont laquelle il sera appliqué vu les particularités de chacun et chacune. De ce fait, il ne peut être importé ou exporté dans sa totalité ou partiellement.

⁵Une expression employée par Daniel HAMELINE pour définir le curriculum.

Selon Mohamed Miled, un curriculum « *Dans sa conception anglo-saxonne[...] désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/ apprentissage selon un parcours éducatif* » (Mohamed MILED. 2006). Un document officiel, conçu dans l'objectif de mettre les recommandations et les choix effectués dans le référentiel en harmonie, et cela en effectuant une sorte de transposition didactique allant de la théorisation vers une autre théorisation mais cette fois plus simple, qui défriche le terrain pour une mise en œuvre de la conception de l'éducation, de l'enseignement-apprentissage. Il se caractérise par la clarification des objectifs à atteindre, par l'explicitation de la méthodologie ou de l'approche, par la proposition de modalités d'évaluation des apprentissages comme il préconise une vue générale des programmes et de leur étendue dans le temps.

L'écart entre la perception que se font les responsables de l'éducation et la réalité des apprentissages ont mené Philippe Perrenoud à exprimer le besoin « *...de deux concepts : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont sensés suivre* » (Philippe Perrenoud, 2002). La distinction faite résulte d'une vision double de tout acte d'enseignement-apprentissage, du moment que vouloir n'est pas pouvoir. En d'autres mots, la volonté n'implique pas la perfection de l'application. Il propose à cet effet ***un curriculum prescrit*** et ***un curriculum réel***.

En évoquant les curricula, il est judicieux d'évoquer la notion de *package* que De Corte représente comme étant le document qui englobe « *Les objectifs ainsi que les moyens pour les atteindre et les évaluer* » (A. DeCorte, 1979, P 23). Le package pourrait être défini comme étant un curriculum fermé dans lequel « *...on présente à l'enseignant une camisole de force de directives pour l'enseignement* », alors que le curriculum ouvert se distingue par une large marge de manœuvre quant au choix d'objectifs et de moyens susceptibles d'assurer un enseignement-apprentissage de qualité.

Et le package et le curriculum s'inscrivent dans une perspective théorique à traits politiques mais qui s'inscrivent dans un cadre didactique. Leur concrétisation aboutirait aux programmes et aux manuels scolaires. Mais elle reste tributaire du degré de conscience des élaborateurs et du mode de travail des équipes.

La précision et les détails fournis par les curricula ou encore par les packages sont tributaires de chaque système éducatif et de chaque pays,

selon la philosophie d'éducation adoptée et le rôle assigné aux enseignants et le degré d'autonomie souhaitable.

Garder ce document et en réserver l'utilisation aux enseignants et aux inspecteurs lui fait prendre l'aspect officiel et l'entoure de *mystères*. Pourquoi ne pas en faire un document public dans le sens où les parents et toute autre personne, qui le voudrait, pourrait éventuellement le consulter, le lire, le critiquer... Cette étape, qu'est la trivialité, lui assurerait crédibilité d'une part, et d'une autre part, permettrait une meilleure compréhension des programmes et de leur application.

II-4-3-Les programmes

Le programme « *...reste l'inventaire des matières qui donneront lieu à des considérations sur les intentions générales ou plus spécifiques et des recommandations méthodologiques* » (Georges GUISLAIN ; Philippe MAILLEUX ; L. VANDEVELDE, 1983, P14).

Il est plus clair que le curriculum dans la mesure où il est descriptif et indicatif : il décrit avec précision ce que l'enseignant doit faire en classe et comment il doit le réaliser. « *...Les programmes scolaires disent ce que les élèves doivent apprendre et ce que les enseignants doivent enseigner, mais par l'intermédiaire des manuels* » (Eric BRUILLARD, 2005, P26). Cette distinction met en exergue la relation étroite entre les deux. Le programme, comme document officiel, prend en charge l'exposition de l'ensemble des apprentissages qui seront repris d'une manière plus explicite via un ou plusieurs manuels. Le programme n'est applicable et n'est mis en œuvre que par l'assistance du manuel, outil et moyen didactique et pédagogique, et cela selon l'usage que l'on en fait : il est le médiateur entre l'aspect théorique et les pratiques de classe qu'il cherche à mettre en synergie.

Le programme est le résultat de la transposition didactique : son contenu ne relève pas de la pure théorie et il est loin d'appartenir à la pratique proprement dite. La part de la méthodologie est présente en adjonction avec une démarche préconisée afin d'optimiser l'apprentissage. Souvent, il comporte une progression proposée à titre indicatif susceptible d'amener l'apprenant d'un seuil d'entrée vers un seuil de sortie en précisant les compétences à installer et leurs composantes.

II-4-4-Le manuel scolaire

La phase suivante de la transposition serait la confection du manuel scolaire en conformité avec le programme. Et bien qu'il constitue une tradition séculaire, il reste une source de polémiques permanentes du

moment qu'il orne la chaîne apparente de la mise en œuvre de tout système éducatif. Il est le produit de tout un travail laborieux allant de la phase politique à sa conception.

Un médaillant qui enjolive une chaîne, ainsi est le manuel. Sa beauté ne réside pas uniquement en son aspect apparent, ni en ses couleurs, ni, moins encore, en sa forme. Elle provient également et principalement de la touche *savoirsque* et celle méthodologique qui l'imprègnent.

Cet outil didactique et pédagogique retrace, dans ces pages, le cheminement d'une politique éducative, d'une volonté sociétale et d'une fourniture économique.

Qu'est-ce qu'un manuel ?

En France, vers la fin du 18^e siècle suite à l'instauration de la forme scolaire qui ressemble tant à celle adoptée aujourd'hui, et qui se résume par la présence d'un enseignant et d'un enseigné /d'un groupe d'enseignés, apparu alors le manuel scolaire comme un outil pédagogique structuré et structurant. Structuré dans la mesure où son contenu disciplinaire est organisé de telle sorte à hiérarchiser les connaissances selon la logique des confectionneurs. Structurant du moment que ce manuel organise les enseignements-apprentissages dans une classe, dans une localité, à grande estimations dans une région. Cette double fonction du premier manuel scolaire, lui vaut la description que lui octroient Enrica Piccardo et Francis Yaiche qui est celle de *Cheville ouvrière*⁶ du projet de l'équipe. Chaque groupe d'enseignants se mettaient d'accord pour un mode d'action à la base de quoi ils essayent, selon leurs convictions, de concrétiser les idées dont ils disposent en les regroupant dans un manuel scolaire. Un manuel qui n'était proposé aux apprenants, qui restait restreint aux membres du groupe-enseignant, que vers les débuts du 19^e siècle.

Le manuel devient, alors, un outil pédagogique et didactique en raison des relations qu'il entretenait avec ses usagers tout en gardant l'aspect local.

L'avènement de l'approche communicative, a réduit le recours aux méthodes prescriptives, en ouvrant, pas une brèche, mais une porte à l'initiative de l'enseignant qui, dès lors, crée sa propre cohérence et dessine sa progression en l'absence de guides et de manuels. Face à ce

⁶Enrica PICCARDO & Francis YAICHE, *Le manuel est mort, vive le manuel*, ELA, 2005, P445.

changement de rôle de l'enseignant, le manuel local individuel ou collectif a changé de fond et de forme. C'est en cette période que s'est entamée la fabrique des manuels scolaires à l'échelle nationale.

Les recherches en didactique et pédagogie, ceux effectués en domaines très proches et très liés à la didactique et à la pédagogie, et les travaux en matière de graphies et d'impression ont donné naissance à une série de manuels qui prennent en considération le niveau, l'âge, le domaine...le manuel scolaire avec le temps a connu plusieurs mutations pour prendre un aspect numérique. Par cela, il profère une évolution qui s'appuie sur le développement technologique sans pour autant perdre de ses caractéristiques qui lui valent sa place.

Le manuel scolaire est défini comme étant « *Un ouvrage didactique présentant sous un format maniable les notions essentielles d'une science, d'une technique et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* »(Enrica Piccardo & FrancisYaiche, 2005). Le dictionnaire *Le Robert* mais en relief la connaissance, les notions essentielles, et les programmes scolaires : le contenu et l'organisation de ce contenu. Dans la même perspective, *le Dictionnaire de Pédagogie Larousse-Bordas* le définit comme étant « *Un livre de type particulier. Il est destiné à être toujours « en main » comme son nom l'indique et il contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible* »(Le Dictionnaire de Pédagogie , 1996). Le manuel est conçu pour être porté en main, donc pour être l'accompagnateur de son propriétaire, son guide et son associé dans la mesure où il contient/ il lui procure le nécessaire pour réussir son apprentissage. On met l'accent sur la manière de les présenter qui doit être *accessible*, ce qui implique clarté, simplicité et organisation particulière.

En les intégrant avec d'autres livres destinés à l'usage en classe, les manuels scolaires et ceux-ci « *...sont ainsi des outils précieux pour diffuser de façon concrète en tenant compte des pratiques de classe, les directives de l'Education Nationale en matière de programmes* »(Michel RECHSLER, 2011, P 11), et mettant, ainsi, en cause la neutralité du manuel scolaire, qui n'est pas un livre ordinaire mais qui promeut une politique générale, une politique linguistique et une politique éducative.

Ce qu'il y a de commun entre ces définitions est l'usage en classe, qui implique une organisation, une structuration et un contenu particulier.

II-4-4-1. Manuel et vie scolaire

La vie scolaire se distingue de la vie extrascolaire par la réglementation, par l'organisation en groupes et en niveau, par l'évaluation...mais aussi par l'usage d'un matériel approprié à l'instar de manuels.

Quels sont les catégories des manuels scolaires ?

Les manuels peuvent être catégorisés comme suit :

- Manuels de référence : des outils qui servent de références vu la qualité d'informations qu'ils fournissent et qui est non contestable (l'Atlas, Le dictionnaire, le manuel de conjugaison, le Grévis...

 - Manuels synthétisant l'ensemble des connaissances et structurant les acquis de telle sorte à avoir une progression logique et une organisation interne facilitant leur usage. Ils deviennent aussi des références sauf qu'ils se distinguent des premiers par la non spécialisation et le contenu restreint comparant à ceux de référence.
-
- Manuels d'exercices / d'activités nommés aussi Cahiers d'activités. Il regroupe un ensemble d'activités qui permettent aux apprenants de s'exercer.

 - Manuels intégrant une démarche pédagogique à l'instar des *manuels scolaires* en usage en classe de langue, généralement répartis en projets, séquences. Chaque phase de la séquence est présentée comme étant une leçon et non comme étant une connaissance brute.

Quels sont les types des manuels scolaires ?

Les manuels destinés aux apprenants peuvent être *ouverts*, comme ils peuvent être *fermés*. Un manuel *Fermé* se suffit à lui-même. Il comprend tout ce dont l'apprenant a besoin. Il se caractérise par la conformité totale au programme sur le plan méthodologique, progression et contenu. Mais *suffit-il aux besoins de l'apprenant ?*

Ce type de manuels renferme l'apprenant et l'emprisonne d'une manière indirecte, en l'absence d'orientation vers d'autres manuels et d'autres sources d'informations. Il le prive de contacts et de la recherche, faute de quoi il reste dépendant et limite son autonomie.

Le manuel ouvert, lui, offre la possibilité, s'il n'oblige pas, de recourir à d'autres manuels et à d'autres sources. Ce qu'il propose est à titre indicatif et il est à compléter. L'ouverture réside soit sur le plan contenu, et dans ce cas l'apprenant aura à compléter son apprentissage par des fichiers, des dossiers, des résumés, des notes qui résultent soit des cours auxquels il assiste, soit de la recherche qu'il effectue et des rencontres qu'il réalise. Lorsqu'il s'agit d'un manuel ouvert *du point de vue de la méthode* (François-Marie GERARD & Xavier ROEGIERS, 2009, P99) les concepteurs se limitent à la proposition de contenus qui pour les aborder tous ou en partie, l'apprenant fait appel à des méthodes de son choix.

Les manuels *Semi-ouverts*, *Semi-fermés* oscillent entre les deux types déjà cités. Ils garantissent une marge de choix de la part de l'utilisateur sans pour autant qu'elle soit entière. Les choix qu'ils proposent relèvent soit du contenu soit de la méthodologie soit des deux.

Ces différents types de manuels se distinguent des autres ouvrages.

Quelles sont les composantes du manuel scolaire qui le distinguent des autres ouvrages ?

II-4-4-2. Les composantes d'un manuel scolaire

Comme tout autre ouvrage, le manuel scolaire est un écrit qui s'adresse à un public. Ce qui le distingue, c'est que le public a des caractéristiques, et que les objectifs sont préalablement déterminés, ainsi que la démarche, dans le programme, sinon dans le curriculum. Cette simplicité apparente se croise avec une complexité de confection. Une complexité de création d'une synergie entre ces éléments et avec les centres d'intérêts des apprenants et avec l'âge mental de ceux-ci.

Michèle Verdelhan-Bourgade a abordé le manuel scolaire du point de vue discours de scolarisation. Le chercheur a distingué la forme du fond. Pour la forme, les manuels scolaires ont différentes dimensions de taille. Le choix de la forme et du poids est tributaire des critères que comportent les cahiers de charge. Dans certains pays, on opte pour de petits livrets mensuels pour les tout petits et à chaque fois que l'apprenant évolue vers un niveau supérieur, il a des manuels plus grands et plus lourds. Ce choix n'est pas fortuit. Il prend en considération l'apprenant qui est appelé à porter ce moyen, au quotidien : un enfant de six ans aurait du mal à charrier un ou plusieurs manuels de grand format et / ou lourds. Ses os et sa colonne vertébrale ne pourraient supporter la pression qui en résulte et son corps ne peut résister au poids. La fatigue physique engendrerait

une lassitude psychique et un ennui qui se répercuterait négativement sur la motivation et le rendement scolaire.

Le fond d'un manuel scolaire a fait objet de plusieurs études. Corinne Cordier-Gauthier dans son article *Les éléments constitutifs du discours du manuel*, affirme que le manuel scolaire est porteur d'un discours didactique. Elle écrit à ce propos que : « *Il est légitime de parler du « discours » du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes, très disparates certes, mais dont la vocation sociale clairement affichées est de servir d'outil d'enseignement/ apprentissage* » (Corinne CORDIER-GAUTHIER, 2002). L'effet produit par le manuel scolaire sur les apprenants et sur la société devient un terrain d'exploration et d'étude. Dans cette perspective, l'auteur évoque la micro-structure comme forme générale du document, et la Macrostructure qui conglomère l'organisation des leçons, la régularité et la mise en forme regroupant les couleurs et la typographie. Les textes que comporte un manuel relèvent soit *du discours spécifique* (activités, consignes, explications, informations pures, tableaux et schémas) soit *de la langue* étant l'outil premier de socialisation. Plus l'apprenant aura à lire, plus il aura de chances à découvrir et à s'intégrer dans la société.

Créer une harmonie entre toutes ces composantes présente un défi pour les auteurs qui ne quittent jamais des yeux le rôle et les fonctions d'un manuel scolaire.

Quels rôles jouent le manuel scolaire ?

II-4-4-3- Le rôle du manuel scolaire

La place du manuel scolaire en classe dépend de ses usagers. En dépit de toute l'ancre qu'il a fait couler, il résiste au temps et au développement. Il se préserve une place primordiale et irremplaçable dans toute classe, « *...notamment par sa facilité d'utilisation et la masse d'information et de propositions d'activités qu'il contient pour un espace et un cout restreints* » (Michèle VERDELHAN-BOURGADE, 2002). Cet ouvrage est la concrétisation d'un discours didactique étatique avec une touche individuelle de son/ses auteur (s).

Pour l'enseignant, les manuels scolaires sont la concrétisation de la politique éducative, des finalités, des orientations que comportent les documents officiels (Référentiel, Curriculum, Programme) : ils en sont la matérialisation. « *Les manuels scolaires proposent un ensemble d'informations organisées et progressives sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour « faire cours » de septembre à Juin* » (Michel RECHSLER, 2011). L'enseignant y trouve des propositions de supports et

d'activités, structurées selon ce que préconise le programme, présentées, la plupart du temps, par une iconographie convenable et attrayante. Validé par une ou plusieurs commissions qui vérifient sa structure et ses contenus, le manuel se proclame alors fiable. Il devient une référence. Le manuel, s'il est en conformance avec les normes, épargne à l'enseignant la recherche de supports et la fabrication de consignes et d'activités. La multitude de choix, permet à cet enseignant de sélectionner le contenu à aborder. En étant disponible aux apprenants, l'enseignant parvient à travailler avec le groupe-classe tout en préservant l'unification.

Pour l'apprenant, le manuel est le compagnon. Il lui permet de préparer ses cours et de les réviser. Les consignes, avec leur diversité, lui offrent la possibilité de s'appliquer et d'intégrer ses apprentissages. Par ce fait, le manuel pourrait substituer l'enseignant qui faute de temps, ne pourrait tout aborder et ne peut être à plein temps avec l'apprenant.

Le manuel scolaire, certes destiné aux enseignants et aux apprenants, pourrait être utilisé par d'autres personnes comme les parents qui suivent le parcours de leurs enfants, ou des ex-apprenants qui veulent actualiser leurs savoirs, ou encore, des chercheurs qui font de cet ouvrage un terrain d'exploration.

II-4-4-4. Les fonctions du manuel scolaire

La fonction liminaire des premiers manuels était l'organisation des enseignements puis la transmission des connaissances : l'enseignant, détenteur de savoirs, tente de faire part à ces apprenants d'une partie de ceux-ci à travers des manuscrits. La connaissance avait la primauté, car, en ce temps, et même après, le nombre des sources de connaissances était limité et l'accès à celle-ci était restreint : les livres et les revues n'étaient pas disponibles et leurs coûts dépassaient le pouvoir d'achat de 90% des personnes. En mettant en exergue l'essentiel, le manuel permet l'accès à l'information correcte de manière correcte en l'absence de contrôle des autres sources qui peuvent procurer des informations erronées.

Le développement technologique et l'augmentation du nombre de livres et de revues ont donné lieu à des sources variées de l'information et de la connaissance qui sont venues concurrencer le manuel scolaire. Pour se distinguer, et pour faire face à d'autres mutations, le manuel à travers ses concepteurs, s'est attribué d'autres fonctions que citent et explicitent François-Marie Gérard et Xavier Roegier dans leur ouvrage *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Les nouvelles fonctions concernent et l'enseignant et l'apprenant.

Pour l'enseignant

Un manuel scolaire pour l'enseignant assure et complète la formation pédagogique selon l'approche adoptée et la formation scientifique. Il *l'aide, également, à la gestion des cours.*

Pour l'apprenant

Selon les deux auteurs, le manuel scolaire accomplit les fonctions suivantes :

- ✓ La transmission des connaissances,
- ✓ Le développement de capacités et de compétences essentiellement celles cognitives de base que J.M. De Ketele⁷ a présenté en une liste de seize éléments (*répéter en reformulant, argumenter par des exemples, lire une consigne et dégager les éléments clés, résumer...*),
- ✓ Le développement des capacités-clés que Y. Tourneur & M. Stievenart regroupent en des capacités relatives au socio-affectif, sensori-moteur et Psychomoteur (être capable de vivre en groupe, apprendre à se connaître et connaître l'autre, apprendre à modifier, voire changer son comportement...),
- ✓ La consolidation des acquis à travers les activités et les exercices qui y sont proposés,
- ✓ L'évaluation des acquis intégrés depuis la fin des années 80 du siècle passé. Elle consiste en une évaluation formative et non certificative. L'objectif de son insertion dans les manuels et d'orienter l'utilisateur vers une remédiation et donc, un retour sur ce qui est déjà abordé. *Comment l'usager se rend-t-il compte de ses erreurs ?* En se référant aux critères qui y sont proposées et aux orientations. Parfois, en l'absence de ces derniers, l'utilisateur se réfère au contenu du manuel (normes, explication, exemples...)
- ✓ L'intégration des acquis disciplinaires qui repose sur la « *Connexion des savoirs et des savoir-faire qui sont en amont et en aval au sein d'une même discipline* » (François-Marie GERARD & Xavier ROEGIERS, 2009, P 90). C'est le respect des normes et des règles en faisant appel à des ressources variées de la même discipline.

⁷J.M. DE KETELE, *Les facteurs de réussite à l'université, Humanité Chrétienne*, 1982-1983, N°4, PP 294-306.

- ✓ L'intégration interdisciplinaire : doter l'apprenant de la capacité d'assembler des apprentissages, de combiner des capacités et des compétences pour résoudre un problème. Pour se faire, il est nécessaire de lui faire apprendre à sélectionner.
- ✓ La fonction de référence pour l'utilisateur, apprenant ou autre, qui cherche une ou plusieurs informations caractérisées par l'exactitude et la certitude. Le manuel référence se distingue, selon M. Frydman et R. Jambe⁸ par la présence d'un mode d'emploi, la centration sur l'information, la présence de questionnaires portant et sur le mode d'emploi et sur les informations et leur intégration.
- ✓ L'éducation sociale et culturelle qui « ...concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général, c'est-à-dire aux objectifs d'apprentissage du domaine socioaffectif (au sens large), permettant à l'élève de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel, national... » (François-Marie Gerard & Xavier Roegiers, 2009, P 93), également de se créer une place dans des contextes et des sociétés qui lui sont étrangères. Sont classées dans ce cadre les comportements de base (hygiène, santé, demander des informations, remercier, prendre congé...), les valeurs universelles (le respect, l'entraide, l'honnêteté ...).

Ses fonctions sont combinées aux objectifs d'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir être). Ensembles, ils agissent comme une locomotive complexe de structures qui tente de simplifier les enseignements aux usagers. Cette complexité est schématisée par François-Marie Gérard et Xavier Roegiers en une matrice ayant trois faces, chacune répartie en des carrés. Les points de croisement des lignes des trois axes principaux démontrent la multi-dimensionnalité d'un manuel scolaire comme ils reflètent sa complexité.

⁸M. FRYDMAN et R. JAMBE, *S'informer pour se former*, Nathan-Labor, Paris, 1983, PP 243-245.

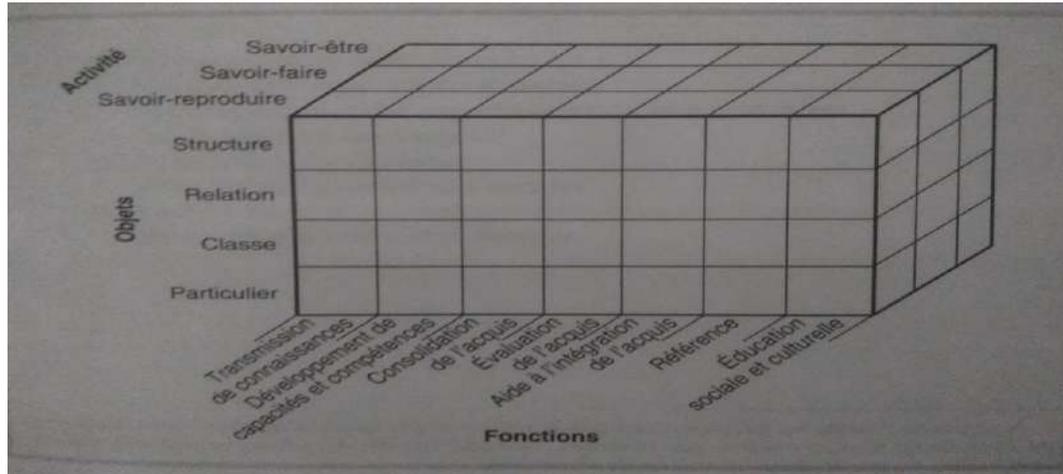


Figure 8: Corrélation des fonctions du manuel scolaire, des objectifs et des activités

II-4-4-5- Elaboration et validation des manuels scolaires

Les écrits ordinaires sont soumis à des révisions et des corrections. Les manuels scolaires, en raison de leurs effets sur les êtres, sont assujettis rigoureusement à ces mêmes expertises. Des commissions se chargent de les valider après lecture et vérification de la correspondance de la forme et du fond avec le cahier de charge. Mais la validation finale reste tributaire de tout un processus d'expérimentation.

Tout commence par l'analyse des besoins réels des apprenants et des enseignants dont les besoins sont les plus pris en compte en raison de leurs connaissances des dédales rencontrées. Ils sont une source fiable intermédiaire entre les concepteurs et les apprenants qui n'arrivent pas à détecter ni à déclarer leurs besoins. Les besoins recensés relèvent soit de la forme (type, organisation et structure, forme...), soit du fond et donc du pédagogique (fonctions ciblées, priorités, méthodes, la place octroyée aux illustrations et aux activités, les valeurs véhiculées...), soit de l'iconographie (police, couleurs, reliure, page de garde...). Ces données recueillies sont rattachées à des données relevées du programme et du curriculum (les objectifs disciplinaires et les objectifs généraux, approches à adopter, progression proposée...).

Un manuel scolaire digne de ce nom doit impérativement passer par les étapes sous-indiquées :

II-4-4-5-1-Le cahier de charge

Toutes les informations et les besoins dénombrés sont notés et classés dans un cahier de charge. Ce dernier peut être comparé à un projet d'élaboration. Il détermine toutes les caractéristiques du manuel (forme, fond, iconographie...), les délais de réalisation et sa planification,

et des conditions concernant la révision et les rectifications. Ce projet sera un contrat de travail qui allie les auteurs et les éditeurs.

Entre concepteur, auteur et éditeur se tissent des relations de travail. Il se pourrait que l'un soit l'autre : l'éditeur peut être lui-même le concepteur, comme il peut être l'auteur. Un ou plusieurs auteurs s'engagent à rédiger le manuel, ils sont, ou ils peuvent faire appel à, des enseignants, des inspecteurs, des enseignants universitaires... Pour la mise en page, les illustrations et tout ce qui est technique, les éditeurs proposent des noms qu'ils connaissent.

Dans les pays où l'Etat domine le secteur du manuel scolaire, les concepteurs, les auteurs, les techniciens sont tous désignés par des actes : tout en main des responsables qui tentent de protéger l'école d'éventuelles tentatives de détournement des finalités et des objectifs.

Dans le cas de l'Algérie, le manuel a subi un protectorat interminable depuis l'indépendance, jusqu'à aujourd'hui, en dépit de l'article 91 de la loi d'orientation qui stipule que « *L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale* » (Loi d'orientation sur l'éducation, 2008, P58). Cet article indique une ouverture conditionnée par l'approbation du ministre dont l'avis dépend de l'avis de la Commission nationale des programmes qui ne se prononce qu'à la suite d'études approfondies des résultats de la phase expérimentation.

II-4-4-5-2-L'expérimentation et la régulation

Comme tout produit, les programmes et les manuels font objet d'expériences qui visent à détecter les lacunes et toute sorte d'incompatibilité entre les deux, et de combler les failles avant la généralisation.

La phase d'expérimentation se fait selon les normes connues et approuvées, à l'échelle internationale, par des spécialistes. Des départements, des régions, des districts qui se distinguent les uns des autres par des rites, des mœurs et/ ou des parlers spécifiques, par des croyances différentes se transforment en champ d'expérience. Le nouveau manuel scolaire remplace l'ancien dans certaines classes. Les apprenants choisis ne doivent pas avoir un niveau élevé, mais des niveaux disparates. Toutes ces mesures visent à percevoir l'effet du nouveau manuel sur des apprenants distincts par le lieu d'habitat, les circonstances de vie, le niveau scolaire... Le suivi au quotidien, sur

terrain, devient, alors, une obligation : les enseignants notent tout ce qui est en rapport avec son usage, son contenu, sa forme et la réception de l'ouvrage par les apprenants. Et pourtant, eux-mêmes risquent de mener l'expérience à l'échec: ils se trouvant face à de nouveaux contenus à enseigner et à une nouvelle méthodologie et nouvelles méthodes, et ils risquent de ne pouvoir se détacher d'habitudes anciennes pour en adapter d'autres. Les orienter, les guider et les former durant l'exercice de leur fonction permet de répondre à toutes leurs interrogations et d'éclaircir toute ambiguïté.

La réussite ou l'échec dépendent des résultats obtenus et qui sont confrontés aux objectifs assignés et aux finalités déclarées. Les avis des enseignants sont autant pris en considération que les résultats.

Cette phase est une évaluation préliminaire du programme et du manuel scolaire. Elle s'achève par une révision du produit, une correction, des modifications...

II-4-4-5-3-L'expansion

Cette phase ne débute qu'après l'acquiescement des hauts responsables ayant droit de valider ou non un programme et/ ou un manuel scolaire. La fabrication se fait par une ou plusieurs maisons (s) d'édition. La circulation est tributaire du mode employé par l'Etat : ou c'est l'Etat qui s'en charge (comme en Algérie) ou l'éditeur qui fait la publication du nouveau manuel (comme en France, où les enseignants choisissent le manuel à utiliser et le recommandent aux apprenants).

La généralisation des programmes et des manuels va de soit avec une formation préconisée des enseignants dont le contenu est en relief avec les exigences de ces nouveaux programmes. Pour atteindre ce stade, la phase précédente doit être déclarée fructueuse, positive à travers plus des deux tiers des établissements échantillons.

II-4-4-5-4-La phase de l'harmonisation

Souvent, cette étape est omise. L'harmonisation consiste au renouvellement partiel ou intégral des programmes et / ou la réécriture partiel ou intégrale des manuels scolaires, et ce en fonction des exigences économiques, de la demande sociale et puis des mutations nationales et internationales. Elle s'effectue périodiquement, pour que les deux documents suscités ne soient dépassés par les circonstances. Dans des pays développés comme la France, l'harmonisation se fait chaque cinq années scolaires. Dans d'autres comme l'Algérie, elle s'effectue moins fréquemment. Des aménagements et des adaptations sont adoptés avant

Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire

les renouvellements effectifs en raison des coûts de ces derniers et du temps à impartir à la confection et l'élaboration de nouveaux documents.

Les programmes et les manuels scolaires ne sont qu'un aspect que pourrait toucher une réforme d'un système éducatif. Cette dernière implique la révision et le renouvellement à l'un des niveaux du système éducatif. *Quels sont ces niveaux ?*

III-Les grands axes d'une réforme d'un systèmes éducatifs

La réforme, bien qu'elle résulte d'une demande sociale, reste le produit de l'Etat : décideur en premier lieu et responsable de l'exécution et de l'organisation en deuxième lieu. L'agrégation du pouvoir est un visa de passage d'un système vers un autre graduellement ou brusquement. Elle peut concerner tous les composants du système éducatif et dans ce cas elle est totale, comme elle peut être partielle.

III-1-La réforme

La réforme, du point de vue linguistique, renvoie à une « *correction apportée en vue d'une amélioration* » (Dictionnaire encyclopédique Hachette, 2008), elle porte en soit l'idée d'obligation et celle de choix.

Le choix est l'expression d'une préférence vis-à-vis une situation, un objet, une couleur, ou autre. Il est la matérialisation d'un sentiment d'obligation, d'une pulsion consciente ou inconsciente qui n'est autre que l'accumulation de plusieurs effets se réunissant et faisant poids sur la personne, d'où cette volonté à vouloir et à aspirer vers tout ce qui est meilleur, plus fructueux et moins douloureux. Les contraintes en question heurtent la sensibilité des individus et leurs séquelles se traduisent en des manifestations physiques, économiques, sociales, mais les plus néfastes relèvent du domaine psychologique : sensation de désarroi, de déperdition, de malaise, d'inquiétude, de stress, etc. Tous génèrent une tendance violente et un déséquilibre émotionnel capable de réduire la productivité des personnes et par conséquent celle du groupe.

L'obligation et le choix s'imbriquent pour créer cette volonté individuelle, ayant la possibilité de devenir collective, de se révolter (pacifiquement ou en usage de la force) contre ce qui est commun et connu comme étant véridique et juste, pour atteindre ce qui paraît être plus juste et plus agréable à vivre .

La réforme n'est pas restreinte à un domaine qu'un autre. L'Histoire nous fait part de réformes multiples et diverses. Nous citons celle nommée *la Réforme Protestante* ou comme on préfère la nommer *Réforme*. Cette dernière survint au XVI^e siècle. Elle fut la première ayant un aussi important poids vu les changements qu'elle opérât en occident bien qu'elle relève d'ordre religieux, ceux-ci se sont fait sentir dans tous les domaines de la vie.

Une contre-réforme s'oppose souvent à la réforme. Sa violence dépend des changements entrepris et du degré de leurs contradictions

avec ce qui est habituel. Tout ce qui est nouveau est mal vu en ses début, ce n'est qu'à travers le temps et le côtoiement qu'il est accepté. Son acceptation dépend du nombre de personnes touchées et des domaines de revendication soulevés. Ce qui explique l'échec auquel sont vouées certaines réformes, même avant qu'elles soient entamées ou qu'elles soient mises en œuvre en raison d'égoïsme, d'égoïsme et / ou d'instabilité. La réforme ne doit en aucun cas sortir du cadre des valeurs humaines universelles ni aller à l'encontre de certaines convictions et croyances enracinées dans un héritage, un patrimoine relevant de l'une des composantes identitaires du groupe communautaire.

Cependant, on ne peut évoquer *La réforme* sans pour autant faire allusion au renouvellement si ce n'est pas le changement radical ou encore la transgression. Mêmes éléments qui suscitent la contreréforme. C'est leur incarnation et la façon de les aborder qui heurte la sensibilité de certaines personnes d'où une réaction inattendue poussée jusqu'à la violence. Il est donc, impératif de préparer le lancement de la réforme. La préparation tend à déterminer les assises puis à faire part du projet aux concernés, tout en prenant leurs avis en considération. Ensuite, ajuster en fonction de la collecte de données pour enfin lui donner jour.

Le rôle de la médiation est crucial. Que ce soit en phase de préparation ou après le lancement. Son rôle consiste à défricher le chemin qui se veut être toujours épineux et boueux.

En éducation, la réforme est souvent prise dans le sens de réaménagement du système éducatif. Il se pourrait qu'elle touche à l'une des dimensions citées ultérieurement (Page 81), ou à leur totalité, du moment que tout système éducatif est fondé sur trois aspects primordiaux qui agissent en interaction les uns avec les autres : l'aspect pédagogique, organisationnel et matériel.

La réforme organisationnelle concerne l'organisation administrative et /ou hiérarchique. Elle pourrait entreprendre même du renouvellement au niveau des paliers et des années d'apprentissage en chacun d'eux. Il est aussi question des filières et des spécialités offertes. En d'autres termes elle concerne *la loi d'orientation scolaire*.

La réforme pédagogique se veut une révision des méthodologies, des méthodes et des approches. Son but est de trouver de nouvelles perspectives susceptibles d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent de réaliser une meilleure compatibilité entre la demande et l'offre en matière de sources humaines tout en prenant en considération les mutations internes et externes. Elle donne

lieu à une révision des curricula, des programmes et des manuels scolaires comme étant sa concrétisation et le véhicule qui assurerait sa réussite.

La réforme matérielle n'est autre que le renouvellement du matériel mis à la disposition des établissements scolaires comme fournir des livres pour enrichir les bibliothèques scolaires, du matériel informatique afin de permettre une maîtrise de ce dernier par les apprenants...

La prise en charge d'une dimension sans l'autre serait comme prendre la route sans provisions et sans carte, du moment que chacune est au service de l'autre. En tous les cas, l'information et la formation seules pourraient garantir l'aboutissement d'une quelconque réforme.

III-2-Les réformes en Algérie : la traversée de l'éducation

L'éducation en Algérie, comme tout autre pays, a connu des réformes qui ont marqué son évolution. Chacune de ces réformes a concerné un ou plusieurs composants du système éducatif. *Sur quel (s) élément (s) se sont accés les réformes du système éducatif algérien depuis l'indépendance?*

III-2-1-Réforme de l'indépendance, réforme pour l'indépendance

L'indépendance a donné lieu à une réforme, le moindre que l'on puisse dire d'elle c'est qu'elle était une réforme politique. La réforme pédagogique s'est instaurée progressivement et a pris plus de dix ans pour se réaliser. Petit à petit, il y eut concrétisation d'une politique éducative, et progressivement un nouveau système éducatif a vu le jour, à commencer par les finalités, les objectifs généraux, jusqu'aux manuels scolaires. La rupture avec la politique linguistique française, la politique éducative des français en Algérie, a donné lieu à un système éducatif qui cherche à se distinguer.

III-2-2-La réforme de 1976 : la concrétisation de l'arabisation

Les changements auxquels a opté l'Etat le lendemain de l'indépendance et la généralisation progressive de l'arabisation à tous les niveaux s'est renforcée avec l'ordonnance n° 76-35, publiée le 16 avril 1976. Le choix de la date de publication et de l'annonce est très crucial, il correspond à la date de *la journée du savoir* en rapport avec la vie de Abdelhamid ben Badis. La symbolique de la journée donne un élan *savoirsque* et historique à cette loi.

Comme mission de l'école, la loi stipule l'inculcation de valeurs humaines comme l'égalité, la justice, la coopération, l'intercompréhension, le respect mutuel des autres et des droits de l'homme, la paix universelle et l'amour du pays. En contrepartie, elle incite à combattre toute forme de discrimination. Cette école est sensée développer un enseignement qui prend en charge ces valeurs, entre temps de rester dans le cadre du socialisme et de *l'arabo-islamité* (Deux mouvements ayant pris de l'ampleur en cette période) car l'Algérie se réclamait à la fois Islamique, Arabe et socialiste après l'indépendance.

Cette mission ne pourrait réussir qu'à travers la dispensation de savoirs relevant de différents domaines et ayant le pouvoir de préparer les apprenants au monde de travail. Mettre l'école et ce qu'elle doit fournir en rapport direct avec les besoins économiques du pays sous-entend une formation au professionnalisme et donc une tendance à parler de compétences.

Le nouveau système éducatif opte pour l'égalité des chances et aspire à la justice sociale qui est l'un des aspects et des finalités du socialisme. L'égalité des chances, comme le révèle des études et des recherches, reste une aspiration et non une réalité. Les individus naissent inégaux et les milieux dans lesquels ils grandissent sont différents. Les familles qui constituent un village, ou celles qui vivent dans la même ville sont loin d'être identiques.

En cette époque, on parlait déjà de la formation à la citoyenneté qui aurait pu s'effectuer via un enseignement d'un code social et culturel d'une Algérie connue par sa richesse et sa diversité. Alors qu'une répression des minorités linguistiques et culturelles s'effectuait, on appelait à une formation uniforme mettant à part toute appartenance régionaliste. Une contradiction apparente expliquée par la tentative d'unir autour d'un pays récemment indépendant et l'inculcation de l'amour du pays.

III-2-3-La réforme 2003 ; réformer pour refondre

« *La réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003 est à l'origine d'une refonte pédagogique* » (Zohra HASSANI, 2013). Cette explication révélatrice démontre l'impact d'une réforme entreprise en cette période critique qui était appuyée et orientée par l'UNESCO dans le cadre d'aides fournies aux pays en voie de développement. C'était aussi, un résultat de la décadence de l'éducation en un pays dont le système éducatif fut classé parmi les 20 premiers au monde vers le début des années 70.

Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire

« Contrairement à ce qui en a été souvent retenu, sa mission ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc. » (Fatiha fatma FERHANI, 2006).

La tendance à rénover, en réalité, ne date pas de la troisième année de ce siècle, elle fut entreprise depuis 1998, sauf que les procédures ne furent entamées qu'en Mai 2000, date de l'installation de la *Commission Nationale de Réforme du Système Educatif*, nommée aussi Commission Benzaghou par rapport à son président ex-enseignant universitaire et ex-recteur. Et contrairement à ce qui se dit à propos des membres qui la composaient, elle regroupait des pédagogues, des universitaires, des personnes appartenant à d'autres domaines que l'enseignement, des actifs dans des associations, des citoyens connus par leurs réflexions sur l'éducation. Sa mission « ...portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc. » (Zohra Hassani, 2013). Etaler les champs de réflexion de la commission laissait apparaître une volonté à atteindre un consensus social et une organisation allant au-delà des documents officiels et de contenus à enseigner : une réforme qui ne prétend pas à réformer mais qui tente à créer un changement réel.

Pourquoi cette réforme ?

Tout renouvellement est le fruit de ceux qui le précède.

A l'échelle nationale, le pays, suite aux événements de la décennie noire, vivait une crise économique surtout, mais aussi une crise relative à la société ayant souffert du terrorisme, de massacres, d'élimination de personnes éminentes intellectuelle. Les événements vécus ont négativement imprégné les algériens et ont modelé leurs comportements. Mais, malgré les circonstances et la peur qui régnait, et le fait que le pays ait évité une guerre civile de justesse avec autant de victimes, et en dépit du tribalisme et régionalisme qui régnait, l'éducation publique était restée au centre de leur intérêts : penser l'avenir et agir en faveur des nouvelles générations. En cette perspective, il fut lancé des appels et par les intellectuelles et par les acteurs du domaine et par les parents pour renouveler un système éducatif largement critiqué.

Les reproches qui lui ont été faites tournaient autour de quatre axes. Le premier se résume en la qualification de *manque*, et

parfois *d'absence*, de formation qualifiée. Se rendre compte de la *médiocrité* de l'enseignement en Algérie restait un constat non appuyé par des études approfondies sur terrain, qui l'affirmeraient. Entre temps, cette école a formé une génération qui a su se distinguer à l'échelle internationale et qui a concurrencé les étrangers dans leurs pays par son niveau et son esprit de recherche.

Le deuxième est celui de l'inégalité des chances et l'iniquité constatée entre les apprenants. Le point de départ de l'éducation en Algérie, depuis l'indépendance, était la scolarisation obligatoire. Théoriquement parlant, cela implique qu'après quarante ans d'indépendance, tous les enfants en âge de scolarisation fréquentaient l'école. La réalité fut autre, et les études démontraient le contraire.

En plus de ce qui a précédé, un déséquilibre dans l'orientation au secondaire est signalé : 90% des apprenants qui atteignaient la classe terminale étaient inscrits à un bac général, alors que seulement et uniquement 10% étaient inscrits à un bac technique. Ce fait n'est pas en rapport uniquement avec l'administration *orientatrice* mais aussi avec la mentalité des algériens *de l'époque* qui voulaient que leurs progénitures étudient à l'université et qu'elles obtiennent des diplômes de licence ou d'ingénieur : une manière d'orienter leurs avenir selon les aspirations de leurs parents. Aussi, les représentations que l'on se faisait du domaine technique et qui le représentaient comme *difficile* par ces contenus et par le taux de réussite très réduits ont joué un rôle important. Cela s'est répercuté négativement sur l'orientation à l'université qui ne pouvait absorber le nombre de bacheliers d'une part, et sur le monde de travail qui présentait une carence en domaine technique devenu la locomotive de celui-ci d'une autre part.

Comme dernier axe, le taux de réussite au baccalauréat estimait entre 25% et 35%, et ce selon les spécialités, ne satisfaisait pas les parents et la société en général. L'insatisfaction est accompagnée d'une résistance de la part des enseignants dont la majorité est recrutée juste après l'indépendance (revenir à la partie portant sur le système éducatif d'après l'indépendance) et qui s'accrochait à des pratiques enseignantes *archaïques* et refusait le renouvellement.

Sur le plan international, et depuis les années 90, l'éducation fut devenue, un enjeu politique (revenir au premier chapitre et l'évolution des politiques éducatives) mais aussi un domaine d'investissement. D'où des tendances à changer et à améliorer émergèrent partout dans le monde et plus précisément en didactique dont les chercheurs ont contribué à

insérer la notion de compétence dans l'enseignement-apprentissage. Beaucoup de pays ont connu, suite à cela, une révolution éducative à l'instar du Canada, des Etats Unis, de l'Allemagne, du Norvège. L'Algérie, voulant avancer à grands pas a fait de même.

Objectifs

En limitant cette réforme à une réforme pédagogique, à des changements de pratiques de classe, elle est une forme de condamnation de tout un travail laborieux, qu'il soit bien ou mal fait. Toualbi Thaalibi tente d'éclairer les lecteurs sur la nature de cette réforme et ses objectifs : « *Le résultat d'une large réflexion qui voulait réconcilier divers questionnements sur les nouvelles finalités de l'éducation et de la formation avec une réflexion objective sur l'état réel du système éducatif national dont il fallait reformuler les objectifs* » (Nouredine TOUALBI THAALIBI, 2006, P 26). Les critiques, les reproches faites à l'école algérienne, au système éducatif et à tout le système politique ont mené à des réflexions sur le *comment réorganiser*, et le *comment reconstruire* dans l'objectif de faire face au nouveau monde, sans pour autant perdre des yeux les valeurs et les traits culturels spécifiques et propres à l'Algérie comme nation multilingue, multiculturelle et multi-idéologique.

En reconsidérant l'éducation, il paraissait primordial de revoir les finalités. Déjà, « *Le défi éducatif se résumait dès la rentrée scolaire de 2003 en la promotion du système éducatif afin de préparer les élèves à un nouveau sentiment « de citoyenneté »* » (Nawel ABDELATIF, 2008, P49), après des années de désorientation identitaire dont les séquelles se voyaient dans et à travers la société.

En quoi consistait cette réforme ?

La réforme lancée en 2003 est une tentative de se rattraper et de rattraper les apprenants en détresse, et comme toute autre réforme, elle portait entre ses entrailles des rénovations. Cette réforme se conformait aux recherches entreprises en domaine de psychologie qui portaient sur le socioconstructivisme. Une nouvelle théorie qui n'est autre qu'une réponse à une question majoritaire sur l'apprentissage, sa nature, sa définition et comment il s'effectue. Elle se basait sur le fait que tout être, tout individu construit son Savoir de manière différente et spécifique. Pour ce, la socioconstructivisme met en œuvre un ensemble d'activités mentales susceptibles de réorganiser les prés-acquis de telle sorte à créer des relations entre ceux-ci et le nouveau savoir. « *Elle insiste en outre, sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (d'où le mot socio ajouté au mot constructivisme)* »

(Etiennette VELLAS). Dans la même perspective, Legendre (2004), décrit les établissements scolaires et ce qui s'y fait en écrivant : « *Loin de se réduire aux programmes et disciplines scolaires...l'école et la classe représentent, de ce point de vue, des micro-cultures socialement situées* » (LEGENDRE, 2004). En les faisant sortir du cadre traditionnel dans lequel elles étaient, longtemps, emprisonnées, elles s'imprègnent d'une nouvelle vision, logique et fondée : les apprenants se rencontrent, ils font connaissance et apprennent les uns des autres comme ils apprennent des adultes qui fréquentent ces établissements en plus de ce qu'ils apprennent de façon formelle selon les programmes.

L'apprentissage prend une nouvelle dimension. « *L'apprentissage en action, en situation et en contexte permet à l'apprenant de construire lui-même ses propres connaissances et ses compétences, tout en interagissant avec les autres et en adoptant ce qu'il connaît déjà aux exigences de la situation* » (Louise LAFORTUNE, MossadekTAYEBBI, Philippe JONNAERT. P57). Il se fait sur deux axes : le premier est celui de l'apprentissage formel et le deuxième est celui de l'apprentissage social. Les deux se complètent et tendent à former l'être dont la vie ne dépend pas uniquement du niveau scolaire, ni d'un diplôme, mais aussi de Savoirs différents lui assurant, non seulement, un poste de travail autant que l'intégration dans une société en mouvement.

L'adoption des assises du socioconstructivisme détermine de nouvelles formes de formations des enseignants. « *Il s'agit d'abord de leur permettre de comprendre le socioconstructivisme, en replaçant ce paradigme en dehors de toute ambiguïté terminologique et de querelles d'école, tout en leur laissant la liberté de s'appuyer sur leurs acquis, même s'ils relèvent d'autres paradigmes* » (Louise LAFORTUNE, MossadekTAYEBBI, Philippe JONNAERT. P 56). C'est dans cette perspective que les acteurs de terrain algériens, à partir de 2003, étaient assujettis à des formations organisées en séminaires, journées de formation et semaines de formation.

La réforme de 2003 se qualifie d'être une réforme curriculaire. Il ne s'agissait pas de préparer un autre document officiel autant que de créer un pont entre le *Référentiel des programmes* purement théorique et les programmes disciplinaires très spécialisés. Une révolution qui mit fin à la plaie demeurant entre acteurs pédagogiques et acteurs didactiques d'une part et acteurs politiques de l'autre part, tenus responsables de la crise de l'école algérienne et son dysfonctionnement.

« Prenant en compte plusieurs aspects, dont les supports pédagogiques, les contenus d'enseignement, la formation des enseignants, les méthodes

Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire

d'enseignement et l'évaluation, etc., la réforme curriculaire a comme objectifs non seulement d'améliorer l'accès à l'école et la qualité des apprentissages, mais aussi de répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées »(Assises sur les réformes curriculaires, note de cadrage, 2010).

Pour ce faire, le curriculum met l'accent sur ce qui est attendu de la part des apprenants durant leur scolarisation et après cette scolarisation.

Le choix du curriculum s'avère, entre temps, être une adhérence à un mode qui envahissait non seulement l'enseignement-apprentissage, mais aussi toute formation de personnel, de main d'œuvre, quelque soit le degré de sa spécialisation : santé, agriculture, plomberie, menuiserie...

L'ancien ministre algérien de l'éducation M. Boubaker Benbouzid (ministre depuis 1993 jusqu'à 2002 et de 2003 jusqu'à 2012) précise que lorsqu'on parle de réforme « *Il s'agit bien d'apprendre du port à naviguer librement dans les savoirs possibles, les savoir-faire, savoir créer, savoir chercher* »(Boubaker BENBOUZID, 2006). Il la présente comme un voyage virtuel qui ouvre les pistes vers les différents savoirs, l'inscrivant d'ambler dans un mouvement révolutionnaire déterminé à arracher l'école algérienne de l'emprise idéologique ne cessant de marquer les apprenants et allant jusqu'à créer chez eux une sorte de conflit identitaire généré par l'écart entre le vécu linguistico- social et l'école institutionnelle.

Dans le cadre de cette réforme, de nouveaux manuels scolaires étaient élaborés « *...incitant à la coexistence tout en développant la science et la technologie* »(Nawel ABDELATIF, 2008, P 52).

Sobhi Tawil⁹ évoque les trois niveaux de cette réforme. Il s'agit de :

- Une réécriture des programmes et des manuels dans le cadre curriculaire et celui de l'approche par les compétences,
- Prendre les acteurs de terrains, qui sont les enseignants, en charge à travers plusieurs types de formations susceptibles de les préparer à accomplir leurs nouvelles tâches,
- Revoir l'organisation de l'enseignement-apprentissage (paliers, filières).

⁹ *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie*, In programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif algérien PARE- La refonte de la pédagogie en Algérie »aout 2005, PP33-44.

Pour se faire, le Conseil National Economique avait déclaré avoir besoin de plus de vingt- sept millions de manuels pour un total de huit millions d'enfants scolarisés reflétant ainsi la place primordiale qu'occupe ce type de document dans la pratique de classe.

L'initiative entreprise par La réforme 2003 a donné lieu à une volonté d'instaurer des compétences sans prendre en considération les modalités d'enseignement des langues étrangères et avec une mise en quarantaine de l'interculturels comme objectif. « *Parmi toutes ces langues étrangères, le français apparaît comme la langue la plus en usage dans la pratique linguistique des locuteurs algériens et de la société algérienne* » (Philippe BLANCHET, 2007. P 21). Mais reste qu'elle est appelée langue étrangère, ce qui lui concède le même statut que les autres langues étrangères. La particularité réside dans sa programmation comme matière à compter de la 3e année primaire avec un volume horaire évolutif : trois heures par semaines. Cependant la langue anglaise qui se hisse en tête de liste des langues les plus parlées au monde, n'est enseignée qu'à la deuxième année du cycle Moyen. Alors que la langue allemande n'est enseignée qu'à la première année secondaire pour la filière langue étrangères.

La deuxième génération

Discourir d'une réforme de la deuxième génération serait un peu trop exagéré. En premier lieu, il est nécessaire d'apporter des précisions concernant le terme de *deuxième génération* / : *il est question de la 2^e génération de quoi ???*

L'expression *la deuxième génération* a été employée pour la première fois par le Ministre de l'éducation nationale, Mme *Nouria Benghabrit*, qui, lors d'une interview publiée dans le journal *Algérie*, a exprimé la nécessité de la centration sur la qualité, longtemps marginalisée au détriment de la quantité. A ce propos elle dit : « *Si les réformes de 1976 ont réussi à gagner le défi de l'algérianisation et de la gratuité et l'arabisation de l'enseignement, le défi aujourd'hui est celui de la qualité, estimant que cela est une revendication de la société* » (Noria BEN GHABRIT, 2016). Ce qui est une revendication de la société, est une évidence pour le développement du pays prenant compte de toutes les mutations nationales et internationales. *En quoi consiste –elle ?*

III-2-4-réforme de la deuxième génération

On constate que les curricula de la réforme précédente sont maintenus : l'absence de changement à ce niveau indique le maintien des finalités et des objectifs ce qui est un maintien de la politique éducative

dans son ensemble. *La deuxième génération, alors, dans cette situation, renvoie à quoi ?*

Cette réforme, ou réaménagement est survenu après la publication de *la Loi d'orientation sur l'éducation* en 2008 et après la publication du *Référentiel des programmes* en 2009. Les deux sont venus orienter la réforme de la première génération qui fut entamée plus tôt (2003). Remarquant le décalage entre les documents porteurs d'orientation et ce qui a été élaboré et confectionné avant leur apparition, il était inévitable de mettre en synergie toutes les composantes du système éducatif en y introduisant des modifications comme le montre le tableau ci-joint :

Composante de la comparaison	Les programmes de 1ère génération	Les programmes de la 2ème génération
Approche pédagogique	-Absence de l'approche globale : des enseignements séparés qui visent chacun un domaine en l'absence de corrélation entre les différents programmes.	-L'approche globale est le but de tout enseignement et elle définit les capacités à résoudre des situations problèmes. il est question de former un être : tous les aspects sont pris en charge par tous les enseignements proposés. Pour ce faire, on parle de compétences transversales, d'interdisciplinarité. On opte pour un enseignement accès sur les valeurs et la citoyenneté.
Approche méthodologique	– Présence théorique de l'approche par compétence qui nécessite et vise le développement de capacités cognitives.	- l'approche par les compétences est plus présente. Toute composante est structurée en composantes.

Structure de la matière	<p>-Sur la base des concepts de base.</p> <p>-Organisés dans différents domaines.</p>	<p>-Concepts sélectionnées en fonction de Capacités d'interaction.</p>
-------------------------	---	--

Cette réforme « ... vise le développement cognitif et communicationnel de l'élève [...] et l'intégration du culturel dans le projet éducatif » (Ourida HADDOUCHE, 2020.). Elle a été effectuée grâce aux subventions de L'UNESCO, suite à l'échec de la réforme de la première génération entamée en 2003. L'échec en question est dû, essentiellement, à l'absence d'un cadre pédagogique et réglementaire selon les propos de Arab Laaziza, ancien inspecteur principal au ministère de l'éducation nationale. *La loi d'orientation de l'éducation 2008*, a mis fin à la déperdition et des enseignants, hommes et femmes de terrain, et aux confectionneurs des programmes et des auteurs des manuels. Cette loi a été renforcée par *le Référentiel des programmes 2009*.

Était reproché à la réforme de la 1^{ère} génération le fait que l'apprenant n'était pas encore au centre de l'acte pédagogique. L'importance majeure était attribuée à la connaissance et sa transmission en dépit de l'annonce de l'approche par les compétences choix méthodologique, à quoi s'ajoute une tentative de former les enseignants selon les exigences de la réforme théorique, sauf que les pratiques de classe sont restées conformes à ceux de l'ère précédente.

De ce fait, la deuxième génération, ne peut être considérée comme *une réforme, mais comme un réaménagement des priorités*. La ministre déclare à ce sujet que « *La deuxième génération des réformes dans le secteur de l'éducation apporte des améliorations susceptibles de rectifier le dysfonctionnement et de dépasser les lacunes relatives aux rendements de l'acte pédagogique et de la gouvernance de l'école algérienne* » (Noria BEN GHABRIT, 2016). Le pivot de cette réforme était méthodologique.

Tous les niveaux étaient concernés par cette réforme, contrairement à ce que pensent certains chercheurs. Une réécriture des manuels scolaires en est l'indice le plus marquant. Sa généralisation a commencé par le secondaire : des modifications importantes qui ne se sont pas couronnées par de nouveaux manuels scolaires mais qui ont donné plus de liberté à l'enseignant. Celui-ci était assujéti à une formation

continue en périodes séparées durant une année, lui permettant de prendre des décisions en fonction des circonstances.

Pour le cycle primaire, tous les manuels sont renouvelés ainsi que les cahiers d'activités à partir de 2016. Ce qui attire l'attention le plus en cette année est l'absence de préparation des enseignants à l'utilisation de ces nouveaux livres scolaires et le fait qu'ils n'en ont fait connaissance qu'avec la rentrée scolaire au même moment que les apprenants. Une grande polémique en a découlée et beaucoup d'interrogations sur la nature de cette réforme ont été posées. Les réponses sont survenues avec les séminaires organisés en faveur des enseignants.

Jusqu'à 2019, l'ancien manuel de la 5^e AP (celui de la première génération), est resté en usage avec des indications et des orientations pédagogiques proches et semblables à celles visées par la 2^e génération. Une adaptation qui relève du bricolage en attente du nouveau manuel qui a vu le jour en septembre 2019. La commission qui a travaillé sur la réécriture des programmes du primaire a fait appel au chercheur en matière de l'approche par les compétences : Bernard Rey s'est entretenu et a participé à la formation d'un nombre d'inspecteurs des quatre coins du pays.

Pour le Moyen, les choses se sont déroulées de la même façon qu'au primaire. Un remplacement progressif des manuels et une édition synchronisée des programmes jusqu'à 2020, année de parution du manuel de français de la 4^e AM. Il est à signaler que ce dernier n'est pas accompagné d'un programme mais d'un guide de l'utilisateur.

Le secondaire est le cycle le moins atteint par les changements, à partir de 2016. En ce qui concerne l'enseignement du français, les manuels et les programmes sont maintenus. La raison de cette stabilité pourrait s'expliquer soit par la correspondance avec les nouvelles orientations pédagogiques, soit par l'arrêt du processus du changement en raison de lacunes recensées ou d'un échec éventuel, soit en raison du départ du Ministre Benghabrit qui impliquait une suspension des travaux jusqu'à nouvel ordre (chose qui n'est pas confirmée).

III-2-5-Comparaison entre les deux réformes

Les deux réformes s'inscrivent dans un cadre de renouvellement et d'actualisation et les deux optent pour des choix communs. *Quelles différences entre la première et la deuxième génération ?*

	Réforme 1	Réforme 2
Contenus	Centration sur la discipline et l'ordre des leçons	Centration sur l'apprenant puis la discipline Centration sur la complémentarité entre les leçons
Curricula/ Programme	Surcharge des disciplines et des leçons	Réorganisation des disciplines
	Centration sur la discipline et sa maîtrise	Mise en relief de l'apprentissage disciplinaire et méthodologique (la recherche)
L'enseignant	L'enseignant se charge de transmettre les connaissances, d'effectuer la recherche, de présenter les règles, de généraliser, de présenter les exceptions. Il ne prend pas en considération les différences entre apprenants. Son objectif est de présenter une progression et de l'achever.	L'enseignant accompagne les apprenants dans la recherche en les aidant à accéder à d'autres sources de l'information. Il axe son travail sur le développement cognitif des apprenants, chacun selon ses capacités et son rythme d'apprentissage.
L'évaluation de l'enseignant	L'enseignant est évalué en fonction des résultats obtenus par les apprenants	L'enseignant est évalué en fonction du degré d'atteinte des objectifs.
Les apprenants	Les centres d'intérêts des apprenants sont mis en quarantaine. Absence de l'interdisciplinarité qui fait que l'apprenant ne trouve	Prise en considération des centres d'intérêts des apprenants et de leur développement. L'interdisciplinarité assurée par les curricula œuvre pour

Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire

	pas de relations entre ces apprentissages.	le développement cognitif.
L'évaluation des apprenants	Les notes obtenues sont le seul critère d'évaluation.	L'évaluation est continue.

Ce tableau résume les divergences constatées entre les deux générations de réforme de l'éducation qui tournent au tour de la méthodologie et la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire

Conclusion

Un système éducatif ne peut rester figer face aux mutations et aux changements que connaissent les pays du monde. Il ne peut s'en isoler ni rester au retrait. Pour s'adapter à ces changements, des réformes sont adoptées. Elles peuvent affecter tous les composants de ce système comme elles peuvent concerner quelques-uns d'entre eux. Ces composants qui assurent une *didactisation* à des niveaux différents agissent en synergie avec les ressources humaines pour atteindre les finalités et pour répondre à un besoin d'actualisation.

Le manuel scolaire est la perle précieuse du système éducatif et son visage perceptible dans la société. Il est l'outil et le moyen d'enseignement-apprentissage le plus utilisé de par ses contenus sélectionnés et élaborés dans le cadre des curricula et / ou des programmes. La facilitation qu'il procure aux enseignants et aux apprenants, la légitimité de ses contenus, ses effets et ses apports font que son élaboration passe par plusieurs stades et plusieurs phases. Il est porteur de l'alignement politique, économique, didactique, pédagogique...

La réforme de la 2^e génération, qui s'est axée sur l'implication des apprenants dans leur apprentissage en adoptant l'approche par les compétences, s'est caractérisée par la réécriture des manuels scolaires tout en maintenant les curricula. Une réécriture visant une implication plus intense des apprenants dans le processus d'apprentissage et une formation interdisciplinaire et transdisciplinaire.

Si la deuxième génération de la réforme met l'accent sur l'approche par les compétences, *Comment cette dernière apparaît-elle dans les programmes et les manuels de la deuxième génération ?*

Partie II : L'approche par les compétences entre théorisation et application

Chapitre III :

L'approche par les

compétences : Hôte de

la didactique

Préambule

La volonté d'instaurer un système éducatif qui répond aux exigences et à la demande sociale et économique s'est manifestée depuis le début des années quatre-vingt-dix du siècle dernier. Des tentatives et des propositions à ce sujet ont été discutées et examinées pour qu'en 2003 on opte pour l'approche par les compétences comme référence méthodologique. Ce choix est appliqué progressivement est maintenu en dépit des critiques apportées à celle-ci. La réforme de la deuxième génération a maintenu ce choix via le maintien du *Référentiel des programmes* qui la déclare comme approche d'enseignement-apprentissage. Cette approche qui a pour base les compétences, est critiquée à travers le monde, mais elle est aussi soutenue et supportée. Son succès dans certains pays et pour certains systèmes éducatifs lui a valu des réformes successives allant jusqu'à la quatrième à l'instar de la Finlande dont l'efficacité et la performance du système éducatif est attestée au niveau mondial.

Quelle est la nature de cette approche ? Quels en sont les principes de base ?

Pour répondre à cette question, un retour en arrière s'avère indispensable : il alloue la possibilité de déterminer les circonstances de genèse et, par conséquent, les raisons et les objectifs visés par cette approche. Les principes de cette approche feront l'objet d'une étude méticuleuse.

I- La compétence : un long voyage d'un terme instable

La notion de compétence, à compter des années 70 du siècle précédent, a pris une place primordiale dans tous les domaines. Nombreux sont ceux qui supposent qu'elle fut employée tout d'abord dans le domaine de l'économie et ce qui s'y rattache comme marketing, management, entrepreneuriat. La réalité est autre. Déjà, dans ce domaine, qui est pensé être à l'origine de cette notion, les définitions sont nombreuses et tendent à laisser une partie ombreuse d'où le flou et l'ambiguïté qui entourent le terme et ses usages. Un flou qui s'étend dans le domaine de l'éducation et tend à brouiller la piste menée par les enseignants, femmes et hommes du terrain. Cela est affirmé par l'équipe qui a écrit les dédales de l'approche par compétences lorsqu'ils écrivent : « ...après son introduction dans l'enseignement, cette approche reste toujours bien obscure aux yeux de bon nombre de parents et aussi, semble-t-il, d'un certain nombre d'enseignants » (Johanna de VILLERS & all, P 04).

Une question incontournable persiste : *Qu'est-ce qu'une compétence ?*

Un repère étymologique s'avère nécessaire pour répondre à cette question.

Le terme nous parvient du latin « *competentia, competens, competere* » dont le sens varie selon le contexte. Tantôt il renvoie à la volonté d'acquérir, d'obtenir dans un cadre de compétitivité. Tantôt, il est synonyme de *se rencontrer*, de *s'accorder* et de *convenir*.

« *Nous pouvons dire que la notion de compétence reste presque constamment, au cours de son histoire, liée à une idée de jugement et de reconnaissance vis-à-vis d'une institution ou de personnes dont il s'agit d'estimer les capacités* ». (GHOSN, 2012.)

Déclarer une personne compétente dépend de ce que l'on pense d'elle et ce, en fonction de ses agissements et de ses actes langagiers dans une ou plusieurs situations. Il s'agit d'une appréciation positive. En domaine juridique, il en est de même. Les autorités, représentées par un ou plusieurs individus lèguent et délèguent une personne que l'on juge aptes à accomplir une mission et ce, suite à un CV comportant l'itinéraire de celle-ci (le CV pourrait être écrit ou oral). L'appréciation en elle-même est relative et ne pourrait être généralisée : elle est le produit d'un jugement et non d'une évaluation.

La lecture d'ouvrages et d'articles divers portant sur la notion de compétence et les débats menés avec des enseignants aboutissent au fait que des termes sont employés comme synonymes de la compétence. Le rapprochement génère d'une proximité de sens et de signification et parfois de généralisations approximatives. A retenir les termes : la capacité, l'aptitude, la performance et le savoir-faire. La distinction se fera ultérieurement après une tentative de définition de la compétence.

I-1-Notion de compétence et entourage lexical

La notion de compétence a fini par se faire entourer d'alliés et de compagnons linguistiques qui sont employés comme étant ses synonymes, ses substitues ; les usages répétés de ceux-ci au niveau individuel ou encore collectif est due, en premier lieu, à l'ambiguïté de *la compétence* comme signe linguistique et l'absence d'un signifié concret et palpable correspondant.

Avant d'aller à la recherche de définitions de la compétence, il semble approprié d'établir un champ lexical de celle-ci et dont les éléments sont employés comme ses substituts. Pour délimiter les vocables employés comme synonymes de la compétence, un questionnaire fut adressé à un échantillon de 52 enseignants invités à répondre à la question suivante : qu'est-ce que la compétence ? Chaque enseignant devait répondre avec ses propres mots selon sa propre conception.

