

PROGRAMME D'APPUI DE L'UNESCO
À LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF
-PARE-

LA REFONTE DE LA PÉDAGOGIE EN ALGÉRIE

DÉFIS ET ENJEUX D'UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

Préface

Koïchiro Matsuura,
Directeur général de l'UNESCO.

Aboubakr Benbouzid,
Ministre de l'Éducation nationale.

Direction de la publication

Noureddine Tualbi-Thaâlibi,
Directeur national du Pare

Sobhi Tawil
Chef de projet UNESCO

Ministère de l'Education Nationale

**Programme d'appui de l'UNESCO
à la réforme du système éducatif**

PARE

La Refonte de la pédagogie en Algérie

Défis et enjeux d'une société en mutation

Préface

Professeur Aboubakr Benbouzid,
Ministre algérien de l'Education nationale,

Monsieur Koïchiro Matsuura,
Directeur général de l'UNESCO

Direction de la publication

Professeur Noureddine Toulbi-Thaâlibi,
directeur national du Pare

Sobhi Tawil, chef de projet Unesco

Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb
Rabat, août 2005

© UNESCO - ONPS, 2005
ISBN : 9947- 20 - 448 - 0
Dépôt légal : 2926 - 2005
Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

Préface

Koichiro Matsuura, Directeur général de l'Unesco	7
Aboubakr Benbouzid, Ministre de l'Education nationale	11
Avant-propos	15

I. L'ECOLE ALGÉRIENNE À L'ÉPREUVE DU NOUVEAU MONDE

Noureddine Toulbi-Thaâlibi, Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie	19
Sobhi Tawil, Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie	33
Farid Adel, L'élaboration des nouveaux programmes scolaires	45
Ahcène Lagha, Le livre scolaire: une nouvelle vision	57
Achour Seghouani, Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif : vers un dispositif de pilotage	67
Antoine Sayah, La langue arabe : un enjeu linguistique et culturel	79

II. LES NOUVEAUX INSTRUMENTS DE LA REFONTE PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE : LE PARI DE LA QUALITÉ

Olivier Maradan, Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par compétences	91
--	----

Xavier Roegiers , L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?	107
Mohamed Miled , Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences	125
Xavier Roegiers , Vers une pédagogie de l'intégration : Réflexions critiques sur l'évaluation	137

III. LE PROGRAMME D'APPUI À LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

Pierre Runner & Mohammed Radi , Le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse	173
Elizabeth Kadri , Construire un avenir pour l'école : Le rôle clé de la formation enseignante	177
Patrick Chevalier , Les nouvelles technologies de l'information et de la communication: perspectives et modalités d'intégration dans les curricula	189
Gwang Chol Chang , Dynamique intersectorielle et régulation des flux du système éducatif	207
Noureddine Toulbi-Thaâlibi , La pause épistémologique	215
Annexe : Grille évaluative des nouveaux manuels scolaires	219

PRÉFACE

La réforme du système éducatif lancée en juillet 2002 en Algérie est une réponse à une période de transformation rapide que connaît le pays depuis une quinzaine d'années aux niveaux politique, économique et social. Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

Les ambitions et la cadence formidable qui caractérisent la réforme de l'éducation actuellement en cours en Algérie sont révélatrices de l'évolution de la société algérienne et de sa volonté d'intégration dans la société du savoir émergente. C'est cette volonté affichée qui a donné naissance à un protocole d'accord passé entre l'UNESCO et le Ministère de l'Education au terme de ma visite à Alger en février 2001, à l'invitation du Président de la République algérienne démocratique et populaire, son Excellence Monsieur Abdelaziz Bouteflika. L'analyse commune des besoins d'appui technique liés à cette demande d'accompagnement constitue la base de l'accord du Programme d'appui de l'UNESCO à

la réforme du système éducatif en Algérie (PARE) signé lors de la Conférence générale de l' UNESCO en octobre 2003 avec le Ministre de l'Éducation, le professeur Aboubakr Benbouzid.

Le Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien vise à renforcer les capacités des cadres algériens à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes. En misant sur la refonte de la pédagogie, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la réforme tente de répondre aux enjeux et aux défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation.

Pendant la période de transformation de ces dernières années, l'Algérie a non seulement pu assurer la transition vers la paix, la stabilité et le développement après la période sombre et meurtrière des années 90, mais elle a également su s'engager activement et avec conviction au niveau international. L'action décisive de l'Algérie en faveur de l' UNESCO, en particulier à travers son soutien actif à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, ne fait que confirmer cet engagement. Premier Etat membre à ratifier la Convention en 2003, l'Algérie se positionne ainsi avec détermination en faveur du rapprochement des peuples et du dialogue entre les civilisations.

Par ailleurs, l'engagement actif de l'Algérie au niveau du continent africain, et en particulier comme point focal pour la stratégie de développement des ressources humaines dans le cadre du NEPAD, est une expression concrète de l'esprit de solidarité qui l'anime. La deuxième conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine qui s'est tenue à Alger du 8 au 11 avril 2005 témoigne de l'engagement de l'Algérie en faveur du développement d'une éducation de qualité sur le continent dans le cadre de la Décennie de l'éducation en Afrique (1997-2006) et des objectifs du millénaire. Cet engagement est en parfait accord avec la priorité donnée par l'UNESCO à la réalisation des objectifs liés à une éducation de qualité pour tous tels qu'adoptés à Dakar en 2000 ; une éducation de qualité qui constitue le fondement de tout effort de développement basé sur les principes d'équité, de justice, et de respect de la diversité.

J'espère que cet ouvrage collectif, fruit d'une coopération fructueuse dans le domaine de l'éducation, pourra donner une idée concrète des efforts importants consentis au niveau de la réforme du système éducatif en Algérie en vue d'assurer l'intégration des jeunes dans une dynamique de progrès, de solidarité et d'ouverture.

PRÉFACE

En ces temps de tumulte du monde où les valeurs humaines se transforment à une allure vertigineuse, accentuant les clivages et conflits entre cultures et civilisations, à un moment où les caractères endogènes des identités collectives s'exacerbent au point d'en devenir intolérantes et parfois même violentes et « meurtrières », en ces temps d'incertitude donc, il me paraît être du devoir sacré des Etats de travailler à orienter chaque jour davantage leurs politiques vers un plus grand enracinement des valeurs de la modernité intellectuelle et sociale. Je veux évidemment parler de ces valeurs de la démocratie républicaine et citoyenne, de la culture des Droits de l'homme, du respect de la diversité culturelle et religieuse, mais aussi de l'ensemble des valeurs d'universalité au moyen desquelles pourrait un jour prochain se construire un monde meilleur de progrès et de paix pour tous.

L'amélioration des conditions économiques et sociales des populations des pays en développement est évidemment au cœur de cette espérance collective. Insuffler une nouvelle dynamique à l'économie de ces pays afin de la rendre plus compétitive et productrice de suffisamment de richesses pouvant être accessibles au plus grand nombre, est un pari essentiel pour lutter contre le désespoir qui gagne le monde. Il s'agit, pour tout dire, d'œuvrer

collectivement pour lutter contre ce « désenchantement du monde » (Max Weber) qui frappe de plus en plus de jeunes que l'on voit aujourd'hui gagnés par le renoncement et le défaut d'espérance.

Mais inventer de meilleures conditions d'existence pour que chaque être humain puisse, là où il se trouve, réapprendre à croire en son propre destin, implique que les gouvernants des pays en développement prennent enfin conscience de l'importance stratégique des secteurs de l'éducation et de la formation et travaillent d'arrache-pied à leur adaptation permanente aux nouvelles exigences scientifiques et technologiques rendues inévitables par l'évolution du temps historique.

Car, et à un moment particulier de l'histoire de l'humanité où le rythme du monde s'accélère et se rationalise à l'excès, et en cet instant précis où l'on invoque ouvertement l'irruption prochaine d'écoles dites « intelligentes » et l'émergence de « sociétés cognitives » entièrement portées par le souci de la rationalité et de la performance économique, la refonte des systèmes éducatifs dans les pays en développement devrait partout inscrire la même volonté politique d'intégration des instruments scientifiques et technologiques qui travaillent aujourd'hui à la construction du nouveau monde.

L'Etat algérien a bien heureusement très tôt saisi la complexité de l'équation et correctement intégré la nature stratégique de l'enjeu.

C'est ainsi que sous l'impulsion décisive de son président, Monsieur Abdelaziz Bouteflika, une Commission nationale de réforme du système éducatif a été solennellement installée par le Chef de l'Etat lui-même au mois de mai 2000.

Composée d'éminentes personnalités du monde de l'éducation, de la formation et de la culture, cette commission a dû travailler une année durant avant de pouvoir rendre une série de conclusions qui font aujourd'hui l'objet d'une application rigoureuse sur le terrain pédagogique, leur lieu naturel d'implantation et d'évaluation méthodique.

A partir de là, les relations traditionnelles de coopération de l'Algérie avec la prestigieuse Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (Unesco), allaient tout naturellement prendre un relief particulier.

A l'assentiment que celle-ci devait en effet témoigner pour la rigueur méthodologique et conceptuelle de la réforme du système éducatif national, qui allait constituer l'élément symbolique fondamental de cette coopération, l'Unesco n'hésitera pas aussi à apporter à la réforme de l'éducation en Algérie un soutien exemplaire: des expertises de haut niveau scientifique se rapportant à la révision des programmes, à la confection de nouveaux manuels, à la planification de l'éducation, à la formation de formateurs, à l'intégration dans les cursus scolaires des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE), sont régulièrement menées en Algérie dans le cadre de séminaires et divers ateliers de formation. Dans le même temps, des groupes d'inspecteurs sont d'ores et déjà programmés à bénéficier de formations courtes dans des centres spécialisés en France, en Egypte et en Jordanie afin d'acquérir les instruments didactiques devant rapidement leur permettre de se muer eux-mêmes en véritables formateurs.

De la planification de l'éducation à travers notamment la composante du programme relative à la maîtrise des flux scolaires, devrait résulter non seulement une plus grande cohérence entre les différents niveaux d'éducation et de formation en Algérie, mais également une régulation accrue des effectifs scolaires traditionnellement répartis entre les trois ministères en charge du système national d'éducation et de formation.

Enfin, les techniques modernes d'enseignement de la langue arabe n'auront pas été en reste de ce vaste programme d'accompagnement de la refonte de l'éducation. Le fait est que, conformément à l'engagement de l'Etat algérien de toujours travailler à valoriser cette langue qui constitue par ailleurs l'une des variables essentielles de l'identité nationale, la volonté politique visant à la promotion de son statut linguistique véhiculaire de savoir scientifique ressortit tout naturellement du programme de l'Unesco. Aussi est-ce le plus naturellement du monde que le PARE propose régulièrement aux inspecteurs et cadres de l'éducation nationale des séminaires de formation sur la didactique de la langue arabe animés par des spécialistes de renommée mondiale.

Ce sont là quelques points, évidemment non exhaustifs mais essentiels, du programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif national, programme dont le moins que je puisse en

dire est qu'il constitue un modèle original et généreux de coopération entre l'Algérie et l'Unesco.

L'ouvrage qui nous est donné aujourd'hui à lire vient donc à point nommé non seulement pour marquer une pause réflexive sur l'état d'avancement du programme, mais surtout en tant qu'il témoigne, par son haut niveau épistémologique, de la qualité de la coopération entre l'Algérie et l'Unesco.

C'est pourquoi j'ai à cœur, avant de terminer cette rapide réflexion, de rendre un vibrant hommage à Monsieur Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'Unesco, pour l'amitié et la disponibilité dont il a toujours su faire preuve à l'égard de mon pays. Il me plaît également de renouveler ici mes remerciements au gouvernement ami du Japon qui a si généreusement financé la mise en œuvre de ce programme.

Outre les équipes de pilotage et de suivi dont je tiens aujourd'hui à saluer la qualité de l'engagement, je voudrais également féliciter les directeurs de cette heureuse publication, mon ami le professeur Nouredine Toulbi-Thaâlibi, ancien recteur de l'Université d'Alger et directeur national du PARE et Monsieur Sobhi Tawil, chef de projet au Bureau de l'Unesco de Rabat, pour avoir su imaginer l'avènement de ce livre et lui donner corps.

J'invite enfin l'ensemble des acteurs du programme à poursuivre dans la voie qu'ils ont si bien su nous montrer.

AVANT - PROPOS

Cet ouvrage est le fruit d'un effort collectif inscrit dans le cadre du Programme d'appui de l'Unesco (2003-2006) à la réforme du système éducatif algérien (PARE). L'objectif de ce programme est d'accompagner la refonte du système éducatif dans l'ensemble de ses implications théoriques et méthodologiques, ce qui explique qu'il ait été construit dans une perspective d'appui multisectoriel au processus d'une réforme globale privilégiant l'acquisition de la compétence pédagogique : appui au niveau de la planification et de la formation des formateurs, appui au niveau de la pédagogie et des modalités d'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, refonte des manuels scolaires, toutes choses de nature à garantir la restructuration qualitative du système éducatif national pour en faire une stratégie de formation qui soit à la fois rationnelle et performante.

Cependant, par-delà la problématique générale qui l'inspire et la volonté de ses auteurs de consigner un point d'étape important quant au chemin déjà parcouru depuis le lancement de ce programme en janvier 2004, cet ouvrage doit être aussi regardé dans sa valeur symbolique essentielle : il est, comme le rappelle dans sa préface Monsieur le Ministre de l'Education nationale, le témoignage vivant et original du haut niveau de coopération entre l'Algérie et l'Unesco.

Conscient de l'importance de l'enjeu de ce programme, le gouvernement algérien n'a bien évidemment ménagé aucun effort pour lui offrir toutes les conditions humaines et matérielles de réussite. Qu'il en soit vivement remercié à l'instar du gouvernement japonais qui l'a en grande partie financé.

Enfin, toutes celles et tous ceux qui ont travaillé à l'écriture de ce livre ont mérité un hommage particulier.

PREMIÈRE PARTIE

**L'ECOLE ALGÉRIENNE À L'ÉPREUVE
DU NOUVEAU MONDE**

CHANGEMENT SOCIAL, REPRÉSENTATION IDENTITAIRE ET REFORGE DE L'ÉDUCATION EN ALGÉRIE.

*La fonction essentielle de l'homme est
celle de créer de l'avenir*

Paul Valéry

L'Ecole algérienne dont l'orientation générale fut autoritairement « ordonnée » le 16 avril 1976⁽¹⁾, aura longtemps été imaginée sur un mode culturel ambivalent. Le souci du législateur fut alors de parvenir à résoudre une équation singulièrement difficile et consistant, en gros, à présenter comme équivalents ou pour le moins non antagonistes deux ordres de faits, le spirituel et le temporel, le sacré et le profane, comme fondement d'une Loi d'orientation éducative à l'échelle de la nation.

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.

C'est cette double exigence qui prétendait donc pouvoir réaliser une synthèse opératoire entre des représentations idéologiques plus ou moins antinomiques qui avait conduit – ainsi que je le montre dans mon livre sur l'idéologie à l'école (2004) – à l'organisation d'un système d'orientation scolaire proprement syncrétique.

La réforme de l'éducation en Algérie vient donc à point nommé mettre fin à cette ambivalence des valeurs qui, bien qu'elle ait pu être sociologiquement compréhensible, fut tout de même à l'origine de nombreuses dysfonctions scolaires. Or celles-ci sont d'autant moins admissibles aujourd'hui que le gouvernement algérien souhaite aller vers des réformes en profondeur dont celle, évidemment prioritaire, de son système éducatif national. C'est qu'il semble avoir désormais bien compris que pour coller aux impératifs de performance économique et sociale induits par la transformation rapide du monde, il lui fallait vite aller vers plus de rationalité éducative, voire la construction d'écoles « intelligentes ».

Je prends donc prétexte de cette réflexion qu'il m'a été demandé d'écrire pour rappeler, à grands traits, l'importance stratégique de ces nouveaux modèles scolaires appelés à supplanter les schémas traditionnels de formation, avant de dire pourquoi l'école algérienne qui s'était longtemps comme « barricadée » derrière une série d'atavismes culturels et idéologiques, fait à présent l'objet d'une réforme structurelle.

1. La place de l'Ecole dans le nouveau monde :

En ce début de siècle où le monde subit des transformations en profondeur, il est d'abord utile de se poser la question de savoir si les pays en développement présentent aujourd'hui la capacité de survivre en l'état aux multiples défis posés par une globalisation des valeurs annonciatrice d'un véritable processus de « déshumanisation » du monde : rationaliser l'économie et l'ensemble des mécanismes traditionnels qui présidaient aux échanges intercommunautaires et aux relations internationales pour en faire – comme on nous le promet – un principe général de gouvernance et de performance, ne revient-il pas en somme à vouloir débarrasser l'humanité de toutes ses émotions, y compris celles en quoi le philosophe Bergson aimait reconnaître le creuset de la création humaine ? Fonction créatrice de l'émotion que la globalisation du monde est justement en passe de pulvériser au prétexte qu'une gestion rigoureuse de l'économie à l'échelle planétaire ne peut plus s'accommoder ni du don de soi ni de cette volonté de partage qui crée le lien de fraternité et de convivialité entre les hommes.

Dans ce locus volontairement dramatique, il convient donc d'admettre que, dans un monde en transformation rapide où la performance économique s'insinue comme la seule religion qui compte, les nations faibles ont désormais le plus grand intérêt à revoir leurs instruments de gestion sociale et leur mode de gouvernance. Et à rapidement se conformer aux nouvelles catégories qui portent un monde égoïste et de moins en moins enclin aux anciens idéaux philosophiques où les notions de dignité, d'égalité et de fraternité étaient encore des valeurs communément partagées.

C'est donc en tant que lieu privilégié d'enculturation du plus grand nombre à ces nouvelles catégories de la performance économique et sociale que la refondation de l'Ecole dans les pays en développement semble à présent constituer l'urgence nationale des Etats : restructurer l'Ecole pour la rendre plus « intelligente » et suffisamment compétitive avec celles des nations développées, devient, par conséquent, un enjeu essentiel pour les pays dits émergents. Mais cette transformation qualitative des systèmes d'enseignement et de formation suppose en même temps qu'une disponibilité des moyens, une plus grande rationalisation des formations et des savoirs.

L'objectif est sans doute séduisant mais il requiert une actualisation des connaissances que peu nombreux sont les systèmes éducatifs des pays en développement à pouvoir réaliser dans des délais aussi courts que ceux qu'impose l'évolution rapide des nouvelles méthodologies de formation à travers le monde. Il faut en outre et par-delà les moyens didactiques nécessaires aux politiques de réajustement éducatif, tenir compte de l'incidence de la variable psychologique dans le processus de formation dans des pays comme l'Algérie où, très souvent, elle devait exercer une fonction insidieuse de résistance au changement. Et bien que ses implications pédagogiques soient généralement difficiles à quantifier, cette variable psychologique n'a pas été sans exercer un effet inhibiteur sur l'aptitude même des acteurs à intégrer les facteurs de changement. Le fait est que pour la raison qu'elle se nourrit principalement du caractère sacré de la religion et de la tradition culturelle, cette variable a fini par tout simplement installer l'Ecole algérienne dans une série d'*habitus* ou réflexes d'immobilisme pédagogique, réfractaires au changement.

2. Changement social et représentation identitaire en Algérie :

Il faut donc bien admettre aujourd'hui que l'Algérie – à l'image de la plupart de ses voisins du Maghreb –, est restée longtemps en retrait du mouvement de transformation rapide du monde qui travaille l'ensemble des écoles et sociétés développées. Car, cependant que les concepts de mondialisation et de globalisation commençaient à poindre dans l'univers occidental, le champ socio-politique maghrébin semblait curieusement figé dans l'invariance de ses modèles de représentations culturelles et idéologiques : persistance des dirigeants à n'imaginer le monde qu'à travers des catégories d'ontologie, c'est-à-dire à partir de valeurs puisées dans un passé communautaire sacralisé (religion, rites et mythes), formant ainsi le creuset émotionnel de puissants réflexes de conservation idéologique et culturelle ; repli corrélatif de la société dans des actions symboliques (rejet de l'altérité culturelle) et politiques (socialisme spécifique, industrie industrialisante ...) installant durablement le pays dans une « transition bloquée » ou « temps mort » (G. Balandier, 1970).

Si bien que dans ces conditions de forte instrumentalisation politique de la chose culturelle, l'excommunication du modèle étranger ne tarda pas à constituer la règle à l'école comme dans la société. N'y seront valorisés, de préférence aux valeurs dites exogènes, que les signifiants mythiques, mystiques ou, pour paraphraser E. Durkheim (1964), que les caractères « gnoséologiques » d'une identité régulièrement « fantasmée » sur un mode ambigu mais arbitrairement prescrite à tous.

A partir de là, c'est-à-dire devant cette effectuation normative de l'identité autour de modèles proprement ontologiques, l'idée de modernité dans la société algérienne n'aura plus cours que dans le principe politique abstrait ; et ne sera réellement envisagée que dans la mesure où elle est conventionnellement, c'est-à-dire politiquement, limitée à sa stricte fonction « instrumentale ».

La représentation (évidemment non formulée) qui fondait une telle conviction des dirigeants algériens durant les années soixante-dix et jusqu'aux douloureux événements du mois d'octobre 1988, était à peu près celle-ci : bien que la modernité puisse être pensée

comme étant le moyen de développement et de bien-être social, elle n'est cependant pas créatrice de cette émotion ni même de ce sens existentiel dont toute identité a besoin pour se nourrir et s'épanouir. Bien au contraire ! La modernité, telle qu'elle était curieusement appréhendée par les dirigeants algériens, aurait plutôt tendance à annihiler ce caractère structurant de l'identité collective, créant ainsi le risque majeur d'une dénaturation évidemment inconcevable à une époque où l'Etat algérien ambitionnait d'être le champion du « non-alignement » et de la « révolution permanente ».

En conséquence de quoi, l'option habituellement proclamée en faveur de la modernité n'allait plus concerner que l'aspect utilitaire (modernisation des infrastructures sociales, d'éducation, de soins, de transport, etc.) et non les différents processus de reproduction ou d'accommodation de « l'esprit » d'initiative qui avaient donné naissance à ces facteurs de rationalité et de progrès. L'angoisse de la dénaturation identitaire sera, là aussi, constamment à l'origine de cette défiance à l'égard des facteurs culturels et intellectuels organisant la modernité véritable.