Les réponses récoltées sont réparties comme le montre le graphique suivant :

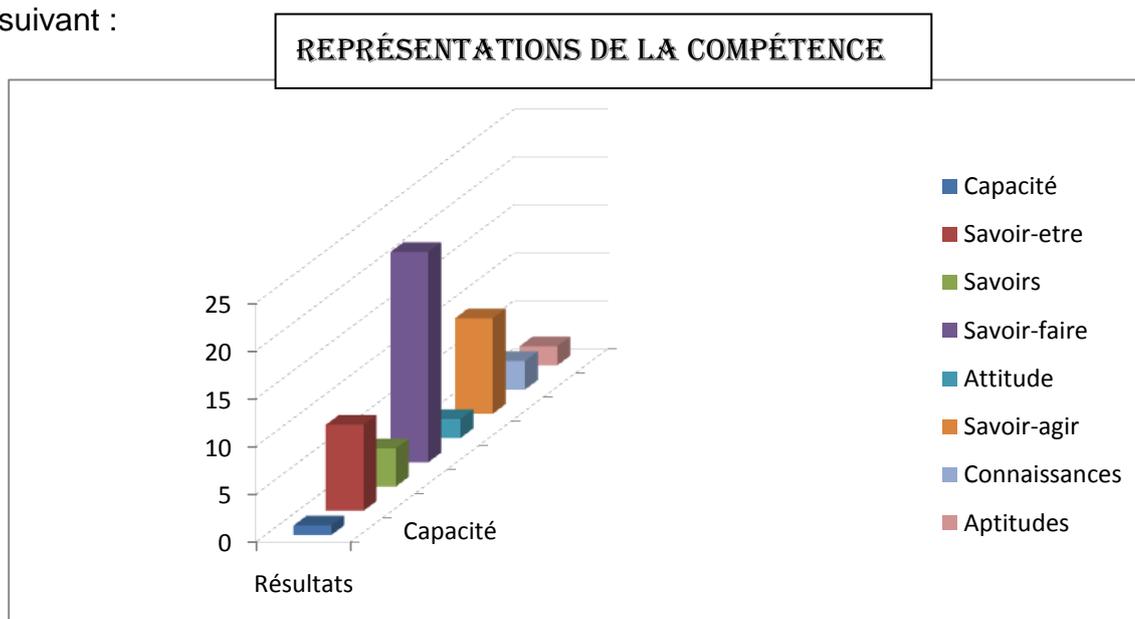


Figure 9: Représentations des compétences chez les enseignants Algériens

Les réponses recueillies reflètent un écart de taille dans la conception de la compétence chez les enseignants, allant de la confondre à la connaissance et au savoir, jusqu'à la prendre pour l'un des savoirs : être – agir- faire. Trois seulement des participants ont préféré parler de la mobilisation de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir en lui ajoutant l'attitude pour l'un d'eux.

La méconnaissance de la compétence et le fait d'être non capable de la différencier de d'autres notions et concepts qui font partie de la didactique et de la pédagogie, impliquerait une non-maitrise de l'approche par les compétences, d'où la nécessité de mettre au claire la compétence dans son usage populaire et celui spécialisé.

I-2-La compétence

La compétence, en soit, est difficile à définir. Enumérer ce qu'elle n'est pas, semble être le meilleur point de départ. Une façon de rapprocher le sens et d'éliminer toute compréhension erronée éventuelle. Elle « ...ne se réduit pas ni à un résultat, ni à un ensemble de résultats observables, ni à un exercice ou une tâche d'évaluation »(Gérard SCALLAN, 2003, P 103.) , parce que le résultat ou le produit final dans le cadre scolaire représente une performance qui n'est autre que la manifestation d'une ou de plusieurs compétences. L'exemple que nous pouvons donner est celui du résumé d'un texte. La réalisation de l'activité ou de la tâche exige la mobilisation de plusieurs compétences transversales qui sont :

- La compétence de lire et de comprendre
- La compétence d'analyser et de sélectionner
- La compétence linguistique de reformuler et de mettre en forme son produit.

Cela induit à dire que la compétence n'est pas abstraite en sa totalité. Elle est certes non palpable mais on ne peut juger de son existence que dans un ou plusieurs contextes incitant à la mettre en œuvre ; en l'absence de ce contexte, qu'il soit simple ou complexe, elle est inexistante.

Comme il ne pourrait s'agir de connaissances que l'on énumère ou avec lesquels nous enrichissons une liste. Le rapport entre savoir et compétence est étroit : toute compétence est rattachée à un savoir ou à un ensemble de savoirs. Ils lui servent d'assises sans en être pour autant uniques.

Dans ce cas, *qu'est-ce que la compétence ?*

Afin de rassasier la curiosité scientifique, plusieurs ouvrages et documents de référence sont consultés.

- *Le dictionnaire LAROUSSE* réduit la compétence à « *l'aptitude de réaliser un acte par une personne ou une autorité* ». Cette réduction nous rapproche plus de la capacité que de la compétence et augmente le degré de confusions entre les concepts expliqués par l'usage ordinaire et non spécialisé : le dictionnaire en question est général et non spécialisé.

- Dans un cadre professionnel, *être compétent* désigne, selon *le Guide des Compétences Professionnelles*, avoir la capacité qui est, selon la même source, *la possession de la connaissance et l'habileté*. Il est encore question de confusions entre compétence et capacité d'une part et capacité et habileté d'une autre part, ce qui n'est pas tolérable dans un document qui devrait être une référence.
- *Le Dictionnaire Des Compétences* évoque trois registres de compétences. Il précise que, dans le domaine de l'éducation et de la formation, il existe 27 types de compétences et que, en tout, il existe plus de 300 compétences professionnelles. En revanche le même dictionnaire s'abstient de donner une définition du terme en question, alors qu'il présente un éventail des types de la compétence.
- En domaine de Management

De La Valle écrit que

« Loin de compliquer les choses, la distinction entre compétence et ressources permet de bien spécifier la contextualisation de la compétence, de préciser qu'il ne suffit pas de posséder des connaissances, fussent-elles pratiques, pour être compétent. Une personne peut être compétente pour faire quelque chose dans un contexte particulier et ne pas l'être dans un autre. La compétence résulte d'un apprentissage en situation qui concerne autant la combinaison que l'acquisition de ressources » (Éric DeLAVALLEE, 2010).

L'*agir* en des situations spécifiques, seul, permet de nuancer une personne compétente d'une autre qui ne l'est pas. Les savoirs, entant que connaissances ou savoir agir et savoir-faire restent des savoirs si la personne ne parvient pas à en faire usage dans des circonstances précises en combinant un certain nombre d'entre eux. De LAVALLE met l'accent sur *l'apprentissage en situation* qui n'est autre que les situations d'apprentissage via lesquelles l'apprenant s'entraîne à agréger les différentes ressources acquises.

I-2-1-La compétence en psychologie

La méthodologie de recherche en psychologie cognitive repose sur la modalisation et l'observation. La modalisation serait a priori l'ensemble de comportements auxquels on s'attend et que l'on souhaite observer lors d'une expérimentation. L'observation, ou ce que l'on observe réellement,

est considérée comme une performance du sujet. Elle s'effectue dans le cadre d'une situation à travers laquelle se révèle l'écart entre la compétence virtuelle et la performance effective.

La reprise de la notion de compétence en psychologie diffère de celle en linguistique. Elle ne renvoie pas à la compétence comme savoir mobiliser mais comme possibilités de mobilisation. En somme, c'est l'écart entre ce qui est virtuel et ce qui est réel.

I-2-2-La compétence en domaine du travail

Considéré comme la terre fertile de la compétence et de la performance, le domaine du travail emploie un autre terme qui est pris pour son équivoque et qui est *la qualification*. « *Les qualités relèvent du savoir et de savoir-faire à acquérir au cours de la formation* » (Philippe JONNAET, 2003, P 13). La qualification se rattache au programme de formation, au succès à l'évaluation certificative, au diplôme et au titre que la personne dispose. Ces éléments sont loin de référer aux compétences qui « *...établissent les interactions utiles entre la tâche qu'une personne réalise et le potentiel qu'elle détient* »¹⁰. La relation établie entre *compétence et qualification* est proche du *tandem compétence et performance* avec inversement.

I-2-3-Définition de Le Boterf

LE BOTERF présente la compétence comme étant :

« Une résultante des trois facteurs : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) » (G. LE BOTERF, 2005, P60). Il ajoute à cela que

« ... le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail [...], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu ». (G. LE BOTERF, 2005, P60)

Le rapport exprimé par l'auteur réfère aux rapports exprimés dans le premier chapitre qui concernent les mutations des politiques éducatives. Toutefois, la motivation et l'engagement sont de source intrinsèque, certes, qui peuvent être provoquées par l'effet extrinsèque. Le milieu, les circonstances, le gain, le profit...agissent comme des facteurs de

¹⁰ Philippe JONNAET, *Compétences et socioconstructivisme*, Deboek, 2003, P 14.

motivation. Avoir un sentiment de responsabilité à l'égard d'autres personnes c'est avoir un fardeau sur les épaules et c'est cette responsabilité qui pousse soit à se dérober soit à faire face et à tenter de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

I-2-4-La compétence : une présence en force

Il est à remarquer que la compétence est présente dans la vie quotidienne, dans le secteur du travail, dans celui psychologique, de la santé... *Comment expliquer cela ?*

L'omniprésence des compétences est due au fait « ...qu'elles expriment de manière centrale, l'émergence d'un nouveau dispositif, d'un nouveau système de rapports entre pouvoir, éducation et marché du travail » (Angéla DEL REY, 2013, P 51). Le pouvoir qui, des décennies auparavant, cherchait à se faire reproduire par l'éducation, à rester au pouvoir, à former pour être obéit, se penche actuellement, et depuis quelques décennies, sur la subvention aux demandes sociales qui ne cessent de lever haut la barre. Le pouvoir, détenteur de toutes les clés, compris celles économiques, se trouve concurrencé par des pays voisines et d'autres géographiquement lointaines. Pour faire face aux unes comme aux autres, seule la formation de personnes compétentes permettrait de créer des atmosphères de travail et de productivité capables de répondre aux besoins renouvelés. C'est la perception économique qui envahit l'éducation et qui en fait un allié pour assurer sa prospérité et son maintien.

Cette dominance ne spolie pas l'éducation de sa véritable essence ? N'en fait-elle pas d'elle un outil de concrétisation du matérialisme et du capitalisme ?

II-La compétence hôte de la didactique des langues : Histoire d'un voyage

Si la compétence est présente dans ces domaines et qu'elle devient une réalité absolue, *comment a-t-elle pu intégrer le domaine de la didactique ?*

Bien que la naissance du terme remonte à très loin, il a pris tout son temps pour rejoindre la didactique. Depuis l'usage qu'en a fait Chomsky, jusqu'à aujourd'hui, il a entrepris un parcours déterminatif.

II-1-La compétence communicative

La notion de compétence, avant qu'elle soit introduite en didactique, a fait l'objet d'études de part des linguistes imminents à commencer par Chomsky. L'évolution des travaux en linguistique s'est répercutée positivement sur les recherches en didactique des langues en général et des langues étrangères en particulier. Les concepts clés, affectés par les résultats obtenus, tendaient à être ajustés au fur et à mesure en raison des liens étroits que maintiennent ces deux disciplines et avec d'autres.

Le *repêchage* du terme *compétence* par Chomsky vers le milieu du siècle dernier et son intégration dans le domaine de la linguistique et la linguistique appliquée, valent à ce concept la place qu'il occupe de nos jours en linguistique et en didactique. Le grand mérite revient à ce chercheur qui a inséré la notion de compétence linguistique « *...pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'a un locuteur natif ...et qui le rendent capable de produire et de reconnaître des phrases correctes* »(Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2003). Dell Hymes, malgré son adhérence à la théorie chomskyenne, affirme que la restriction de la communication aux savoirs linguistiques explicites, soit-il, ou implicite était une tendance à vouloir traiter le *tout* en abordant *les parties*. Dans son ouvrage intitulé *Vers les compétences de communication*, publié en 1984, il ajoute un autre qualifiant à la compétence : au lieu de *compétence linguistique*, il parle de *la compétence communicative*. Cette dernière, plus large et plus complexe que la première est définie comme étant « *... la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent...* » (Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2003). Le même linguiste ajoute que « *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes,*

une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi »(D. H. HYMES, 1984, P47.) Dans cette perspective Dell Hymes, propose une catégorisation des savoirs indispensables à tout acte de communication : « *Possibility, feasibility, appropriateness, attestendness* ».

Commençant par là où Dell Hymes a commencé : La possibilité que, en excluant les cas d'opacité linguistique et en adoptant les normes systémiques syntaxiques et lexicales, l'individu arriverait à produire des énoncés dans une situation de communication. Il suffit de les connaître et de connaître comment les mettre en œuvre.

La faisabilité se rattache au cadre communicatif et celui contextuel dans lequel s'effectue la communication. Ce cadrage détache l'acte de communication de son aspect linguistique systémique pour l'inscrire dans le socioculturel et la disponibilité du récepteur et son accord pour entreprendre une discussion. Toutefois, passer des éventualités à l'effectif usage de la langue dépend de l'appropriation du discours mené en situation. Il revient à l'émetteur de réfléchir sur les probabilités de réalisation.

Si la théorie chomskyenne suppose l'équation suivante : ***connaissance des normes = connaissance d'une langue***, la théorie *Hymesienne* a permis d'établir le lien entre l'apprentissage d'une langue et son usage à des fins communicatives.

Les travaux de Canal et Swane présentent la compétence communicative comme étant *un tout* rassemblant une compétence linguistique, une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique. Ce modèle tridimensionnel reprend deux des compétences évoquées par Hymes en y ajoutant celle en rapport avec la maîtrise de stratégies linguistiques et paralinguistiques.

Autres chercheurs ont tenu à effectuer des recherches relatives à la compétence communicative, à l'instar de Daniel Coste, Sophie Moirand, Christine Tagliante : leur visions se sont croisées sur certains points et certains éléments et se sont divergées sur d'autres d'où l'insertion de composantes dont la pertinence varie.

II-2-La compétence en didactique

Loin d'être le fait du hasard, l'intégration de la notion de compétence est le résultat de mutations et « ... *la fortune des compétences en éducation et en formation correspond à la mondialisation de l'économie libérale caractérisée par la financiarisation de l'économie et*

les crises de marché... »(Jean HOUSSAYE. P 10), avantageant la domination de trois termes qui deviennent les piliers du monde de travail : flexibilité, employabilité, et compétence et dont les répercussions se font voir à l'échelle professionnelles, sociales et culturelles. « *La soudaine célébrité de la thématique de la compétence possède son inévitable revers : un état de confusion, tant dans le discours que dans les pratiques effectives* » (Philippe ZARIFIAN, 2001, P10.). Cela apparaît à travers le tat de définitions proposées par les didacticiens et les spécialistes des sciences de l'éducation. Certaines d'entre elles sont étayées en ce qui suit :

II-2-1-Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation

"*Caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches*" (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, , 1998.). La compétence est présentée comme une qualité positive ce qu'est un jugement et non une évaluation fondée sur des critères. L'accomplissement de certaines tâches dans l'absolu n'est pas un trait caractéristique si cette tâche est une reproduction d'une autre ultérieure qui se déroule dans les mêmes circonstances et le même contexte. Cette définition, bien qu'elle soit extraite d'un dictionnaire que le moindre que l'on puisse dire est qu'il est une référence, ne rend pas compte de la compétence mais d'une capacité une fois extériorisée elle est jugée ainsi que celui qui la possède.

II-2-2-Dictionnaire actuel de l'éducation

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* tend à donner à la compétence une dimension conjuguée : les connaissances d'une part et l'expérience de l'autre part ; en la désignant par « *habiletés acquises, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques* »(R. Le GENDRE, 1993.). En mettant en relief les connaissances et l'expérience, Legendre, qui est l'auteur de ce Dictionnaire, joint les deux approches souvent prises comme opposées : transmettre le plus grand nombre possible de connaissances et laisser la compétence se développer suite aux expériences personnelles de la vie sociale et professionnelle ; et celle qui donne l'intérêt majeur au développement des compétences et peu d'intérêt aux connaissances. La compétence consiste à résoudre des problèmes spécifiques sans pour autant expliciter où réside cette spécificité qui décide de la compétence ou la non compétence de l'apprenant.

Restreindre les compétences à l'ensemble des habiletés acquises semble être réductible. La mise en retrait des capacités innées qui forment une assise pour le développement de toute autre capacité et delà l'installation de nouvelles compétences et le renforcement d'autres, ne correspond guère aux résultats de recherches effectuées en neurologies et ses différentes micro-disciplines.

II-2-3-Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde

Ce dictionnaire parvient à décortiquer la compétence qui, selon le même ouvrage, « ... recouvre trois types de capacités cognitives et comportementales : compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles »(Jean Pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2003). Une définition qui se rapporte à la linguistique en mettant en évidence le lien entre cette discipline et la didactique des langues. « *En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives des pratiques et des genres...* »(Jean Pierre CUQ, 2003), à l'instar de l'approche communicative et, par la suite, l'approche par les compétences et même actionnelle. Les auteurs abordent la corrélation entre la compétence dans l'enseignement-apprentissage des langues et l'aspect culturel en précisant que « ...les concepts de compétence linguistique et communicative seront considérés comme des sous parties d'une compétence socioculturelle »(Jean Pierre CUQ, 2003) faisant allusion à la part du culturel comme fondement de toute compétence langagière dépassant l'aspect systémique et mettant en doute toutes les tentatives de définition de la compétence communicative comme étant un ensemble de composantes linguistiques, discursives, sociales et culturelles. Le chamboulement ne consiste pas en une révision de l'ordre de ces composantes mais en une réflexion portant sur *qui englobe l'autre ?* La compétence linguistique, en suivant cette logique, ne pourrait s'acquérir, voire se développer, que dans un cadre socioculturel. La part des compétences innées n'est guère à nier, sauf qu'elles ne peuvent faire cavalier solitaire hors de tout contexte lui permettant de se développer et de s'actualiser.

II-2-4-Dictionnaire didactique de la langue française

Dans la même perspective, ce dictionnaire propose une explicitation de la compétence langagière et ses différentes composantes, ainsi que son évaluation qui s'effectue « ...dans les différents actes de parole de ce locuteur et est dépendante de sa compétence »(Dictionnaire didactique de la langue française, 1996), faisant allusion à l'évaluation des

compétences qui, jusqu'à aujourd'hui, demeure non claire et dont la littérature la traitant reste insatisfaisante comparé aux ambitions des défenseurs de la compétence et la formation relative à celle-ci.

II-2-5-Autres ouvrages et auteurs de référence

La littérature en didactique prend en charge la compétence comme un concept de base d'où les tentatives de définitions multiples. En voici quelques-unes :

II-2-5-1-Le Programme de Formation de l'Ecole Québécoise

Selon **le Programme de Formation de l'Ecole Québécoise**, la compétence serait « [...] *un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources* » (Québec., 2001, P4.) ce qui sous-entend que la compétence est un comportement correcte dans une situation précise. Un savoir agir est pertinent et peut être mis en opposition avec d'autres comportements non réfléchis, ou encore avec d'autres appelés '*mauvais comportements*' du moment qu'ils ne correspondent pas soit à l'éthique, soit à la morale, soit à la tradition...Mais ce savoir agir, qui se réfléchit en la performance, est la face de tout un travail conscient et inconscient nommé ***mobilisation***.

D'un glissement de sens, faire appel à toutes les ressources du pays en cas de danger, de guerre, de risque potentiel, le terme ***mobiliser*** rend compte, en didactique, du recours à une composition de ressources (savoirs, savoir faire, savoir-être), acquis scolaires, acquis extrascolaires, expériences vécues, pour faire face à une situation. Afin d'avoir le savoir-agir adéquat, il est, d'abord, question d'***analyse*** de la situation, de ***tri*** des ressources, de ***sélection*** de ceux pouvant contribuer à la résolution. Le transfert de l'abstrait vers le concret, du niveau de la pensée vers celui de la réalité situationnelle (la réussite ou l'échec sont tous les deux possibles) est celle de l'intégration qui, en didactique, serait la mise en œuvre de ses choix transférés.

II-2-5-2- Pour Philippe PERRENOUD

Ce chercheur en didactique a écrit : « *Je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficace dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas*» (Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, P7). Le spécialiste en APC et l'un des premiers à avoir supporté l'adoption de l'approche par les compétences avec certaines réserves, emploie le terme capacité pour définir la compétence en y adjoignant un complément explicatif *agir efficacement*. Dans la même perspective, l'auteur explique

que la performance serait un indicateur d'une compétence sauf que ce passage de l'une vers l'autre est loin d'être explicite.

La contradiction que comporte cette définition réside essentiellement dans l'emploi de deux termes qui n'appartiennent pas au même registre : la capacité et l'agir. Loin de se venter, cette définition apparaît *déroutante* : la capacité reste intrinsèque, inhérente et décontextualisée, alors que, en situation et au moment d'action, elle devient une compétence.

Aussi, la qualification de l'*agir d'efficace* donne à réfléchir sur cette efficacité et les critères permettant de porter un jugement d'efficacité ou de non efficacité. Ne s'agit-il pas d'un terme à emploi conatif d'une marge de subjectivité et de relativité à la fois. Ce qui pourrait être qualifié d'efficace dans une situation donnée ne l'est pas certainement dans une autre. Ce constat mène à aborder le problème de routinisation des agis et de la part de l'entraînement : les deux sont liés à la théorie behaviouriste qui a donné naissance à la méthodologie que l'on qualifie de Traditionnelle, alors qu'ils continuent d'accompagner les approches actuelles mais de manière moins pertinente.

L'ambiguïté persiste : ***le type définit de situation se rapporte-il à des situations similaires à celles déjà rencontrées ?*** Si Oui, l'action serait le fruit d'entraînement, de mémorisation de savoirs procéduraux, d'étapes à suivre. ***Se rapporte-t-il à des situations nouvelles ?*** Là, apparaîtrait le génie de l'apprenant qui mettrait en œuvre tout un tas de ressources pour agir. Le résultat est tributaire des deux pôles : celui des ressources et celui de la mise en œuvre de ses ressources. Le premier est énumérable, tandis que le deuxième reste indéterminé.

P. Perrenoud met en contraste la connaissance et la compétence, et comment la première serait au service de la deuxième et une pierre angulaire pour la mise en œuvre de la deuxième. A ce propos il écrit que :

« Une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre « rationnelle » de connaissances, de modèles d'action, de procédures. Former à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances. Toute fois l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, ipso- facto, leur mobilisation dans des situations d'action »(Philippe PERRENOUD, Construire des compétences dès l'école, P09).

Il se penche sur le côté évolutif de la compétence. La compétence s'installe écrit Dell Hymes, mais cela n'omet pas le fait de son développement progressif. « *Au stade de sa genèse, une compétence passe par des raisonnements explicites, des décisions conscientes, des*

tâtonnements et des hésitations, des essais et des erreurs »(Philippe PERRENOUD .. , 2000.). Ils persistent comme signes d'apprentissage continu et parfois de coupure du cheminement de l'apprentissage. Puis, la compétence va « ... *s'automatiser et se construire à son tour en un schème complexe, nouvelle composante stable de cet « inconscient pratique » dont parle Jean Piaget* »(Philippe PERNOUD, 2002, N°01, P 31). Reste que ce transfert vers les schèmes n'est parfois que partielle, comme le montre Rochex dans ses travaux.

II-2-5-3- Le CIEP : Centre international d'études pédagogiques

Les chercheurs affiliés à ce centre proposent une autre définition de la compétence.

« ...une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion). Elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise in situ différentes ressources – cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. – ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière »(Centre international d'études pédagogiques , 2010, P23).

En la qualifiant d'*action-réflexion*, ils la rapprochent des réponses aux stimuli behavioristes, toutefois la suite de la définition l'incarne dans une approche par compétence et même actionnelle qui rend compte d'activités mentales et cognitives.

Les ouvrages de base en didactique révèlent une instabilité du concept de *compétence* et de *performance* générée d'une transposition du champ de la linguistique vers le champ de la didactique. En somme, donner une définition de la compétence, qui est un point commun entre plusieurs domaines et disciplines, tout en les prenant en considération, demeure difficile. Mais, il semble que la définition suivante consistant à dire ce que la compétence *n'est pas*, est appropriée à la didactique des langues étrangères et qu'elle rend compte des différentes définitions déjà exposées. Les auteurs ont écrit que « *La compétence est une action. Ce n'est pas une qualité de l'action, ni une ressource ou un ensemble de ressources, ni un potentiel, ni une caractéristique de la personne* » (François GUILLEMET, 2015).

En classe, l'enseignant focalise tous ses efforts sur un objectif déterminé au préalable qui est *le seuil de sortie*, ou *la compétence finale* formulée comme unique pour tous les apprenants. En d'autres termes, atteindre la même performance en dépit de l'hétérogénéité de celle-ci déjà attestée(c'est l'hétérogénéité qui est attestée) par l'un des domaines de références qui a le plus d'impacts sur la didactique et la pédagogie : *la*

psychologie cognitive. La contradiction apparente devient source d'inspiration pour certains chercheurs en domaine de didactique et source de déperdition pour certains enseignants, néanmoins, de toutes ces définitions, jaillissent des caractéristiques qui ont l'unanimité. *Quelles sont ces caractéristiques ?*

II-2-1-Les caractéristiques de la compétence

Ce qui caractérise la compétence est le fait qu'elle soit *mesurable*, donc *évaluable*, contrairement à la capacité qui reste inhérente. Le produit et le résultat de la mise en œuvre de la compétence permet de porter soit un jugement positif soit négatif, permet de décider de la concordance entre ce qui est réalisé et ce qui est demandé, imposé ou nécessaire de faire. Il alloue également la possibilité de vérifier le processus de réalisation.

Elle se caractérise notamment par un ancrage disciplinaire qui devient interdisciplinaire. Les ressources exigées et mobilisées appartiennent à une discipline, à un domaine précis qui est en étroite relation avec d'autres disciplines, d'autres domaines. Certaines compétences disciplinaires sont au service d'autres compétences interdisciplinaires et vice-versa.

L'ensemble des situations qui appellent à une seule compétence est nommé Famille de situations. Il ne s'agit pas de situations identiques, mais de situations qui exigent la mobilisation des mêmes ressources, en suivant un cheminement différent.

Ceci dit que les compétences sont :

- Complexes du moment qu'elles font appel à maints éléments,
- Relatives parce que « *une compétence ne sera jamais 'atteinte'* »(Xavier BLAY & all, 2012, P68.),
- Potentielles car elles s'inscrivent dans le présent tout en visant le futur où elles seraient mobilisées à nouveau.
- Situationnelles car elles n'ont lieu d'être et n'ont de sens que dans des situations.
- Transférables ce qui garanti la réaction dans d'autres situations.
- Consciente et délibérée.
- Progressive : la progressivité qui la dépeint est commune pour toutes les compétences, ce qui mène les chercheurs à l'instar de Rogiers Xavier et François-Marie Gerard à employer le terme *développer des compétences*, l'installation ne concerne que l'ultime aboutissement de la formation.
-

Ses caractéristiques sont-elles reprises par l'approche par les compétences ?

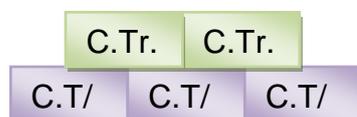
Pour répondre à cette question, il est nécessaire de définir l'approche par les compétences, ses caractéristiques et ses principes.

II-2-2-Les niveaux de compétences

Les compétences sont classées en trois niveaux par Burchell et Rey.

- *Compétences comportementales* (H. A. BURCHELL, 1995.): Selon H.A.Burchell, elles se rapprochent plus des comportements behaviouristes et qui génèrent de capacités développées et maîtrisées. Elles sont les réponses à des consignes à qui on octroie la valeur de stimulus. La répétition de ces consignes engendrait les mêmes comportements. Pour certains elles sont des habiletés généralement automatisables par la répétition et l'entraînement.
- *Les compétences de fonction* appelées aussi *génériques* et parfois *techniques* : très liées au travail, aux fonctions exercées ou/et à une discipline déterminée, elles se constituent de savoirs, de savoir faire et de savoir-être. Paquay les définit comme étant « un système [...] de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles [...] organisé en schéma opératoire [...] qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permet non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace »(L. PAQUAY, 1995, P 1-2) .
- *Les compétences transversales et escientes*: au sommet de la pyramide se situent cette catégorie de compétences. Elles sont la manifestation de « *la capacité d'exécuter dans un contexte donné et celle de transférer la connaissance à de nouvelles tâches et contextes* »(D.COLARDYN, 1996, P59.). Ce qui lui vaut cet emplacement c'est le fait qu'elle nécessite la combinaison de compétences des deux premiers niveaux. Ce niveau regroupe des savoir-être, des savoirs agir, des savoirs faire sans oublier des compétences exprimées sous forme d'attentes comme celles qui traites de la créativité.

A partir de ce qui a précédé, il est possible de schématiser les compétences comme suit :



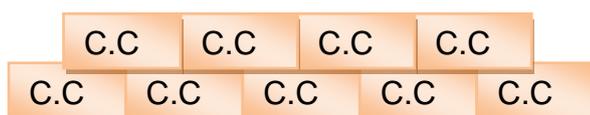


Figure 10 : Structuration des compétences selon leurs niveaux:

Ce schéma rend-il compte de la réalité ?

Dans la mesure où il rend compte de la réalité, les compétences transversales ne seront entamées et abordées en classe qu'après avoir installé toutes les compétences comportementales et celles techniques, alors que c'est faux. Les compétences transversales et celles techniques sont abordées en même temps que les compétences comportementales, car ces dernières sont très nombreuses, très variées et renouvelables tant que le progrès technologique existe et qu'il influence la vie courante. De plus, l'insistant durant les premiers temps de la formation, de l'enseignement sur les compétences de premier degré, l'apprenant se familiariserait avec celles-ci, dès qu'il sera temps d'aborder les autres degrés, il ne pourrait le faire : une habitude s'est installée et une monotonie qui a fait que le passage vers des activités cognitives et des activités mentales plus complexes ne se produit pas aisément. De ce fait le schéma subira des changements pour devenir comme suit :

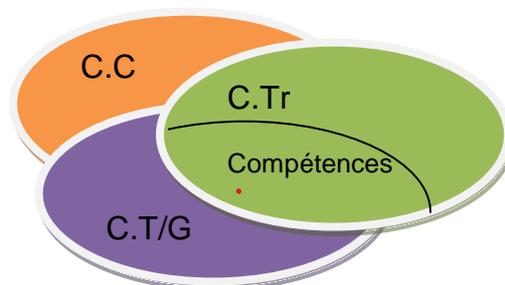


Figure 11: Imbrication des niveaux des compétences

La zone d'interaction entre les trois degrés est très importante, ce qui donne lieu à un développement cognitif et affectif harmonieux.

II-2-3-Les compétences clés

Appelées aussi *Hyper-compétences*, les compétences clés sont « ... celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (Journal Officiel de l'Union Européenne, FR, L394/ 13-2006, 2006). Leur importance est due à leur apport pour l'individu et la société.

Elle assure prospérité. Les compétences clés citées par le Cadre de Référence Européen sont :

- « Communication dans la langue maternelle,
- Communication en langues étrangères,
- Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologie,
- Compétences numériques,
- Apprendre à apprendre,
- Compétences sociales et civiques,
- Esprit d'initiative et d'entreprises,
- *Sensibilité et expression culturelle* »(Journal Officiel de l'Union Européenne, FR, L394/ 13-2006, 2006)

Installer ces compétences profiterait à tous les apprenants sans exception et réduirait les marges de ségrégation scolaire et sociales.

III- L'approche par les compétences

La genèse de l'approche par les compétences n'est pas un fait hasardé. Il est le produit d'un long parcours mené dans divers domaines et par plusieurs chercheurs. Toute approche ou méthodologie née de la critique et l'évolution de celle qui la précède. *Est-ce le cas de l'approche par les compétences ?*

III-1-Un retour sur les débuts

Comme nouvelle approche, l'APC a connu le jour aux Etats Unies. Elle apparait comme le résultat d'un ensemble de mutations qui touchent au monde du travail et dont les conséquences se font voir dans la société et les représentations que l'on se fait de l'école et de sa mission. « Dans sa version initiale, on peut relever qu'elle a émergé du taylorisme et de l'organisation du travail »(BIKITITE, 2019 P26.), imaginant un monde qui se caractérise par une focalisation sur les capacités et les compétences des employés à agir et à résoudre les problèmes qu'ils confrontent dans ce cadre, que sur les connaissances qu'ils ont réussi à mémoriser. Un besoin économique qui se répercute sur la demande sociale, elle, aussi, se voyant touchée par cette transformation : décrocher un poste de travail devenait de plus en plus difficile, et les diplômés de fin d'études ne faisaient plus l'affaire.

La mise en situation de l'APC ne se ferait sans un retour sur l'APO Cette dernière, qui a accompagné les Trente glorieuses.

III-1-1-Circonstances de genèse et de généralisation

La généralisation de l'usage de la compétence dans le domaine éducatif est loin d'être le résultat et l'effet de la politique surtout économique, du monde de travail et de ses besoins. Ne serait-elle pas la réponse, qui semble la plus appropriée, à l'interrogation portant sur la capacité des générations actuelles et celles à venir à s'adapter et à faire face à ce monde instable dont l'avenir reste ambiguë et incertaine. Dans la même perspective Bernard Rey affirme « *Il y a plutôt une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur. L'un et l'autre se nourrissent d'une forme de doute sur la capacité du système éducatif de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain* » (Bernard REY, 2015. P 17.). Ce qui fait de la compétence le seul refuge du déluge des connaissances et des technologies qui envahissent les sociétés, celles développées et celles en voie de développement.

III-1-2-Approche par objectifs/ approches par compétences : une rivalité ou une complémentarité ?

La mise en situation de l'APC ne se ferait sans un retour sur l'APO Cette dernière, qui a accompagné les Trente glorieuses, est fondée sur la perception comportementaliste de l'apprentissage : tout apprentissage peut être observé et mesuré. Cette approche fixe trois principes qui sont notamment ses caractéristiques. Il s'agit de *l'objectif général, les objectifs opérationnels, et le comportement à observer*. Durant des années, elle a permis d'organiser et de gérer les classes en dépassant le stade de passivité de l'apprenant qui se transforme en un acteur. L'enseignant, en l'appliquant se trouve plus organisé et les cours et les leçons qu'il dispense sont plus efficaces. Les éléments essentiels qui la caractérise est celui *d'efficacité et l'efficacité d'évaluation* : plus aisée en appliquant la règle de deux tiers.

Le rapprochement fait entre l'APO et L'APC, dans sa version initiale, est résumable à des facteurs dont nous citons :

- La multitude des définitions de « la compétence » qui restaient loin d'être complètes, menant à son assimilation à un objectif.

« L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère, à tort, que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence, alors que la pédagogie par objectif est parfaitement compatible avec un enseignement exclusivement centrée sur les connaissances »(Philippe PERRENOUD, Construire des compétences dès l'école, 1998, P 24.)

- Le découpage des compétences en sous compétences, rappelait le découpage des objectifs en sous objectifs. L'idée est aussi étayée par Rogiers Xavier, lorsqu'il écrit que « *C'est ainsi que pour certains, l'approche par compétences revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la pédagogie par objectifs, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques* » (Xavier ROGIERS, 2006.). Le transfert de l'objectif, entant que concept clé de l'APO, vers l'APC sous-entend une certaine continuité et une synergie entre les deux approches. On pourrait penser une évolution de la première pour devenir la deuxième. *Est-ce possible ?*

La réponse parvient de Bernard Rey. « *Ainsi, si on s'interroge sur la relation entre la notion de compétence et celle d'objectif, on peut avancer que les objectifs, tels qu'ils étaient conçus dans l'approche du même nom, ne peuvent avoir une analogie qu'avec ce que nous avons*

appelé les procédures automatisées » (Bernard REY, 2015). L'APC, comme approche d'enseignement-apprentissage, surpasse les automatismes devenus visée de L'APO. Elle, s'appuie sur les recherches en psychologie y compris le constructivisme et le socioconstructivisme. Ces deux théories ont incité les didacticiens et les pédagogues à revoir et repenser les pratiques de classe et le statut de l'apprenant ainsi que le rôle de l'enseignant.

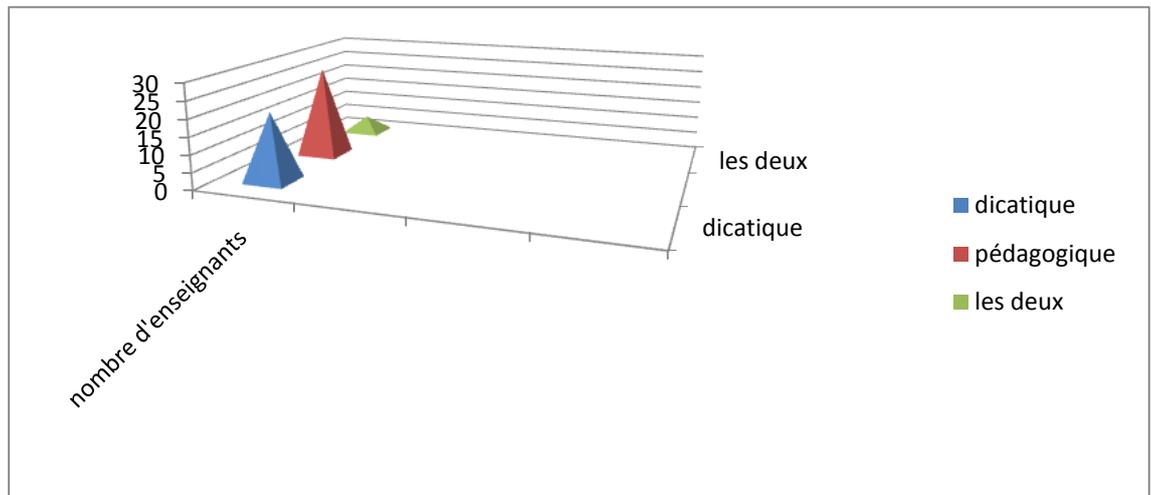
Une autre réplique est conférée par Lescure Richard qui met l'accent sur la logique de l'éducation et de la formation qui n'est pas un calque de la logique de l'industrie mais d'un amalgame de plusieurs logiques de telle sorte à former une logique propre à elle. « *La vivacité du débat sur ce point et les prises de position s'expliquent par le fait, massif, que la fonction éducative/ formatrice répond à d'autres logiques que celle de l'industrie* » (Richard LESCURE, 2010). Ceci-dit que l'éducation et la logique de classe pourrait faire appel à l'APO comme à l'approche par les compétences selon les besoins et les circonstances.

III-2-Nature de l'approche par les compétences

Les approches en éducation s'inscrivent généralement dans un cadre didactique. Mais le fil entre la didactique et la pédagogie reste fin et pas très claire. De ce fait, il est nécessaire de vérifier la nature de l'approche par les compétences.

L'histogramme suivant englobe les réponses qu'ont données les enseignants interrogés à la question : *l'approche par les compétences est-elle une approche didactique ou pédagogique ?*

Les représentations des enseignants portant sur la nature de l'approche par compétences



- Les avis sont partagés. Cela s'explique par les rapports étroits que maintiennent la didactique et la pédagogie et qui peuvent brouiller les pistes. Cette confusion, s'il y a lieu de confusion existe aussi chez des spécialistes du domaine. R. Le Scure en parle et précise que « *Les approches actionnelles, par compétences... sont des pédagogies d'importation...* » (Richard LESCURE, 2010, P 219). Il n'est pas le seul à le faire, d'autres comme Nico Hirtt écrit tout un article dont l'intitulé est *L'approche par compétence : une mystification pédagogique*. Toutefois, une approche a des impacts pédagogiques, en leur absence elle perd sa qualité d'approche.

Qu'elle soit didactique ou pédagogique, l'effet de son adoption se fait observer dans la classe et à travers les pratiques des enseignants et ceux des apprenants du moment que les deux disciplines œuvrent pour optimiser les résultats de l'enseignement-apprentissage.



III-2-1-Une ou des approches par les compétences ?

L'approche se distingue de la méthodologie par le fait que la deuxième est constituée de prescriptions et d'indications plus ou moins rigides, contrairement à la première qui reste souple du moment qu'elle constitue une vision globale de l'éducation, de l'enseignement-apprentissage. Loin de regrouper des modèles prêts à porter, l'approche pourrait être mise en œuvre de manières différentes selon les contextes : niveau des apprenants, compétences à installer, matériel disponibles... L'approche par les compétences, dans cette perspective, a

donné naissance à des approches par compétences. L'affirmation nous parvient de Marie-France Lang qui écrit que « *L'APC n'existe pas, il existe des APC* » (Marie-France LANG, 2018, P16). La distinction entre elles ne relève guère des principes mais des modes de mise en œuvre. La preuve de ces disparités est que dans certains pays développés à l'instar de la Finlande on est à la quatrième génération de réformes liées à l'APC.

III-3-Fondements et caractéristiques

Toute méthodologie, toute approche découle d'une philosophie, d'une théorie, d'une vision de laquelle elle s'inspire. *Qu'en est-il pour l'approche par les compétences ?*

L'APC a connu une évolution. Chaque étape, elle a pris appui sur une théorie précise, comme l'explique Gérald Bouttin qui démontre cette progression qui s'est effectuée en trois étapes :

« ...On discerne trois grandes étapes que l'on pourrait résumer ainsi : une première inspirée du behaviourisme, une seconde qui fait appel à la psychologie cognitive en priorité afin de redonner aux savoirs une place plus importante, et enfin, une dernière qui prétend combiner les deux approches précédentes en les reliant au constructivisme, souvent considéré sous sa forme radicale » (Gérald BOUTTIN, 2015. P27).

L'affiliation aux deux courants des dernières réformes est noté notamment par Jean Houssaye qui écrit que « *...l'approche[...]*par les compétences ne relève pas d'un seul courant de pensée, le comportementaliste* » (HOUSSAYE, 2015, P14), notamment le constructivisme. Entre les deux, l'apprentissage, qui est un processus mental, est perçu comme un savoir-faire mais aussi comme une construction individuelle de la part de l'apprenant. Les deux perceptions ne s'opposent pas, mais au contraire, elles se complètent et garantissent l'activité de l'apprenant qui en est une condition de réussite.*

Mohsen Farhati, en traitant des fondements théoriques de l'approche par les compétences, la rattache aux QSSV (Questions scientifiques socialement vives) qu'elle aborde en s'appliquant à l'éducation en général et à l'enseignement-apprentissage des langues, d'où son affiliation au socioconstructivisme.

Le partage des idées sur les fondements théoriques de l'approche par les compétences s'explique par le fait que celle des années 60 du siècle passé n'est pas celle connue actuellement. Plusieurs générations de cette approche sont appliquées et adoptées à travers le monde. Chaque génération est *le perfectionnement* de celle qui l'a précédée et elle est une mise à jour et une actualisation rattachée à de nouvelles

conceptions et de nouvelles recherches en domaines des sciences humaines et sociales.

III-3-1-Caractéristiques de l'approche par les compétences

Chaque méthodologie et chaque approche se caractérise et se particularise de celles qui l'ont précédées. Ce qui distingue l'approche par les compétences des autres approches et des méthodologies qui ont vue le jour auparavant, sont les contenus d'enseignement-apprentissage qui ne relèvent plus de la connaissance mais des compétences comme le montre Hirtt lorsqu'il écrit « *Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant* » (Nico HIRTT, septembre 2009). En le faisant, le statut et de l'apprenant et de l'enseignant changent. Pas lieu de domination absolue de l'enseignant car l'apprenant n'est plus ce récipient vide qui va être rempli, mais c'est être qui considéré « *comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances* » (Gérald BOUTIN, 2004. P29). Tout un chacun selon son rythme, et son potentiel. En changeant de perception de l'apprenant, l'enseignant se trouve, alors, contraint de réformer sa présence et son rôle. Il n'est plus un détenteur de savoirs. Il met la cape d'orienteur, de guide, de conseiller, d'accompagnateur...Il devient un appuie pour l'apprenant, et non supérieur. Il est sommet dans le cadre de cette approche de construire des situations d'apprentissage appropriées au niveau de ses apprenants. En somme, son rôle serait de :

« Conduire les élèves (apprenants) à mobiliser différentes ressources pour résoudre des problèmes complexes en réalisant des activités mettant en jeu des compétences disciplinaires et transversales. Les activités proposées aux élèves se doivent d'être diversifiées et significatives, de mener à une résolution concrète et d'être susceptibles de les intéresser et de les motiver à apprendre »(E. SANCHEZ et N.COUZON, 2012, P2.),

A ce fait l'enseignant devrait se démunir de pratiques ancrées et héritées dans la tradition éducative connue et reconnue. Il se priverait de présentations de cours et d'explicitations de certains points, non par lassitude, ni par égoïsme, mais il s'efface partiellement pour laisser l'apprenant découvrir et développer.

Le changement de rôles de ces deux acteurs qui deviennent des complices, exige le changement de rôle de la famille et de la société. Les parents ne seront plus appelés à vérifier l'apprentissage (*le par-*

coeurisme) de leurs enfants, mais d'agir dans le cadre des changements effectués. Ils auront à consolider leur autonomie et à faire en sorte de renforcer leur apprentissage en assurant l'épanouissement des capacités et des compétences.

Une autre caractéristique de l'approche par les compétences réside en la flexibilité. La gestion du temps qui jusque-là était source de critique et de doléances de la part des enseignants ne serait plus autant discutée, car l'installation et le développement des compétences prime sur les connaissances. Les progressions proposées relèvent de l'indicatif et non de l'obligatoire : l'enseignant gère le temps et le contenu, il est seul maître à bord tant qu'il respecte les grandes lignes et ne les quitte pas des yeux.

III-4-Principes de l'approche par les compétences

Pour toute approche des principes. L'approche par les compétences a fait objets d'études multiples qui ont servis à l'épiloguer. Parmi ces études, celle menée par Philippe Perrenoud lorsqu'il écrit *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*. Le chercheur explique que l'approche par les compétences contribuerait à la diminution des cas d'échec scolaire. Pour ce faire, il propose cinq stratégies qui sont :

1. « *Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage* » (Philippe PERRENOUD, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*, 2000,P 11). Ces situations relèvent d'ordres différents, et pour les résoudre l'apprenant serait appelé à combiner des savoirs, des capacités et à faire appel à des compétences transversales. Donner sens à ces situations, c'est les circonscrire dans un cadre social, affectif, culturelle qui soit proche de celui de l'apprenant afin qu'il puisse s'identifier et donc incarner un rôle dans la situation. En l'absence de ce rapprochement, l'apprenant se trouve isolé et ne pourra pas imaginer la situation, ce qui l'empêcherait de la vivre et donc de l'appréhender. L'apprenant face à ces situations ne doit pas sentir une monotonie ni une anarchie.

2. « *Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement* » (Philippe PERRENOUD, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*, 2000, P11). La zone de développement proche est définie par L.S. Vigotsky (1978) comme étant « ... la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». Ceci dit que les situations proposées dans le cadre de

l'approche par les compétences, doivent impliquer les apprenants et non un seul apprenant, en changeant de thèmes, de capacités à mettre en œuvre et de manière de résolution pour toucher aux centres d'intérêts de tous les apprenants à tour de rôle.

3. « *Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles* »(Philippe PERRENOUD, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*, 2000, P11). L'observation, qui est une activité sensorielle et /où mentale, ouvre les portes du savoir. En dépit de son croisement avec une part de subjectivité qui lui confère sélectivité et interprétation, elle reste une faculté et une compétence à développer chez les apprenants, car, selon M. Bunge « *l'intersubjectivité ne coïncide pas toujours avec l'objectivité, mais elle en est la condition* » (M.BUNGE, 1984, P53). Pour l'enseignant, l'observation correspond au fait de connaître les schèmes des apprenants, d'en détecter les lacunes et les défauts, et les leur signaler, pas comme remarques dépréciatives, pour développer ces schèmes qui constitueront des assises pour le développement d'autres. Cette observation s'inscrit dans le processus d'apprentissage. Elle vise principalement à aider à bannir les obstacles rencontrés et à les surmonter.

4. « *Maitriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique* » (Philippe PERRENOUD, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*, 2000,P 11). A l'intérieur du groupe classe des relations sont tissées, tantôt elles sont amicales et vont jusqu'à être fraternelles, et tantôt elles sont froides et gelées. La neutralité de l'enseignant devient une obligation. Elle lui permet de se distancer des conflits et d'amoindrir la part de subjectivité qui risque d'empoisonner sa relation à ses étudiants. Les intersubjectives peuvent être exploité pour créer une atmosphère de compétitivité entre les apprenants ou de créer des alliances de travail au sein de la classe. Cette neutralité concerne également le choix culturel qui menace la stabilité des relations entre les membres du groupe. Il ne peut faire apparaître un penchement de l'enseignant vers l'une des cultures à entamer.

5. « *Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissages pluriannuels*» (Philippe PERRENOUD, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*, 2000, P11). L'individualisation de la formation c'est la différenciation et la diversification des contenus. A chaque apprenant ou groupe d'apprenant un contenu et des activités qui lui assurent progression et épanouissement.

Pour M. MILED, les principes de l'approche par les compétences se résument au :

- 1- « *Déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations*» (Mohamed MILED, 2005, pp : 128-129.). Le chercheur détermine les ressorts des compétences à installer qui sont le socioprofessionnel et le cadre mentale. Les deux font parties des compétences clés déjà cités.
- 2- « *Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée,[...] on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré* »(Mohamed MILED., 2006, P128). C'est concéder à l'apprentissage une intra-complémentarité en se basant sur l'intégration des apprentissages.
- 3- « *Orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel* » (Mohamed MILED, 2005, P128). L'intégration de la tâche dans l'enseignement-apprentissage lui confère une caractéristique actionnelle qui s'accorde avec celle comportementale.
- 4- « *Rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève*» (Mohamed MILED, 2005, P129). la situation d'intégration donne sens à l'apprentissage aux yeux des apprenants qui identifieront son utilité. Les situations sont classées en situations d'intégration et en situations de mobilisation. Les deux très proches l'une de l'autre, se distinguent par le degré de guidage proposé dans la consigne.
- 5- « *Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : [...] une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés*» (Mohamed MILED, 2006, 129). Opter pour l'approche par les compétences implique une évaluation spécifique.

En résumé de ce qui a été dit par P. Perrenoud (2000) et M. Miled (2005), les principes de l'approche par les compétences sont les suivants : enseignement en situation, situations d'apprentissage significatives, intégration des apprentissages, évaluation formative , situations d'apprentissage motivantes, situations d'apprentissage présentant des

difficultés pour l'apprenant, enseignement utile, situation-problème, développement des capacités mentales, réinvestissement des ressources, enseignement centré sur l'intérêt de l'apprenant, activité de l'apprenant et hiérarchisation des compétences à installer.

Ces éléments forment le champ conceptuel de l'approche par les compétences.

III-5-Champ conceptuel de l'approche par les compétences

L'ensemble des concepts relevés dans les définitions et les principes, assurent la bonne intégration des compétences en classe, d'où la nécessité de les définir. Ces concepts sont :

III-5-1-La capacité

Pour donner une définition plus exacte à ce concept, souvent on a recours à d'autres termes qui sont proches mais qui restent propres à un cadre spécialisé.

Pour Philippe Meirieu, la capacité se définit comme une « [...] *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance* » (Philippe MEIRIEU, 2017,P181). Il ajoute que c'est un «... *terme utilisé souvent comme synonyme de "savoir-faire"* »(Philippe MEIRIEU, 2017, P 181). En la caractérisant de *stabilisée*, le chercheur nie son évolution contrairement à d'autres chercheurs.

La capacité se caractérise par le fait qu'elle soit:

- Mentale, donc in-évaluable, du moment que « *Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus* »(Philippe MEIRIEU, 2017,P181).
- Transversale : mobilisation possible en divers disciplines
- Evolutive et perfectible : à travers le temps, elle évolue et « *La meilleure façon de développer une capacité est d'apprendre à l'exercer sur des contenus les plus différents les uns des autres, et en particulier dans différentes disciplines* » (Xavier ROGIERS, 1999.)
- Transformable et combinable : Rogiers Xavier écrit à ce sujet que « *Au contact avec l'environnement, avec des contenus, avec d'autres capacités, avec des situations, les capacités interagissent, se combinent entre elles, et génèrent progressivement de nouvelles capacités de plus en plus opérationnelles, comme lire, écrire,*

calculer, distinguer l'essentiel de l'accessoire, prendre des notes, argumenter, négocier, organiser... » (Xavier ROGIERS, 1999.)

III-5-2-La mobilisation

« la compétence se construit au gré de la pratique d'une langue étrangère, de la multiplication de situations d'interaction, marie heureusement, donc aléatoirement, répétition et variation, à la faveur d'un engagement personnel dans des échanges suivis, avec une forte envie de comprendre et de se faire comprendre »(Philippe PERRENOUD, Construire des compétences des l'école, 2011, P27.), ce qui renforce et enrichi à la fois les connaissances syntaxiques, lexicales, pragmatiques et culturelles allant des automatismes vers l'autonomie langagière et comportementale aspirée par tout enseignement-apprentissage. Ce dernier « ...développe surtout des schèmes permettant de les contextualiser, en tenant compte du niveau, du sujet de conversation, des interlocuteurs en présence, de la situation de communication » (Philippe PERRENOUD, Construire des compétences des l'école, 2011, P27).

La mobilisation, *« Ce fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité, car la compétence mobilise le souvenir des expériences passées, mais s'en dégage pour sortir de la répétition pour inventer des solutions partiellement originales, qui répondent, autant que possible, à la singularité de la situation présente »(Philippe PERRENOUD, Construire des compétences des l'école,2011, P40).* Elle se fait dans des situations qui, pour les débutants sont des situations d'intégration, et avec la maîtrise des compétences de base, elles deviennent des situations de mobilisation.

III-5-3-Les Schèmes : vers une explication du processus mental

« Il n'y a de compétences stabilisées que si la mobilisation des compétences dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués » (Philippe PERRENOUD, Construire des compétences des l'école, 2011, P29). Atteindre ce stade de performance n'est possible qu'on développant les schèmes de l'apprenant qui sont loin de se restreindre aux habitudes qui en forment une partie et un type. Les schèmes, pris dans le sens piagétien, correspondent à un itinéraire à suivre pour résoudre un problème. Ils sont aussi variables et changeables que les situations à résoudre. *« C'est en quelques sorte une trame, dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation » (Philippe PERRENOUD, Construire des compétences des l'école,2011, P29).*

Bourdieu, dans *Esquisse d'une théorie de la pratique*, les présente comme des systèmes qui s'enrichissent au fur et à mesure que l'expérience de l'individu, que ses connaissances et son savoir s'enrichissent et se développent. Il les compare à une « *matrice de perception, d'appréciation et d'action* » qui est mise en œuvre à chaque fois qu'on se trouve face à une situation problème.

Du plus simple au plus complexe, de celui de la perception à celui de l'action, les schèmes appartiennent au monde de la boîte noire de l'être humain. Ils parviennent à le guider et à l'orienter en lui offrant l'opportunité de déduire, de transposer, d'analyser, d'anticiper... et bien d'autres actions mentales. Il ne s'agit pas d'une trame préalablement définie et déterminée, mais de voies qui s'ouvrent, qui se multiplient de jour en jour menant ainsi à acquérir des compétences nouvelles, à perfectionner les anciennes en accomplissant des tâches nouvelles.

III-5-4-Les ressources

Les ressources à mobiliser, à intégrer varient entre connaissances, habiletés, compétences et stratégies. Cette panoplie se caractérise par la possibilité de coalitions entre les différents éléments qui la composent. Reste qu'en situation, c'est le choix et la sélection de ceux adéquats qui manifestent une difficulté de taille.

III-5-5-La Situation et familles de situations

Les situations d'apprentissage « *...sont conçues comme des regroupements de situations apparentées par le fait qu'elles sont liées soit à l'information, soit à l'exercice de la pensée critique et qu'elles font appel à des apprentissages linguistiques et textuels particuliers* »(Ginette PLESSIS-BELAIR, 2007, P150). Le rapprochement entre les situations d'apprentissage fondé sur la thématique, sur la pratique, sur la méthodologie permet de les ajointer pour former des familles de situations.

Une situation d'apprentissage qui répond aux principes de l'approche par les compétences et de ces objectifs, est sensée tenir compte de :

- L'erreur comme prétexte d'apprentissage et de remédiations,
- L'hétérogénéité des apprenants, de leurs appartenances sociales, de leurs capacités mentales, de leurs cultures,

- Les ressources à mobiliser et leur variétés : habiletés, attitudes, capacités, connaissances ..., et de leurs natures : disciplinaires ou interdisciplinaires,
- Le choix de la thématique qui correspond d'une part à un problème de la vie, et de l'autre part au centre d'intérêt des apprenants.

III-6-Quels rôles assignés à l'APC ?

La réponse fut donnée par Rogier Xavier (2000) lorsqu'il explique que l'APC est une sorte de breuvage miraculeux, un remède magique à la sur-connaissance que connaît le monde. Comme il est non-possible de faire apprendre toutes les connaissances existantes et qui existeront, l'APC pourrait selon ce penseur former à les apprendre et non en les faisant apprendre en munissant les apprenants d'un tat de capacités, de compétences dont la mobilisation permettrait l'auto-apprentissage et l'auto-acquisition : il est question de le préparer à être à jour même loin des murs de l'école.

Suite à l'échec déclaré de l'approche par objectifs et les critiques apportés à celle-ci dont la première et la plus retentissante tournait au tour de la signification des apprentissages pour les apprenants. Longtemps, ce qui se faisait en classe relevait d'une utopie de l'adulte, de ce qu'il pensait et ce qu'il voulait : une sorte de fantasme de l'adulte qui menait l'apprenant au détriment de ce dernier pour qui les apprentissages concernaient, de loin, sa vie à lui. Les activités proposées en classe n'étaient pas en adéquation avec la réalité, le menant ainsi à vivre les moments de classe tout en imaginant un contexte autre que celui qui l'entoure. Ainsi, l'APC, qui suppliait, était sensée diminuer le taux de l'échec scolaire ascendant et source de frayeur pour les responsables comme pour les personnes ordinaires.

Seulement cela ? Et rien que cela ?

Durant les années 70 est apparu un nouveau paradigme de l'apprentissage. Plusieurs définitions de ce processus ont surgies alors qu'au paravent il était question de traiter l'enseignement, les stratégies d'enseignement, le rôle de l'enseignant... ce n'est plus l'enseignant qui est au centre mais surtout l'apprenant assujettit à la formation, son produit mais pas son ultime bénéficiaire.

Le passage du behaviourisme au constructivisme et au socioconstructivisme a rendu compte de la réalité de l'être humain et du processus d'apprentissage. Il n'est plus envisagé comme un cumule et une juxtaposition de savoirs qu'un renouvellement permanent de cet

ensemble aboutissant à des changements comportementaux, à des ajustements de son système de représentations et des préjugées. Ce processus, sujet d'étude de la cognition, donne lieu aux situations d'apprentissage, aux familles de situations et aux situations d'intégrations.

En prenant la défense de l'APC, Perrenoud lors de son intervention titrée *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire* rappelle l'écart qui existait entre les intentions et leur mises en œuvre. La non cohérence qu'il soulève est le produit de la non neutralité des enseignants, qui pas assez formés pour enseigner, ont inter-mêlé leurs idéologies, ainsi que les élaborateurs des programmes, les confectionneurs des manuels et leurs auteurs.

Mettant les politiciens sous pression, la société se révolte contre les tentatives d'accommodement prenant sa progéniture otage de la volonté de ceux-ci qui risquaient leurs postent. Le changement était inévitable, mais le choix de l'APC ne survint-il pas suite à l'absence d'autres alternatives capables de calmer les esprits et dont les fondements et les principes étaient justifiés scientifiquement ?

En réalité oui et non.

Les décisions concernant l'adoption de l'APC comme approche d'enseignement-apprentissage venaient d'en haut : des décisions politiques surtout. Ce qui donne à réfléchir sur le pourquoi de cette intervention imposante alors qu'elle aurait pu être prise après concertation avec les différents partis et organisations en laissant l'initiative aux spécialistes en domaine de didactique et de pédagogie.

Le transfert de l'APC d'un continent vers un autre, d'un pays à un autre n'est certainement pas l'effet d'une propagation d'ordre scientifique. Elle relève surtout de transfert de politiques et qui résulte en « *des approches par les compétences* » (Steiner KHAMSI, 2004) comme l'explique Steiner Khamsi.

La généralisation de l'application de cette approche laissait sous entendre une réussite des expérimentations qui impliquaient des changements du cadre spatial, de sociétés, de disciplines, de conditions. La réalité est qu'elle est survenue très tôt comparant aux exigences de la recherche scientifique et de la généralisation des résultats qui en découlent.

Angélique Del Rey décrit l'usage excessif des compétences en éducation et le compare à la boisson la plus consommée *Coca Cola* que l'on trouve par tout et qu'on en consomme à tout moment. Elle écrit à ce

propos : « ...*les compétences correspondent à un modèle globalisé, une sorte de « Coca-Cola » éducatif s'imposant à travers l'influence d'organismes internationaux pas nécessairement spécialisés dans l'éducation* »(Angéla DEL REY, 2013, P24). La métaphore ne concerne pas la fréquence d'usage. *Coca-Cola* est une marque déposée de boissons dont la nocivité fut déjà prouvée mais qui reste commercialisée et utilisée comme première marque mondiale de boisson contrairement à la logique qui voudrait qu'elle soit éradiquée des rayons. Ainsi sont les compétences, qui en dépit des critiques qui leurs sont assignés, restent en usage et étendent leur champ. La question est loin d'être scientifique.

Elle ajoute dans la même perspective que « *Les compétences s'imposent dès lors comme une solution, alors qu'elles ne constituent qu'une certaine façon d'analyser le problème* » (Angéla DEL REY, 2013, P25). Suite à l'échec de la démocratisation scolaire associée à des faits comme « ... *l'explosion scolaire...l'allongement des études, les réformes vers une école unique...* »(Angéla DEL REY, 2013), il fut inévitable de trouver les causes et puis d'y remédier. Pour Del Rey, la compétence n'est pas une solution à cet échec et ce qui en résulte, elle n'en est pas le remède. Toutefois, elle assure l'amélioration de l'état des apprenants transformés en des *psittacidés* à force de répéter et d'apprendre par cœur. En appliquant l'approche par les compétences, la lassitude qui régnait dans les classes est absorbée du moment que l'apprenant agit et pratique.

En analysant la situation engendrée par l'échec en question il convient de noter qu'il ne s'agit pas d'échec des systèmes éducatifs entant que l'échec des politiques éducatives et des politiques générales jusque-là incapables de gérer la nouvelle situation du moment qu'elles traitent ce qui est éducatif comme l'on traite ce qui est économique : si cela ne marche pas, optant pour le changement et essayant ce qu'il a comme plus récent sur le marché.

Pour Paba, l'approche par compétence « ...*place au premier plan une démarche fondée sur les **résultats d'apprentissage**, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée*» (Jean François PABA,P09). Elle s'intéresse aux stratégies d'apprentissage qui sont le résultat du développement de compétences complexes et multiples. En le faisant, « *Elle modifie les rôles de l'enseignant et de l'apprenant* » (Michel AMYOT, 2007). Autrement dit « *Cette approche induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des*

compétences» (Jean François PABA, 2017,P09). Le processus d'apprentissage importe peu, du moment que l'apprenant acquies des connaissances, développe des capacités et il les traduit en actions, donc en compétences.

L'approche par les compétences vise une formation de personnes intelligentes, capables de s'adapter aux différentes situations, capables de faire face à des problèmes de nature complexes, capables de se prendre en charge et de prendre en charge leur propre formation. Donc, de créer le changement dans la société, et d'en assurer le déploiement et le développement.

III-7-Approche par les compétences et connaissances

L'Approche par les compétences est loin de nier le rôle de la connaissance pure. Elle tente de favoriser l'usage de cette dernière comme étant une ressource ainsi que d'autres ressources dans l'objectif de réaliser une ou plusieurs tâches. Ce qui fait de la connaissance une plateforme de la compétence sans pour autant être la seule et l'unique. Par conséquent, l'APC ne nie pas les spécificités des disciplines, des domaines de recherche dont certains enseignants parlent : elle tend à former à la synergie entre les Savoirs de chaque spécialité. L'harmonie tant espérée n'est pas en rapport avec des contenus qui, au fil du temps, deviennent désuets, ou encore feront objet de révisions suite à de nouvelles découvertes s'ils ne sont pas oubliés, mais plutôt avec des savoirs qui durs et qui se régénèrent.

La place de la connaissance comme objet et objectif s'est vue convertie : elle s'octroie un statut de source. Carbonneau et Legendre expriment cette idée en insérant l'approche par les compétences dans la catégorie des modèles qui « ...attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de savoirs et de ses connaissances »(Michel CARBONNEAU et Marie-FrançoiseLEGENBRE, N° 123, 2012). Par cela, les deux auteurs présentent les objectifs de l'approche par les compétences comme étant le savoir et les connaissances. Dans la même perspective, la problématique du transfert des connaissances est soulevée par François Marie Gérard qui affirme que les connaissances sont une assise pour l'installation des compétences. Il propose à cet effet le cylindre des situations. La largeur en haut du cône démontre la variété et la largeur du champ des connaissances qu'un apprenant pourrait apprendre. Le tri et la sélection en fonction des situations font que le champ se rétrécit donnant ainsi naissance à des capacités, qui, une fois mobilisées, deviennent des compétences.

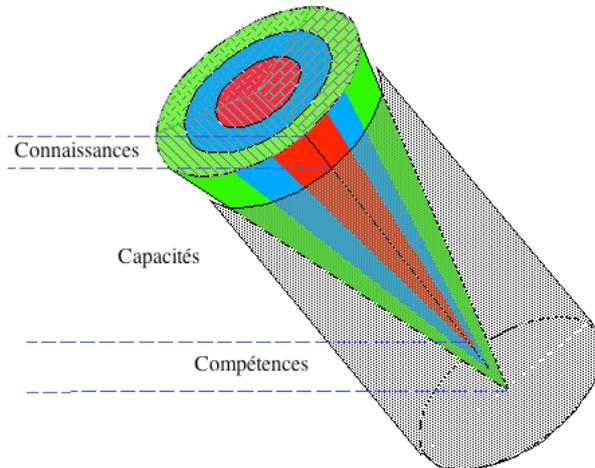


Figure 12: Le cylindre des situations (GÉRARD., 2000)

L'abondant des connaissances de différents types (déclaratifs, procéduraux et conditionnels) donne lieu à des capacités et des compétences renouvelées et à d'autres nouvelles, ce qui explique la mise en exergue de la compétence *d'apprendre tout au long de la vie*. Une compétence qui assure l'actualisation des connaissances et des capacités en se référant aux trouvés et aux innovations. Le principe est de ne pas rester encelluler dans un moment et un lieu, mais de s'ouvrir au déluge des connaissances.

L'approche par les compétences ne rejette pas la transmission des connaissances en sa totalité. Il est clair que « *Dans tous les programmes axés sur le développement de compétences, ces dernières ont un pouvoir de gestion sur les connaissances disciplinaires* » (Jacques TARDIF, 1996, P45), non le pouvoir de les exclure mais de faire développer une manière de les mettre en œuvre.

III-8-L'autonomie : Compétence ultime de l'approche par les compétences

Comme l'affirme F.Cicurel et D.Veronique,

« *L'acquisition d'une langue étrangère comporte généralement deux grandes dimensions ; d'une part, l'acquisition de connaissances sur la langue cible (compréhension du fonctionnement de la langue cible) et d'autre part, l'acquisition d'automatismes dans la mise en œuvre de ces connaissances en temps réel de production* » (Francine CICUREL, 2002).

L'approche par les compétences tente de trouver un équilibre entre ces deux parts, pas pour s'arrêter au niveau des automatismes mais pour les développer en une autonomie scolaire et extrascolaire. *Qu'est-ce que l'autonomie ?*

III-8-1-L'autonomie en didactique des langues

« *L'autonomie dans l'apprentissage des langues vivantes est bien plus un comportement, voire une philosophie qu'une méthodologie* » (Anne-Brit FENNER & David NEUBY, 1992.). Elle est une réalité qui a été longtemps omise et écartée face à des tendances d'automatisation des apprenants en l'absence de dispositifs efficaces assurant l'accès et l'aboutissement. C'est avec les théories d'acquisition des langues et celles d'apprentissage distante de la théorie behavioriste, que l'on a commencé à sortir de ce cadre restreint qui ne prend pas en considération les capacités de l'être humain et de l'apprenant. Les théories constructivistes, socioconstructivistes et cognitives ont fait changer la philosophie de l'apprentissage qui le limitait à ce qui est transmis par l'enseignant. Elles ont profilé une nouvelle conception de celui-ci comme étant coopératif et parfois individuel, *qui se construit*.

Quelles relations entretiennent l'enseignement-apprentissage des langues et l'autonomie ? Autrement dit : peut-on parler d'autonomie lorsqu'il s'agit d'enseignement-apprentissage des langues ?

L'autonomie a été souvent pensée être relative aux disciplines techniques, mais en approfondissant l'analyse, elle concerne aussi la didactique et la pédagogie des langues. Être autonome dans ce cas réfère à la possibilité de faire usage de ce que l'on apprend dans des contextes précis sans être soutenus par une autre personne et sans recourir à des manuels de référence. Arrivé à ce stade, l'apprenant prend des décisions de manière individuelle et prend, également, la responsabilité de ces décisions (échec ou réussite). Toutefois, l'autonomie dans une classe subit l'influence de plusieurs facteurs, ce qui a poussé PABA à s'interroger si « *L'autonomie dans la forme scolaire est-elle encore autonomie ?* » (PABA Jean François). Il justifie cette interrogation par le paradoxe qui génère de la volonté de former à l'autonomie et d'être autonome à « *...la nécessité de concilier le projet personnel de l'apprenant avec celui de la certification et des programmes* » (PABA Jean François). Des programmes préétablis, des supports présélectionnés, des approches pré-décidés qui ne prennent pas en compte l'hétérogénéité des apprenants, ni leur penchant, ni les événements qui surviennent... tous, favorisent un enseignement automatisant qu'un enseignement

autonomisant. L'enseignant est perdu entre les deux et l'apprenant est autant perdu que lui.

« *Un automatisme est un comportement acquis et requiert moins de vigilance, moins d'efforts et moins de temps d'exécution* » (François RUPH, 2011, P22). Une fois acquis, les automatismes deviennent des Hâbles, et demandent moins de temps pour leur exécution qu'en début de leur apprentissage où il fallait un grand investissement cognitif (selon le même auteur). « *Au fur et à mesure que j'acquière la maîtrise de l'hâble, une bonne part des opérations est prise en charge par des circuits cérébraux qui font l'économie du passage par ma conscience, une sorte de pilotage automatique* » (François RUPH, 2011, P22), l'inconscient se charge de leur gestion.

III-8-Des automatismes aux autonomismes

L'autonomie est une compétence complexe qui se développe au fil de la formation et de l'apprentissage. « *Développer l'autonomie dans le cadre d'une formation c'est proposer aux élèves des projets ou des tâches qui le confronte lui ou le groupe d'élèves à un problème dans un contexte disciplinaire* » (Académie, 2000). La nature des situations proposées décide du degré de l'autonomie de l'apprenant. Une autonomie qui est progressive et complexe.

Le passage des autonomismes, qui concernent les compétences de premier degré, aux autonomismes exige la maîtrise des premiers et le développement de compétences complexes et de stratégies d'apprentissage, stratégies de faire et de stratégies d'être loin de cloisonnement entre eux. L'entraînement joue sa part alors, dans le développement de cette *compétence but* : plus l'apprenant est confronté à des situations diverses et multiples plus il devient autonome, à condition de maintenir les caractéristiques de la situation et à faire en sorte qu'il joue un rôle dans la résolution de ces problèmes car la passivité et l'autonomie relèvent de sphères de réflexion différentes.

III-9-L'APC n'est –elle pas la manifestation d'une nouvelle forme d'évaluation ?

L'évaluation des connaissances s'avère plus facile que l'évaluation des compétences ce qui a suscité des recherches dont l'objectif premier est de trouver des réponses à la problématique d'évaluation des compétences. Parmi ces recherches, les travaux de Wiggins qui comme première assise il propose *l'authentification de la situation*. Il détermine une série de critères qui décident de l'authentification de la situation et qui

sont repris et résumés par un autre groupe de chercheurs (Pregent, Bernard, Kozanittis) sous la forme suivante :

L'évaluation en situation authentique :

1. est réaliste ;
2. favorise le jugement et l'innovation ;
3. demande aux étudiants d'accomplir une réalisation plutôt que de simplement dire, répéter, reproduire ;
4. simule le contexte d'une situation de travail ;
5. propose des tâches complexes ;
6. favorise la consultation, la rétroaction et l'amélioration.

Tableau 5 : caractéristiques de l'évaluation en situation authentique selon WIGGINS.

Source : PRÉGENT, BERNARD, KOZANITIS (2009), p. 139.

Figure 13: Caractéristiques de l'évaluation en situation authentique (all, 2009)

A cette présentation s'ajouterait au quatrième critère 'ou de vie quotidienne', pour obtenir 'Simule le contexte d'une situation de travail ou de vie quotidienne'.

D'autres assises sont proposées par d'autres chercheurs et qui font que l'évaluation soit adéquate avec l'approche préconisée. Dominique Lemenu et Elfriede Heinen évoque l'idée d'évaluation *critériée*. Les critères d'évaluation sont à présenter à l'apprenant avec la situation authentique de manière indépendante les uns des autres, ce qui implique que l'échec à réaliser en fonction de l'un d'eux ne compromet pas l'évaluation selon les autres critères. Leur nombre limité doit effectivement prendre en considération le temps imparti à l'évaluation. Il ne s'agit pas de porter un jugement sur le résultat, mais plutôt d'évaluer le processus en lui-même. A ce propos Tardif écrit qu'e l'attention doit être « ...accordée à l'efficacité des mobilisations et des combinaisons des ressources »(Jacques TARDIF, 2006, P108).

IV-Critiques de la compétence et de l'approche par les compétences

C'est en effet l'ambiguïté de cette notion qui génère les critiques des spécialistes tels que Dolz et Ollagnier qui les justifient par le flou et l'incertitude du référent qu'elle est supposée véhiculer. Jean Jacques Riher n'approuve pas son classement parmi les concepts ayant trait à la didactique, « ...*La compétence, faute de définition argumentée, ne peut prétendre au statut de concept* »(Jean Jacques RICHER, 2010, P11).

Rogier Xavier explicite la sensation de peur chez certains enseignants de disciplines ayant jusque là été enseignée comme indépendantes des autres.

« ...en effet qu'une compétence a un caractère souvent disciplinaire, parce que, visant à résoudre des problèmes liés à la discipline, elle repose nécessairement sur des connaissances liées à la discipline, et s'inscrit dans l'organisation de ladite discipline. Mais, dans le même temps, pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie également sur un ensemble de savoir-faire généraux qui, eux, sont transversaux »(Xavier ROGIERS, 1999).

Soulevant par cela une inquiétude de la part des *disciplinaristes* voyant les spécificités de leurs disciplines avoir de moins en moins d'intérêts dans l'enseignement-apprentissage face à la montée d'attention portée aux savoirs généraux connus sous le nom de *savoirs transversaux*. Une peur qui se traduit par un refus de l'approche par les compétences croyant en une chute du statut disciplinaire.

La multiplication des définitions donne lieu à une instabilité d'un concept qui est à la base de toute une approche éducative adoptée par différents systèmes éducatifs à travers le monde entier. En faisant d'elle l'objectif de l'enseignement-apprentissage, une balise est montée entre la réalité vécue par l'apprenant et la vie scolaire. En réduisant l'enseignement-apprentissage à l'installation de compétence tout en négligeant le réinvestissement de son apprentissage crée la coupure entre les pratiques traditionnelles et celles qui se veulent être renouvelées.

Perrenoud lors de son intervention intitulée *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire* (2000) affirme que « ...*pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs, il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il ait une cohérence entre les intentions(les objectifs) et leurs mises en œuvres (la pratique)* »Philippe PERRENOUD, 2015).

En l'absence de cette corrélation entre les deux niveaux (intentions et pratiques), l'APC perd de son efficacité et son efficacité. La pratique de

classe dépend de la compréhension des principes et de la compétence des enseignants. Ces derniers non formés et mal formés, se transforment en des êtres nuisibles pour cette approche qui allie présent et futur.

La diversité des systèmes éducatifs, de la répartition des années d'étude en cycles, de leur nombre total qui relèvent d'une tradition éducative ancrée dans l'esprit des citoyens et formant ainsi un ensemble de représentations entravant le renouvellement dans le cadre de l'APC.

D'autre part, Lescure Richard, s'interroge « *Cependant jusqu'où faut-il aller, jusqu'où peut-on aller?* »

- • sur la centration sur l'apprenant et par contre coup un effacement relatif de l'enseignant ?,
- • en fonction des publics, sur le « dosage » compétence/ connaissance ? »
- • sur la prise en compte des stratégies d'apprentissage ? »(Richard LESCURE, 2010, P 218).

Il met en cause le statut de l'enseignant qui perd de poids en classe et se transforme en un guide. En le devenant, il perd la guerre face aux technologies de la communication et de l'information. Comme il met l'accent sur l'équilibre entre la dose de connaissances et celle de compétences à faire acquérir par l'apprenant. Un peu plus c'est du surdosage (overdose), un peu moins c'est de l'hypo-dosage. *Comment l'enseignant trouve-t-il les bonnes doses ?* Il soulève à l'occasion un problème très pertinent qui est celui des stratégies d'apprentissage et leur place dans l'approche par les compétences : *faudrait-il les nier ?*

Dans certains pays l'APC est importée. Les programmes proposés sont calqués de ceux de pays plus avancés dans le domaine de l'éducation, ce qui donne lieu à s'interroger sur leur conformité à leurs sociétés et à leurs apprenants. Le proverbe algérien *En voulant imiter la marche de la caille, il perdit sa marche*, expose la situation dans ces pays.

« Dès que l'on gratte un peu le discours romantique de certains pédagogues, l'approche par compétences se dévoile pour ce qu'elle est : une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit »(Nico HIRTT, septembre 2009.). C'est ainsi que Nico HIRTT critique l'APC. Il critique son objectif premier, qui selon lui, dévie de sa nature et de sa trajectoire pour faire de l'école un outil de concrétisation de la vision impérialiste. En le faisant, « *Les pouvoirs publics manipulent les "affaires éducatives" au service d'une idéologie de rendement et*

d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage» (Boutin et Julien (2000), 2009).

Ces critiques ont valu la rétraction de certains adeptes de l'approche par les compétences à l'instar de Philippe Meirieu et d'autre comme Marcel Crahay qui

« ...estime aujourd'hui que le concept de «compétence» est une «illusion simplificatrice», qu'elle n'est «pas étayée par une théorie scientifiquement fondée» et qu'elle « fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés».

Ces déclaration affirment que l'approche par les compétences a puisé dans diverses théories de psychologie c'est ce qui a donné lieu à des difficultés de mise en œuvre dans les classes.

En tentant d'aller au-devant, on n'a pas pris l'initiative de bannir certains obstacles qui se rattachent à la nouveauté de ce système et des rapports restés jusque-là noire sur blanc. La hâte fut source de polémiques, qui s'avèrent enrichissantes d'une part mais déroutantes d'une autre part.

IV-1-Difficultés à mettre en œuvre

Le passage d'une approche ver une autre n'a jamais été aisé. C'est le cas pour l'adoption de l'approche par les compétences qui est survenue après des années de dominance de l'approche par Objectifs. La première difficulté de terrain était de convaincre les femmes et les hommes de terrain de l'apport de l'approche par les compétences en présence d'avis affirmant que l'APC est une restructuration de l'APO et que la compétence n'est qu'un ensemble d'objectifs opérationnels. Un autre avis voit en l'APC un moyen de donner plus de dynamisme à la classe, et de motiver d'avantage l'enseignant et l'apprenant, en mettant ce dernier au centre de l'acte pédagogique. *Mais de quel apprenant s'agit-il ?* De celui dont le niveau est incontestable ou de celui qui doit travailler à mi-temps pour subvenir aux besoins élémentaires de sa famille, ou encore de celui qui parle une langue qui n'est pas la langue d'enseignement-apprentissage...la disparité des cas a contribué au rejet de l'approche par les compétences. Un rejet qui s'est accentué par l'absence ou la carence en formation des enseignants.

V-L'approche par les compétences et système éducatif algérien

La présence des compétences dans le système éducatif algérien est loin d'être un renouvellement lié avec la réforme de 2019. Déjà en 2009, le référentielle des programmes présente l'APC comme un choix méthodologique. *Pourquoi ce choix ?*

Afin d'y répondre, nous avons posé une question portant sur l'avis des enseignants sur l'adoption de l'approche par les compétences, et à laquelle ils ont répondu comme suit :

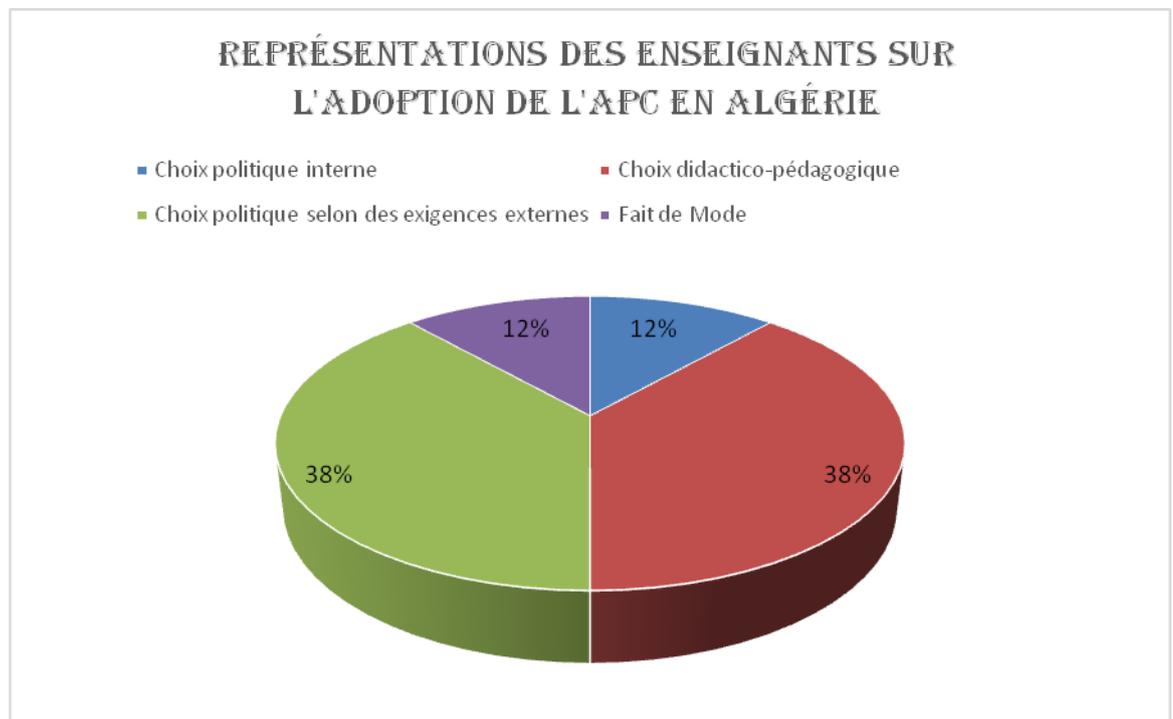


Figure 14: Représentations des enseignants sur l'adoption de l'APC en Algérie

Les résultats reflètent l'absence de l'unanimité des avis des enseignants sur l'adoption de l'approche par les compétences dans l'école algérienne. Des cinquante-deux enseignants interrogés, vingt ont déclaré que l'adoption de l'approche par les compétences à l'école algérienne répondait à un choix didactico-pédagogique, vingt autres ont vu qu'il répondait à un choix politique selon des exigences externes, les opinions des autres sont partagées à égalité entre le choix politique interne et le fait de mode.

Un retour en arrière est impératif pour *contextualiser* l'avènement de l'APC en Algérie.

V-1-Avènement de l'APC en Algérie

La première approche par les compétences adoptée en Algérie remonte à 2003. La décision de la Commission Nationale des Programmes en guise de réponse aux accusations portées contre l'école algérienne la rendant responsable de la promotion de la violence et la brutalité et d'avoir été la cause principale de la propagation du terrorisme et cela en offrant un enseignement-apprentissage qui a produit des personnes incapables de distinguer entre le bien et le mal, incapables de faire preuve d'humanisme. L'enseignement de l'éducation Islamique était mis sous la loupe spécifiquement les versets coraniques qui traitent du DJIHAD. Toute fois, cette *décision didactico-pédagogique* n'était pas neutre car la réforme qu'elle allait engendrée était financée par IFMI qui en collaboration avec *La Banque Mondiale* vise l'amélioration de la vie des citoyens des pays membres. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation (UNESCO) a prit part dans cette décision comme étant l'un des Bayeurs. L'intervention internationale s'explique par la crise économique provoquée à cause du renfermement sur soit. La contribution internationale à la réforme du système éducatif algérien fait de l'approche par compétence *un choix politique selon des exigences externes*. L'ascension de la APC dans le monde en cette période a orienté les choix. Rogier Xavier avait parlé de cette introduction de l'APC dans le système éducatif algérien. Il explique que cela remonte à une période d'instabilité pédagogique et didactique qui a fait que plusieurs approches par compétences avaient vue le jour et ce selon la conception que l'on se faisait. « *Il convient cependant d'avouer que le début de cette réforme s'est inscrit dans une période dans laquelle, sur le plan international, les différentes approches qui se réclamaient de l'approche par compétences dans les curriculums d'études étaient encore multiples, peu stabilisées et ayant fait l'objet d'évaluations limitées* »(Xavier ROGIERS, 2006). C'est dans cette même perspective que Zohra Hasani présente un tableau exhaustif des circonstances de l'adoption de l'APC comme approche d'enseignement-apprentissage. Le chercheur met l'accent sur trois éléments primordiaux :

- Echec de l'école algérienne, bouc émissaire des années noires et des politiques qui se sont succédées depuis l'indépendance, d'une société désorientée entre le nationalisme et l'aliénation à l'étranger, de déchirures entre les masses sociales hantées par un tribalisme et un régionalisme destructeur.
- Décisions politiques à objectif international. Comme il en était question dans le premier chapitre, la politique décide et gère

l'éducation et les systèmes éducatifs à travers le monde, mais ces décisions ne doivent surpasser les avis des spécialistes dans le domaine et cela contrairement à la réalité de l'adoption de l'APC en Algérie où « *l'expertise internationale a joué un rôle déterminant dans ces orientations, en lien avec les modalités d'aide financière des bailleurs internationaux* »(Zohra Hassani, 2013) faisant référence à l'FMU et son rôle comme bailleur influençant la trajectoire éducative en ce pays qui en plus de ce qui est expliqué dans le premier élément ne parvenait pas à sortir du labyrinthe d'endettement malgré ces ressources.

- Une superficialité dans la conception de l'APC. Opter pour telle ou telle théorie résulte d'études approfondies sur son applicabilité. L'APC en Algérie semble venue du ciel, aucune pré-étude ne fut engagée ayant pour but l'analyse des circonstances et des conditions qui se proposaient et ce par rapport à la spécificité de chaque région et de chaque communauté. Le plus important était de savoir si l'algérien arriverait-il à accepter cette approche et à l'appliquer (cette partie de la question concerne les enseignants) sachant qu'elle restait source de polémiques dans les pays européens et américains pris comme modèles.

La multiplicité des approches par compétences a généré une variété de réactions dans la société et chez les enseignants :

- L'approche par les compétences serait une étendue de l'approche par les objectifs,
- L'approche par les compétences tendrait à réduire la tâche de l'enseignant,
- L'approche par les compétences consiste en le regroupement de plusieurs objectifs opérationnels pour former une compétence.

Les confusions se sont amplifiées avec les manuels scolaires dont les confectionneurs et les auteurs ont opté pour la pédagogie par projet. Cette dernière qui inscrit l'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une tâche a donné lieu à une confusion entre l'approche actionnelle et celle par compétence. De ce fait un aperçu sur l'approche actionnelle s'avère nécessaire.

V-2- Approche par les compétences et approche actionnelle : confusion ou appariement

Penser que l'AC serait un développement de l'APC est logique et légitime. *Mais est ce véridique ?*

La genèse de cette approche remonte aux années 2000 et son apparition se rattache au CECRL qui n'est autre que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce document vit la lumière en 2001 juste après *l'Année Européenne des Langues*. Des études assez exhaustives et des débats nombreux à son sujet furent organisés bien avant cette manifestation et durant. Publié, au départ dans les deux langues officielles : le français et l'anglais, il est traduit en plus de trente autres langues et reconnu comme porteur d'assises de l'enseignement-apprentissage des langues en ce siècle.

En se référant aux travaux de linguistes à l'instar de Canal et Swan et aussi à ceux de Bechmart, ayant effectué des recherches sur la compétence communicative et la relation qu'elle entretienne avec le contexte social, le CECRL propose un modèle dont l'objectif serait de développer, compléter et puis de préciser l'approche communicative. Il s'agit d'un modèle qui met l'accent sur les actions langagières que l'on pourrait éventuellement développer chez les apprenants d'une langue cible. Ainsi, le modèle en question étale l'apprentissage des langues sur six niveaux (du A1 au C2) représentant une échelle de compétences langagières qui assureraient un développement de la compétence communicative chez les apprenants en développant les composantes de celle-ci. Selon le même document la compétence communicative pourrait être décortiquée en une composante linguistique ayant trait à l'ensemble des savoirs et des savoir faire se rapportant au lexique, syntaxe, phonétique..., une composante pragmatique qui se traduit par des choix personnelles des stratégies discursifs pour atteindre son objectif selon les situations, une composante sociolinguistique se référant à l'ensemble des codes sociaux. Cette catégorisation met, en apparence, en écart **la composante culturelle** qui apparait comme une sous composante ou une partie intégrée dans la composante sociolinguistique vu la nature de cet élément qui ne pourrait être dissocié de la société. En cela, l'approche actionnelle reprend les concepts de l'approche communicative, aussi de l'approche par les compétences en y intégrant la notion de tâche qui se raccorde à celle de l'action dans le cadre social. « *La perspective privilégiée ici est ...de type actionnelle ...* »(Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. P.15)

V-2-1-La perspective actionnelle

Bien que depuis des décennies on parle de la compétence communicative et son développement comme objectif principal de l'enseignement-apprentissage des langues, son atteinte est restée floue et ambiguë ce qui a causé en partie le déclin de l'approche communicative et l'émergence de cette approche par les tâches dans une perspective actionnelle. Sa visée majeure ne consiste pas à mener l'apprenant vers la production et /la reproduction d'énoncés mais d'en faire un acteur sociale « ...ayant à accomplir des tâches(qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action bien précis »(Cadre Européen commun des langues, P15). En faisant de l'apprenant un acteur social, cette approche mit fin aux séries de représentations que l'on se faisait de celui-ci et de son processus d'apprentissage. Il n'est plus considéré comme être évoluant dans un contexte purement éducatif mais comme un être qui agit dans une société et qui est confronté à multiples situations tout au long de sa vie. La pratique communicationnelle, privilégiée dans ce cas, exige un développement de l'ensemble des composantes de la compétence communicative octroyant la possibilité de répondre aux différentes exigences des tâches allant du choix des mots et des structures, au choix du registre, à la coopération, passant par le choix du discours à mener, des éléments para-verbaux accompagnateurs de la prise de parole. Tous permettant une intégration dans la société dans le cadre d'un ethos collectif qui devient l'aboutissement du développement de multiples et de nombreux ethos individuels.

V-2-2-Le concept de tâche

Comme activités proposées susceptibles de développer une compétence communicative langagière, le CECRL met en exergue la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.

« D'après les acceptations courantes, la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »(J. LEPLAT, 1983)

Ce qui caractérise justement cette approche actionnelle est la notion de tâche qui se veut être sa notion distinctive et l'une de ses assises.

La distinction entre la tâche, l'activité et la performance consiste au fait que la tâche est le travail demandé (la consigne orale ou écrite).

L'activité est le travail fait (l'action), tandis que la performance est le résultat de ce travail.

Les recherches effectuées en Psychologie et en didactique ont permis à Winn et Butler, de présenter l'enseignement par les tâches comme suit :

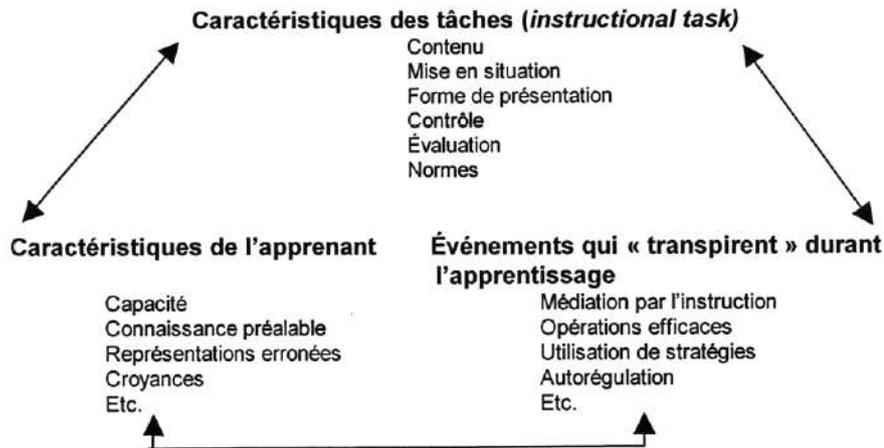


Figure 15: Modèle contextuel du processus d'enseignement (WINNE et BUTLER, 1996, P 473)

Ce modèle illustre la relation entre *la consigne tâche*, qui comporte la mise en situation, qui indique la forme de la présentation, qui assure l'évaluation selon des normes et des critères, et l'action nommée *Évènement qui transpire durant l'apprentissage*. Cette appellation métaphorique, révèle la part de l'apprenant qui, en tentant de résoudre la problématique, il fait appel à des ressources (capacités et connaissances), il agit en fonction de représentations et de stéréotypes (erronées), il mène sa réflexion en fonction de ses croyances.

Dans le cadre de ce schéma, les deux auteurs se sont focalisés sur l'apprenant et la tâche, et ils ont omis la part de l'enseignant : *Quel rôle est assigné à l'enseignant dans ce cas ?* L'enseignant dans cette perspective joue un rôle identique à celui joué par l'enseignant dans le cadre l'approche par les compétences. L'apprenant, aussi, à travers cette représentation, il accomplit une fonction similaire à celle de l'apprenant qui apprend selon la pédagogie par les compétences, car la tâche et la compétence sont deux facettes à un seul médaillon. Déjà Le Boterf, en 1982, lorsqu'il évoque l'approche par les compétences, il parle de la tâche comme élément de manifestation de la compétence, et comme moyen d'évaluation et de régulation de celle-ci.

A partir de 2016, une autre approche par les compétences est adoptée en Algérie. Elle octroie plus d'importance à l'apprenant, mais reste que l'ambiguïté persiste chez certains enseignants ce qui donne lieu à des incohérences dans les pratiques de classe.

A la question *Est-ce que l'approche par les compétences vous semble-elle la plus appropriée pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?* Vingt-deux enseignants (des 52 enseignants interrogés) ont répondu négativement, tandis que 29 d'entre eux ont exprimé leur consentement.

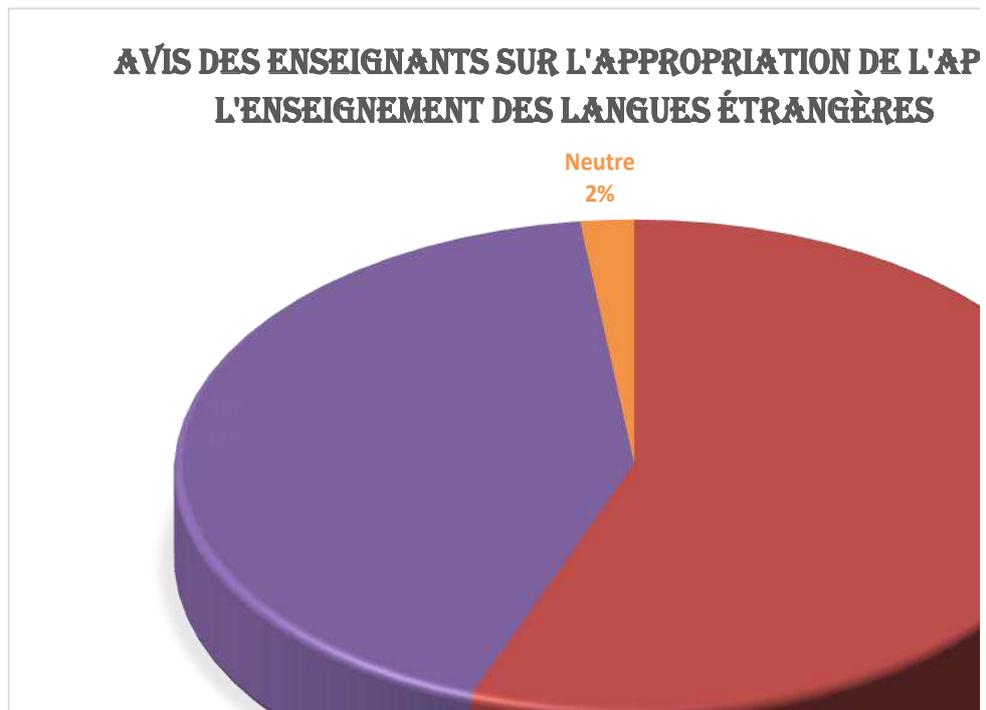


Figure 16: Avis des enseignants sur l'appropriation de l'APC à l'enseignement des langues-cultures étrangères

Plus de 40% des enseignants pensent que l'approche par les compétences n'est pas la bonne approche à adopter pour l'enseignement des langues étrangères. Les entretiens avec ceux-ci dévoilent une tendance à penser que les apprenants ne peuvent faire preuve de compétences, confondant ainsi compétence et performance. Ils révèlent, à l'occasion, un penchant à croire une incompatibilité entre approche par compétence et enseignement-apprentissage des connaissances et exercices de vérification de la mémorisation.

V-2-3-Obstacles de la mise en œuvre de l'approche par les compétences

La mise en œuvre de l'approche par les compétences s'avère pour certains non possible en Algérie, pour d'autres elle ne peut l'être que partiellement et pour d'autre elle peut être appliquée. La diversité des avis et les représentations que l'on se fait d'elle dans la société et dans la famille éducative justifient la question posée aux enseignants portant sur les obstacles rencontrés. Les réponses collectées ont permis d'établir le graphique suivant :

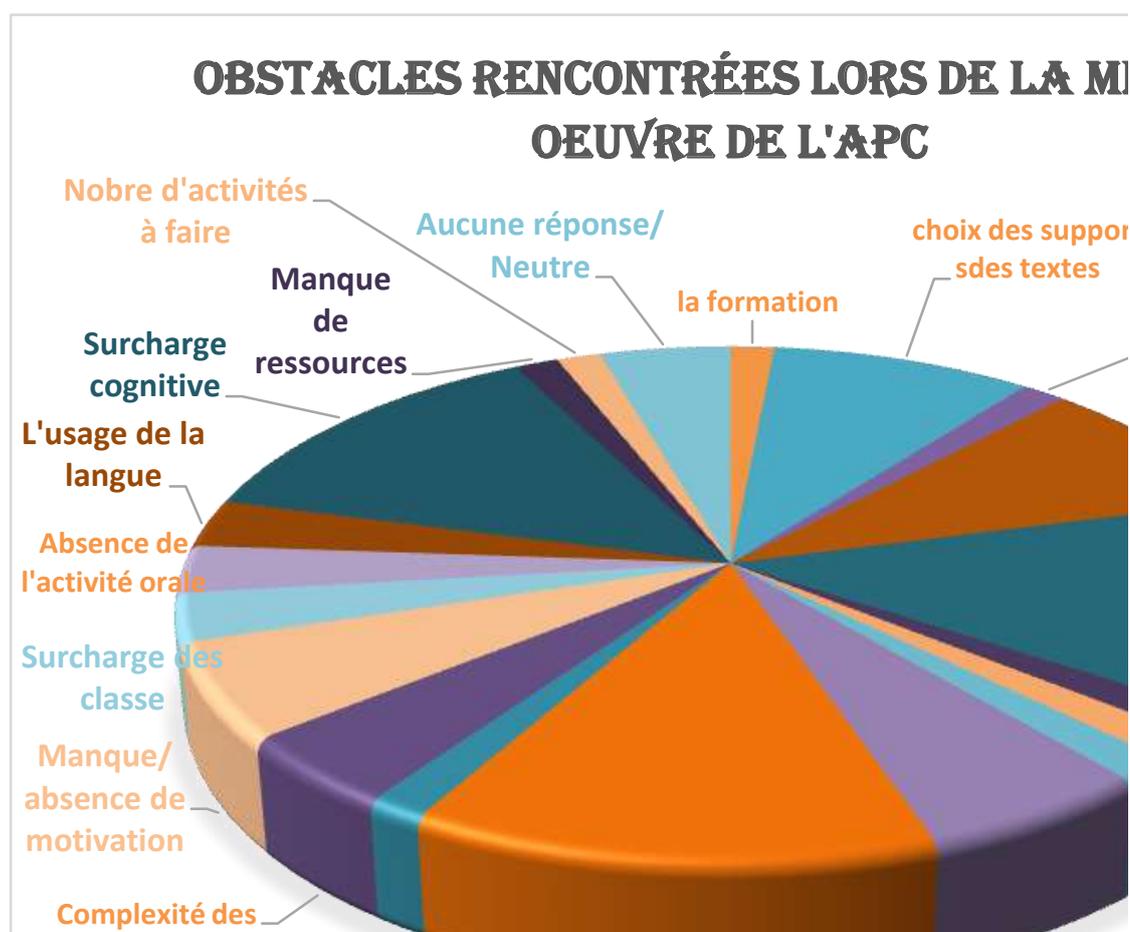


Figure 17: Obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de l'APC

Toutes ces réponses peuvent être répertoriées en

- Obstacles pédagogiques
- Obstacles extra-pédagogiques

La catégorie des obstacles extra-pédagogiques regroupent la surcharge des classes, la non disponibilité/ le manque des moyens et de matériel. Ces éléments ne dépendent pas de l'enseignant mais ils

s'avèrent pertinents pour l'exercice de sa fonction et la réalisation de ses objectifs car, comme déjà souligné, la mise en œuvre de l'approche par les compétences exige un minimum de matériel et de moyens à l'exemple du matériel de projection et de sonorisation. Les représentations que la société et les apprenants, comme membres de cette société, pourraient être contrariant à l'enseignant de la langue française. Une langue qui se rattache à la période coloniale et aux atrocités commises contre le peuple algérien, mais aussi pourrait jouer en sa faveur comme langue de progrès et d'accès à la recherche scientifique et à la technologie. Entre temps une classe surchargée (plus de 30 apprenants) entrave le travail de l'enseignant du fait que ce nombre ne favorise pas l'épanouissement des apprenants qui sont au centre de l'acte pédagogique. Il est à souligner que cette difficulté ne concerne que quelques écoles heureusement.

La deuxième catégorie dépend du degré de maîtrise de l'enseignant. Le volume horaire imparti à l'enseignement de la langue française est certes prédéfini, mais il est à l'enseignant de le gérer. Les progressions dans les programmes et les documents d'utilisation ne sont proposés à titre indicatif et non implicatif et catégorique. Les orientations à ce propos sont ouvertes partiellement et veulent que le temps imparti à chaque séquence soit déterminé en temps minimum et en temps maximum. Cette tendance offre à l'enseignant une marge de liberté d'action qui s'étale pour concerner le choix des supports, l'ordre des matières, l'ordre des leçons... les autres éléments cités dépendent de la formation des enseignants dont la pertinence décide de la capacité de ceux-ci à surmonter ces difficultés et à aller au-devant avec les apprenants. *N'est-il pas temps de revoir la formation des enseignants et de la réguler en fonction des rôles qui leur sont assignés ?*

Face aux obstacles cités par les enseignants et rencontrés dans les classes, et en guise de proposition pour une approche qui permet d'optimiser l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les enseignants ont présenté les réponses suivantes :

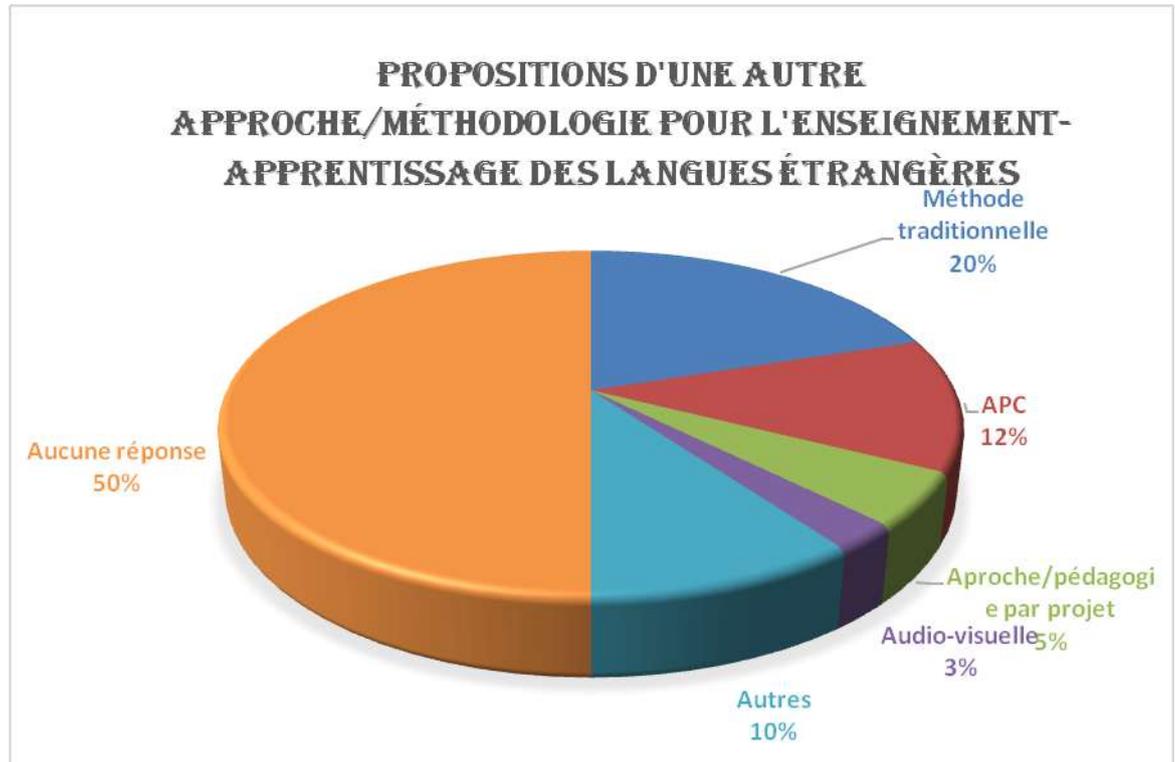


Figure 18: Proposition d'une autre approche/ méthodologie pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères

Une contradiction avérée est constatée : alors que pour la question sur l'accommodation de l'APC à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères il y eut 56% d'enseignants qui approuvait le choix de l'approche par les compétences, tandis que pour la proposition d'une approche ou d'une méthodologie qui soit plus appropriée, uniquement 12% ont confirmé le choix de l'APC. 50% des enseignants n'ont fait aucune proposition. *Est-ce par méconnaissance des autres approches/ méthodologie ?* Il est non possible de confirmer ou d'infirmer, mais ce qui est certains est que des enseignants parmi ceux qui ont répondu au questionnaire ne distinguent pas approche/ méthodologie, méthode et matériel. Dans *Autre* sont réunies les réponses suivantes : *La mondialisation, compétences plurilingues et interculturelles, l'image et la parole, lecture et expression, intégrer les TIC, Par degré.*

VI-Approche par compétences et éclectisme

De tout ce qui a précédé, *ne peut-on pas qualifier l'approche par les compétences d'éclectique ?*

Le rapport qu'entretienne l'APC à la connaissance, comme une ressource et l'approche par objectifs, à l'approche communicative (dans le domaine des langues) et à l'approche actionnelle, permet d'affirmer que

l'approche par compétences repose sur un éclectisme qui vise l'installation de compétences chez les apprenants.

Conclusion

Le voyage entrepris par *la compétence* pour devenir un concept clé de la didactique lui a valu des définitions diverses, d'où une instabilité et des rapprochements effectués à d'autres concepts. Toutefois la panoplie de définitions proposées par les chercheurs manifeste ses caractéristiques de la compétence qui est complexe, relative, potentielle, situationnelle, transférable, consciente et progressive. En faisant d'elle un objectif de l'enseignement-apprentissage, elle a donné lieu à l'approche communicative, à l'approche par les compétences et celle actionnelle. L'approche par les compétences, comme l'appellation l'indique, repose sur l'installation de compétences chez les apprenants et vise à en faire des individus capables de faire face aux situations de la vie et du travail. C'est dans cette perspective que l'enseignement-apprentissage se ferait en situations.

L'approche par les compétences est critiquée de par des chercheurs, des enseignants et des parents. La volonté de faire des apprenants des produits d'une philosophie économique et de l'école une usine de production d'adhérents à cette même philosophie extrait à l'être humain sa principale caractéristique qui est l'humanisme. Le rôle de l'enseignant se rétrécit et diminue avec la centration sur l'apprenant et l'évaluation devient, alors, plus difficile.

En Algérie, l'avènement de l'approche par les compétences s'est fait vers le début de ce siècle, pourtant les enseignants algériens trouvent encore des difficultés à se familiariser avec. Des obstacles pédagogiques liés à leur formation entravent leurs enseignements et d'autres extra-pédagogiques viennent appesantir leur tâche, en dépit d'une deuxième génération de cette approche qui résulte de régulations et de modifications dont la réécriture des manuels scolaires. *Comment l'approche par les compétences se manifeste-elle dans ces manuels de la deuxième génération ?*

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Préambule

La mise en œuvre de l'approche par les compétences qui est déclarée choix méthodologique de l'école algérienne, ne dépend pas uniquement des interactions apprenant-enseignant, apprenant-apprenant, mais aussi de la communication apprenant-écrit que le manuel scolaire assure. Les éléments constitutifs de ce dernier, choisis parmi tant d'autres, et organisés de telle sorte à ce que les objectifs soient atteints, sont sensés assurer une partie de cette interaction. Les manuels de la deuxième génération proposés à partir de 2016, sont conçus dans le cadre de l'approche par les compétences à la base de nouveaux programmes ou en maintenant les anciens. Ils sont porteurs d'indices concrétisant un saut pédagogique coïncidant avec les choix des auteurs.

Quels sont les éléments constitutifs du manuel scolaire qui contribuent à l'installation de compétences chez les apprenants ? Comment y parviennent-ils ?

Les manuels scolaires sont orientés par les programmes et les curricula : ils en sont le fruit. Pour cette raison, il semble illogique d'étudier les uns sans avoir un aperçu sur les autres. Le faire serait les amputer et les déraciner de leurs contextes et de leurs origines qui leur donnent sens et crédibilité.

Le discours mené dans les deux types de documents est loin d'être neutre et simple. Sa complexité oblige l'adoption d'une étude analytique critique qui prend en considération l'énoncé qu'il soit linguistique ou iconique et son effet probable sur le récepteur principal qui est l'apprenant. L'analyse en question portera sur deux volets. Le premier organisationnel et le deuxième s'intéressera aux contenus.

I-L'APC dans le référentiel des programmes

Avant d'aborder l'analyse des manuels scolaires de fin de cycle, il paraît impératif d'effectuer une lecture du **Référentiel des programmes**. Ce référentiel est le fondement de la réforme de la deuxième génération. Édité en 2009, il reste en vigueur jusqu'à aujourd'hui en dépit des critiques.

L'objectif majeur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est d'offrir aux apprenants la possibilité d'accéder à la connaissance scientifique et culturelle. Il est question d'être compté comme un citoyen universel tout en préservant les caractéristiques identitaires nationales et régionales. Pour ce faire, *la loi d'orientation sur l'éducation* comme *le référentiel des programmes*, dénombrent plusieurs missions de l'école. Parmi elles, il est cité dans *le référentiel des programmes*, « *la préparation de l'élève à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie* » (Référentiel des programmes, 2009, P :8).

L'installation des compétences à l'école n'atteindrait jamais son apogée : un continuum de travail sur ces compétences s'avère une nécessité, et une formation à agir selon ce continuum devient une priorité qui vise l'installation de *la compétence de développer ses propres compétences*. Elle exige une autonomie intellectuelle et procédurale appariée, conjuguée à la volonté de le faire.

Mesurer la réussite du système éducatif, donc, de la formation des sujets apprenants, est tributaire des compétences installées. « *...Ainsi l'élève, mis face à une situation problème, doit montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives* » (référentiel des programmes, 2009, P09). L'insistance sur l'installation des compétences justifie le choix méthodologique qui est *L'approche par les compétences*. *Une approche qui considère l'apprenant un acteur d'un apprentissage qui s'intensifie au fur et à mesure qu'il est mis face à des situations problèmes*.

La réforme de la 2^e génération, annoncée dans la loi d'orientation 2008, comme étant une nécessité (*Loi d'orientation sur l'éducation*, 2008, P06), a abouti à la révision des programmes et la réécriture de manuels scolaires dans la visée de les faire correspondre aux finalités du système éducatif cités dans ce même document.

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Quelle organisation et quels contenus des manuels scolaires servent-ils la mise en œuvre de l'approche par les compétences ?

La réponse à cette interrogation ne peut être obtenue en l'absence d'une lecture des programmes qui sont l'essence des manuels scolaires.

II-L'APC dans les documents de référence

Une approche curriculaire n'admet pas la présence d'un programme dans le sens large que l'on se fait de lui puisque le curriculum propose un cheminement des enseignements et des apprentissages : il est le regroupement de toutes les informations qui s'y rapportent. L'utilité d'un programme traditionnel serait alors stérile. Son contenu qui est plus prédictif qu'indicatif, ne pourrait correspondre à la réalité d'un curriculum qui se base sur l'adaptation aux circonstances. Et pourtant, en Algérie, des programmes sont édités pour accompagner les curricula et les manuels scolaires. *Quel est le contenu de ces programmes? L'APC y est-elle présente ? Comment s'y manifeste-t-elle?*

II-1-L'approche par les compétences dans les programmes de français

Diffusé en 2016, trois ans avant l'édition du manuel dit de *la deuxième génération*, le programme du français au primaire paraît maigre avec ces trente et une pages uniquement, comparé à ceux qui l'ont précédé (2006, 2009, 2012), ce qui laisse supposer une conformité de celui-ci au curriculum. En revanche, pour la 4^e AM aucun programme de français n'a encore été édité. La tutelle s'est contentée d'un guide d'utilisation du nouveau manuel. Le programme de la 3^e A.S. est soutenu par une *Progressions Annuelles* pour les filières *lettres et philosophie & langues étrangères* mise à la disposition des enseignants en septembre 2022.

Ces documents, en l'absence d'un référentiel des compétences à installer tout au long du parcours scolaire des apprenants algériens, nous donnent un aperçu sur **le produit** du système éducatif à travers la détermination des profils de sortie de chaque cycle, de chaque palier et qui se présentent comme suit :

Cycle	Profil de sortie	Analyse
Cycle primaire	« <i>L'élève doit être capable d'écouter/comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples, adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue</i> »	A ce niveau on se contente de parler de production oral/écrite et on se contente de verbes référant aux quatre habiletés : écrire, dire, écouter, lire/ comprendre. Des choix linguistiques loin d'être hasardeux lorsqu'il

	<i>fondamentaux ».</i>	s'agit d'un contexte d'enseignement-apprentissage aussi hétérogène que l'école algérienne où la langue française n'est ni étrangère, ni seconde, ni maternelle que partiellement. Les performances attendues étant différentes, les auteurs des programmes se contentent alors du minimum et du moins complexe.
Cycle moyen	<i>« L'élève doit être capable d'écouter/comprendre, lire, dire et produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative ».</i>	A ce stade de l'enseignement-apprentissage, la production d'énoncés par l'apprenant, en optant pour l'une des stratégies discursives étudiées selon la situation problème, est une exigence. L'apprenant passe du ré-usage d'éléments linguistiques à la production proprement dite faisant preuve d'une autonomie relative.
Cycle secondaire	<i>« L'élève doit être capable de produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqué par la subjectivité) ».</i>	Au lycée, l'objectif est de renforcer la capacité de produire des discours comportant les marques de subjectivité vis-à-vis d'une situation connue, ou vécue. La connaissance du système linguistique et d'éléments extralinguistiques effectuée tout au long des années précédentes, assurent à l'apprenant une intégration sociale : le passage du

		cognitivismes vers le socio-cognitivismes.
--	--	--

Tableau 1: Les profils de sortie de chaque palier

Les profils de sortie de chaque palier, présentés dans le tableau, reflètent une progression des apprentissages à commencer par les actes simples : comprendre, lire, dire, écrire des énoncés simples ; pour atteindre la production d'un discours tout en s'impliquant. Développer les quatre habiletés et installer un ensemble de compétences s'avère être l'objectif de l'enseignement-apprentissage.

Quelle présence de l'approche par les compétences dans ces programmes ?

II-1-L'APC une présence ambiguë

Déclarée choix méthodologique dans *le Référentiel des programmes*, l'expression *approche par les compétences* est totalement absente dans *Le programme de français du primaire* ce qui donne à mener l'un des deux chemins de réflexion suivants :

- L'adoption de cette approche est évidente qu'on n'éprouve pas le besoin de la mentionner. Son omission suppose que tout lecteur du programme a déjà lu *attentivement le référentiel des programmes* ce qui n'est pas le cas. Les enseignants sont des professionnels de l'enseignement qui optent pour les lectures utilitaires donc pour la lecture des curricula, des programmes, des guides d'accompagnement, des manuels scolaires; et moins pour un document qui a accompagné la réforme de la première génération (édité en 2009).
- Le Chancellement entre l'APC, l'Approche actionnelle et même communicative mène à la non stabilité qui, si elle s'avère réelle, n'a que des inconvénients et ses répercussions sur la classe de français qui se feront voir autant que la déperdition des enseignants qui ne sauront à quoi se tenir sur le plan méthodologique. Toutefois cet éclectisme est justifié par la volonté de prendre le meilleur de chaque approche et d'en tirer profit au maximum pour le bien des apprenants.

Dans un cas comme dans l'autre, un rappel aurait été le bienvenu, surtout pour les enseignants qui viennent d'être recrutés et les chercheurs dans le domaine de l'éducation.

En dépit de l'effacement de *L'approche par les compétences* (comme expression) du *Programme De La Langue Française au Primaire* comme signe linguistique, une présence remarquable du mot *Compétence* donne à réfléchir. Déjà, on y trouve la définition suivante : « ...*mobilisation d'un ensemble définit des savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » (Ministère de l'éducation nationale , 2016, P :27) à qui on juxtapose une autre qui la présente comme « ... *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles...)* pour résoudre des situations problèmes significatives » (Ministère de l'éducation nationale , 2016, P :27). Dans l'une comme dans l'autre, la compétence dépendrait de la mobilisation de savoirs / de ressources dans des situations scolaires afin de réaliser des tâches. Les savoirs à mobiliser ne sont pas explicités, mais ils restent restreints comparé aux ressources qui englobent selon la deuxième définition les connaissances, les savoir-faire, les valeurs... : tous les domaines sur lesquels pourrait porter l'enseignement.

En s'inspirant de *La Loi D'orientation sur l'éducation nationale*, la finalité majeure de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère au *deuxième palier*, selon le *Programme de la langue française au Primaire*, est que l'apprenant soit amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations sociales adaptées à son développement cognitif. La classe, dans ce cas, constitue le contexte d'émersion privilégié. Cela guide les confectionneurs du programme à sélectionner des familles de situations adaptées au niveau cognitif des apprenants. Une tâche loin d'être aisée en raison de l'hétérogénéité du public ciblé. Elles sont censées allouer le développement « ...*communicatif, cognitif et linguistique* » à la fois. L'ordre dans lequel sont cités les trois éléments est significatif : la communication comme objectif ultime ne se réalise qu'en présence d'un développement cognitif et d'une compétence linguistique adéquats. La relation entre *le développement linguistique* et *le développement cognitif* est complexe : des chercheurs trouvent que le premier assure l'organisation cognitive et qu'il lui en est la base, tandis que le développement cognitif assure celui linguistique. Les deux sont au service du développement communicatif.

Un développement en polygone qui, selon le *Programme de la langue française au primaire*, s'effectue via un ensemble de compétences transversales que l'on pourrait schématiser comme suit :

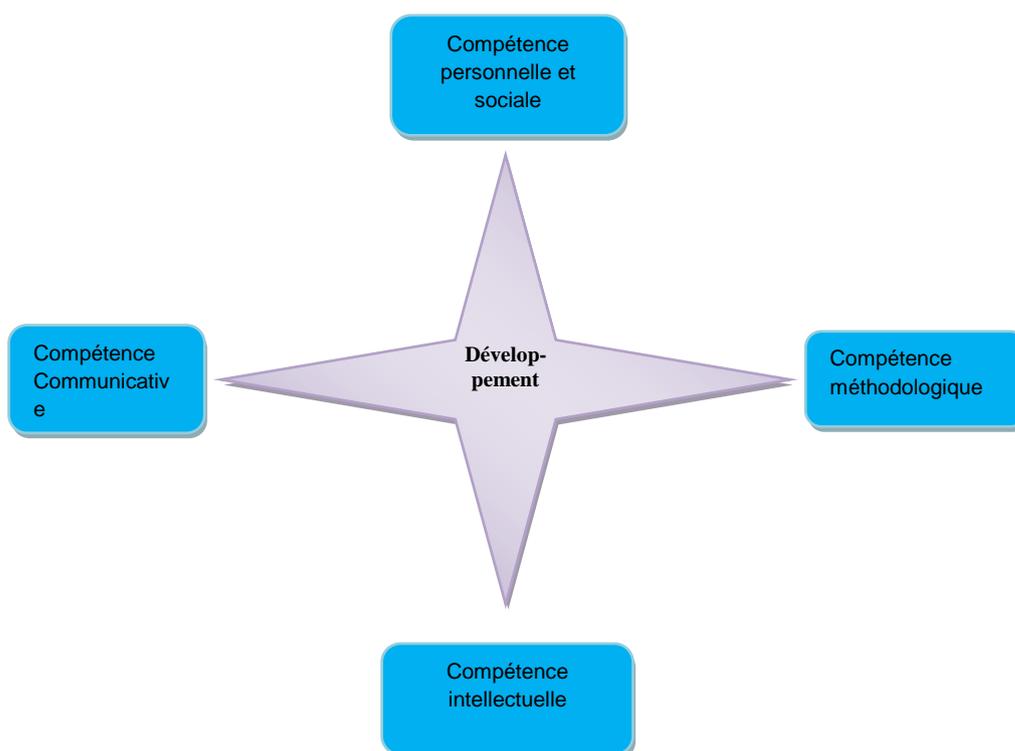


Figure 19 : Rétrospective des compétences transversales contribuant au développement cognitif. (selon Le programme de la langue française au primaire)

Les frontières entre ces compétences ne sont que fantaisistes : elles sont toutes liées de telle sorte à faire perdre au schéma précédent sa référence à la réalité. Nous proposons ce deuxième schéma qui répond à l'imbrication de ces compétences.

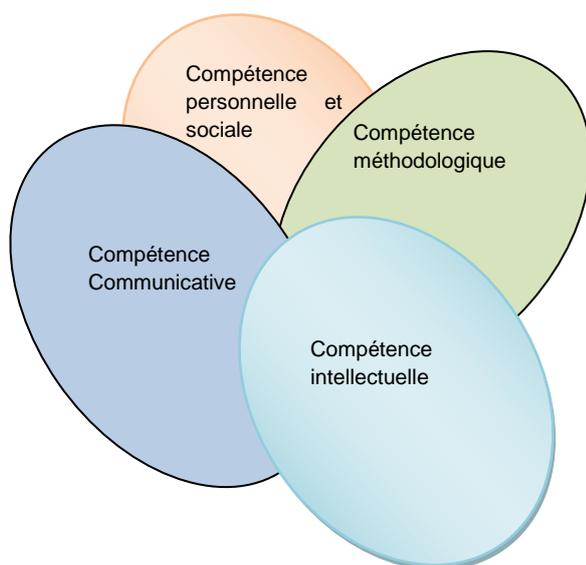


Figure 20: Compétences inter-agissantes dans le développement cognitif de l'apprenant,

L'absence de la compétence linguistique laisse croire en une contradiction. La réalité est que ces compétences surpassent les frontières disciplinaires, qui ne sont qu'illusoires, pour concerner tous les enseignements y compris ceux en rapport avec la langue française pour qui on limite la compétence terminale au fait de « *Comprendre et produire des énoncés oraux (30 à 40 mots) et écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de paroles qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication* » (Ministère de l'éducation nationale , 2016,P11).

Restreindre la compétence finale à *des actes de parole* écrits ou verbaux, répétés et mémorisés, sous entend une sous-estimation des écoliers algériens. Les actes visés, selon le même document, sont « *...les actes sociaux, les actes de demande/ de réponse, d'expression du degré de savoir, d'expression de l'affectivité, de représentation de faits et d'expression pour évoquer* ».

On s'interroge, alors, si on est incapable d'installer des compétences chez les apprenants du primaire en Algérie.

Le statut non stable et ambigu de la langue française fait que les apprenants algériens n'aient pas le même point de départ. En mettant en relief les actes de parole, on réduit les compétences déjà installées en langue française ou autres, au néant. L'enfant arrivant à l'école est doté

de compétences dont le degré de développement n'a pas atteint son terme et au lieu d'œuvrer pour les développer, les confectionneurs du programme du primaire comparent ces enfants à un récipient vide où l'on verse ce que l'on voudrait. Une perception qui correspond à la théorie behavioriste et qui est axée sur la répétition et la mémorisation. Pourtant, la situation de mobilisation y est présente comme un principe qui apparaît sous un titre : **Nature des ressources à mobiliser**(P7). Encore, le programme fait référence à la mobilisation des ressources de manière implicite : « *Les actes de parole impliquent des ressources d'ordre linguistique, méthodologique et intellectuel...* »(Ministère de l'éducation nationale , 2016, P07). Plus loin, les confectionneurs de ce programme, présentent les sources linguistiques à mobiliser : *progression phonologique, le code graphique, le vocabulaire, la grammaire* (Page 7- Page 8). Les autres ressources ne sont ni explicitées ni reprises. La marginalisation des ressources méthodologiques et intellectuelles tend à fragiliser la citation précédente et l'intrigue didactique dans sa totalité.

Toutefois, en se référant au CECRL, l'existence d'une compétence pragmatique élucide la position des confectionneurs de ce programme.

« ...recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels [...]. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes [...] des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités »(Conseil de l'europe..., 2001,P18).

Dans une perspective behavioriste, la compétence pragmatique réfère à la mémorisation : à tel question tel réponse, à telle action telle réaction. Contrairement aux principes de l'approche par les compétences et la perspective actionnelle, cette compétence consiste en des choix linguistiques et discursifs qui varient selon la situation. Elle peut être rapprochée des compétences de premier degré explicitées par Bernard Rey comme étant celles dont « *...les objectifs ont des priorités invariantes* »(Bernard REY, 2015, P 35), et qui sont à la base et à l'essence des compétences d'ordre plus complexe.

Dans le guide d'utilisation du manuel de la 4^e AM, l'approche par les compétences est présente dans l'ouverture du guide proposé aux enseignants (page 3). La citation de Benjamin Franklin qui dessine la méthode adoptée dans la confection du manuel, entre le dit, l'enseigné, la mémoire, l'implication et l'apprentissage :

« Tu me dis, j'oublie.

Tu m'enseignes, je me souviens.

Tu m'impliques, j'apprends. »

La première remarque à faire est la répartition de la phase d'apprentissage au Moyen en trois paliers. Un premier consacré à l'homogénéisation des connaissances acquises au primaire pour pouvoir, à la base de celles-ci, installer des compétences d'ordre plus complexe. « *Homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif* » (Ministère de l'éducation nationale , 2022, P07). Mais restreindre les apprentissages en langue française durant les trois années d'étude au primaire à *des connaissances acquises*, correspond à l'approche adoptée à ce palier et qui met l'accent sur des actes de paroles et non sur des compétences. Toutefois, un apprenant arrivé au CEM, ne peut être dépourvu de compétences transversales et/ ou disciplinaires. *S'agit-il d'une confusion?*

Pour définir la visée à atteindre au deuxième palier de l'enseignement-apprentissage au Moyen, les trois auteurs Anissa Madagh Inspectrice de l'enseignement moyen, Halim Bouzelboudjen et Chafik Meraga Professeurs de l'enseignement moyen, emploient le terme compétence:

« Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif »(Ministère de l'éducation nationale , 2022, P07).

S'il s'agit de renforcer, donc il était déjà question au premier palier de compétences disciplinaires et méthodologiques. Le texte narratif, ses caractéristiques et sa structure deviennent des outils et des objectifs.

Le troisième palier ambitionne, selon les auteurs, à

« Consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. Mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. Orienter pertinemment en fonction des résultats obtenus »(Ministère de l'éducation nationale , 2022, P07).

Ce façon de concevoir la progression des apprenants peut être schématisée comme suit:

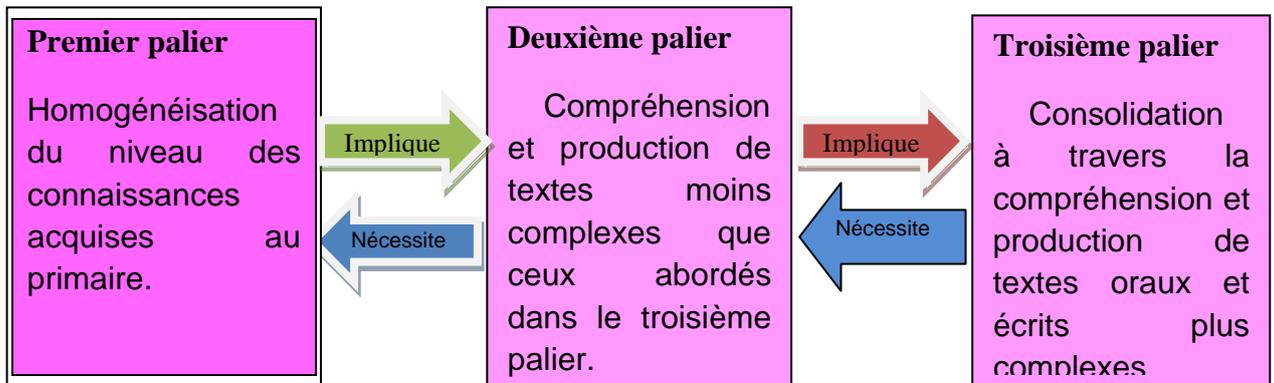


Figure 21: Graduation des objectifs de l'enseignement de la langue française au Moyen

La progression souhaitée et supposée des apprentissages au Moyen repose essentiellement sur la réussite de l'enseignement-apprentissage au primaire. Les actes de parole, les points de langue présentés dans les manuels scolaires, et les compétences dont l'installation est déjà entamée, sont consolidés au premier palier du Moyen pour devenir une assise à un apprentissage centré sur le développement des capacités et l'installation progressive des compétences de compréhension et de production selon un type de discours simple ou complexe.

La troisième année du secondaire se veut être la concrétisation de l'output exprimé par un *Objectif terminal d'intégration* formulé comme suit :

« Produire un discours écrit/oral relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité) » (Ministère de l'éducation nationale, 2006, P05).

Atteindre cet objectif dépend d'une part d'un profil d'entrée au cycle moyen et d'un profil d'entrée à la 3^e AS.

- 1- Profil d'entrée au secondaire : *« Au terme de la 2^e AS, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication » (Ministère de l'éducation nationale, Septembre 2022, P 04).* Faisant de tous les apprentissages du

cycle moyen une plateforme pour un apprentissage plus approfondi et plus contextualisé du moment que l'OTI (Objectif terminal d'intégration) fait référence à une implication personnelle, voire une subjectivité apparente.

- 2- « Comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ; - Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés»(Ministère de l'éducation nationale, Septembre 2022, P04).

En mariant la thématisation des projets de la 2^e AS avec la compétence de communication, le profil d'entrée en 3^e AS est axé et sur la compréhension et sur la production modelée (en fonction d'un modèle déjà étudié). La modélisation de la production pourrait être prise dans le sens de type de production ou comme une production conforme à un modèle. Dans le premier comme dans le deuxième cas, existe une confusion qui génère de la possibilité d'apparier plusieurs types de textes en une seule production reflétant les compétences de l'apprenant à s'adapter aux situations et à mobiliser ses ressources, ce qui ne peut correspondre à un modèle de rédaction qu'un autre.

La présence des compétences dans les programmes et les documents qui accompagnent la réforme de la deuxième génération, s'apparente avec une insistance sur les connaissances et la modélisation, ce qui génère une confusion chez les enseignants qui se trouvent accablés par ceux-ci, et qui traduisent cet embrouillement en classes. En l'absence d'un référentiel des compétences, les compétences de premier degré, restent dominantes : faire comme, produire à l'exemple de...

I-2-2-Contenus et ressources

Des contenus sont indiqués dans le *programme de la langue française du primaire* comme des contenus notionnels/ ressources et donnent à aborder la complémentarité entre l'oral et l'écrit comme trait et principe de l'approche par les compétences.

Quels sont ces contenus et ces ressources ?

I-2-2-1. Pour la 3^e AP et 4^e AP

Les enseignements-apprentissages en domaine de l'oral, durant les deux premières années (3^e AP et 4^e AP), sont orientés vers *la fonction phatique et expressive par des énoncés standardisés*, sur la notion de conscience phonologique (découpage de la chaîne parlée, combinatoire et paires minimales), sur la notion de temps (présent, futur et passé), les indicateurs spatiaux, et vocabulaire usuel. En domaine de l'écrit, on met l'accent sur la fonction référentielle, sur l'appropriation du signe et du sens, sur la grammaire textuelle, sur l'appropriation de la conscience orthographique et les différentes dimensions du temps.