Ainsi donc et au prétexte qu'elles risquaient de remettre en question cette véritable *doxa* se rapportant à l'origine mythique, c'est-à-dire arabo-islamique de l'identité collective, les véritables techniques d'enculturation aux catégories d'universalité culturelle furent volontairement minorées dans les processus d'apprentissage à l'école. Et ce, alors même que le discours officiel continuait de mettre régulièrement l'accent sur le caractère non antagonique de la religion et de la modernité, voire sur leur parenté naturelle. Et c'est justement cette ambivalence dans les représentations culturelles et politiques qui avait conduit B. Etienne (1988) à dire que pour n'avoir pas à tenter l'aventure du changement socio-culturel, les premiers dirigeants de l'Algérie post-coloniale s'étaient curieusement mis en tête « d'islamiser la modernité ».

Aussi peut-on comprendre aujourd'hui pourquoi l'Ecole algérienne qui avait été, au lendemain de l'indépendance nationale, imaginée sur un modèle syncrétique eut surtout pour fonction, tant didactique que symbolique, d'œuvrer à l'authentification d'une identité culturelle régulièrement « fantasmée » sur un mode apologétique.⁽²⁾

Cette « obsession » identitaire avait tout naturellement conduit les responsables de l'Ecole algérienne à en concevoir l'orientation selon une représentation essentiellement ontologique de l'existence⁽³⁾. A partir de là, religion, traditions communautaires et même « socialisme spécifique » y formèrent la toile de fond de tout le système de représentation culturel et identitaire. La « culture du sacré » qui – on le sait bien – procède d'une rare délectation de l'émotion collective, y fera même l'objet d'opérations didactiques importantes avec, pour corollaire psychologique négatif, la réfraction progressive de l'élève aux processus de changement et de novation culturels. Si bien que comparativement au haut niveau de rationalité dont se prévaut aujourd'hui cette « école mondialisée » précédemment évoquée, les différents acteurs du système éducatif algérien furent, malgré eux, placés dans une situation d'anachronisme pédagogique où la culture de l'émotion devait occuper l'essentiel de la transaction éducative.

Il faut attendre le début des années quatre-vingts pour voir comment, sous l'effet de la crise économique ayant marqué l'échec des politiques de développement en Algérie, le désenchantement des populations va pouvoir accentuer à l'école et dans la société la dépendance psychologique des acteurs aux diverses modalités d'expression du sacré.

D'ailleurs l'Islam politique qui avait, à partir des années quatre-vingt-dix, tenté d'ébranler les fondements républicains de l'Algérie, ne fut pas dupe de l'équation ; il avait fort bien compris l'avantage politique qu'il pouvait tirer de la déréliction économique de la société et du besoin corrélatif des populations à se sécuriser dans les « valeurs refuges » qu'il prône. Là pourrait même s'inscrire le véritable sens qu'il faudrait un jour donner au « procès » de la modernité que l'islam radical, porté par une vision eschatologique du monde, avait alors patiemment entrepris de mener.

3. La réforme de l'éducation en Algérie : un pari pour l'avenir.

La grave crise politique vécue par l'Algérie à partir des années quatre-vingt-dix a donc tout naturellement conduit ses dirigeants à remettre en question une bonne part de leurs anciennes certitudes.

Et cela d'autant plus que l'écroulement, à la même période, du bloc socialiste qui leur servait en partie d'émule, avait définitivement sonné le glas de leurs politiques antérieures en matière économique, sociale, culturelle et éducative.

L'une des incidences de cette crise et de la violence islamique qui en avait résulté est qu'elle fera justement l'opportunité à des débats récurrents sur l'état et les fonctions de l'Ecole : devenant subitement l'objet de l'anathème d'une grande partie de l'élite intellectuelle et de la société civile, le système éducatif algérien fut ainsi violemment pris à partie, les uns qualifiant l'Ecole algérienne de « sinistrée », d'autres allant même plus loin, n'hésitant pas à y voir plus simplement le « terreau du terrorisme ».

Quoi qu'il fût de l'objectivité de ces débats qui avaient cependant trop tendance à présenter l'institution scolaire comme le « bouc émissaire de l'anomie sociale » (N. Toualbi -Thaâlibi, 2000), le fait est que le gouvernement algérien semblait avoir déjà pris la mesure des changements qu'il devait vite entreprendre pour rendre confiance aux populations. Outre la réforme structurelle de l'économie, il s'était aussi résolu à aller vers une totale refondation du système éducatif national.

Sans doute avait-il finalement compris que par-delà les conflits endogènes que l'Algérie venait d'expérimenter, la crise vécue par le monde d'aujourd'hui est une crise beaucoup plus profonde, plus extensive. Et que la complexité des nouveaux enjeux qui se profilaient en ce début de siècle n'allait plus tarder à déborder le champ restreint de l'économique et du culturel pour réactualiser les anciennes questions philosophiques ou même métaphysiques du véritable sens à donner à la vie de l'homme sur terre.

Convenons donc, pour faire court à ce sujet, que l'humanité est en passe de connaître une crise de valeurs décisive pour son avenir. Et que, de ce point de vue, l'Ecole sera bientôt appelée à faire face à « une crise des représentations et des modèles sociaux » (G. Avanzini, 1998) qui l'obligera à repenser la totalité de ses méthodes et objectifs.

Aussi, la question qui s'était rapidement posée aux responsables algériens en matière d'éducation et de formation devenait implicitement celle que Avanzini évoque explicitement par ailleurs : quel type d'homme doit produire l'école, sur la base de quelles valeurs, pour quel monde et pour quelle société ?

La Commission nationale de réforme du système éducatif algérien (2000 - 2001) n'était évidemment pas dupe de ce type d'interrogations. Ses conclusions sont – comme vient de le rappeler le Chef de l'Etat lui-même – ⁽³⁾ 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 ». A partir de là, il devenait normal, par exemple, que la définition des objectifs de formation tienne rigoureusement compte des impératifs de la mondialisation et que l'effort de formalisation en matière de stratégie éducative soit l'affaire exclusive de la Commission nationale et non plus celle des politiques.

Je me souviens, par exemple, d'une série de questions tirées d'un excellent article de P. Caspar (1998) qui avait particulièrement suscité l'intérêt d'un groupe de travail dont je faisais partie : comment imaginer une politique de formation qui tienne compte des politiques de développement des ressources humaines, de gestion des entreprises, des emplois et des compétences ? Quels indicateurs faut-il définir pour réaliser « l'articulation entre investissements matériels, investissements en formation et autres investissements immatériels...» (idem) liés à la recherche, à la communication et même à la prospective ? Comment organiser le lien logique nécessaire entre les niveaux d'enseignement pour donner davantage de cohérence aux systèmes de formation ; et pour que les formations universitaires et professionnelles s'adaptent mieux au marché du travail ?

C'est donc ce type d'interrogations qui a le plus souvent occupé la Commission nationale de réforme du système éducatif algérien. Le souci de cohérer les stratégies de formation avec les nouvelles exigences de rationalité et de performance qu'implique un monde en transformation rapide, en fut incontestablement un principe directeur.

C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'accord d'association avec l'Unesco apporte, à travers le PARE, un appui technique remarquable à la réforme de l'éducation en Algérie. Cet accord montre à quel point le gouvernement algérien semble maintenant avoir correctement mentalisé l'impératif de restructuration de son système d'enseignement selon les nouvelles exigences scientifiques et technologiques du nouveau siècle.

Le Ministre algérien de l'Éducation nationale le rappelle d'ailleurs fort bien dans la préface à ce livre.

Il semble donc qu'avec l'avènement de ce programme de l'Unesco qu'il m'échoit l'honneur de diriger, le gouvernement algérien marque avant tout sa détermination à « mondialiser » un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré.

Il est donc heureux de constater que l'époque où l'Ecole pouvait encore avoir, comme l'écrivait J. C. Passeron (1986), une « fonction de légitimation symbolique de l'ordre social » soit aujourd'hui définitivement révolue.⁽⁴⁾

Car, bien qu'elle se soit engagée dans des conditions difficiles de crise politique et sociale, il faut bien reconnaître maintenant que la démocratisation de la vie sociale en Algérie s'est également assortie d'une liberté d'expression et d'opinion qui permet à tous les acteurs du secteur de l'éducation de participer de toutes les façons possibles (y compris par la protestation syndicale) à la définition des objectifs de l'Ecole. C'est sans doute ce qui explique que depuis 2002, année de mise en œuvre effective de la réforme, les stigmates idéologiques de la pédagogie furent totalement expurgés du livre et du manuel scolaires qui retrouvent ainsi leur fonction originelle d'instruments didactiques du savoir universel.

Il va sans dire enfin, que la mue qualitative à laquelle aspire à présent l'Ecole algérienne et par-delà la complexité objective des moyens humains et matériels qu'elle suppose, n'est pas sans susciter quelques résistances, sinon même quelque hostilité de la part de tous ceux qu'angoisse, à titres divers, l'aventure du changement. On aura ainsi remarqué qu'une opposition plus ou moins feutrée s'était rapidement signalée dès l'installation de la Commission nationale de réforme de l'éducation pour stigmatiser la « dérive » culturelle et identitaire de l'Etat et parfois même pour vouer aux gémonies les principaux acteurs du projet au prétexte qu'il remet en question les catégories de définition de l'identité algérienne.

Aujourd'hui encore, ces résistances au changement se font parfois entendre dans la société, mais sans que les acteurs principaux de la réforme éducative (enseignants, élèves et leur parentèle) ne s'en émeuvent outre mesure.

Le fait est que malgré le caractère parfois pusillanime des transformations engagées, traduisant de temps à autre la persistance des anciennes ambivalences idéologiques du pouvoir politique, la réforme de l'éducation en Algérie semble avoir maintenant atteint un niveau d'application appréciable. Il faut l'encourager à aller encore plus vite et plus loin ainsi que, pour sa part, l'Unesco s'y attelle résolument.

Il est d'ailleurs légitime de dire, pour terminer, que c'est le constat d'un début de transformation qualitative de l'Ecole algérienne qui a justement fait le prétexte de ce livre. Il faut espérer que l'exemple sera suivi et qu'il y'en aura d'autres.

Hegel ne disait-il pas que « quiconque atteint son idéal le dépasse » ?

Ponctuation :

Bien que la réforme du système éducatif national ait – comme on vient de le voir – parcouru des étapes appréciables, il n'est pas rare d'observer à quel point les débats sur l'Ecole continuent de prendre une tonalité émotionnelle intense allant même jusqu'à parasiter en profondeur le caractère de stricte rationalité supposé propre à ce genre de dossier.

Le fait est que le repérage forcément contradictoire des dysfonctions d'abord liées à l'école, aboutit imperceptiblement à quelque chose d'autre : à l'énoncé, par exemple, de thèmes plus théoriques mais présentant une corrélation étroite avec l'éducation ; il en va ainsi de la question identitaire dans une société en changement rapide et en crise de valeurs, des défis stratégiques auxquels invite à se préparer la nouvelle configuration du monde, de l'enseignement des langues étrangères, des valeurs de la culture démocratique et des droits de l'homme, etc.

Comme il a déjà été dit, l'installation par le chef de l'Etat lui-même le 13 mai 2000 d'une Commission nationale de réforme du système éducatif, témoigne *a contrario* du caractère récurrent de cette problématique de l'école qu'une partie de l'élite intellectuelle nationale, relayée par un champ médiatique diversement inspiré, avait toujours décrite au moyen d'épithètes volontairement dramatiques : ne la disait-on pas en « régression », « malade » ?

Un tel discours était d'ailleurs si prégnant dans la société qu'il m'a même été donné un jour d'entendre un collègue français suggérer à ses pairs algériens d'imaginer au système éducatif national une organisation copiée sur le modèle... Balkan de l'époque ! N'était-ce pas une belle prophétie qui ouvrait la voie de l'Algérie à l'inespéré ? Sa balkanisation par système éducatif interposé devenait en somme un objectif de société à atteindre, un modèle raisonnable d'aspiration ! On comprendra alors qu'en réaction à cette injuste sentence qui renvoyait de l'Ecole algérienne une si sombre image, je me sois senti suffisamment mal à l'aise pour en avoir véhémentement rejeté la sombre augure. Car on a beau, comme Hölderlin, croire à l'utilité des « prophètes en temps de détresse », il nous faut toujours nous méfier des Cassandre qui se nourrissent autant de nos peurs informulées que de celles que nous formulons mais que nous avons tendance à exagérer. Et le plus souvent à notre insu.

Car, à bien y regarder aujourd'hui, était-il fondé de décrire l'Ecole algérienne comme une institution devenue totalement obsolète et définitivement invalidée par une accumulation de facteurs de la régression intellectuelle et culturelle ? De la dire donc « sinistrée » et de l'affubler de tant d'injustes sobriquets qu'elle fut, au bout du compte, rendue responsable de presque toutes les crises sociales et politiques qui ont jalonné l'histoire de l'Algérie post-coloniale. Comme si l'Ecole ou tout autre organe social pouvait fonctionner indépendamment de la structure globale qui l'enserme et le nourrit. Un peu comme ce cœur malade qui continue de battre alors même que le cerveau qui commande l'ensemble du corps est déclaré en état de mort clinique. Mais c'était le temps des réductionnismes accommodants et des grossières manipulations politiques. Le temps où l'on ne voulait pas encore admettre que tant que l'institution éducative serait mise dans l'incapacité objective d'influer sur les processus culturels de construction de la norme sociale et politique, elle continuerait de rater une partie de ses objectifs. Le vrai problème n'était donc pas celui de l'école – elle-même victime de l'amputation de l'une de ses fonctions traditionnelles, la novation culturelle –, mais celui de la société en général dont la crise tient, plus fondamentalement, d'un défaut de consensus quant au projet dans lequel il convient de l'enserrer.

C'est donc cette équation drastique qu'il faudra un jour se résoudre à aborder de front, loin des attermolements politiques et des syncrétismes idéologiques rémanents.

C'est sans doute parce que l'Etat algérien avait fini par prendre la mesure de cette situation qu'il s'emploie à présent à extirper le politique de l'Ecole en organisant lui-même, à travers la Commission nationale de réforme de l'éducation, le premier débat démocratique sur l'éducation.

Il reste à espérer que la détermination qu'il montre depuis l'année 2000 à construire un nouveau système éducatif ouvert sur le monde et structuré autour des valeurs de la modernité intellectuelle et sociale, ne sera plus parasitée par la résurgence des anciens réflexes de conservation idéologique et culturelle.

*Ecrivain-psychanalyste, ancien Recteur de l'Université d'Alger. Directeur national du PARE

NOTES

1. Se référer, pour plus de précisions, à l'Ordonnance du 16 avril 1976 organisant, sur un mode que je qualifie d'ambivalent, les missions de l'École algérienne.
2. Voir sur ce point mon livre sur l'identité au Maghreb (2001).
3. Discours du Président de la République à l'occasion de la rentrée scolaire, Blida, 10 septembre 2005.
4. Voir sur ce point mon livre sur l'école algérienne (2004).

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- **G. Avanzini** : Quelles finalités pour l'éducation ? in *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines, Auxerre, 1998.
- **G. Balandier** : Sociologie des mutations, Anthropos, Paris, 1970.
- **P. Caspar** : Les champs de la recherche, in *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines, Auxerre, 1998.
- **J. C. Passeron** : Hegel ou le passager clandestin, la reproduction sociale et l'histoire, Esprit, n° 15, Juin 1986.
- **B. Etienne** : L'islam radical, Hachette, Paris, 1987.
- **L. Tangy** : Les usages sociaux de la compétence, in *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines, Auxerre, 1998.
- **N. Toualbi-Thaâlibi** : Ecole, idéologie et droits de l'homme, Casbah-Editions, Alger, 2004.
- **N. Toualbi-Thaâlibi** : L'identité au Maghreb. L'errance, Casbah-Editions, Alger, 2001.
- **N. Toualbi-Thaâlibi** : L'Ecole algérienne ou le bouc émissaire de l'anomie sociale, in *Liberté*, Alger, 2000.

INTRODUCTION AUX ENJEUX ET AUX DÉFIS DE LA REFORTE PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE

Le contexte de la réforme

Depuis plus d'une décennie, l'Algérie connaît une période de rapide transformation politique, économique et sociale; une transformation qui se caractérise par un processus de démocratisation, une transition d'une économie planifiée vers une économie de marché, ainsi que par une consolidation de l'identité nationale à travers une intégration officielle de la culture et de la langue Amazigh. Dans ce contexte, le système éducatif dans son ensemble est appelé à changer. Contenus et méthodes inadaptés, faible taux de réussite au baccalauréat, taux élevés de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur avec un effectif scolaire dépassant les huit millions d'élèves soit un quart de la population totale, chômage croissant de la population active jeune sont autant de symptômes qui requièrent une réforme du système éducatif dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

Afin de faire face à ces défis, l'Assemblée Nationale Populaire a voté la réforme du système éducatif en juillet 2002, visant à une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux

répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique, sociale et économique. La réforme de la pédagogie représente l'un des cinq pôles de cette réforme. En effet, en dehors d'ajustements et de modifications ponctuels, les programmes scolaires n'ont pas été révisés depuis 25 ans. La nécessité ressentie au début des années 1990 de réformer les programmes scolaires afin d'accompagner les importants changements sociaux a dû être reportée à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de l'histoire de l'Algérie. Par conséquent, la refonte des programmes et des manuels scolaires – considérés par tous comme trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la société – a été initiée en 2002 dans un climat de bouillonnement et dans un laps de temps extrêmement contraignant.

Les choix pédagogiques et méthodologiques

La refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une « rupture » pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences (APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant.⁽¹⁾ En effet, influencés par le socio-constructivisme, un certain nombre de pays ont adopté pendant les années 1990 les compétences à développer ou à acquérir par les apprenants comme principe organisateur des programmes scolaires. Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont désormais considérés comme des instruments pour le développement d'individus autonomes, capables de faire face à des défis, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations, et de participer activement aux groupes auxquels ils appartiennent. L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement, plus du tout orientée vers la définition des connaissances à acquérir, mais tournée vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations.

Cependant, le choix de l'approche par les compétences engendre des défis méthodologiques importants pour la conception des programmes et des manuels scolaires, ainsi que pour leur évaluation. Face à ce choix pédagogique, il convient de bien cerner les implications méthodologiques. Plus particulièrement, il convient de bien distinguer entre les différentes entrées possibles dans l'approche par les compétences et de bien cerner les implications de chaque entrée en termes de formulation des compétences de base ou minimales, de définition de situations d'intégration et de modalités et critères d'évaluation des acquis des apprentissages. Quelles sont les implications d'une pédagogie de l'intégration dans le développement des curriculums? Quel est le cheminement de la déclinaison d'une compétence de sa conception à sa construction en situations d'apprentissage et à l'évaluation des acquis? Comment appréhender l'évaluation des compétences dans une pédagogie de l'intégration? Comment traduire les exigences des nouveaux programmes en critères d'élaboration et d'évaluation des manuels scolaires? Les enjeux d'une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement sont donc nombreux, et les implications dans les processus de développement des curriculums et de l'évaluation des acquis ne sont pas toujours bien maîtrisées.

C'est face à ces enjeux pédagogiques et méthodologiques que le Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif algérien (PARE) a permis une série de mesures d'accompagnement technique depuis 2004. Il est souligné plus loin dans cet ouvrage qu'en dépit de son budget relativement modeste, l'intérêt principal du PARE réside dans sa capacité de créer «un foyer de réflexions et d'actions sur les nouvelles approches en matière de pédagogie et de formations pédagogiques », de proposer « une fenêtre ouverte sur les expériences internationales », ainsi que dans son rôle de « catalyseur d'autres interventions », qu'elles soient internes ou externes.⁽²⁾

Accompagnement technique et cohérence pédagogique

L'accompagnement purement pédagogique a été assuré auprès de la Commission Nationale des Programmes (CNP)⁽³⁾ et de l'Institut National de Recherche en Education (INRE)⁽⁴⁾, tous deux

responsables, en amont, de la conception des programmes et des manuels à travers les outils essentiels que sont le référentiel méthodologique général des programmes et le cahier des charges pour l'élaboration des nouveaux manuels, et, en aval, de l'homologation des nouveaux programmes et manuels.

Un premier appui (mai 2004) a permis une lecture critique de la grille générale évaluative des nouveaux manuels scolaires développée par l'INRE, ainsi que du cahier des charges utilisé définissant les critères d'élaboration des manuels. De façon complémentaire, une lecture critique avait été effectuée de l'avant-projet de référentiel méthodologique général des programmes développé par la CNP. Cette première lecture critique de la grille évaluative des nouveaux manuels scolaires, du cahier des charges, et de l'avant-projet du référentiel méthodologique général a fait ressortir un certain nombre de besoins pressants, dont ;

- La nécessité de clarifier et de préciser les choix méthodologiques fondamentaux, et notamment, en ce qui concerne l'approche par compétences comme principe organisateur des nouveaux programmes scolaires. S'il existe un consensus certain sur le fait que le concept de « compétence » est porteur, et ce en dépit des différences de définition, il est essentiel d'éviter toute confusion terminologique afin de pouvoir clarifier les choix méthodologiques et leurs conséquences.

- La nécessité d'assurer une meilleure articulation entre l'introduction de nouveaux programmes inspirés d'une approche par les compétences, avec l'évaluation des acquis comme facteur fondamental d'innovation des pratiques pédagogiques. Le référentiel méthodologique général des programmes, qui se veut un outil stratégique d'orientation, devrait non seulement clarifier les choix méthodologiques de l'approche par les compétences, mais également déterminer de manière cohérente les profils de sortie de chaque cycle d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation des acquis des apprentissages.