Discussion

L'insistance sur la fonction phatique et expressive à l'oral, alors que seule la fonction référentielle est mentionnée comme contenu à l'écrit, revête une contradiction qui désoriente les apprenants : les actes de parole qui deviennent des ressources ne peuvent être intégrés dans l'autre domaine ce qui laisse à s'interroger sur le *Pourquoi de l'apprentissage*.

La conscience phonétique prise dans le sens du *découpage de la chaîne parlée (rythme, prosodie, accent)* et la combinatoire, *comment sont-elles abordées ?* Elles le sont à travers des actes de parole, à travers la répétition et la mémorisation. La priorité aurait été de mettre en exergue l'articulation des phonèmes non existant dans la langue maternelle : une phonétique articulatoire corrective comparative. Par la suite, aborder la chaîne parlée et son découpage en insistant sur les dissemblances que sur les similitudes.

I-2-2-2. Pour la 5^e AP

Dans la partie consacrée à la 5^eAP, on suggère de passer, en domaine de l'oral, à la mise en relief de l'expression expressive, de la connaissance des paramètres de la situation de communication (*qui ? A qui ? De quoi ?...*), du traitement des éléments linguistiques et prosodiques, la formation des mots, l'appropriation d'un vocabulaire thématique, tout en insistant sur les dimensions du temps.

En domaine de l'écrit, on opte pour le maintien de la fonction référentielle comme acte de parole primordial, et ont introduit l'image du texte (la forme), les types de phrases et la ponctuation, l'expression de la chronologie, les substituts et les connecteurs, les dimensions du temps, l'orthographe grammaticale et lexicale.

Discussion

Les situations de communication, qui se présentent comme actes de paroles, auxquelles l'apprenant est confronté dès la 3^e AP et la maîtrise de ceux-ci (des actes de parole) n'est possible qu'en maîtrisant les paramètres : si l'apprenant n'arrive pas à distinguer **Qui parle ? A qui parle-t-il ?** et **De quoi il parle?**, il ne serait pas en mesure de les intégrer ultérieurement. Les actes de parole en question sont très liés à la prosodie. Pour assurer leur apprentissage, il est souhaitable d'exploiter les connaissances des apprenants et leurs savoirs en langue maternelle que d'aller mettre le compte à rebours à zéro : ceci assurerait l'économie des efforts et le gain de temps.

L'insistance sur un **vocabulaire thématique** donne à penser *une progression thématique* dans les manuels scolaires. Un choix qui ne correspond pas à la compétence terminale du palier : « ...*produire des actes de parole qui tiennent compte de la situation de communication...*» (Ministère de l'éducation nationale , 2016). Cette dernière n'est pas thématique mais plutôt discursive : à chaque situation correspond un type de discours précis qui dépasse le cadre thématique.

L'enseignement-apprentissage des actes de parole cache une volonté à faire apprendre des manières de se comporter en présence des autres : les salutations, prendre congé, demander des informations...

1-2-2-3. Pour la 4^e AM

Le programme de la 4^e année du Moyen n'est, jusqu'à l'année scolaire 2022-2023, pas encore édité, en revanche un guide d'utilisation est destiné aux enseignants, dans lequel on définit la compétence globale du moyen comme étant:

« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs »(Ministère de l'éducation nationale , 2022, P13) .

Discussion

Pour l'année terminale du 3^e palier la compétence globale est qu'« *Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs* »(Ministère de l'éducation nationale , 2022, P13).

Aux actes de parole, à qui on voulait octroyer hiérarchie, se relayent une approche discursive combinée à l'approche par les compétences. Mettre l'accent sur la typologie textuelle de manière explicite est une nouvelle phase dans l'enseignement-apprentissage. Correspondre les compétences visées à l'oral et à celle visées à l'écrit avec la multiplicité et la diversité des situations auxquelles l'apprenant pourrait être confronté procure un effet d'authenticité au processus didactico-pédagogique et assure une structuration plus rationnelle et plus logique des contenus destinés à des adolescents. L'apport psychologique chez les apprenants à cet âge, qui se caractérise par l'incertitude et la déperdition, et celui cognitif, de cette progression et correspondance, ne peuvent être désavoués.

A l'organisation et la structuration cohérente, s'additionne une approche par les valeurs qui oriente le manuel en question vers une formation à la citoyenneté locale, nationale et universelle. Elle a comme objectif d'aider l'apprenant-adolescent à construire sa personnalité, à affirmer son identité et à s'ouvrir sur le monde comme le stipule *La loi d'orientation de l'éducation* (2008), d'autant plus qu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (statut officiel).

1-2-2-4. Pour la 3^e AS

L'objectif terminal de la troisième année secondaire est de « *Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité)* » (Commission Nationale des Programmes, 2005 , P06). Pour cela un listing de compétences est dressé et qui peut être résumé comme suit :

Projet	Compétences à installer
Projet 1	1-Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou tant qu'interlocuteur. 2-Produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique. 3- Comprendre et interpréter des textes historiques, en vue de les restituer sous forme de synthèse à un (des) destinataires (s) précis. 4- Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé.

Projet 2	<p>1-Comprendre et interpréter des discours oraux à visée argumentative, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.</p> <p>2- Produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer une prise de position dans un débat.</p> <p>3- Comprendre et interpréter des discours écrits à visée argumentative et/ou des débats d'idées.</p> <p>4-Produire un texte exprimant une prise de position pour participer à un débat d'idées.</p>
Projet 3	<p>1-Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)</p> <p>2-Produire des appels pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir.</p> <p>3- Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)</p> <p>4-Produire un appel en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.</p>
Projet 4	<p>1-Comprendre et interpréter des récits en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur, en vue de les restituer sous forme de compte rendu critique à un (des) destinataire (s) précis.</p> <p>2-Produire un récit, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.</p>

Tableau 2: Compétences à installer au secondaire

Discussion

En l'absence d'un nouveau programme (une progression est présentée sous forme d'un programme), le projet de programme destiné aux enseignants de la 1^{re} AS, présente le cadre théorique dans lequel s'inscrivent les manuels scolaires de français au secondaire. L'éclectisme adopté agrège la linguistique de l'énonciation, approche communicative, le cognitivisme et l'approche par les compétences. Cet amalgame confère une place à la langue que « *Les théories cognitivistes considèrent (la langue) non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources* » (Commission Nationale des Programmes, 2005, P09) : des ressources langagières, linguistiques, méthodologiques, discursives, culturelles... acquises et apprises dans un contexte scolaire ou extrascolaires. La mobilisation des ressources implique une mise en œuvre des capacités appartenant aux quatre habiletés.

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Les compétences sont présentes dans les programmes/ guides d'utilisation des trois niveaux ciblés par cette étude de manière explicite ou implicite. L'approche par les compétences n'est pas la seule qui prend en charge l'installation de ces compétences : l'approche communicative et l'approche actionnelles le font également. En dépit de la non clarté de la méthodologie/ de l'approche à adopter dans l'enseignement-apprentissage de langue française au primaire, le guide d'utilisation du manuel de la 4^e AM et la progression de 3^eAS confèrent une volonté étincelante à combiner APC et A A (approche actionnelle). C'est au manuel scolaire que revient la tâche d'installer les compétences visées.

Comment le manuel scolaire de français parvient-il à concrétiser cette volonté d'installer des compétences chez les apprenants ?

II- L'APC dans les manuels corpus

Les manuels scolaires de français destinés aux apprenants dans les différents paliers sont du nombre de dix. L'étude portera uniquement sur les manuels scolaires de fin de cycle : ceux destinés aux apprenants en 5^e année primaire, 4^e année du moyen et 3^e année du secondaire.

II-1-Description des manuels corpus

Les trois manuels qui forment le corpus de cette recherche sont ceux utilisés en classe dans le cadre de la réforme de la deuxième génération.

	Manuel de la 5 ^e AP	Manuel de la 4 ^e AM	Manuel de la 3 ^e AS
Nombre de pages	104	159	239
Année d'édition	2019	2019	Dépôt légal 2007 Validé par la Commission de validation et d'authentification de l'Institut National de la Recherche en éducation
Editeur	Office national des publications scolaires	Aures Editions	Office national des publications scolaires
Auteurs	-Laila MEDJAHED (Professeur de l'université) - Mouloud FERHAT (Inspecteur de l'enseignement primaire) -Kahina KEDADOUCHE (Inspecteur de l'enseignement primaire)	-Anissa MADAGH (inspectrice de l'enseignement Moyen) -Halim BOUZELBOUDJEN (Professeur de l'Enseignement Moyen) - Chafika MERAGA (Professeur de l'Enseignement Moyen)	-Fathi MAHBOUBI (Inspecteur de l'éducation et de la formation) -Mohamed REKKEB (I.E.E.M) - Azzeddine ALLOUI (I.E.E.M)

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Format	280*200mm	280*200mm	234*162mm
La quatrième de couverture	En bleu, avec des cercles qui se croisent. Au milieu la photo d'une fillette souriante avec un arrière-plan qui ressemble à un abécédaire.	Une illustration composée de plusieurs photos, ayant des dimensions diverses, renvoyant à des lieux variés, des personnages différents, exposant des formes géométriques variées, avec des couleurs ayant des références symboliques.	D'un bleu clair, sur lequel s'affiche au milieu, en bleu un peu plus foncé, plusieurs illustrations de personnages, d'objets et de graphies. Le <i>nombre 3</i> est doublement présent en deux dimensions et deux couleurs, Blanc et noir.
Equipe technique	-BOUBAKRI (MEZLOUG) NAWEL -BOUHILA (MEDJADJI) Fadila -BOUDALI Zohra -AZOUAOUI Chérif	-Naima BENTOUATI	-Keltoum DJILALI -Mohamed Zebbar

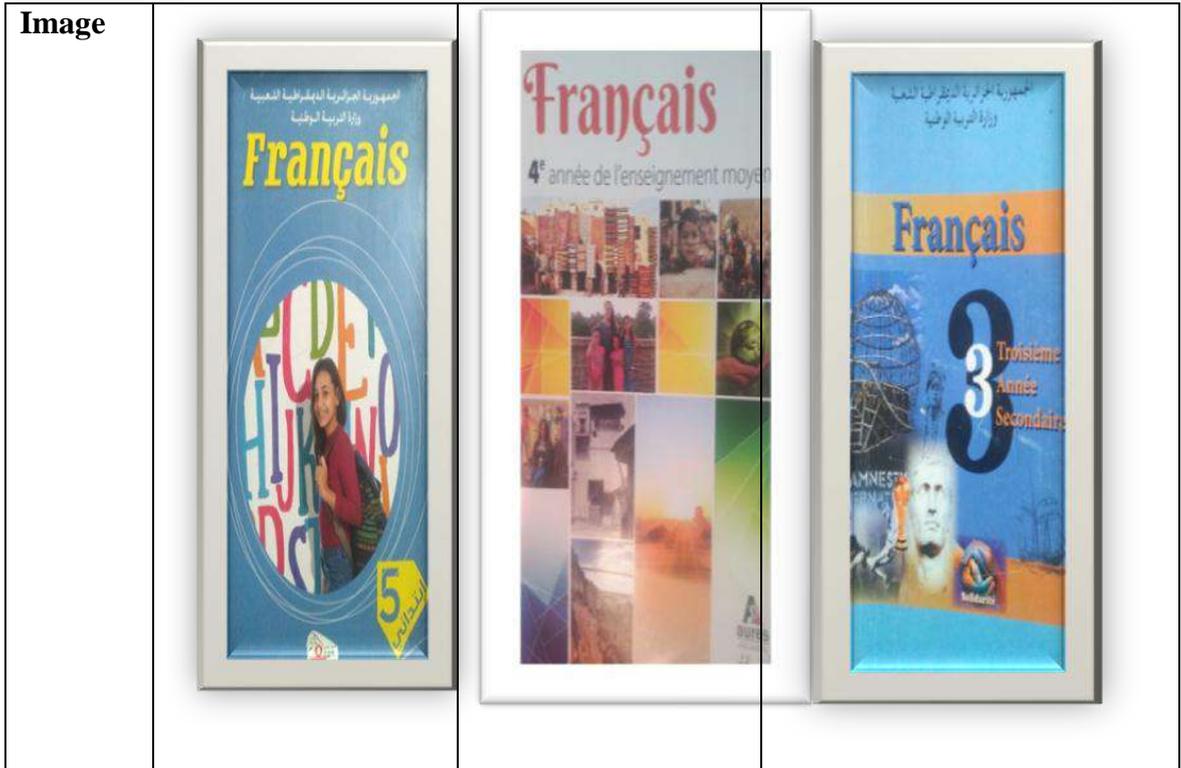


Tableau 3: Description des manuels scolaires corpus

La similitude entre les trois manuels réside dans l'entête écrite en arabe. Mais les divergences sont multiples :

- 1- La première question qui s'impose est : pourquoi on a fait appel à un Professeur à l'université lors de la conception du manuel de la 5^e AP et on ne l'a pas fait pour les manuels de la 4^e AM et de celui de la 3^e AS ?

Il semble que faire appel à un professeur à l'université dans la confection d'un manuel scolaire du primaire reflète une volonté à rassembler l'expérience et la connaissance théorique dans l'objectif de créer une synergie entre les deux. Ne pas le faire pour les deux autres manuels relève d'une concrétisation de l'idée que les enseignants et les inspecteurs sont les meilleurs connaisseurs des réalités du terrain et donc ils sont les plus capables de produire ce qui convient à l'existant et non à l'éventuel. Aussi, l'association peut être prise dans le sens que les enseignants et les inspecteurs du primaire seraient incapables de réaliser une alliance entre théorie et pratiques.

- 2- La deuxième question est : *Pourquoi après tant d'années de tutelle sur les droits de publication des documents officiels de l'éducation, on valide et on admet l'édition du manuel de la 4^e AM par une maison d'édition privée ?*

Le recours à une maison d'édition privée peut être considéré comme l'achèvement du tutorat et protectionnisme engagé par l'Etat envers ce secteur. Toutefois, la réalisation ne s'en est pas délivrée. Reste à signaler que sur le plan qualité graphique, qualité du papier et qualité des couleurs le manuel en question obéit aux normes mondiales. Pour le format, *Aures Editions* a concrétisé les conditions définies dans le cahier des charges lancé par le Ministère de l'Education Nationale.

3- La troisième question est : *Pourquoi jusqu'à aujourd'hui le manuel de la 3^e AS est encore en vigueur alors qu'il a été confectionné en 2007 (avant la publication de la loi d'orientation de l'éducation) et édité en 2009 (année de l'édition du référentiel des programmes) ?*

La réponse n'est pas évidente, car le manuel en question s'inscrit dans la période de la première génération. En dépit de cela, il convoque les apprenants et leurs compétences à chaque fois, ce qui le consigne dans la réforme de la deuxième génération.

Aussi, il est à remarquer que la durée de vie d'un manuel scolaire ne dépasse pas généralement cinq années, les considérations peuvent atteindre dix ans, ce qui ne correspond pas à la réalité de ce manuel dont la durée de vie dépasse nettement les normes. *Les auteurs avaient-ils de l'avance comparé à la tutelle, or la roue de la réforme de la deuxième génération ne l'a pas encore atteint ?*

II—2-L'approche par les compétences dans les manuels de Français

L'APC dans les manuels scolaires n'est pas un élément à identifier, mais une stratégie adoptée par les auteurs et les concepteurs qui, à leur tour, sont contraints de se tenir aux instructions générales de la tutelle, d'où une nécessité d'effectuer une analyse du discours des auteurs des manuels scolaires en analysant les éléments constitutifs susceptibles de développer chez les apprenants des capacités et qui contribuent à installer les compétences visées. *Quelles sont ces compétences ?*

II-2-1. Pour la 5^e A.P.

De la compétence globale, « *Au terme de la 5^e AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et /ou visuels, l'élève est capable de comprendre et produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante* » (Ministère de l'éducation nationale, Programme de français au primaire, 2016), découle une compétence terminale, qui est « *l'expression d'une partie des profils de sortie du cycle et du*

palier »(Ministère de l'éducation nationale , Programme de français au primaire, 2016,P27) et qui s'appuie sur quatre savoirs : écouter, parler, lire et comprendre des énoncés avec un nombre limité de mots en mettant en œuvre des actes de parole appropriés aux situations de communication.

II-2.2.Pour la 4^e AM

La compétence globale de fin de cycle est la suivante :

« Dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs »(Ministère de l'éducation nationale , guide d'utilisation du manuel de la 4^e AM,2022, P13).

Par cette présentation, est déterminée l'approche par situations comme assise de l'enseignement-apprentissage au Moyen, et le respect des valeurs comme fondement des choix des contenus, et les types de textes comme objectifs.

La compétence globale de fin du troisième palier du Moyen reprend l'assise méthodologique et le justifie le choix des valeurs déjà abordés dans la compétence globale de fin de cycle et précise au même titre le type de textes argumentatifs comme objectif d'enseignement-apprentissage. Elle est formulée comme suit :

« au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs ». (Ministère de l'éducation nationale , guide d'utilisation du manuel de la 4^e AM,2022, P13)

II-2-3.Pour la 3^e AS

« *Produire un discours écrit/oral relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité)* »(Ministère de l'éducation nationale,Progression annuelle 3^e AS, 2006, P05). Telle est déterminée la compétence globale de fin de la 3^e AS, et donc la compétence globale de l'enseignement-apprentissage de la langue française. La compétence discursive est relative à des situations qui déterminent le type de discours à produire et les enjeux particuliers.

L'analyse des manuels-corpus portera sur deux volets le premier organisationnel et le deuxième se chargera du contenu.

II-3-L'organisation des manuels-corpus

L'organisation des manuels scolaires n'est, souvent, pas prise en considération par les chercheurs en dépit de son rôle pertinent dans l'atteinte des objectifs ciblés. Elle est un modèle méthodologique pour les apprenants et elle facilite l'accès au contenu, d'où la nécessité de lui octroyer une partie de cette étude.

II-3-1-Les tableaux des contenus

En considérant la forme des tableaux de contenus, les contenus sont exposés dans l'ordre de leur parution, dans le manuel de 5^e AP et de 4^eAM. L'emploi de couleurs correspondant aux couleurs des bordures des feuilles constituant chacun des projets. Le clivage entre les différents moments des séquences, voire des projets, fait d'eux un ensemble de micro-contenus séparés, alors que le principe de l'approche par les compétences est l'élimination de cloisonnements entre les différents apprentissages. *Les points de langue à étudier sont-ils au service de la tâche finale de la séquence et du projet ?*

Le tableau de contenus du manuel de la 3^e Année du secondaire est moins élaboré et moins coloré ce qui s'expliquerait par l'âge des apprenants qui varie entre 17 et 19 ans. Age correspondant à une certaine maturité par rapport à l'attraction par les couleurs ce qui ne correspond pas à la réalité : même les adultes sont attirés par les couleurs. Il est aussi moins détaillé que ceux des autres niveaux déjà abordés. A cet effet, la seule explication qui pourrait être donnée serait qu'il s'agirait d'une manœuvre pour éveiller la curiosité des apprenants. Toutefois, elle reste incompatible et inadéquate avec la nature de l'ouvrage qui se veut être didactique donc, scientifique dans sa conception et son organisation car l'utilisateur, qu'il soit apprenant, enseignant ou autre, n'a pas à feuilleter tout le manuel à la recherche d'un élément, d'une leçon, d'un texte...

Ce qui intrigue est cette progression en apparence thématique qui, après analyse des actes de parole (5^e AP) et des tâches à réaliser (4^e AM et 3^e AS,) s'avère être une approche basée sur les types de discours.

Dans le manuel destiné aux apprenants de la 5^e AP, les quatre projets sont présentés comme suit :

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Projet	Intitulé	Actes de parole	Type de discours approprié
1	Au zoo	Décrire un animal/ Présenter l'état d'un animal	La description,
2	C'est un lieu exceptionnel	Raconter un événement / Situer un événement dans le temps	La narration,
3	Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?	Donner des informations sur un fait/ Expliquer un événement	Informé, Expliquer
4	Protégeons la nature	Dire quoi faire/ Donner des conseils	Injonctif

Tableau 4: Les projets proposés dans le manuel de la 5^e AP et types de discours

Les projets proposés dans le manuel de la 4^eAM reposent sur des types de discours que montre le tableau ci-dessous :

Projet	Intitulé	Objectif	Le type de discours
1	Créer un blog touristique	Mettre en valeur et avec force et arguments les charmes de nos régions pour inciter les touristes locaux et étrangers à s'y rendre	Argumentatif - informatif
2	Elaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix »	Rapporter les propos tenus durant les débats organisés dans ... en faveur de la tolérance, de la paix, de la solidarité...	Discours comportant argumentation associée au discours rapporté.

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

3	Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement	Créer plusieurs affiches visant à encourager la sensibilisation, et les actions en faveur de la protection de la biodiversité et de l'environnement	Discours argumentatif+ Discours injonctif
---	---	---	--

Tableau 5: Projet proposés dans le manuel de la 4^e AM et types de discours

Conformément à la compétence globale de fin du troisième palier du Moyen, le manuel de la 4^e AM devrait mettre le texte argumentatif au centre des enseignements-apprentissages.

Le tableau de contenu du manuel de la 3^e AS permet de distinguer quatre types d'écrits : le texte historique, le débat, l'appel et la nouvelle. Certes, les quatre projets que propose ce manuel ne sont pas destinés à tous les apprenants : la filière décide des projets à aborder.

Projet	Intitulé	Compétences à installer
Projet 1	Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves	1-Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. 2- produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique. 3- Comprendre et interpréter des textes historiques, en vue de les restituer sous forme de synthèse à un (des) destinataires (s) précis. 4- Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé.
Projet 2	Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publié sur la	1-Comprendre et interpréter des discours oraux à visée argumentative, en récepteur ou en tant qu'interlocuteur. 2- produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer une prise de position dans un débat. 3- Comprendre et interpréter des discours écrits à

	page Facebook de l'établissement.	visée argumentative et/ou des débats d'idées. 4-Produire un texte exprimant une prise de position pour participer à un débat d'idées.
Projet 3	Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme	1-Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs) 2-Produire des appels pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir. 3- Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs) 4-Produire un appel en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
Projet 4	Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.	1-Comprendre et interpréter des récits en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur, en vue de les restituer sous forme de compte rendu critique à un (des) destinataire (s) précis. 2-Produire un récit, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Tableau 6: Projets proposés et compétences à installer dans le manuel de la 3e A.S.

Le texte historique n'est pas un type de texte, mais un ensemble de textes de types différents caractérisés par la jonction d'évènements historiques avec de l'argumentation, de l'explication, de la description... Comme il peut être narratif. Le genre narratif se manifeste dans le dernier projet via la nouvelle fantastique.

L'absence des points de langue dans ce tableau correspond à une absence effective à travers le manuel, d'où surgit l'interrogation : *Est ce que les apprenants en 3^e AS sont-ils en possession d'un savoir linguistique qui leur permettrait d'atteindre les compétences finales ?*

En supposant que les contenus des manuels de français, à partir de la 3^e année du primaire jusqu'à la 3^e année du secondaire ont tous été abordés, appris et acquis, la réponse serait Oui !. Mais la réalité ne correspond pas toujours aux supposés, car les enseignements-

apprentissages sont interrompus pour une raison ou une autre : les grèves, les intempéries, les pandémies comme la période de la COVID, les absences des enseignants et parfois leur inexistence spécifiquement dans les régions montagnardes ou sahariennes isolées. Des réaménagements qui viennent rayer certaines leçons pour une raison ou pour une autre sans études préalables, et les conséquences ne se manifestent qu'ultérieurement.

II-3-2-Pédagogie par projet et organisation séquentielle

Ce qui caractérise le corpus et tous les manuels de français adoptés jusqu'à 2022-2023 c'est l'acquiescement de la pédagogie par projet.

Niveau	Nombre de projets	Nombre de séquences par projet
5 ^e AP	4 projets	2 séquences
4 ^e AM	3projets	-1 ^{er} projet 3 séquences -2 ^e Projet 2 séquences -3 ^e Projet 2 séquences
3 ^e AS	4 projets	-1 ^{er} projet 3 séquences -2 ^e Projet 2 séquences -3 ^e Projet 2 séquences -4 ^e projet 3 séquences

Tableau 7: Répartition des projets et des séquences dans les manuels-corpus

Chaque projet dans le manuel de la 5^e AP s'entame par une page illustrée comportant l'intitulé du projet, et celui des deux séquences qui le composent, et la tâche à réaliser en fin du projet. Le projet du manuel de la 4^eAM débute par une page illustrée portant le numéro du projet et suivie d'une autre page, celle d'ouverture qui comporte l'intitulé du projet, la situation et la consigne du projet, une explication de la tâche requise et juste après, les concepteurs présentent la première séquence et sa situation de départ.

Le manuel de la 3^e AS se distingue des deux autres précédemment cités : une illustration d'un livre comporte le numéro du projet et la/les tâches à réaliser.

Discussion

La réalisation des projets, comme moyen d'allouer l'atteinte des objectifs, réduit les frontières entre le moment d'apprentissage et le moment d'action. La pédagogie du projet permet d'articuler différents savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, et ceux transversaux depuis les premiers moments du projet jusqu'à après la réalisation de la tâche : parce qu'il est question de faire apprendre à intégrer et à développer les compétences de critique et de réflexion.

Pour mener les apprenants algériens à atteindre les profils de sortie suscités, les manuels scolaires adoptés sont confectionnés selon la pédagogie du projet. Une pédagogie qui a fait couler beaucoup d'encre en raison de la confusion que pourraient avoir les enseignants et les apprenants entre projet d'apprentissage et projet à réaliser : le rapprochement et la dépendance qui en découle, ne réduisent pas le premier au deuxième et la non-réalisation de la tâche finale ne signifie guère l'absence d'apprentissage.

Les projets à réaliser sont choisis d'avance par les auteurs comme étant les plus adéquats et les plus appropriés à la réalité algérienne, mais ces choix ne sont qu'aléatoires car ils ne reflètent que les choix de certains adultes que l'on voudrait imposer aux plus jeunes. Trop ou peu ambitieux, ils ne correspondent à aucune étude sur les penchants et les besoins réels des apprenants des différentes régions du pays.

Annoncer la tâche finale en début du projet, émerge une attitude sélective et légitime, chez l'apprenant qui au stade où il en est ne fait pas la différence entre le projet et les apprentissages. La confusion générant de la mise en exergue de la tâche-projet éveille en lui l'instinct économiste de temps et d'efforts : il élit les apprentissages qui lui semblent essentiels et néglige ce qui lui semble facultatifs. En le faisant, il renonce à une partie de son apprentissage.

La pédagogie par projet met l'apprenant face à un ensemble d'apprentissages et le responsabilise. Le projet d'apprentissage s'étale sur une durée de temps moyenne ou longue et l'apprenant devrait organiser son temps de tel sorte à ce qu'il soit à jour et donc à ce qu'il arrive à suivre la chaîne des apprentissages vers la tâche finale. Cette chaîne conditionne l'apprenant en lui proposant une série répétée de matières dans un ordre identique comme si la deuxième ne peut être abordée sans la première et ainsi de suite jusqu'à la dernière.

Si la pédagogie de projet « • *Rehausse la motivation des apprenants.* • *Développe des habiletés à la résolution de problèmes.* • *Développe l'autonomie et la responsabilité dans l'engagement.* • *Prépare*

à la conduite ultérieure de projets sociaux »(Bien enseigner, 2021), elle reste dépendante de la manière de sa mise en œuvre.

La pédagogie par projet est très proche de l'approche par projet avec qui elle partage l'objectif et quelques principes. La première est plus pédagogique et s'inspire de la deuxième qui est idéologique. Elle « ...prend partie pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de fil de sa formation, et pour l'enseignant comme sa vigile » (Jean Proulx, 2008, P10). Les trois pôles du triangle deviennent : apprenant, enseignant et l'action qui vient substituer le savoir. L'apprenant comme être indépendant, éprouve des besoins qu'il cherche à satisfaire, il a un rythme d'apprentissage qui lui est propre et des stratégies d'apprentissages qui diffèrent de celles des autres apprenants, et il a des connaissances premières (acquises avant d'arriver à l'école et qui se sont enrichies avec le temps), et des compétences non arrivées à leur terme (qui sont en voie d'installation). L'enseignant, aussi est un être indépendant (sur le plan personnel et non professionnel), il a des connaissances, des penchants, une culture et des compétences. L'action peut être langagière ou physique. Envisager ces deux pôles (l'enseignant et l'apprenant) isolément du contexte dans lequel ils vivent et agissent relève de l'impossible. Toutefois, l'action en didactique et pédagogie n'est pas liée à une approche bien précise ; conjuguer un verbe est une action, produire un texte est une action : deux actions différentes qui s'inscrivent dans deux cadres différents : la première behavioriste et la deuxième constructiviste, mais où est la part du socioconstructivisme ?

Si les projets proposés dans les manuels de français visent la rédaction, qui est le produit final attendu, l'apprenant ne trouve pas le contexte social pour mettre en œuvre ses capacités, à l'exception des apprenants dont les familles usent de cette langue au quotidien comme moyen de communication, ce qui n'est pas le cas de la majorité des apprenants.

Ne faut-il pas doter les projets à réaliser d'une dimension cognitive, sociale et culturelle pour que l'apprenant y trouve le plaisir et le goût de les réaliser ?

II-4-Contenus et compétences

Les contenus des manuels scolaires sont d'ordres différents. Les thèmes, les supports, les consignes et les questions forment, selon une intrigue particulière, un tout. Ils sont à l'essence du manuel et sa vie.

II-4-1-Les thèmes

L'approche par projet a donné lieu à une organisation particulière des manuels scolaires, et de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. *Mais l'ensemble des projets près-sélectionnés par les auteurs, correspondent-ils réellement aux centres d'intérêts des apprenants ?*

Les choix établis sont ceux d'adultes qui tentent de penser comme des apprenants, sans l'être réellement. Ils se réfèrent à des expériences personnelles et/ou à des réalités existantes qui ne peuvent être généralisées : à chaque génération ses centres d'intérêts, à chaque apprenant ses penchants. Limiter le nombre de projets signifie imposer ces projets aux enseignants et aux apprenants. Certes, les enseignants peuvent détourner ces choix en optant pour d'autres thèmes, mais *sont-ils formés et assez compétents pour élaborer, en conséquence de leurs choix, de nouveaux projets tout en préservant la cohérence entre les différents projets et en donnant la même chance au groupe-apprenant qu'en auront les autres lors des examens officiels ?*

Les tableaux suivants recensent les projets proposés dans les manuels corpus

Manuel de la 5^e AP

Projet	Intitulé
1	Au zoo
2	C'est un lieu exceptionnel (le musée)
3	Qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ?
4	Protégeons la nature

Tableau 8: Intitulés des projets proposés dans le manuel de la 5^e AP

Manuel de la 4^e AM

Le manuel de la 4^e AP propose des projets d'action : réalisation de documents tout en évoquant des thèmes précis comme le montre le tableau ci-dessous :

Projet	Thèmes
1	Le tourisme en Algérie
2	Vivre ensemble en paix

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

3	Protection de l'environnement
---	-------------------------------

Tableau 9: Thèmes abordés dans les trois projets proposés dans le manuel de la 4^e AM

Manuel de la 3^e AS

Projet	Tsxtes	Thèmes
Projet 1	Texte d'histoire	La période coloniale Histoire du Maghreb
Projet 2	Le débat d'idées	Droits de l'homme, des enfants et des peuples colonisés
Projet 3	L'appel	La solidarité avec autrui La solidarité pour protéger l'environnement
Projet 4	La nouvelle fantastique	Le Paranormal

Tableau 10: Thèmes abordés dans le manuel de la 3^e AS

Discussion

Les thèmes choisis dans le manuel de la 5^e AP prennent en charge des thèmes d'actualité et d'intérêt général. L'exemple du deuxième projet, qui porte sur la présentation d'un compte rendu ou le programme d'une visite à un musée, correspond à quel besoin si ce n'est pas celui de raconter son expérience. Un besoin vital pour **Masselot** de s'exprimer et de faire part de ses observations et même de ses imaginations.

La protection de la richesse animale à un enfant âgé entre 9 et 11ans, qui aime les animaux, aime les connaître et aime en parler, correspond à un besoin langagier de parler de ce qu'on aime. Il les perçoit comme source de fascination. Cette vision remonte à l'ensemble des contes et dessins animés où les personnages principaux et les héros sont

des animaux ou sont des êtres soutenus par des animaux. La réalité diffère de la fiction : à cet âge, il est impératif de connaître la réalité qui ne correspond pas toujours à l'imaginaire qu'on s'est construit à propos d'elle. Mais, cette réalité peut être déjà connue par les apprenants qui, actuellement, bénéficient de l'aide de la télévision, de réseaux sociaux et des différents sites webinaires.

Comment agir face aux catastrophes naturelles ? Un projet qui incite à modéliser l'action en des cas précis. Il relève plus de la sensibilisation. Une manière de montrer à l'enfant apprenant que sa sécurité est une priorité. La préservation de vies se transforme en un prétexte pour l'apprentissage d'actes de parole en relation avec les conseils et les commandes.

La protection de l'environnement tend à être un sujet d'actualité avec les taux de pollution enregistrés et la campagne lancée par les médias. Une manière de familiariser l'apprenant avec les réalités vécues mais aussi une occasion pour apprendre des actes de parole appropriés avec la situation.

Tous ces thèmes deviennent des prétextes pour un apprentissage linguistique et langagier (actes de paroles) et ne correspondent pas à des besoins déclarés par les apprenants ni à des résultats d'études à ce propos. ***L'adulte suppose et propose, l'enfant-apprenant reçoit et applique.***

Les projets proposés dans le manuel de la 4e AM portent des intitulés qui correspondent à la tâche finale attendue. Cette dernière réfléchit une action à accomplir à propos d'un thème précisé dans les objectifs. Il est évident qu'on opte pour une perspective actionnelle, fondée sur des compétences à installer.

Le thème de *la Mise en valeur des charmes de nos régions*, s'encre dans une perspective culturelle nationaliste : en réalisant le blog touristique l'apprenant aura à effectuer des recherches sur une ou plusieurs régions ; il sera appelé à sélectionner des informations géographiques et d'autres historiques qui inciteront les touristes, selon lui, à visiter ces lieux. Il est de même pour les autres projets. Le thème du *Vivre ensemble* et celui de *la protection de l'environnement* paraissent comme des prétextes pour la réalisation de la tâche finale. Dans le cadre de la pédagogie par projet, ce n'est pas la réalisation de la tâche qui importe le plus, mais les étapes à suivre (la méthodologie), les compétences à installer tout au long du parcours et les moyens à utiliser pour le faire. *La création d'un blog, l'élaboration d'un dépliant, la*

production de podcasts, tous fascineraient un bon nombre d'apprenants, mais l'objectif pourrait ne pas susciter l'intérêt supposé chez eux ce qui vouerait à l'échec le processus de l'enseignement-apprentissage.

Le manuel de la 3^e AS présente une variété de thèmes qui fait de lui une richesse. D'abord, et comme dans le manuel de la 4^eAM, les projets portent des intitulés correspondant aux tâches à réaliser : *Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information, Organiser un débat puis faire un compte rendu, lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humaine, Rédiger une nouvelle-fantastique*. En les analysant, on distingue qu'ils désignent des techniques de recherche et de rédaction : la synthèse, le compte rendu, la lettre de motivation ; à l'exception du dernier projet qui relève de la rédaction littéraire. Plus spécifiques, les techniques rapprochent l'apprenant de la finalité exprimée dans *La loi d'orientation sur l'éducation : effectuer de la recherche scientifique*.

La motivation, comme facteur méta-objectif, demeure un objectif et un moyen en classe. Elle «...est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» (R. VIAU, 1994.P07). Elle demeure relative au choix qu'il effectue lorsqu'il est attiré par quelque chose et, pour l'être, celle-ci doit faire partie de la sphère d'intérêt.

II-4-2-Les contenus

Les contenus des manuels scolaires varient entre supports, consignes, images, schémas et glossaire. La synergie et la complémentarité entre ces contenus fait la différence entre un manuel et un autre et décide du degré d'atteinte des objectifs. La manière de les présenter graphiquement joue un rôle pertinent dans leur compréhension et leur réception. *Quels contenus pour les manuels de la deuxième génération ? Comment sont-ils présentés ?*

II-4-2-1-Les supports

Les supports employés dans l'enseignements-apprentissages sont ou authentiques, ou fabriqués ou adaptés. Ils sont soit oraux soit écrits. Pour ceux oraux, nous ne pouvons définir leur type du moment qu'ils ne se trouvent pas sur les manuels composant le corpus. D'autre part, des enseignants choisissent des supports autres que ceux proposés par la tutelle en raison soit de l'absence de la concordance entre le thème et le support, soit en raison de la simplicité des supports, soit au contraire, en

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

raison de leur complexité. La longueur de ces supports proposés est un facteur qui pousse les enseignants à en choisir d'autres.

Dans le manuel de la 5^e AP, les supports écrits destinés à la lecture compréhension comme leçon distincte se présentent comme suit :

	Authentique	Fabriqué	Adapté
Supports écrits	01	00	07

Tableau 11: Les supports de lecture compréhension dans le manuel de la 5^e AP

Dans le manuel de 4^eAM les textes des leçons de lecture compréhension sont répartis comme suit :

	Authentique	Fabriqué	Adapté
Supports écrits	3	00	4

Tableau 12: Les supports de lecture compréhension dans le manuel de la 4^e AP

Les supports à exploiter en lecture compréhension dans le manuel scolaire de français 3^eAS peuvent être catégorisés selon le tableau suivant :

	Authentique	Fabriqué	Adapté
Supports écrits	50	00	08

Tableau 13: Les supports de lecture, compréhension et analyse dans le manuel de la 3^e AS

Discussion

Les textes authentiques,

« ...sont importants en classe de langue car leur usage correspond à un enseignement davantage axé vers la vie réelle et l'actualité, à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de l'apprenant et à un enseignement surtout soucieux de voir l'apprenant adopter une attitude plus active et plus créative »(Aslim-Yetis VEDA, 2010)

C'est dans cette perspective que les textes authentiques sont utilisés comme supports pour l'apprentissage de la compréhension.

Le nombre de textes authentiques s'accroît d'un niveau à un autre. Ce qui reflète une augmentation du degré de complexité du texte et par conséquent un effort supplémentaire pour la compréhension et l'analyse de la part des apprenants. Y arriver exige des compétences de lecture, de compréhension, d'interprétation et d'analyse qui pour les atteindre un

travail linguistique et extralinguistique doit être entrepris. Dans les manuels scolaires de français en Algérie, le travail est entamé dès la 3^e année primaire. Des textes fabriqués, à faible ancrage culturel sont proposés à des fins langagières et systématiques : il s'agit de prendre en charge la majorité des apprenants pour qui la langue française est étrangère, et les mettre au même niveau que ceux pour qui la langue française est langue seconde si elle n'est pas maternelle. Arrivant en 5^e AP, le nombre des textes authentiques reste limité comparant à celui des textes fabriqués. La présence du type médian, textes adaptés, arbore une préparation progressive à la réception des textes authentiques qui s'accroît davantage dans les manuels scolaires de français au Moyen. Dans le manuel de 4^eAM, les textes fabriqués sont exclus : les apprentissages ne prennent plus en charge des actes de paroles, mais des compétences qui visent les quatre habiletés à savoir la compréhension de l'écrit. Toutefois, le nombre de textes adaptés dépasse celui des textes authentiques, ce qui s'explique par la formation progressive à la lecture, à l'analyse et à la critique. C'est dans cette perspective que les manuels de français proposés aux étudiants du Secondaire, voire celui de 3^eAS, comprennent des textes authentiques dont le nombre dépasse celui des textes adaptés. Arrivés à la phase finale de son apprentissage, l'apprenant est censé acquérir les compétences finales définies dans les curricula.

Lire est une compétence qui dépend de plusieurs actes mentaux, une fois conjugués, et seulement en ce cas, elle devient possible. A ce propos, Maryse Bianco définit ces actions mentales comme étant ***l'identification des mots, l'efficacité cognitive*** qui consiste à la possibilité de confronter ses représentations et ses connaissances préalables aux informations issues de sa lecture; **lire dans tous les sens** en effectuant ***des vas et des viens*** dans le texte.

En plus de l'ancrage dans la réalité linguistique qui est présentée/ représentée dans le texte authentique, celui-ci permet l'identification de nouveaux mots, la connaissance et la maîtrise de nouvelles structures et combinaisons linguistiques, d'approfondir ces connaissances orthographiques, tout cela grâce à la mémorisation consciente et non consciente.

La présence des textes fabriqués ne nuit pas à l'installation de la compétence de compréhension, car ils sont préparés dans des objectifs didactiques sans présenter la réalité linguistique : ce sont des simulations qui se rapprochent d'elle des fois, et d'autres fois non. Les textes

authentiques aussi : les classiques sont loin de correspondre, sur le plan linguistique, au langage parlé aujourd'hui par les jeunes français.

Les textes adaptés se situent entre les deux types précédents. A l'origine des textes authentiques, mais, pour des raisons didactiques et pédagogiques, ils sont amputés dans la mesure où des parties de différentes longueurs qui varient entre le mot et des paragraphes semblent entraver soit par la longueur, soit par la difficulté, la compréhension. Des mots, des structures, des phrases sont remplacées par d'autres. Le tout pour entraîner les apprenants à la compréhension de l'écrit, de l'utiliser comme point de départ d'un cours de langue. Amputer un texte, dépend d'une initiative de la part du confectionneur, et si l'action n'est pas bien étudiée, elle risque de priver l'apprenant de détails qui sont à l'essence de la compréhension.

La variété des types de textes employés dans le corpus est directement liée à la volonté d'entraîner et de développer à la lecture qui est l'un des éléments qui permettent la production. La relation entre l'une et l'autre est étroite. La forme, la structuration des idées, la cohérence et la cohésion s'apprennent par la lecture et s'exercent lors de la production. Les savoirs linguistiques occupent une place primordiale.

La longueur des textes supports destinés à la lecture compréhension dans les trois manuels est un indicateur de progression. Variant entre quatre et six lignes en 5^e AP, et entre dix et quinze lignes en 4^e AP, arrivant à des textes-page en 3^e AS, les textes destinés à la lecture compréhension/ analyse sont de plus en plus longs, ce qui correspond à une éventuelle progression des apprenants et de leurs compétences, comme il est indiqué dans les documents officiels. Cette longueur de textes coïncide avec un lexique qui correspond à cette évolution espérée.

II-4-2-2-Savoir ou compétences ?

Le choix méthodologique de l'approche par les compétences est étroitement lié aux situations d'apprentissage qui exigent une intégration et mobilisation de ressources sans en faire une fin de l'enseignement-apprentissage. Parmi ces ressources, le savoir linguistique (connaissances du système linguistique). *Quelle place au savoir dans les manuels de la 2^e génération ? Et Quelle place aux situations d'intégration/ de mobilisation ?*

Pour répondre à ces deux questions, une étude qui se focalise sur la présence des points de langue dans les trois manuels et le recensement des consignes qui s'y trouvent est effectuée.

II-4-2-3-Les points de langue

Traités comme des cours à part, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe sont présents dans les manuels scolaires de français, pas uniquement ceux en usage en Algérie, mais dans beaucoup de pays. *Quelle présence pour quel apport(s) ?*

Dans le manuel de la 5^e AP, les leçons sont réparties comme suit :

Les cours	Nombre de cours dans le manuel	Total	Pourcentage
Vocabulaire	8	44	57, 89%
Grammaire	12		
Conjugaison	8		
Orthographe	16		
Compréhension de l'écrit	8	16	21,05%
Compréhension et expression/ production orale	8		
Préparation à l'écrit	8	8	10,52%
Réalisation de la tâche	8	8	10,52%

Tableau 14: Répartition des leçons du manuel de la 5^e AP

Les leçons du manuel de la 4^e AM sont réparties comme le montre le tableau suivant :

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Les leçons	Nombre de cours dans le manuel	Total	Pourcentage
Vocabulaire	07	27	43,54%
Grammaire	07		
Conjugaison	06		
Orthographe	07		
Compréhension de l'écrit	07	28	45,16%
Compréhension et expression/ production orale	07		
Analyse d'une image	07		
Réalisation de la tâche	07		
Lecture détente	07	7	11,29%

Tableau 15: Répartition des leçons dans le manuel de la 4^e AM.

Le manuel de la 3^e AS se distingue des deux suscités comme le démontre le tableau ci-dessous :

Les leçons	Nombre de cours dans le manuel	Pourcentage
Vocabulaire	00	00%
Grammaire		
Conjugaison		
Orthographe		
Compréhension de l'écrit	39	76.47%
Expression/ production orale	10	19,60%
Lecture poétique	02	03.92%

Tableau 16: Répartition des leçons dans le manuel de la 3^e AS

Discussion

La présence des points de langue en masse dans le manuel de la 5^e AP s'explique par la volonté de faire connaître les normes de la langue française si différentes de celles de la langue arabe qu'elle soit dialectale ou encore normative. L'écart entre les deux langues donne à des

interférences structurelles et morphologiques. L'exemple à donner est celui de *la phrase nominale et verbale* qui dans les deux langues ne réfère ni à la même structure ni aux mêmes composants. Les déterminants possessifs dont la place par rapport au nom reste un obstacle pour les jeunes apprenants algériens.

La progression de ces cours de langue, qui œuvrent pour la diminution de ces écarts, s'accorde avec des besoins immédiats qui sont les suivants :

- S'exprimer en évoquant ses préférences et ce qu'on aime,
- S'exprimer pour décrire ceux qu'on aime/ ce qu'on aime,
- S'exprimer pour raconter un fait, une visite, un évènement,
- S'exprimer pour dire ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas faire.

Doter l'apprenant de cette capacité et installer chez lui ces sous-compétences nécessite un bagage linguistique adéquat que l'on trouve abordé dans les manuels du primaire, en particulier celui de la 5^e AP.

Le tableau suivant démontre certaines de ces leçons de langue proposées dans le manuel de la 5^e AP

Grammaire	Le sujet/ le verbe/ C.O.D/ formes phrases	le le les de	Le verbe d'état L'adjectif attribut Le C.O.I La phrase négative (suite) Les pronoms substitut	Le complément de lieu Les déterminants possessifs	Le complément de temps Les déterminants démonstratifs
Conjugaison	Les verbes pronominaux au présent de l'indicatif	Les verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> au présent de l'indicatif	Les verbes d'action Les verbes du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupe au présent de l'indicatif <i>Accompagner, choisir</i>	Les verbes des trois groupes au passé composé	

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Orthographe/ orthographe usuelle	Le féminin « e » Les adjectifs de couleurs Les accents	L'accord de l'adjectif attribut Le féminin : euse - trice Les homophones : a-à/on-ont	Le féminin : ienne- ionne Les homophones son-sont	L'accord du participe passé Le féminin ette-elle Les homophones ce-se Le tréma
--	--	--	---	--

Tableau 17: Exemples de leçons portant sur les points de langue dans le manuel de la 5^e AP

La présence de ces points de langues (1^{er} et 2^e projet) et d'autres, donne à réfléchir sur leur compatibilité avec les projets proposés. Des leçons sont reprises des manuels des niveaux précédents (3^eAP et 4^e A.P) à l'exemple des composants de la phrase verbale simple, la conjugaison des verbes être et avoir, des verbes du 1^{er} groupe et ceux du 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif, le féminin en 'e', 'euse'...dans le premier projet avec des contenus différents. Elles peuvent refléter une révision dont l'objectif premier serait d'actualiser les connaissances après des mois de vacances et par conséquent, assurer un Bon démarrage pour le groupe classe. D'un autre côté, cette reprise coïncide avec les besoins linguistiques pour la réalisation de la tâche exigée : pour décrire un animal dans le cadre d'une devinette, l'apprenant aurait besoin du verbe être, du verbe avoir au présent. Les phrases qu'il est sensé construire serait des phrases verbales simples : Sujet+ verbe+ COD. Les adjectifs de couleurs donneront des couleurs aux devinettes et orienteront les auditeurs dans la quête de l'animal miré.

Le deuxième projet qui traite *d'une visite exceptionnelle*, comporte des leçons de points de langue comme les *compléments de lieu* et de *temps* et leur *emplacement dans la phrase* garantissent, ainsi que l'emploi *des verbes d'action* et du *passé composé*, la *circonscription spatiotemporelle de la visite*. L'apprentissage des *normes d'accord du participe passé* alloue la qualité de la rédaction.

Le manuel de la 5^e AP présente les points de langue dans une progression logique et usuelle. C'est le cas aussi du manuel de la 4^eAM dans lequel les points de langue sont d'ordre plus complexe. Le tableau suivant reprend quelques exemples relevés dans celui-ci :

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Grammaire	La subordonnée circonstancielle de but (P 74)	La subordonnée circonstancielle de condition (P 112)	Les subordonnées d'opposition (P 128)
Conjugaison	La concordance Des temps dans le discours indirecte	Le présent du conditionnelle (P 114)	Les modes de conjugaison (P132)
Orthographe	Des verbes particuliers au futur (P56)	L'accord du participe passé (P116)	Les adverbes de manière (P134)
Vocabulaire	le vocabulaire de l'argumentation (P 32)	Les verbes de parole (P 72)	les mots pour défendre une opinion

Tableau 18: Exemples démontrant la complexité des points de langue du manuel de la 4^e AP

Les points de langue, présentés dans l'ordre *Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe*, servent le projet qui dans ce manuel est relatif à un type de discours, de texte particulier qu'est L'argumentation. Cette dernière varie entre la simple énumération des arguments et la combinaison des ceux-ci avec d'autres types de discours comme *la description* (projet 1), *la narration* (projet 2), ou encore elle prend la cape *d'injonction* (s). Dans cette perspective, des outils linguistiques sont mis entre les mains des apprenants à commencer par les termes appropriés à ce type de discours et à l'organisation logique des idées : les connecteurs d'énumération (Page 32 et Page33) dans une leçon intitulée le vocabulaire de l'argumentation. Bien qu'il ne s'agit que d'une partie de ce dernier, ce qui est proposé semble être une assise pour un approfondissement ultérieur comme le lexique mélioratif/ dépréciatif (Page 50), qui garantit l'expression de ses point de vue qui ne doit pas, et qui n'est pas censée, relever toujours de l'objectivité.

Sur le plan structurel, de la phrase simple et ces composants abordés dans les différents manuels destinés aux apprenants de l'école primaire, les manuels du Moyen, s'intéressent, progressivement, à des phrases composées et complexes, dans une tentative de subvenir aux besoins des apprenants dans leur parcours scolaire et extrascolaire, tout en supposant une maîtrise de la phrase simple. La subordonnée circonstancielle de but (Page 74) et la subordonnée circonstancielle de condition (Page 112) et les subordonnées d'opposition (Page128) ou

encore le discours direct et celui indirecte (page 90) viennent soutenir l'apprentissage du lexique/vocabulaire de l'argumentation. La synergie créée entre les deux (grammaire et vocabulaire) est confortée par des leçons de conjugaison comme le présent du subjonctif (page 34), le présent du conditionnel (page 114) et la concordance des temps dans les discours directe et celui indirecte (page 92), et des leçons d'orthographe comme la conjugaison de verbes particuliers (page 20, page 38) et l'accord du participe passé (page 116).

Le travail élaboré par les auteurs de ce manuel réside dans la mise en relation du projet, et des points de langue afin que ces derniers une fois appris, se transforment en des ressources à mobiliser lors des séquences d'expression et de production.

De cette complexité partielle, les apprenants en 3^e AS, se heurtent à une absence totale de leçons qui prennent en charge les points de langue. *Comment expliquer cette absence ?*

Après neuf années scolaires d'apprentissage des normes de la langue française, l'apprenant arrive au terme d'un parcours qui s'achève par la mobilisation de ressources adéquates en fonction des situations. Le contenu du manuel de la 3^e AS est concentré sur la compétence de lecture compréhension et celle de production. Les deux correspondent aux deux facettes de la communication : la communication avec l'écrit et la communication par l'écrit. Cette phase de l'enseignement-apprentissage concorde avec la finalité de doter l'apprenant de compétences pour effectuer des recherches scientifiques. Pour ce faire, le manuel propose des techniques comme la synthèse de documents, le compte rendu critique, la lettre de motivation et la nouvelle fantastique. Certes l'initiation à la recherche s'entame dans l'école primaire, elle est consolidée au CEM pour être renforcée d'avantage au lycée. Ce stade de formation sera accentué une fois l'apprenant admis à l'université.

L'absence des leçons de langue n'exclue pas une présence moindre d'activités en rapport avec la maîtrise de certaines normes en prenant la forme d'activités rassemblées en fin de chaque projet dans la rubrique *Evaluation certificative*. Des exercices d'entraînement en relation avec les spécificités des textes abordés dans les différentes séquences et qui ont fait l'objet d'enseignement-apprentissage au préalable. L'exemple du passage du discours direct au discours rapporté ou encore de la nominalisation que l'on retrouve déjà dans le manuel de la 4^e AM.

Les points de langue censés être abordé depuis la première année d'apprentissage de la langue française jusqu'à la 3^e année secondaire,

s'inscrivent dans une approche utilitaire : ils sont pensés coïncider aux besoins des apprenants. La répétition de certains dans différents niveaux présente un renforcement et une consolidation en l'absence/ présence restreinte de situation de mobilisation extrascolaire.

II-4-2-4-L'approche textuelle

L'approche textuelle adoptée par les confectionneurs des deux ouvrages, tend à inscrire ces points de langue dans des situations d'apprentissage de départ. Le point de langue à traiter est pris directement du texte de départ, puis il est isolé. Pour attirer l'attention de l'apprenant sur ce point des questions de guidage sont proposées. Cette manière qui est plus déductive (qui va du général au particulier qui est le texte) agrée de faire de la lecture compréhension de repérage et de mener l'apprenant à trouver la norme, la règle : il la déduit et ne pourrait l'oublier.

Les activités proposées ne s'inscrivent pas dans la même approche, puisqu'elles comportent des phrases isolées de tout contexte. Elles ne permettent que l'automatisation des savoirs acquis et la vérification de la mémorisation des normes. Ce n'est que la dernière activité qui incite l'apprenant à la production en intégrant ce qu'il a appris.

Le déroulement des leçons qui abordent les points de langue peut être schématisé comme suit :

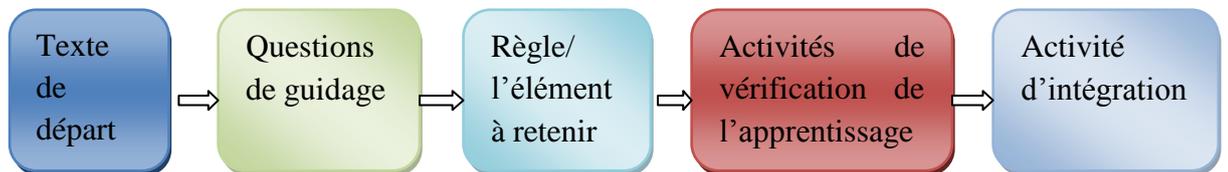


Figure 22: Tréma des leçons portant sur des points de langue

Autrement schématisé

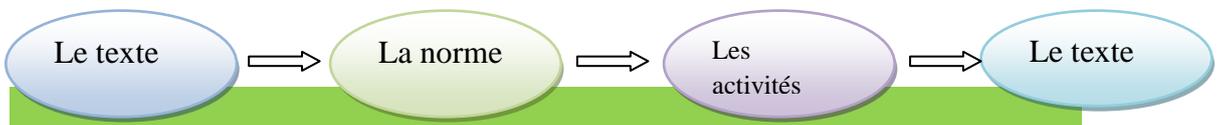


Figure 23: Déroulement d'une leçon de point de langue

En dépit des atouts de cette structuration fixe des leçons, elle reflète un modélisme automatisant de l'apprenant. Il(le modélisme) est renforcé par l'ordre d'activités qui s'entame par de simples applications

des règles, puis des applications plus complexes pour arriver à la production. Ce modélisme automatisant est une partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage dans une optique behavioriste qui persiste dans les manuels scolaires de français. *Est-ce une atteinte à l'approche par les compétences ?*

II-4-2-5-Les consignes

Un autre type de supports qui caractérise le manuel scolaire et qui fait qu'il soit différent des autres écrits est **la consigne**. Sa présence en masse, en prenant la forme d'une question, d'un ordre, d'une demande, fait du manuel un guide plus qu'un ouvrage de distraction.

La consigne, comme support écrit bref incitant à agir, a, toujours, existé dans l'enseignement-apprentissage institutionnel mais depuis le temps, elle a pris des dimensions nouvelles qui s'accordent et correspondent aux nouvelles théories et approches. C'est ce qu'explique Cordier Gauthier lorsqu'elle écrit :

« ... deux principales conceptions de l'apprentissage : ...d'une part, la conception behavioriste, qui pose comme un de ses grands principes la formation d'habitudes à force de répétition et, d'autre part, le cognitivisme, qui prend en charge la globalité de la personne dans son apprentissage »
(Corinne CORDIER-GAUTHIER, *Les éléments constitutifs du discours du manuel*, 2022).

Ainsi, la consigne a des portées distinctes en fonction de l'objectif visé. L'approche par les compétences qui se sustente de la théorie constructiviste, commande des consignes qui favorisent l'installation des compétences et le développement des capacités appelées situations de mobilisation, d'intégration. *Est-il réellement le cas dans les manuels corpus ?*

Le manuel de la 5^eAP comporte 212 consignes qui sont réparties comme le montre le tableau :

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Consignes	Nombre	Pourcentage
Consignes d'intégration	23	6,51%
Consignes ouvertes	12	3,39%
Consignes qui incitent à mémoriser	24	6,79%
Consignes de repérage/d'appareillage / de vérification de la mémorisation	294	83,28%

Tableau 19: Répartition des questions /consignes du manuel de la 5^eAP

Ce tableau montre une centration sur le savoir linguistique que sur l'intégration /la mobilisation de ces savoirs : 45,94% + 7,20% comparé à 10,50%.

Le manuel de la 4^eAM compte plus de situations d'intégration /de mobilisation (voir le tableau ci-dessous)

Consignes	Nombre	Pourcentage
Consignes /de d'intégration	46	11.30%
Consignes ouvertes	31	07.61%
Consignes qui incitent à mémoriser	00	00%
Consignes/Questions de repérage/d'appareillage / de vérification de la mémorisation	241+89=330	81.08%

Tableau 20: Répartition des questions/consignes dans le manuel de la 4^e AM

La confection du manuel de la 3^e AS est autre que les deux autres précédents, ce qui donne lieu à une répartition différente des consignes. Le tableau ci-dessous résume leur présence et leurs catégories.

		Consignes Directes/fermées/ reformulation	Consignes de Mobilisation/ d'intégration
Les exercices		38	00
Lecture compréhension	Observation	48	00
	Lecture analytique	412	00
	Expression écrite	7	36
	Expression orale	2	39

Tableau 21/: Répartition des questions/ consignes dans le manuel de la 3^e AS

L'insistance sur le savoir persiste encore au Moyen, mais une augmentation du nombre de consignes qui incitent à intégrer ces consignes et mobiliser les sources différentes apprises et acquises.

Dans le manuel de la 3^e AS, on constate que les consignes sont distribuées sur les leçons de compréhension et de productions écrites, à l'exception de celles des exercices proposés dans la partie *Evaluation certificative* à la fin de chaque projet, et dont le nombre est de trente-huit.

La classification des consignes, exhibe un accroissement des situations de mobilisation et d'intégration qui s'apparentent avec l'approche par les compétences. Mais, la présence de consignes relatives au savoir et sa mémorisation ne sont pas sans valeur ni sans effet.

L'une des reproches faites aux manuels de français du primaire et ceux du moyen de la dite 2^e génération, concerne ladite contradiction entre le type des consignes proposées et l'approche adoptée. La dominance des consignes qui incitent à mémoriser, et celles qui vérifient la mémorisation ne s'oppose pas à l'adoption de l'approche par les compétences. Le Professeur Borst affirme l'existence de deux manières différentes mais complémentaires, pour apprendre une langue étrangère : « *Il y a la façon qu'on utilise intuitivement à l'école, qui consiste à automatiser les savoirs, automatiser un certain nombre de procédures...* ». Et bien entendu, il ne faut pas « *...arrêter d'automatiser un certain nombre de procédures, de méthodes d'apprentissage* », car ce qui est automatisé est mémorisé. Reste à faire apprendre comment en faire usage.

François-Marie Gérard explique qu'arriver à installer des compétences dépend des savoirs acquis. Pour ce faire le chercheur schématise la procédure et propose le cylindre des situations plutôt composé d'un cylindre et d'une icône. Pour lui, résoudre une situation problème implique des activités cognitives qui consiste à se remémorer des savoirs, à sélectionner dans le répertoire ceux qui permettent d'aboutir à la solution espérée.

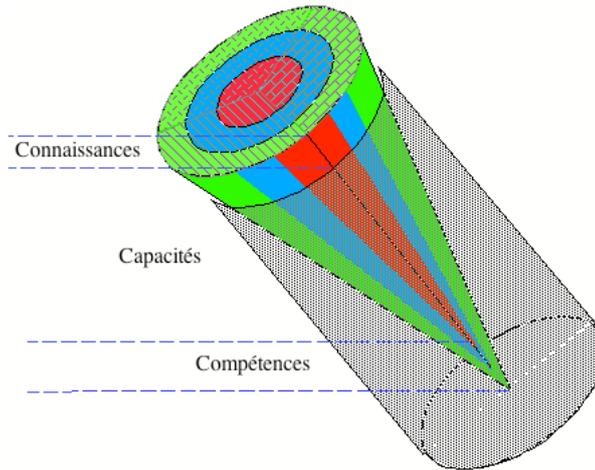


Schéma : *Le cylindre des compétences* (GÉRARD., 2000)

Le cornet ne symbolise pas le récipient de ramassage dans lequel des éléments de toutes sortes et de toute nature sont mis ensemble, mais il est plus un entonnoir qui permet de distinguer l'utile dans un cas précis, du moins utile, de l'inutile. Mettre les connaissances sélectionnées en synergie avec d'autres, dépend de capacités spécifiques qui se développent par l'entraînement et qui se transforment en compétences.

Cette même idée est reprise par Bernard Rey. Ce chercheur, qui était interpellé par la commission nationale des programmes, comme un expert formateur en domaine de l'approche par les compétences, distingue trois degrés de compétences. Le premier considère Les connaissances comme objet de la tâche qu'il qualifie comme étant simple non dans sa constitution mais dans son exécution. Il englobe les compétences dont « ...les objets ont des priorités invariantes »(Bernard REY, 2015.P28) : le produit réalisé est conforme à un modèle préétabli proposé ou non à l'apprenant. A celle-ci correspondent la compétence d'écrire des mots au pluriel en appliquant les règles d'orthographe, la compétence de conjuguer des verbes au présent, ...On les a dans

manuels adressés aux apprenants du primaire et du moyen qui sont mises en exergue via des consignes, des questions qui visent la vérification de la mémorisation des leçons, et la systématisation des règles ce qui inscrit l'apprentissage dans un cadre behavioriste. Ce cadre s'objecte au constructivisme et au socioconstructivisme principes et soubassements théorique de l'approche par les compétences. Mais, la mémorisation et l'entraînement s'apparentent avec le travail effectué en classe.

II-4-2-6-La mémoire et l'entraînement

Il est sans doute que les apprenants en classe sont/ seront confrontés à des situations qui exigent un rappel de connaissances et de savoirs ultérieurement rencontrés, assimilés et/ ou intériorisés. Effectuer se retour en arrière implique une opération cognitive complexe qui est la *re-mémorisation*.

Faire appel à la mémoire ne se fait pas instantanément comme le pense beaucoup de personnes. *Comment arrive-t-on à réussir ce bond dans le temps ?*

Les chercheurs distinguent plusieurs types de Mémoire : *La mémoire à court terme*, à long terme et celle procédurale, nommée aussi mémoire de travail. Cette dernière est définie comme étant « ... un système cognitif à capacité limitée responsable du maintien temporaire et du traitement simultané de l'information pendant la mise en œuvre d'activités complexes »(L. CORBIN et V. CAMOS, 2013, P 123).

Très fréquente dans la vie quotidienne de chacun de nous, dans le monde professionnelle et aussi en classe de langue, qu'elle soit *tactile* ou *subvocale*, la mémoire de travail a fait objet de recherches diverses, à l'instar de celles effectuées par Holmes et Gathercole (2013) qui ont démontré l'apport des programmes d'entraînement implicite (par répétition) de la mémoire de travail sur le développement cognitif des apprenants en classe, et ceux de Bailey et al. (2008) qui se sont focalisés sur l'entraînement par instruction de stratégies qui consiste à entraîner à trouver le/les liens entre les différents éléments et donc à développer l'intelligence fluide. Pour chaque courant, les résultats se sont montrés prometteurs avec des réserves et des lacunes que le mariage entre les deux pourraient diminuer.

En didactique, le choix du type d'entraînement dépend de l'approche/ de la méthodologie adoptée et le fait d'inscrire les enseignements-apprentissage des langues étrangères dans une approche par les compétences n'abroge le recourt à la mémorisation/ la re-mémorisation et à son entraînement et cela en raison de :

- 1-L'absence de références et de modèles réels dans la vie quotidienne de l'apprenant (une langue étrangère)
- 2-L'absence de situations réelles de réinvestissement des connaissances et de mobilisation des ressources.
- 3-L'écart entre la langue maternelle, celle de scolarisation et la langue française.

Pour ces raisons l'entraînement de la mémoire de travail devient une exigence et non un accessoire. *Que mémoriser et pour quelle raison ?*

La mémorisation en classe de langue concerne plusieurs éléments dont le lexique, voire le vocabulaire, les structures grammaticales, l'orthographe des mots. Ils sont organisés et stockés de telle sorte à pouvoir s'en servir dans la compréhension de l'oral/ de l'écrit, l'expression/ la production de l'oral et de l'écrit.

L'exonération de consignes qui visent la mémorisation d'un niveau à autre plus répond au présupposé qu'après le cycle primaire et celui du moyen l'apprenant est en possession d'un bagage linguistique et de connaissances sur le fonctionnement du système linguistique lui permettant de d'appréhender les cours et les leçons proposés dans les manuels scolaires sans obstacles majeur. Toutefois, la mémorisation comme activité mentale préserve sa place, pas uniquement en classe de langue mais, dans la vie courante de l'apprenant au secondaire et le citoyen adolescent. Dans le manuel de 3^e AS la mémorisation est implicite, puisqu'il est question de compréhension et de production de type de textes exigeant la mise en œuvre de techniques comme la synthèse et le compte rendu.

A cette exonération, s'apparente le délaissement progressif de l'exemplification qui est un trait caractéristique des manuels du primaire en particulier celui de 3^e et de 4^e AP, et que l'on retrouve dans le manuel de 5^eAP sous forme de tableau lorsqu'il s'agit de leçons de point de langue, mais aussi sous forme de textes en production écrite. Elle est une stratégie d'enseignement fort utilisée qui peut être intégrée dans un cadre plus large qui est la reformulation.

Masculin	Féminin
beau	belle
vieux	vieille
violet	violette

Figure 24: Un tableau exemple (Manuel de la 5^e AP, 2000)

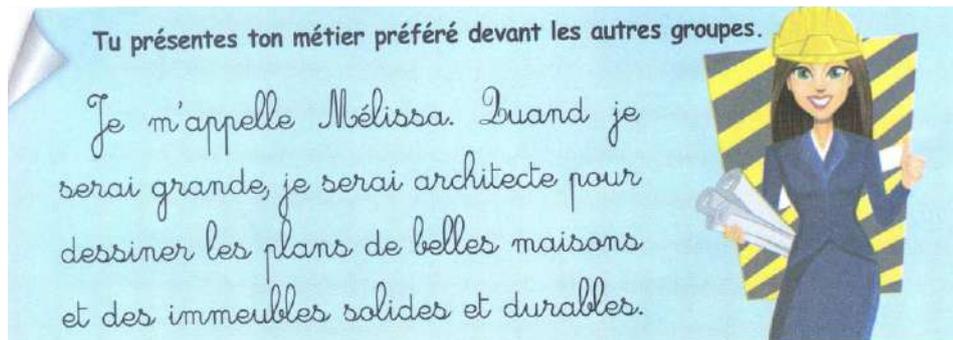


Figure 25: Un texte exemple de production écrite (Manuel de la 5^e AP, 2009, P67)

Lorsque l'exemple devient un modèle qui détermine l'action, il se transforme en une poison qui vient entraver le cheminement de la pensée et la créativité de l'apprenant. Ce dernier, qui à un moment donné ne peut s'en passer, se transforme en un esclave et un dépendant.

L'exemple fait abstraction au développement des compétences et des capacités. Il automatise l'apprenant qui n'aura pas la chance d'en avoir dans la vie extrascolaire et donc ne pourrait agir de manière appropriée. Cette idée est partagée par des chercheurs qui assurent que l'exemple doit être employé de manière modérée. Et que dans le cas contraire, il devient un fardeau pour l'enseignant et pour l'apprenant.

II-4-3-7-Les questions de compréhension de l'oral/ de l'écrit

Les textes dans les manuels scolaires sont accompagnés/ suivis de questions dont le nombre diffère d'un texte à un autre selon la celui-ci : s'il est un support de la leçon de lecture compréhension ou s'il est un texte déclencheur d'une leçon de point de langue.

Comment se présentent les questions de compréhension de l'écrit dans les trois manuels ?

La compréhension de l'écrit, comme leçon, ne correspond pas à un modèle précis dans le manuel de la 5^e AP, des textes suivis de consignes qui encouragent à lire et à relire, escortées de questions qui vérifient la

compréhension du texte. Leur construction linguistique reste simple et les réponses visées existent dans le texte support.

La compréhension de l'écrit dans le manuel destiné aux apprenants en 4^eAM comporte deux phases distinctes : *Nous lisons pour comprendre*, *Nous nous entraînons à lire*. L'apprenant découvre les parties suivantes :

<i>Nous lisons pour comprendre</i>	Je vérifie ma compréhension du texte	Des questions pour vérifier la compréhension
	Pour conclure	Des notes pour la rédaction
<i>Nous nous entraînons à lire</i>	J'approfondis ma compréhension	Des questions concernant des détails du texte
	Je donne mon point de vue	Incitation à rédaction
	J'enregistre ma voix pour l'écouter	Enregistrement d'une partie du texte de compréhension pour la correction phonétique et phonologique.
	Eclairage	Des éléments se rapportant au type du discours et à l'organisation textuelle.

Tableau 22: Les phases de la leçon de lecture compréhension dans le Manuel de la 4e AM.

Dans le manuel de la 3^eAS les supports de compréhension de l'écrit ne sont pas toujours des textes. Parfois, les images remplacent les textes comme à page 107, et la page 156. Dans le premier comme dans le deuxième cas, le support est suivi de questions classées et regroupées comme suit :

- Observation
- Lecture analytique
- Faire le point
- Expression écrite
- Expression orale

Cette organisation est présente dans un ordre identique à l'exception de l'absence de la partie *Expression orale* dans les pages 141-155-159-221. Dans les pages 79 et 85, elle (la partie *Expression orale*) précède l'*expression écrite*.

Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :

Chaque partie comporte un nombre de questions variable, qui traitent d'éléments précis :

Observation	La forme, les éléments périphériques
Lecture analytique	Analyse d'éléments textuels Conjugaison des verbes Expression et tournures linguistiques Subjectivité/ objectivité La visée communicative du support Les personnages Le plan du texte
Faire le point	Remarque/ explication portant sur la constitution du texte
Expression écrite	Réécriture, résumé, production écrite, compte rend.... A partir d'une image, d'une illustration, d'un tableau, d'une affiche...
Expression orale	Exposé+ prise de notes, expression à partir d'une image/ illustration

Discussion

Ce qui caractérise les manuels scolaires des autres ouvrages et productions écrites, sont les questions qui sont proposées avant et après les textes désignés à être lus/ écoutés et compris. *Pourquoi les questions de compréhension ?*

A cette question, deux répliques peuvent être proposées. La première et la plus simple serait qu'elles servent à vérifier la compréhension des textes : l'apprenant lit, puis il est appelé à répondre à une série de questions pour qu'il vérifie s'il a compris ou non le texte. Comment alors saura-t-il s'il a répondu correctement aux questions proposées ? l'enseignant confirmera ou infirmera.

La deuxième réponse serait que ces questions servent à guider l'apprenant vers la compréhension du texte. Elles l'aident à intégrer le sens et à interpréter. Chaque question implique une recherche d'une réponse et donc une focalisation sur un mot, une expression, un énoncé, une phrase, un procédé linguistique, qui est l'une des clés de la compréhension. Accéder au sens d'un discours c'est pouvoir trouver les bonnes clés.

A quoi servent les questions de compréhension de l'écrit ?

Les questions proposées, suppose une compréhension de l'idée générale du texte, et visent une lecture plus approfondie de celui-ci. Ce qui n'est pas toujours certains. Les apprenants en face de textes en langue étrangère, éprouvent des difficultés à atteindre le sens de ces textes. Ils optent, selon les observations effectuées, à user de dictionnaires français-arabe, de demander à leurs camarades, de faire appel à Google traduction, pensant que connaître la signification des mots implique la compréhension des textes. Alors que, ce n'est pas toujours le cas. Ces apprenants ont besoin d'être guidés vers la compréhension, avant de vérifier s'ils ont compris ou non à travers les questions proposées.

II-4-3-8-Situations de mobilisation/ d'intégration

L'approche par les compétences est fondée sur la mobilisation des ressources et l'usage qu'en fait l'apprenant. La situation d'intégration et celle de mobilisation pour beaucoup d'enseignants sont identiques et réfèrent à la même réalité. Alors que, la situation d'intégration a pour objectif d'intégrer des éléments précis cités dans la consigne, ou étudiés au préalable comme traits ou préceptes dont la présence est décisive pour l'évaluation. Ce qui correspond à des consignes à fort-guidage ou à moyen guidage. Par contre la situation de mobilisation correspond à des consignes à très faible guidage.

Une situation de mobilisation d'apprentissage est constituée du contexte qui est une mise en situation de l'apprenant. Il « *décrit l'environnement de la situation et les orientations liées au domaine de celle-ci* » (Mohsen FARHATI, 2021, P10.). Elle se compose également de la consigne qui assemble les instructions caractérisées par la clarté et l'exactitude. Ajoutant à ces deux premiers, les ressources : est-il nécessaire de définir les ressources et de les indiquer ? Pour ROGIERS Xavier, la réponse est OUI. Les ressources à mobiliser sont une constituante de la situation d'apprentissage. Cette vision est partagée par M. Farhati. A ce stade, l'apprenant a besoin de les connaître et d'être

guidé, ce n'est qu'après avoir résolu la première situation, et lorsqu'il sera face à des situations de la même famille qu'il devrait agir sans indications et précisions des éléments à mettre en œuvre. Dans cette cour d'idées, la situation est qualifiée de situation de vie.

L'insistance sur le savoir, en cas d'apprentissage des langues étrangères, pour des débutants, est incontournable, mais ne doit omettre et nier l'intelligence des apprenants qu'ils soient débutants ou initiés, car tout individu est doté de capacités et a de compétences qui correspondent à son historique et à son expérience. D'où la nécessité de créer une synergie entre l'insistance sur la connaissance et l'entraînement à la mobilisation de ces connaissances et d'autres savoirs qu'ils soient enseignés-appris dans un contexte scolaire ou extrascolaire.

Conclusion

Affirmer l'adoption de l'approche par les compétences dans Le Référentiel des programmes ne coïncident pas avec le contenu des programmes et des documents officiels qui accompagnent la réforme de la deuxième génération où l'on constate un éclectisme méthodologique qui est à l'essence même de cette approche qui puise dans l'essentiel et le plus utile des méthodologies et des approches qui lui ont précédées pour construire, selon une nouvelle conception, un nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage. En le faisant, les programmes et les manuels scolaires sont affectés par les mutations qu'elle véhicule.

Les auteurs des programmes et des documents officiels qui accompagnent la réforme de la deuxième génération tendent à laisser le choix méthodologique ambiguë en n'y faisant aucune référence dans le programme de langue française au primaire, ou en y faisant référence de manière sommaire et inconsistante dans le guide d'utilisation du manuel de la 4^eAM. La nouvelle progression annuelle de la 3^e AS, qui n'a rien de nouveau sauf une reprise de ce qui se faisait avant le déclenchement de la pandémie COVID, présente les compétences à installer sans présenter l'approche par les compétences ni la définir, ni éclaircir ses principes. Les élaborateurs des trois documents laissent le soin aux enseignants d'effectuer des recherches pour comprendre et pour se familiariser. *Est-ce que les enseignants le font réellement ? Ont-ils pris le temps de chercher ?* Quelques soient les réponses à ces questions, les documents officiels qui accompagnent toute réforme ou aménagement en domaine de l'enseignement-apprentissage sont censés être des ressources de connaissances, et doivent par conséquent épargner aux enseignants des recherches qui peuvent être fructueuses comme déroutantes.

Les manuels scolaires s'inscrivant dans le cadre de la deuxième génération, qui seraient la concrétisation du contenu des documents officiels (programmes, guides, progression), réfléchissent l'ambiguïté déjà détectée. Leurs auteurs trouvent du mal à adapter l'approche par les compétences à la réalité vécue. En optant pour la pédagogie par projet, en imposant des projets et des thématiques uniques, en consacrant la grande part du contenu du manuel de la 5^eAP et de la 4^eAM, aux points de langue et la maîtrise des normes, ils orientent l'enseignement-apprentissage de la langue française vers les automatismes qui est une négation des capacités des apprenants, et non vers les autonomismes recherchés et espérés qui sont les résultats de l'installation de compétences.

Dans cette perspective, nous recommandons ce qui suit :

- Faire des manuels scolaires des terrains d'accès aux différents savoirs : linguistiques, méthodologiques, procéduraux...
- Diversifier les projets et en doubler le nombre dans chaque manuel tout en laissant le choix aux apprenants d'en aborder ceux qui leurs semblent plus attrayants et plus actualisés.
- Réorganiser les leçons dans la mesure d'en troubler l'ordre dans l'objectif de casser la routine et limiter l'effet de l'ennui qui en découle.
- Limiter l'exemplification et le modélisme et les rayer définitivement en production/ expression écrite.
- Proposer davantage de situations de production/ d'expression.
- Orienter les projets à réaliser vers la socialisation.
- Proposer des séquences d'évaluation critériée dont le rôle serait d'orienter l'apprenant et de développer la compétence d'auto-évaluation.

Partie III : Du culturel à l'interculturel : enjeux et perspectives

Chapitre v : Implications pédagogiques de l'approche interculturelle dans la classe de langue étrangère

Préambule

L'avènement des approches communicatives a donné un nouvel élan à l'enseignement-apprentissage des langues en général, et des langues étrangères en particulier qui est passé de la répétition de mots, de structures et de formules linguistiques présentées comme clés de la communication, à une prise en considération des composantes de la compétence de communication.

Depuis la genèse de la théorie chomskyenne, la compétence de communication n'a cessé d'évoluer, suite aux recherches effectuées par Dell Hymes, Cann et Swen, Abbou, Moirand et d'autres, et pour qui la composante linguistique maintient sa place comme une assise de la communication sans pour autant qu'elle soit la seule et l'unique. D'autres composantes s'associent à elle à l'instar de la compétence culturelle qui vient défraîchir certaines mécompréhensions dues à l'ignorance du code culturel du partenaire.

A la lumière de ces recherches et d'autres en anthropologie, en sociologie et en psychologie, l'enseignement-apprentissage des langues qui fut, longtemps, axé sur l'aspect linguistique a fini par intégrer la culture comme composante essentielle et il est passé de l'enseignement des langues à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Les études portant sur la compétence culturelle en langue étrangère ont engendré un classement de ses composantes allant du transculturel au co-culturel passant par la composante interculturelle. Ce glissement s'est accompagné de mutations des pratiques d'enseignement et d'une modernisation des moyens et des outils mis à la disponibilité des enseignants et des apprenants.

Les approches interculturelles qui ont vu le jour vers les années 80 du siècle passé en guise de réponse aux rencontres fréquentes entre des individus appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes se sont intéressées aux représentations et aux démarches à suivre pour les modifier. Leur intégration dans le domaine de l'éducation, s'est répercutée sur la classe de langue étrangère.

Quelle place est octroyée à l'enseignement-apprentissage de la culture et à l'interculturel dans une classe de langue étrangère ?

A cette interrogation, seront dispensées des réponses après la présentation d'une panoplie de définitions de la culture et de ses types, la présentation de définitions de l'interculturel en différents domaines et en

Chapitre v : Implications pédagogiques de l'approche interculturelle dans la classe de langue étrangère

didactique. Également, nous exposeront quelques modèles d'enseignement-apprentissage fondés sur l'interculturel.

I- La culture : entre instabilité et interdisciplinarité

Le terme *culture*, fréquemment employé, révèle une instabilité qui se répercute sur la compréhension et donc sur la communication. C'est dans cette perspective, qu'un recueil de définitions de ce terme s'avère nécessaire.

I-1-Quelques définitions

Le rapprochement entre la culture de la terre et la culture de l'esprit ne date pas d'aujourd'hui. A l'origine, du latin *Cultura*, elle désignait les activités agricoles, mais le verbe COLERE est synonyme de cultiver et d'habiter. Toutefois, « *La culture est l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle se transmet socialement, de génération en génération et non par l'héritage génétique, et conditionne en grande partie les comportements individuels* » (Toupictionnaire, 05/10/2021).

L'aspect collectif de la culture que partage les membres d'un groupe, sa transmission sociale, et ses manifestations comportementales tendent à la concevoir comme un bien collectif fixe et stable, alors que la culture change, et ce qui est un trait culturel actuel ne l'était pas trois cents ans auparavant.

I-1-1.Pour E.B. Taylor : culture ou civilisation ?

E.B.Taylor a écrit que « *La culture ou civilisation est cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, la loi, l'art, les règles morales, juridiques, les coutumes et tout autre aptitude ou habitude acquise par l'homme comme membre de la société* »(J. MURRAY, 1971). Regroupant, ainsi, les éléments constitutifs et caractéristiques de l'être humain qui le distinguent des autres êtres. Elle fait de lui un humain, qui ne peut être que social : un être qui vit avec l'autre, qui profite de cet autre et que cet autre profite de sa présence, de son aide, de ses capacités et ses compétences... la complexité de la culture comme concept et son rattachement à la vie sociale la rend proche de la civilisation. Pour Taylor, les deux sont identiques. Alors que, pour Albane Cain et Claudine Briane, la culture fait partie des traits caractéristiques de la civilisation. Les deux auteurs ont écrit à ce propos : « *La civilisation est un système composé d'un ensemble de données d'ordre historique, géographique, économique, sociologique, culturel, traditionnel, et coutumier, qui demeurent le plus souvent dans le domaine de l'inconscient et de l'implicite* »(A. CAIN et C.

BRIAN, 1996, P7). Toutefois, il faut noter que dans la première définition, la culture englobe plusieurs domaines à l'instar de l'art qui se caractérise par la stylistique, des valeurs morales qui tendent à être universelles et relèvent de la sociologie, des règles juridiques dont l'origine est assez complexe puisqu'elles génèrent de visions philosophiques et religieuses à la fois, des traditions et coutumes communautaires qui assurent les relations entre les membres de la même société et qui s'étalent pour se manifester dans les échanges commerciaux et économiques. Tous, influencés par le temps et les événements historiques, et l'espace qui tantôt est le rival de l'homme et tantôt son complice. La définition de la civilisation a tendance à nuancer la culture des autres composantes appartenant aux autres domaines : domaine historique, géographique... la culture de Taylor n'est-elle pas la civilisation de Cain et Briane ?

I-1-2-Pour CLANET

La culture serait selon Clanet « *Un ensemble de systèmes de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et qui donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins* »(CLANET, 1986, P 16). La culture, cet ensemble de traits caractérisant un groupe des autres, assure sa continuité, sa perdurance à travers le temps et l'espace. Elle unifie les règles et les normes disparates au début afin de gérer les relations au sein du groupe. L'individu comme être, fond dans le groupe et perd de ses particularités au profit de la société et de l'intérêt général. Il fait vivre la culture de son groupe, parfois, au détriment de sa culture à lui.

I-1-3-Pour Benoune Mahfoudh*

Ce chercheur algérien donne à la culture un aspect systémique tout comme Clanet, sauf que Benoune explique cet aspect et l'étaye en proposant Trois systèmes interconnectés.

- 1- Le système social qui regroupe les institutions sociales diverses et dont le rôle consiste à prendre en charge les relations entre les individus sur le plan social mais aussi économique. Ce dernier concerne les relations qui viennent s'imposer entre les membres de la société lors des échanges commerciaux.
- 2- Le système technologique : la Technologie est employée dans son sens large qui désigne les moyens mis à la disposition de l'être humain. Ce système est décrit comme étant :

« ... composé par des moyens de production et de protection : mécaniques, physiques et chimiques, soit appropriés de l'environnement naturel, soit façonnés

et manufacturés par les hommes pour agir sur la nature afin d'obtenir leur subsistance, ainsi que par les techniques concrètes de leur utilisation »(Mahfoud BENNOUNE, 2000, P66).

- 3- Le système Symbolico-idéologique qui regroupe « ...*les idées, les connaissances, les croyances ainsi que les mythologies, les religions, les théologies, la métaphysique, les légendes, les sciences, la littérature, l'art, la philosophie...* »(Mahfoud BENNOUNE, 2000, P67). Ce système sert à justifier des réalités vécues, à les rendre raisonnables, à donner un sens à l'essence de l'être et de l'univers. Ces explications diffèrent d'un groupe à un autre et forment les traits caractérisant une communauté d'une autre.

La dynamique de ces trois systèmes et la relation dialectique qu'ils entretiennent entre eux, engendre des cultures : une succession de cultures dans une même société dans le temps, semblables et jamais identiques. Le passage de l'une à l'autre se caractérise généralement par la souplesse. Toute fois une résistance de la part d'individus ou de groupes qui se veulent puristes ou encore conservateurs déclenche des luttes générationnelles qui ne sont autre que culturelles. Les dissemblances « ...*ne s'exprime pas seulement dans les différences de croyances, de valeurs, de normes et de modes de vie du groupe, mais aussi au niveau de l'individu, dans ses façons de penser, de sentir, d'établir la communication* »(Carmel CARNILLERI, 1989, P 14.). L'aspect individuel l'emporte sur l'aspect collectif, et celui générationnel l'emporte sur le traditionnel.

Ces définitions, résultant d'études menées dans différents domaines, mettent le point sur l'aspect dynamique, instable, évolutif de la culture, sur la place qu'elle confère à un peuple, et la place que se confère un individu.

I-2-La langue et la culture : rapports d'essence/ rapports de survie

D'origine philosophique, le débat portant sur *Qui est à l'essence de l'autre*, la langue ou la culture, a fini par s'est céder la place à un autre débat portant sur les liens qu'elles entretiennent entre elles.

La diversité des langues dans le monde répond à des visions et des organisations diverses du monde. En témoigne Georges Mounin lorsqu'il écrit : « *A chaque langue correspond une organisation particulière des données des expériences...Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment*

dans chaque communauté »(Georges MOUNIN, 2010, P18.). Connaître une langue permet de connaître une structure sociale, d'avoir accès à des ressources qui permettent d'appréhender autrement le réel et l'imaginaire.

Le rapport langue/ monde/ univers a toujours fait l'objet de réflexions philosophiques. Deux conceptions expriment ce rapport. La première considère le monde réel comme un ensemble de données que la conscience de l'être humain tente de percevoir et d'enregistrer au fil du temps avec la multiplicité et la diversité des expériences. Ce que l'être perçoit et enregistre n'est qu'une copie de la réalité, un reflet exprimé rationnellement par la langue.

La seconde conception nie la positivité de l'enregistrement automatique du monde par le conscient. L'être ne fait pas que recevoir et percevoir mais il analyse, il critique, il trie... : il est cognitivement actif, et la vision qu'il a du monde se construit au fur et mesure qu'il est convoqué à faire face à des situations réelles. La langue dans ce cas n'est pas le reflet de son entourage mais il est le champ où la réalité se construit.

L'imaginaire, lui, dépend du réel et d'un travail conscient et inconscient sur ce réel. Il se métamorphose pour devenir une croyance, une représentation suite à une généralisation.

La langue, cet ensemble de signes, considéré dans sa fonctionnalité de communication et de représentation du monde, depuis quelques décennies, est source de polémique portant sur la suffisance de la connaissance de l'aspect systémique pour communiquer et l'apport et le rapport qu'elle entretienne avec la culture.

Benveniste écrit à leur propos qu'elles sont *les deux facettes d'une même médaille*, deux façons de voir la même et unique chose sans qu'elles soient identiques. Elles se complètent à ne pouvoir voir l'une sans invoquer l'autre. La langue comme système porte en elle les traits culturels et identitaires des personnes qui la parlent comme le montre Zarate et Gohard Ranenkovic dans cette définition de la langue : « *La langue est une manifestation de l'identité culturelle...* » (Zarate, 2003. P 57), mais, « *Ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire* » (Patrick CHARAUDEAU., 2001, PP 21-38), niant, ainsi, la neutralité de la langue comme système soit dans son origine soit dans son usage.

E. Sapir dans son ouvrage *Linguistique* (1968) explique que la structure morphosyntaxique est susceptible de traduire les phénomènes sociaux, les modes de vie, de penser, et la vision du monde. Selon cet auteur, les habitudes linguistiques qui sont des traits caractéristiques de la culture d'une société, sont à l'origine de la réalité sociale vécue et de l'entourage et l'environnement qui la contextualisent. Cette théorie suppose qu'apprendre une autre langue que celle première implique le délaissement du système de représentations, du mode de penser et de raisonnements habituels, et l'adoption d'une nouvelle culture.

Ce qui est à souligner est qu'en dépit de la résistance des structures morphosyntaxiques à 80% au long des années, des décennies, les cultures prises dans le sens de ce que l'on vit, ont changées. Aussi, une seule langue pourrait véhiculer plusieurs cultures. Ces dernières sont en rapport étroit avec la sémantique et la sémiotique du signe linguistique qu'avec son aspect formel.

La langue, dans son aspect complexe, oriente l'individu à adopter des comportements, des valeurs, des croyances... *Il est condamné à voir le monde à travers le prisme de sa langue*, selon George Mounin, et de construire et d'affirmer son identité, qui n'est autre qu'être Soi, tout en connaissant parfaitement ce Soi, ce qui implique la conjugaison de la subjectivité et de la réflexivité.

La relation étroite entre la langue et la culture procréé un rapprochement entre les deux en didactique des langues étrangères.

I-3-Vers une typologie des cultures

Les définitions précédentes donne à poser la question : *Existe-il une ou des Cultures ? Repenser la culture et à parler de cultures (au pluriel) est-il une nécessité ?*

La première réponse à cette question nous vient de Aline Gohar Redenkovic qui explique que la culture anthropologique se caractérise par la transversalité « ...c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe » (Aline GOHARREDENKOVIC, 1995, P 105-106.), par contre l'auteur affirme qu'elle est formée de traits distinctifs, pas à l'intérieur de ce même groupe, mais d'un groupe comparant aux autres groupes. Ce type de culture s'acquière de manière inconsciente.

Toute fois la culture cultivée est distinctive : elle permet de distinguer des personnes dans un groupe. Elle est aussi implicite que volontaire, consciente qu'inconsciente. « *On ajoutera encore que la culture cultivée est largement transculturelle. On veut dire par là que bien*

des savoirs qui la composent appartiennent à ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine de l'humanité »(CUQ & Isabelle GRUCA, 2018, P 80).

D'autres tentatives ont abouti à des dichotomies qui opposent des cultures comme :

- Culture individuelle / culture de masse
- Culture savante/ culture populaire
- Culture générale/ culture spécialisée
- Culture sociale/ culture professionnelle

Les tentatives de *typologisation* de la culture relèvent du descriptives de situations distinctes qui infligent à l'individu des actions différentes. Elles s'inter-mêlent et forgent la personnalité, l'identité, l'esprit de la personne. L'exemple à donner est le père enseignant, qui en plus de la culture collective de la société à qui il appartient, il a une culture spécialisée de la discipline qu'il enseigne, une culture professionnelle basée sur l'éthique et la déontologie de sa profession, une culture générale qu'il a réussi à développer suite à ses lectures... ses agissements, ses choix s'effectuent dans l'éventail de ces cultures dont les frontières s'effacent avec le temps et selon les besoins. La somme de celles-ci forme la Culture.

Dans la liste de dichotomies, la mise au clair de la culture individuelle et celle collective semble une nécessité, vu le rapport qu'elles entretiennent d'une part avec les définitions déjà présentées et d'autre part avec ce qui suivraient.

I-3-1-La culture individuelle

Le terme *individuel* renvoie à ce qui est personnel. La construction de la culture individuelle s'entame dès un bas âge, où elle se croise avec la culture collective, pour s'affirmer avec le temps et prendre son caractère individuel personnel. Elle consiste en toutes les activités et les résultats de ces activités qui nourrissent et alimentent la culture générale de la personne. Evolutive, elle contribue à la structuration de l'esprit, au développement de compétences et de capacités à l'instar de la critique et de l'analyse qui allouent la comparaison entre les cultures et le passage en souplesse vers l'interculturel.

I-3-2-La culture collective

Elle se rapporte à un peuple dont les membres ont peu ou prou une culture commune regroupant des valeurs, des normes, des arts, des pratiques, ... distinguant ce groupe des autres groupes. En maintenant le rapport avec l'historicité collective du groupe, son rythme d'évolution reste

lent, freinant par conséquence le rythme d'évolution des cultures individuelles. Désormais, la culture collective assure l'appartenance de l'individu au groupe et lui procure force et protection. En même temps, elle le claustré dans un monde restreint et pour s'en sortir, l'individu peine.

I-3-3-Culturel et naturel : *complémentarité ou opposition ?*

Mettre en opposition le culturel et le naturel repose sur le fait de croire que la culture s'approprie et s'acquiert alors que le naturel relève du biologique. Merleau-Ponty écrit « *...qu'il n'est pas un mot, pas une conduite, qui ne doive quelque chose à l'être simplement biologique et qui en même temps ne se dérobe à la simplicité de la vie...* ». Il met en évidence la relation de l'être humain biologique et la culture qui n'est autre qu'un système qui gère les conduites et les choix de ce même individu. Les deux déterminent l'agir de l'être.

Cette même idée est évoquée, sous une autre cape, par Mahfoudh Benoune, qui explique la relation entre les deux par la nécessité de s'adapter à la nature en créant un système de vie qui relève de la culture. Ce même système est cité par Clanet comme un composant des cultures humaines et déterminant en tant que les conditions naturelles ne sont pas identiques. Les cultures qui ont vu le jour dans les régions désertiques divergent de celles des régions côtières, ou forestières.

La nature a joué contre certaines civilisations et certaines cultures en les détruisant suite à des phénomènes naturels comme les volcans, les inondations et les tremblements de terre. Ces mêmes phénomènes ont modelé les cultures humaines partiellement, et ont contribué au déclenchement de guerres et de mouvances massives vers d'autres régions.

I-4-Echanges, et éclectisme culturel

Connu depuis la préhistoire, les échanges culturels ont contribué de prêt dans la configuration de l'avenir des êtres humains. Les recherches archéologiques ont montré la relation entre des faits, des événements et des mutations dans les quatre coins de la planète à l'instar des pyramides d'Égypte, celles de l'Algérie et celles construites par les Mayas, ou encore le rapprochement entre des cultes de célébrations de certaines fêtes comme le mariage, la circoncision ou encore les funérailles.

Ces échanges, qui s'inscrivent loin dans l'histoire, résultent de la mobilité des individus et des groupes, des échanges commerciaux, d'invasions... Avec le temps, et avec le développement technologique, ils ont pris de l'ampleur et sont devenus plus rapides et plus intenses

qu'autre fois de telle sorte à ce que le glissement linguistique et celui culturel soient fluide. Pour la société réceptrice ainsi que pour la société exportatrice, ils sont enrichissants et destructeurs à la fois. Entre le gain et la perte, l'intérêt de l'être et du groupe ont la primauté et la diffusion interculturelle reste le moteur de l'évolution de l'humanité.

« Toute culture qu'elle soit sociale, individuelle, ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de Culture Pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel »(Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018.P9). D'où la nécessité d'évoquer la notion d'éclectisme culturel qui *« ... est considéré à la fois comme la cause et le signe révélant un brouillage des règles collectives du jeu culturel et des isomorphies liant les positions sociales des « sujets culturels » (hiérarchie sociale) et le rapport qu'ils entretiennent à la culture (hiérarchie des pratiques et des genres de pratiques) »*(Armelle BERGE et Fabien GRANJON, 2005). Si la classe sociale détermine le rapport de la personne à la culture de la classe et aux cultures des autres classes selon Richard PETERSON, l'éclectisme peut être pris dans un sens plus large qui comprend le métissage culturel qui naît du contact d'autres cultures. Bernard LAHIRE explicite cette idée lorsqu'il écrit que *« ... la frontière entre la légitimité culturelle (la « haute culture ») et l'illégitimité culturelle (la « sous culture », le « simple divertissement ») ne sépare pas seulement les classes, mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus, dans toutes les classes de la société »*(Bernard LAHIR, 2005). Au contact, la personne identifie des comportements et des traits culturels qui jusque-là étaient inconnus ou qui selon une vision, ils étaient classés non adéquats. Une fois elle découvre leur efficacité et leur simplicité, elle les adopte en niant les critères de leur qualification comme inappropriés et inadéquats.

Sortir de la coquille du mono-culturalisme au multiculturalisme, c'est comme sortir de la vie aux vies, du monde aux mondes. C'est trouver une fenêtre ouverte qui permet de voir et d'entendre les autres. Le raisonnement adopté vis-à-vis de ce que l'on entend et ce que l'on voit détermine ce que l'on emprunte et quand on en fait usage. Ce sont ces emprunts qui forment l'éclectisme culturel.

I-5-Emotions et culture

L'Apprentissage s'associe aux émotions de l'apprenant. *« Elles représentent un ciment cognitif fort et bâtissent le lien entre ce que nous apprenons, ce que nous reproduisons et notre façon de construire notre existence et notre représentation du monde »*(Albine WAGENER, 2009, P 136). Elles influencent nos dits, nos gestes, nos habitudes, nos mimiques

et notre pensée. Elles nous parviennent de contacts linguistiques et culturels.

L'attachement ressenti à une culture est dû à un attachement à une ou à plusieurs personnes que nous en produisons des schémas culturels. L'impact du côtoiement de ces personnes, que cela relève de l'émerveillement ou de la simple sympathie, se traduit par le développement de sentiments positifs à leur égard et par une imitation du modèle comportemental. Dans le cas contraire (cas de sentiment négatif), un sentiment de désappointement, de haine même, se traduit par l'emprunt d'un chemin contradictoire à celui des personnes en question. Les émotions concernent aussi les choses, les objets, les thèmes, la musique et tout autre élément portant en soi des traits culturels. Face à eux, les deux axes (positif et négatif) sont activés. L'acceptation ou le rejet sont tributaires de l'identité de l'apprenant ce qu'affirme Albine Wagener en écrivant :

« Ce que nous apprenons, ce que nous retenons, ce que nous reproduisons, et ce que nous faisons est avant tout conditionné par les liens émotionnels que nous avons progressivement établis entre notre identité individuelle, notre identité collective et nos besoins contextuels »(Albine WAGENER, 2009,P138).

Lorsque l'apprenant est prisonnier de ses émotions, il reste enfermer dans sa propre logique qui n'admet le changement, ce qui est signe d'*immaturité neurologique*. Le rester serait refuser la logique du vivre ensemble et tout ce qui se rattache à l'« inter ». Le renversement de la situation de claustration n'est possible qu'en situations de besoin et de nécessité ce qui est pour B. Cyrulnik, dans son ouvrage *Métamorphose de présentation du réel* une forme de dépendance du contexte et du temps.

Le signe culturel, comme le signe linguistique, a un effet démesuré sur les personnes. Il est sujet d'interprétations alimentées par l'identité et la culture individuelles. Atténuer les différences afin de préparer la rencontre *proprement dite*, s'entame par l'imagination : imaginer quelles émotions peuvent être provoquées chez l'autre par le signe culturel. En imaginant, l'individu émet des hypothèses qui envisagent des réactions diverses de la part de l'autre, et permet de se remettre en cause.

I-6-Les fonctions de la culture

Les fonctions de la culture pour l'individu ont fait objet d'études menées par Martine Abdellah Pretceille dans *L'éducation interculturelle*. (Que sias-je ? 2017), et ils sont énumérés comme suit :

- 1- La fonction sociale qui fait que des personnes se réunissent et se regroupent pour former une communauté culturelle : ils s'accordent à partager des savoirs, des savoirs faire et des savoir être qui leur permettent de vivre en harmonie, et de faire face aux étrangers.
- 2- Une fonction *Ontologique* qui permet de se connaître, de s'identifier, de connaître ce qui le distingue des autres. L'emploi des deux termes culture et identité donne lieu à des confusions de sens qui font que certains individus les prennent pour synonymes, ce qui n'est qu'illusoire car comme l'explique G. Balandien

« L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres, mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition recourent à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long, rapprochent les deux notions »(G. BALANDIEN, 1986).

Cette relation fait que l'une soit au service de l'autre : la culture permet un encrage de l'identité et sa fermentation, et l'identité est une prolongation de la culture. L'identité collective et la culture collective sont à la base de l'identité individuelle et la culture individuelle. Elles sont toutes déterminées par et déterminantes pour la langue.

- 3- Une fonction instrumentale qui permet de s'adapter aux nouvelles situations, aux nouvelles conditions, aux nouveaux contextes. Plutôt pragmatique, cette fonction a connu un développement très rapide et a pris les devants dans l'objectif de répondre aux exigences de l'ère de la *mondialisation* et la *modernité* qui se caractérisent par la rapidité des mutations et le surcroît des contacts.

II- L'interculturel

Le développement de ces fonctions, ont fait de la culture un concept migratoire : on la trouve dans différents domaines et champs de recherche. Au croisement de ceux-ci, la didactique en a fait un objet et un objectif à la fois, d'où l'approche interculturelle.

Dans quelles circonstances cette approche a-t-elle- vu le jour ?

II-1-L'émergence de l'interculturel

Avant d'arriver à l'interculturel, plusieurs modèles de gestion de la diversité culturelle ont été proposés suite au flux migratoires qu'ont connu certains pays et principalement ceux ayant joué sur le développement industriel après la deuxième guerre mondiale. La reconstruction de l'Europe, exigeait des ressources humaines de tout niveau. Ainsi, ces pays en voie de reconstruction sont devenus l'*Eldorado* de citoyens des pays du tiers monde, à la recherche de la richesse et du gain. Parmi ces modèles les trois ci-dessous cités.

II-1-1-Le modèle mono-culturel

Dans les pays réceptionnistes, des efforts ont été déployés pour l'assimilation des nouveaux arrivés, dont les origines, les cultures et les langues varient et diffèrent. Il s'agissait de les aider à s'intégrer tout en promouvant une langue-culture dominante dans l'objectif de former une société homogène à l'exemple des Etats Unis. Aspirer à une homogénéité linguistique et culturelle dans des pays qui sont à l'origine hétérogènes coïncide à une montée d'appels à la création d'ethno-sphères face à une éventuelle troisième guerre mondiale, pensant que l'union renforcerait d'avantage ces pays, et qu'elle sera faire face à d'éventuels soulèvements de ces minorités contre l'Etat réceptionniste.

L'initiative, théoriquement, méritait sa peine, mais elle manquait de maturité car, une fois arrivés dans ces pays, les migrants forment des communautés minoritaires qui se côtoient dans l'habitat et le travail et ils tentent de faire usage de leurs langues maternelles et pratiquer des rites culturels reflétant leurs origines. Il leur a été non possible de renoncer à leurs cultures d'origine pour une culture/ des cultures autres dans un temps court et limité, sous la pression politique et économique. La pluralité des ethnies et l'attachement à la culture première a mené à l'échec des tentatives d'assimilation auquel aspirait le modèle mono-culturel.

II-1-2-Le modèle intégrationniste

Une autre démarche fut lancée par certains Etats : il s'agit du modèle intégrationniste qui réfute la négation de la culture d'origine des migrants tout en insistant sur l'intégration de la culture d'accueil. « *Cette démarche supposait que les cultures et les identités étaient prises séparément les unes des autres, et juxtaposées, dans une optique multiculturelle* »(Philippe BLANCHET, 2007, P : 19). Une théorie qui est critiquée et remise en cause en raison de l'impossibilité de bâtir des murs culturels entre sa culture et la culture d'accueil sans qu'il y ait influence de l'une sur l'autre. La frayeur de perdre ce qui liait les migrants à leurs origines, les menât à dénier la culture réceptionniste et à s'enfermer derrière les barrières du Moi.

II-1-2-1-Du multi à l'inter

Vivre dans une ethno-sphère où l'on trouve plusieurs cultures, oblige un changement de comportement en fonction des situations culturelles qui se présentent. Cela exige une connaissance de celle-ci et une capacité inhérente à passer de l'une vers l'autre sans confusion.

S'appropriier plusieurs cultures n'est pas sans risque. L'individu multiculturel ne pourrait garder sa neutralité devant l'amas qui se présente à lui et ne pourrait éviter les interférences culturelles appelés *culturèmes*. Ces derniers, finissent par se faire place comme traits culturels appartenant à l'une comme à l'autre culture.

L'interculturel est une réponse à la gestion multiculturelle dont l'échec ne laisse pas une place au doute. Il « *... met en effet l'accent non seulement sur le processus de contact culturel mais également sur l'interprétation, le message des cultures* » (Philippe BLANCHET, 2007, P20) C'est dans cette perspective que s'inscrit l'interculturel en didactique des langues

II-2-Contact de langues, contact de cultures

Le contact de langues, ainsi que les phénomènes qui ont résultent, a fait couler beaucoup d'encre. Des phénomènes linguistiques y trouvent émergence et prospérité à l'instar de l'interférence, du code swiching, de l'emprunt... Ce contact est loin d'être sans impact sur les cultures, présent dans le sens de ce que l'on fait vivre via les comportements et les attitudes, car il s'accompagne de rencontres culturelles d'intensités et d'importances différentes qui se traduisent par des agissements et des conduites soit positives soit négatives. Il est à l'origine de contacts culturelles dont les portés varient d'une société à une autre et d'une

personne à une autre. Les plus importants et les plus traités de ces phénomènes, l'enculturation, l'acculturation, la déculturation...

II-2-1-L'enculturation

Appelée aussi endo-culturation. Elle désigne l'appropriation de la culture du groupe auquel l'individu appartient. Ce procédé dépend de la socialisation et en est une partie indissociable. Ce processus perdure autant que l'individu n'a pas infirmé des propositions d'enculturation suite à une ou plusieurs situations qui se contredisent avec les principes la théorie philosophique à qui il appartient, la religion et les croyances. Dans le groupe communautaire, dans la famille, l'individu n'est pas un seau où l'on verse des savoirs et à qui il est sensé s'y résigner. Il est, plutôt, un sujet actif qui réagit à des degrés différents selon les moyens qui sont mis en sa possession pour discuter, critiquer et choisir. Tant qu'il vit, il apprend et ses penchements changent, ce qui rend la pleine enculturation non possible.

Opter pour l'endo-culturation et y appeler, ne tend pas à faire vivre la génération des dix années à venir dans les mêmes conditions et selon le même mode de vie d'aujourd'hui, puisque ce serait un emprisonnement dans le passé proche, et, comme nous, actuellement, on a pu mener une vie similaire à celle de nos parents, nous ne pouvons condamner les générations futures à mener notre vie. Eduquer à l'enculturation, demeure une tentative de préserver les cultures locales ou ce qui reste d'elles.

II-2-2-L'acculturation

Qu'ils soient asymétriques ou réciproques, les échanges culturels directs ou indirects, entre deux groupes provoquent des changements dans l'un ou l'autre système. Ce sont ces changements progressifs qui sont appelés acculturation. Ils sont étudiés selon :

- S'ils sont endogènes ou exogènes : s'ils appartiennent à la culture mère, qu'ils s'y approchent, ou qu'ils y sont complètement étrangers. Le degré de xénité détermine le nombre d'adhérents et la vitesse d'adhérence.
- La vitesse d'effectuation, le temps nécessaire pour l'acceptation d'un trait appartenant à une autre culture, et le temps de son intégration totale. Le temps d'épouser une autre culture prend du temps qui est compté par siècles
- L'impact sur la culture exogène et l'impact sur la culture endogène. Les avis sont partagés sur l'impact de l'acculturation selon les

profits à en tirer : plus sont ces derniers plus l'acculturation positivement jugée.

- La *reliabilité* consiste à détecter le passage de la nouvelle culture d'une génération à une autre. En cas de rupture de la chaîne de transmission, et de retour à la culture d'origine ou d'adoption d'une culture tiers, l'étude portant sur la *reliabilité* serait irréalisable.

Deux niveaux d'acculturation peuvent survenir. Le premier appelé par Sélim Abou *la périphérie de la culture d'origine*. Il est question de traiter les nouveaux éléments quel que soit leur type et leur champ, et la manière dont ils sont interprétés selon les modèles de la culture d'origine. Le deuxième dénommé *formel* : il est relatif au mode de sentir et de penser qui changent de paradigmes et de repères.

« Ainsi, l'acculturation rend compte d'un processus de transformation progressif du système culturel dans lequel tout se tient et où la modification d'un élément provoque la transformation d'autres éléments qui eux, n'avaient pas subis directement l'influence de contact »(Jean Jacques DELDYCK, 2000, P 20). Elle ne pourrait être que partielle, et qu'elle ait touché un trait ou un domaine, elle affecte d'autres traits et d'autres domaines, sans atteindre la totalité.

Les membres de la communauté sont affectés par le côtoiement d'autres cultures. Leurs réactions varient selon s'ils adhèrent en sentant le besoin et les bienfaits, soit en s'y opposant en raison de peur des méfaits sur la personne, sur le groupe et sur le patrimoine culturel oubliant que ce dernier est instable. Ce qui explique une résistance et une opposition au nom du purisme culturel. Mais au nom de l'évolution et du progrès, les partisans de l'acculturation lui tracent chemin.

L'acculturation s'allie avec un penchant vers la/ les langue (s) étrangère(s) donnant lieu à des emprunts, des codes swichings et à des mutations des politiques éducatives qui seraient dans l'obligation, à travers la tutelle, de prendre des mesures pour préserver la langue du pays, et des mesures pour satisfaire les besoins de la population ou d'une partie d'elle, en offrant un enseignement-apprentissage de ces langues-cultures.

II-2-3-La déculturation

Frantz Fanon, en écrivant que la déculturation était nécessaire pour un projet colonial, il se mettait dans la peau de celui-ci qui ne cherche que profits et gloire. Sous l'influence de l'autre plus fort, un peuple finit par adhérer à la culture de cette autre, et la prend comme plus rationnelle et

plus moderne que celle de ces aïeux. Le phénomène n'est pas uniquement groupal, mais peut être individuel.

Depuis des décennies, le monde a vu une émergence du pouvoir de l'information dont la force prend de l'ampleur de jour en jour et sous prétexte de la diffusion et de la vulgarisation, les détenteurs de ce domaine mènent une guère non déclarée. Dans son apparence, elle légitime le droit de savoir et de connaître, mais en analysant les faits, on se rend compte qu'il s'agit d'une propagation de valeurs, de coutumes, de mœurs, d'habitus ...d'un groupe ce qui provoque « ...*un véritable changement de mentalités, de mœurs et d'éthique, autant chez les élites sociales qu'au sein des classes défavorisées* »(Burhan GHALIOUN, 1998). Cette commercialisation de la culture, et la commercialisation de la culture de consommation sont en partie source de déculturation de jeunes, surtout, n'ayant pas la maturité pour faire face à ce déluge. Eblouis par les éclats de lumières, ils se trouvent entraînés d'imiter ce qui leur semble être meilleur.

La déculturation touche également les migrants, qui déjà préfèrent se distancer de leur culture d'origine en choisissant le gain, la sécurité, la promotion, la stabilité... Vivre avec l'autre (les autres) découle en une appropriation de comportements, d'habitus, de façon de faire..., nouveaux : une culture partiellement ou totalement nouvelle. L'attachement à la culture d'origine choit devant les intérêts qui, arrivés à leurs termes, se transforment en une nostalgie qui revivifie le sentiment d'appartenance à la culture d'origine.

L'acculturation théorique coïncide avec une orientation linguistique vers la langue de la culture cible au détriment de la langue d'origine. Le choix, est irréversible dans le cas de disparition de cette dernière, dans le cas contraire, le retard pourrait être comblé. A cet effet des associations œuvrent, au niveau national et international, et proposent des programmes d'enseignement spécifiques.

II-3-Le choc culturel

Par choc culturel sont désignés les processus de réception de découvertes sur d'autres cultures. C'est être choqué suite aux confrontations de plusieurs cultures, de plusieurs traits culturels. La confrontation génère une violence, une dispute et un malaise. Dans le cas du choc culturel, la dispute est intrinsèque, une fois terminée par une

acceptation ou un refus ou encore par une négligence, le malaise disparaît.

Selon Margalit Cohen-Émerique, un tel choc peut être défini comme suit :

« Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination; en un mot, c'est une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger »(COHEN-ÉMERIQUE., 1999, PP301-315).

Se sentir étranger englobe tous les sentiments décrits par l'auteure. La cause première de cette étrangeté culturelle est l'absence de connaissances, ou l'opposition des représentations avec la réalité.

« Il constitue un élément important dans toute rencontre interculturelle (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé » (COHEN-ÉMERIQUE., 1999, PP301-315).

Se prononcer Positivement ou négativement à propos du choc culturel relève de jugements personnels, ceci dit de la subjectivité individuelle ou groupale. Des conservateurs verront en lui une source de nuisance à la culture d'origine : il y causerait des modifications et donc une perte d'une partie d'elle. Chaque élément culturel perdu chez une personne, risque d'être perdu pour d'autres personnes et donc de disparaître définitivement.

Contrairement à ce que le terme *choc* pourrait connoter, il est souvent positivement jugé et même recommandé, comme le montre **Raja Choueiri**, dans son article *Le « choc culturel » et le « choc des cultures »*, en raison des valeurs qui s'associent à ce choc et que l'auteur résume en ce qui suit :

« la tolérance, la modération, l'adaptation, la flexibilité mentale, l'ouverture d'esprit, l'enrichissement discursif, l'éducation de soi et le renouvellement personnel, la remise en cause des préjugés et des stéréotypes collectifs hérités, l'autocritique et la relativisation de l'ethnocentrisme, la prise en compte des autres points de vue et perspectives culturelles quant au regard anthropologique porté sur le monde, l'émerveillement artistique et esthétique, l'innovation intellectuelle et la sortie hors du conventionnel »(Raja CHOUAIRI, 2008/ 68).

Comme résultats du choc culturel, des attitudes orientées vers la cohabitation entre cultures s'installent chez des personnes qui se voient travailler sur soi en perpétuel. D'autres attitudes de renfermement sur soi sont développées chez des personnes prises par la peur ou par la fainéantise intellectuelle. Pour les premières, la relation entre le Soi et

l'autre est remise en cause en continu. Pour les deuxièmes, l'endoctrinement privilège l'ethnocentrisme.

II-4-L'interculturel : Je suis, Tu es, mais...

Après la deuxième guerre mondiale, E.T. Hall fut chargé de la formation de diplomates américains appelés à exercer dans des pays de culture différentes. Il a focalisé son travail sur l'interculturel, bien que tout au début il ne l'a pas dénommé ainsi. Un terme nouveau qui correspond à des pratiques anciennes déjà abordées par l'Histoire, l'anthropologie et la sociologie et désignés linguistiquement autrement.

L'interculturel, comme notion, ne concerne pas seulement et uniquement l'éducation. Il est en rapport avec d'autres domaines comme le commerce, le management, la santé, la littérature, la communication...C'est ce qu'il lui vaut d'une part son apogée et d'autre part la multiplication et la variété de définitions à la considérer comme concept instable.

III-Culture(s) et enseignement-apprentissage des langues

Longtemps, l'enseignement des langues s'est restreint à l'enseignement d'un système linguistique, ce qui s'est répercuté négativement sur l'apprentissage de ces langues. A partir des années 80, on oscille vers l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mettant, ainsi, en relief la langue et la culture. Ce rapprochement est le résultat de multiples recherches effectuées en domaine de linguistique, pragmatique, communication, sociolinguistique, psychologie...

III-1-La compétence interculturelle en classe de langue étrangère

Enseigner une langue étrangère est relié à l'enseignement de la culture. Les différentes méthodes d'enseignement ont intégré la Culture/culture à des niveaux variés. En le faisant, les chercheurs admettent son intérêt à court et à long terme pour l'apprenant et la société.

La **méthode grammaire traduction**, en se focalisant sur l'aspect linguistique et la traduction d'exemples et d'extraits, ne s'est intéressée à la culture qu'à travers les chefs d'œuvres littéraires et les arts tout en les reliant aux personnes imminentes qui les ont réalisées et aux événements historiques qui s'y manifestent. La **méthode audio-orale** et celle **audio-visuelle**, ayant pris conscience des changements du monde de l'apprenant qui prend une dimension multiple, elle opte pour une *pragmatisation* de l'enseignement-apprentissage des langues. L'accent est, alors, mis sur la vie quotidienne simulée à des situations, le moindre que l'on puisse dire d'elles est qu'elles sont typiques. Elles permettent d'aborder des aspects socioculturels de manière générale : elles ne concernent que des habitudes linguistiques surtout.

La primauté est accordée dans l'**approche communicative** aux actes de parole enseignés via des situations qui se rapprochent de la réalité. Dans la même perspective, cette approche opte pour des supports authentiques porteurs de traits culturels dont l'exploitation reste amoindrie comparant à la centration sur le côté linguistique et le discours ordinaire.

Visant l'installation et le développement de compétences, l'approche par les compétences octroie à l'enseignement-apprentissage des cultures une place primordiale comme une composante de la compétence de communication et moyen de socialisation. Elle s'appuie sur les recherches effectuées en domaine de la communication et qui font

référence à la culture comme élément incontournable et indissociable de la composante linguistique.

III-2-Culture et communication

En didactique des langues étrangères, et pour longtemps, la communication a constitué l'objectif primordial ; communiquer au moyen d'une langue donnée était signe de civisme. Mais vue différemment, la communication incite les spécialistes à la mettre sous la loupe. La théorie Chomskienne présente la compétence de communication comme étant innéiste. Dell Hymes, aborde cette même compétence qu'il définit par « ... *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (HYMES, 1976, P116). Limiter la communication à la connaissance c'est la dépourvoir de l'action qui en la vie.

D. Coste affirme que la compétence de communication comprend quatre composantes principales qui agissent en corrélation et qui sont :

- ✓ Une composante linguistique,
- ✓ Une composante de maîtrise textuelle,
- ✓ Une composante de maîtrise référentielle,
- ✓ Une composante de maîtrise situationnelle qui englobe « *savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue* » (Daniel COSTE, 1978/n°141, PP25-33).

S. Moirand écrit en 1982 que la compétence de communication peut avoir quatre composantes qui s'imbriquent.

- - Une composante linguistique,
- - Une composante discursive,
- - Une composante référentielle,
- - Une composante socioculturelle qu'elle définit par « *L'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* » (Sophie MOIRAND, 1982, P.26).

Le CECRL présente la compétence plurilingue qui s'associe avec l'apprentissage des langues étrangères et la relie à la compétence culturelle. A ce propos est écrit que c'est « ...*la compétence à*

communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédé par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel »(Conseil de l'Europe, , 2000).

Les recherches entamées, et d'autres, montrent la corrélation qui existe entre la communication qui est au centre de l'enseignement-apprentissage des langues, et la Culture qui permet, selon Zarate de développer une « ...*capacité à anticiper les malentendus qui relèvent d'une éducation du regard et à la perception d'autrui* »(G. ZARATE, 1986, P27). Cette optique de considérer l'apprentissage des langues comme un apprentissage du savoir communiquer tend à restreindre ce processus, alors que d'autres optiques lui convoient d'autres dimensions.

La communication est un acte psychologique, sémiologique, ethnologique, social...elle est le résultat de processus complexes chez les parties qui y participent et le système linguistique n'est que l'un des moyens en vigueur. Le système culturel, assure la réussite de la communication qui rets tributaire de la situation et des partenaires. L'un des chercheurs a écrit qu'il a appris la langue française pendant des années, mais il n'a su comment demander un café. Par cette déclaration, il a mis en cause les méthodologies et les approches d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dont les premiers soucis sont les règles et les normes qui servent à décrire les systèmes linguistiques pour mettre la communication en deuxième position.

III-3-Enseigner -apprendre une langue étrangère : au-delà de la communication

L'apprentissage comme processus complexe a, suite à des recherches multiples, des définitions diverses selon l'optique.

Pour Michel Minder, l'apprentissage, « ...*n'est pas chasser le savoir antérieur, mais ... le transformer en y intégrant de nouveaux éléments ...* » (Michel Minder, 2007). L'actualisation des savoirs donne l'impression que les savoirs antérieurs dans leurs états premiers ne sont plus convenables aux nouvelles situations. La réalité est que les savoirs s'imbriquent pour donner naissances à d'autres plus récents. Mais le savoir en lui-même n'a de valeur que s'il est corrélé à des comportements et des attitudes qui reflètent son impact sur l'individu. C'est dans cette optique comportementaliste que Marc Richelle écrit que l'apprentissage est « ...*mettre en place des conduites dont les conséquences se révèlent positives pour le sujet* »(Marc Richelle, 1993. P : 56). Le comportement

dans le cas de l'enseignement – apprentissage des langues n'est pas uniquement langagier, car le côté langagier dépend d'autres éléments dont le culturel qui comporte l'éthique. La positivité du comportement pour le sujet apprenant, est relative puisqu'elle dépend de jugement et de la subjectivité. Il se pourrait que l'apprenant trouve en la modification de son comportement une perte, tandis que l'observateur neutre y trouve un gain.

Dans une optique cognitiviste l'apprentissage correspond au changement de son système de représentations. Une phase intermédiaire entre le savoir et le changement de comportement.

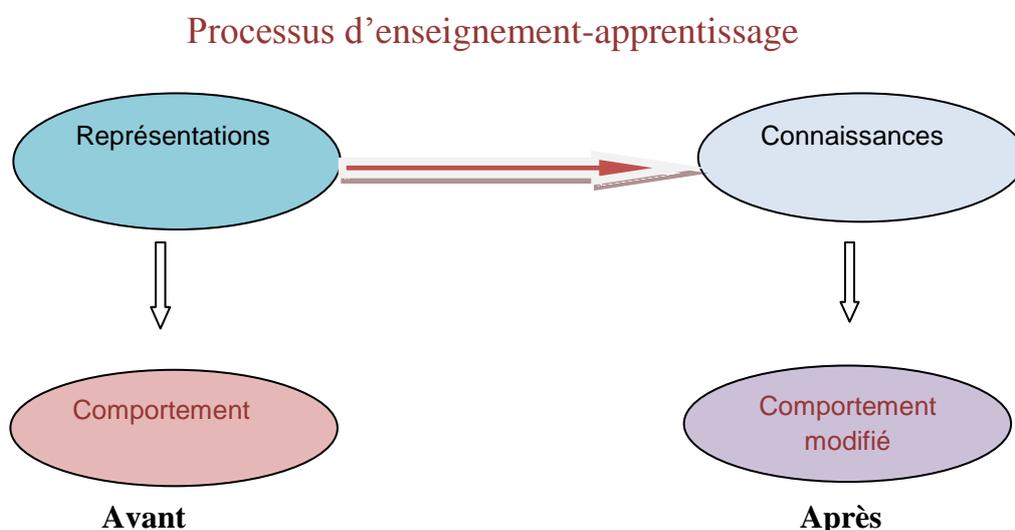


Figure 26: Changement de comportement après accès à la connaissance sur l'autre culture.

Les représentations modèlent les comportements qui sont des réactions préparées et stéréotypées. En classe, l'enseignement-apprentissage fondée sur le cognitivisme, convertit les représentations en connaissances. Ces dernières, seront à la base de nouveaux comportements.

Apprendre une langue étrangère, selon Béatrice Pothier, serait :

- « Apprendre à prendre le risque de se décentrer,
 - Apprendre à dire aux autres ce que l'on pense,
 - Accepter le point de vues autres,
 - Apprendre à envisager les choses sous un autre angle,
 - Introduire du culturel et du social en plus de l'économique et du politique ».

Ces éléments donnent à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères une dimension individuelle et sociale, ce qui le démarque des autres enseignements-apprentissages. L'intérêt porté à l'apprenant et à au rôle qu'il joue dans la société, et comme ambassadeur de celle-ci, fait de l'école une institution préparatrice à une aire de respect et d'égalité.

L'apprentissage ne se limite pas à un ensemble de savoirs juxtaposés, mais c'est un renouvellement permanent de cet ensemble, une reconstruction du système de représentations et une élimination des préjugés. Il est donc un ensemble d'actions sur l'éthos des apprenants qui en plus de la xénité linguistique et systémique en cas d'une classe de langue étrangère, se trouvent face à un autre niveau de xénité représentée par la dimension culturelle de la langue à apprendre.

Bien que des spécialistes déclarent et affirment que l'éthos de l'individu ne peut être affecté et changé et les attitudes nouvellement adoptées représentent, pour eux, une adaptation à des situations et une manière d'éviter la complexité et l'aboutissement de la confrontation d'antagonistes. Frédérique Woerther, lui, affirme que l'éthos est « ...capable de subir l'influence d'exercices répétés dans le processus d'acquisition de la vertu éthique... »(Woerther, 2011). L'éthos individuel se construit à travers le temps, et est renforcé par les expériences à trait personnel ou collectif, et le côtoiement des autres.

Apprendre une langue étrangère qui est passé de l'apprentissage des normes, à un apprentissage de la communication (acte linguistique, psychologique, social, ethnique, sémiotique...), s'étale à un apprentissage à **être** de prime abord, et à se comporter avec **Autrui** ... Les deux partenaires sont pris dans leur aspect complexe.

Quel apport de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ?

J.P. CUQ adhère « ... à l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'idiome »(Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018, P55). L'expression de la nécessité d'intégrer la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues coïncide avec l'état de lieu effectué et validé par plusieurs institutions et organismes comme le CECRL, affirmant la non-rentabilité et l'inefficacité de l'enseignement technique des systèmes linguistiques (les idiomes) dissociés d'éléments qui leur assurent longévité et surcroit du nombre des personnes qui les apprennent. Mettre en exergue la composante culturelle, est l'une des exigences de la mondialisation qui vise à

rapprocher les individus et les sociétés en minimisant au maximum les incompréhensions générées par la méconnaissance. Il est question de donner à l'apprenant les moyens et la possibilité de communiquer avec des natifs de la langue cible en prenant en considérations les dissemblances, mais surtout comme l'exprime Jean Michel Leclerc, « *L'objet est que les groupes et les individus qui se réclament de celles-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel* »(Jean Michel LECLERC, 2019, P09). C'est ce qui a donné naissance aux approches interculturelles dont l'aboutissement serait de créer une atmosphère d'égalité et de respect entre les individus des deux rives.

III-4-L'interculturel : Une compétence utilitaire dans un monde en mouvance

La *compétence interculturelle* s'est imposée comme une réflexion aux mouvements et aux changements que connaît le monde en général. D'une part, un développement très rapide économiques et technologiques rapprochant les personnes et accroissant l'interaction entre eux : des agglomérations plus condensées, avec un nombre d'habitants plus important, des métiers et des fonctions modernisés qui vont de soi avec les modes de vie actuels et la rapidité imposée à l'être. D'autre part, les recherches qui ont résulté en une nouvelle conception de la communication ayant passée de la simplicité vers la complexité d'agencement et d'interférence de composantes, ont donné naissance à la composante interculturelle. Prise en charge par l'école (comme institution) à qui l'on a octroyé le rôle de socialisation, la compétence interculturelle prend petit à petit le devant. Sa promotion « *...ne se réduit pas à un simple élément d'un but utilitaire de l'enseignement des langues, mais contribue, également, de manière explicite au développement personnel de l'individu et lui permet d'acquérir des attitudes attendues vis-à-vis de l'altérité* »(Michel BYRAM (coordinateur), 2003. P09). L'aspect utilitaire en éducation, donc collectif, vient s'imbriquer à celui individuel. Elle est le visa de réussite dans ce nouveau monde, où l'appartenance sociale, culturelle et les capacités professionnelles et spécialisées, que l'on compare au passeport, ne suffisent à rendre compte des compétences réelles de l'individu et ne lui permettent de s'affirmer.

En parallèle, des organisations à l'instar de UNESCO, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, ont accés leurs efforts sur la promotion de l'interculturel en signant et publiant des conventions dont l'objectif premier est de rendre compte de la diversité culturelle dans le monde et de faire en sorte de préserver les cultures minoritaires face à la

submersion de celles majoritaire par le nombre d'adhérents. L'exemple à donné est celui de la déclaration universelle sur la diversité culturelle. En 2000, suite à des réunions marathoniennes avec des Chefs d'Etats, des leaders de groupes, des personnalités éminentes... cette déclaration a été rédigée, signée et publiée. Une autre convention a vu le jour en 2002, et qui insiste sur *la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles*. Elle tente de promouvoir les cultures, une tentative qui est longuement discutée, car la promotion comme acte exige une modification, et la modification des cultures revête un danger de perte d'éléments et de traits culturels.

L'UNESCO dans son rapport *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, définit à travers des recommandations et des orientations une stratégie d'agissement en faveur de la sauvegarde et la protection des langues, spécifiquement celles orales et celles des minorités, dont le risque de disparaître est élevé. Passer à l'acte vient suite à des recherches entreprises qui démontrent le rétrécissement des individus les parlants.

Le protectorat des langues lancés par l'UNESO, s'accompagne par une volonté de « ...promouvoir dans l'éducation les compétences interculturelles »(UNESCO, 2009, P 274), comme moyen de faire face aux violences exercées par ci-et par là à travers le monde au nom de certaines théories et philosophie dont les séquelles heurtent la sensibilité des humains, et de préserver le patrimoine culturel mondiale en dépit de sa diversité.

De ce fait la compétence interculturelle s'avère utilitaire dans la mesure où elle sert à répondre un esprit de convivialité et de fraternité. Elle l'est autant, du moment qu'elle tend à répondre à un besoin crucial qui éclot de la mobilité des individus, devenue une caractéristique de ce siècle.

III-5-L'école et l'interculturel : une exigence ou une évidence ?

Le rôle de l'école et celui des systèmes éducatifs actuels consiste à assurer la socialisation à travers la définition de valeurs et de finalités en rapport avec la proximité. L'apprenant est ancré dans son propre environnement, dans sa société et dans sa culture. L'enseignement de l'histoire, de l'éducation civique, de l'éducation religieuse, de la géographie lui fournissent des repères et des références qui l'aideraient à s'intégrer dans son environnement proche et celui lointain. Avec les nouvelles tendances didactiques et pédagogiques, consistant à actualisé et à circonscrire les apprentissages dans le contexte de la vie de

l'apprenant, l'encrage social devient plus consistant à devenir endoctrinement politique, social, culturel...en se contentant de le faire, on ne prépare l'apprenant qu'à une face de cette vie qui a tendance à s'internationaliser sur le plan professionnel, sociétal et individuel. Le mouvement qui accompagne l'internationalisation n'épargne pas les apprenants, les enseignants, et les institutions éducatives. Faire face à ce nouveau monde qui se forme et se reforme en perpétuel, exige une formation à l'appartenance internationale, et donc, une formation axée sur d'autres repères et d'autres références que ceux de la intra-socialisation.

Que doit faire l'école ?

En guise de réponse à cette question, Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, « Les élèves se trouvent livrés à cet environnement [qui est le leur] et il revient à l'école de les éclairer sur la situation qui est la leur, même s'ils ne le savent pas, même s'ils ne le veulent pas »(Martine Abdallah-PRETCEILLE, 2001, P4). De ce fait, l'école est censée former à la socialisation et à l'internationalisation et de trouver un équilibre entre les deux, puisque l'une ne peut se faire sans l'autre. En axant les enseignements sur la première, le risque de former des individus renfermés sur soi, ethnocentriques et, peut-être, extrémistes est élevé. En l'orientant vers la deuxième, on accentue la possibilité de délaissement de tout ce qui est caractéristiques sociales et traits culturels au détriment de la mondialisation et la modernité.

Créer l'équilibre entre les deux a fait l'objet de recherches qui ont aboutis à la proposition d'approches interculturelles dans différents domaines : psychologie, management, anthropologie... et didactique. Mais la classe de langue reste un terrain fécond pour la formation à l'interculturel.

Qu'est ce qui la distingue des autres lieux ?

III-6-Classe du FLE : rencontre des cultures individuelle et de la culture professionnelle

La classe, comme lieu institutionnel, obéit à un ensemble de loi et de règles qui la gèrent et gèrent les relations qui s'y nouent : tout tend à en faire un espace *exemplaire*. Théoriquement parlant, cela paraît possible, mais du moment que l'être humain y est le principal acteur, deviner ces actes et ses réactions est imprédictible.

L'apprenant, arrivé à l'école, possède un cumul culturel qu'il détient de son environnement familial et social et qu'il confronte à une culture contextuelle en rapport avec le milieu scolaire (culture

professionnelle), et aux cultures des autres apprenants qui ne sont pas identiques à la sienne. Le premier contact avec ses condisciples et avec son enseignant entraîne soit un sentiment de dépaysement et de déperdition (rejet), soit un sentiment de curiosité qui pousse à vouloir découvrir l'Autre et tout ce qui est en rapport avec cet Autre (éblouissement). A ce stade, l'apprenant découvre la différence, à un degré réduit, et c'est à l'enseignant- psychologue de gérer au mieux les sentiments des apprenants de telle sorte à diminuer les réactions négatives. Positiver et relativiser est l'un des rôles de l'enseignant face à l'hétérogénéité des groupes-classes.