- L'importance qu'il y ait une vision conceptuelle et méthodologique claire et partagée entre les principaux acteurs de cette réforme et d'encourager une plus grande synergie entre les efforts engagés par les différents acteurs, qu'il s'agisse des concepteurs des nouveaux programmes et des manuels scolaires,

des évaluateurs, des formateurs, des inspecteurs et des enseignants. Il est donc nécessaire de mettre en place une stratégie cohérente de formation des acteurs pédagogiques à différents niveaux. De façon prioritaire, les inspecteurs, les évaluateurs des manuels, les membres des Groupes spécialisés des disciplines (GSD), ainsi que tous les autres intervenants susceptibles de jouer le rôle de démultiplicateur.

- La nécessité de mieux définir les approches et les méthodes d'évaluation devant servir de fondement pour cette nouvelle vision pédagogique. Plus spécifiquement, il s'agissait de mieux définir la composante « évaluation » dans le nouveau référentiel méthodologique des programmes, et d'initier l'élaboration d'un référentiel spécifique de l'évaluation qui sera un outil crucial pour assurer l'articulation entre les nouveaux programmes et les pratiques pédagogiques.

L'APC comme principe organisateur des nouveaux programmes

C'est face au premier besoin de préciser les choix méthodologiques fondamentaux liés à l'adoption de l'APC comme principe organisateur des curriculums, qu'une rencontre régionale a été organisée sous le titre : *Approche par Compétences et Développement des Curricula : Méthodologie comparée au niveau du Maghreb (Alger, juillet 2004)*. Ce séminaire a permis aux membres de la Commission nationale des programmes de procéder à un examen comparé des méthodologies d'élaboration des référentiels des systèmes éducatifs à partir des expériences internationales et maghrébines (Algérie, Maroc, Tunisie), et ceci en vue de l'amélioration et de la finalisation du référentiel méthodologique général des programmes scolaires élaboré par la CNP. Les objectifs spécifiques de la rencontre étaient de deux ordres. Tout d'abord, mettre en évidence, à partir des cas étudiés, à la fois le dispositif mis en place pour l'élaboration du référentiel et les principes organisateurs qui ont présidé à l'élaboration des référentiels des systèmes scolaires analysés ; ensuite, de fournir des éléments de référence pour la conception de méthodologies (approches et instruments) permettant le passage du référentiel général à des référentiels spécifiques, ainsi que de techniques

d'élaboration d'instruments d'évaluation de la cohérence des curricula disciplinaires avec le référentiel général.

Vers une vision conceptuelle partagée

Par ailleurs, une série de formations alternant ateliers de production et séances en plénière de mise en commun a ensuite été organisée. L'objectif principal était de développer une vision partagée des choix méthodologiques spécifiques de l'approche par les compétences au niveau des concepteurs des programmes disciplinaires au sein des Groupes spécialisés des disciplines (GSD) et des évaluateurs des manuels scolaires auprès de l'Institut national de recherche en éducation (INRE). Une première formation (novembre/décembre 2004) visait, tout d'abord, la clarification et l'unification conceptuelle parmi les membres des GSD et des évaluateurs des manuels quant à l'approche par les compétences et à ses implications au niveau de la conception des programmes, la définition des situations d'apprentissage, et l'évaluation des acquis. Cette formation permettait également une analyse et une lecture critique – à la lumière d'une trame théorique commune – des programmes et des manuels produits afin d'identifier les décalages et d'assurer une plus grande synergie/cohérence entre les divers programmes. Les recommandations⁽⁵⁾ issues de cette formation sont liées autant à la formation qu'aux curriculums et à l'expérimentation.

En ce qui concerne la formation, l'*uniformisation* de ce qui est entendu par l'approche par les compétences *est recommandée* à travers des modules de formation destinés à l'ensemble des concepteurs de programmes et des évaluateurs de manuels autour des concepts, des pratiques de classe et des pratiques évaluatives *critérialisées* conformes à l'approche par les compétences adoptée. Ces modules devraient enrichir la logique de l'autoformation largement adoptée jusqu'ici dans l'élaboration des programmes, des documents d'accompagnement et des manuels.

Quant aux curriculums, il a été proposé que certains éléments fédérateurs, ou un « tronc commun de terminologie » soient introduits dans l'ensemble des programmes : que ce soit le concept d'*Objectif terminal d'intégration (OTI)* de fin de cycle, comme étant la traduction disciplinaire du profil de sortie, ou le concept de

ressource qui viendrait se superposer progressivement comme terme générique pour désigner les savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences disciplinaires et autres ressources, ou encore celui de *situation cible*, ou de *situation d'intégration* qui devrait être opérationnalisé à travers des exemples dans les documents d'accompagnement et les manuels de chaque discipline.

Finalement, au niveau de l'expérimentation, il a été suggéré que les situations d'intégration conçues par les différents groupes disciplinaires soient testées dans plusieurs classes. Cette expérimentation pourrait permettre d'initier un travail de recherche-action avec des groupes d'enseignants, les associant éventuellement au travail de production de situations d'intégration, et qui devrait répondre aux questions rencontrées directement par les enseignants et les élèves, régulant ainsi les documents produits et à produire.

Vers une « deuxième génération » de programmes

Un deuxième appui au niveau de l'INRE (mars 2005), portant sur une version améliorée de la grille évaluative et les programmes, a fait apparaître la nécessité de passer à « une deuxième génération » des programmes de l'enseignement fondamental.

Cette nouvelle génération de programmes, reflet de la recherche continue de la qualité et de la pertinence des apprentissages, devrait répondre à une double exigence⁽⁶⁾ : Il convient d'abord d'assurer l'harmonisation des programmes à travers les différentes disciplines afin de les « faire fonctionner sur un paradigme qui rende leur mise en œuvre sur le terrain à la fois plus réaliste, plus harmonieuse et plus complète », avec, par exemple, l'introduction d'activités d'intégration afin de compléter les situations-problèmes déjà existantes dans la première génération des programmes. Ensuite, il importe de tenter d'assurer une meilleure articulation entre les programmes et l'évaluation des acquis d'une part, et entre les programmes et les manuels scolaires, d'autre part.

L'articulation avec l'évaluation des apprentissages

Une deuxième série d'ateliers (mai 2005) portait sur l'évaluation des acquis des élèves dans une approche par les compétences et s'est adressée à une centaine de membres des Groupes spécialisés des

disciplines (GSD), des membres de la Commission nationale des programmes (CNP), des inspecteurs, des évaluateurs de manuels auprès de l'Institut national de recherche en éducation (INRE), et des membres de la Commission d'homologation. Ce séminaire a servi à la construction d'une conception commune de l'approche par les compétences, ainsi qu'à un approfondissement de la question de l'évaluation critériée. De type « formation-action », les ateliers de production de grilles de correction et d'épreuves (situations d'évaluation) étaient organisés en alternance avec des séances de mise en commun en plénière. Les ateliers ont été axés sur la construction de situations d'évaluation complexes et significatives, ainsi que sur l'élaboration de grilles de correction avec une explicitation des critères, des indicateurs et du barème de notation à adopter. Il a été souligné que certains critères comme, par exemple, ceux de la pertinence, de la cohérence, de la correction, de la complétude et de l'originalité peuvent servir de référence dans plusieurs disciplines pour évaluer les productions des élèves dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Il convient, cependant, de sélectionner à chaque fois ceux qui sont pertinents pour l'appréciation d'une famille de situations évaluant une compétence donnée dans une discipline déterminée.⁽⁷⁾

La coordination avec les actions de formation des formateurs

Cette deuxième série d'ateliers a également permis de ré-examiner la question de la stratégie globale de formation à mettre en place en vue d'accompagner la refonte de la pédagogie telle qu'exprimée par les nouveaux programmes et manuels. Bien qu'encore quantitativement limité, le groupe qui a bénéficié des formations PARE forme un petit noyau qui, en devenant compétent en évaluation selon l'approche par les compétences, pourra devenir à son tour formateur en méthodologie. Cet effort auprès des concepteurs des programmes et des évaluateurs de manuels devrait aller de pair avec une stratégie de formation des formateurs visant à la consolidation de noyaux de 30-40 inspecteurs/formateurs par discipline, sélectionnés sur la base de leur compétence. En veillant à ce que ces inspecteurs/formateurs soient relativement jeunes, et qu'ils représentent une distribution relativement équilibrée entre les

trois régions du pays, ces noyaux de formateurs pourraient jouer le rôle d'interprètes fidèles de l'approche auprès des enseignants. Une telle approche permettrait de consolider une vision commune de l'approche par les compétences auprès d'un noyau à profils mixtes de membres de la CNP, concepteurs de programmes, membres des GSD, inspecteurs et évaluateurs de manuels, ainsi qu'auprès des noyaux de formateurs/inspecteurs par discipline.

Pour une approche systémique

La nécessité d'assurer une cohérence d'ensemble de l'approche pédagogique adoptée, et donc d'une articulation claire entre programmes, manuels scolaires, évaluation, formation et pratiques pédagogiques plaide en faveur d'une approche systémique. Comme cela a été souligné en ce qui concerne l'évaluation des acquis des apprentissages,

- il faut se garder de penser que la formation peut à elle seule modifier les pratiques d'évaluation ou que l'évaluation peut à elle seule modifier les pratiques pédagogiques. Il faut inscrire l'action et le changement dans une approche systémique qui englobe tous les éléments du système, en progressant petit à petit pour faire évoluer les pratiques en fonction d'objectifs clairement définis.⁽⁸⁾

- Il convient donc de poursuivre les efforts de révision du système d'évaluation des acquis des élèves et de procéder à l'opérationnalisation de l'évaluation par le développement d'un référentiel d'évaluation et l'élaboration de situations d'évaluation et de banques d'épreuves d'examens.

La « mémoire » de la réforme

Cet accompagnement technique correspond à l'une des quatre composantes du Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif algérien, à savoir, l'appui au développement des programmes et des manuels scolaires de qualité. Il va de soi que cette composante va de pair avec celle traitant de l'appui au système de formation continue. Les deux autres grandes composantes, l'appui à la régulation des flux du système éducatif, ainsi que l'appui à la mise en place des Technologies de l'Information et de la Communication,

sont plutôt de nature transversale. Ces quatre composantes accompagnent et appuient les efforts formidables qui sont déployés depuis 2002 dans le cadre du système éducatif algérien. Il nous semble donc important de documenter ce travail colossal, non seulement pour pouvoir mesurer l'ampleur des accomplissements, mais également pour apprécier les défis qui restent posés, en particulier en ce qui concerne le renforcement des capacités des encadreurs de manière générale, et de la formation des enseignants plus spécifiquement.

Cet ouvrage se propose donc, dans une première partie, de présenter le contexte général de la réforme du système éducatif algérien en explicitant les constats établis quant à l'inadéquation entre le système éducatif et les demandes liées aux changements politiques, économiques et culturels que connaît la société algérienne depuis la fin des années 1980, ainsi que les exigences auxquelles l'école algérienne est confrontée face à « l'épreuve du nouveau monde ». Par là-même, cette première partie retrace la dynamique de développement des nouveaux programmes et manuels scolaires, en explicitant la structure du référentiel méthodologique général, référence en amont de toute construction des curriculum, ainsi que de la grille évaluative des nouveaux manuels comme outil d'assurance de la qualité des nouveaux supports didactiques en termes de cohérence et de pertinence.

C'est dans ce panorama du vaste processus de refonte de la pédagogie que la deuxième partie de l'ouvrage présente le Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif algérien. Après une spécification du cadre institutionnel de cette coopération initiée en 2003, cette deuxième partie traite des trois composantes clés d'accompagnement technique de la refonte de la pédagogie et de la réforme du système éducatif qui sont l'appui à la formation continue des enseignants, l'encouragement à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication comme support des nouveaux programmes, ainsi que l'appui à la planification et à la régulation des flux scolaires.

Une dernière partie de l'ouvrage présente quelques éclairages conceptuels et méthodologiques autour de l'approche par les compétences ou la pédagogie de l'intégration. Une première contribution identifie les « passages obligés » dans un processus de

développement d'un curriculum national défini par l'approche par les compétences. Ces passages sont liés à la définition d'un projet global de formation, à la clarification entre le niveau des valeurs et des finalités, et celui des « intentions transversales », ou celui, à proprement parler, des compétences, au réagencement des disciplines, de leurs apports spécifiques ou interdisciplinaires, ou encore à la reconceptualisation de l'évaluation des apprentissages. La deuxième contribution se concentre sur la question de l'évaluation dans une pédagogie de l'intégration et démontre comment celle-ci tente de répondre au déficit de l'évaluation conventionnelle avec ses réussites et ses échecs abusifs.

Ces contributions liées au Programme d'appui à la réforme sont autant de témoignages de cet espace de réflexion et d'action sur les nouvelles approches en matière de pédagogie et de formation pédagogique qu'est le PARE. En expliquant les choix et en retraçant les efforts d'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages de l'école algérienne, cet ouvrage collectif se voudrait en quelque sorte la « mémoire » des trois premières années de la réforme (2002-2005). Ce travail de documentation sur les stratégies mises en place pendant cette période est d'autant plus important que la réforme est un vaste chantier où toutes les énergies sont investies pour faire face aux multiples défis et aux impératifs immédiats du présent.

* Après avoir été chef du Programme de Renforcement de Capacité au sein du Bureau International d'Éducation de l'Unesco à Genève (2002-2005), Sobhi Tawil est actuellement responsable du Programme Éducation auprès du Bureau Multipays de l'Unesco pour le Maghreb à Rabat.

NOTES

1. Voir, par exemple, Gerard et Roegiers (1993), Le Boterf (1995), De Ketele (1996), Perrenoud (1997), ou encore Roegiers (2000).
2. Voir la contribution de Pierre Runner et de Mohammed Radi (Unesco) dans ce volume.
3. Voir la contribution de Farid Adel, président de la CNP, dans ce volume.
4. Voir, plus loin dans ce volume, la contribution de Ahcène Lagha, ancien directeur de l'INRE, et actuellement directeur général de l'Office national des publications scolaires (ONPS).
5. Voir rapport du séminaire « Approche par les compétences et développement des curriculums » (Alger, 28 novembre- 2 décembre 2004) préparé par l'équipe du BIEF.
6. Voir rapport de mission de Xavier Roegiers (Alger, 22-23 mars 2005).
7. Voir rapport de séminaire (Alger 16-18 mai 2005).
8. Voir rapport de mission (Alger 16-18 mai 2005).

L'ÉLABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES SCOLAIRES

Les évaluations faites jusqu'à présent du système éducatif, bien que partielles, s'accordent sur la nécessité d'accélérer la réforme radicale des programmes scolaires. La réforme radicale ne signifie pas qu'il faille négliger des expériences antérieures accumulées, mais plutôt qu'il convient de trouver une synergie et réaliser une compatibilité avec les situations nouvelles qui sont le produit des changements fondamentaux qu'ont connus la société algérienne et d'autres sociétés à travers le monde : changements politiques, économiques, culturels et sociaux qui sont également le résultat de l'évolution scientifique rapide et de ses applications psycho-pédagogiques. Pour ce faire, il est nécessaire de se préparer à mettre en place des programmes nouveaux basés sur des choix méthodologiques valables et des visions claires quant à leurs finalités, ainsi qu'une vision bien définie des objectifs escomptés et des méthodes permettant de les atteindre.

Le dispositif mis en place

Pour les motifs cités ci-dessus, un dispositif permanent et efficace s'imposait afin de préparer les programmes. Ce système devra garantir l'intégralité et la complémentarité, et permettre la

transition vers la logique de l'apprentissage et la cohérence intérieure et extérieure. Ce dispositif, conçu lors de l'année scolaire 1998/99, consiste en une Commission nationale des programmes (CNP), des groupes spécialisés de disciplines (GSD), ainsi qu'une Commission d'homologation des nouveaux manuels.

1. La commission nationale des programmes constituée de compétences avérées, d'universitaires et de praticiens de l'Education est chargée d'élaborer un document référentiel méthodologique, outil de travail des élaborateurs et de valider les projets de programmes avant leur présentation au ministre chargé de l'Education qui a le choix de les entériner ou de les rejeter ou de demander des modifications. La commission se charge aussi d'élaborer des documents sur tous les sujets inscrits dans l'environnement des programmes.

2. Les groupes spécialisés de discipline s'inspirant du document référentiel méthodologique, élaborent des projets de programmes et les présentent à la validation de la Commission nationale des programmes.

3. La commission d'homologation des manuels et autres outils didactiques évalue le livre scolaire ainsi que tout moyen didactique parascolaire avant de le mettre en circulation dans les établissements scolaires.

Le référentiel méthodologique général des programmes

Le référentiel méthodologique préparé par la Commission nationale des programmes est un outil à la fois méthodologique et technique fondé sur la politique éducative de l'Etat. En attendant la loi sur l'Education, la politique éducative est définie par les modifications apportées à l'ordonnance du 16 avril 1976, particulièrement sur l'éducation préscolaire, la promotion de tamazight au rang de langue nationale et l'ouverture de l'école à l'initiative privée. Elle est définie aussi par les mesures décidées par le Conseil des ministres du 30 avril 2002. En partant des orientations de l'Etat que le ministère de l'Education est appelé à mettre en œuvre, le référentiel amorce un certain nombre de principes de choix méthodologiques qui doivent être pris en considération pour l'élaboration des programmes dans une vision globale du système.

Ce dispositif est permanent et est à même d'intervenir à chaque fois qu'une adaptation, un aménagement, une révision sont nécessaires.

Ce cadre définit la manière d'adopter les bases philosophiques du système éducatif considéré comme un système qui fait face à de grands défis internes et externes. Sur le plan stratégique, il reprend les missions de l'école visant à fournir une éducation de base de qualité, la formation et la qualification, et la préparation à l'intégration sociale. D'autre part, le référentiel structure le système scolaire avec toutes ses composantes tout en tenant compte des différences entre ces composantes.

Sur le plan pédagogique, le référentiel méthodologique général met l'élève au centre des relations éducatives. Il considère l'élève comme un élément actif dans la classe, et non pas un élément passif qui ne fait que recevoir, apprendre et réciter. Il convient de prendre en considération ses préférences et ses acquis, ainsi que son rythme d'évolution. L'élève est, en effet, un partenaire dans le processus d'apprentissage qui n'accepte que ce qui fait partie d'une situation ayant une signifiante, et qui s'harmonise avec ses tendances psychiques, sociales et personnelles. Il ne comprend donc que s'il fait usage de ses capacités de découvrir, de penser, de résoudre, de combiner, d'analyser et de donner son avis.

Appliquer l'approche par les compétences

Elle se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même. Ainsi, l'élève doit être muni des outils appropriés pour lui permettre de résoudre les problèmes étape par étape, devenant ainsi capable de réussir et être apte à affronter la société dans laquelle il doit s'intégrer. Cette approche se démarque essentiellement par son caractère d'intégration et par sa capacité de créer une passerelle entre la connaissance d'une part, et les compétences et les comportements d'autre part. Ainsi disparaissent les frontières entre les matières pour contribuer, chacune à sa mesure, à l'évolution de l'enfant et à

la formation d'une personnalité saine, indépendante et capable de s'autoformer dans la vie.

Introduire les technologies de l'information

L'information et la communication à travers l'ordinateur sont une langue nouvelle fondamentale qui ne peut être négligée. Son importance ne réside pas seulement dans l'utilisation de la machine pour améliorer la performance éducative et atteindre l'apprentissage visé et le changement du rôle de l'instituteur dans la classe. Elle nécessite également de nouvelles compétences qui s'ajoutent à la formation de base de l'instituteur. Par conséquent, celui-ci devient animateur et encadreur pédagogique. Il n'est pas, non plus, le seul à détenir la connaissance ; l'ordinateur, qui est un moyen d'approfondir les connaissances de l'instituteur, participe aussi à cette opération.

Ouvrir l'institution sur son environnement

La nouvelle approche éducative vise à donner à l'élève les compétences qui lui permettront, en fin de compte, de définir son destin et de choisir son projet personnel en connaissance de cause. Ces compétences lui permettront de mûrir et d'être indépendant de son environnement. L'élève doit passer d'une institution coercitive qui le contrôle, à une institution plus ouverte qui propose de nouvelles normes gérant les relations entre ses partenaires :

- Etablir une consultation et un dialogue horizontaux entre les partenaires internes et externes, y compris les élèves, dans la gestion éducationnelle de l'institution ;
- Etablir une relation franche et positive entre le corps professoral et l'équipe de supervision ;
- Créer une relation de respect mutuel entre l'instituteur et l'élève. Une relation d'enrichissement qui refuse la violence et l'injustice ;
- Etablir une relation de solidarité entre les instituteurs, les directeurs, les parents d'élèves, les associations, le quartier...

Cette relation reflétera l'impact et le rayonnement de l'école sur son environnement et sa capacité de vaincre les phénomènes négatifs qui apparaissent dans cet environnement, parce que l'élève

est un facteur essentiel dans le changement du comportement de son environnement, à commencer par celui de sa propre famille.

Le changement du rôle de l'enseignant et de l'élève

De ce nouveau point de vue, l'instituteur joue le rôle du chercheur de méthodes permettant de hisser les compétences, les connaissances, les méthodologies, les comportements et les positions de ses élèves dans la société, de manière à ce qu'ils tiennent aux valeurs et à l'authenticité de leur société, tout en disposant des éléments leur permettant de contribuer au développement de leur pays. L'instituteur est donc un orienteur, un évaluateur et un facilitateur du processus d'apprentissage. Ceci exige que l'instituteur acquière de nouvelles compétences en plus des aptitudes traditionnelles à la recherche des informations scientifiques, éducationnelles et culturelles. Ces aptitudes incluent également la capacité de discuter et de consulter autrui, de ne pas imposer son opinion et de pouvoir évaluer et critiquer sa propre personne.

L'élève a de nouveaux rôles dans l'école. Il n'est plus l'élément qui reçoit passivement les connaissances. La nouvelle approche lui confère le droit de contribuer avec l'instituteur à établir ses connaissances dans le cadre d'une relation horizontale interactive. L'élève cherche, analyse et fait usage de l'information, et l'école doit lui confier les rôles méthodologiques appropriés.

L'élaboration des nouveaux programmes

Le document référentiel énonce, par ailleurs les principes organisateurs des programmes :

- ceux d'ordre stratégique : la démarche prospective, l'approche systémique, la progressivité et la continuité, l'approche scientifique ;

- ceux d'ordre méthodologique : à titre d'exemple les principes de cohérence, de faisabilité, de lisibilité, de pertinence...