En classe de langue, l'apprenant sera confronté à une double xénité : celle de la langue étrangère qui devient la langue de communication en classe et celle de l'apprentissage, et celle de la culture que cette langue véhicule. Les apprentissages de la culture (des cultures) de la langue étrangère, alors, permettent de découvrir un Autre différent, à un degré plus important que celui de la différence constatée entre les apprenants.

La classe, lieu de métissage culturel, prépare l'apprenant à la vie réelle, en lui faisant découvrir qu'il ne peut être identique, sur tous les plans, aux autres, et que le degré de ces différences varie et diffère.

IV-Du culturel à la compétence interculturelle

Le passage de la connaissance portant sur la culture/ de la culture d'une langue à la possession d'une compétence interculturelle, n'est pas évident.

« *La compétence interculturelle est considérée comme une série d'interactions, d'échanges, de partages et de réciprocitys entre les individus socio-culturellement différents...* »(Dalila BERKANI, Multilinguales). Être en possession de cette compétence exige plus que la connaissance. L'interaction entre les partenaires (ils le deviennent dans une situation interculturelle) n'est possible qu'en situation de communication directe ou indirecte, verbale ou non verbale, orale ou écrite. Selon Galisson,

« Communiquer, c'est mettre en commun. [...] mettre en commun ce que l'on est et ce qu'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonistes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se reconnaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité» (Robert GALISSON, 1997, N°106, p. 149).

C'est ce type de communication qui pourrait être qualifié d'**interculturel**, qui pour ce chercheur, dépasse l'enrichissement des connaissances que l'on a de l'*autre* bien qu'il s'appuie sur. Il est l'identification de *soi* et de l'Autre, dans l'objectif de vivre ensemble et comme réponse aux violences ségrégationnistes dont la mécompréhension et la méconnaissance sont à l'origine. Ainsi, disposer d'une compétence interculturelle serait pouvoir interagir et partager avec des individus d'origines culturelles différentes.

Ali Bouzekri met en relief le Soi et l'Autre lorsqu'il écrit que « *L'altérité et l'interculturel constituent un paradigme d'identification de soi, d'affinement de la construction de son identité qui voit se définir les contours à la différence des traits identitaires de l'autre* »(Ali BOUZEKRI, 2019). Ainsi, l'interculturel qui n'a lieu qu'en présence d'autrui, rend compte du Soi, et de la valeur de ce Soi. Il lui serait la source de la fermenté identitaire car « *La définition de son identité découle de l'opposition des traits distinctifs culturellement identitaires par rapport à ceux de l'autre : l'opposition n'est pas pensée ici dans le clash et le conflit, mais dans la nuance, l'enrichissement et la diversité* »(Ali BOUZEKRI, 2019).

Favoriser une formation à l'interculturel, n'exclut pas, selon cette vision, une présence de l'une ou de l'autre culture, du moment que la confrontation pacifique mène à la comparaison, à la valorisation de l'une comme de l'autre.

IV-1-Les composantes de la compétence interculturelle

L'interculturel, étant un concept lié à l'échange culturel en communication, ne se limite pas à la simple acceptation de l'existence de l'autre, mais elle va jusqu'à la compréhension et la prise de conscience de sa qualité de culture différente de la sienne ce qui relève de la cognition. Le partage avec l'autre de valeurs humaines et universelles, la tolérance et la relativisation malgré la différence, eux relèvent du savoir-faire. Tandis que, la gestion des situations, l'analyse, prendre ses distances relèvent du savoir-faire. Les trois érigent la compétence interculturelle.

« La compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué »(Marie, 1997).

La capacité reste intrinsèque et la compétence est la manifestation de la capacité. Dans le cas de la compétence interculturelle, il est question, selon cette définition, de plusieurs capacités : comprendre et analyser, savoir gérer.

Amina Meziani (2004-2005) propose un schéma récapitulatif des composantes de la compétence interculturelle, qui regroupe les domaines, les savoirs et les actions.

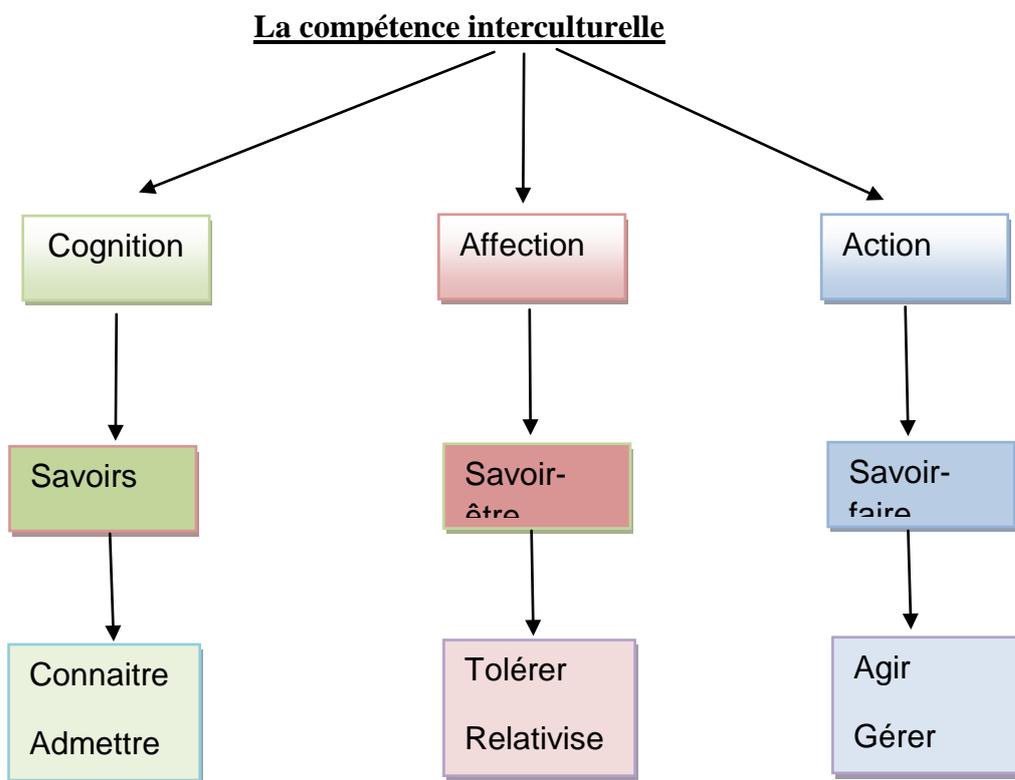


Figure 27: Les composantes de la compétence culturelle

Les trois niveaux se présentent dans le schéma, comme une succession allant du général au particulier. Les domaines qui y sont présentés séparément, ce qui est une manière de scinder l'in-scindable, reflètent les types de capacités à mettre en œuvre. *Connaître* et *admettre* correspondent au transculturel présenté par Puren. *Tolérer* et *relativiser* concordent à l'interculturel de ce même auteur. Tandis que *agir* et *gérer* coïncident avec le co-culturel.

En somme, parler de la compétence interculturelle en classe de langue, implique la présentation de connaissances sur l'autre culture ce qui permet d'admettre l'existence de l'autre et de sa culture, implique une formation à la tolérance et la relativisation en appuyant avec les valeurs, implique une formation à l'agir et la gestion des situations ce qui nécessite des compétences d'ordres différents relatives à la mobilisation des connaissances et des savoirs.

En classe de langue étrangère

La place octroyée à la culture en classe de langue étrangère a pris de l'ampleur et ne cesse d'accroître depuis la dernière décennie du siècle passé. Son enseignement-apprentissage s'est conjugué avec

l'interculturel dont l'objectif est «...de comprendre pourquoi les différences culturelles entraînent des problèmes d'apprentissage et d'enseignement, et de tirer les conséquences méthodologiques des réponses à ces questions »(Jean Pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018, P 57). En le faisant, les chercheurs espèrent minimiser les incompréhensions et les malentendus qui, souvent, dressent des obstacles à l'apprenant et à l'enseignant.

Partant de ce postulat, l'approche interculturelle en classe de langue ne cherche pas à mettre les apprenants en contact direct avec l'autre étranger, mais à les préparer à cette rencontre en les dotant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être... l'outillage dépend de l'engagement de l'institution et de l'enseignant, qui, en ayant en sa possession des programmes, des manuels et un savoir-faire professionnel, se transforme en une locomotive de l'approche interculturelle.

Daniel Coste forge le concept d'inter-culture qui selon lui réfère « ... aux systèmes instables et transitoires de représentation, d'interprétation et de production par lesquels passe la compétence culturelle en transformation d'un apprenant, dans son processus de découverte d'une culture étrangère »(Daniel COSTE, *La didactique des langues en 4 mots clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*, 2008, P107). Les transformations visées entre progression et régression, entre positivité et négativité (la décision dépend du positionnement de celui qui juge), entre sa culture et la culture de l'Autre ... et l'instabilité de ses transformations dérivent d'un combat mené par l'apprenant qui oppose le connu à l'inconnu, la réalité à l'imagination, le concret à l'abstrait... Il se positionne entre un Soi en pleine construction et un Autre en pleine découverte.

Il revient donc à l'école dont le premier rôle est de former à la citoyenneté de former des personnes prêtes à entrer en contact avec les autres en dépit des différences et des individualités. Elles, à leurs tours, pourraient prendre en charge la formation d'autres personnes.

IV-2-L'intelligence professionnelle face à la *résistance au changement*.

Enseigner une langue-culture oblige un renouvellement des pratiques enseignantes. « *L'approche interculturelle appelle de la part de l'enseignant de langue, une grande bienveillance et une grande compréhension* »(Philippe Blanchet, 2007.P23), parce que apprendre une langue autre que la sienne ne se fait pas du jour au lendemain : il se

réalise à travers le temps. C'est un processus qui influence le processus d'apprentissage, le mode cognitif, le système de valeurs...

L'enseignant dans le cadre d'une approche interculturelle s'intéresse aux interprétations et à leur régulation. Les stéréotypes et les représentations deviennent son champ d'action faisant de lui un *Bricoleur* (selon l'expression de D. Hameline) : il est le connaisseur de la langue, le psychologue, le sociologue, l'anthropologue...

Le choc culturel, comme un sentiment de protection, fond et disparaît avec une assistance de la part de l'enseignant et/ ou des parents, souvent apparentée à un apprentissage comparé entre les deux idiomes, les deux systèmes.

Comment enseigner selon une approche interculturelle ?

IV-3-Apprentissage interculturel : enseignement en phases

Réussir l'enseignement-apprentissage dans une perspective interculturelle, exige un savoir-faire de la part de l'enseignant qui ne se contente pas de transmettre les savoirs sur la culture de la langue cible, mais il est appelé à adopter une démarche particulière.

IV-3-1-Christian Puren et le CECRL

Le CECRL détermine l'objectif de l'enseignement des langues dans le cadre d'une approche interculturelle comme étant « *Favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture* » (Conseil de l'Europe, , 2000, P09).

En analysant le document publié par le CECRL, Puren dans *Modèle complexe de la compétence culturelle* (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : *Exemples de validation et d'application actuelle*, présente une schématisation des composantes de la compétence culturelle qu'il critique.

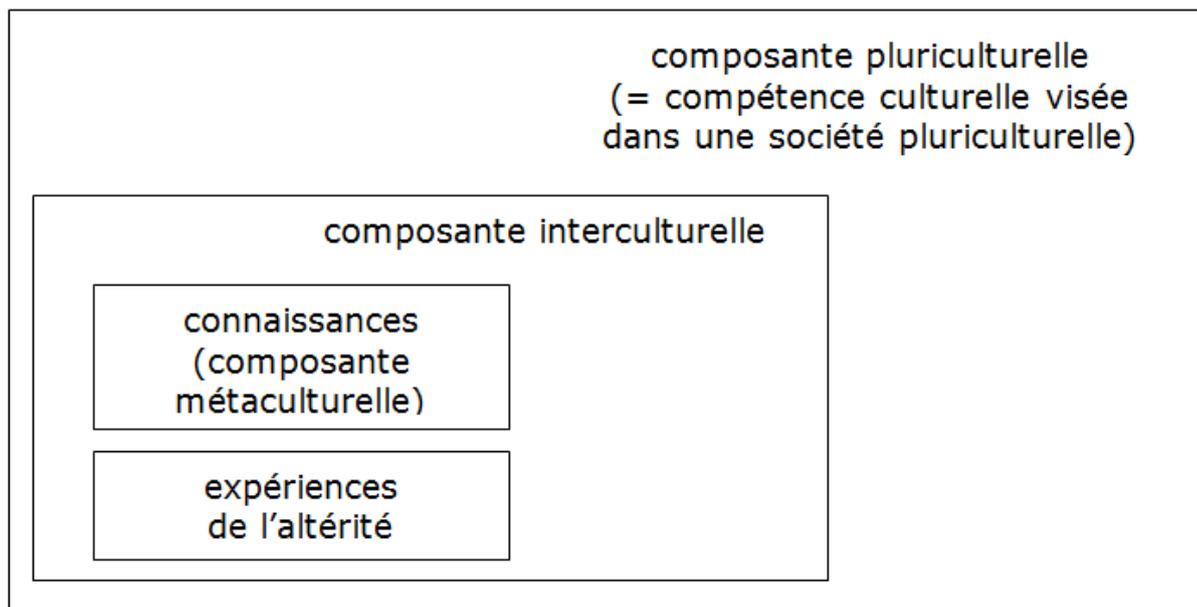


Figure 28: Schématisation du modèle de la compétence culturelle proposée dans le CECRL. (Christian PUREN)

Christian Puren trouve que :

- Le modèle en question est construit pour servir un modèle de citoyenneté européenne. Les contacts entre les différentes cultures ne sont pas évidentes et ne sont pas toujours possibles. Il approuve le recours aux supports authentiques comme seuls intermédiaires.
- Le modèle en considérant la méta-culture comme le pilier de la compétence interculturelle semble, selon le chercheur, aller à l'encontre des résultats de recherches à l'instar de celles effectuées par la sociologue Elise Tenret : l'enquête internationale menée, a permis de conclure que le métaculturel n'influence que légèrement la compétence interculturelle.
- Le modèle explicité ne prend en considération que l'interculturel positif oubliant l'interculturel négatif : « ... *contrairement aux affirmations parfois un peu naïves des promoteurs de l'approche interculturelle, on peut très bien connaître l'autre sans pour autant l'accepter et le respecter ; on peut même vouloir le connaître mieux pour mieux le combattre* » (Christian PUREN, 2008.).
- Le modèle prévoit une rencontre avec l'autre en dépit des différences de valeurs (postulats), ce qui n'est pas le cas des valeurs universelles partagées et acceptées par tous.
- Atteindre l'interculturel positif requiert des assises d'entente comme les valeurs, et qui seraient à l'origine du respect.

- Détenir une compétence interculturelle n'induit-il pas à une déculturation de la part de l'un comme de la part de l'autre ? Ne serait-on pas, alors, en train de faire vivre une nouvelle culture (co-culture) qui permet de vivre ensemble ?

Installer et développer une compétence interculturelle se heurte à des données psychologiques qui y font obstacle : Les représentations et les stéréotypes forment un bouclier qui entrave l'acceptation de l'autre, d'où la nécessité d'accentuer le travail en classe sur leur modification. C'est dans ce sens que Christian Puren propose un tableau qui présente le développement de la compétence culturelle en langue étrangère, à la base des résultats des recherches menées par Claudie Bert : il les a structurés et y a ajouté des commentaires

composante de la compétence culturelle	
	Quatre voies principales ont été tentées [pour modifier les stéréotypes] :
<i>transculturelle</i>	- La loi : les lois contre la discrimination peuvent être mal accueillies dans un premier temps mais s'imposent à la longue, comme aux États-Unis.
<i>métaculturelle</i>	- L'information et l'appel à la raison : les préjugés résistent aux faits, mais la persistance peut être payante. Une équipe israélienne, pour modifier l'image négative que des écoliers de 10 à 12 ans avaient des enfants arabes, a mis au point un programme se déroulant sur six séances et sous deux formes : soit une lecture d'histoires, soit une projection de films, mettant en scène des enfants israéliens et arabes, et suivie d'un débat. Ce programme a été efficace - un peu plus avec le matériel audiovisuel.
<i>interculturelle</i>	- Le contact : mettre en contact d'élèves, de résidents, de soldats, etc. d'ethnies différentes est la méthode qui a été la plus employée. Elle peut réussir, a-t-on établi, si les membres des deux groupes se rencontrent sur un pied d'égalité,...
<i>pluriculturelle</i>	... et s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître.
<i>co-culturelle</i>	- La coopération : si elle s'ajoute au contact, elle augmente les chances de succès. [...] Après avoir transformé en ennemis les adolescents des deux camps de vacances, on essaie de les rapprocher au moyen d'activités en commun (repas, sport). Cela ne suffit pas. On leur propose alors des « buts supra-ordonnés », c'est-à-dire d'intérêt commun aux deux groupes, tels que dépanner le camion qui rapporte des vivres pour tous : l'hostilité s'atténue puis disparaît, et des amitiés intergroupes finissent par se nouer.

Figure 29: Modèle de modification des représentations, proposé par Christian Puren

De ce schéma qui résulte d'une recherche en sociologie, Christian Puren affirme une ressemblance entre le modèle en sociologie et celui en didactique visant l'installation de la compétence culturelle.

IV-3-2-Démarche proposée par Khardraoui Errime et Laidoudi Assia

Agir sur les représentations que se sont fait les apprenants. Pour ce faire, Khardraoui Errime et Laidoudi Assia supposent que le fait « ...d'organiser des débats, des discussions et des échanges sur des thèmes variés permet aux apprenants l'extériorisation de leurs idées sur la culture » (Errime KHARDRAOUI et Assia LAIDOUDI, 2019). Le repérage des idées erronées permet d'établir un programme à une visée corrective. Une fois ces idées modifiées, les comportements changent.

- Gérer les réactions des apprenants, en démontrant que la culture d'origine n'est pas l'unique et la seule, et, donc, qu'elle ne peut être à l'origine de la perception des autres adoptant d'autres cultures. Le degré d'enracinement culturel décide de la résistance de chaque apprenant au changement et du temps nécessaire à la décentration qui ne correspond pas à l'acceptation aveugle de l'Autre, mais à changer d'angle de vision lorsqu'il s'agit de l'étranger.
- Doter l'apprenant de moyens pour se repositionner. La perception de l'Autre ne se fait sans repères constitués de connaissances sur la culture de cet Autre. Les savoir et les savoirs faire sont la clé qui ouvre la porte de la découverte de l'autre. A ce stade, et uniquement, débute la phase de changement de camps : se positionner dans la culture de l'autre pour le comprendre.

Au bout de ce chemin, selon les deux chercheuses, l'apprenant aura en sa possession deux cultures, deux façons de percevoir le monde et ses composantes, deux manières d'interpréter et de vivre les événements... il aura donc deux échelles de valeurs pour juger et mesurer. Dans les situations les plus critiques, il choisira l'une des deux cultures qui coexistent, pour agir, et affirmera sa nouvelle identité composite et complexe.

IV-3-3-Démarche proposée par Marie-François Narcy COMBES

Dans son article *développer la compétence interculturelle : un défi identitaire*, l'auteur propose une démarche qui postule que lors des rencontres avec l'Autre apparaissent des obstacles qui à leur tour déclenchent des réactions. Chacune d'elles « ...sera nativisée, c'est-à-dire conditionnée par le passé et la culture de l'individu, mais aussi par son état émotif du moment et le contexte social de l'interaction »(Marie-François NARCY COMBES, 2009.), sans omettre l'ensemble des données en sa possession. Le tout participe à l'interprétation et se présente comme conditionnement par rapport auquel l'individu devrait prendre du recul. Pour ce faire, l'auteur se réfère aux travaux de Genevriève Zarate, et le rejoint sur l'adoption de l'**approche contrastive** qui consiste à confronter les apprenants « ...à différents planisphères offrant des visions du monde contrastées, selon leurs origines... »(Marie-François NARCY COMBES, 2009.). Cette exposition à l'autre, ne conduit à une déstabilisation de l'état premier et une dissonance que si elle est conjuguée à une volonté de l'apprenant à les accepter. A travers la confrontation, l'apprenant sera appelé, selon l'auteur, à :

- Repérer les comportements des individus,
- Construire des savoirs sur ces comportements,

- Produire une action efficace.

Le repérage exige une mise en opposition de ses traits culturels et ceux des autres. Pour y parvenir, il est indispensable de :

- Posséder un sens de l'observation assez développé,
- Connaître dans les détails sa culture, ce qui n'est pas donné à tous,

Le passage du stade de repérage, au stade de construction du savoir, implique une capacité d'analyse du comportement qui se développe par l'entraînement. En le faisant l'apprenant risque de sombrer dans la généralisation de ses résultats qui est production de nouveau stéréotypes.

La production d'une action efficace comportementale ou langagière, peut être réelle ou fictive et elle dépend de la justesse de l'analyse effectuée et des ressources en possession de l'apprenant car « *Construire le recul culturel implique de pouvoir comprendre la logique des évènements, les relations causales, liées au processus socioculturel et connaître les éléments historiques qui ont conditionné leur perception* » (Marie-François NARCY COMBES, 2009.), ce qui n'est pas toujours possible.

Marie-François Narcy Combes, emprunte la perspective de *Logique des antagonistes* à Jacques Demorgon : elle est un affrontement contrastif, qui consiste à « ...résoudre les problèmes en opposant les cultures et [à]réduire les conflits en les comprenant mieux »(Marie-François NARCY COMBES, 2009). De cette simplification du processus ne découle pas une simplification de la réalité : une exposition de données historiques, religieux et socioculturels s'avère indispensable pour l'installation et le développement d'une compétence interculturelle et le développement d'un esprit critique. Le contexte détermine le comportement de l'être et détermine aussi sa réaction.

IV-3-4-La stratégie d'Albane CAIN

Proposée en 1996, en collaboration avec d'autres chercheurs, cette stratégie consiste à agir par étapes définies.

- Recenser les représentations que se font les apprenants des peuples parlant la langues cible et qui concernent l'habitat, l'éducation, le contexte politiques, les rites et les festivités...
- Déstabiliser le système de représentation au moyen de supports qui mettent l'accent sur les différences entre les deux systèmes

implicites : histoire, géographie, social, économie, traditions, coutumes...

Ce modèle peut être schématisé comme suit :

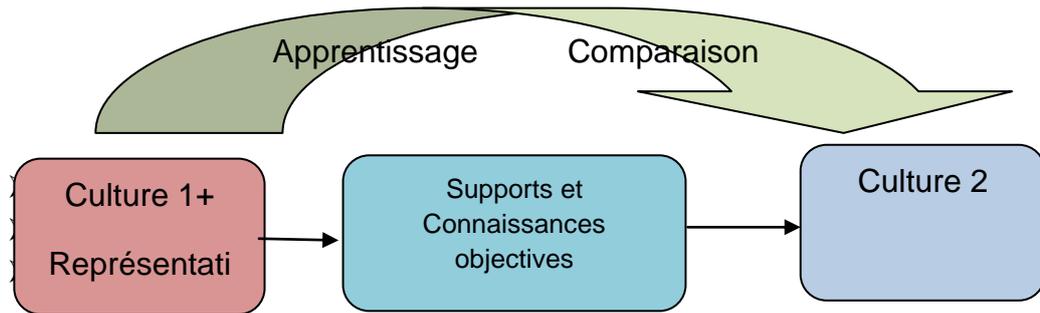


Figure 30: Schématisation de la stratégie d'Alban CAIN



IV-3-5-Les trois paliers d'apprentissage de la culture d'une langue étrangère de Geneviève ZARATE

Dans son ouvrage *Enseigner une culture étrangère*, Zarate présente une démarche constituée en trois niveaux. Le premier est axé sur la compréhension globale de textes authentiques écrits ou vocaux, sur la découverte des représentations et des stéréotypes que l'on se fait de la langue cible et de ceux qui la parlent, et sur les représentations et les stéréotypes que ces derniers se font de la langue première et ceux qui la parlent.

Le deuxième niveau s'intéresse à la relation à la langue –culture cible qui devient plus pertinente dans la mesure où l'apprenant entre en contact direct avec un ou plusieurs locuteurs, il leur explique des faits culturels tout en mesurant le degré de représentativité. Il sera appelé à contextualiser des références, ou à mettre en relation des références de contexte divergents.

Le troisième palier se couronne par l'entreprise de séjour, en milieu linguistique L2. Il aura à expliquer les divergences culturelles qui sont sources de compromis et de mécompréhension à des locuteurs de la langue cible.

Chapitre v : Implications pédagogiques de l'approche interculturelle dans la classe de langue étrangère

Le modèle pourrait prendre la forme d'une pyramide :

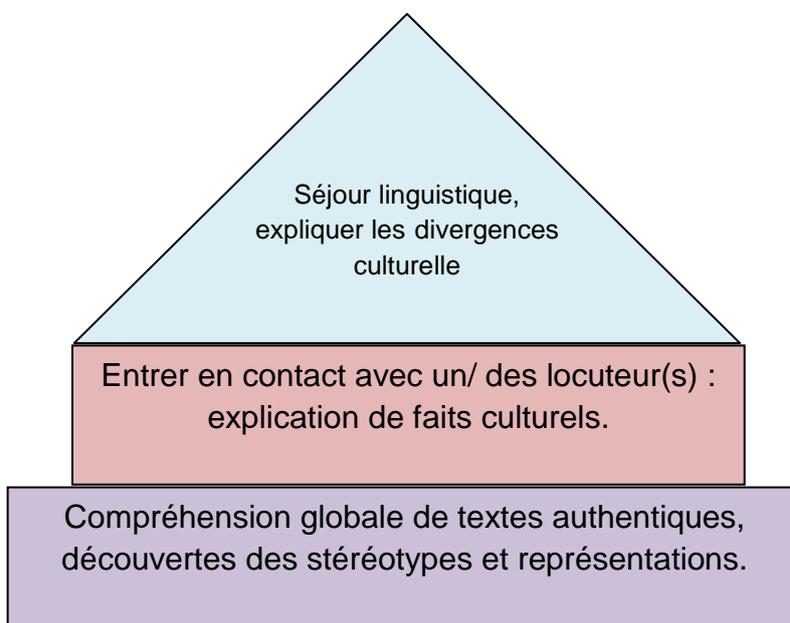


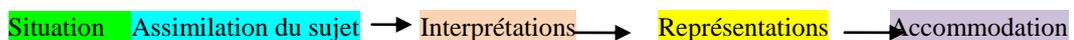
Figure 31 : Les trois étapes de l'apprentissage d'une culture étrangère

V-Les représentations

Dès 1879, le chercheur Wilhelm Wundten, tentant d'étudier les productions mentales d'une communauté, a touché aux représentations sans pour autant les nommer ainsi. D'autres chercheurs se sont penchés sur la vision du monde par l'individu et par le groupe, à l'exemple de Marcel MAUSS qui a écrit *Représentations collectives et diversité des civilisations*. Durkheim, lui, s'est intéressé aux représentations religieuses.

La vision que l'individu porte sur les autres est constituée de représentations qui font qu'il interprète ce qui se passe dans son environnement et les autres environnements en faisant de sa culture un paradigme de jugement et non en se référant à leur(s) culture(s). Son histoire propre à lui sert d'appui, consciemment ou inconsciemment, pour sélectionner son itinéraire d'action. L'origine de ses représentations, est en premier lieu la première institution éducative : La famille. Le premier contact de l'individu avec les autres s'effectue avec les membres de sa famille. Qu'elle soit biologique ou adoptive, elle lui transmet des visions du monde en guise de préparation à la vie, et de peur qu'il se fasse mal, ou qu'il lui arrive malheur. Le sujet qui est l'enfant ne se contente pas de ce que son entourage lui transmet, mais il l'interprète selon des modèles.

Michel Sanner (1997), propose le schéma suivant qui résume l'interprétation :



L'interprétation, comme le terme l'indique, est le résultat d'un effort cognitif. Les modèles d'interprétations évoluent et changent autant que les schèmes se développent ainsi que les opérations mentales. La réalité, qui est unique pour chaque individu, diffère d'une personne à une autre, en raison de sa conception est complexe : elle « ...est façonnée par un nombre de structures cognitives qui s'apparentent à un prisme : un ensemble établi de valeurs, de suppositions et de croyances qui résultent de l'expérience d'une vie... » (Dan SPERBER, 1996). Le système cognitif des représentations, commence à se former à bas âge. Il permet à la fois de s'identifier, de se connaître et de se distinguer, et aussi d'identifier l'autre par le biais de dissimilarités.

Les représentations se forment dans le temps par rapport à des événements qui surviennent et auxquels l'individu pourrait porter un intérêt ou non. Une rencontre, un problème, une lecture, un film, un cours... tous agissent sur nos représentations endogènes et exogènes.

V-1-Les représentations interculturelles

L'appartenance sociale structure notre vision du monde qui concerne le *moi* et celui qui est comme *moi*, mais également notre vision d'un *autre* et des *autres* qui sont différents du *moi*.

Henri Boyer qui a exploré longuement la compétence de communication et la composante culturelle, écrit « *Il est claire que l'imaginaire ethnosocioculturel a pour objet, non seulement l'identité/ les identités de la communauté (sous forme d'autres représentations) mais également l'identité / les identités des autres communautés (proches ou éloignées du point de vue géographique ou/ et relationnel)* »(Henri BOYER, 2003, P. 35).

La compétence ethno-socioculturelle, selon le même auteur, est construite principalement de l'imaginaire constitué des représentations, d'idéologie, d'attitudes, de clichés qui viennent s'articuler et influencer le langage du locuteur, ensemble de procédés discursifs qui reflètent et trahissent son appartenance ethno-socioculturel, et son positionnement par rapport à l'autre.

Les représentations interculturelles, sont principalement nationales et sont « *Les représentations des autres groupes nationaux, dépendant de celles transmises par la communauté de départ du sujet ainsi que celle que les autres communautés font circuler* »(Nathalie Auger, 2015, P19). L'individu voit les personnes porteuses d'autres nationalités par les yeux de ses co-communautaires, et ceux des autres communautés. Elles s'associent à des représentations religieuses et d'autres sociétales et même linguistiques. Toutes forment un héritage que seules la volonté et les pratiques personnelles peuvent changer.

V-2-Les représentations en classe

En classe, les apprenants n'agissent pas en automates : leur apprentissage ne se fait pas à la demande de l'enseignant et à la manière prescrite par celui-ci, sinon, ils seraient des calques les uns des autres, et du modèle préposé par la tutelle. Leur apprentissage est affété par des images du monde, des stéréotypes et des expériences antérieures du monde étranger qui les orientent. Instables, elles deviennent les apprentissages de l'itinéraire préconisé. Modifiables, elles subissent des changements à degrés différents par l'apprentissage et l'acquisition. Byram et son équipe affirment ce postulat et écrivent : « *...les représentations du monde étranger sont mouvantes et instables tant du côté de la présentation des contenus socioculturels (enseignement) que du côté de la perception du monde étranger dans l'imagination de*

l'apprenant (apprentissage) »(Michel BYRAM (coordinateur), *La compétence interculturelle*, 2003, P 18)

V-3-Le manuel de français et les stéréotypes

Le croisement des représentations personnelles avec celles collectives engendre un discours particulier et contextualisé. Ainsi, le discours mené dans le manuel scolaire, est loin d'être neutre autant que les auteurs ne le sont pas. « *Le paradoxe vient peut-être du fait que les auteurs autochtones de manuels de français langue étrangère sont des entités individuelles* »(Nathalie Auger, 2015, P 23). Ils agissent en fonction de leurs convictions et de leurs représentations de L'autre, mais en parallèle, en fonction de l'interculturel comme principe de l'élaboration d'un manuel scolaire de langue.

L'auteur du manuel scolaire de langue est guidé par un cahier de charge qui comprend un ensemble d'indications déterminées par la tutelle. Elles sont puisées dans les finalités du système éducatif et dans les orientations officielles. Mais il y a son identité, sa culture et sa vision du monde qui se réserveront une place à degrés différents, de manières différentes (explicite ou implicite).

En s'engageant dans cette aventure, l'auteur manifesterait l'un des comportements :

Il décide de rester fidèle à sa culture et ne fait référence à l'autre et à la culture de cette autre que rarement. Il opte, dans ce cas, à des supports fabriqués, tronqués, axés sur des points de langue, des actes de parole simples et qui relèvent du quotidien. Le livre de charge qui le guide n'est, alors, pas pris en considération en sa totalité, sous prétexte de l'immaturation des apprenants et de vouloir les protéger et protéger le patrimoine culturel national et la nation.

- Il se forme tout en confectionnant le manuel de langue : en plus des connaissances linguistiques, il s'engage dans une autoformation culturelle et pédagogique à la fois, qui lui permettraient de répondre aux exigences de la tutelle, aux exigences du métier d'auteur de manuel scolaire d'une langue étrangère, et à des exigences personnelles à connaître l'autre, et de se préparer à sa rencontre. Il voit ses représentations changer et modifier au fur et à mesure qu'il prépare son écrit.
- Il se résigne aux instructions et imite ce que d'autres auteurs ont réalisé auparavant, décontextualisant, ainsi, son produit. Les

séquelles de cette imitation se répercutent négativement sur les apprenants dont les spécificités ne sont prises en considération.

L'image du monde que l'auteur parsème dans le manuel scolaire est loin d'être neutre. La part de la subjectivité est présente comme dans tout autre écrit ce qui a des incidences positives / négatives sur l'apprenant et sa vision du monde dont la réalité. Une réalité complexe et compliquée par le nombre de représentations collectives qu'elle comporte. En agissant sur ces représentations, l'énonciateur entreprend tout un travail relevant de niveaux et de domaines divers, et sur la réalité vécue. L'effet n'est pas standardisé, il diffère d'un apprenant à un autre, en fonction de sa prédisposition à accepter le discours didactico-pédagogique, sa motivation intrinsèque et ses compétences.

La relation triadique entre énonciateur, énonciataire, autrui se distingue des autres relations entre auteurs et récepteurs. L'énonciateur n'est qu'un intermédiaire entre l'énonciataire et l'autre. Il n'est ni l'un ni l'autre, en dépit du rapprochement des deux. « *Il n'y a rapprochement que si, face à je, tu se distingue de il* » (L. Danon BOILEAU, , 1987, P 31). La relation entre le *je* énonciateur et le *tu* énonciataire apparaît à travers le discours didactique qu'il mène et qui, sémantiquement et symboliquement chargé, exige l'appartenance au même groupe social et national. Etant l'auteur du manuel de la langue de *il* implique une prise de position par rapport à cet *il*, et laissera échapper des représentations à son égard.

L'équilibre que le discours du manuel scolaire cherche à instaurer entre la fabrique de similitudes nationales et le discours sur les autres nations ne peut être pleinement réalisé. Le conflit entre les deux courants persistera tant que ses auteurs ne décident pas de la place à octroyer à *il* : un co-énonciateur ou un référent. En le prenant pour référent; le manuel s'inscrit alors dans une approche transculturelle qui se charge de faire connaître les traits culturels de ce référent. Une étape première et indispensable vers l'interculturel mais ne la dépasse pas. En le prenant pour un co-énonciateur, le manuel s'inscrit dans une approche interculturelle, qui vise des comportements interculturels.

V-4-Le manuel scolaire entre identité et interculturel

En considérant les représentations comme étant « *...un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier...* » (La représentation : un concept emprunté à la psychologie sociale,2016), « *... la classe de langues étrangères est par excellence un lieu de relation interculturelle* »(Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018,P395). Ce lieu se distingue des autres, par une forte présence du

discours didactique et celui pédagogique dont l'analyse se fait en suivant des paradigmes particuliers. Le discours mené dans le manuel scolaire est principalement didactique qui recourt à d'autres types de discours à l'instar du discours littéraire. Il se caractérise par :

- L'Adaptation au public ciblé dont l'image mentale que les auteurs s'en font décide du contenu de ce discours,
 - La Présence d'une intentionnalité communicative,
 - Le positionnement du récepteur du discours, qui est l'apprenant, ne peut être manifesté directement par l'apprenant-même dans le cas de désapprobation. Il relève du « *ce qui va de soi* »¹¹.
 - La structuration de ce discours dépend des hypothèses posées par les auteurs. Il prétend à la vérité que l'apprenant est supposé ignorer.
 - Le discours du manuel scolaire transmet un modèle conçu par l'auteur à l'image du citoyen envisagé dans la politique. Il transmet aussi un discours conforme à la vision des confectionneurs.

La présence de ce discours dans le manuel scolaire, qui oscille entre politique et didactique, social, individuel et étranger, imprègne le manuel de complexité, et fait de lui un lieu probant d'analyse et d'étude dans divers domaines, ce qui justifie l'intervention de l'UNESCO, et avant elle La Société des Nations, dans la confection des manuels scolaires à travers des directives qui mettraient fin et qui omettraient les stéréotypes et les clichés de ces ouvrages, tout en leur inculquant une nouvelle vision du monde à travers les valeurs qu'elle supporte et diffuse.

V-5-La littérature : un portail sur le monde, une formation à l'interculturel

En classe de langue étrangère, la littérature dispose d'une place primordiale. « *Lieu de rencontre des langues et des cultures, l'espace littéraire est également une terre hospitalière où l'accueil se fait sur le mode intime, un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'effectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire* » (Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018, P399). Par cela, le manuel scolaire qui regroupe les supports dont un bon nombre est littéraire, contribue à la formation de l'identité de l'apprenant.

Le texte littéraire, se caractérisant par la part de la fiction qui se rattache à une réalité présente ou passée. Elle dévoile une partie de

¹¹ Expression employée par BOURDIEU pour indiquer l'impossibilité de créer un changement ou une modification par l'apprenant.

l'Autre, de son expérience, de son vécu, de ses espérances... Comme *médiateur potentiel*, elle fait connaître l'autre. *Mais quelle littérature intégrer dans un manuel scolaire ?*

La littérature ne peut être enseignée comme elle est pour des apprenants débutants, par contre une littérature accès sur les valeurs humaines et les sujets d'actualité formeraient le meilleur choix. A cette fin,

«La littérature –bien choisie, bien exploitée-apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressentir »(ABDALLAH-PRETECEILLE, 1994,P145).

Dans un cadre utilitaire, la littérature se procure une place primordiale dans l'enseignement-apprentissage des langues et dans les manuels consacrés à cela. Elle ne permet pas d'apprendre seulement une langue, un système linguistique qui servirait à se vanter mais comme l'explique Martine Abdallah-Préteceille : « Il ne s'agit donc pas, comme dans la perspective civilisationnelle, d'afficher la belle langue et d'épingler quelques grands auteurs, mais de se servir du texte littéraire comme d'un témoignage, notamment sur la vie quotidienne » (ABDALLAH-PRETECEILLE, 1994,P145), comme une source de modèles à suivre dans la vie de tous les jours, dans la façon de penser le monde et de le repenser.

V-6-L'apprenant et l'interculturel

L'apprenant est perdu entre ce qu'il savait, ce qu'il connaissait et les nouveaux apprentissages, les nouvelles découvertes sur la langue cible et sur ceux qui la parlent. La tempête provoquée par la mise en contact avec la nouvelle culture donne lieu à une guerre de valeurs et de convictions. Pour apaiser cette sensation consciemment ou inconsciemment, il recourt au mode le plus facile : l'abandon, un refus de faire des efforts pour aller à la rencontre de l'Autre. L'influence de l'endoctrinement subit depuis un bas âge se répercute sur le fil de son apprentissage et cause un blocage apparent sous forme de mur psychologique, émotionnel. La survalorisation de la nation, son union, le passé glorieux en plus d'un monolinguisme borné sont les piliers de ce mur en forme de pyramide et l'ethnocentrisme en est le ciment, alors que l'extrémisme en est le sommet.

L'apprentissage d'une tierce langue obéit au même schéma, sauf que l'intensité du problème s'atténue sans pour autant disparaître

Chapitre v : Implications pédagogiques de l'approche interculturelle dans la classe de langue étrangère

définitivement. L'apprenant est averti au préalable de certaines difficultés auxquelles il serait confronté, ce qui lui assurerait une meilleure acceptation des autres et de leurs cultures.

Conclusion

L'approche interculturelle, bien qu'elles soient fondées sur des idées anciennes, a vu le jour vers la moitié du siècle passé, comme réaction aux atrocités qu'a connu l'humanité pendant et avant les deux guerres mondiales. L'objectif premier de cette approche est de former à la rencontre de l'autre qui est différent. D'abord, appliquée comme une stratégie sociale d'intégration des migrants dans les sociétés réceptionnistes, pour devenir une approche en sociologie, anthropologie, attirant ensuite en didactique des langues. Son avènement en ce domaine, a donné lieu à des propositions de la part de certains chercheurs à l'instar de Christian PURREN, Marie-François Nancy COMBES. Le changement de pratiques d'enseignement devrait être accompagné d'une formation en faveur des enseignants et d'une autoformation de la part de ceux-ci, car reconstruire le système des représentations chez les apprenants, un besoin et une exigence dans l'approche interculturelle, requiers une part de neutralité chez l'enseignant et un savoir faire professionnel.

Si l'école aujourd'hui constitue un lieu de rencontre et de préparation à la rencontre de l'autre, le manuel scolaire qui est un moyen didactico-pédagogique, est appelé à garantir une. Via les contenus qu'il propose, on tente d'influencer le comportement de l'apprenant, modifier ses schèmes, agir sur sa mémoire personnelle, et en conséquence influencer la mémoire collective de la société. L'influence espérée s'opère par la modification des représentations et des stéréotypes.

Comment se manifeste l'approche interculturelle dans les manuels scolaires de français de la 2^{ème} génération ?

L'analyse des manuels scolaires de fin de cycle dans le cadre de l'approche interculturelle constituera le sixième chapitre de cette étude.

Chapitre VI : Programmes, manuels scolaires de la deuxième génération et l'interculturel

Préambule

L'approche interculturelle ayant vu le jour suite à la mobilité des individus comme réaction au développement technologique et industriel et aux disproportions des conditions de vie à travers le monde, a fini par accéder au domaine de l'enseignement-apprentissage, donnant lieu à des mesures et des pratiques diverses. La majorité des systèmes éducatifs actuels à travers le monde, lui ont consacré une place primordiale soit au niveau des politiques éducatives, soit dans la formation des enseignants, soit dans les curricula et les programmes.

Les manuels scolaires de langues étrangères, fruits du système éducatif, qui restent le moyen privilégié des apprenants, vu leurs caractéristiques et leurs fonctions dont la formation à l'interculturel, sont révisés et réécrits en fonction de cette approche visant essentiellement la préparation de l'apprenant à la rencontre de ceux différents de lui. Dans cette perspective les manuels scolaires sont de plus en plus étoffés d'éléments culturels susceptibles de faire connaître l'autre et sa culture, d'offrir une image de la vie hors contexte social immédiat.

La réforme de la deuxième génération, qui s'est traduite par une réécriture des manuels scolaires et de certains programmes, a-t-elle accordée à l'approche interculturelle l'intérêt qui se doit dans ces documents ? Comment s'y manifeste-cette approche ?

Pour répondre à cette interrogation, les manuels scolaires qui s'inscrivent dans le cadre de la réforme de la deuxième génération et les documents accompagnateurs des années de fin de cycles forment le corpus. On procédera à une étude analytique parfois même statistique de certains éléments qui révèlent une formation à l'interculturel. Après une lecture des nouveaux programmes, en cas d'existence, et des guides d'utilisation à la recherche d'éléments qui orientent l'enseignement-apprentissage vers l'interculturel, est menée une étude des textes proposés dans les manuels corpus, suivit d'une autre qui s'intéresse à la présence onomastique endogène et exogène, reliée par une étude des valeurs dans ces mêmes-manuels. Tout éléments susceptible de préparer l'apprenant algérien à la rencontre de l'altérité seront analysés autant que la manière de les présenter et de les exploiter par les confectionneurs.

I-L'interculturel dans le système éducatif algérien

Souvent en évoquant l'interculturel dans les programmes d'enseignement et les manuels scolaires, des voix s'élèvent pour dénoncer et protester sous prétexte que l'emploi du préfixe *Inter* exige l'interaction, ce qui n'est pas faux. Mais en revenant sur le rôle de l'école que PUREN détermine de préparer l'apprenant à sortir de l'ethnocentrisme, et de s'ouvrir sur le monde, de prévoir les incompréhensions et les mécompréhensions à sources culturelles.

Il écrit à ce propos que former à l'interculturel c'est doter l'apprenant de la

« Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyage ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel »(Christian PUREN, 2008.PP 55-71).

L'ouverture sur le monde qui est la finalité de l'approche interculturelle, est exprimée au préalable dans la loi 1976 et elle est reprise encore dans la loi d'orientation sur l'éducation, conformément à la politique générale qui en fait une assise du développement du pays et de sa prospérité. La politique linguistique qui a accompagné la réforme de la deuxième génération a accordée aux langues une place primordiale dans le mesure où l'on opte pour la promotion des langues locales à travers l'enseignement-apprentissage du berbère et l'exhibition de journaux et de chaînes radio et télévisée présentant des émissions, des documentaires, des films...en cette même langue. D'autre part, la permission d'organiser des manifestations en langues locales et qui portent sur celles-ci a renforcé cette politique linguistique qui s'est penchée également sur les langues étrangères, leur enseignement-apprentissage dans les établissements scolaires et dans les universités, en permettant d'ouvrir des centres culturelles dans différents coins du pays, en promouvant les manifestations culturelles et scientifiques qui les prends en charge...Tous ces éléments exposent une volonté à former à l'interculturel.

La présence d'une volonté de former à l'interculturel, est explicitée dans le référentiel des programmes où il est question de confectionner des « ...programmes éducatifs [qui] 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.) »(Référentiel des programmes, 2009, P14). La conformité des programmes aux instructions ci-dessous citées font d'eux (des programmes) des instruments qui agissent en faveur de l'installation et du développement de « ... *compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle, au marché international du travail* »(Référentiel des programmes, mars 2009.P14). L'apprenant qui en ferait usage serait, alors, apte et capable de faire face aux mutations mondiales en détenant les clés de la communication : langues étrangères et interculturel. Les deux favorisent son épanouissement dans le monde du travail. Sa réussite pourrait être considérée comme réussite de la société et de la nation.

Des précisions sont comprises dans Le référentiel des programmes sur les contenus à avantager. « *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* »(Référentiel des programmes, Mars 2009.P14). Enseigner les cultures et les civilisations à des apprenants algériens par les langues étrangères intégrées dans le système éducatif (la langue française et la langue anglaise) s'oppose en apparence à la finalité annoncée dans la loi d'orientation et qui incite à former à l'algérianité, l'arabité, l'islamité et l'amazighité, toutes constitutives de l'identité algérienne. La peur d'une probable déculturation de la nouvelle génération émanée dans le cadre de l'internationalisation, occasionne une résistance à une ouverture sur le monde, sur l'autre, sur sa culture et sur sa vie. La résistance peut être enregistrée chez des personnes de niveaux intellectuels différents, ayant des fonctions différentes, et de cultures (locales) différentes. Les confectionneurs des programmes et les auteurs des manuels scolaires n'en sont pas épargnés et les tâches qui leur sont confiées prévalent leur avis, et pourtant, inconsciemment, ces derniers (leurs avis) surgissent à travers leurs choix. Difficiles à cerner et à détecter, leurs avis et les représentations qu'ils ont développées de l'interculturel et de l'approche interculturelle leurs sont des obstacles. Il est attendu d'eux à ce que les choix didactiques et pédagogiques établissent une synergie entre les deux pôles qui représentent deux extrémités pour certains chercheurs mais complémentaires et nécessaires pour assurer une formation culturelle primordiale vu l'accroissement des contacts extranationaux et extra-sociaux.

La lecture de *La loi d'orientation sur l'éducation* permet surgir une accentuation sur la culture nationale que l'on retrouve dans les chapitres : *enseignement fondamentale* et *Enseignement secondaire*. Cette présence apparait dans les objectifs assignés à l'école algérienne. L'enseignement fondamentale qui prend en charge le coté connaissance, le coté créative, le coté compétences chez les apprenants et les nouvelles technologies, il s'intéresse en parallèle à l'assurance et le renforcement de « ...leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales spirituelles et éthique, issues de l'héritage culturel commun »(Loi d'orientation sur l'éducation, chapitre enseignement fondamental, 2008, P47) tout en s'imprégnant « ...des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société »(Loi d'orientation sur l'éducation, chapitre enseignement fondamental, 2008. P48). Une identité complexe dans sa constitution et dans sa formation.

La présence de la culture étrangère dans cette loi d'orientation, est amoindrie comparé à celle de la culture nationale. Il y est préconisé que l'enseignement procuré par cette école algérienne, dans tous les niveaux, alloue « ... une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-habiter pacifiquement avec les autres »(Loi d'orientation sur l'éducation, chapitre enseignement fondamental, 2008, P 48). Les civilisations et les cultures autres que celle algériennes sont relatives, en partie, aux langues enseignées. La langue française et celle anglaise ne sont pas parlées uniquement en France / en Angleterre : elles sont des langues mondiales dans la mesure où elles sont parlées et utilisées à travers le monde à des fins différentes comme le commerce, la recherche scientifique... En le devenant, elles se sont exposées / s'exposent aux autres langues, aux phénomènes linguistiques qui d'une part l'enrichissent et d'autre part lui font perdre des éléments linguistiques et par conséquent des traits culturels en rapport avec la langue première. Le contact de ces langues avec les autres langues et aussi un contact de la culture avec les autres cultures. Ce qui nous mène à nous interroger : *Quelle langue/ culture enseigner ?*

Le chapitre consacré à l'enseignement secondaire, estime que ce cycle se préoccuperait de poursuivre « ...les objectifs généraux de l'enseignement fondamental »(Loi d'orientation sur l'éducation, chapitre enseignement secondaire, 2008) conjointement au développement de capacités *d'analyse, de synthèse et de jugement*. Aucune référence n'est faite ni à la culture nationale ni à celle étrangère. En contrepartie, le fait que l'on considère cette phase comme une consolidation de ce qui a été entamé tout au long des années de formation précédentes, démontre une volonté de mettre en relief la culture nationale et ce qui s'y rapporte, tout

en abordant les autres cultures et une culture universelle fondée sur la paix et le respect. C'est ce qui est confirmé dans le guide d'utilisation du manuel de la 4^eAM : « *Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelle* » (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de la 4^eAM, 2022, P06), donnant ainsi la primauté à la culture nationale et celle universelle. L'absence de la culture française comme objectif se conforme, alors, à l'orientation de la tutelle, ce qui n'empêche pas une présence de celle-ci (de la culture française) comme une partie de la culture universelle.

Par culture universelle sont désignés tous les éléments qui allouent une vie harmonieuse dans ce monde. Elle exige une connaissance d'un code partagé entre les humains, que la langue française, et toutes les autres langues ne font que transmettre et diffuser. Il s'agit de traits partagés entre les humains. *L'harmonie espérée signifie-t-elle/ exige-t-elle l'effacement des cultures locales, particulières ?*

La culture universelle est un mode de vie particulier, des comportements, des règles et des normes que l'être humain est sensé adopté avec les siens et avec ceux qui lui sont étrangers. Elle est fondée sur l'humanisme qui prévale l'être humain comme tel loin de toute considération ethnique, raciale, religieuse, sociale. Cette culture a vu le jour depuis des années, mais l'idée en elle-même n'est pas nouvelle : on la retrouve comme une idée déjà évoquée par les religions, l'Islam en particulier, qui appelle à la paix, à la fraternité, à la solidarité, à la tolérance, au rejet et au refus de la haine, de la discrimination, de la violence... Des valeurs qui, en les enseignants, dans une perspective comportementaliste, de manière explicite ou implicite, modifient les comportements à caractère culturel et local pour engendrer d'autres fondés sur l'admission de l'existence des autres et leur acceptation en dépit des différends.

L'approche interculturelle se convertie en une approche interculturelle universelle, et l'ethos individuel se transforme en un ethos universel collectif.

Quelles manifestations de l'approche interculturelle universelle dans les manuels scolaires de la deuxième génération ?

Conformément à ce qui est cité dans l'introduction, répondre à cette question impose le recours à l'analyse de contenus qui permet, selon Laurance Bardin, de détecter la présence de trait culturels autres que

Chapitre VI : Programmes, manuels scolaires de la deuxième génération et l'interculturel

ceux algériens, et de traits culturels universelles. Cette analyse consiste à détecter tous les éléments linguistiques et iconiques renvoyant aux cultures exogènes et celle universelle.

II-Manifestations culturelles dans les manuels de langue française

L'interculturel « est une *perception et compréhension du monde* (propre et étranger) et une *perception intuitive de la différence* »(Carmen Guillén DIAZ, 2007/2). En apprenant une langue autre que la sienne, on se trouve face à la culture véhiculée par celle-ci, face à une autre vision du monde, à des éléments spécifiques à une autre société et surtout face à des valeurs. En somme un contexte culturel qui est différent du sien. La lecture, qui est une partie de tout apprentissage de langue, bien qu'elle ne soit pas une rencontre ponctuelle, ni un voyage, ni un échange, elle est un moment de communication qui donne à réfléchir sur tout mot, tout signe diachronique et tout indicateur culturel. Entreprendre un acte de lecture c'est engager ses connaissances et les représentations que l'on se fait de l'auteur, de sa langue, de son écriture, de sa société et de sa culture. Ce sont ces représentations qui risquent de créer des mécompréhensions. Les apprenants qui usent d'un manuel scolaire de langue se trouvent face à des textes, des illustrations, des photos, des tableaux, des schémas dont les composants sont susceptibles d'engendrer des mécompréhensions.

Les manuels scolaires sont porteurs des idées de leurs confectionneurs. Les représentations que se font ces derniers de la culture de l'autre apparaissent à travers des symboles déchiffrables par les initiés mais relativement par les apprenants qui considèrent ce document comme un livre-guide vers le Savoir : son contenu n'est guère contestable pour eux en dépit de sa variété : ces composants peuvent relever de l'onomastique, de l'Histoire, du social et des valeurs. Tous, se trouvent de manière isolée comme des éléments dissociés, ou inclus dans des textes ou des illustrations, des activités...

La recherche de la culture de l'autre dans un manuel scolaire s'opère à des niveaux différents. Les textes restent la mine à explorer et à exploiter. Les variantes des noms propres permettraient un ancrage culturel. Les valeurs, elles, transposeraient l'enseignement-apprentissage assuré par les manuels scolaires dans une optique universelle. *Quelle présence de ces éléments dans les manuels corpus ?*

II-1-Textes et cultures exogènes

Les textes comportés dans un manuel scolaire sont de type et d'objectifs variés ce qui permet de les étudier en optant pour différents repères : s'ils sont des supports de compréhension/ production ou des textes déclencheurs, s'ils sont des textes d'auteurs algériens ou des textes d'auteurs étrangers.

II-1-1-Les catégories de textes et leurs auteurs

La répartition des textes destinés à la lecture et la compréhension selon leurs sources permet d'établir l'histogramme suivant :

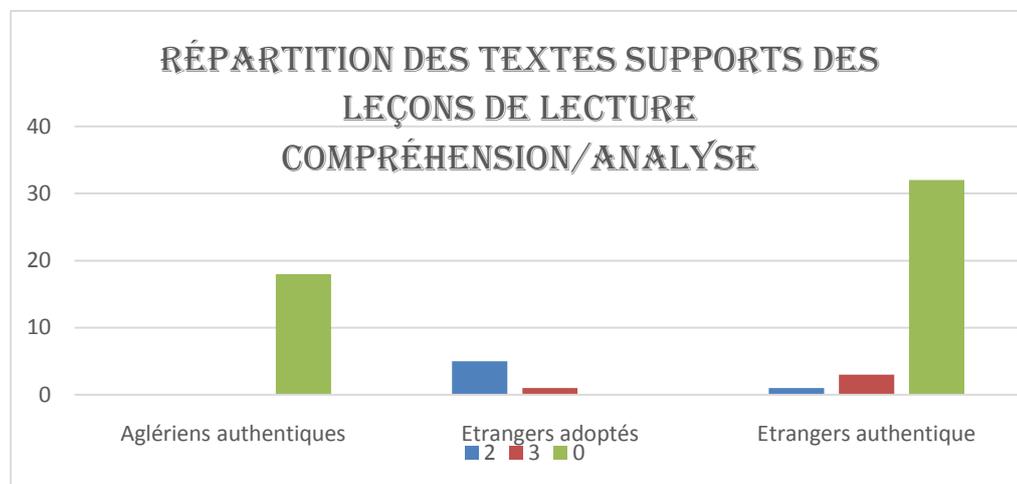


Figure 32: Catégorisation des textes supports

Comme le montre l'histogramme, la répartition est loin d'être équitable entre les quatre catégories. Pour le manuel de la 5^e AP, le nombre de textes d'auteurs étrangers dépasse celui de textes d'auteurs algériens, mais reste que ceux adaptés sont nettement supérieurs à ceux authentiques. Le seul et l'unique texte authentique est intitulé *les sauveteurs* (P 61). Il est de type explicatif et son contenu ne comporte aucune trace culturelle en rapport avec son auteur.

Les confectionneurs du manuel de la 4^e AM ont optés pour trois textes d'auteurs algériens, pour un seul texte étrangers adapté et deux textes d'auteurs étrangers authentiques et un texte traduit. A travers cette panoplie, on essaie de créer une certaine harmonie entre ce qui est national et ce qui est international. Les choix des uns comme des autres correspondent aux intitulés des projets proposés.

Le manuel scolaire de la 3^eAS, qui se distingue des deux autres déjà cités par l'absence de leçons qui prennent en charge des points de langue, propose un nombre plus élevé de textes destinés à la lecture compréhension et l'analyse. Ces textes varient entre textes à auteurs algériens et textes à auteurs étrangers. Ces deux variantes ne sont pas adaptées, elles sont présentes dans leur version originale.

Ce qui est remarqué est l'absence de textes fabriqués comme supports pour les leçons de compréhension de l'écrit, une des caractéristiques du manuel de la 3^eAS.

La courbe qui démontre la présence des textes authentiques appartenant à des auteurs étrangers est ascendante, ce qui s'explique par une progression dans la mise de l'apprenant face à ces textes qui ne sont pas tous littéraires, mais qui pourraient refléter et être porteurs d'éléments culturelle appartenant à d'autres cultures ou à une culture universelle, contrairement aux textes adaptés, dont l'amputation d'une partie met en risque la compréhension. Cette progression va de soit avec le niveau des apprenants qui, au primaire, ne sont pas dotés de compétences linguistiques et culturelles leur permettant d'accéder au sens, contrairement à ceux du lycée, présumés être au bout du chemin, et censés avoir acquis assez pour pouvoir atteindre la limite de l'analyse qui exige une maîtrise du code linguistique, une compétence de lecture et d'interprétation.

Le texte ne peut qu'être lu pour être compris. Dans un manuel scolaire, le texte peut, en plus de cette vocation, être le point de départ d'enseignement-apprentissage de points de langues. Ce qui est le cas des manuels de la 5^{ème} A.P et de 4^e AM. qui proposent des textes de départ pour les points de langue.

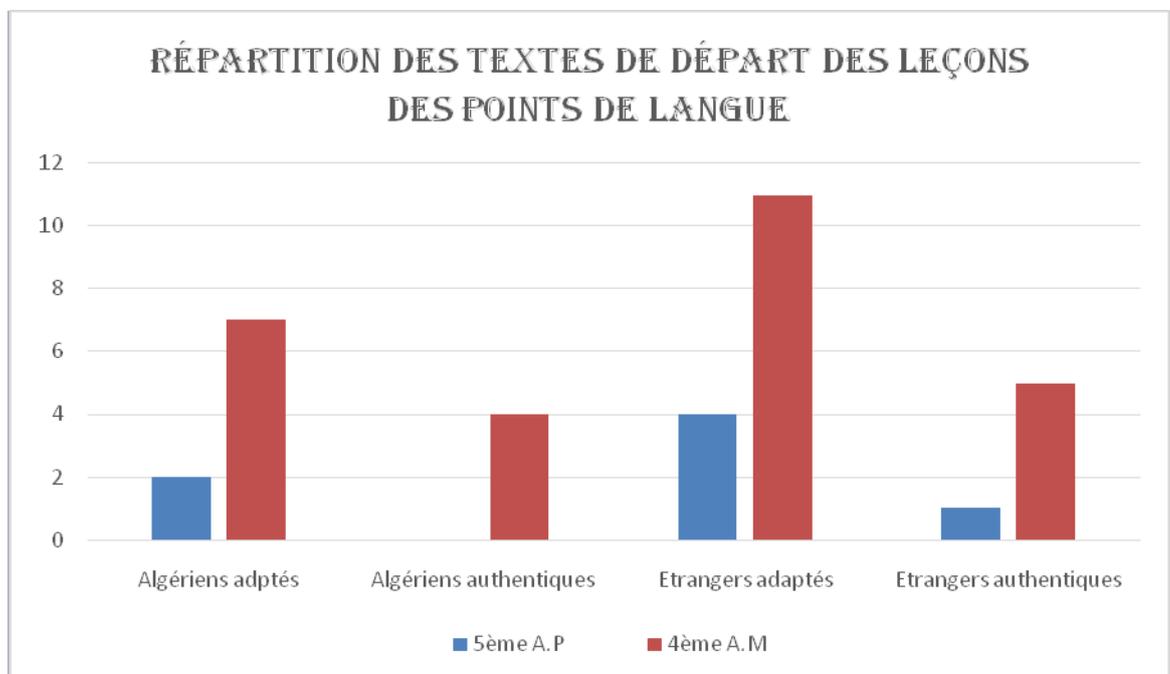


Figure 33: Catégorisation des textes des débuts des leçons traitant des points de langue.

Dans une approche textuelle, les points de langues sont à 94% entamés par des textes qui visent à mettre en situation les apprenants. Ils offrent des contextes de départ qui reflètent des situations variées étroitement liées à leurs auteurs car un texte n'est pas neutre : ils portent entre leurs lignes les opinions et les représentations de leurs auteurs.

Discussion

La présence de textes adaptés désignés à des apprenants débutants, sous-entend la représentation de ces apprenants comme étant incapables de décoder des textes porteurs de traits culturels étrangers, ou qu'ils soient fragiles mentalement à immigrer culturellement. Dans les deux cas, il ne convient pas d'omettre l'idée que les apprenants seront tôt ou tard exposés à des cultures hétéroclites que les technologies de communication participent à diffuser. Plus le protectorat excessif durerait, plus il y a risque de choc culturel.

Les textes dont les auteurs sont algériens réfèrent à des réalités algériennes et à des expériences vécues par des algériens. Ils sont porteurs de traits culturels algériens, de la vision qu'ont les algériens d'eux-mêmes, de leur pays, de leurs modes de vie, de leurs traditions et de leurs mœurs, mais également d'autrui. Les textes d'auteurs étrangers rapportent une culture autre, une réalité différente, une vision distincte du monde et des algériens. Le texte littéraire, parmi la panoplie de types exploités dans les manuels scolaires, apparaît comme un *lieu emblématique* marqué par le croisement entre le *moi* et l'*autre*, entre le *nous* et *ils*. L'annexion entre les deux est, parfois, inévitable en raison de l'historicité commune, du présent partagé et du futur incertain.

Le texte littéraire n'est pas le seul à révéler cette volonté à former à l'interculturel, puisqu'il est supporté par les consignes, les illustrations, les textes de type autre, les exemples. Tous des textes qui distinguent le manuel scolaire des autres ouvrages et qui font sa richesse et sa complexité. Toutefois, la connaissance de la culture de l'autre ne peut qu'être un début pour atteindre l'interculturalité espérée. Viennent les consolider les valeurs dont l'objectif est ***l'éducation citoyenne à la diversité***¹² qui fait face à la discrimination raciale, sexiste, religieuse, ...

II-1-2- typologie des textes

Les manuels-corpus sont organisés en projets thématiques. Quels types de textes sont privilégiés par leurs auteurs ?

¹² *Dina SENSI emploie ce terme dans son ouvrage *Ala recherche de contenu interculturel dans les manuels scolaires en communauté Française de Belge*.

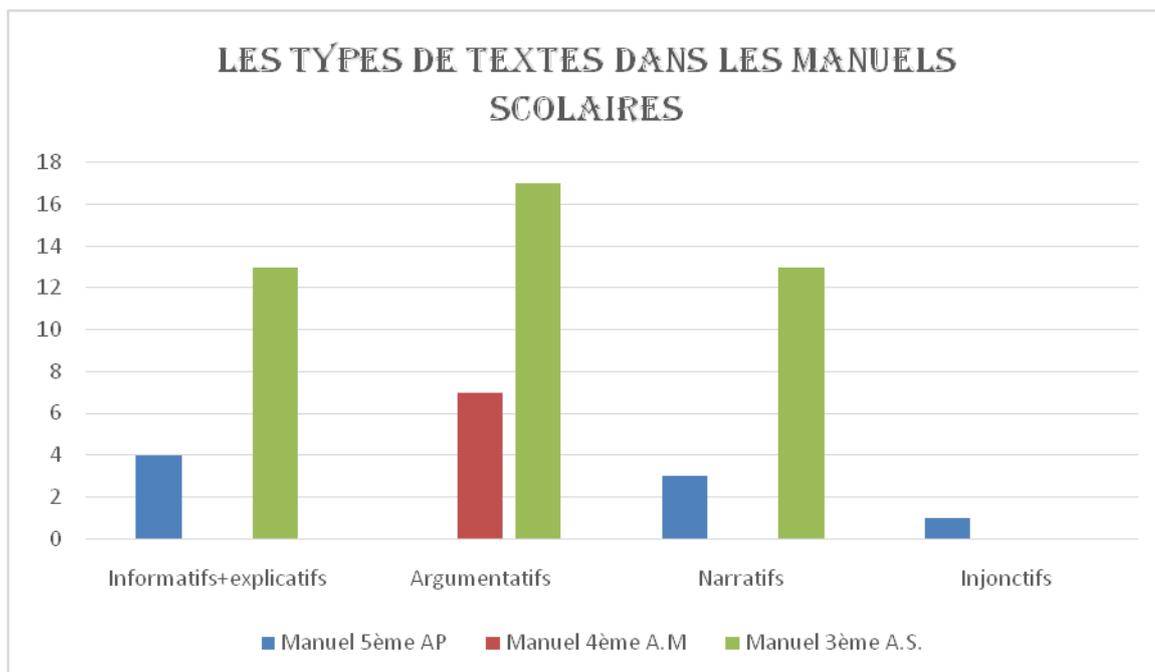


Figure 34: Types de textes des leçons de lecture compréhension

La présence du type narratif, explicatif, injonctif dans le manuel de la 5^e AP correspond aux projets thématiques qu'il propose. La narration pour raconter le voyage et les sorties, l'informatif pour présenter de manière objective, l'explication pour démontrer les causes et les conséquences, l'injonction pour recommander et conseiller. Les textes appartenant aux trois derniers types n'arborent aucun trait culturel : ils sont neutres comme *Pourquoi les déchets sont-ils dangereux* (P 83), *Comment économiser l'eau ?* (P 94), *L'inondation* (P71). Ceux de type narratif ne montrent pas un ancrage culturel particulier à l'exception d'anthroponymes et d'animaux qui ne vivent pas en Algérie à l'instar du texte intitulé *Au musée des animaux* (P 38)

Le manuel de la 4^e AM, lui, comme le montre *Le manuel d'utilisation* mis entre les mains des enseignants, est consacré à l'étude de l'argumentation. Pour ce faire, plusieurs types de textes sont proposés :

- La description à visée argumentatif dans le texte intitulé *A la découverte de l'Algérie*(P 12),
- L'histoire accompagnée d'arguments dans *Jugurtha contre Metellus*(P30),
- L'informatif qui renferme des arguments à l'exemple du texte *Le tapis en fête à Ghardaïa*(P 48),
- La narration dialogale comportant des explications à visée argumentative à l'instar de *Le racisme*(P 70),

- L'explication comme stratégie d'argumentation dans le texte *Lutter contre la désertification*(P 108).

La panoplie de textes et de types de textes dans lesquels l'argumentation est un allié fréquent, coïncide avec l'usage effectif de celle-ci dans la vie scolaire et extrascolaire et dans les différentes situations de communication.

Les textes proposés dans le manuel de la 3^eAS relèvent du type narratif et du type informatif. Le premier type se présente sous forme de témoignages comme celui Mahfoud KADDACHE dans *Le premier novembre 1945 à Khenchela*(PP 35-36), sous forme de nouvelle-fantastique à travers les textes du derniers projets comme la série de textes présentés sous le titre *La main* de Guy De Maupassant (PP 180-191). Le texte informatif se manifeste sous forme de textes d'histoire qui traites d'évènements et de faits comme *Le bras de fer avec l'ordre impérial* (PP 47-48) et celui d'*Histoire du 8 mai 1945*(PP 30-31), de textes scientifiques *Les OMG en question* (P 83-84), la naissance d'un géant (P130). L'argumentation apparait via les appels lancés à l'exemple de *L'appel du 31 octobre 2020* (P154-155) et les lettres comme *Lettre à Madame Francueil* (P 102). Il est à signaler que 80%des textes proposés comportent des séquences argumentatives à des degrés différents.

La présence du texte littéraire dans les manuels scolaires comme support de lecture compréhension, contribue à lui accorder la place décrite par J.P. Quc et I. Gruca : « *Lieu de rencontre des langues et des cultures, l'espace littéraire est également une terre hospitalière où l'accueil se fait sur le mode intime, un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'effectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire* »(Jean pierre CUQ ; Isabelle GRUCA, 2018, P399). En le faisant, il«...*produit par excellence de l'imaginaire, représente un support inépuisable pour la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, il est vrai que « la littérature constitue le lieu privilégié de l'expérience de l'altérité » et un « médiateur potentiel » dans la rencontre et la découverte de l'Autre* »(. M. A.-P., 1988/N° 32). Mais le texte littéraire auquel les confectionneurs des trois manuels ont optés, n'offre pas cette opportunité de vivre l'expérience de l'imaginaire ni de vivre l'expérience d'imaginer l'autre et la vie de l'autre. Le choix utilitaire se croise avec les thèmes des projets : ils sont au service de l'apprentissage de techniques d'écriture, ce qui leur fait perdre l'aspect de plaisir et celui de liberté que sont censés trouver les lecteurs apprenants, et par conséquent la capacité de remplir la fonction d'intermédiaire culturel. Cependant, ceux choisis ne sont pas

vides de valeurs humaines à l'exemple de la liberté, de la tolérance, de la non-violence...

L'argumentation dans les manuels des niveaux de la 4e AM et de 3eA.S, comme un type à enseigner-apprendre, se cadre dans la finalité de former à la recherche scientifique dont elle est une caractéristique, et de développer l'esprit critique chez les apprenants. La structuration du discours argumentatif et les procédés d'argumentation font objets de questions qui mènent à leur découverte, et la présence de flashes à retenir comme ceux présentés dans la rubrique *Faire le point* (3e A.S), ou la rubrique *Pour conclure* (4e AM), comme le montre les exemples ci-dessus, renforcent la maîtrise de la compétence argumentative.

FAIRE LE POINT

Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace pour atteindre son but. Il peut choisir de s'appuyer ou non sur la thèse de l'adversaire, de présenter un seul ou plusieurs arguments. Chaque argumentation est donc organisée suivant un circuit argumentatif qui lui est propre.

Figure 35: Exemple 1 de la partie *faire le point*. (Manuel de français de la 3^eAS, 2009, P81)

FAIRE LE POINT

Le texte argumentatif (exhortatif) vise à faire réagir et doit généralement interpeller le destinataire sur une situation donnée. Le style est oratoire et le destinataire constamment interpellé.

Figure 36: Exemple de la partie *faire le point* (Manuel de français de la 3^eAS, 2009).

Éclairage

Dans un texte, la description d'un lieu ou d'un paysage peut servir à convaincre, à inciter une personne à découvrir l'endroit évoqué. On dira que la description est au service de l'argumentation.

Figure 37: Exemple de la partie *éclairage* (Ministère de l'éducation Nationale, manuel de français de la 3^eAS 2022, P15)

Aux textes, des consignes d'expression et de production en rapport avec l'argumentation, ambitionnent à mobiliser des sources pour argumenter, à l'exemple de :

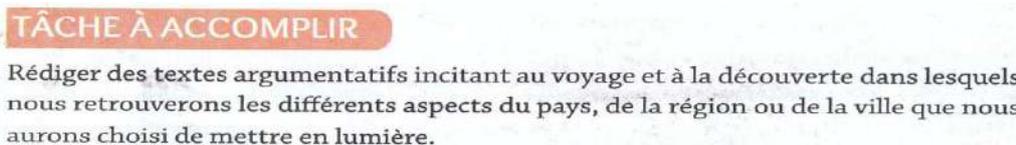


Figure 38: Exemple d'une Tâche à accomplir (Ministère de l'éducation Nationale , Manuel de français de la 3^eAS, 2022, P26)

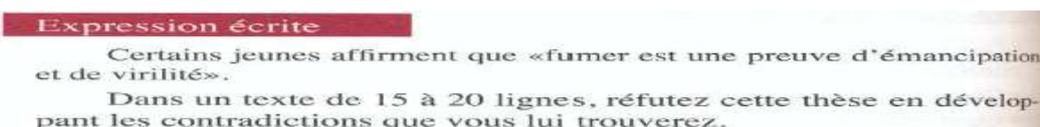


Figure 39: Exemple d'une consigne de rédaction argumentative (Manuel de français de la 3^eAS, 2016,)

L'installation de la compétence argumentative est en rapport étroit avec la préparation à la rencontre de l'autre. En la développant, on développe la capacité et la compétence à communiquer, à écouter, à comprendre et à convaincre. Ces dernières se transforment en des sources à mobiliser lors de situations d'apprentissage sur l'autre, ou de situations de communication effective avec cet autre, qui aurait besoin de découvrir, à son tour, un autre différent. Le convaincre de la nécessité d'être tolérant, de s'ouvrir sur les autres cultures et d'accepter les autres exige la maîtrise de la compétence argumentative.

L'argumentation est, également, une stratégie utilisée dans la recherche scientifique, qui ne concerne pas un pays qu'un autre. Sa maîtrise assure une communication qui dépasse les frontières et qui assure la circulation de l'information à travers le monde. Elle est une assise de la communication interculturelle.

II-2-La poésie : la présente absente

D'autres textes sont présents dans le manuel scolaire à noter les textes poétiques. Ils ont pour objectif la sensibilisation des apprenants à la poésie. Leur réception passe de la lecture détente dans le manuel de la 5^{ème} A.P à la lecture compréhension analytique dans celui de la 3e A.S.

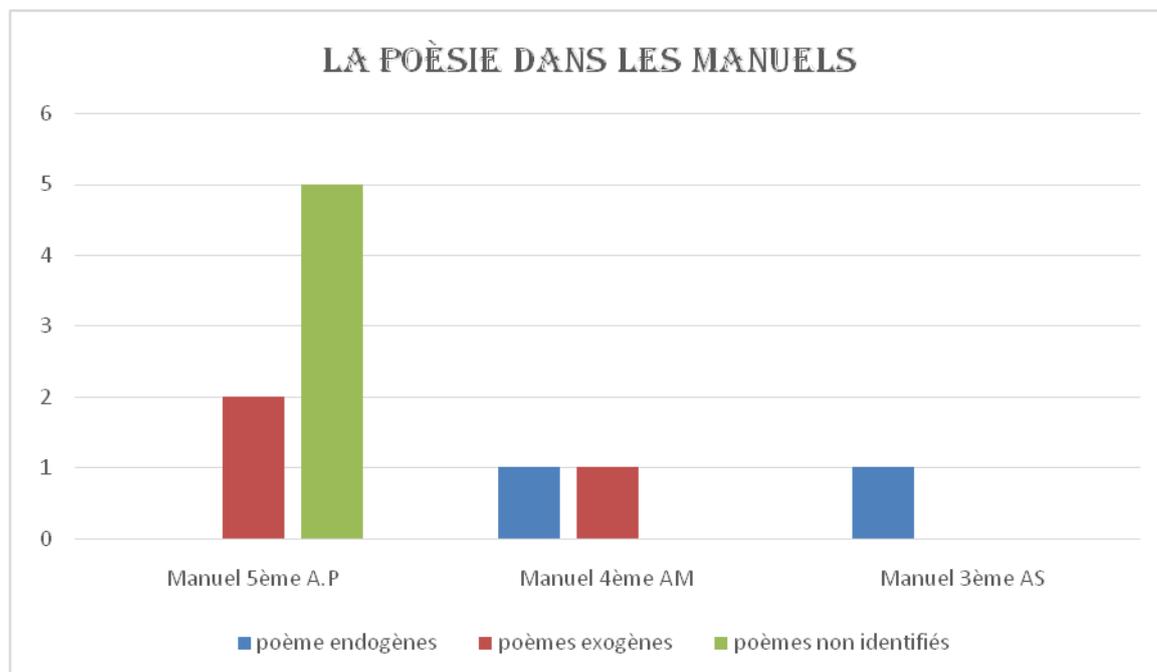


Figure 40: Présence de la poésie dans les trois manuels scolaires du corpus.

La présence des poèmes est rare comparé à celle des autres textes, en dépit de l'insistance dans *La loi d'orientation sur l'éducation* sur la nécessité de sensibilisation à la poésie et le développement de sens artistique chez les apprenants. La restriction de la présence de la poésie, limite le développement sensoriel et langagier de l'apprenant d'une part, et d'une autre part, elle limite l'accès à la culture de l'autre car la poésie fait partie du patrimoine non- matériel ou matériel de chaque communauté. L'intrigue linguistique qui varie entre la simplicité et la symbolisation, est porteuse d'indicateurs historiques, géographiques, religieux et également de valeurs.

Dans les manuels-corpus qui font objet d'analyse dans ce modeste travail de recherche, les textes poétiques présents appartiennent soit au champ de récitations soit aux chants, soit à la pure poésie. Le premier champ se discerne dans le manuel de la 5^{ème} A.P. Il correspond à un besoin de niveau et d'âge, vu la simplicité linguistique qui le caractérise et l'âge des apprenants qui exige une présence ludique et distractive. Le deuxième s'apparente avec le manuel de la 3^e A.S, destiné à des apprenants initiés à la langue française. La présence d'un extrait de Mohamed DIB intitulé *Dans la gueule du loup* et qui est un extrait du tableau de *La femme sauvage*, aborde la révolution algérienne et s'inscrit dans le cadre historique. Le manuel de la 4^{ème} A.P, lui, se distingue par une présence de la poésie dans la rubrique *Nous lisons pour nous*

détendre. Le premier poème raconte la nostalgie du pays par un migrateur algérien, ce qui est une façon de mettre en garde une enfance contre la migration et les sensibiliser à l'amour du pays. Le deuxième poème est à son auteur René Philombe qui traite le racisme et la discrimination : un procédé de former à la culture universelle.

La poésie comme genre littéraire, sous ses différentes formes, est un pont amalgamant la beauté du verbe et la symbolique des choses qui relève du culturel. Les deux interviennent chez les lecteurs comme des messagers linguistico-culturels, d'où la nécessité de l'insérer davantage dans les manuels scolaires de langue française.

II-3-L'onomastique : un encrage culturel

Le nom propre est présent dans tous les manuels de langue. Il lui est accordée une place primordiale, non comme signe linguistique mais autant que signe sémiologique.

L'onomastique, discipline qui prend en charge le nom propre. Ce dernier peut être un toponyme, un anthroponyme. Le nom propre s'inscrit dans une tradition sociale, religieuse et culturelle. En plus de la désignation, les toponymes et les anthroponymes servent à situer dans l'espace mais aussi à situer « *...dans l'espace-temps socioculturel, c'est-à-dire dans l'étendue et l'épaisseur des milieux familiaux, sociaux, professionnelles qui composent la vie d'une communauté* »(Jean-Claude BOUVIER, 1980). Constantine, ne désigne pas uniquement un lieu, un espace mais toute une histoire et toute une culture. Les anthroponymes ne viennent pas du néant, ils sont soit en relation avec une doctrine, une religion, un événement...qui marquent une société et pour qui ils sont porteur de sens comme l'affirme M. Bréal qui écrit qu'ils « *...sont les plus significatifs de tous, étant les plus individuels* ». Pour ce chercheur, la charge sémantique des noms propres est plus intense que celle des noms communs ce qui permet de les étudier d'un point de vue sémiotique.

Le nom propre, qu'il soit endogène ou exogène, a un effet sur l'interlocuteur, le lecteur et sur l'apprenant.

Quelle présence onomastique dans les manuels de la 2^{ème} génération ?

II-3-1-Les anthroponymes

En plus d'une présence référentielle, l'anthroponyme apparaît dans les textes comme un référent ou un personnage qu'on décrit et que l'on décrit les faits, l'entourage, les propriétés... Cette présence dans les manuels est résumée comme suit :

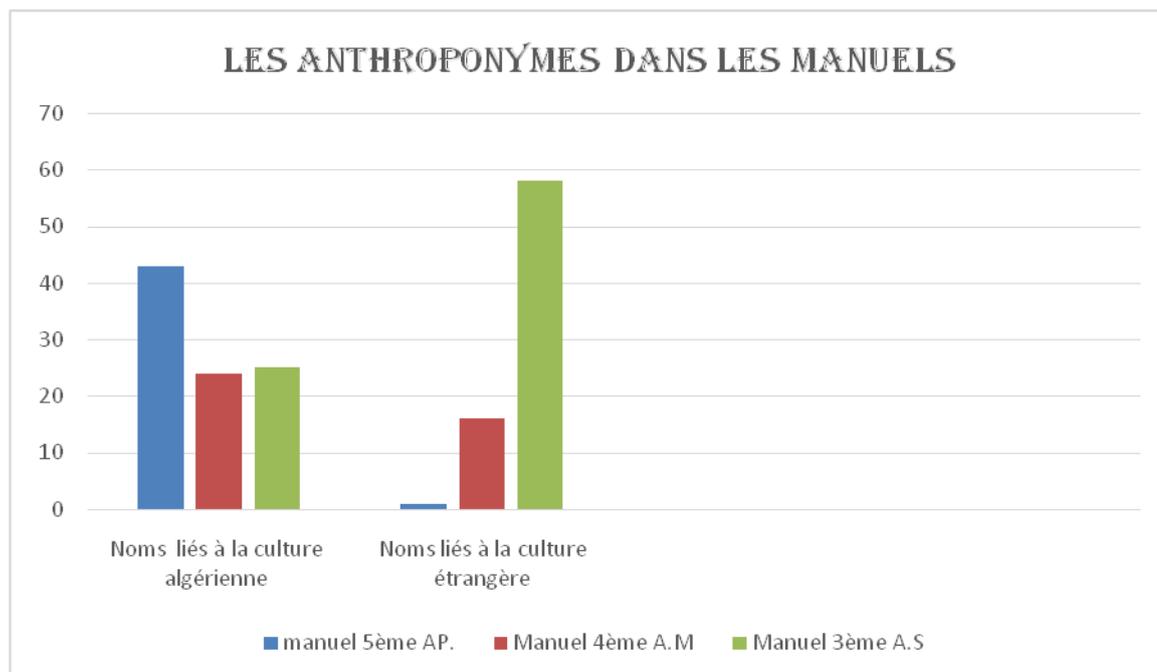


Figure 41: Présence anthroponyme dans les trois manuels scolaires

La première constatation à faire, est cette présence hétérogène des anthroponymes dans les trois manuels scolaires. Une présence intense dans celui de la 5^e AP qui laisse apparaître un penchant vers des choix d'origine arabo-musulmane et Amazigh dont l'usage est très fréquent dans la société algérienne. Ce choix est plus diversifié dans le manuel destiné aux apprenants de la 4^eAM, malgré la présence moins importante, de ceux-ci, comparé à celle dans le manuel précédemment cité. La répartition des anthroponymes cités dans le manuel de la 3^eAS, divulguent un penchant vers ceux étrangers dont le nombre est de 58, tandis que celui des locaux est de 25.

Les anthroponymes sont enracinés dans l'historicité de la société. Ils parviennent à cette génération comme un héritage culturelle qui identifie la société en général et les communautés qui la composent en particulier. Massinissa, par exemple est un prénom dont la charge historique remonte loin dans la civilisation berbère : Le roi et militant berbère qui a mené des luttes contre l'occupation romaine. Cela n'est pas expliqué dans le manuel de la 5^e AP, mais le fait d'en faire usage attire l'attention de l'apprenant berbérophone qui est accoutumé à entendre le nom, et celui arabophone dans l'ouïe n'est pas habitué à l'entendre. Les deux voudront accéder à l'histoire de ce signe dénommatif à charge historique et culturelle. Pour le premier apprenant, *Massinissa* est un déclencheur d'un sentiment de fierté sachant qu'il est un aïeul. Le sentiment éprouver par le deuxième serait identique sachant que ce roi a vécu en Algérie et qu'il a combattu pour l'Algérie ancienne. Une forme de

motivation extrinsèque qui crée une motivation intrinsèque plus forte. Face à ce choix amazigh, d'autres choix produisent le même effet à l'exemple de *L'Emir Abdelkader* qui est le symbole de la résistance et de la révolution algérienne, bien qu'il ne soit pas berbérophone. La présence des-uns et des autres (arabes et berbères) profile une Algérie unie par l'histoire et le présent.

Une autre présence est celle d'anthroponymes exogènes, pas uniquement français, mais de partout du Monde. Une présence qui se fait rarissime dans le manuel de la 5^e AP, pour que dans celui de la 4^e AM devienne plus importante à presque égaler la présence des anthroponymes endogènes. Une présence qui passe d'un personnage d'un conte qui rend visite à un lieu public, pour se transformer en une personne éminente dont l'influence intellectuelle est incontestable à l'instar de la lettre de Voltaire adressée à Jean Jacques Rousseau et qui est porteuse d'une idéologie et d'une philosophie de vie. Les choix effectués par les confectionneurs des manuels semblent prendre en considération l'âge et le niveau des apprenants qui sont sensés évoluer, d'un cycle à un autre.

La présence anthroponyme étrangère restée sans étendue culturelle dans le manuel de la 5^e AP, s'est, progressivement, appropriée une charge culturelle universelle que française, dans les deux autres manuels.

II-3-2-Les toponymes

Les toponymes sont des termes qui désignent des lieux. Pour certains ils sont vides de sens, pour d'autres ils sont très signifiants, voire pleins, du moment que la dénomination ne provient pas du néant mais de faits en rapport avec le lieu. Ils sont enracinés dans le passé et dans l'histoire, ce qui leur donne une valeur qui dépasse le dénomination spatiale : il s'agit d'une charge culturelle.

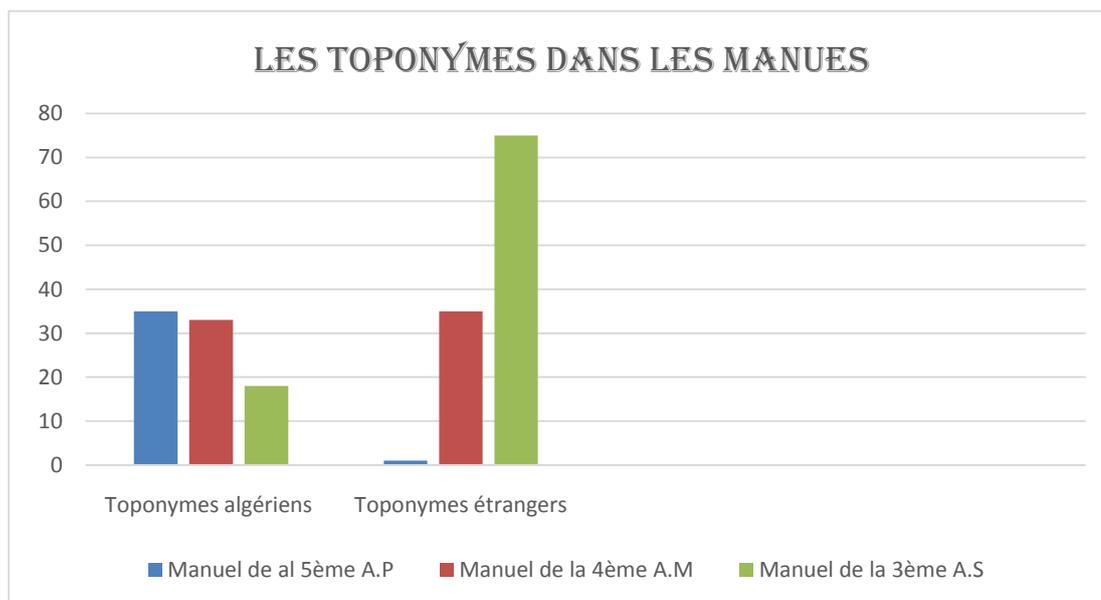


Figure 42: Présence toponyme dans les manuels de français de fin de cycle

Les toponymes endogènes sont présents dans le manuel de 5^eAP. Ils ont pour fonction la circonscription de situations dans l'espace, afin de faciliter la compréhension par des apprenants dont l'âge moyen est de onze ans. Ceux qui apparaissent dans le manuel de la 4^eAM et celui de 3^eAS, se manifestent comme des lieux touristiques que l'on visite et qui permettent de relier le présent au passé. Ils assurent un voyage (virtuel) dans le temps. La description de ces lieux donne envie de les visiter et d'aller à leur découverte en réalité. Avant de le faire, l'apprenant en parlerait à ses proches et chercherait plus de détails pour les convaincre d'y aller. En plus de l'intérêt géographique et l'intérêt culturel, il existe un intérêt touristique consistant à présenter des toponymes comme *Les grottes merveilleuses de Jijel, le Tassili et Timgad*. D'autres toponymes exogènes sont insérés dans les mêmes objectifs et dans un objectif interculturel. Convoquer les dénominations de lieux qui sont en rapport direct avec l'Algérie soit par le voisinage comme *le Niger, le Maroc, Le Nord de l'Afrique, les pays méditerranéens*, soit par l'histoire partagée (des événements historiques collectifs) comme *Californie, Suisse et France*, connote une volonté de faire d'abord connaître le lieu et parfois l'un des événements qui s'y sont déroulés, puis expliquer l'importance de ces lieux et leur poids dans la culture mondiale. Une fois connus, l'apprenant pourrait en user et agir en fonction de ce qu'il a appris lors de conversations et de communications avec des Etrangers.

II-3-3-Les anthroponymes

La combinaison entre anthroponymes et toponymes assure une continuité historique et culturelle. Cette présence de plus en plus importante donne à penser une tendance à habituer progressivement l'apprenant à ces éléments culturels qui sont primordiaux à l'intercommunication et donc à l'interculturel.

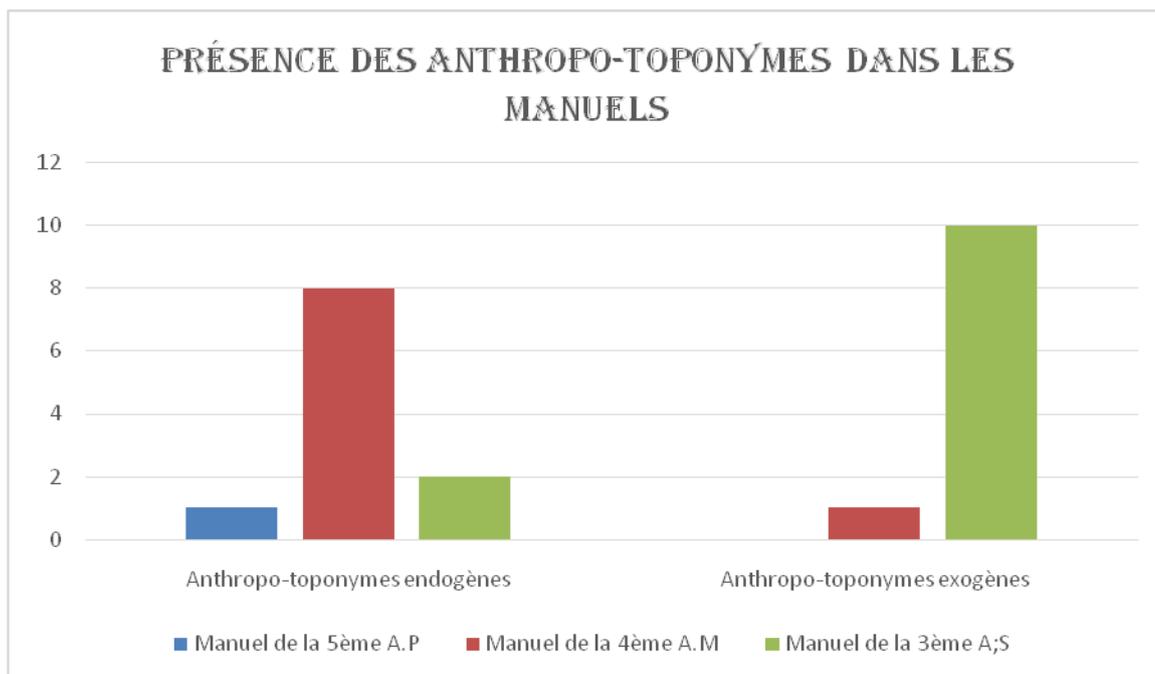


Figure 43: Présence anthroponyme dans les manuels de français de fin de cycle

Inexistants sont les anthroponymes exogènes dans le manuel de la 5^eAP et sont de présence amoindrie dans celui de la 4^eAM. et d'un taux plus important dans le manuel de la 3^eAS.

Discussion

La relation entre toponymes et anthroponymes est plus circonscrite par les anthroponymes : des lieux qui prennent les noms de personnes comme désignant et des groupes de personnes qui se voient porteurs du nom de la région d'habitat ou de l'origine géographique.

Opter pour les anthroponymes pour dénommer les lieux c'est pour glorifier ces personnes, pour les honorer de telle sorte à ce qu'elles restent vivantes dans la mémoire individuelle et dans la mémoire collective. Combiner ces anthroponymes à des toponymes c'est les préserver de la déperdition d'une partie du patrimoine culturel et historique. Dans cette perspective, *Le musée de Cirta* est aussi dénommé

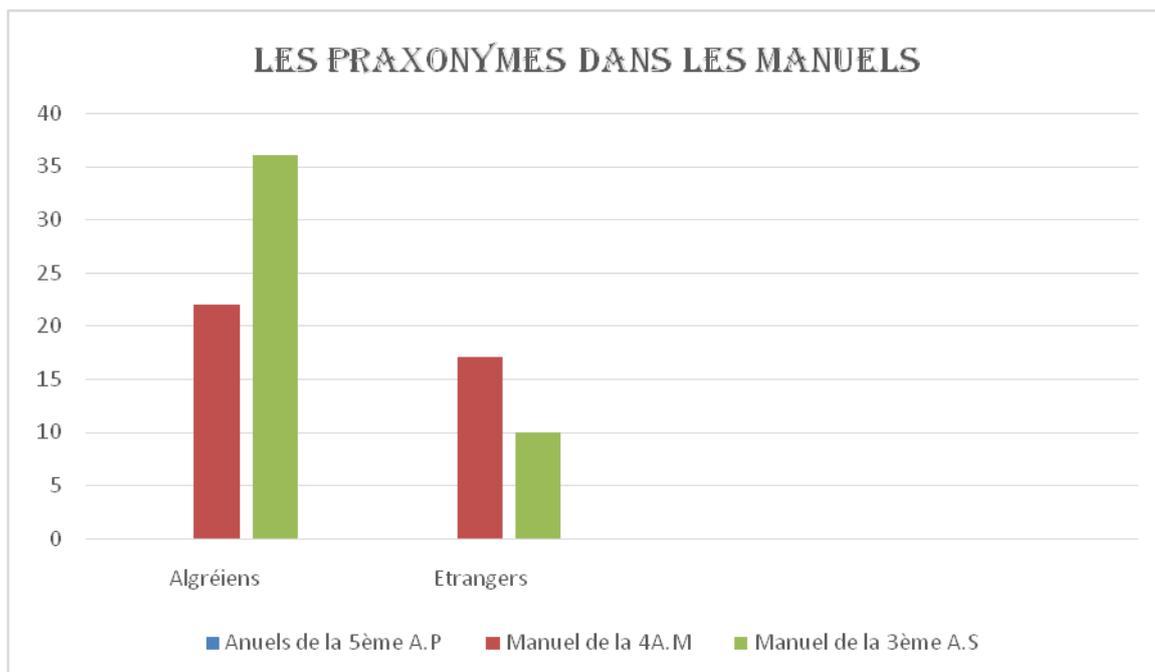
Musée d'El Amir Abdelkader. Cirta est le nom de la très ancienne ville de Constantine et en l'associant au musée de la ville on donne à celui-ci une étendue historique au musée qui regroupe des objets, des arts, des documents...qui remontent à des périodes anciennes et à la ville de Cirta qui est le symbole de la résistance ancestrale et de la civilisation nord-africaine.

L'alliance entre les anthroponymes et les toponymes est très fréquente dans le parler populaire. Les adjectifs qui se sont transformés en noms comme Algérien, Français, anglais, ne ciblent pas uniquement la région géographique, mais les caractéristiques des personnes qui y sont originaires ou qui y habitent. Les sétifiens sont connus d'être coléreux mais aussi d'être généreux. Les européens, qui est un mot redondant dans le manuel scolaire de la 3e A.S, renvoie à deux réalités qui datent de la période coloniale. L'une pour distinguer les algériens des étrangers qui sont sources de maux des premiers, d'assassinats et de violences. L'autre réfère à une minorité étrangère qui soutient le peuple algérien dans sa lutte et sa quête de la liberté. Par ce, le principe de généralisation est déstabilisé chez l'apprenant qui est incité, indirectement, à revoir le système de représentation.

Les anthropo-toponyme dans les manuels corpus appartiennent à deux cultures. La première algérienne et l'autre étrangère qui englobe celle française.

II-3-4-Les praxonymes

Bien que les praxonymes se présentent comme les noms qui sont octroyés aux découvertes, ils désignent, en même temps, les événements organisés périodiquement.



Le manuel de 5^eAP se caractérise par une absence totale des praxonymes, qui sont forts présents dans le manuel de la 4^eAM, et timidement présents dans le manuel de la 3^e AS.

Discussion

La présence de praxonymes dans le manuel de la 4^e AM refléchit une volonté de faire connaitre aux apprenants des évènements nationaux et internationaux qui relèvent de la culture générale. La *bataille d'Alger* et les *évènements du 11 décembre 1960* font partie de l'Histoire de l'Algérie et sont relatifs à des célébrations annuelles ce qui les transcrits dans la culture locale et nationale. Les fêtes comme *La fête du tapis à Ghardaia*, *La fête de la datte*, *La Ouaada de Sidi M'Hamed El Madjdoub*, les festivals et les festivités à l'instar du *Festival de la chanson populaire* et le *Festival de Mostaganem*, le *Festival du film amazigh*, tous, ne concernent pas uniquement les régions où elles sont organisées, mais elles concernent l'Algérie entière, puisqu'elles encouragent le tourisme national, elles participent au développement économique. Leur importance égalecelle des manifestations culturelles dures comme *La remise des prix de l'union des écrivains algériens*.

D'autres évènements et d'autres festivités organisées en Algérie sont imprégnés de couleurs internationales comme *Le festival international de la musique andalouse et des musiques anciennes* qui rassemble des participants d'Espagne, de la Turquie, d'Italie et d'autres pays qui partagent la culture musicale et en font un moyen d'union en

dépité des différences. Des visiteurs et des spectateurs viennent des quatre coins du monde pour jouir des beautés des régions et vivre la culture algérienne dans ses sources.

Les événements liés à des tragédies comme celle de *Sakiat sidi Youcef* font parties de l'héritage historique mémoriel commun des algériens et des tunisiens, et la commémoration annuelle de ce massacre donne lieu à des manifestations culturelles des deux rives. La célébration relève de la culture partagée.

D'autres événements apparaissent dans ce manuel comme *La journée du cinéma algérien* ou *La semaine nationale d'éducation contre le racisme* ; d'autres sont mondiales, voire internationales : *La journée mondiale du vivre ensemble*, *La journée mondiale de l'environnement*. La mondialité ou l'internationalité de ces événements traduit l'intégration de l'Algérie et des algériens dans la culture mondiale. L'apprenant, en les connaissant et en identifiant leur nature, découvre la culture nationale dans tous ses aspects. Il découvre, également, que l'Algérie est un pays qui œuvre pour la promotion de sa culture et qui, à travers ces festivités nationales et internationales, elle la diffuse : elles en sont l'ambassadeur culturel. La confiance en soi chez l'apprenant se renforce en sachant que sa culture mère se répand dans le monde et son attachement à elle s'affermirait d'où la diminution de la possibilité de déculturation.

Dans les manuels-corpus, on fait référence à des campagnes lancées au niveau national et international : Campagne des nations Unies « La terre a de la valeur. Investissez-y », Campagne du secrétaire général de l'organisation des nations unies (P85), End violence. Elles sensibilisent l'apprenant à la vie en société à laquelle il peut s'y intégrer sans difficulté. D'autres comme celles lancées par l'Association *Tous ensemble pour la nature*, *Association des apiculteurs*, *Association de protection de l'environnement* contribuent à former à la vie en harmonie avec la nature qui agit sur tout individu et subit ses actions, d'où la nécessité d'une culture écologique. Vouloir préserver la faune et la flore et leurs habitats (espaces d'existence et de vie) se traduit par la sensibilisation via les campagnes et dans le milieu scolaire à travers le manuel scolaire et les programmes qui les prennent en charge comme une thématique actuelle, intéressant la société, la politique, et l'économie.

Intégrer dans ces ouvrages des praxonymes référant à des organisations et des centres à l'instar de *l'organisation islamique pour l'éducation*, *Centre National de Développement des Ressources Biologiques* et *Croissant Rouge Algérien*, les font connaître par

l'apprenant. Leur appartenance à la société civile leur donne l'image d'intervenants dans la vie sociale algérienne de manière directe ou indirecte en agissant comme des miroirs de cette société et de la réalité en publiant des rapports périodiquement relatifs aux constatations perpétrées ce qui fait d'eux le lien entre le Monde politique et le monde réel. Cette présence et ce rôle joué dans la société leur octroie une place dans la culture algérienne comme des acteurs sur les individus, sur la société et sur le mode de vie.

Dans le cadre de la mondialisation l'*UNICEF*, l'*ONU*, l'*Organisation Internationale du Travail*, leurs actions à travers les chartes qui sont devenues internationales et qui protègent les droits de certaines catégories d'individus, apparaissent dans le manuel de la 4^eAM. Cette apparition donne l'occasion aux usagers de ce manuel de les connaître et de connaître ses droits tant qu'enfants et tant que futurs travailleurs, tant que citoyen et tant qu'être humain.

La journée mondiale des zones rurales, La journée internationale de du vivre ensemble en paix, La journée internationale de l'enfance sont citées comme références, temporelles qui s'associent à des actes renouvelés annuellement et d'autres innovés mais qui s'inscrivent tous dans le cadre du vivre ensemble, du respect et de valeurs humaines.

Quelles sont ces valeurs et comment contribuent-elles à la formation à l'interculturel ?

II-4-Les valeurs : vers une culture universelle

Le Cadre Européen propose des contenus / des thèmes dont le traitement en classe de langue étrangère favoriserait le développement de la compétence interculturelle. La lecture de ceux-ci a permis de recenser les valeurs suivantes :

- Respect de tous ceux différents d'origines, de couleur, de sexe, de religions, de penchants...
- Respect de temps,
- Respect des autres cultures, des coutumes, des rites, des traditions, des conventions et des tabous, des célébrations, ...
- Respect de tout ce qui est vestimentaire, gastronomie, breuvage,
- Entraide et solidarité intrasociale et extra-sociale,
- Respect des minorités linguistiques, religieuses...

La loi d'orientation sur l'éducation propose une liste de valeurs, incluses dans les finalités, qui couvrent cinq champs :

Chapitre VI : Programmes, manuels scolaires de la deuxième génération et l'interculturel

- « Valeurs en rapport avec le patrimoine historique, géographique religieux et culturel du pays »(Loi d'orientation sur l'éducation, 2008, P36),
- « Valeurs partagées par la société algérienne »(Loi d'orientation sur l'éducation, 2008, P36),
- « Valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles »(Loi d'orientation sur l'éducation, 2008, P36),
- « Valeurs républicaines de l'Etat de droit »(Loi d'orientation sur l'éducation, 2008,P36),
- « Valeurs et attitudes positives en rapport, notamment avec les principes des droits de l'homme, d'égalité et de justice sociale »(Loi d'orientation sur l'éducation, 2008, 36-37).

Une panoplie de valeurs peut, alors, être relevée :

- Amour de la patrie,
- Respect des communautés qui composent la patrie,
- Valeurs en rapports avec l'Islamité, l'arabité, l'algérianité et l'Amazighité,
- Valeurs du 1^{er} Novembre 1945,
- La paix,
- La démocratie,
- Ouverture sur le monde, l'universalité, le progrès et la modernité,
- La solidarité,
- Le respect d'autrui,
- La tolérance,
- Le travail et le savoir.

Ces valeurs sont traitées de manière explicite ou implicite dans les trois manuels scolaires. Les thèmes reflètent en partie l'intérêt qui leur est apporté par les auteurs.

Les valeurs recensées dans le manuel de la 5 ^e AP	Les valeurs recensées dans le manuel de la 4 ^e AM	Les valeurs recensées dans le manuel de la 3 ^e AS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ -Amour de la patrie, ➤ -Respect des individus, ➤ -Respect de la nature et 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ -Amour de la patrie, ➤ -Respect de l'être humain, ➤ -Respect des communautés 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ -Valeurs relatives au 1^{er} Novembre 1945, ➤ -Amour de la patrie, ➤ -Glorification de

<p>de ses composantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ -Respect des communautés qui composent la patrie ➤ -La solidarité, ➤ -Respect du travail, 	<p>qui composent la patrie,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ -La solidarité ➤ -Respect de la nature, ➤ -Dénier le racisme et la ségrégation, 	<p>la guerre de libération et des Martyres et Moudjahidines,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ -Respect des êtres humains, ➤ -Ethique et déontologie, ➤ -L'égalité et l'équité, ➤ -Dénier le racisme et les ségrégations, ➤ -Ouverture sur le monde.
---	---	--

Ces valeurs apparaissent dans les manuels scolaires à degrés différents. Ils tendent à former à la socialisation, à l'intégration dans des groupes communautaires réels ou fictifs, immédiats ou éloignés. En les prenant en considération, l'enseignement-apprentissage est ancré dans le présent et projeté dans le futur.

Ces valeurs assurent une intégration première dans le contexte scolaire qui est loin de présenter une homogénéité culturelle. Les apprenants appartiennent à des familles dont les origines ne sont pas analogues, surtout avec l'étendue géographique et les disparités communautaires qui ont donné lieu à des divergences culturelles. Elles allouent, pareillement, une intégration dans la communauté, la société immédiate, qui, elle aussi, est hétérogène, voire composée. La présence de personnes appartenant à des générations différentes pour qui l'âge et l'époque ont imposé un mode de vie particulier, des conceptions distinctives et des pratiques spécifiques qui font que certains traits sont maintenus et préservés, d'autres sont plus ou moins modifiés, tandis que d'autres finissent par disparaître. Les modifications culturelles dévolutives se traduit par des conflits intergénérationnels que la formation à l'interculturel réduirait.

L'hétérogénéité sociale génère également de la mobilité des individus, qui appartiennent aux communautés qui composent la patrie, ou qui viennent s'y adjoindre pour des raisons sociales et/ ou industrielles. Avoir des origines différentes, c'est avoir des cultures différentes à des degrés différents.

La diversité culturelle dans les sociétés d'aujourd'hui, engage un respect mutuel, ce qui explique la manifestation répétée du terme *respect* dans le tableau ci- dessus.

II-4-1-Prévaloir le respect : prévaloir la communication interculturelle

Le terme Respecter est répété. Toute situation de communication et d'échange réelle ou fictive réussie exige le respect. Le respect comme terme n'apparaît pas dans les trois manuels comme thème à enseigner- à apprendre, toutefois, il prend différents aspects. Respect des individus, respect des communautés, respect du travail, respect de la nature. Il est exprimé implicitement dans *Valeurs du 1^{er} Novembre 1945, Amour de la patrie, Glorification de la guerre de libération et des Martyres et Moudjahidines*. L'amour de la patrie ne s'atteint qu'en présence du respect à l'égard de ses composantes symbolique. Dans le cas de l'Algérie, les composantes sont l'islamité, l'arabité et l'amazighité. L'identité algérienne, la conscience nationale, l'identité collective, l'unité du peuple algérien..., sont notées comme éléments à prendre en charge par l'école algérienne.

Comment se manifeste la volonté à former au respect dans les manuels scolaires ?

Elle se manifeste à travers des axes déterminés qui sont exhibés comme suit :

II-4-1-1- Respect des personnes, respect des communautés

Le respect d'une personne ne se manifeste pas comme étant un axe à part entier, dans le manuel de 5^eAP, mais l'apprenant y est formé de manière implicite. Des comportements langagiers à l'instar de demander une information, demander un objet, demander congés, faire une proposition, participer à un dialogue...se trouvent dans les textes de compréhension orale (voir PP102-104). Ils s'affichent également dans certaines activités (P 18-P 28- P50) où l'on trouve des dialogues proposés comme contenus d'activités de grammaire, de conjugaison ou autre : des répliques de dialogue comportant des expressions renvoyant au respect.

Le respect des personnes prend une autre forme dans ce manuel : le respect des communautés qui forment la patrie. Bien qu'il ne soit pas explicite, mais il apparaît à travers la mention d'espaces qui réfèrent à des cultures différentes : *Tizi-Ouzou* la grande Kabylie, *Ghardaïa* la région Mozabite, *Alger* la capitale... En les évoquant, les apprenants qui y appartiennent développent un sentiment d'appartenance, ceux qui n'y vivent pas les découvrent comme une étendue géographique de l'espace dans lequel, ils vivent, et par conséquent, ils développent un sentiment d'appartenance nationale.

Dans le manuel de la 4^eAM, le respect est présent dès le premier projet qui porte sur le tourisme. Cette activité (le tourisme) est étroitement liée au respect ; le respect des lieux touristiques et le respect de la symbolique de ces lieux, respect des habitants des régions touristiques et aussi le respect des visiteurs. La description de certains de ces lieux aguiche les apprenants et éveille en eux la curiosité et l'envie de les visiter. Elle montre leurs enchanteresses et raconte leurs histoires, ce qui développe un sentiment de respect envers eux. Ces lieux sont habités ou cohabités par des gens qui les ont préservés et protégés des pillages, et qui méritent respect. Cela relève du renforcement de sentiment d'appartenance à la patrie. Ce n'est pas tout.

Le respect de l'être humain, prend les devants dans le manuel de la 3^eAS et de 4^eAM qui traitent du racisme, de violence contre les femmes, de l'enfance et du travail des enfants et de chartes internationales.

II-4-1-2-Chartes et discrimination

Les chartes ne sont pas mentionnées dans le premier manuel. Toutefois, un tableau panoramique de la vie que doit mener un enfant y est décrite à travers les textes : voyages, visites et découvertes, rencontres intéressantes, balades et distraction et amusements... en montrant cette face de la vie enfantine, l'apprenant du primaire aura à la comparer à la vie qu'il mène et à découvrir de manière implicite ses droits.

Le manuel de la 5^e AP, ne comporte aucune allusion aux chartes internationales, contrairement à celui de la 4^eAM, dans lequel on y fait référence dans les activités. Une référence assez utilitaire ce qui ne change en rien l'impact espéré sur les apprenants. D'autant plus que des textes comme *Le travail des enfants (P 92)*, *Stoppe à la violence contre les enfants(P94)* dénoncent la violation des droits de l'enfant et soutiennent la présence de ces chartes. L'enfant, cet être fragile et sensible qui au lieu de le protéger, il est exploité autant qu'une

marchandise qui se vend et qui s'achète, et dont la date d'expiration dépend des services à accomplir. L'enfant qui est un citoyen dès sa naissance, et sera un citoyen productif et un citoyen influenceur dans la société et dans le monde, une fois confronté à la violence et l'exaction il souffrirait de problèmes psychiques qui viennent entraver son intégration dans le groupe et influencer sa rentabilité, pour devenir, dans certains cas un fardeau pesant sur la société et sur l'état.

Les enfants sont aussi présents dans le manuel de la 3^eAS par un texte intitulé *Pour les enfants du monde* (PP :149-150) dont les auteurs sont les lauréats du *prix Nobel* de la paix et qui projette de la lumière sur les violences commises contre les enfants, et plus précisément la violence commise contre eux par d'autres enfants. Ceux-ci étaient victimes de violence et d'abus, ils les exercent sur les autres.

En faisant allusion à l'intérêt porté aux enfants à travers le monde, à leur éducation, à leur avenir, dans les manuels scolaires, rassurent les apprenants qui ne se sentiront pas dénigrés comparés aux autres enfants du monde, au contraire, ils constateront que l'Etat algérien les a mis au centre de ses intérêts, et assure leur connaissance de traités qui sont adoptés et appliqués à l'échelle internationale. D'autre part, cela met l'accent sur des pratiques générant de représentations qui concèdent à l'enfant une place moindre que les adultes, où comme étant des adultes en miniature ce qui débauche sur l'exploitation des enfants comme main d'œuvre ne bénéficiant pas des mêmes droits que les adultes, comme des mules pour le transport et la propagation des stupéfiants, ou encore les exploiter sexuellement par des pédophiles. Traiter les droits des enfants dans les manuels scolaires de français tend à démasquer la *culture de la violence* répondeue dans les sociétés actuelles, pas uniquement algérienne, afin de donner une image réelle du monde au lieu de les (enfants) faire vivre dans un monde imaginaire construit à partir de fausses informations et menant à des conséquences nuisibles à ces apprenants et à l'Etat à l'instar de l'immigration clandestine et le kidnapping d'enfants.

La charte des droits de l'homme constitue une assise pour une vie harmonieuse, puisqu'elle met en cause tout acte raciste et ségrégationniste. D'où le choix de textes comme *Le racisme* (P 70), *L'homme qui te ressemble* (P80) qu'on retrouve dans le manuel de la 4^eAM. Le premier est une traduction d'un extrait du roman intitulé *Black Boy*. Il traduit le racisme aux Etats Unis d'Amérique à travers un dialogue entre un enfant et un vieil homme. Le deuxième est un poème qui traite de la ségrégation raciale et qui appelle à la fraternité entre les hommes. La

Chapitre VI : Programmes, manuels scolaires de la deuxième génération et l'interculturel

présence de personnes éminentes qui ont menées de longs combats contre le racisme, à l'instar de *Nelson Mandela*, *Martin Luther King*, *Arun Ghandi*, indique une orientation vers le déni du racisme et de la violence.



Figure 44: La main dans la main contre le racisme (Ministère de l'éducation Nationale ,manuel de français 4^e AM, 2022, P80)

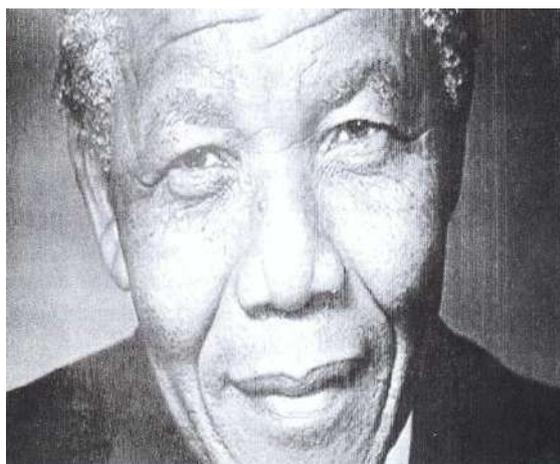


Figure 45:Nelson MONDELA (Ministère de l'éducation Nationale , manuel de français 4^e AM, 2022, P120)

Dans le manuel de la 3^eAS, le racisme comme phénomène social est abordé à travers des textes à l'exemple de *Comment reconnaître le racisme* (P 86-87), *Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde* (P88-89). Ils exposent le racisme comme acte et ses conséquences sur l'autre. Dans le premier texte l'auteur démontre les signes du racisme chez l'individu. Il explique la différence entre ne pas aimer une personne, ne pas l'apprécier et le fait d'être raciste. Dans le deuxième texte, Tahar Ben Djelloune explique le racisme exercé contre les immigrés par rapport à la société de réception. Il le lie aux crises économiques et sociales et en fait une conséquence de la haine. La sensibilisation tend à être la meilleure façon de faire prendre conscience de soi et d'éviter de commettre des actes racistes contre les autres qu'ils soient étrangers (non

algériens) ou algériens de couleur de peau différente ou de culture différente, et de prévenir le glissement vers le racisme militant.

Cibler un sujet comme le racisme ou la discrimination s'inscrit dans une perspective à former à l'acceptation de l'autre en dépit de son origine et de la couleur de sa peau. En le faisant on évoque une partie de l'histoire humaine qu'on ne doit pas perdre de vue et dont les résultats doivent rester gravé dans la mémoire humaine, dans l'objectif d'éviter la reproduction d'évènements, classés comme honte pour l'humanité, avec cette génération et avec les générations futures. C'est une préparation à la vie et à la cohabitation des peuples, des races et des cultures.

II-4-1-3-Respect des genres VS ségrégation sexiste

La présence timide de noms de personnes, de personnages féminins a, longtemps, été signe de ségrégation sexiste et de dominance masculine. *Quelle présence de ceux-ci dans les manuels de la deuxième génération ?*

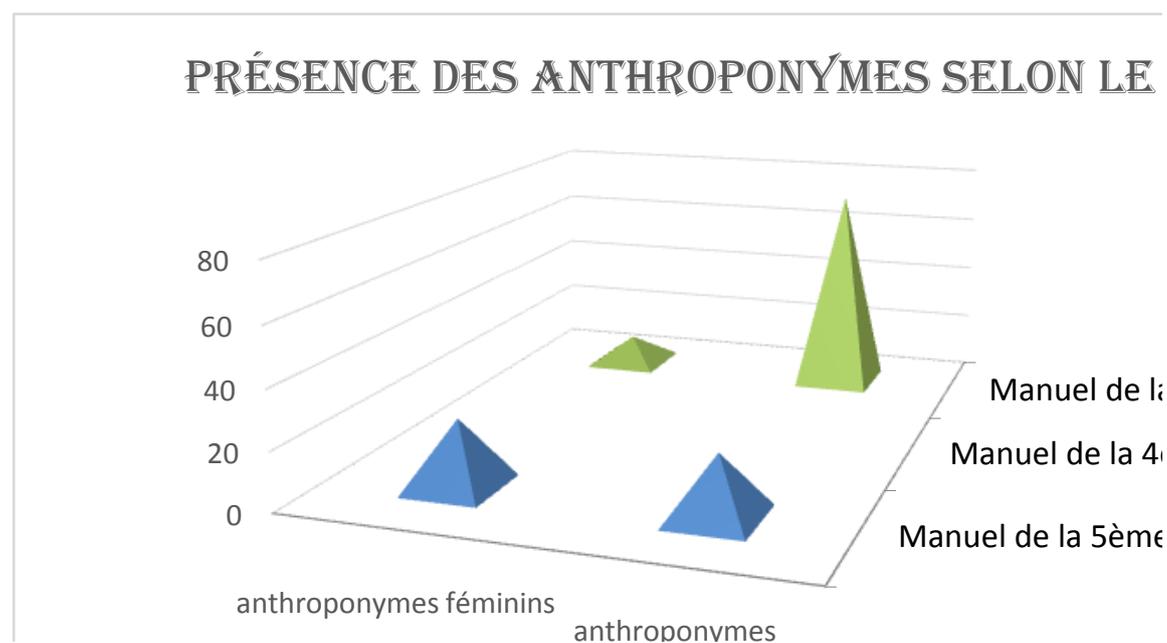


Figure 46: Présence anthroponyme selon les genres

- La présence d'anthroponymes féminins dans le manuel de la 3^eAS est nettement inférieure à celle du manuel de la 5^e AP où l'on trouve une présence qui dépasse celle des anthroponymes masculins. *Pourquoi cet écart ?*

D'abord, il est à signaler que, dans le manuel de la 5^eAP, la femme est une mère, une éducatrice et une amie. Comme un être qui ne diffère pas de l'homme, elle s'est procurée une place primordiale dans le manuel

de la 4^eAM via le texte de *la Kahina* (P36), et celui qui expose le problème de *la violence contre la femme* (P86). Le premier texte présente un personnage historique dont la vie se rattache à l'histoire de l'Algérie. La Kahina, comme la présente Djisel Halimi est symbole de la résistance et de la fierté. L'auteure évoque le combat mené par cette personne décrite comme étant pacifique et juste, au même temps, Kahina est guerrière de première classe. Le deuxième texte, contrairement au premier, rapporte une image de la femme victime de violence exercée par des hommes ou par d'autres femmes qui se sentent supérieures soit matériellement, soit physiquement, ce qui est une violation des droits de l'homme annoncés dans la charte des droits de l'homme. Les séquelles de cette violence se font ressentir dans la société dans laquelle la femme est le noyau : elle y est l'éducatrice.

Dans le manuel de la 3^eAS, les textes *Femmes algériennes des camps* (P35-36) et *Les algériennes et la guerre* (52-53).

- Le premier est un témoignage écrit par l'une des anciennes détenues dans les camps français. Il met l'accent sur la souffrance des femmes dans les campements regroupant les prisonniers. Sous l'emprise des militaires français, les femmes algériennes ont créé une atmosphère de solidarité qui était le seul refuge et la seule arme face à la privation des moindres droits de l'homme et face à la non-considération de la femme. Être derrière les barreaux, ne diminue en rien du courage de ses femmes et de leur contribution à la libération du pays.
- Le deuxième texte à son auteure Khaoula Taleb IBRAHIMI, exhibe le rôle de la femme dans la guerre de libération. Les Moujahidates, n'étaient pas uniquement celles qui ont porté les armes, mais c'étaient celles ayant cuisiné, ayant lavé des vêtements, ayant transporté le courrier et les armes, s'ayant, en secret, procurées des informations et les ayant transmises aux Moudjahidines.
- La réponse à la question portant sur la présence asymétrique de la femme dans le corpus ne peut relever que de suppositions qui se résument au fait que les confectionneurs du manuel du primaire ont été avertis à ce sujet soit via le carnet de charge, soit à travers les études déjà menées à ce sujet, d'une part. D'une autre part, la nature du contenu axés sur les actes de paroles que l'on retrouve dans les dialogues, oblige une présence de personnages à féminins pour simuler des situations diverses de la vie courante. De

ce fait, il leur a été facile de prendre la variante féminine en considération, sachant le rapprochement et la relation qu'entretiennent les enfants avec leurs mères, sœurs, maitresses...

L'image projetée de la femme dans les trois manuels, reflète la réalité vécue : la femme est le noyau de la société, elle accompagne l'homme et elle est sa complice. Une telle image, prépare les deux sexes à vivre ensemble en harmonie.

II-4-3-La paix

Parmi les valeurs humaines qui contribuent au développement d'une culture interculturelle et universelle, la paix tant espérée depuis la nuit des temps et de l'existence humaine, demeure une assise de la vie harmonieuse.

Dans les manuels -corpus la paix n'est pas un thème sur lequel s'axe l'un des projets, ni l'une des problématiques que traitent les textes. Pourtant, elle est contre-explicitée par l'exposition de la guerre dans le manuel de la 4^eAM, comme une résolution fatale face aux invasions et aux attaques et non comme un choix. Le texte, *Jugurtha contre Metellus* (P30), décrit la stratégie du guerrier berbère face aux attaques romaines. La bataille qui est un événement historique, exhibe le caractère défensif des numides, anciens occupants d'une grande partie du territoire algérien. L'extrait de la résistance algérienne (P40) dénuce, brièvement, le tréma de la révolution algérienne depuis l'initiative de L'Emir Khaled, père de L'Emir Abdelkader, jusqu'au déclenchement de la guerre de libération ayant duré plus de sept ans. Il est question dans ce texte d'exposer la gloire des algériens qui s'est fondée, non sur l'invasion et la colonisation de peuples faibles, mais sur la détermination à se défendre et à défendre sa patrie.

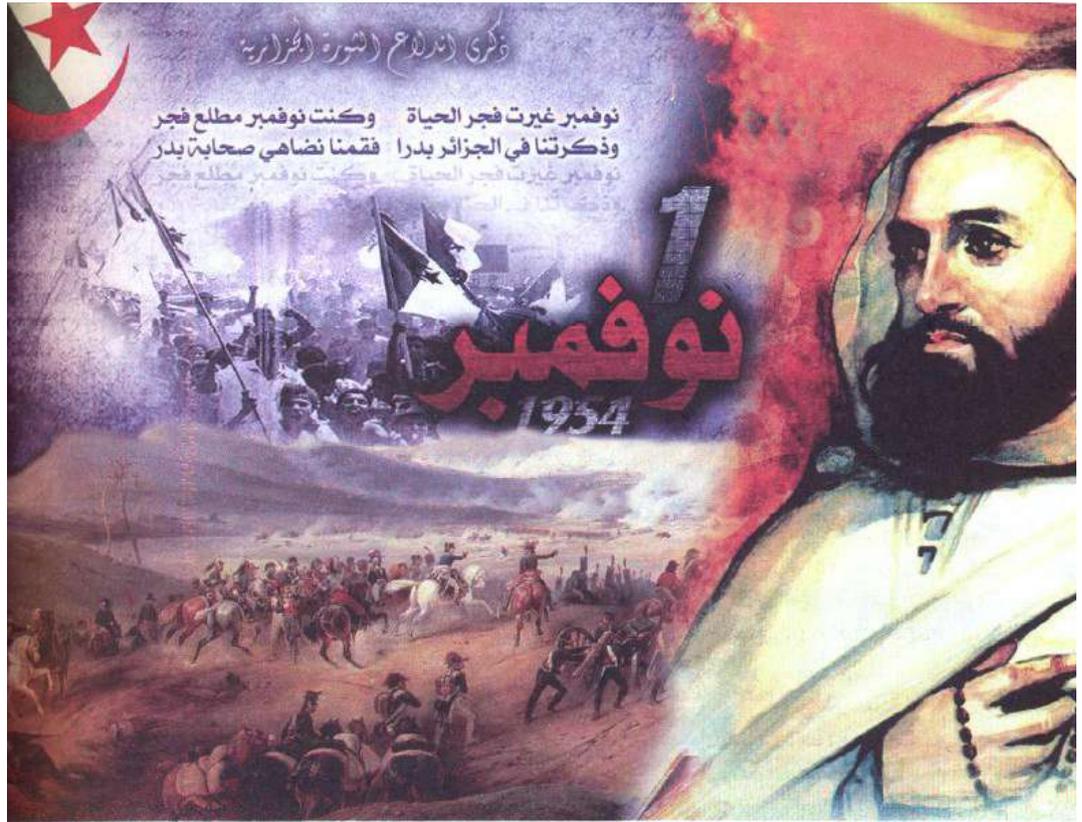


Figure 47: Tableau illustrant trois époques de l'histoire de l'Algérie (Ministère de l'éducation Nationale , manuel de français 4^e AM, 2022, P27).

Le tableau ci-dessus transmet cette gloire des algériens à travers deux vers en arabe portant sur le mois de novembre dont la symbolique se rattache à la guerre de libération. Il illustre trois époques différentes. La première est celle des primeurs de la colonisation, la deuxième est celle des révolutions armées et la troisième qui est celle de libération. Le tableau résume et la cause de la guerre et les conséquences. Un autre tableau annonce le deuxième projet : deux colombes blanches volant dans un ciel bleu et claire. La colombe blanche a toujours été le symbole de la paix.



Figure 48: La colombe symbole de la paix (Ministère de l'éducation Nationale , manuel de français 4^e AM, 2022)

Le manuel de la 3^e AS, axe le premier projet sur l'Algérie en période de colonisation les séquelles de cette dernière et de la guerre de libération y sont décrits à travers des témoignages. Ces derniers dévoilent les atrocités commises contre le peuple algérien qui ne revendiquait que liberté et paix. La violence apparaissant à travers les textes proposés par les auteurs, est le Contre-exemple de la paix, les crimes, le port des armes et la torture décrits arborent les séquelles de la violence, dans l'objectif de prévaloir la paix. Les évènements du 8 mai 45 (PP 30-31), les assassinats décrits dans *Delphine pour mémoire* (PP27-28), la razzia dans *Une guerre sans merci* (P45) et d'autres textes exposent des évènements et des faits qui sombrent dans la violence qui se manifeste à travers un vocabulaire spécifique : tuer, bruler, égorger, tirer, détruire, bombes, armes, coups, sang, cadavres...Les actes et les conséquences décrits minutieusement, et inscrits dans l'Histoire par les dates, les lieux et les personnes, traduisent une détermination à sensibiliser à cette violence, et à faire régner la paix.

Les textes ne sont pas les seuls éléments qui permettent de détecter cette volonté : les illustrations la transmettent également.



Figure 49: La caricature dénonce la violence et expose ses séquelles (Ministère de l'éducation nationale, 2006, P107)

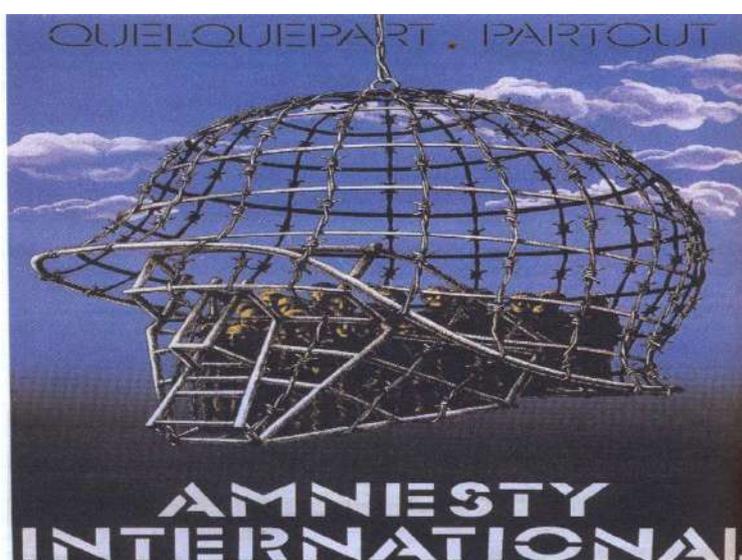


Figure 50: Appel à la paix (Ministère de l'éducation nationale, Manuel de la 3^e AS, 2006, P156)

Une caricature qui ne porte aucune trace d'humour, raconte via les squelettes habillés en gandroura, les crimes commis au nom du progrès et du civisme dans la région de Reggane : des expériences nucléaires sur les personnes, et dont les répercussions se font voir de nos jours. Reggane n'est pas la seule région à avoir connu de telles pratiques, mais elle en est la plus concernée. La caricature dénonce la considération des individus comme des rats de laboratoire et l'atteinte à leur dignité.

Dans le deuxième projet du même manuel (3^eAS), le débat se présente comme un type textuel. En traitant du débat et de l'appel, les auteurs prévalent la communication comme moyen de résoudre les problèmes et de contrer la violence. De la communication jaillit la lumière. En déniait la violence imposée à une catégorie à l'instar de la violence à l'égard des femmes et des enfants, on passe un appel discret mais sure,

pour la paix qui se construit dans la famille, dans la société, dans la patrie, dans le monde.

Savoir argumenter, organiser ses arguments et savoir lancer un appel, déjà entrepris dans le manuel de la 4^eAM, préparent l'apprenant à communiquer, à défendre ses idées et ses points de vue, à entreprendre des débats et des discussions avec ses camarades de classe, avec l'enseignant, avec les membres de sa famille, et avec les autres membres de sa société et ceux appartenant à d'autres sociétés. Par cela, il apprend à écouter les autres, à lire aux autres, à les comprendre, à développer un esprit critique. Ainsi, il lui sera possible de détourner la violence qui génère de l'ethnocentrisme, et d'élire la discussion dont l'argumentation en est l'un moyen des moyens.

II-4-2-La solidarité

La solidarité est l'une des assises de l'approche interculturelle dans une perspective universelle. Elle prend plusieurs formes. Prise dans le sens d'entraide, de secours mais aussi de sympathie et d'accord pour accomplir des tâches, *quelles en sont les formes qui apparaissent dans les manuels-corpus ?*

La solidarité est présente dans le manuel de la 5^e AP. Le troisième projet présente la solidarité lors des catastrophes naturelles. Elle est médicale et matérielle. Malgré l'absence du terme *solidarité*, les agissements exposés dans le texte *Les sauveteurs (P 61)*, les textes pages 62, 64, 72, présentent des modèles pour les enfants-apprenants. Le quatrième projet présente une solidarité pour la préservation de la nature. L'appel à cette solidarité reste implicite à travers les conseils proposés dans les textes P 94, P96.

3^eAS, *Appel de l'Abbé Pierre (P151)* c'est un appel pour La solidarité pour prévaloir l'être humain, dans le texte *L'appel du 31 octobre 2000 (P154)* qui vise la condamnation des crimes des actes de torture commis contre les algériens par les français. Le texte est un appel rédigé par douze intellectuels français, dans lequel, l'accent est mis sur les atrocités commises et qui restent jusqu'à lors un point de polémique entre les deux gouvernements. La solidarité de la part de français intellectuels avec les algériens pour primer la vérité.