Les programmes sont élaborés sur la base de ces principes et avec des définitions précises de(s) :

- Objectifs du système ;

- Profils attendus de sortie à différents niveaux ;
- L'organisation des domaines de formation et des disciplines ;
- L'organisation du chronogramme scolaire intérieur et extérieur ;
- L'organisation des démarches éducatives et la structuration du système,

des références spécifiques à chaque matière considérées comme bases de ce qui a précédé et définissant :

- Les objectifs généraux relatifs aux domaines de connaissance et aux objectifs spécifiques à chaque matière, ainsi que les compétences à acquérir ;

- L'harmonie entre ces objectifs et les objectifs du système tout en tenant compte de l'évolution de l'enfant ;

- La pédagogie utilisée dans les matières ;

- Le choix des connaissances et des compétences visées ;

- Le choix des sujets et des situations d'apprentissage ;

- Les préparatifs et moyens d'évaluation ;

- Les moyens et les équipements requis.

Le référentiel méthodologique général ne néglige pas le rôle de l'évaluation comme processus intégré dans l'opération de l'apprentissage dans la classe, et comme méthode d'application. Les deux sont suivis d'une action curative immédiate ou ultérieure selon la nature du dysfonctionnement ou de la difficulté. Ce référentiel n'évacue pas, non plus, les conditions de perfectionnement de l'évaluation sur le terrain.

Les changements au niveau des programmes

Un ensemble de nouvelles mesures est entré en vigueur durant les années scolaires 2003/2004 et 2004/2005. Dans la logique de la restructuration nouvelle du système, intervient le cycle appelé éducation préscolaire, avec, comme objectif, la généralisation aux enfants de 5 ans. Au niveau de l'enseignement primaire, cela comprend la réduction de la durée de l'enseignement de six à cinq ans, la création d'une nouvelle discipline intitulée « éducation scientifique et technologique », enseignée à partir de la première année primaire, l'enseignement du français comme première langue étrangère à partir de la deuxième année primaire (à compter de la

prochaine année scolaire), et l'adoption des symboles universels au niveau des mathématiques. Il faut noter aussi l'introduction de tamazight en quatrième année primaire.

Les changements introduits au niveau de l'enseignement moyen comprennent la prolongation de la période de l'enseignement moyen de trois à quatre ans, l'offre de l'anglais comme deuxième langue étrangère à partir de la première année du moyen, l'adoption du système de codage universel et la terminologie scientifique, le remplacement de « l'éducation technologique » par la nouvelle discipline de « sciences physiques et technologiques ». On notera, la aussi, que tamazight retrouve sa place de langue nationale.

La mise en place des programmes

Vu les urgences politiques, la programmation et la mise en place des programmes ont commencé simultanément par la première année primaire et la première année moyenne dès septembre 2003, pour arriver en fin de cycle à la mise en place de la quatrième année moyenne en septembre 2006 et de la cinquième année primaire en septembre 2007. Cette programmation pose le problème de la gestion des flux de la population scolaire et des mouvements des personnels enseignants. En effet, une quatrième année de scolarité au collège demande un supplément de locaux scolaires et d'encadrement. De la rencontre de la cohorte de l'ancienne sixième année fondamentale et de la cinquième année primaire en première année moyenne va résulter une cohorte à double effectif.

Dès lors, deux problèmes se posent :

- Le besoin en locaux scolaires et en encadrement,
- La différence en termes de profil d'entrée des deux cohortes, ce qui requiert des mesures pédagogiques spécifiques pour assurer l'égalité des chances à l'évaluation de la fin du cycle, les deux cohortes n'ayant suivi ni le même chemin ni les mêmes programmes.

Si, sur le plan pédagogique, la réflexion se poursuit, pour ce qui a trait au besoin de locaux, la réalisation de plus de 900 collèges est programmée à l'horizon 2009. Quant à l'encadrement, il semble poser moins de problèmes avec la réduction de la scolarité primaire

à cinq ans (ce qui engendre un surplus d'enseignants au primaire). Cependant, des simulations sont prévues pour préparer avec sérénité les prochaines rentrées scolaires. Il s'agit d'une période difficile qu'il convient de préparer minutieusement.

Les mesures d'accompagnement des programmes

Il est évident que les initiatives pédagogiques proposées par les programmes exigent des superviseurs des établissements éducatifs de jouer de nouveaux rôles. L'établissement n'est pas seulement un lieu où doivent être appliqués les programmes mais aussi un espace dans lequel les élèves acquièrent le savoir, la connaissance et la bonne conduite et s'apprentent à intégrer la société. Si les règlements scolaires actuellement en cours intègrent ce principe, la pratique ne suit pas. C'est la raison pour laquelle il convient de revoir les règlements régissant les établissements éducatifs.

Des relations horizontales égales doivent lier toutes les parties concernées, y compris les élèves. Ces relations devraient être fondées sur l'affection, le dynamisme et l'action liant l'enseignant aux élèves, de manière à ce que ces derniers soient capables de s'exprimer, de créer, d'imaginer et d'édifier. Ces relations devraient être exemptes de toute forme de violence et de toute autorité abusive. Ce devrait être des relations à même de donner à l'élève le sentiment qu'il progresse, qu'il apprend et y prend plaisir. En plus de la relation enseignant-apprenant, le rapport liant l'enseignant à son administration devrait être basé sur la confiance réciproque, la solidarité, la coopération et la concertation. Finalement, le rapport entre l'école, les parents, les collectivités locales, la société civile et le quartier doit être un rapport de coopération. L'école doit rayonner dans son environnement, inculquer les bonnes mœurs et la conduite constructive et œuvrer à mettre en exergue des modèles de conduite correcte, sachant que l'élève constitue au sein de sa famille et dans son quartier un élément de changement positif. Il s'agit, en fin de compte, d'apprendre à tous à travailler ensemble.

Les procédures qui peuvent donc accompagner l'application des programmes et activer le rôle de l'établissement éducatifs consistent à :

Activer le rôle des conseils

Il convient de revoir la composition, les modalités de fonctionnement de ces conseils et leur rappeler leurs missions, parce qu'ils constituent un espace de concertation, d'évaluation et de traitement. Pour l'enseignement primaire cela comprend le conseil de l'école et le conseil des maîtres, tandis que pour l'enseignement moyen cela comprend le conseil d'éducation et de gestion, les conseils d'enseignement, les conseils de classe, les conseils d'admission et d'orientation.

Afin de participer à la gestion pédagogique de l'établissement, il faudrait que les parents d'élèves ainsi que ces derniers soient représentés au sein de ces conseils par des représentants de classe.

Le règlement de la communauté éducative

La charte de l'école constitue un accord conclu entre les élèves, les enseignants, l'administration et les parents, et régissant les rapports liant ces parties.

Les associations de parents d'élèves

Il faudrait activer leur rôle, les animer et élargir la contribution des familles dans l'instruction de leurs enfants. Il convient également d'organiser la concertation permanente entre ces associations et le corps des enseignants.

Le mouvement associatif

L'école doit s'ouvrir au mouvement associatif relatif à l'éducation des enfants (environnement, patrimoine, sport, droits de l'enfant, lettres et poésie, etc).

Les coopératives scolaires et les associations culturelles et sportives :

Il convient de faire référence aux traditions du régime scolaire qui permettent aux élèves de participer aux volets sociaux et culturels.

L'activité extrascolaire

Considérée comme un prolongement de l'application des programmes, elle aide à réaliser les objectifs escomptés. Il faudrait proposer plusieurs clubs culturels, sportifs, sociaux et scientifiques, réunir toutes les conditions favorables à leur réussite et faire régner l'harmonie, l'animation et la joie. Dans ce cadre, les associations spécialisées peuvent contribuer par leur apport dans le domaine technique ou la fourniture de moyens. Il revient à l'association des parents d'élèves, à la fédération des wilayas des travaux complémentaires et à la fédération sportive scolaire de remplir ce rôle.

L'organisation du calendrier pédagogique

Entre les activités d'instruction, d'évaluation, de traitement et les activités extrascolaires communes ainsi que les espaces laissés au libre mouvement des élèves, il convient de suggérer dans ce cadre l'application d'un programme d'affectation allant de 3 à 5 jours ou de 6 à 10 demi-journées par an, réservés au libre emploi de l'enseignant, pendant lesquels il peut effectuer une étude des informations à caractère local, exercer des activités sur le terrain comme la visite des organismes, des établissements, des musées, des monuments historiques ou culturels, des sites réservés à la faune ou à la flore, l'organisation d'activités de solidarité (avec les malades, les vieux, etc.) ou d'utilité sociale telles les campagnes à caractère environnemental ou sanitaire. Ce domaine est ouvert à l'esprit imaginatif de l'enseignant et des élèves et entre de plain-pied dans la mise en œuvre des programmes.

Déterminer les critères de l'organisation éducative

Cette organisation doit être souple et pouvoir faciliter l'application des programmes selon les spécificités de l'école et de la classe. A cet effet, il convient de revoir la gestion des ressources humaines et d'adapter les règlements de gestion aux besoins éducatifs bien définis de l'établissement. Les domaines pour lesquels doivent être attribués les ressources et les crédits budgétaires sont :

- l'enseignement formel,
- l'activité extrascolaire,
- l'intervention de traitement,

— l'enseignement / l'instruction supplémentaire.

La souplesse consiste à répartir les moyens disponibles non pas de manière égale mais sur la base des besoins précis des établissements selon les domaines précités. Certains établissements ont besoin plus que d'autres d'organiser le traitement éducationnel, d'autres peuvent, grâce à la mobilisation des compétences, organiser de multiples activités extrascolaires réussies. Ainsi, il faudrait réviser le budget annuel de manière à l'adapter aux besoins impérieux de l'établissement.

Le projet d'établissement

Ayant pris en considération les nouvelles missions dévolues à l'établissement scolaire et les défis qu'il relève, il lui revient d'atteindre ses objectifs : appliquer les programmes, présenter des résultats et garantir la réussite des élèves. A cet effet, l'établissement doit élaborer une stratégie à long terme pour élever le niveau de sa performance et mobiliser toutes les potentialités aux fins de réunir les conditions favorables à la réalisation de ses buts. Le projet d'établissement est un moyen optimal pour la réalisation des objectifs et nous avons notre propre expérience dans ce domaine. Cependant, l'opportunité de la réforme réside dans le fait qu'elles constitue une occasion pour réanimer et adapter ce projet aux nouvelles perspectives dans le domaine de la gestion des établissements.

Le projet d'établissement a pour objet essentiel d'élever le niveau de la performance éducationnelle et de renforcer l'application des programmes. Il représente également un moyen pour faire régner le comportement démocratique au sein de l'établissement, la concertation et le dialogue qui incitent toute personne à être un élément efficace dans son domaine. Il contribue à faire travailler tous les partenaires ensemble afin de donner réalité aux valeurs proposées par les programmes.

Conclusion :

Les quelques thèmes traités dans cette contribution ont fait l'objet d'une réflexion et de débats très riches au sein de la CNP. Nous avons choisi la voie la plus difficile forts de la conviction que

la refonte de la pédagogie ainsi décrite ne représente pas un simple aménagement technique pédagogique. Il s'agit bien d'un train de mesures propres à produire des effets positifs sur les comportements des citoyens. A cet égard, elle constitue la réponse la plus pertinente aux défis auxquels est confronté notre pays.

* Directeur de l'Enseignement fondamental au ministère de l'Education nationale, président de la Commission nationale des programmes (C. N. P.)

LE LIVRE SCOLAIRE: UNE NOUVELLE VISION

« Mieux vaut le reproche des grammairiens que l'incompréhension des peuples »

Saint Augustin
in «La cité des Dieux»

Il va de soi que dans cet article je ne reparlerai pas des vertus d'un manuel scolaire dans un système éducatif, surtout lorsque l'on sait que la présence de manuels scolaires à l'école est fondamentale et synonyme aussi d'apprentissages pour les pays en développement. Par contre, je retracerai la tentative houleuse et frileuse de l'Algérie de mettre à la disposition des élèves de nouveaux manuels scolaires de qualité, tentative qui pourrait éventuellement inspirer d'autres pays.

Aujourd'hui, l'Algérie entame la deuxième réforme de son système éducatif. En effet, les objectifs de l'ordonnance de 1976 étaient nobles et généreux. Ils visaient à permettre à un peuple meurtri par la guerre d'accéder aux connaissances, d'éliminer les disparités régionales et les inégalités sociales. Cependant, il faut souligner que les structures et les méthodes de fonctionnement de ce système n'ont fondamentalement pas connu de grands bouleversements durant un quart de siècle.

Cette défaillance n'a pas épargné la méthodologie d'élaboration du manuel scolaire et ce, malgré quelques révisions opérées ici et là.

Complexité de la levée du monopole sur le manuel scolaire

La réforme du système éducatif algérien engagée en 2002 intervient dans un contexte international où les économies dirigées ont graduellement fait place à l'économie de marché, économie dans laquelle l'éducation occupe une place prépondérante. Elle est la clé de voûte du développement des pays qui ambitionnent de participer à la division internationale du travail. Dès lors, il était logique de promouvoir et d'affirmer de manière officielle l'initiative privée. La volonté de promouvoir le privé dans de nombreux secteurs de l'économie algérienne n'a pas épargné le secteur éducatif, principalement l'édition et l'impression du manuel scolaire. En effet, l'idée de la levée du monopole d'Etat sur le manuel scolaire était acquise depuis les années quatre-vingt-dix. Dès lors, l'Institut pédagogique national (IPN), détenteur du monopole sur le manuel scolaire en termes de réalisation (édition, impression et distribution) fut scindé en deux entités indépendantes à savoir l'Institut national de recherche en éducation (INRE), ayant statut d'entreprise publique à caractère administratif et l'Office national des publications scolaires (ONPS) qui se verra conférer un statut à caractère exclusivement commercial, et sans subvention de l'Etat.

Cependant, durant cette période, le cap de la libéralisation du manuel scolaire n'est pas totalement franchi et on s'est contenté de lever la gratuité des ouvrages. Ceux-ci seront désormais vendus aux élèves à leur prix réel ou de revient. Cette situation s'explique à notre avis en raison, d'une part, des événements douloureux vécus par la société algérienne durant les dix dernières années, d'autre part, des mécanismes institutionnels prévus et qui n'étaient pas opérationnels. En effet, l'application brutale de la levée du monopole de l'Etat sur le manuel scolaire était particulièrement délicate, les ressources humaines faisant défaut et en l'absence d'appui sur les expériences internationales dans ce domaine.

La concertation entre les différents acteurs de l'édition

Au départ, l'Algérie n'avait aucune expérience dans l'élaboration des cahiers des charges pour la conception des manuels scolaires.

Le noyau d'évaluateurs et de spécialistes en homologation formés en 1996 au Canada avait quasiment disparu (retraite, décès, mutation...). Il faut savoir, à ce propos, que cette formation, si elle a servi à évaluer les anciens manuels scolaires et programmes, était en décalage par rapport aux nouvelles exigences de la Commission nationale des programmes. C'est donc avec ce handicap que l'Institut national de recherche en éducation (INRE) allait affronter la réalité. A partir de ce constat, il fallait élargir la concertation autour de cette question avec d'autres acteurs. C'est ainsi que l'INRE a initié des chantiers de réflexion ouverts à tous ceux qui étaient concernés par l'édition du manuel scolaire. Plusieurs rencontres et séminaires ont regroupé les syndicats de l'édition, de l'impression, les associations de libraires et les associations de parents d'élèves. Ces regroupements ont abouti à la conclusion qu'il fallait absolument revoir dans le fond et la forme les manuels scolaires en usage. La qualité des manuels à venir était un souci permanent pour tous les acteurs. Lors de ces séminaires, divers exposés ont fait le point sur les études et les recherches menées autour du contenu du manuel. De nouvelles recommandations ont été formulées, parmi lesquelles les suivantes:

1. Les éditeurs doivent veiller à mettre à disposition un matériel didactique complet (manuel et guide) ;
2. Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ;
3. Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences ;
4. Le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme ;
5. Le manuel doit comporter un processus d'évaluation diversifié ;
6. Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture ;
7. Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique.

Adoption d'un modèle synchrétique

Il est évident que l'intention de la levée du monopole sur le manuel scolaire n'élimine pas pour autant le rôle régulateur de l'Etat qui doit veiller au respect des exigences énoncées. En ce sens, le texte réglementaire portant création de l'INRE en 1996 a prévu la présence d'une commission nationale d'homologation et d'approbation des supports didactiques, commission composée d'universitaires et d'inspecteurs de l'éducation, entièrement indépendante dans son fonctionnement et ses prises de décisions.

En définitive, c'est donc avec les principaux acteurs de l'édition du manuel scolaire (privés, publics, associations) qu'une méthode *synchrétique* a été adoptée.

Le lancement de la levée de monopole s'est effectué avec l'élaboration de dix-sept manuels scolaires qui couvrent aujourd'hui les programmes de la première année primaire et moyenne. Il a par ailleurs été décidé de tenir compte des forces et des faiblesses de chaque acteur et de mettre en concurrence le tiers de ces manuels, c'est-à-dire les manuels de six disciplines dont trois au primaire et trois au moyen ont été confiés à des maisons d'édition privées. Les onze autres allaient comme à l'accoutumée être réalisés par l'institution publique. L'organe institutionnel chargé d'avaliser ou non les manuels scolaires allait s'appuyer sur les travaux et avis des évaluateurs de l'INRE. En effet, les manuels sont lus et évalués par au moins deux ou trois équipes d'évaluateurs spécialistes de la discipline.

Il convient de préciser que l'INRE s'est attelé à monter un réseau de lecteurs-évaluateurs à travers toute l'Algérie pendant au moins deux années scolaires, et ce sont les manuels parascolaires réalisés par les éditeurs privés qui ont constitué le champ d'expérimentation des évaluateurs formés par l'INRE. Seulement, la méthodologie à laquelle ils ont été formés ne pouvait s'adapter à la nouvelle approche par les compétences décidée en 2002.

Le défi est devenu plus ardu au regard de la décision imminente de mettre en concurrence les éditeurs privés et publics autour de six disciplines. On ne devait plus se contenter de lancer un appel d'offres ; il fallait surtout avoir à l'esprit le rapport dialectique entre la refonte de l'enseignement et l'amélioration des outils d'apprentissage, dont le manuel scolaire et ce, conformément à la nouvelle

vision préconisée par le référentiel qui place l'élève au centre des apprentissages. Paradigme nouveau, s'il en fut, où la qualité des apprentissages ne sera pas sacrifiée sur l'autel de l'équité et de l'égalité des chances pour tous et ce, quelle que soit la région du pays.

On aura bien compris que les nouveaux manuels qui allaient émaner des éditeurs privés et publics ne devaient décevoir ni les parents d'élèves ni la communauté éducative. Ils devaient globalement, au vu des faiblesses de l'évaluation citée, déjà obéir aux sept recommandations sus-évoquées. Ils ne devaient surtout pas souffrir d'inexactitudes scientifiques. Par ailleurs, les manuels devaient être vendus partout et au même prix.

C'est ainsi que la commission d'homologation et d'approbation des supports didactiques a retenu cinq éditeurs privés parmi les neuf ayant postulé. Elle a octroyé l'approbation à trois manuels scolaires par discipline (les trois premiers). Il s'agit des manuels de langue arabe, de mathématiques et d'éveil scientifique en première année primaire et de ceux de langue française et de sciences de la vie et de la terre en première année moyenne. S'agissant de la distribution des manuels à travers les écoles, il a été décidé qu'elle s'effectuerait par régions et cette décision nous a enfermé dans la politique d'un manuel unique et ce, même si coexistent trois manuels différents par discipline.

Vers une "deuxième génération" de manuels et la coopération avec l'Unesco

Autour de cette expérience vécue pendant l'année scolaire 2003-2004 qui recelait des aspects positifs aussi bien que négatifs, un long débat passionnant et passionné s'était ensuivi dans la communauté éducative.

Cette première génération de manuels scolaires édités par le secteur privé répond-elle aux exigences de qualité et à la nouvelle vision édictée par la Commission nationale des programmes? En réalité, c'est fort de cette expérience que le ministère de l'Éducation nationale allait poser les jalons d'une véritable politique du manuel scolaire. Il fut en effet décidé de laisser encore s'exercer le monopole de l'État pour l'année scolaire 2004-2005 à la condition que l'éditeur public soumette ses manuels à l'homologation qui serait

effectuée sans que n'entre en ligne de compte la nature juridique dudit éditeur. Cette décision était prise afin de permettre à l'INRE d'affiner ses mécanismes d'évaluation (formation des évaluateurs, élaboration des cahiers des charges, de la grille d'évaluation...).

C'est ainsi que l'INRE a expérimenté pendant l'année scolaire 2004-2005 ses instruments d'évaluation. Actuellement, son réseau d'évaluateurs est composé de cent vingt "personnes-ressources" réparties au niveau national. Ce réseau a examiné pas moins de dix-sept manuels scolaires de la troisième année primaire et moyenne. La commission d'homologation a passé en revue, dans un espace-temps acceptable, les manuels qui sont mis aujourd'hui en circulation dans les établissements scolaires. Il faut souligner qu'au niveau de cette commission, les manuels ont circulé à plusieurs reprises, faisant l'objet, au fur et à mesure, des corrections exigées.

La Commission nationale de réforme du système éducatif avait observé que l'ancien système avait vécu en autarcie et replié sur lui-même. Fort de cette remarque pertinente, les responsables de l'éducation ont alors décidé de l'ouvrir sur le monde extérieur et de soumettre son expérience à l'expertise de spécialistes internationaux. Le recours à l'Unesco devenait dès lors inévitable. De ce fait, l'Unesco à travers le Programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE) a fort judicieusement accompagné l'INRE tout au long de l'année scolaire 2004 dans le processus d'homologation des manuels scolaires.

Confié au professeur Nouredine Toualbi-Thâalibi, personnalité éminente du monde de la culture et de l'éducation, ce programme a réalisé depuis son lancement en janvier 2004 des actions importantes de nature à rationaliser l'ensemble du processus de refonte de la pédagogie en Algérie.

Le livre qui est aujourd'hui présenté aux différents partenaires du monde de l'éducation symbolise on ne peut mieux le sérieux et le haut niveau de cette coopération entre l'Algérie et l'Unesco.