Un autre texte qui s'intitule *La recherche d'un vaccin contre le Sida : une priorité (P158)* expose les efforts de l'ANRS, à trouver un vaccin contre le Sida. Il comporte un appel à la participation aux essais dans un but de faire aboutir les recherches afin de venir au secours des personnes atteintes de la maladie dans, comme le précise le texte, des

pays du tiers-monde. Cet appel ne vise-t-il pas à faire connaître un organisme français (ANRS) et à mettre l'accent sur les efforts de la France dans ce domaine qui s'expriment via le financement des recherches en ce domaine ? Ce qui est à signaler est ce double discours mené. Le Sida concerne aussi bien la France que les autres pays cités dans ce texte. Pourquoi vouloir impliquer les autres pays, alors que l'appel aurait pu être directement adressé aux français atteint uniquement ? l'implication des autres (des étrangers) est une manière de sensibiliser aux risques de la propagation de cette maladie qui concerne tous les pays. Par cet appel, il y a une volonté à présenter la France comme un pays humanitaire qui agit en faveur de l'humanité et pas, uniquement, de ses ressortissants. Néanmoins, il vise, implicitement, à exprimer une volonté à ce que l'ANRS soit le premier centre de recherche dont les travaux portant sur le Sida aboutissent.

Elle est aussi exprimée via une image qui présente deux mains l'une dans l'autre, à former une boule colorée qui, avec la couleur bleue et celles orange virant vers le marron, représente la terre. La légende en dessous, dévoile un appel à la solidarité pour faire face aux aléas de la vie. L'appel n'est pas adressé à une nation particulière, mais à tous les êtres humains.



Figure 51: Ensemble nous supportons mieux les aléas de la vie! (Manuel de français de 3^e AS, 2009, P153)

Dans la même perspective, deux autres illustrations se présentent comme parties du texte d'évaluation certificative et qui sont :



Figure 52: La terre est entre nos mains (Manuel de la 3^e AS, 2009, P165)

Le développement durable recherché est entre les mains des individus dans les quatre coins du monde. Les deux illustrations accompagnent un appel à rationaliser la consommation et de faire en sorte à ce que les générations futures puissent vivre sur cette planète en toute sécurité alimentaire, hydraulique, énergétique...

Cette solidarité dispose d'une part importante dans le manuel de la 4^eAM, dans le troisième projet qui porte sur la journée mondiale de l'environnement. Une présence de textes visant la sensibilisation comme celui intitulé *Lutter contre la désertification*(P108), *Par qui la nourriture est-elle gaspillée ?* (P126), démontrent des phénomènes auxquels la solidarité des individus peut faire face et peut diminuer leurs conséquences néfastes.

La solidarité est manifeste dans certains textes à l'exemple de La Kahina (P 56) qui expose la solidarité entre les membres des tribus qui acceptent de rassembler les récoltes pour qu'elles soient partagées ultérieurement en égalité, et qui se regroupent et agissent en un seul homme lors des guerres et des dangers. Elle est exprimée à travers l'appui du peuple aux révolutions armées en Algérie dans le texte (P 40). L'affiche publicitaire ci-dessous, présente un appel à la solidarité pour mettre fin aux violences dont les femmes sont victimes.



Figure 53: Affiche de sensibilisation à la violence contre la femme (Ministère de l'éducation Nationale , manuel de français 4^e AM, 2022, P85)

Une autre illustration marque l'ouverture de la deuxième séquence du deuxième projet :



Figure 54: illustration d'ouverture de la séquence 2, projet 2 (Ministère de l'éducation Nationale , Manuel de français 4^e AM, 2022, P83)

La main d'un adulte qui tient la main d'un enfant engage une invitation à prendre en charge une enfance en danger, qui est l'avenir de l'humanité. Pour ce, la solidarité avec les enfants assujettis à la violence, les enfants travailleurs, les enfants exploités concerne tous les adultes et tous les autres enfants.

Pareillement à d'autres manuels de français, la préservation de la nature apparaît comme un but exigeant la solidarité des êtres humains en générale. Dans cette optique, des associations agissent pour la préservation des zones humides (P112), des animaux en danger (P110, P 116), des espaces verts (P120), des espaces maritimes (P 118). Les textes en question se présentent sous forme informative incitative à mettre

la main dans la main pour sauver la planète et en conséquent sauver les générations futures.

II-5-Vivre-ensemble : l'ultime espérance

Par le terme vivre-ensemble est désignée « *La cohabitation harmonieuse entre individus ou entre communautés* »(Dictionnaire Larousse, 2020), ou le « *Concept qui exprime les liens pacifiques, de bonne entente qu'entretiennent des personnes, des peuples ou des ethnies avec d'autres, dans leur environnement de vie ou leur territoire* »(Dictionnaire L'internaute).Il n'est pas une valeur en soi, mais une conséquence de l'adoption d'un ensemble de valeurs humaines puisqu'elle en est une aspiration. Former au vivre-ensemble c'est former au respect d'abord, former à la tolérance, former à la communication, former à l'entraide, former à la solidarité...

Le vivre-ensemble se manifeste dans les textes qui reflètent la présence de personnages, de personnes différentes cote à cote. Les enfants qui sont les personnages principaux du manuel de la 5^eAP, sont de sexes différents et de couleur de peaux différentes comme le montre l'image d'ouverture Page 3. Un enfant handicapé est membre du groupe des personnages qui compte un autre enfant portant des lunettes de vue. L'harmonie qui jaillit de ce côtoiement, réapparaît dans ce manuel, à travers les textes des activités et les supports de départ des leçons de points de langues, à l'exemple de l'activité à la Page 51, où l'on voit Yacine avec ces amis, avec ses camarades, avec ses parents, tous souriants. L'illustration à la Page 80, montre des enfants d'âges, de sexe, de couleurs de peau différentes. La présence d'adultes en leur compagnie fait référence aux relations intergénérationnelles.

Le manuel de la 4^eAM fait du vivre-ensemble un projet distinct fondée sur l'acceptation de la proposition énoncée par l'Algérie aux Etats Unis de célébrer annuellement la journée du vivre ensemble. Le timbre exposé à la page 69 qui expose six silhouettes de couleurs différentes référant aux six continents, mettant la main dans la main aux alentours du chiffre 16 qui réfère au 16 mai, et le globe terrestre au centre du numéro six. Le vivre-ensemble est lié directement aux racismes, à la violence et aux atteintes aux droits des femmes et des enfants. Il prend une autre forme dans le dernier projet puisque le vivre ensemble ne peut être garanti qu'en préservant la nature et ses composantes.

Le vivre-ensemble prend la dimension de solidarité entre les êtres humains qui aspirent à la création de passerelles entre les riches et les

pauvres, entre les européens et les algériens, entre le colonisateur et les colonisés, dans le manuel de la 3^eAS.

II-6-Le manuel scolaire : une formation à la biodiversité

Le respect ne concerne pas les personnes à qui l'on s'adresse. Il concerne aussi la nature. Le choix du thème de *protection de la nature* démaquille une formation au respect de celle-ci à travers l'exposition de faits, d'actes et de comportements qui la détruisent et d'autres qui la préserve. Les illustrations proposées soit elles réfléchissent l'harmonie qui existe entre l'homme et la nature (P 80), soit les désastres commis contre elle. A l'eau, constituant élémentaire de la nature, est consacrée la séquence *Ne gaspillons pas l'eau dans le manuel de la 5^eAP*. Protéger l'eau de la dilapidation c'est protéger la nature et l'équilibre bio-systémique entre les autres éléments qui la constituent. C'est aussi protéger les autres êtres humains des séquelles de la sécheresse, ainsi que les futures générations. L'eau, qui se fait de plus en plus rare, était et est une source de conflits entre nations, et l'une des raisons de chute de civilisations qui, faute d'eau, ne peuvent résister et se développer. C'est de ce point de vue que la protection de l'eau s'impose comme manière de respecter la nature que nous humains en sont dépendant. En formant des apprenants à la respecter, on les forme à penser aux autres, qu'ils soient proches ou lointains, et donc à la culture de préservation de la nature qui relève de la co-culture dont parle Christian Puren et qui est l'aboutissement de la compétence interculturelle.

II-6-1-Le monde animalier dans les manuels de la deuxième génération

La formation à l'écologie, au respect de l'environnement et sa préservation, sont devenus des pierres angulaires des systèmes éducatifs. Il s'agit de former des apprenants capables de penser et de repenser l'héritage qu'ils vont léguer à leurs descendants. Dans cette perspective la biodiversité s'impose comme finalité autant que moyen : la relation entre l'être humain et son environnement se rétrécit de plus en plus et donne lieu à des incohérences comportementales qui viennent mettre en évidence la supériorité de l'être humain. C'est cette relation non stable et non identique qui fait partie de la culture.

Quelle présence du monde animalier dans les manuels de la 2^e génération ?

Le respect de la biodiversité fait objet du premier projet *Au Zoo*. Il est matérialisé à travers l'aide présentée aux animaux et la mise en exergue de la connaissance du monde animalier. Ce dernier qu'on

retrouve à travers ce manuel à différentes reprises soit pour faire découvrir le monde qui entoure l'apprenant et qui renforce son appartenance à son pays et sa culture, soit pour exposer une réalité ancienne. Le premier cas s'aperçoit via l'image d'ouverture du premier projet qui met la gazelle et le fennec l'un à côté de l'autre. Le texte *La gazelle* reflète la proximité entre l'algérien et la gazelle. Le chameau (le dromadaire) est le sujet de la chanson qui est une devinette. Le fennec prend les couleurs du drapeau algérien comme si cet animal ne vit qu'en Algérie.



Figure 55: Le fennec aux couleurs algériennes, Manuel de français de la 5^e AP.

Le deuxième cas est exprimé dans le texte *Mon carnet de voyage* (P 49) dans lequel l'auteur évoque l'éléphant, le tigre et le lion comme des animaux qui ne vivent pas en Algérie, mais qui y vivaient auparavant. Des animaux comme l'ours, le hibou et la hyène font apparition dans le texte *Au musée des animaux* P 38. Le chien, identiquement à la réalité, vient au secours des êtres humains en détresse dans le troisième chapitre.



Figure 56: Un animal au musée des animaux (Manuel de français 5^e AP, 2000)

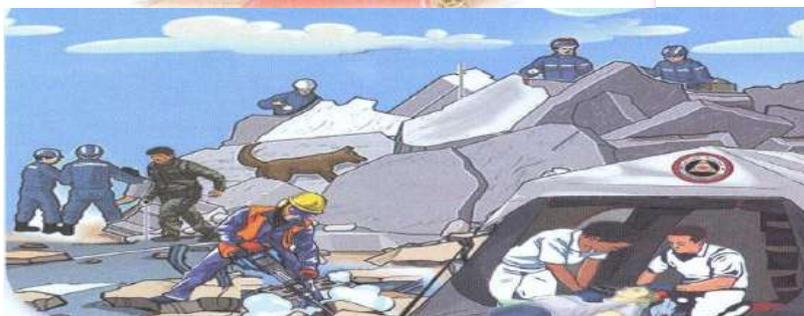


Figure 57: Le chien sauveteur (Manuel de français 5^e AP, 2000, P61)

Sur le plan linguistique, l'animal est l'adjuvant de l'enseignant. Il permet une acquisition d'un vocabulaire relatif à son monde (P 13, P 21), l'apprentissage de la transcription graphique (P20, P31, P43, P 87). Il fait, également l'objet de la production écrite (P 22, P 33).



Figure 58: les animaux au service de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire (Manuel de français 5e AP, 2000, P13)

Dans le manuel de la 4^eAM, les auteurs ont accordé une place primordiale à l'animal, non à travers un projet qui lui soit réservé, mais en l'impliquant dans les différents projets. Il apparaît dans le texte la Kahina comme un moyen qui assure la survie : une source de nourriture et une monture lors des guerres. Il apparaît conjointement à la flore dans le dernier projet. La première séquence de celui-ci s'intitule *Protégeons la nature. Elle traite de la protection des zones humides qui regroupent les deux espèces menacées par l'homme. L'objectif principal est d'amener l'être humain à renoncer à l'esprit de mettre tout à son service, pour le sauver lui et les autres.*

Le manuel de la 3^eAS ne consacre pas une partie aux animaux en dépit de la présence d'un texte intitulé Protégeons notre planète (P144) qui aborde la pollution comme phénomène menaçant l'homme. Sauf que la pollution touche les autres êtres vivants et ne les épargne nullement.

La flore est timidement présente dans les trois manuels-corpus. *Est-ce un oubli ou une insouciance ?* Dans les deux cas, la préserve du système écologique ne se fait et ne peut de faire, qu'en protégeons la faune et la flore : deux clés à double tranchants.

Les objectifs déclarés, qui sont purement linguistiques et cités au préalable sont des prétextes qui font des animaux des moyens comme tous les autres moyens : objets, plantes...la proximité déjà signalée entre les enfants et les animaux octroie à ces derniers une place primordiale dans la classe de langue mais elle reste utilitaire. Elle alloue une découverte de l'environnement immédiat de l'apprenant ce qui aurait pu être considéré comme un ancrage dans la culture maternelle. Lorsqu'il s'agit de la découverte d'animaux appartenant à des environnements autres, on pourrait supposer un ancrage dans une culture générale. Par contre, s'il y avait des éléments culturels portant sur la relation entre l'Autre et les animaux, on aurait considéré l'inclusion des animaux dans les manuels scolaires comme des éléments transculturels qui visent l'interculturel.

La présence, déjà citée, ne renvoie et ne traite aucunement de la sensibilité des animaux, et l'approche appréhendée est loin d'être celle de la biodiversité. Toutefois, elle peut être un début pour une formation qui tient compte d'êtres autres que l'être humain et que le soi.

Conclusion

Si l'interculturel s'avère être une approche mondiale et transdisciplinaire, son enseignement-apprentissage reste tributaire de la vision qu'en se fait la tutelle et qui est apparente dans les documents officiels, les programmes et les manuels scolaires.

La présence ambiguë de l'interculturel dans les documents qui accompagnent cette réforme s'appareille avec une insuffisance linguistique et thématique dans les documents de référence qui se contentent de la signaler globalement en citant l'ouverture sur le monde comme finalité de l'enseignement-apprentissage.

La connaissance du *Je* témoigne d'une maturité identitaire et exprimer ce *Je* en une langue étrangère serait un moyen de familiariser l'apprenant au nouveau système langagier : lui faire comprendre qu'il existe une autre langue (d'autres langues) pour s'exprimer, manifester son identité et faire connaître sa culture. L'usage de la langue cible dans cette optique a des étendues psychologiques plus que linguistiques.

Les auteurs des manuels scolaires-corpus ne traitent pas de la culture de l'autre/ des autres comme mode de vie des français ou des francophones. Leurs choix de contenus est orienté vers une préparation à la vie dans le monde en se focalisant sur les valeurs humaines comme le respect, la solidarité, la paix, l'égalité des chances... qui versent dans le vivre ensemble en dépit des différences de peaux, de sexe, d'âge, de religion... Pour se faire, les supports sélectionnés exposent la question du racisme, de la ségrégation, de la violence, de la maltraitance de certaines catégories de personnes... et mettent l'accent sur les séquelles engendrées. Ils réfèrent, également, à la recherche en médecine et au développement technologique.

Si les valeurs abordées sont éternelles et sans couleurs nationales et locales, la technologie et le progrès scientifique, lui, demeure non actualisé et loin de répondre aux besoins réels des apprenants et à leurs espérances.

L'ancrage dans une culture/ des cultures autres que celles algériennes, s'opère à travers une présence onomastique importante qui varient entre anthroponymes, toponymes, anthropo-toponymes et praxonymes. Tous jouent le rôle de connecteurs avec autrui lorsqu'ils circonscrivent des événements et des faits historiques qui allient le *Je* et le *Il*.

Les manuels-corpus s'accordent à traiter de la biodiversité comme thème d'actualité. La nature et ses composants, leur préservation est une préservation de la continuité de la vie, et la continuation de la race humaine qui en dépend. La sensibilisation scolaire supporte une sensibilisation extrascolaire.

La progressivité adoptée dans la présentation de ces éléments, constatée dans les trois manuels scolaires étudiés, s'expliquerait par la frayeur d'heurter la personnalité de l'apprenant, non encore affermie, ce qui augmenterait le risque du choc culturel et de la déculturation. Cette dernière qui est devenue un fait mondial assurant la familiarisation avec le développement technologique et avec la globalisation qui orientent l'humanité vers une co-culture, si ce n'est pas vers une monoculture balayant, par conséquence, les traits culturels locaux et nationaux petit à petit.

Comme recommandation nous proposons de :

- Opter pour des supports qui traitent, de manière équivoque, et la culture endogène et celles exogènes,
- Actualiser les manuels scolaires et les raviver selon les besoins et les penchants des apprenants, pour que le manuel scolaire puisse
- concurrencer d'autres sources d'informations et de savoir.
- Proposer des situations qui allouent l'installation et la vérification de l'acquisition de la compétence culturelle,
- Renforcer les manuels scolaires par des C.D. comportant des documents sonores- visuels permettant de découvrir la vie d'autrui.

Conclusion

Conclusion

La présente recherche traite de la réforme de la deuxième génération et de la conformité des programmes et des manuels qui l'ont accompagnée aux approches par les compétences et interculturelle. Elle ambitionne à présenter une étude analytique et critique de cette réforme dans l'objectif d'optimiser le rendement de l'école algérienne. Dans cette perspective, nous nous sommes interrogés sur les circonstances politiques, sociales et linguistiques qui ont marqué l'acheminement de la réforme de la deuxième génération, sur sa nature, les documents qui l'ont accompagnée et les choix méthodologiques adoptés. Aussi, nous sommes-nous questionnés sur les manifestations de l'approche par les compétences et celles de l'approche interculturelle dans les programmes et/ ou les documents d'accompagnement et dans les manuels scolaires.

Donner des réponses à ces interrogations nous a incités à répartir le travail de recherche en trois parties. La première partie prend en charge la politique linguistique et la politique éducative et la manière dont les mutations de la première influencent la deuxième, donnant lieu à des réformes du système éducatif palpant le côté méthodologique et/ ou le contenu à dispenser. Elle projette de la lumière sur les systèmes éducatifs et les réformes auxquels ils sont assujettis. La deuxième partie porte sur l'approche par les compétences comme choix méthodologique, ses principes, ses objectifs et les critiques faites à son sujet. Une analyse des documents officiels et manuels-corpus est effectuée dans le but de faire jaillir les manifestations de cette approche, tout en prenant les résultats du questionnaire adressé aux enseignants comme point de départ. Quant à la troisième, elle traite de l'approche interculturelle, son avènement dans la didactique des langues, ses objectifs et quelques modèles de son application. Le corpus a fait l'objet d'une analyse statistique et d'une autre linguistique, à la recherche d'éléments culturels.

La réforme, quels que soient les domaines auxquels elle touche, reflète une nouvelle conception fondée sur des assises théoriques et philosophiques. Elle émane d'un projet de société, rédigé ou non, qui englobe les perceptions de spécialistes, les orientations de politiques et les espérances de la société, et qui a pour assises l'historicité, la religion, les valeurs et les savoirs. Ce projet oriente la politique linguistique et la politique éducative d'un pays.

Les réformes du système éducatif qu'a connues l'Algérie, depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, s'inscrivent dans le cadre de l'actualisation des moyens et des méthodologies, voire des approches méthodologiques, en optant pour ce qui chemine avec le développement technologique et la mobilité des individus, caractéristiques de l'après-

guerre, ayant engendré des politiques linguistiques œuvrant pour la sauvegarde et la préservation des différentes langues du monde, et l'ouverture aux langues étrangères, en particulier celles les plus utilisées dans le domaine de la fabrique et des échanges commerciaux.

Les politiques éducatives sont affectées par les politiques linguistiques, économiques et les mutations sociales. Trois périodes distinctes tracent le chemin de ces politiques éducatives : une période de généralisation de l'éducation, une période d'amélioration de la qualité de l'éducation et une troisième qui met l'éducation au service de la prospérité économique. L'Algérie, depuis l'aube de l'indépendance, et en dépit des carences matérielles et humaines, a œuvré pour assurer la gratuité de l'éducation et l'égalité des chances sans pour autant sortir du cadre de l'arabisation menée à terme en 1976. Dès lors, le système éducatif algérien a connu quelques réaménagements sans grands effets, jusqu'à l'an 2000, lorsque, par décision présidentielle, la Commission Nationale des Programmes a entamé une série de rencontres dont l'aboutissement ne se concrétise qu'en 2003 par une première génération de réformes, suivie de réaménagements. Ce n'est qu'en 2016 qu'a été entreprise la réforme de la deuxième génération.

La réforme de la deuxième génération, lancée en 2016, poignit suite à des revendications et des doléances sociales et professionnelles arborant une incompatibilité au sein de celle de la première génération, et répond à une volonté de concrétiser une politique linguistique et une politique éducative ayant pour principe l'ouverture sur le monde. En voulant s'ouvrir sur le monde, la mise en exergue de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères devient incontournable.

Comme son appellation l'indique, la réforme de la deuxième génération vient consolider et affermir les choix entrepris par la première. Les modifications qu'elle véhicule ont affecté les programmes et les manuels scolaires, derniers maillons de la chaîne du système éducatif et la facette connue et perceptible de celui-ci par la société, et dont les fonctions ne relèvent pas uniquement de la transmission des connaissances, mais également du développement des capacités et de l'installation des compétences, de l'intégration et la mobilisation, de la socialisation et la formation culturelle. Autrement dit : de l'autonomie de l'apprenant dans un monde en mutation perpétuelle. Cette opération a touché particulièrement les deux premiers cycles de l'éducation. Le renouvellement entrepris vise une implication de l'apprenant dans son apprentissage tout en le dotant d'un maximum de capacités et de compétences d'ordre disciplinaires, transversales et interdisciplinaires.

Conclusion

Pour ce faire, l'approche par les compétences maintient la place que lui a conférée le *Référentiel des programmes* comme choix méthodologique. La mise en œuvre de cette approche a donné naissance à maintes approches par les compétences en fonction du degré d'implication des apprenants, du matériel et des moyens pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des apprenants, du degré d'autonomie souhaité et de la prédisposition de la société à accepter cette formation aux compétences.

La compétence, comme concept *migrateur*, est la face perceptible de la capacité, et elle n'est apparente qu'à travers une action langagière et / ou physique. Les relations qu'entretiennent la compétence, la capacité, les savoirs et les actions, font que l'approche par les compétences soit complexe dans sa conception : ne repose-t-elle pas sur une prédilection du meilleur des autres méthodologies et des autres approches ? Elle s'apparente avec l'approche communicative en matière d'objectifs du moment que toutes les deux visent la communication orale et écrite. La place accordée à l'enseignement-apprentissage de la connaissance, qui se rattache aux méthodologies traditionnelles, est primordiale puisqu'elle est l'un des types de ressources à mobiliser lors de l'action.

L'éclectisme méthodologique éclot dans les documents qui composent le corpus dans lesquels on remarque une progression allant des compétences de premier degré regroupant connaissances sur le système linguistique et actes de langage en 5^eAP aux compétences de troisième degré relevant de l'analyse, de la critique et de la mobilisation libre en 3^eAS, passant par l'intégration dirigée en 4^eAM.

Les manuels scolaires de français concrétisent ce canevas en proposant une panoplie d'éléments dont les textes de lecture, les consignes et les leçons de point de langue. Les capacités et les compétences de l'apprenant évoluent vers une autonomie de traitement et de sélection des ressources à mobiliser, et par conséquent, elles évoluent vers une autonomie langagière et relationnelle.

L'approche interculturelle, ayant vu le jour en domaine de sociologie et celui d'anthropologie, a fini par intégrer la didactique en réponse aux ségrégations et aux actes raciaux traduisant les représentations collectives et celles individuelles. Visant une préparation de l'apprenant à la rencontre d'un autre différent, elle intègre les classes de langues et les manuels scolaires dans lesquels elle se manifeste sous différentes formes à l'instar de traits culturels spécifiques à une société donnée, des dénominations, des événements historiques et des valeurs

inscrivant l'enseignement-apprentissage dans une perspective de socialisation, d'acceptation et de tolérance. Ces valeurs orientent les compétences vers ce qu'il y a de mieux pour l'apprenant et pour la société, et vers l'adoption de bons comportements. Il est question, alors, de contourner des repères éthiques et moraux communs dans la visée de créer une atmosphère pour vivre ensemble tout en respectant les droits de tout et chacun. En l'absence de ces valeurs, qui s'avèrent universelles, les compétences de l'actuel apprenant virent, en présence de l'ethnocentrisme, vers les intérêts individuels, sans considération prise de l'intérêt collectif et de celui de la race humaines.

Sommes-nous dans l'obligation d'accepter et de tolérer tout? La logique, le bon sens et la raison imposent des limites à cette acceptation de l'autre et de sa culture d'une part, d'une autre part elle (l'acceptation de l'autre) conduit à une tolérance qui générerait un glissement culturel vers l'autre rive, ou l'apparition d'une nouvelle culture commune qui, en se propageant grâce au développement technologique, mettrait en danger les cultures locales et nationales. Les adhérents de ces dernières seront de plus en plus moins nombreux. De ce fait, il conviendrait de former l'apprenant à sa culture locale et nationale ce qui affermerait son identité et son appartenance au groupe comme le font les confectionneurs des manuels scolaires de français algériens, dans lesquels on retrouve une centration sur tout ce qui a trait au national. La référence à l'autre contextualise les événements communs et ce qui est en rapport avec la totalité des êtres humains.

Former à l'interculturel est l'une des missions de l'école algérienne selon *la Loi d'orientation sur l'éducation*. Cette formation promeut la construction de l'identité de l'apprenant et sa personnalité. Une absence de traits culturels relevant des traditions et des mœurs des français et d'autres peuples, est constatée dans les manuels-corpus, toutefois, les textes d'auteurs étrangers, français et autres, qu'ils soient authentiques ou adaptés, ouvrent un portail sur le monde et ce qui s'y passe et sur les visions que ces auteurs se font du monde. Cette présence textuelle, s'accommode avec une présence onomastique importante : des anthroponymes, des toponymes, des anthro-toponymes et des praxonymes qui ornent ces manuels. En les découvrant, l'apprenant entrevoit un système de dénomination dont la charge symbolique et l'enracinement culturel sont incontestables. Les valeurs, exprimées explicitement ou implicitement dans ces manuels, tendent à promouvoir une communication interculturelle probable fondée sur la tolérance, le respect et la solidarité. En addition à ce qui a précédé, l'écosystème et sa préservation concède à ces manuels une étendue écologique et

Conclusion

biodiversifiée qui aspire à garantir une vie saine à cette génération et à celles qui succéderont.

L'approche par les compétences et l'approche interculturelle génèrent de philosophies de la Post-guerre fondée sur le capitalisme basé sur l'investissement en général et l'investissement dans l'être humain en particulier. Elles tendent à préparer l'individu à une vie caractérisée par un développement technologique ample et rapide, par la multiplication des voies de communication véloces assurant les échanges dans divers domaines et par le déplacement des personnes dont les raisons varient. La socialisation et la construction de l'identité sont leurs ultimes objectifs.

L'approche par les compétences vise l'installation de compétences qui ne peut être atteinte qu'en mobilisant les ressources en sa disposition et en modifiant les schèmes longtemps pensés être stables. En domaine d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, cette approche prépare l'apprenant à interagir dans des situations de communication réelles et/ ou virtuelles. La compétence de communication est étudiée et décortiquée en plusieurs sous composantes dont la composante linguistique et culturelle. L'une comme l'autre exige l'autonomie des partenaires : une autonomie d'analyse et de critique qui se transcrit par la modification de schèmes et de trémas de réflexion, et par la sélection et le tri de ressources adéquates dans le réservoir global des savoirs, garantissant ainsi la restitution du système de représentations et de clichés.

L'ouverture sur le monde, promue par la politique linguistique actuelle en Algérie, et adoptée dans maints pays, exige l'égalité entre les deux partenaires. Elle a pour assise l'égalité et l'équité.

Il ne s'agit pas d'avoir les mêmes connaissances ni d'avoir les mêmes capacités mais d'en avoir assez pour rivaliser l'autre. Si la balance penche vers l'un des deux, la communication interculturelle, qui est à l'essence de l'ouverture sur l'autre, sera vouée à l'échec dès le départ. Être en possession de savoirs scientifiques, maîtriser la nouvelle technologie, avoir des compétences qui allouent l'usage des savoirs et de la nouvelle technologie garantissent cette équité. Mais, *si les autorités dans les pays du tiers monde, intègrent la culture des pays occidentaux dans leurs programmes, qu'en est-il pour les cultures de ces pays en voie de développement sont-elles intégrées dans les manuels scolaires destinés aux apprenants occidentaux ?*

Bibliographie

orpus

- Ministère de l'éducation. (2000). *Manuel de français 5^e AP*
- Ministère de l'éducation nationale . (2022). *Guide d'utilisation du manuel de français quatrième année de l'enseignement moyen,*. Aures Editions.
- Ministère de l'éducation Nationale . (2022). *Manuel de français de la 4^eAM.*
- Ministère de l'éducation nationale . (2016). *Programme de la langue française au primaire.* ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2006). *Programme 3^e AS .*
- Ministère de l'éducation nationale. (Septembre 2022). *Progression annuelle, langue française, 3^eAS.*
- Ministère de l'éducation nationale nationale, M. d. (2009). *Manuel du français de la 3^eAS.* ONPS.

I- Documents officiels

- Commission Nationale des Programmes. (2005). *Programme de Français 1^{re} année secondaire.*
- Ministère de l'éducation, (2009). *Référentiel des programmes.*
- *Loi d'orientation sur l'éducation.* (2008). Alger.

Ouvrages

- ABDELATIF, N. (2008). *Approche Nationale de la diversité religieuse en Algérie : situation scolaire dans le secondaire, In Education et diversité religieuse en méditerranée occidentale.*
- AMYOT Michel, C. E. *La formation continue des personnels de l'éducation...* .
- AUGER Nathalie. (2015)). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue,*. EME MODULAIRES édition,.
- BALANDIEN G. (1986.). *Sens et puissance.* Paris: PUF.
- BAYLON, C. (2002). *Sociolinguistique, société, langue et discours,* Nathan, Nathan.
- BENBOUZID Boubaker, (2006). Préface de: *La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.*
- BELAIRE Louise et All. (.2007.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation.* Ottawa: Les presses universitaires d'Otawa.

Bibliographie

- BENGHABRIT-REMAOUN Nouria. (1998,). *L'école algérienne transformations et effets sociaux*, in *L'école en débat*. Casbah Editions,.
- BENNOUNE Mahfoud. (2000,). *Education, culture et développement en Algérie*,. MARINOOR ENAG.
- BIKITITE, M. H. (2019). *L'approche pédagogique par compétence dans l'enseignement des langues*,. DEboeok.
- BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAI Safia . (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Role du français en contexte didactique*. Alger.
- BLANCHET Philippe, . A. (2007.). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie*.
- BLAY Xavier & all, ,. (2012,). *Développer les compétences clés*. ED Chroniques sociale.
- BOILEAU L. Danon. (, 1987,). *Enonciation et référence*. OPHRYS .
- BOKOVA Irina (Directrice générale de l'UNESCO) In « ». (2010). *Gestion des systèmes éducatifs*.
- BOURDIEU et PASSERON. (1970). *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Edition De Minuit.
- BOUTIN Gérald. (,2015). *L'approche par compétences appliquée à l'éducation : Où en est-on aujourd'hui ?*
- BOUVIER Jean-Claude. (1980). Désignations onomastiques et identité culturelle, . Dans *Actes des colloques de la Société française d'onomastique* (pp. 13-25).
- BOYER, H. (1996). *Sociolinguistique, territoires et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BOYER Henri. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherche sur le fonctionnement des représentations Communautaires*. France,: L'Harmattan, .
- BRUILLARD Eric. (2005). *Les manuels scolaires questionnés par la recherche*.
- BUNGE M. (1984,). *L'observation*. Dans M. Michiels-Philippe, *L'observation* (pp. 47-60). Neuchâtel :: Delachaux &Niéstlé.
- BURCHELL H. A.. (1995.). *Useful role for competence statements in post-compulsory teacher education, Assesment and Evaluation in Higher Education*,. Dans H. A. BURCHELL.
- BYRAM Michel (coordinateur). (2003.). *La compétence interculturelle*. Edition du Conseil de l'Europe,.
- CAIN A.et BRIAN C. (1996). *Culture, civilisation. Proposition pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris: Ophris.

Bibliographie

- CALVET, J. L. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. PAYOT.
- CARNILLERI Carmel, M. C.-E. (1989,). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* . L'Harmattan.
- CARPENTIER, C. L. (2015). *Politique éducative, la mise en oeuvre* . paris : PUF.
- CASTELLOTI V. & ALL, . (2008,). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*.
- CHARAUDEAU Patrick. (2001). *Identité linguistique, identité culturelle : Une relation paradoxale*,. Perpignian,: Presse unioversitaire de Perpignian,.
- CICUREL Francine, D. V. (2002.). *Discours, action et appropriation des langue*. Paris: Presse Sorbonne Nouvelle.
- CLANET, C. (1986). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, . France: C.L.A.
- COHEN-ÉMERIQUE., M. (1999). *Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche*.
- COLARDYN D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Conseil de l'Europe . (2000,). *Cadre européen de référence pour les langues, Enseigner, apprendre, évaluer*. Strasbourg: DIDIER.
- CORBIN L. et CAMOS V. (2013). *L'entraînement de la mémoire de travail et les apprentissages scolaires*,. A.N.A.E.
- COSTE Daniel. (2008). Dans C. Tardieu, *la didactique des langues en 4 mots clés: communication, culture, méthodologie, évaluation* (p. 107.). Elipses.
- CUQ, J. p., & GRUCA Isabelle. (2018,). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. 4ème édition.
- DeCorte A. (1979). *Les fondements de l'action didactique*. Ed De Boeck.
- DEL REY Angéla. (2013). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrication de l'élève performant*.
- De LAVALLEE Éric, (2010). *Le management par les compétences, In Questions de management*
- DELDYCK. Jean Jacques (2000). *Le processus d'acculturation des juifs d'Algérie*. Paris: L'harmattan,
- DEMORGON J. & LIPIANSKY E.-M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, 301- 315.

Bibliographie

- DEPOVER Christian, JONNAERT Philippe. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum*. De Boek.
- ETTAEBI Moussadek, OPERTTI Renato, JONNAERT Philippe . (2013). *Logique de compétence et développement curriculaire : débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. Paris : Ed L'Harmatan.
- ETTAEBI Moussadek, OPERTTI Renato, JONNAERT Philippe *Observer les réformes en éducation*,.
- FARHATI Mohsen. (2021). *Analyse des compétences à travers les situations d'apprentissage*. Les éditions du NET.
- FENNER Brit Anne- & NEUBY David. (1992.). *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels*
- GERARD François-Marie & ROEGIERS Xavier. (2009,). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: Ed De boeck.
- GINSBURG Victor , MELITZ Jacques, TOUBAL Farid. (2015). *Foreign language learning : an econometric analysis*. Paris.
- GOHARREDENKOVIC Aline. (1995). Compétences culturelles de l'enseignement et de ses publics apprenants la langue à des fins universitaires et / ou professionnelle.
- GUILLEMET François, C. L. (2015.). *Approche par compétences: les fondements*.
- GUISLAIN Georges ; MAILLEUX Philippe ; VANDEVELDE L. . (1983). *L'écriture des projets éducatifs*,. Paris : Nathan | Pédagogie efficacité pourquoi? Comment?
- HIRTT Nico. (septembre 2009.). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*,.
- HOUSSAYE, Jean. (2015,). Incompétence des compétences.
- HOUSSAYE Jean. *Compétence des compétences*. In *La question du sujet et de la relation à l'autre, sous la direction de véronique HABREY-KNUESSI et Jean Luc HEEB*,.
- HYMES D. H.. (1984). *Vers la compétence communicative*. Paris: Ed HatierDidier.
- HYMES, D. H.(1976). Dans R. & GALISSON, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- JALLAD Jean- Pierre. E. (2019). *Education, les systèmes scolaires des pays développés*, In *Encyclopædia Universalis*. Paris .
- JONNAET Philippe. (2003). *Compétences et socioconstructivisme*,. Deboek,.
- KACI Tahar. (2003). *Réflexion sur le système éducatif*. Alger: Casbah Edition.

Bibliographie

- KADIR Aissa. *Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie*.
- KHAMSI Steiner (2004.). *Global politics of educational browing and lending*. New York.
- LANG Marie-France. (2018). *Politique publique en éducation,Deboek*.
- LECLERC Jean Michel, P. .: (2019). ,*Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Deboek.
- Le GEN\$DRE R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*,
- LESSARD Claude, A. C. (2015). *Bref historique des politiques éducatives,In Politiques éducatives*.
- LESCURE Richard. P. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique, intérêt et limites . Dans *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels. Colloque international 28-30 octobre 2010* (p. 216). Sofia,.
- MAURIS J., C. D. (1987). *l'aménagement linguistique*.
- MEKIDECHE Abdelkader. (2001). *Témoignage. De l'école coloniale à l'école algérienne, In L'école en débat,*. Alger : Casbah.
- MEIRIEU Philippe. (2017,). *Apprendre... Oui mais comment,*. Paris. ESF.
- Michel Minder. (2007.). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation-Le cognitivisme opérant*, . De bock .
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001,). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.
- Mohamed MILED. (2006). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. BIEF.
- MOIRAND Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère,*. Paris,: Hachette.
- MOUNIN Georges. (2010). *Langues diverses, visions du monde différentes,*. Deboek.
- MURRAY J.. (1971.). *Primitive culture: researchs into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and costumes*. Londre.
- NARCY COMBES Marie-Farçois. (2009.). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire, 93-104.
- PABA Jean François. *Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétences*. Aix Marseille : ESPEAix Marseille université.
- PABA Jean François. (s.d.). Le paradoxe de l'autonomie ...contexte scolaire, Education et socialisation. *Journals Open Edition* .

Bibliographie

- P. M. all, *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, : CRDP
- PERRENOUD Philippe. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire*. Deboek.
- PERNOUD Philippe. (2011,). *construire des compétences des l'école,*. Paris: ESF.
- PETERS Fank, S. s. (2012). *Système scolaire, in L'encyclopédie canadienne*. Consulté le 2015
- PERNOUD, Philippe . (1998). *Document préparatoire aux travaux de MARLY Le Roi*.
- PLESSIS-BELAIR Ginette, L. L. (2007). *La didactique du français oral au Québec, Presses de l'université de Québec,*. Deboek.
- PROULX Jean. (2008). *L'apprentissage par projet, Presse de l'université du Québec*. Deboek.
- PRETCEILLE Martine Abdellah-, L. P. (2001). *Education et communication interculturelle*. PUF.
- PRETCEILLE Martine ABDALLAH-.(1994). Dans *COLLES L: Littérature*. Bruxelles.
- PUREN, Cristian. (2008.). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel,*.
- QUEFFELEC Ambroise & all. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. A.U.F.
- RECHSLER Michel. (2011). *Manuel scolaire et album augmentés. Enjeux et perspectives pour une pédagogie du 21e siècle,*. Les Éditions Numeriklivres,.
- REY Bernard. (2015.). *La notion de compétence en éducation et formation,*. De boek, 2ème édition.
- RICHER Jean Jacques, P. (2010). *La didactique interrogée par les compétences,*. L'harmatan.
- RICHELLE Marc. (1993.). *Du nouveau sur l'esprit,*. Presses universitaires de France,.
- ROBERT., A. D. (2010). *L'école en France, de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presse Universitaire.
- ROGIERS Xavier. (1999.). *Savoirs, Capacités et compétences à l'école : une quête de sens*. deboek.
- ROGIERS Xavier. (2006.). *L'APC dans le système éducatif algérien, In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie,*. UNESCO.
- RUPH François, P. (2011,). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université,*. Deboek.

Bibliographie

- S. Marie, F.-. (1997). La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et Sociale. Dans *les cahiers de l'actif*, (p. P.55.). Paris,: Active.
- SANCHEZ E. et COUZON N. (2012,). *Renouveau pédagogique et approche par compétences, au Québec*. Deboek.
- SANNER Michel. (1997). Conditions de l'émergence des représentations d'un point de vue didactique, . *Spirale - Revue de recherches en éducation*, pp. 37-62.
- SCALLAN Gérard. (2003). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*,. DE BOEK,.
- TARDIF Jacques. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels.
- TARDIF Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education Académie.
- TOUALBI Thaalibi Noureddine. (2005.). *La Refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*,.
- TOUALBI THAALIBI Noureddine, , (2006,). *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie, In La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux....*
- UNESCO. (2009,). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*,
- VIAU R.(1994.). *La Motivation en Contexte Scolaire*. Bruxelles,: Ed. De Boeck,.
- V. H.-K. ALLN, *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, (p. P27.). L'Harmattan.
- V. H.-K. ALLN, *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*, (p. P27.). L'Harmattan.
- V. H.-K. ALL, *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre*. L'Harmattan.
- VILLERS Johanna de & all. *Les dédales de l'approche par compétences*,. Bruxelles, : F.A.P.O.
- WAGENER, Albine C. (2009,). L'émotion dans l'émergence du désaccord interculturel. Dans *Langue, langage et interactions interculturelles*,. Paris: L'harmattan,.
- ZARATE G. (1986). *Enseigner une culture étrangère* . Paris: Hachette.
- ZARATE, G. G.-R. (2003.). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV.

- ZARIFIAN Philippe. (2001,). *Le modèle de la compétence*, .

II- Articles

- BERGE Armelle et GRANJON Fabien.(2005). Réseaux relationnels et éclectisme culturel. *Revue LISA, Média, culture, histoire* .
- Berkani Dalila. (Multilinguales , décembre 31). La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie . *Multilinguales* .
- BOUTIN et JULIEN (2000), B. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique . Dans N. HIRTT, *L'école démocratique n°39*.
- BOUZEKRI. Ali. (2019, Avril). L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie,. *Revue EXPRESSIONS,N°8* .
- BROADFOOT Patricia. (s.d.). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé, . *Revue française de pédagogie. N° 130.* , PP 43-55.
- CARBONNEAU Michel et LEGENDREMarie-Françoise. (N° 123, 2012). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels,. *Vie pédagogique* , PP 12-17.
- CHOUEIRI, Raja. (2008/ 68). Le « choc culturel » et le « choc des cultures". *géographie et culture* , pp. 5-20.
- CORDIER-GAUTHIER Corinne. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel,. *Ela, N°125-* , PP25-36.
- COSTE Daniel. (1978/n°141). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde* , pp. 25-33.
- DJABBAR, A. (2008,). *Le système éducatif algérien miroir d'une société en crise et en mutation, P 176, In T.CHENTOUF. L'Algérie face à la mondialisation (pp. 164–207). Dakar, Sénégal: CODESRIA. Alger.*
- DIAZ Carmen Guillén. (2007/2). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE, Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration, . *Éla. Études de linguistique appliquée (n° 146)*, pp. 189 - 204.
- Fatiha fatma FERHANI. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme . *Le français aujourd'hui*, PP 11-18.
- GALISSON Robert. (1997,N°106). Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle. *Études de Linguistique Appliquée* .
- GHALIOUN. Burhan. (1998). Globalisation, déculturation et crise d'identité. *Acadimia* .
- HADDOUCHE Ourida. (2020.). Quelle conformité des programmes pédagogiques de 2ème génération avec les manuels scolaires? . *RAESH, Vol 12, N° 2*, .

Bibliographie

- LAHIR Bernard, I. A. (2005). Dans A. B. GRANJON, *Réseaux relationnels et éclectisme culturel, Revue LISA, Média, culture, histoire*.
- LANGE M.F. (2003/1-2 (n° 169-170)). Ecole et mondialisation vers un nouvel ordre scolaire, . *Cahiers d'études africaines* , 143-166.
- LEPLAT J., H J. ((1983)). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. . *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, , PP 49-63.
- PABA Jean François. (s.d.). Le paradoxe de l'autonomie ...contexte scolaire, Education et socialisation. *Journals Open Edition*.
- PERNOUD Philippe. (2002, N°01,). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit.... *Un siècle d'éducation en Suisse Romande* , PP 48-52.
- PICCARDO Enrica & YAICHE Francis. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel. *ELA* .
- PORCHER, L. (1996). Politiques linguistiques : orientations. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, N° 7* , 10-27.
- VEDA Aslim-Yetis. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergie Canada, N°2* , Canada.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle. (2002). Présentation du numéro. *Ela, N° 125*.
- Zohra HASSANI. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : Quels changements dans les pratiques des enseignants ?. *Insanyat* .

III- Rapports

- Académie de Besenson A. A. (2000). *Qu'est-ce que l'autonomie*. Académie de Besenson .
- *Assises sur les réformes curriculaires note de cadrage*, , . Brazzaville (Congo). (2010).
- Centre international d'études pédagogiques. . . (2010,). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : CIEP.
- PAQUAY L. (1995). *Transmettre des connaissances ou développer des compétences? D'un faux dilemme à de vraies priorités ! (Document de travail)*, . Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

IV- Site

- PERRNOUD Philippe. (2015). l'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire. Dans T. Ghazel, *Tarekghazel. ek.la/l'approche-par-competences-définition et principes*.

Bibliographie

- *Bien enseigner*. (2021, Février 28). Consulté le Décembre 2021, sur Les limites de la pédagogie par projet, 28 février 2021, Dernière mise à jour: 6 juillet 2021 : <https://www.bienenseigner.com/limites-pedagogie-projet>
- BOUTIN Gérald, .. (2004.). *researchgate*. Consulté JANVIER 2022, sur L'approche par compétences en éducation: Un amalgame paradigmatique, : https://www.researchgate.net/publication/237979456_L'approche_p_ar_compétences_en_education_Un_amalgame_paradigmatique
- GÉRARD., F.-M. (2000, Mai). Consulté le Septembre 22, 2021, sur Savoir...oui, mais encore! Forum pédagogique: <http://www.fmgerard.be/textes/Savoir.pdf>
- GHOSN, R. (2012.). *De la conceptualisation de la compétence à sa modélisation didactique : vers une approche par compétences pour l'enseignement du français au Liban*,. Consulté le JANVIER 2021, sur Université Paul Valéry, Montpellier III, : ffNNT : 2012MON30088ff. fftel-01124033f
- Info-etudes: <https://infoetudes.com/quest-ce-que-linstitution-ecole-queles-sont-ses-missions-et-comment-la-pacifier/>
- KHARDRAOUI Errime et LAIDOUZI Assia. J. (2019, JUIN). *researchgate*. Consulté le 2022, sur Le développement de la compétence culturelle en classe de FLE les enseignants du cycle moyen entre théorie et pratique: https://www.researchgate.net/publication/340479582_Le_developpement_de_la_compétence_culturelle_en_classe_de_FLE_les_enseignants_du_cycle_moyen_entre_theorie_et_pratique
- *La représentation : un concept emprunté à la psychologie sociale*,. (s.d.). Consulté le 2022, sur La représentation : un concept emprunté à la psychologie sociale, : <https://preistorik.hypotheses.org/files/2016/04/Chapitre-1-1-RS.pdf>
- ROBO, P. (1996, Avril). *Probo* . Consulté le 08 18, 2023, sur Les politiques éducatives et l'éducation nationale : <http://probo.free.fr/>
- SPERBER Dan. (1996)). *Journal d'unet*. Consulté le 01, 18, 2022, sur Cognition sociales, Représentations et prise de la décision: <https://www.journaldunet.com/web-tech/developpeur/1030983-cognition-sociales-representations-et-prise-de-la-decision/>
- TAREK GHAZEL, *k.la/l'approche-par-compétences-définition et principes*.
- *Toupictionnaire, 05/10/2021* . (s.d.). Consulté le 10 05, 2010, sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Culture.htm>,
- VELLAS Etienne. (s.d.). Consulté le 2022, sur Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !: <https://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>

V- Journaux

- Journal Officiel de l'Union Européenne, FR, L394/ 13-2006. (2006).

VI-Dictionnaires

- CUQ Jean Pierre, G I.. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris .: CLE international .
- *Dictionnaire didactique de la langue française*. (1996.). Paris : Armand Colin, .
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (1998). Nathan.
- *Dictionnaire encyclopédique Hachette* . (2008.).
- *Dictionnaire Larousse* .
- *Dictionnaire L'internaute* .
- *Le Dictionnaire de Pédagogie* . (1996.). Larousse-Bordas.
- Legendre, R. (1993.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Quebec: Larousse
- *Toupictionnaire, 05/10/2021* . (s.d.). Consulté le 10 05, 2010, sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Culture.htm>,

Annexes

Tableaux

<i>Tableau 1: les profils de sortie de chaque palier</i>	185
<i>Tableau 2: Compétences à installer au secondaire</i>	196
<i>Tableau 3: description des manuels scolaires corpus</i>	200
<i>Tableau 4: les projets proposés dans le manuel de la 5ème A.P. et types de discours</i>	204
<i>Tableau 5: Projet proposés dans le manuel de la 4e AM. et types de discours</i>	205
<i>Tableau 6: Projets proposés et compétences à installer dans le manuel de la 3e A.S.</i>	206
<i>Tableau 7: Répartition des projets et des séquences dans les manuels corpus</i>	207
<i>Tableau 8: Intitulés des projets proposés dans le manuel de la 5ème A.P.</i>	210
<i>Tableau 9: Thèmes abordés dans les trois projets proposés dans le manuel de la 4e AM.</i>	211
<i>Tableau 10: Thèmes abordés dans le manuel de la 3e A.S.</i>	211
<i>Tableau 11: les supports de lecture compréhension dans le manuel de la 5ème A.P.</i>	214
<i>Tableau 12: les supports de lecture compréhension dans le manuel de la 4ème A.P.</i>	214
<i>Tableau 13: les supports de lecture, compréhension et analyse dans le manuel de la 3e A.S.</i>	214
<i>Tableau 14: Répartition des leçons du manuel de la 5ème A.P.</i>	217
<i>Tableau 15: répartition des leçons dans le manuel de la 4e AM.</i>	218
<i>Tableau 16: Répartition des leçons dans le manuel de la 37me A.S.</i>	218
<i>Tableau 17: Exemples de leçons portant sur les points de langue dans le manuel de la 5ème A.P.</i>	220
<i>Tableau 18: Exemples démontrant la complexité des points de langue du manuel de la 4ème A.P.</i>	221
<i>Tableau 19: Répartition des questions /consignes du manuel de la 5ème A.P.</i>	225
<i>Tableau 20: Répartition des questions/consignes dans le manuel de la 4e AM.</i>	225
<i>Tableau 21/: Répartition des questions/ consignes dans le manuel de la 3e A.S.</i>	226
<i>Tableau 22: le cylindre des compétences</i>	Erreur ! Signet non défini.
<i>Tableau 23: les phases de la leçon de lecture compréhension dans le Manuel de la 4e AM.</i>	231

Figures

Figure 1: Ascension du nombre de filles inscrites dans les écoles algériennes. _____	66
Figure 2: L'école et la société _____	75
Figure 3: la relation entre société, politique éducative et système éducatif _____	80
Figure 4: La chaîne de production en économie _____	81
Figure 5: Le système éducatif de la décision au manuel scolaire _____	86
Figure 6: le Référentiel des compétences de Postiaux _____	89
Figure 7: Représentation des compétences chez les enseignants Amgériens _____	127
Figure 8 : Structuration des compétences selon leurs niveaux: _____	142
Figure 9: Imbrication des niveaux des compétences _____	142
Figure 10: Le cylindre des situations (GÉRARD., 2000) _____	160
Figure 11: Caractéristiques de l'évaluation en situation authentique (all, 2009) _____	163
Figure 12: Représentations des enseignants sur l'adoption de l'APC en Algérie _____	167
Figure 13: Modèle contextuel du processus d'enseignement (WINNE et BUTLER, 1996, P 473) _____	172
Figure 14: Avis des enseignants sur l'appropriation de l'APC à l'enseignement des langues-cultures étrangères _____	173
Figure 15: Obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de l'APC _____	174
Figure 16: Proposition d'une autre approche/ méthodologie pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères _____	176
Figure 17 : Retrospective des compétences transversales contribuant au développement cognitif. (selon Le programme de la langue française au primaire) _____	187
Figure 18: Compétences inter-agissantes dans le développement cognitif de l'apprenant, _____	188
Figure 19: Graduation des objectifs de l'enseignement de la langue française au Moyen _____	191
Figure 20: Tréma des leçons portant sur des points de langue _____	223
Figure 21: les étapes d'une leçon de point de langue _____	223
Figure 22: le tableau exemple (Manuel de la 5 ^{ème} A.P., 2000) _____	230
Figure 23: Le texte exemple de production écrite (Manuel de la 5 ^{ème} A.P., 2009, P67) _____	230
Figure 24: Changement de comportement après accès à la connaissance sur l'autre culture. _____	261
Figure 25: les composantes de la compétence culturelle _____	269
Figure 26: Schématisation du modèle de la compétence culturelle proposée dans le CECRL. (Christian PUREN) _____	272
Figure 27: Modèle de modification des représentations proposé par C.PUREN _____	273
Figure 28: schématisation de la stratégie d'Alban CAIN _____	276
Figure 29; les trois étapes de l'apprentissage d'une culture étrangère _____	277
Figure 30: Catégorisation des textes supports _____	294
Figure 31: Catégorisation des textes des débuts des leçons. _____	295
Figure 33: Exemple 1 de la partie faire le point. (Manuel de français de la 3e A.S, 2009, P81) _____	299
Figure 34: Exemple de la partie faire le point (Manuel de français de la 3e A.S, 2009). _____	299
Figure 35: Exemple de la partie éclairage (Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P15) _____	299
Figure 36: Exemple Tâche à accomplir (Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P26) _____	300
Figure 37: Exemple d'une consigne de rédaction argumentative (Manuel de français de 3e A.S , 2016,) _____	300
Figure 38: Présence de la poésie dans les trois manuels scolaires _____	301
Figure 40: Présence toponyme dans les manuels de français de fin de cycle _____	305
Figure 41: présence anthro-toponyme dans les manuels de français de fin de cycle _____	306

Annexes

<i>Figure 42: La main dans la main contre le racisme (Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P80)</i>	316
<i>Figure 43: Nelson MONDELA (Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P120)</i>	316
<i>Figure 44: Présence anthroponyme et genres</i>	317
<i>Figure 45: tableau illustrant trois époques de l'histoire de l'Algérie (Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P27).</i>	320
<i>Figure 46: La colombe symbole de la paix (Ministère de l'éducation Nationale , 2022)</i>	321
<i>Figure 48: La caricatura dénonce la violence et expose ses séquelles (Ministère de l'éducation nationale, 2006, P107)</i>	322
<i>Figure 49: Appel à la paix (Ministère de l'éducation nationale, 2006, P156)</i>	322
<i>Figure 50: Ensemble nous supportons mieux les aléas de la vie! (Manuel de français de 3e A.S, 2009, P153)</i>	324
<i>Figure 51: la terre est entre nos mains (nationale, 2009, P165)</i>	325
<i>Figure 52: Affiche de sensibilisation à la violence contre la femme (Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P85)</i>	326
<i>Figure 53: illustration d'ouverture de la séquence 2, projet 2(Ministère de l'éducation Nationale , 2022, P83)</i>	326
<i>Figure 55: Un animal au musée des animaux (Manuel de français 5ème A.P, 2000)</i>	329
<i>Figure 56:Le chien sauveteur (Manuel de français 5ème A.P, 2000, P61)</i>	329
<i>Figure 54: Le fennec aux couleurs algériennes</i>	329
<i>Figure 57: les animaux au service de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire (Manuel de français 5ème A.P, 2000, P13)</i>	330

Questionnaire

Questionnaire

L'approche par les compétences en Algérie

- 1- Vous êtes enseignant depuis :
 - Moins de cinq ans
 - Plus de cinq ans
- 2- Vous enseignez au :
 - Primaire
 - Moyen
 - Secondaire
- 3- La compétence pour vous est :
 - Un savoir
 - Une connaissance
 - Une aptitude
 - Une attitude
 - Un savoir faire
 - Un savoir agir
 - Un savoir être
 - Autre :.....
- 4- Selon vous l'approche par les compétences est :
 - Une approche didactique
 - Une approche pédagogique
- 5- L'approche par les compétences met :
 - L'apprenant au centre de l'enseignement- apprentissage
 - Le savoir au centre de l'enseignement- apprentissage
 - L'enseignant au centre de l'enseignement- apprentissage
- 6- L'adoption de l'approche par les compétences en Algérie est :
 - Un choix politique interne
 - Un choix didactico-pédagogique
 - Un fait de mode
 - Un choix politique selon des exigences externes
- 7- Est-ce que les manuels scolaires actuels favorisent l'installation et le développement des compétences citées dans les programmes chez les apprenants ?
 - Oui
 - Non
- 8- Ils permettent d'installer :
 - Toutes les compétences citées dans le programme
 - Une partie des compétences citées dans le programme
 - Quelques compétences citées dans le programme
 - Ils ne permettent d'installer aucune compétence citée dans les programmes
 - Autre :

Annexes

- 9- Veuillez expliquer votre réponse précédente en donnant un ou plusieurs exemples
- 10- Existerait-il un écart entre les programmes et les manuels scolaires actuels ?
 - Oui
 - Non
- 11- Si vous avez répondu par Oui, Comment pouvez-vous qualifier cet écart ?
 - Enorme
 - Réduit
 - Moyen
- 12- S' il y a lieu d'écart, veuillez indiquer son type.
- 13- Quel choix méthodologique est préconisé dans les programmes de F.L.E. ?
- 14- L'approche par les compétences vous paraît-elle la plus appropriée pour l'enseignement des langues étrangères ?
 - Oui
 - Non
 - Autre :
- 15- Quelle approche ou méthodologie serait la plus appropriée à l'enseignement des langues étrangères selon vous ? Justifiez votre réponse s'il vous plaît.
- 16- Quels obstacles avez-vous-rencontrés en mettant en œuvre les programmes actuels ?
- 17- Quelle(s) distinction (s) faites-vous entre la réforme de la première génération et celle de la deuxième génération ?

Table des matières

Table des matières

Sommaire	6
Introduction	10
Motivations	14
Le corpus	Erreur ! Signet non défini.
Visées de la recherche	15
Partie I : Politique linguistique, politique éducative et réforme du système éducatif	17
Chapitre 1 : Politique linguistique et politique éducative : influences et apports	18
Préambule	19
I-Le projet de société	20
I-1. Assises d'un projet de société	20
II- La politique linguistique	24
II-1- Qu'est-ce que la politique linguistique ?	24
II-2. Planification/ aménagement/ normalisation	25
II-3. <i>Les cavaliers</i> de la politique linguistique	27
II-4- Politique(s) linguistique(s) et situation sociolinguistique en Algérie	30
III- Politique éducative : enjeux et perspectives	39
III-1. Pourquoi la <i>Politique éducative</i> ?	39
III-1-Facteurs influençant la politique éducative	40
VI-Domains d'intervention de la politique éducative	46
IV-1-Evolution des politiques éducatives	47
IV-2. Deuxième période : Révolte éducative	50
IV-3.La troisième période : à partir de 1990	52
V-Mise en œuvre des politiques éducatives	55
V-1-Politique linguistique, politique éducative et système éducatif en Algérie	56
Conclusion	71
Chapitre II : Réforme du système éducatif : de la décision politique au manuel scolaire	73
Préambule-----	73
I-Système éducatif ou système scolaire ?	75
I-1.Pourquoi les systèmes éducatifs ?	77
I-2.La planification de l'éducation	78
<i>.Qu'est-ce l'IPI ?</i>	78
I-3-Société et système éducatif	79
I-4.L'évaluation des systèmes éducatifs	80
I-5-Complexité et multi dimensionnalité d'un système éducatif	83
I-6-Pluralité des systèmes éducatifs	84
II-Mise en œuvre d'un système éducatif	86
II-1- Phase politique : de la volonté à la prise de décision	86

Table des matières

II-3- Des finalités aux documents officiels _____	87
III-Les grands axes d'une réforme des systèmes éducatifs _____	105
III-1-La réforme _____	105
III-2-Les réformes en Algérie : la traversée de l'éducation _____	107
Conclusion _____	121
<i>Partie II : L'approche par les compétences entre théorisation et application</i> _____	122
<i>Chapitre III : L'approche par les compétences :Hôte de la didactique</i> _____	123
Préambule _____	124
I- La compétence : un long voyage d'un terme instable _____	126
I-1-Notion de compétence et entourage lexical _____	127
I-2-La compétence _____	129
I-2-1-La compétence en psychologie _____	130
I-2-2-La compétence en domaine du travail _____	131
II-La compétence et la didactique des langues : Histoire d'un voyage _____	133
II-1-La compétence communicative _____	133
II-2-La compétence en didactique _____	134
III- L'approche par les compétences _____	144
III-1-Un retour sur les débuts _____	144
III-2-Nature de l'approche par les compétences _____	146
III-3-Fondements et caractéristiques _____	148
III-4-Principes de l'approche par les compétences _____	150
III-5-Champ conceptuel de l'approche par les compétences _____	153
III-5-2-La mobilisation _____	154
III-6-Quels rôles assignés à l'APC ? _____	156
III-7-Approche par les compétences et connaissances _____	159
III-8-L'autonomie : Compétence ultime de l'approche par les compétences _____	160
III-8-Des automatismes aux autonomismes _____	162
III-9-L'APC n'est –elle pas la manifestation d'une nouvelle forme d'évaluation ? _____	162
IV-Critiques de la compétence et de l'approche par les compétences _____	164
IV-1-Difficultés à mettre en œuvre _____	166
V-L'approche par les compétences et système éducatif algérien _____	167
V-1-Avènement de l'APC en Algérie _____	168
Conclusion _____	178
<i>Chapitre IV : Les compétences dans les manuels scolaires :</i> _____	179
Préambule _____	180
I-L'APC dans le référentiel des programmes _____	181
II-L'APC dans les documents de référence _____	183
II-1-L'approche par les compétences dans les programmes de français _____	183
II-1-L'APC une présence ambigüe _____	185

Table des matières

II- L'APC dans les manuels corpus	198
II-1-Description des manuels corpus	198
II—2-L'approche par les compétences dans les manuels de Français	201
II-4-Contenus et compétences	209
Conclusion	234
Partie III : Du culturel à l'interculturel : enjeux et perspectives	237
Chapitre v : Implications pédagogiques de l'approche interculturelle dans la classe de langue étrangère	238
Préambule	238
I- La culture : entre instabilité et interdisciplinarité	241
I-1-Quelques définitions	241
I-2-La langue et la culture : rapports d'essence/ rapports de survie	243
I-3-Vers une typologie des cultures	245
I-4-Echanges, et éclectisme culturel	247
I-5-Emotions et culture	248
I-6-Les fonctions de la culture	249
II- L'interculturel	251
II-1-L'émergence de l'interculturel	251
II-2-Contact de langues, contact de cultures	252
II-3-Le choc culturel	255
II-4-L'interculturel : Je suis, Tu es, mais...	257
III-Culture(s) et enseignement-apprentissage des langues	258
III-1-La compétence interculturelle en classe de langue étrangère	258
III-2-Culture et communication	259
III-3-Enseigner -apprendre une langue étrangère : au-delà de la communication	260
III-4-L'interculturel : Une compétence utilitaire dans un monde en mouvance	263
III-5-L'école et l'interculturel : une exigence ou une évidence ?	264
III-6-Classe du FLE : rencontre des cultures individuelle et de la culture professionnelle	265
IV-Du culturel à la compétence interculturelle	267
IV-1-Les composantes de la compétence interculturelle	268
IV-2-L'intelligence professionnelle face à la <i>résistance au changement</i> .	270
IV-3-Apprentissage interculturel : enseignement en phases	271
V-Les représentations	278
V-1-Les représentations interculturelles	279
V-2-Les représentations en classe	279
V-3-Le manuel de français et les stéréotypes	280
V-4-Le manuel scolaire entre identité et interculturalité	281
V-5-La littérature : un portail sur le monde, une formation à l'interculturel	282
V-6-L'apprenant et l'interculturel	283
Conclusion	285

Chapitre VI : Programmes, manuels scolaires de la deuxième génération et l'interculturel	286
Préambule	287
I-L'interculturel dans le système éducatif algérien	288
II-Manifestations culturelles dans les manuels de langue française	293
II-1-Textes et cultures exogènes	293
II-1-2- typologie des textes	296
II-2-La poésie : la présente absente	300
II-3-L'onomastique : un encrage culturel	302
II-4-Les valeurs : vers une culture universelle	310
II-5-Vivre-ensemble : l'ultime espérance	327
II-6-Le manuel scolaire : une formation à la biodiversité	328
Conclusion	332
Bibliographie	340
I- Corpus	341
III- Ouvrages	341
Annexes	352
Questionnaire	356
Table des matières	358

Résumé

Cette thèse se veut une réponse à la problématique de la correspondance des programmes et des manuels scolaires de la réforme de la deuxième génération aux choix méthodologiques. Lesquels choix consistent en l'approche par les compétences et celle interculturelle telles qu'elles s'inscrivent dans le discours didactique. Dans cette perspective, l'analyse est répartie en trois parties traitant dans l'ordre la réforme de la deuxième génération et les circonstances de son adoption tout en mettant en relief ses caractéristiques, l'approche par les compétences et ses manifestations dans le corpus, l'approche interculturelle et sa prise en considération lors de l'élaboration des manuels scolaires. Cette recherche a abouti à la conclusion que L'approche par les compétences et celle interculturelle visent à préparer l'apprenant à la vie dans un monde en fluctuations, d'où l'importance d'en faire les assises de confection des programmes et des manuels scolaires en y insérant davantage de situations de mobilisation et d'intégration des acquis sur la langue et sur les cultures que véhiculent cette langue.

Mots clés : réforme de la deuxième génération – programmes- manuels scolaires- compétences- interculturel

ملخص

تروم هذه الأطروحة الإجابة على إشكالية توافق البرامج والكتب المدرسية للجيل الثاني مع الاختيارات المنهجية متمثلة في المقاربة بالكفاءات والمقاربة التثاقفية بمعنييهما التعليمي. وفق هذا المنظور، قسّمنا تحليلنا إلى ثلاثة أجزاء تناولت بالترتيب: إصلاحات الجيل الثاني وظروف تطبيقها مع إبراز خصائصها؛ المقاربة بالكفاءات وتمظهراتها في المدونة؛ المقاربة التثاقفية ومدى مراعاتها أثناء إنجاز الكتب المدرسية. خلصت هذه الدراسة إلى أنّ المقاربة بالكفاءات والمقاربة التثاقفية تهدفان إلى إعداد المتعلم ليعيش في عالم مضطرب، ومن هنا تتأني أهمية جعلهما أساسا لتأليف كتب مدرسية تحوي المزيد من وضعيات استدعاء ودمج المكتسبات حول اللغة وحول الثقافات التي تنقلها هذه اللغة.

Abstract

this thesis is à answer to the problematic of correspondence of programs and school books of second generation to the methodological choces. Which choces consist in the aproach by competences and intercultural approach's as they are mentionned in the didactic's speech and documents. In this perspective the analyse is distributed in three parts dealing in order the second generation reform's and the circumstances of his adoption and his characterictics, the apraoch by competences and his demonstrations in the corpus, the intercultural approach's and his taken in consideration during the making of programs and school books. This reaserch has reach the result that boath aproachs aim to prepare learners to live in a word in fluctuations, Where from boath aproachs should be sittings in elaborating programs and school books containing more intégration situations about langage and cultures conveyed by this langage.

Key Words : second generation- reform's- program- school book- competence- interculturel.