Ainsi, plusieurs échanges entre l'équipe de l'Unesco représentée par le Bureau international de l'éducation (BIE) et le Ministère de l'Éducation nationale ont permis d'analyser le contexte et d'identifier les besoins liés à la précision des choix méthodologiques relatifs à l'approche par les compétences (APC), principe organisateur des nouveaux programmes scolaires.

Les sessions de formation qui ont été programmées ont porté sur :

- a. L'examen critique de la grille d'évaluation des manuels scolaires proposée par l'INRE.
- b. La clarification et l'unification des concepts de l'approche par les compétences.
- c. Le développement d'instruments d'évaluation spécifiques à chaque discipline.

L'équipe d'experts consultée est constituée de membres spécialisés dans l'approche par les compétences et témoins des expériences belge, marocaine, suisse et tunisienne.

La lecture critique de l'outil proposé s'est faite selon quatre axes: la référence à l'approche par compétences, la cohérence interne, la fonction d'évaluation visée par la grille et les possibilités d'amélioration.

Les principales conclusions de cette lecture ont été reprises lors des sessions de mai, novembre et mars. Elles se résument comme suit :

- La version évaluée constitue une base solide qui pourra aboutir à un outil de travail pertinent et efficace pour la conception et la sélection de nouveaux manuels scolaires de qualité dans la mesure où la plupart des variables à prendre en compte dans une évaluation de projet de manuel scolaire en relation avec l'approche par les compétences ont été prises en charge;
- La version évaluée contient tous les éléments nécessaires en termes de paramètres et, moyennant les restructurations et affinements nécessaires, permettra d'ajuster assez vite le cahier des charges.

La fonction d'évaluation de la grille

La fonction d'évaluation visée par la grille a pris une importance particulière dans l'examen critique de l'outil que nous avons proposé. En effet, le type de décision à prendre suite à une lecture évaluative détermine le type de grille. Les fonctions principales des grilles évaluatives sont soit d'accepter/refuser le manuel, de classer plusieurs manuels en vue de retenir les meilleurs ou, enfin, de déterminer les améliorations à apporter. Notre grille a été identifiée par les experts comme étant une grille à visée de classement. Or, en avril

2004, période à laquelle nous préparions cette grille, l'élaboration des manuels scolaires des deuxième année primaire et deuxième année moyenne incombait au seul Office national des publications scolaires (ONPS). Il n'était donc nullement question de classer des manuels mais bien de déterminer les améliorations à apporter. Signalons au passage que c'est cet instrument qui a permis de les évaluer en vue de leur homologation. Nous pouvons dire que cette grille a été soumise à une première expérimentation à grande échelle.

Cependant, comme le retrait de l'élaboration des manuels scolaires aux entreprises d'édition privées ne devait durer qu'un temps, nous avons accepté de continuer à travailler dans la perspective d'un retour à une évaluation de sélection.

Les critères d'évaluation

C'est dans cet esprit que la grille devait désormais, selon les experts, définir trois types de critères d'évaluation des manuels : d'abord les critères minimaux non améliorables dans les délais prescrits, critères auxquels chaque manuel scolaire doit impérativement répondre sous peine de rejet ; ensuite, les critères sur lesquels on ne peut pas transiger mais qui peuvent être corrigés dans un délai raisonnable, à condition qu'ils ne soient pas trop nombreux ; enfin, les critères de perfectionnement qui permettent, non pas de sélectionner, mais de classer les manuels scolaires les uns par rapport aux autres. Il s'agissait là de la combinaison d'une approche critériée, qui déterminerait avec certitude en quoi tout manuel possède les qualités de base, et d'une approche sommative qui permet le classement.

Le fait qu'il n'y ait pas d'urgence à appliquer cette grille de lecture évaluative dans l'immédiat pour le choix de nouveaux manuels constitue une opportunité importante pour procéder à tous les réajustements nécessaires : restructurations, précisions, expérimentation, améliorations et validation.

Une nouvelle grille d'évaluation **

Les réajustements que nous avons pu opérer depuis sur cet instrument de travail sont notables. Les paramètres et critères existant dans la première version ont été précisés, certains reformulés. De nou-

veaux points d'analyse ont été introduits tels que les paramètres concernant l'intégration et la remédiation. La structure globale de la grille a reçu quelques aménagements qui en améliorent la lisibilité et facilitent l'exploitation.

Ainsi, la grille que nous proposons cette année à nos évaluateurs pour la lecture des manuels scolaires de troisième année primaire et troisième année moyenne en cours d'élaboration (voir annexe) est articulée autour des paramètres pédagogiques, scientifiques, socio-culturels, publicitaires et matériels exigés par le cahier des charges. Chacun de ces paramètres est développé en plusieurs critères.

Nous accompagnons cette grille d'un canevas de rapport de synthèse qui aidera les évaluateurs dans la rédaction de leur rapport d'évaluation et en facilitera l'exploitation.

Quant à l'évaluation du guide de l'enseignant, nous avons entamé l'élaboration d'une grille spécifique pour vérifier que ce document remplit bien ses deux principales fonctions : informer et former.

Pour résumer les pistes d'améliorations proposées lors des différents échanges avec les experts et les utilisateurs de la grille faisant partie du réseau d'évaluateurs de l'Institut national de recherche en éducation (INRE), disons qu'elles concernent essentiellement les concepts et la structure. Ces échanges nous ont permis de réaliser une avancée considérable dans l'amélioration de notre outil d'évaluation. Nous considérons même que cette grille peut devenir un instrument d'élaboration à mettre à la disposition des auteurs de manuels scolaires, au même titre que le cahier des charges, les critères d'évaluation d'un bon produit étant en définitive des critères d'élaboration.

Depuis l'avènement de la réforme du système éducatif, soixante-neuf titres sont en circulation auprès de la communauté éducative. Nous avons constaté de la part des enseignants une curiosité et un attrait certains pour ces manuels, néanmoins, la maîtrise de l'approche par les compétences est très inégale parmi les enseignants. (Des études sont en cours pour évaluer l'impact des nouveaux programmes et manuels sur les enseignants).

Il convient de préciser que si des titres souffrent encore de certaines inexactitudes scientifiques, d'autres par contre ne sont pas conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus. La raison en est que certains auteurs

n'ont pas encore assimilé la nouvelle approche préconisée par la Commission nationale des programmes. Dès lors, cette dernière, consciente de ces faiblesses, considère que ce sont des manuels de la « première génération de la réforme » qui sont à parfaire dans les années à venir.

Quel avenir pour l'édition ?

A travers le Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien, l'Unesco a réussi à mettre en synergie tous les acteurs concernés par la réalisation d'un manuel de qualité. Nous pouvons affirmer sans ambages que les formations dont ont bénéficié concepteurs de programmes et évaluateurs ont été plus que bénéfiques tant il est vrai que ces derniers ont travaillé jusque-là sur des bases et des références théoriques très diverses. Ces formations ont permis à tous ceux qui en ont bénéficié, d'une part de constituer une documentation et des références bibliographiques intéressantes, d'autre part de clarifier et d'unifier leur vision de l'approche choisie pour être le socle de la réforme du système éducatif : l'approche par les compétences.

Dernier point, les manuels scolaires des éditeurs privés issus de la première expérience arrivent à terme à la fin de l'année scolaire 2005-2006 et la coopération fructueuse dans le cadre du PARE a permis aux cadres et enseignants de l'INRE de tester et de mieux maîtriser les différents mécanismes d'approbation d'un support didactique. Partant de là, il me semble aujourd'hui nécessaire d'évacuer les craintes nourries consciemment ou non vis-à-vis de l'initiative privée et de se résoudre à associer désormais cette dernière à l'élaboration du manuel scolaire.

* Ancien Recteur d'université, ancien directeur général de l'INRE, directeur général de l'Office national des publications scolaires (ONPS).

** Voir en annexe la grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires.

SUIVI ET ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF : VERS UN DISPOSITIF DE PILOTAGE

L'important n'est pas tant de produire ses propres instruments de mesure, que de forger des outils qui mesurent bien ce qu'ils sont censés devoir mesurer.

Dans presque tous les pays, une part importante des dépenses publiques est consacrée à l'éducation des jeunes générations. Aussi n'est-il pas surprenant de constater que les décideurs se sentent de plus en plus concernés, non seulement par les programmes scolaires, mais également par le niveau des acquis des élèves par rapport à ce qu'ils sont censés connaître à un niveau donné, sans pour autant négliger le niveau de compétence des sortants du système éducatif à tous ses niveaux (SEGHOUANI, A. 1999)⁽¹⁾.

C'est pourquoi, l'évaluation – entendue ici dans son acceptation la plus large – est nécessaire, non seulement pour les élèves, mais également pour les enseignants, les parents, les gestionnaires des écoles et les responsables du système, dans la mesure où elle permet de s'interroger sur l'efficacité des pratiques pédagogiques, sur la validité des procédures utilisées et sur la valeur de la didactique à laquelle l'enseignant a eu recours. Ce questionnement régulier traduit, en fait, la préoccupation et le souci permanents des enseignants et des gestionnaires du système d'éviter la médiocrité et d'amener chaque élève à tirer le meilleur parti possible de ses potentialités et de ses capacités propres (MEN/DEOC, 1998)⁽²⁾.

Mais, au-delà de ces aspects qui concernent beaucoup plus l'évaluation pratiquée, au quotidien, dans les écoles, la mise en place d'un dispositif efficient de suivi et d'évaluation de la réforme du système éducatif, s'avère être non plus une simple nécessité, mais tend à être beaucoup plus une composante fondamentale de la réforme, dont il doit constituer le véritable **"tableau de bord"**.

En effet, si l'exigence de qualité de l'enseignement est l'un des principes fondamentaux de la réforme du système éducatif que notre pays met en œuvre depuis la rentrée scolaire 2003-2004, le souci d'amélioration de la qualité doit nécessairement être accompagné d'un système de collecte d'informations fiables qui permettra le suivi rigoureux de l'évolution du système éducatif à tous ses niveaux. C'est pourquoi, la mise en place d'un dispositif permanent de suivi et d'évaluation de la réforme a été l'un des soucis majeurs de la Direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, dès le mois de novembre 2002⁽³⁾.

Ce dispositif, développé et mis en œuvre dès l'année scolaire 2003-2004, se proposait de fournir aux décideurs un certain nombre d'indicateurs de qualité à même de leur permettre de suivre l'évolution de la qualité de l'enseignement de base dans une première phase, et plus tard celui de l'enseignement secondaire, de mesurer l'impact des nouveaux programmes et de la nouvelle approche, à travers non seulement les résultats de l'évaluation des acquis des élèves, mais également en se basant sur les données recueillies dans le cadre du suivi permanent et des conditions de mise en œuvre de la réforme.

La mise en œuvre d'un projet aussi ambitieux nécessitait la disponibilité de compétences de haut niveau et de ressources financières appréciables. Trouver et sélectionner les compétences indispensables pour la composition d'une équipe technique pilote du niveau des missions que le projet lui assignait, aurait relevé de la gageure, si la direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication n'avait disposé du capital humain qu'elle avait constitué dans le cadre de la mise en œuvre du projet BIRD 3573 AL (appui à l'enseignement fondamental et secondaire)⁽⁴⁾, et de l'expérience acquise non seulement dans le cadre de ce projet, mais aussi de son renforcement avec la participation de l'Algérie au projet de l'Unesco pour l'évaluation des acquis des élèves de 8^{ème} année en mathématiques

et en sciences liées à la vie courante (projet MLA II : Monitoring learning achievement), que la direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication a eu à piloter au niveau national, durant l'année scolaire 2001-2002.

1. Mise en place du dispositif permanent de suivi et d'évaluation de la réforme

Le dispositif développé et mis en place par la direction de l'évaluation devait permettre le suivi permanent et l'évaluation des innovations initiées dans le cadre de la mise en place de la réforme du système éducatif, et plus particulièrement tout ce qui avait trait aux nouveaux programmes d'enseignement, aux nouvelles grilles horaires, aux nouveaux manuels, aux guides destinés aux enseignants, aux actions d'information destinées aux inspecteurs, aux actions de formation destinées aux enseignants, aux acquis scolaires des élèves, aux facteurs influant sur les performances des élèves.

Une fois mis en place, le dispositif devait permettre de dresser un bilan détaillé de toutes les actions entreprises, d'induire et d'orienter "les rétroactions" qui permettent "les corrections éventuelles de trajectoire" pour reprendre une expression chère à Jean Cardinet (1977)⁽⁵⁾.

En outre, les résultats de ces évaluations régulières devaient permettre, dès la fin des années scolaires 2005-2006, 2006-2007 et 2008-2009, en plus des évaluations bilans qui seront entreprises aux niveaux concernés, de lancer de grands travaux de comparaison entre les résultats obtenus par les échantillons d'élèves de la réforme, et ceux des élèves ayant suivi les anciens programmes, grâce aux bilans établis lors des travaux d'évaluation du rendement scolaire réalisés dans le cadre du projet BIRD 3573 AL.

C'est ainsi, qu'une équipe pilote fut installée, des commissions spécialisées mises en place et des outils (épreuves et questionnaires) produits et appliqués à des échantillons représentatifs d'élèves dans différents établissements et wilayas du pays. Les résultats de ces épreuves furent exploités et donnèrent lieu à 7 volumes de comptes-rendus publiés par la direction de l'évaluation en juillet 2004.

Sur la base des conclusions de cette évaluation, des séminaires de dissémination de l'information à l'intention des responsables de l'administration centrale, des administrations de wilaya, ainsi que

des membres de la commission nationale des programmes et des membres des groupes spécialisés des disciplines ont été programmés pour le mois d'octobre 2004.

Par ailleurs, l'exploitation des résultats de cette évaluation devait servir de base pour la définition d'indicateurs de qualité au cours d'un séminaire qui devait être organisé à cet effet à Ghardaïa en novembre 2004, avec la collaboration du Bureau régional de l'Unesco pour le Maghreb. Ces indicateurs devaient figurer dans la publication de la direction de l'évaluation : **"Les indicateurs du système éducatif pour 2004"**.

Ainsi donc, dans le cadre du suivi permanent et de l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme, un projet cohérent et harmonieux prenant en charge toutes les composantes du processus, a été développé et mis en œuvre durant l'année scolaire 2003-2004, facilitant ainsi toutes les opérations de suivi, d'ajustement et de régulation ultérieures que requiert tout processus de réforme, tant il est vrai qu'il existera toujours des écarts entre le "prévu" et "l'attendu" dans tout projet de cette dimension et de cette envergure, ce qui rend indispensable la mise sur pied d'un comité de pilotage de la réforme.

2. Du Comité de pilotage à l'Observatoire

L'une des principales recommandations de la Commission nationale de réforme du système éducatif était de créer et de mettre en place un observatoire national de l'éducation. L'un des objectifs majeurs de cette institution était justement de piloter la mise en œuvre de la réforme du système éducatif et de tendre progressivement vers une institution d'observation permanente de l'évolution du système d'éducation dans le cadre de ce que je crois être le développement d'un processus d'aide à la décision, décision qui serait désormais basée non plus sur des opinions, avec leurs limites et leurs subjectivités, ou sur des politiques de personnes, ou sur des politiques sectorielles, mais beaucoup plus sur des données objectives relatives au fonctionnement et à l'organisation du système éducatif, à son évolution, ainsi que sur les données relatives à son contexte économique et social.

Créé par décret présidentiel n°03-406 publié au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire, cet important organisme, qui n'a pas encore été mis en place, est présenté

comme étant « une structure nationale d'expertise, d'étude, de suivi, de veille et d'analyse prospective du système d'éducation et de formation ». Regroupant des représentants des trois secteurs en charge de l'éducation, de la formation, de l'enseignement supérieur, l'Observatoire est chargé de « la mise au point de dispositifs permettant d'évaluer régulièrement la qualité de l'éducation et de la formation et le niveau des acquisitions des apprenants et de suivre l'évaluation des performances de l'encadrement des enseignants ; de la réalisation de toute étude et/ou analyse des composantes du système éducatif ayant pour objectif d'augmenter l'efficacité des programmes et des actions de réajustement et de permettre la mobilisation rationnelle de ressources et de moyens nécessaires ; de la production des indicateurs et des paramètres de fonctionnement, de rendement et d'efficacité du système d'éducation et de formation».

La mise en place d'une telle structure s'avère être, en l'état actuel des choses, une nécessité absolue dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme. Il y a cependant lieu de signaler qu'une nécessaire mise en harmonie des attributions de la Direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, de l'Institut national de recherche en éducation, d'une part, et, d'autre part, celles de l'Observatoire national de l'éducation et de la formation s'impose d'elle-même, pour éviter le handicap des conflits d'attributions, et assurer la complémentarité des actions de ces trois structures dans l'intérêt du système éducatif.

Cependant, la réforme qui en est à sa troisième année de mise en œuvre et concerne cette année toutes les étapes d'enseignement, 3^{ème} année primaire, 3^{ème} année moyenne, et 1^{ère} année du secondaire, nécessite, comme nous l'avons vu, un suivi permanent au moins par la mise en œuvre régulière des actions et rétroactions correctrices prévues dans le dispositif décrit ci-dessus.

C'est pourquoi, il nous semble opportun, en attendant le travail d'harmonisation des attributions et l'installation de l'Observatoire national de l'éducation et de la formation, de faire évoluer le groupe chargé du suivi de la mise en œuvre de la réforme présidé par le Ministre de l'Education nationale pour en faire un véritable comité de pilotage de la réforme. Ce comité qui regrouperait, outre les représentants des directions centrales concernées et ceux de la com-

mission nationale des programmes, deux experts reconnus pour leurs travaux et leur connaissance du secteur de l'éducation, un représentant des administrations de wilaya, et un représentant de l'inspection générale qui serait chargé de présenter à chaque réunion du comité de pilotage une synthèse des rapports que reçoit cet organe sur la mise en œuvre pratique de la réforme.

Ce comité de pilotage, dont la composante humaine ne saurait dépasser huit à dix personnes reconnues pour leurs compétences avérées, constituerait une interface entre, d'une part, les acteurs de la mise en œuvre de la réforme à tous les niveaux, et plus particulièrement ceux chargés de sa traduction en actions concrètes sur le terrain, c'est-à-dire les enseignants, les chefs d'établissements et les inspecteurs, les groupes spécialisés par discipline (GSD), la Commission nationale des programmes (CNP) et, d'autre part, le/les décideur(s), avec comme objectif essentiel, de susciter, voire d'induire et de provoquer la décision qui pourrait inférer le déclenchement de l'indispensable processus de régulation à même d'infléchir l'orientation de la réforme dans le sens souhaité ou, éventuellement, de revoir les objectifs initiaux, selon un processus en spirale bien connu, notamment depuis les travaux de CATTEL, R.B (1966) ⁽⁶⁾. A défaut d'être présenté sous sa forme originale, tel que conçu par son auteur, c'est-à-dire en spirale, ce processus peut être présenté linéairement comme suit :

Experiment —→ *Inductive* —→ *reasoning* —→ *Hypothesis*
Deduction of consequence observation to some regularity for experiment or for observation

Les deux phases suivantes avant que le processus ne reprenne son cours pourraient être constituées par la prise de décision et par la rétroaction correctrice. Ainsi, le processus de régulation en cours d'application serait complet, en attendant la mise à l'épreuve du produit du système réformé pour procéder à la régulation de l'ensemble.

Ce comité de pilotage, s'il disposait des moyens adéquats pour s'acquitter de ses missions pourrait évoluer en douceur pour constituer les fondements d'un véritable observatoire du système éducatif à installer ultérieurement.

3. L'évaluation pédagogique des élèves au quotidien dans le cadre de la pratique de la classe : un système centralisé.

Le système actuel d'évaluation pédagogique des élèves se présente comme un système largement centralisé, bien qu'une certaine initiative soit laissée aux établissements dans le choix du type, du contenu et des modalités de mise en œuvre des épreuves servant au contrôle des connaissances. Cette forte centralisation de la décision constitue une source de blocage des initiatives locales et contribue au développement "d'attitudes" d'attente de directives qui sont parfois appliquées telles quelles sans effort d'adaptation au contexte local. En outre, le contrôle dit continu n'est en fait que la juxtaposition d'une série de contrôles ponctuels et périodiques (interrogations, devoirs, compositions,...), qui perturbe le fonctionnement normal des établissements, rythme mal la scolarité des élèves et dont les résultats sont utilisés à des fins beaucoup plus administratives que pédagogiques.

Par ailleurs, le développement par les conseils d'enseignement d'un projet d'évaluation annuel où doivent être précisés le nombre, la périodicité des contrôles, les critères d'orientation, la méthode de calcul des différentes moyennes et le seuil minimal requis pour l'admission d'un niveau à un autre et d'un cycle à l'autre, et sa communication aux élèves et à leurs parents, bien que prévu par la circulaire ministérielle n°1011/SG/MEN/98 dès le 12 août 1998, au même titre que la mise en œuvre d'un test diagnostique dans les matières essentielles au début de chaque année scolaire, a été exceptionnellement suivi d'effet.

Cet état de fait est dû en grande partie à une absence totale de culture de l'évaluation qui aurait pu générer une dynamique pédagogique à même de faire progresser et évoluer la pratique de l'acte pédagogique lui-même et l'orienter vers la réalisation d'objectifs précis.

Or, l'approche pédagogique retenue dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme implique nécessairement une évolution du dispositif actuel d'évaluation des acquis des élèves, vers une formule qui soit plus en harmonie avec les pratiques pédagogiques suggérées par les nouveaux programmes.

L'évaluation des compétences : le nécessaire changement de paradigme

S'agissant de l'évaluation des compétences, le lecteur pourra se rapporter à l'exposé de Xavier Roegiers dans la troisième partie de cet ouvrage. Mais, peut-on honnêtement parler actuellement d'évaluation des compétences dans notre système éducatif, sachant qu'elle est essentiellement basée sur une pédagogie de l'intégration que nombre d'enseignants et d'inspecteurs, pour ne citer que ceux-là, chargés de les former à cette approche et de les superviser, n'ont pas encore, disons intégré les fondements de la méthode ?

Comment faire pour passer, en douceur, d'une évaluation des apprentissages, dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle qui se limite à une simple transmission des connaissances induisant des procédures d'évaluation basées essentiellement sur la restitution des connaissances transmises, à la mise en place, progressive d'un dispositif d'évaluation des compétences que les nouveaux programmes sont censés développer et installer ?

En effet, amener les pratiques actuelles de l'évaluation à faire leur mue pour se situer dans le cadre d'une approche pédagogique par les compétences revient, en fait, à amener des enseignants, dont la formation de base en pédagogie est largement déficiente, à s'approprier les démarches d'une pédagogie basée sur l'intégration, et à les appliquer dans leur pratique quotidienne de la classe.

Dès lors, une question de choix se pose : le nécessaire changement de paradigme doit-il s'opérer dans l'approche évaluative ou dans l'approche pédagogique, bien que les deux soient intimement liées ?

En effet, inspecteurs et enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation de base sur la pratique d'une pédagogie de l'intégration à même de leur faciliter l'appropriation de l'approche préconisée par les nouveaux programmes d'enseignement, ont vite fait de se replonger dans "le confort" que leur procuraient leurs bonnes vieilles méthodes, aidés en cela par les contenus de nombreux nouveaux manuels qui étaient en décalage par rapport aux orientations des programmes. Tels sont les termes d'une équation relativement compliquée à laquelle il faudrait trouver les solutions adéquates pour que le changement soit effectif dans la pratique de la classe, et que

l'écart entre le prévu et l'attendu puisse relever d'une simple régulation.

Il nous semble, que dans le cadre de la mise en œuvre des activités du PARE, l'option formation des principaux acteurs concernés par le processus «enseignement – apprentissage» – concepteurs de programmes, auteurs de manuels, responsables pédagogiques, évaluateurs, inspecteurs et enseignants –, à l'approche pédagogique par les compétences ait été privilégiée dans les nombreux regroupements organisés en 2004 et 2005.

Ces rencontres devaient permettre aux inspecteurs et enseignants membres des groupes spécialisés des disciplines de bénéficier d'une formation sur la pratique d'une pédagogie de l'intégration à même de leur faciliter l'appropriation de l'approche préconisée par les nouveaux programmes d'enseignement. Il faut espérer que les regroupements prévus pour début 2006 sur les problèmes de l'évaluation dans le cadre d'une approche pédagogique par les compétences, puissent permettre de dégager un noyau solide de compétences à même de démultiplier l'information au sein de la communauté éducative.

En guise de conclusion

Traiter des questions d'évaluation dans un système éducatif en mutation révèle des questions d'une complexité qui dépasse la simple appréhension technique du problème posé. C'est déjà poser la question des moyens humains impliqués dans le processus et leur capacité à intégrer le changement et à le mettre en œuvre. C'est aussi cette inquiétude permanente sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves aux différents niveaux concernés par la réforme. C'est cette interrogation sur la validité des procédures utilisées pour s'assurer du degré de maîtrise des contenus des programmes que les élèves ont suivis. C'est cette attente angoissante du résultat de l'examen du produit final pour s'assurer de son degré de conformité au profil prévu. C'est, enfin, la réponse de l'environnement socio-économique lorsque le produit de l'Ecole aura été éprouvé dans ses capacités de réponse à la demande et d'adaptation aux changements dans un monde qui s'accélère.

La dernière partie de ce texte aura, sans doute, permis de mettre en évidence le lien indéfectible entre la pratique pédagogique dans la gestion rationnelle du processus « enseignement - apprentissage » et la nécessité de la pratique régulière et continue d'une évaluation formative à caractère diagnostique, qui conforte positivement les démarches des élèves qui réussissent et inspire une pédagogie de soutien scientifiquement fondée et rationnellement organisée, où chaque élève déficient peut trouver un traitement à la mesure de ses besoins et de ses ressources.

L'objectif ultime de cette pédagogie est de faire parvenir le sujet à une prise de conscience de ses faiblesses, mais aussi de ses possibilités et de ses ressources, de sorte que, seul ou judicieusement aidé, il puisse parvenir par la suite à se prendre en charge, à s'auto-évaluer, à déterminer ses besoins et à voir quels sont ceux qu'il pourra satisfaire seul, et ceux pour lesquels une information est à rechercher ou à solliciter. Cela est capital pour ses choix futurs et sa formation globale.

En outre, parvenir à installer durablement ce type de pratique de l'évaluation où l'élève se trouve confronté à des situations de plus en plus complexes, faciliterait d'autant le travail de ceux qui auraient à prendre en charge l'évaluation des acquis des élèves à grande échelle pour vérifier le degré de réalisation des objectifs assignés aux nouveaux programmes. Les conclusions auxquelles parviendraient ces travaux seraient dans ce cas-là fondées, et les décisions de régulation éventuelle qu'elles induiraient susciteraient l'adhésion de tous.

Cependant, entre cette situation, que l'on pourrait qualifier d'idéale, et la réalité de nos classes, l'écart demeure encore assez important, tant il est vrai que les lacunes dans la formation de base des principaux intervenants sont profondes. Ce sont là les termes d'une situation complexe, expression que l'on retrouve souvent lorsqu'on aborde les problèmes de l'évaluation dans une approche pédagogique par les compétences, à laquelle sont confrontés "les pilotes de la réforme".

Que faire et comment ?

La réponse à ces deux questions n'est ni aisée, ni impossible. D'autres systèmes éducatifs ont été confrontés à des situations plus complexes. C'est pourquoi, nous estimons que ces aspects, liés à

ceux du pilotage et de la régulation pourraient éventuellement servir de plate-forme de réflexion pour le développement et la poursuite d'une coopération fructueuse avec l'Unesco, comme suite logique aux questions essentielles que le PARE aura eu le mérite de soulever. L'expertise et le savoir-faire de l'Unesco permettraient au processus enclenché dans le système éducatif algérien de gagner beaucoup de temps, surtout lorsque l'on sait combien sont longues les contraintes de temps en éducation.

* Conseiller du ministre de l'Éducation nationale.

SOURCES DOCUMENTAIRES

1. **Seghouani, A.** «La réforme du système éducatif : éléments pour une réflexion sur le développement, à long terme, du système éducatif». Institut National d'Etudes de Stratégie Globale, Alger, 1999.
2. Direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, Ministère de l'Education nationale : Evaluation, progression et administration des élèves dans les enseignements fondamental et secondaire, mars 1998.
3. Direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, Ministère de l'Education nationale : projet de suivi et d'évaluation de la réforme du système éducatif, novembre 2002.
4. World Banque : Rapport d'évaluation, projet d'appui à l'enseignement fondamental et secondaire. République Algérienne Démocratique et Populaire, 22 mars 1993,
5. **Cardinet, J.** : Objectifs éducatifs et évaluation individualisée. IRRDP, Neuchâtel, 1977.
6. **Cattell, R. B** : Handbook of multivariate experimental psychology, Chicago, Nelly, 1966,

LA LANGUE ARABE : UN ENJEU LINGUISTIQUE ET CULTUREL

Partout dans le monde arabe et dans les pays où l'arabe est la langue d'enseignement, ne cessent de s'élever des voix d'hommes de lettres, de grammairiens, d'enseignants, d'élèves et de parents qui réclament, parfois avec véhémence, l'urgence d'une rénovation de l'enseignement de cette langue. Sachant que l'arabe est une langue de civilisation et de culture et que l'enseignement des autres disciplines ne cesse de profiter des découvertes et des avancées spectaculaires dans tous les domaines du savoir, la question qui se pose porte surtout sur les modalités de cette rénovation devenue une nécessité absolue dans tous les pays arabes et notamment en Algérie, ce pays ayant entrepris d'élaborer de nouveaux programmes pour l'enseignement général dans le cadre d'une refonte de son système éducatif et de former un personnel qualifié pour mener à bien cette mission d'intérêt national.

Le thème de la rénovation de l'enseignement de la langue arabe met au jour deux grands centres d'intérêt :

1. La définition de la discipline
2. L'apport de la didactique de la langue arabe dans l'élaboration des nouveaux programmes et la formation du personnel enseignant qualifié.

1. La définition de la discipline :

L'arabe occupe une position spéciale dans les langues du monde. Son domaine linguistique couvre la langue littéraire écrite et les dialectes régionaux. Ainsi en Algérie, la langue officielle, écrite, la langue de l'enseignement est la langue littéraire, et il existe une grande variété de dialectes régionaux en usage dans la vie de tous les jours. De grandes différences distinguent la langue littéraire et les dialectes aux plans phonologique et phonétique, morphologique, syntactique, sémantique et pragmatique (FLEISCH H. 1968, pp. 5-8) ... Comment alors aborder l'enseignement de la langue arabe littéraire si nous ne nous basons pas sur les études linguistiques, pour une même région géographique, des dialectes d'un côté et de l'arabe littéraire d'un autre côté, afin de dégager les éléments communs pouvant contribuer à faciliter l'apprentissage de la langue arabe littéraire.

L'arabe étant une langue vivante de culture et de civilisation, (ROMAN A., 2001, pp.675-696) parlée et apprise par 300 millions de personnes réparties sur tous les continents ; les pays arabes s'étendant sur des zones de relief varié où se côtoient plusieurs peuples - les Iraniens d'un côté, les Turcs, les Européens et les Africains de l'autre - une osmose culturelle et de civilisation est née de ce voisinage, qui fait la richesse de la langue arabe littéraire utilisée dans ces régions (MONTEIL V., 1960, pp.12-15). Comment alors enseigner la langue arabe littéraire sans tenir compte de cette richesse culturelle et de civilisation ? Et comment mettre à profit cette richesse culturelle et de civilisation si nous ne l'étudions pas dans la littérature arabe contemporaine – contes, romans, essais... ?

Notre définition du domaine d'étude de la langue arabe ne peut donc se limiter à l'arabe littéraire. Elle doit s'intéresser à l'étude des dialectes arabes utilisés dans l'expression orale et de ceux qui font l'objet d'une transcription – essentiellement dans la poésie populaire – et ce au niveau des communautés linguistiques arabophones de tous les pays arabes.

L'arabe littéraire est une langue vivante dans laquelle se publient chaque jour un grand nombre de journaux, revues, livres de tous genres ; ces publications expriment la réalité de la vie de ceux qui

les publient ; il est donc indispensable dans tout essai de délimitation du domaine d'étude de la langue arabe de tenir compte de ces publications toutes récentes qui rendent vivant, attirant et motivant l'enseignement de l'arabe parce qu'elles reflètent les préoccupations immédiates de ces peuples, leurs habitudes et leurs modes de vie. Ainsi notre définition du domaine d'étude de la langue arabe sera basé sur la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique, l'histoire de la littérature arabe, l'histoire de la civilisation arabe, l'étude du texte littéraire arabe (essais, contes, romans), l'étude de la poésie classique, de la poésie moderne et contemporaine (NESPOULOS J.L.,1993, FLEISCH. H.,1961 ET 1979, ROMAN A.1990, et 2001).

La discipline de la langue arabe comprendra alors :

L'étude des sons de la langue arabe littéraire et ceux des dialectes régionaux arabes, l'étude de l'intonation arabe aussi bien dialectale que littéraire et ceci dans le but de combler les lacunes dans l'apprentissage des sons de la langue arabe (FLEISCH H.1961 pp.51-153).

Elle comprendra l'étude fonctionnelle des sons de la langue arabe comparée à celle des dialectes des régions arabes, notamment, en l'occurrence, du dialectal algérien. Elle comprendra aussi l'étude de la morphologie et de la syntaxe de l'arabe. Si la morphologie n'est pas de nature à poser beaucoup de problèmes étant donné que les dialectes arabes ne sont écrits que rarement, la syntaxe de l'arabe littéraire (FLEISCH H. 1997,pp.115-205), qui diffère beaucoup de la syntaxe des dialectes, pose de véritables problèmes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe littéraire. D'où la nécessité d'effectuer des études comparatives de la syntaxe de l'arabe littéraire et des différents dialectes régionaux qui seront le point de départ de toute stratégie pédagogique d'enseignement adapté à un pays, puisque les variations linguistiques sont généralement propres à un pays déterminé dans un des domaines dialectaux de l'arabe (FLEISCH H. 1961, pp.247-267).

Elle comprendra aussi l'étude sémantique de la langue littéraire utilisée dans chaque pays afin de dégager les variantes sémantiques propres à ce pays, lesquelles dépendent de la population, de ses modes de vie, de son histoire ancienne et moderne (MASDI A., 2003, pp.85-96). Etant donné que la pragmatique débute là où

s'arrête la sémantique (NESPOULOS J.I.,1993,PP.145-160), toute délimitation du domaine de la langue arabe ne peut être réalisée sans une étude pragmatique de la langue écrite dans chaque pays arabe. Elle s'intéressera aux nuances, aux présupposés des différents emplois de toutes les formes linguistiques propres à une société donnée.

Il ne faut pas oublier que le domaine de la langue arabe suppose des études portant sur l'histoire de la littérature et de la civilisation arabes, sur l'étude du texte littéraire arabe représenté par les essais, les contes, les romans, la poésie classique et moderne.

Il est à signaler qu'une définition de la discipline de la langue arabe qui se veut scientifique, c'est-à-dire exhaustive et objective, devra tenir compte de la production littéraire arabe ancienne et moderne de tous les pays arabes. Des études scientifiques portant sur l'élaboration d'un outil de travail s'avèrent utiles, voire indispensables maintenant et toujours car la langue arabe tant littéraire que dialectale est en pleine évolution (ROMAN A.,2001, pp.675-696).

2. L'apport de la dialectique de la langue arabe dans l'élaboration des nouveaux programmes et la formation du personnel enseignant qualifié.

Il est indéniable que tout processus d'élaboration des nouveaux programmes des différentes disciplines en général et d'une discipline déterminée en particulier suppose la prise en compte des données et des acquis de la didactique en général et de la didactique de cette discipline en particulier. Or la didactique en général a réalisé des progrès spectaculaires ces deux dernières décennies qui ont eu des répercussions sur l'enseignement des différentes disciplines, notamment les langues (DEVELAY M., 1997,pp.62-63 et PERRENOUD PH.,1999,pp.13-25) ; et la didactique de la langue arabe a suivi le mouvement de rénovation qui a atteint l'enseignement des langues à travers le monde et s'intéresse ces derniers temps à étudier les thèmes suivants :

- Les compétences de l'enseignant de la langue arabe.
- La didactique de l'oral, de l'écrit, de la lecture, de la poésie, de l'orthographe, de l'explication du texte, de la lecture d'une oeuvre

intégrale (un conte ou un roman), de l'étude du texte littéraire.(FITLAAWI S.,2003, pp.13-44, et NAHAS G.,1998, pp.394-400)..

Or, que nous apporte la didactique de la langue dans l'élaboration des programmes d'arabe dans les pays arabes en général et en Algérie en particulier dans cette phase de préparation des nouveaux programmes entamée en 2002 ?

- Elle nous apporte un éclaircissement sur les domaines d'activités qui doivent figurer dans les programmes d'arabe ; ainsi tout programme d'arabe ne peut pas se limiter à une étude de l'écrit comme forme linguistique unique d'enseignement de la langue ; la forme orale doit être enseignée en mettant à profit les compétences de l'expression orale en arabe classique dans toutes les classes et à travers les cycles ; l'étude d'une oeuvre intégrale doit aussi avoir sa place comme complément indispensable de l'étude de la lecture suivie et dirigée entreprise dans les classes primaires (NAHAS G., 1998, pp.389).

- Elle nous indique les méthodes à suivre dans l'enseignement de l'arabe. Or la didactique des langues, toutes les langues vivantes du monde entier, exige l'utilisation de la méthode active qui ne peut pas se passer de la recherche de documents authentiques ; d'où la nécessité de fonder l'enseignement de l'arabe sur l'étude des documents authentiques, réels, écrits et sonores de la vie de l'apprenant qui reflètent les activités journalières des communicants dans cette langue, et sur la production de documents similaires à ceux qui peuvent être utilisés dans la vie de tous les jours. C'est ce à quoi l'enseignant de la langue arabe est incessamment invité en Algérie ; et c'est par là que la vie entrera dans les murs des classes et rendra l'activité scolaire attirante, motivante et fonctionnelle face aux attractions de la vie moderne, notamment la télévision, les jeux vidéos, l'Internet, etc.

- Supposé avoir comme point de départ les productions langagières que l'apprenant rencontre dans la vie courante, l'enseignement de la langue arabe suppose de ce fait la production de textes fonctionnels (comme la lettre, la requête, la contraction de texte, la présentation d'un livre, d'une personne, la prise de notes, etc.). La didactique de la langue arabe devra insister sur l'enseignement de cette langue par les techniques d'expression qui portent aussi bien sur l'apprentissage de l'écrit que sur celui de l'oral

tout en préconisant le travail par des ateliers d'écriture qui incitent les apprenants à produire des textes variées, en vers et en prose, des textes littéraires et fonctionnels.

- La didactique de la langue arabe opte pour une grammaire fonctionnelle qui fixe comme premier objectif d'enseignement de la grammaire non la mémorisation des règles de la grammaire arabe, avec les exceptions et les explications savantes, mais superflues pour un apprenant, mais l'emploi de ces règles dans des productions langagières qui répondent aux besoins de la vie de tous les jours d'un apprenant de la langue arabe au troisième millénaire ; d'où la nécessité d'une redéfinition des données grammaticales tant morphologiques que syntaxiques qui doivent figurer dans les programmes scolaires, qui doivent guider les enseignants et les auteurs de manuels scolaires et dont le choix se base sur le critère d'emploi puisé dans les productions langagières attestées dans les publications modernes et récentes. Un travail scientifique de grande envergure doit à notre avis être entamé dans le but de mettre en évidence les données grammaticales les plus utilisées dans les textes arabes modernes afin qu'elles constituent la matière première d'enseignement de la morphologie et de la syntaxe arabes.

- Si l'un des objectifs de la didactique en général et de la didactique de la langue arabe en particulier est de motiver les apprenants à entreprendre l'étude de cette langue, à n'importe quel niveau de leur cursus scolaire, la didactique de l'arabe oriente les programmes et les rédacteurs de livres scolaires vers la recherche de textes attirants, motivants, de types variés. Ces textes peuvent être puisés dans le patrimoine culturel arabe ou dans le patrimoine universel traduit en arabe. Il est donc nécessaire d'introduire dans les programmes l'étude d'œuvres intégrales de la littérature arabe de tous les pays arabophones et de la littérature étrangère ancienne et moderne, et les grands prix littéraires à travers le monde entier, de même qu'un choix de textes de lecture variée représentant la civilisation arabe tant ancienne que moderne. Il découle de cette démarche qu'une connaissance approfondie de la culture arabe en général et de la culture algérienne en particulier dans toute sa diversité, est indispensable à toute personne qui s'attelle à la tâche de rénovation des programmes et de rédaction ou d'évaluation des manuels scolaires.

- La didactique de la langue arabe exige des compétences telles de l'enseignant de la langue arabe qu'il puisse être en mesure d'appliquer les nouveaux programmes. Changer les programmes dans un pays sans former le corps enseignant à réagir positivement aux changements introduits par ces programmes expose l'entreprise à l'échec ; d'où la nécessité de définir les qualités attendues des enseignants de la langue arabe qui seront les suivantes : l'aptitude à l'autoformation tant scientifique que pédagogique, la capacité de préciser les compétences d'une activité d'enseignement, de gérer une séquence d'apprentissage, d'effectuer la transposition didactique des données de la discipline enseignée, d'utiliser des outils et aides technologiques nouveaux, de mettre à profit l'évaluation scolaire au service de l'apprentissage, d'exercer une pratique enseignante réfléchie, de faire preuve d'une vision critique à l'égard des manuels scolaires, d'intégrer judicieusement les dimensions culturelles et civilisationnelles dans l'enseignement de l'arabe, d'amener l'apprenant à aimer la langue arabe, langue mère et langue de culture et de civilisation (SAYAH A. étude à paraître portant sur les compétences de l'enseignant de la langue arabe dans un ouvrage collectif intitulé *Didactique de la langue arabe*).

- La didactique de la langue arabe oriente les enseignants vers les activités d'enseignement à entreprendre en classe en dehors des activités traditionnelles comme la rédaction ou les exercices de grammaire. Pourquoi ne pas réfléchir à écrire des cartes de vœux, à renommer les rues d'une ville, à correspondre avec les amis d'une autre école, à écrire une lettre au ministère de l'Environnement, et tant d'autres activités que l'enseignant pourra expérimenter et qui peuvent susciter l'imagination créatrice des apprenants et les inciter à communiquer et à s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit.

- La didactique de la langue arabe s'attache à aider les enseignants à élaborer des outils d'évaluation des différents domaines d'activités de cette langue. L'évaluation ayant changé d'optique et de perspectives et étant devenue une des étapes essentielles du processus d'apprentissage, les enseignants sont invités instamment à élaborer des outils d'évaluation qui s'inspirent des nouvelles orientations méthodologiques dans la didactique de la langue arabe. Ceci les amènera à choisir leurs textes dans la langue vivante qu'on rencontre en général dans les publications de tous les jours à travers

le monde arabe, et à diversifier les questions posées en conformité avec les acquis méthodologiques dans le domaine de l'évaluation en général et de l'évaluation de l'arabe dans tous les domaines d'activité d'enseignement de la langue arabe en particulier (SCALLON G., 2004, pp.135-164).

- Une des compétences attendues et souhaitées des enseignants de la langue arabe est celle d'exploiter les dimensions culturelles et civilisationnelles propres à rendre l'apprenant sensible à la beauté et à la finesse de la langue et de la littérature arabes, notamment à la poésie classique et moderne, et à aimer écrire en arabe. Ceci constitue une des tâches urgentes des enseignants d'arabe qui contribueront ainsi à la sauvegarde et à l'enrichissement du patrimoine culturel arabe (BARAKE B. 2002, pp.230-281).

- La didactique de la langue arabe inspirée par les avancées réalisées grâce aux travaux de recherche en didactique des langues mères, langues étrangères comme l'anglais, le français, l'allemand et autre, oriente les instances pédagogiques sur les grands axes de formation des futurs enseignants, et de recyclage et de formation en service des enseignants en activité. De telles tâches ne peuvent négliger l'apport des sciences du langage, des études littéraires qui portent sur les types de textes, les genres littéraires, et des travaux de recherche entamés dans la didactique des différents domaines d'activités d'enseignement de la langue arabe. Cela est devenu une nécessité dans tout projet de formation sans toutefois négliger l'apport de la pratique de l'enseignement dans toutes ses étapes, tant dans l'observation des classes que dans la participation et dans la pratique qui amènent à la maîtrise progressive du métier d'enseignant.

Pour conclure, il nous paraît indispensable d'accorder une importance particulière au fait que toute formation du personnel de l'enseignement de la langue arabe doit être accompagnée d'une formation parallèle des inspecteurs de l'enseignement d'arabe, des directeurs des établissements scolaires et des cadres de l'enseignement qui risqueraient de constituer, sans cela, et de façon inconsciente, des obstacles insurmontables au changement souhaité.

* Professeur à la Faculté de pédagogie, section II, à l'Université Libanaise.

BIBLIOGRAPHIE

Barake B., Guidhaire M., Alayyoubé H.,(2002), Principes d'étude des textes littéraires, Beyrouth, Librairie du Liban.

Develay M., (1997), Origine, malentendus et spécificités de la didactique, dans *Revue Française de Pédagogie*, n.120.

Fetlawi S., (2003), Les compétences de l'enseignement, Amman, Dar Majdalawi.

Fleisch H., (1961), *Traité de philologie arabe*, V.1, Beyrouth, Imprimerie catholique.

Fleisch H., (1969), *Traité de philologie arabe*, V.2, Beyrouth, Dar-el-Machreq.

Ibrahim S., (2004), Crise de la civilisation arabe dans la littérature de Abdel Rahman Mounif, Beyrouth, Al Markaz Assaqafi Alarabi.

Almasdi A., (2003), La langue arabe et l'analyse grammaticale, Tunis, Markaz Annachr Aljamii.

Monteil V., (1960) *L'arabe moderne*, Paris, Librairie Klincksieck.

Nahas G., (1998), L'enseignement de la langue arabe dans une optique cognitive, dans *La langue arabe au Liban*, Publications de l'université Balamand.

Nespoulos J.L., (1993), *Tendances actuelles en linguistique générale*, Paris, Delachaux et Nestlé

Perrenoud Ph., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris ESF.

Roman A., (1990), *Grammaire de l'arabe*, Paris, P.U.F.

Roman A., (2001), *Systématique de la langue arabe*, Tome 1 et 2, Liban, Kaslik, Faculté des lettres, USEK.

Sayah A., Les compétences de l'enseignant de la langue arabe, étude à paraître dans un ouvrage collectif intitulé *Didactique de la langue arabe*.

Scallon G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

DEUXIÈME PARTIE

**LES NOUVEAUX INSTRUMENTS DE LA
REFONTE PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE :
LE PARI DE LA QUALITÉ**

PASSAGES OBLIGÉS SUR LE CHEMIN D'UN CURRICULUM NATIONAL DÉFINI PAR LES COMPÉTENCES

C'est un fait, l'approche par les compétences s'impose dans la plupart des plans d'études récents. A la lecture des multiples contributions consacrées aux compétences, on perçoit une unité de conception suffisante pour admettre, malgré les nuances apportées par chaque auteur, que l'on se trouve devant une génération de curricula aux liens familiaux évidents. Bien que, pour de nombreux chercheurs, ce concept ne puisse être véritablement opérationnel, il fonctionne visiblement comme un catalyseur au sein des sciences de l'éducation, combiné aux conceptions de l'apprentissage actuellement les plus porteuses (Dolz et Ollagnier 1999, Weinert 1999). Au croisement de diverses analyses, on peut admettre avec Allal (1999, p. 91) que « *à partir des travaux sur les processus d'apprentissage et d'évaluation en Europe francophone et des recherches anglophones sur l'expertise et sur les stratégies de résolution de problèmes, il est possible de définir le concept de 'compétence' et, de manière subsidiaire, celui de 'capacité', dans des termes aptes à guider la mise en place de situations d'enseignement - apprentissage et d'évaluation dans le contexte scolaire* », pour autant, justement, (Jonnaert 2002, p. 77) que « *connaissances et compétences s'articulent étroitement à l'intérieur des situations* »,

une compétence étant à la fois « *construite, située, réflexive et temporairement viable* » (ibid.). Au-delà de la refondation des plans d'études sur le concept de compétences s'amorce ainsi, sans doute inéluctablement pour d'évidentes raisons de mise en œuvre, un important travail sur les situations d'apprentissage. Tout particulièrement dans une approche socioconstructiviste, il faut créer et multiplier des situations pour permettre à l'élève d'y construire des connaissances et d'y développer des compétences. Jonnaert (2002), en défendant ce principe, considère même que les situations sont à la fois *source* et *critère* de compétences. Mais il faudra non seulement construire, suggérer, mettre à disposition des familles de situations en regard des plans d'études, mais également développer des démarches pour évaluer le développement des compétences en situation, ce qui, Jonnaert le mentionne en conclusion de son raisonnement, va bouleverser les conceptions traditionnelles de l'évaluation (Maradan, à paraître).

Nous fondant sur l'actualité de cette tendance et sur les points de comparaison qu'elle offre ici et là, particulièrement en Suisse et en Belgique francophone ainsi qu'au Québec (MEQ 2001, MEQ 2002, CIIP 2003, Ministère de la Communauté française 1994 et 2001), nous avons été convié par les responsables algériens de l'éducation à participer à la réflexion et au débat engagés dans le cadre de l'ambitieuse réforme pédagogique et curriculaire lancée dans leur pays. L'analyse qui suit repose sur notre perception des intentions, des enjeux et des aléas de ce projet. Une telle perception ne peut être que partielle et partiale, mais nous souhaiterions cependant mettre en exergue quelques étapes indispensables au succès d'une telle réforme, en suggérant brièvement huit recommandations.

1. Affirmer les raisons et les fonctions d'une planification curriculaire à entrée par les compétences et se préparer à faire face à ses conséquences.

Le choix d'un programme à entrée par les compétences repose sur la volonté de s'attaquer à un fort taux d'échec scolaire et donc de rendre à la fois le plan d'études national plus intelligible pour toutes les personnes concernées (cadres, enseignants, élèves, parents d'élèves), plus cohérent dans sa progression (meilleure organisation de la

construction des apprentissages) et enfin plus efficace pour renforcer la différenciation pédagogique (changement de paradigme d'évaluation). Dans l'état actuel des connaissances en sciences de l'éducation, une approche par les compétences offre les meilleures chances pour répondre à ces intentions. Mais celle-ci nécessite d'assumer diverses conséquences qui doivent être identifiées sans équivoque et dont il faut d'emblée prendre toute la mesure :

- une approche par les compétences appelle à la définition d'un projet global de formation, dont toute l'école fondamentale sera ensuite solidairement responsable; ce projet doit être équilibré, réellement atteignable et fondé sur les attentes et les besoins de la société algérienne;

- un plan d'études ainsi fondé n'efface pas les disciplines mais les met au service du projet global de formation; autrement dit, il ne fournit pas aux disciplines un confortable écrin mais il attend d'elles qu'elles contribuent, par leur apport spécifique et par leurs combinaisons interdisciplinaires, à remplir et à réaliser la totalité du projet de formation;

- enfin, une approche par les compétences suppose et impose un changement radical dans la conception de l'évaluation (voir point 5 ci-après), ce qui constituera l'effet le plus visible et le plus important de la rénovation et contribuera notablement à diminuer l'échec scolaire.

Sans doute faudrait-il donc soigneusement et préalablement planifier le projet de rénovation, en mesurer les exigences et les risques, en calculer les coûts financiers, personnels et les délais de réalisation. Trop de réformes curriculaires de ce type se trouvent en effet rapidement tronquées, rendues de ce fait incompréhensibles et par conséquent parfaitement contre-productives, générant par la suite du ressentiment et une perte de confiance face aux autorités et aux pédagogues.

2. Déterminer distinctement les niveaux de contenus du programme.

Un programme scolaire est toujours lourd et complexe, et qui plus est sujet à l'embonpoint. Il s'agit donc de le doter d'emblée d'une solide colonne vertébrale et de distinguer très rationnellement ses principales composantes. Celles-ci ne peuvent pas toutes se traduire

en compétences et il est donc indispensable de séparer les principales catégories. Nous en proposerons trois, après avoir constaté à quel point elles posent encore problème à beaucoup de responsables algériens, soit : les valeurs fondamentales, les intentions transversales et les compétences proprement dites.

Les valeurs et les finalités relèvent d'un choix politique raisonné. Elles ne se rattachent pas au discours des compétences, mais à un projet de société et d'école, à une série d'affirmations souveraines qui doivent donner à l'école une mission particulière et certaines formes et couleurs plutôt que d'autres. Celles-ci contribueront à façonner et identifier l'école algérienne et à favoriser certaines modalités d'enseignement. Sur la base des mêmes valeurs et finalités, on peut développer aussi bien un programme par compétences qu'un programme par objectifs. Il faut donc bien séparer le champ des finalités du caractère opérationnel à donner ensuite au programme. Plus ce projet d'école - sa face politique et démocratique - sera lisible et connu du grand public et plus le projet pédagogique curriculaire - sa mise en œuvre technique - sera légitimé et facilité.

La transversalité porte sur les éléments relevant du « apprendre à apprendre », qui ne sont pas appréhendables pour eux-mêmes et une fois pour toutes. Ceux-ci reposent sur des capacités générales d'apprentissage dont la maîtrise distingue les élèves les plus doués et performants des élèves rencontrant des difficultés. On ne peut évaluer non plus à court terme ces capacités transversales, ces aptitudes générales à analyser, déduire, problématiser, communiquer, créer, etc. Il serait préférable de ne pas traiter celles-ci comme des compétences, mais plutôt comme **des intentions transversales**, tout à fait distinctes des finalités et de l'interdisciplinarité. Ces intentions devraient en fait apparaître constamment dans l'enseignement, et les capacités attendues se construire peu à peu tout au long du travail scolaire dans chaque discipline. On va à tout instant devoir raisonner, problématiser, communiquer. Analyser, déduire, synthétiser, construire un raisonnement, souvent en faisant appel à sa créativité pour ne pas se contenter des solutions toutes faites, c'est en définitive ce qui est le plus formateur et ce qui donne du piment au travail scolaire. Un enseignement très traditionnel, répétitif et frontal, à base d'exercices tout prêts, contribuera peu au

développement de capacités transversales. Soutenir des intentions transversales dans un programme officiel est un appel à développer des méthodes plus interactives, à privilégier des situations - problèmes, à recourir à la métacognition.

Les compétences sont le principe d'intelligibilité d'un plan d'études. Elles doivent rendre compréhensible le pourquoi des tâches scolaires et s'inscrire dans un continuum d'apprentissage tout au long de la vie: j'apprends à faire ceci ou je mémorise ceci parce que j'en aurai besoin pour réaliser cela, une chose bien concrète et assez complexe qui reviendra forcément dans mes études et/ou dans ma vie sociale ou professionnelle. La sélection et l'expression des compétences posent une triple difficulté et requièrent une grande rigueur de la part des responsables du curriculum:

- elles ne doivent pas être innombrables ou pléthoriques (pas de programme exhaustif !),
- elles doivent être significatives, c'est-à-dire correspondre à une action concrète, complexe et faisant du sens pour l'élève (la compétence en acte !),
- elles doivent s'inscrire dans une démarche et une construction cohérentes, dans un déroulement logique de l'apprentissage sur un long terme (le projet global de formation !).

Sans doute ne faut-il pas se bloquer trop longtemps sur la recherche d'une définition formelle de ce qu'est une compétence, cet « attracteur étrange » (Le Boterf 1994), mais accepter ce terme en tant que concept porteur. Lors des travaux sur les compétences clés pilotés par l'unité Eurydice de la Commission européenne (Eurydice 2002), les scientifiques consultés n'ont pu trouver une acception universelle à cette notion, cependant « *la majorité des experts semblent convenir qu'une compétence qui mérite le qualificatif de 'clé', 'fondamentale', 'essentielle' ou 'de base' doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles et imprévisibles. Enfin, en raison même des circonstances imprévisibles, une compétence clé doit permettre aux individus de mettre continuellement à jour leurs*

connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements. » (Eurydice 2002, p. 14).

On doit admettre qu'il demeurera toujours une grande amplitude de définition des compétences, selon qu'elles servent de mode de description de la formation scolaire, laquelle sort à peine de la génération des programmes par objectifs, ou de la formation 'tout au long de la vie' qui intéresse de plus en plus les organisations internationales et le marché du travail, au point d'être aujourd'hui considérée comme une valeur intrinsèque du développement des sociétés.

Les multiples approches illustrent à quel point la notion de compétence peut être interprétée en prenant appui sur divers cadres de référence. Legendre (Legendre 2000, Carbonneau et Legendre 2002) démontre que seule la conception de l'apprentissage retenue permet en définitive de clarifier le sens donné dans chaque approche à la notion de compétence. De notre point de vue, on doit également relever une synchronisation entre le recours à la notion de compétence et l'apparition de **curriculums-clés** ou de **plans d'études cadre**. Ceux-ci procèdent d'une approche plus large, par domaines pluridisciplinaires et par empan de cycles pluriannuels, et donnent à visualiser et à mieux comprendre les logiques de progression dans le curriculum. Pour ce faire, le niveau rédactionnel « méta » que représente la description d'une compétence répond bien au besoin de décrire un ensemble de savoirs et de savoir-faire résultant d'une séquence d'apprentissages complexes de plus ou moins longue durée. On pourrait qualifier l'entrée par les compétences de rhétorique relativement bien adaptée au registre des programmes-cadres. Cette rhétorique nécessite cependant la production d'un deuxième discours, plus opérationnel, pour le passage à l'acte : autrement dit, entrée par les compétences et explicitation de celles-ci en termes de séquences d'objectifs peuvent être parfaitement complémentaires pour faciliter et garantir la conformité du travail quotidien dans les classes avec les finalités et orientations exprimées dans un programme-cadre. Ropé (2000, p.168) y voit par ailleurs une modification majeure des modèles éducatifs en fonction de la rationalisation en œuvre dans les sociétés modernes : « *On glisse d'une logique disciplinaire à une logique des situations ; on fait appel à la discipline en fonction des besoins requis par la tâche à effectuer en situation.* »

3. Préciser les étapes de la rénovation et déterminer celles de la progression des apprentissages.

Nous avons constaté une certaine confusion entre les notions de curriculum général et de curriculums intermédiaires. Nous n'en avons sans doute pas la même compréhension que la Commission nationale des programmes: pour nous, le curriculum général relève du projet global de formation qui définit l'ensemble du parcours d'apprentissage de l'école fondamentale, alors que les curriculums intermédiaires relèvent des principaux cycles d'apprentissage. Ce ne serait donc pas en fonction des disciplines que doivent être produits les documents curriculaires, mais en fonction des professionnels auxquels ils s'adressent. Pour les généralistes des premières années de scolarité, pour les semi - spécialistes, puis enfin les spécialistes qui leur succéderont au degré moyen, les formes peuvent être différentes, se complexifiant et s'étoffant au fur et à mesure et donnant progressivement une place plus évidente et plus concentrée aux disciplines. Il faut utiliser un langage que les enseignants concernés vont comprendre, selon leur empan professionnel (le nombre de disciplines qu'ils couvrent).

Il nous paraît donc nécessaire de planifier le projet en déterminant quels documents vont être établis, dans quel ordre et quels délais, couvrant quelle partie du programme (en termes d'années de scolarité et non forcément de disciplines), s'adressant à qui et entraînant quelles conséquences pour les intéressés (information, formation, équipement, délais de mise en œuvre).

Cette planification du projet appelle une planification de la progression des apprentissages en larges étapes. Si l'on entre par les compétences, il faut donner du temps au temps. Les cycles d'apprentissage ne devraient jamais être inférieurs à deux ans, sinon davantage, couvrant en principe la période prévue entre deux charnières du système scolaire, qu'il s'agisse d'un changement de filière, d'établissement, à une épreuve nationale de validation et/ou d'orientation. Cette nécessité de durée et de suivi doit permettre de mieux fixer les lignes de force et les apprentissages prioritaires à développer dans chaque cycle, lesquels constitueront une image forte pour leur compréhension par les responsables et les usagers des cycles précédents et subséquents. On sous-estime souvent cette

nécessité de compréhension du parcours scolaire par les parents et les élèves eux-mêmes, c'est pourtant également une condition de succès de l'implémentation d'un programme par compétences. On devrait y soigner tout particulièrement un principe de traçabilité, de maillage, de fils rouges de la formation, dans l'idée que les macro-compétences principales (tout comme les capacités transversales sous-jacentes) relient et articulent entre elles ces étapes de progression dans un continuum cohérent.

4. Donner du plan d'études une vision cartographique et une grande lisibilité en tant que parcours de formation.

Dans la logique qui précède, la représentation générale et la compréhension d'un programme par toutes les personnes concernées, du ministre à l'élève du primaire, formeraient une condition centrale de succès. Faire le choix d'une entrée par les compétences, c'est – il faut sans cesse le répéter – avoir un souci constant d'intelligibilité du programme de formation, c'est vouloir montrer que rien n'est inutile, même si l'intéressé ne découvre pas un usage immédiat de sa nouvelle compétence en développement. Nous attachons de ce fait beaucoup d'importance à la représentation d'un plan d'études dans une vision de type cartographique. Un même paysage physique peut être décrit par plusieurs cartes géographiques, lesquelles proposent toutefois une échelle et des détails différents selon le public et l'usage précis auxquels elles sont destinées. Le parcours scolaire correspond en quelque sorte à un long voyage en autocar, réparti en plusieurs étapes, dans un bus conduit par plusieurs chauffeurs successifs. Si le voyageur a besoin de prendre toute la mesure de son périple en visualisant, sur une carte à grande échelle (par exemple au 1'000'000), le point de départ et celui d'arrivée, ainsi que les grands axes routiers qui seront empruntés et les étapes qui jalonnent le parcours, chaque chauffeur aura besoin d'une carte de moyenne échelle (par ex. au 250'000) englobant la part du voyage placée sous sa responsabilité, de même qu'une série de cartes à petite échelle (par ex. au 50'000) lui signalant les carrefours et les petites routes, les stations services, les curiosités touristiques... Ainsi en va-t-il des instruments décrivant les étapes du parcours scolaires, avec ses avenues disciplinaires et ses chemins de traverse. Par effet de subsidiarité entre les diverses

échelles des documents curriculaires – du programme national au plan d'étude par cycle d'enseignement, puis éventuellement au programme d'établissement et sûrement au découpage méthodique par matière enseignée dans l'année, souvent au niveau du moyen d'enseignement et des consignes didactiques –, c'est bien le même paysage que l'on décrit, dont on vante l'intérêt, mais dont on sécurise également la traversée. Partis pour une refonte générale des programmes, les responsables éducatifs algériens tiennent en main l'opportunité de donner ainsi une grande cohérence et lisibilité à leurs plans d'études. Ceci implique d'associer en permanence un souci de communication à un souci de construction et de progression curriculaire.

5. Articuler l'organisation des apprentissages et leur régulation, autrement dit organiser l'évaluation du développement des compétences visées.

L'enseignement, la mobilisation et l'organisation des savoirs d'une part, la régulation et la validation des apprentissages d'autre part constituent les deux faces d'une même médaille. On ne peut donc pas redéfinir les contenus de l'enseignement/apprentissage d'un côté, en termes de compétences, sans modifier leur évaluation. La Commission nationale des programmes est parfaitement consciente que l'introduction systématique d'une évaluation se déclinant sous ses principales formes à partir de l'évaluation formative constitue le véritable enjeu de la réforme envisagée. Une plus grande efficacité de l'enseignement en est attendue, avec des conséquences directes sur la lutte contre l'échec scolaire. Mais se posent naturellement beaucoup de questions quant aux mesures à prendre, quant aux réelles possibilités d'évaluer des compétences, quant à l'immersion radicale du corps enseignant dans ce changement de paradigme. Ceci constitue de fait la part la plus ardue de l'implémentation d'un nouveau programme pour tous les pays qui l'ont entreprise. C'est une tâche de longue haleine, qui doit impliquer énergiquement la formation initiale et continue des enseignants tout comme la production des moyens d'enseignement.

Il s'agit fondamentalement d'améliorer la précision de l'évaluation en réduisant sa marge de subjectivité, mais sans en ôter la responsabilité et la conduite à l'enseignant lui-même. L'évaluation

constitue la régulation des apprentissages, elle s'intègre par conséquent à ceux-ci de manière formative, dans le cadre de séquences organisées. La gestion de l'évaluation requiert une très grande énergie et une très forte cohérence de la part de chaque enseignant et de l'équipe pédagogique dans son ensemble. Un soutien important doit leur être apporté par la mise à disposition d'instruments adaptés et d'un encadrement scientifique et professionnel. L'indication du niveau minimal des attentes à un certain palier de la scolarité devra constituer en premier lieu un système de repères permettant de référencer en permanence l'évaluation formative. Combinée avec une temporalité plus souple, en particulier lorsque le travail peut s'organiser par cycles d'apprentissage, cette indication est à même de favoriser la différenciation pédagogique. L'usage de portfolios individuels, les rapports de progression, discutés avec l'élève et avec ses parents, l'organisation des travaux individuels et des ateliers collectifs, le climat et la gestion de classe sont autant de facteurs pouvant concourir à un suivi et à une valorisation différenciés des apprentissages de chaque élève.

Pour ce qui relève des moyens d'enseignement, il y aurait lieu de développer des familles de situations didactiques, en commençant par des prototypes explicatifs, qui vont permettre de suivre pas à pas l'apprentissage, d'une analyse préalable de type diagnostic – quelles (micro-) compétences sont déjà en place, chez quels élèves ? – jusqu'à une évaluation certificative finale quand les diverses parts de la compétence visée auront été suffisamment exercées. De telles démarches, conçue comme « séquences didactiques », constituent la trame d'une nouvelle génération de moyens d'enseignement et font progressivement l'objet de nombreux développements sur Internet. Elaborer une séquence didactique, en bénéficiant d'un encadrement scientifique, constitue pour un groupe d'enseignants le meilleur et peut-être le seul moyen de maîtriser le curriculum par compétences. Il faudrait à la fois viser à organiser une formation systématique en ce sens et simultanément à récupérer les séquences ainsi construites, également sur le plan international, pour les réinjecter dans le système et outiller ainsi les enseignants. Tout en étant conscients qu'il faudra plusieurs années jusqu'à ce qu'un matériel couvrant suffisamment le nouveau programme assure son assise et sa compréhension.

6. Soigner la cohérence, gérer la durée et promouvoir à long terme l'efficacité du projet curriculaire.

Un programme d'études doit être éclairant et facilitateur. Il faut donc réduire la distance entre le sommet de la rénovation (le projet national de formation) et son étage opérationnel (le plan d'études pour le cycle – au primaire – ou pour le champ disciplinaire – au degré moyen). Les divers acteurs ne devraient pas se perdre dans les circonvolutions et les strates de l'élaboration. Ce qui signifie que les documents finaux doivent être épurés, transparents parfaitement articulés entre eux. La première chance de succès réside dans l'impression de clarté et de lisibilité qui en ressortira, bien que l'on ne puisse toujours éviter une certaine complexité dans le texte, et la deuxième chance dans une plus grande efficacité du système éducatif, étant entendu que l'efficacité est le rapport entre les résultats obtenus et les moyens investis par rapport à un objectif.

Idéalement, le programme devrait être inversement lourd par rapport aux aides pour le mettre en oeuvre (séquences didactiques, formations à l'évaluation, etc.). Autrement dit, il faut être conscient que l'investissement à réaliser pour un plan d'études doit comprendre une part plus importante pour son implémentation que pour sa rédaction. Un nouveau document ministériel, si bon soit-il, ne suffira jamais à réformer le système scolaire s'il n'implique pas une opération à grande échelle et de longue durée visant à son introduction, son usage, son évaluation et ses adaptations successives. Concevoir d'emblée cette immense opération comme un processus soutenu et cohérent et la défendre comme une priorité de longue haleine de la politique éducative serait un signal très fort. Nous savons cependant à quel point il est souvent difficile d'assumer de telles priorités et de garantir leur suivi sur le plan politique et budgétaire, où l'actualité et le court terme ont plus d'influence sur les débats parlementaires qu'une politique à long terme. Une progression en étapes planifiées permettrait de voir venir tout en sauvegardant la cohérence de l'ensemble, pour autant que la rigueur budgétaire n'exige pas tout à coup des sacrifices sur les étapes ultimes.

7. Préparer et activer des personnes - relais et des personnes-ressources, puis faire habiter le curriculum par les praticiens.

Nous savons par ailleurs, au travers de la sociologie des curriculums et des études sur les pratiques pédagogiques, à quel point le travail des enseignants fonctionne sur un continuel va-et-vient entre les exigences des programmes et les contraintes de la réalité quotidienne du métier (Tardif et Lessard 1999). Le plan d'études n'a pas vraiment de permanence, en tant que tel, dans la pratique des enseignants et il s'implante presque inconsciemment au travers de diverses démarches et instruments concrets de travail.

Qui va porter la rénovation de la commission des programmes jusqu'à la salle de classe ? Toute réforme éducative consiste en une course de relais, la victoire n'étant obtenue pour toute l'équipe que par le dernier relayeur. En l'occurrence, celui-ci est l'enseignant dans sa classe. Il ne faut donc pas tarder à préparer les relayeurs intermédiaires, qui doivent maintenir l'allure, vulgariser le produit, transmettre l'énergie et la conviction des initiants, encadrer les travaux qui permettront aux enseignants d'habiter le curriculum de l'intérieur, notamment au travers de l'élaboration de séquences didactiques dans une démarche collective. En réalisant des instruments de travail, en complétant les ressources didactiques reçues du Ministère, en y travaillant en équipes et dans leur propre intérêt, les enseignants vont progressivement et positivement phagocyter le nouveau programme, le réinvestir en outils de travail en classe. Ceci évidemment au risque de se retrouver après quelques années enfermés dans de nouvelles routines instrumentales. Le rôle de transmetteur et de vulgarisateur des formateurs et des inspecteurs est ici capital, et ceux-ci doivent être gagnés très rapidement à la réforme en cours, en être des partenaires convaincus et des acteurs engagés.

L'efficacité d'un programme par compétences appelle à travailler dans le même sens au développement des compétences professionnelles du corps enseignant, en apportant plus d'intelligibilité à ses tâches. Il importe donc rapidement, si ce n'est dès le début, d'impliquer la formation des enseignants, de lui donner des orientations, de diffuser à grande échelle un texte

explicatif sur la rénovation, d'organiser des débats d'explicitation et d'appropriation dans les établissements.

8. Développer progressivement les instruments d'évaluation du système de formation

Demeure enfin une dimension qui devra permettre de boucler la boucle. Il s'agit de vérifier, au moins périodiquement, si les mesures prises au niveau national produisent les effets attendus. Une évaluation du système éducatif ne peut toutefois se faire qu'en ayant au préalable défini les résultats attendus. La production d'indicateurs sur la base d'un large échantillon de classe nécessitera la détermination de « standards nationaux de formation » (Kellaghan et Greaney 2002, Klieme et al. 2003), tâche qui peut profiter d'une large collaboration internationale vu les difficultés et les investissements qu'elle représente. Mais ceci représente un nouveau chantier, comportant d'autres enjeux et d'autres dangers (Maradan, à paraître).

La plupart de ces recommandations seraient valables pour tout type de nouveau plan d'études. Le choix d'une approche par les compétences ne les rend que plus évidentes et nécessaires. Dans de nombreux pays en effet, l'opposition à la réforme curriculaire prend appui sur la contestation d'une telle approche et se cristallise souvent dans une querelle entre les anciens et les modernes. Les procès d'intention faits à l'approche par les compétences cachent souvent un vieux combat idéologique quant aux conceptions sur le rôle de l'école dans la société, sur le poids de la différenciation que l'on veut bien y pratiquer face à la lutte pour l'égalité des chances et contre l'échec scolaire. Aux critiques d'aplanissement par le bas, de renonciation aux connaissances formelles, de promotion d'une médiocrité générale, les pouvoirs publics pourront répondre avec conviction et pertinence s'ils sont certains de leurs intentions et s'ils maîtrisent toutes les étapes du processus de réforme. A nos yeux, certaines de ces étapes sont autant de passages obligés pour le succès d'une réforme d'une telle envergure.

* Secrétaire général adjoint de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), à Berne. Responsable de la coordination nationale des dossiers relatifs au préscolaire et à la scolarité obligatoire (HARMOS).

BIBLIOGRAPHIE

- **Allal Linda** (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dolz Joaquim et Ollagnier Edmée (Eds). L'énigme de la compétence. Raisons éducatives, n° 2 - 1999. Bruxelles : De Boeck. (p. 77 - 94)
- **Carbonneau Michel** et **Legendre Marie-Françoise** (2002). Pistes pour une relecture du Programme de formation et de ses référents conceptuels. In : Vie Pédagogique. N° 11 - 2002, avril-mai (pp. 12-17). Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec.
- **Ciip** (2003). Plan cadre romand – PECARO - Version 1 (de consultation). Neuchâtel : Secrétariat général de la Conférence inter-cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- **Dolz Joaquim** et **Ollagnier Edmée** (Eds) (2000). L'énigme de la compétence. Raisons éducatives, n° 2. Bruxelles : De Boeck.
- **Eurydice** (2002). Compétences clés. Un concept de développement dans l'enseignement général obligatoire. Bruxelles : Eurydice – Commission européenne.
- **Jonnaert Philippe** (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck.
- **Kellaghan Thomas** et **Greaney Vincent** (2002). L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement. Paris : Unesco – Institut international de planification de l'éducation.
- **Klieme Eckhard** (Dir.) (2004). Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise Berlin et Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung et Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (trad. Quéloz Sonja et Maradan Olivier, CDIP Berne).
- **Le Boterf Guy** (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Editions d'Organisation.
- **Legendre Marie-Françoise** (2000). La logique d'un programme par compétences. Université de Montréal.

- **Legendre Marie-Françoise** (2001a). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. Université de Montréal.
 - **Legendre Marie-Françoise** (2001b). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation. In : Vie Pédagogique. N° 14 - 2001, septembre-octobre (pp. 15-19). Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec.
 - **Maradan Olivier** (*à paraître*). *L'espace curriculaire entre horizon et plancher*. Audigier, F. et Tutiaux, N. (dir.). *Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des curriculums*. Bruxelles : De Boeck.
 - **Meq** (2001). Programme de formation de l'école québécoise – Préscolaire / Primaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
 - **Meq** (2002). Programme de formation de l'école québécoise – Secondaire (version expérimentale). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
 - **Ministère de la Communauté française** (1994). Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
 - **Ministère de la Communauté française** (2001). Socles de compétences. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Site : <http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/Soclesnew.htm>
- **Moser Urs et Notter Philippe** (2000). Compétences scolaires dans le contexte international. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (Etudes et rapports – 10B).
 - **Perrenoud Philippe** (2002). Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum. Intervention d'ouverture du 10^e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (Québec, 27-29.11.2002). Université de Genève.

- **Rochex Jean-Yves** (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. In : Revue suisse des sciences de l'éducation. N° 23 (2) – 2001 (pp. 339-355). Berne : Société suisse de recherche en éducation.
- **Rope Françoise** (2000). Savoirs, savoirs scolaires et compétences. VAN ZANTEN Agnès (dir.). L'école : l'état des savoirs. Paris : La Découverte. (p. 161 - 169)
- **Tardif Maurice et Lessard Claude** (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Québec : Presses universitaires de Laval et Bruxelles : De Boeck Université.
- **Tardif Maurice** (2000). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaider pour un principe de responsabilité limitée. Intervention dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier 2000, « L'obligation de résultats en éducation ». Colloque international de l'AFIDES et du LABRIPROF à l'Université de Montréal, du 4 au 6 octobre 2000. Montréal : site Internet de l'AFIDES.
- **Weinert Franz E.** (1999). Concepts of Competence. Neuchâtel : OFS – Washington D.C. : NCES – Paris : OECD. Definition and Selection of Competencies – Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).

L'ÉVALUATION SELON LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION : EST-IL POSSIBLE D'ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ?

Peut-on changer de système d'évaluation à l'école ?

Pour introduire la problématique de l'évaluation des compétences des élèves, partons d'une petite étude de cas. Lors d'une épreuve d'évaluation, on soumet à quatre élèves un dialogue à compléter. Les répliques d'un des deux interlocuteurs sont données, celles de l'autre sont à compléter par les élèves, à un endroit marqué par des pointillés. Quatre élèves ont effectué les productions suivantes :

- *le premier a répondu en un français correct, sans faute d'orthographe, mais sa production ne respecte pas les répliques données ;*
- *le deuxième fournit une réponse adéquate aux phrases du dialogue, des phrases bien structurées, mais avec une foule de fautes d'orthographe ;*
- *le troisième a également une réponse adéquate aux répliques données, sans aucune faute d'orthographe, mais les phrases ne sont pas bien formées ;*
- *le quatrième n'écrit pas les répliques à l'endroit des pointillés ; en revanche, il produit un texte dans lequel, en langage indirect, il reconstitue tout le dialogue dans un français impeccable.*

Lorsqu'on interroge les enseignants sur la note qu'ils attribueraient à ces quatre élèves, c'est pour le quatrième élève que les notes varient le plus — entre 0 et 10 sur dix, ce qui est témoin d'un malaise —, mais c'est également pour celui-là que les notes sont globalement les plus faibles. Or, quand on leur demande auquel de ces quatre élèves ils confieraient des tâches qui requièrent la maîtrise de la langue, c'est le quatrième que tous désignent. C'est donc au plus compétent en langue qu'ils attribuent le moins de points. Ceci illustre le fossé qui existe entre l'école et la société, avec ses attentes : lorsqu'ils évaluent, les enseignants accordent plus d'importance à des aspects scolaires de la production (l'élève a-t-il exécuté ce qui lui est demandé), qu'à la compétence de l'élève. Il n'est pas naturel pour eux d'évaluer les compétences des élèves.

Le fléau des réussites et des échecs abusifs

Les conséquences de ces pratiques sont désastreuses. On pourrait les examiner à plusieurs niveaux, comme le niveau de l'élève et le sentiment d'injustice vécu par lui. Mais attardons-nous ici sur deux conséquences importantes à l'échelle d'un système éducatif.

Il existe une première conséquence, à court terme : celle de provoquer des réussites et des échecs abusifs. Autrement dit, des élèves scolaires, mais non compétents sont déclarés aptes à passer au niveau supérieur : ce sont des réussites abusives. En revanche, des élèves compétents, mais moins scolaires, sont déclarés inaptes à passer au niveau supérieur. Ils redoublent, alors qu'ils possèdent les acquis nécessaires pour continuer leur scolarité ; ce sont des échecs abusifs. Réussites et échecs abusifs constituent un véritable fléau pour un système éducatif. Il s'agit là d'un cocktail efficace pour faire exploser l'hétérogénéité des classes, hétérogénéité qui est un des facteurs majeurs qui entravent le travail de l'enseignant. C'est ainsi que l'école génère elle-même les maux dont elle se plaint par ailleurs.

Une autre conséquence, à long terme, est ce qu'on appelle l'analphabétisme fonctionnel : des élèves qui ont suivi une scolarité de 6 années, 7 années, 8 années, voire davantage, quittent l'école et, quand ils se retrouvent dans la vie de tous les jours, sont incapables de réagir correctement à une situation quotidienne, c'est-à-dire qu'ils sont incapables d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école.

La pédagogie de l'intégration et l'évaluation des compétences

L'approche par les compétences vise à remédier à ce déficit, lourd de conséquences pour la société tout entière. Comment ? En soumettant de manière régulière à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qu'il a appris à l'école. En procédant de la sorte, on estime que, tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent.

Cela fonctionne assez bien sur le plan des apprentissages, à condition que le dispositif pédagogique de l'enseignant permette aux élèves de travailler en tout petits groupes à certains moments, mais seuls aussi à d'autres moments, parce que c'est seuls qu'ils devront devenir compétents.

Sur le plan de l'évaluation se pose une question importante : peut-on évaluer la compétence de l'élève ? Il était facile de leur soumettre une liste de questions sur des savoirs (restitution) et sur des savoir-faire (applications), mais évaluer leur compétence réelle, est-ce possible ?

La réponse est oui, à certaines conditions.

- Tout d'abord, les compétences doivent être rédigées de manière à pouvoir être évaluées. Par exemple, formuler une compétence sous la forme « respecter son environnement » ne prête pas à l'évaluation, sauf si l'enseignant, se transformant en une mouche par un coup de baguette magique, peut suivre le moindre acte de chaque élève en situation naturelle. L'école ne peut malheureusement pas se le permettre, sauf peut-être si les classes ont des effectifs très réduits (une dizaine ou une quinzaine d'élèves). Si on veut évaluer cette compétence, il est nécessaire de la formuler de manière plus restrictive, moins riche sans doute, mais plus concrète, plus réaliste, comme par exemple « une situation-problème relative au respect de l'environnement étant donnée, analyser les causes et proposer des solutions pour y remédier, en faisant appel aux notions étudiées au cours ». Une formulation à la fois complexe (l'élève doit traiter la complexité, sans la réduire), et concrète, donc évaluable.

- Ensuite, le nombre de compétences doit être limité : 2 ou 3 par discipline et par année constituent un maximum. Augmenter ce nombre présente un travers majeur : on risque de réduire la complexité, en découpant davantage les choses, et d'évaluer plus un savoir-faire limité qu'une compétence.

- Les épreuves d'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes qui sont le témoin de la compétence que l'on a définie. Trop souvent, des pratiques dites innovantes, basées sur des méthodes actives, débouchent sur des évaluations traditionnelles, parce que l'enseignant ne sait pas comment faire autrement. Le bénéfice est réduit quand on sait que les élèves et les enseignants adaptent en grande partie leurs comportements au type d'évaluation.

Bien sûr, les situations présentées à l'élève ne sont pas des situations naturelles, des situations vécues, mais des situations qui se rapprochent de situations réelles, comme par exemple une situation complexe qui repose sur quelques documents inédits (photos, illustrations, textes...) que l'élève doit traiter.

Enfin, les épreuves d'évaluation doivent être rédigées de manière telle que l'évaluation que l'on fait des compétences des élèves soit une évaluation juste. Par exemple, si l'on ne proposait à l'élève qu'une seule occasion de vérifier sa maîtrise, on ne pourrait pas tirer des conclusions valables sur son degré de maîtrise de la compétence.

Ce sont les principes sur lesquels repose la pédagogie de l'intégration, ou encore l'approche par les compétences de base¹ (Roegiers 2000, 2^e édition 2001).

Le critère, pierre angulaire de l'évaluation des compétences

Qui dit situation complexe dit production de la part de l'élève : la solution à un problème, une création originale de sa part, des propositions qu'il émet etc. Cette production complexe doit être appréciée à travers un ensemble de points de vue : c'est là le rôle des critères, souvent appelés *critères de correction*.

La notion de critère

Un critère de correction est une qualité que doit respecter la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production originale, etc.

Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. C'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de paire de lunettes. Les différentes paires de lunettes sont choisies de manière à ce que le regard soit le plus complet possible. Si un élève exécute une performance sportive collective, on peut par exemple examiner cette performance sportive selon plusieurs points de vue : l'esprit d'équipe, la dextérité, l'élégance, le respect des règles, etc. Ce sont autant de paires de lunettes que l'on met.

Critère minimal et critère de perfectionnement

Pour comprendre le fonctionnement d'une évaluation des compétences, il est nécessaire de distinguer ce qu'est un critère minimal et un critère de perfectionnement.

Un *critère minimal* est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. Un *critère de perfectionnement* est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence. Par exemple, pour dire de façon minimale qu'une personne est compétente pour nager en piscine, il existe deux critères minimaux : un critère de mobilité (il faut se déplacer) et un critère d'équilibre (il ne faut pas couler). D'autres critères peuvent entrer en ligne de compte, mais ils sont moins importants : le critère de rapidité, d'élégance, de variété (des nages), etc. Ce sont des critères de perfectionnement.

Une tendance fréquente est celle de l'inflation du nombre de critères : comme on estime que tout est important, on gonfle la liste des critères. Or, il faut aussi éviter d'avoir trop de critères minimaux, parce qu'on risque d'être trop sévère. Pour déterminer si un critère est minimal, il faut se poser la question : " un élève qui échoue à ce critère peut-il néanmoins être déclaré compétent ? ". Par exemple, un élève qui effectue une production excellente en histoire, mais qui fait plusieurs fautes d'orthographe, mérite certes de

ne pas avoir le maximum, mais mérite-t-il d'échouer dans la compétence ?

Nous verrons plus loin qu'il existe d'autres raisons de limiter le nombre de critères de correction.

A partir de quand peut-on dire qu'un critère est maîtrisé ?

La maîtrise d'un critère, entre la photo-souvenir et le mythe de l'élève parfait

La question de la maîtrise d'un critère est un point important, et délicat. Doit-on exiger qu'un critère soit vérifié une seule fois pour que sa maîtrise par l'élève soit actée ? On tomberait alors dans le travers de guetter la moindre occasion de voir l'élève maîtriser le critère, que l'on immortaliserait comme une photo-souvenir, sans oser vérifier si la performance est due à un état de grâce passager, au hasard des circonstances, à un effet d'osmose, ou au contraire si elle s'installe dans le temps.

A l'inverse, pour qu'un critère soit déclaré atteint, l'élève doit-il en manifester la maîtrise à chaque occasion ? On tomberait alors dans le mythe de l'élève parfait, qui veut qu'un élève soit déclaré compétent lorsqu'il ne commet plus aucune erreur. Or, compétence n'est pas perfection. « Même le plus compétent commet des erreurs », dit-on. Quel est le grand joueur de football qui n'a jamais raté un penalty ? Quel est le grand cuisinier qui n'a jamais raté un plat ? L'école aurait-elle à ce point perdu la tête qu'elle ne permettrait pas à un élève en apprentissage ce qui est permis au plus grand spécialiste ?

Une formalisation souvent utile

Apprécier si un élève maîtrise un critère est une chose délicate. Il est des cas où point n'est besoin de formaliser : la connaissance qu'a l'enseignant de ses élèves suffit, grâce à l'expérience et/ou l'expertise acquise. Mais dans la plupart des cas, il est utile de formaliser les choses. La règle des 2/3, proposée par De Ketele (1996), et validée empiriquement, donne des réponses intéressantes à cette question.

La règle des 2/3 dit ceci : pour déclarer un élève compétent, chaque critère minimal doit être respecté. Et pour qu'un critère minimal soit

déclaré comme respecté, il faut que, sur trois occasions indépendantes de vérifier le critère, l'élève atteste sa maîtrise dans deux occasions sur trois. Pour l'élaborateur d'épreuves d'évaluation, cela signifie qu'il doit fournir à l'élève trois occasions de vérifier chaque critère : trois situations-problèmes à résoudre en mathématiques (ou une situation unique, avec trois consignes indépendantes), trois phrases à produire en langue pour un élève débutant, etc.

Quels poids accorder aux critères de perfectionnement ?

Dans une optique de maîtrise des compétences, il est normal que le poids accordé aux critères de perfectionnement soit limité. En effet, un enjeu majeur est d'éviter les échecs abusifs. Pour cela, il faut garantir que les échecs soient dus à la non-maîtrise des critères minimaux — ceux qui traduisent véritablement la compétence —, et non à celle des critères de perfectionnement. De même, si on veut éviter les réussites abusives, il s'agit d'éviter qu'un élève puisse réussir grâce à sa maîtrise des critères de perfectionnement.

La « règle des 3/4 », introduite par De Ketele (1996) propose à ce sujet un garde-fou intéressant. Selon cette règle, les critères de perfectionnement ne devraient pas avoir un poids supérieur à un quart du total des points.

L'indépendance des critères entre eux

Une des qualités principales des critères est d'être indépendants les uns des autres. Par exemple, la pertinence de la production permettra de déterminer si l'élève a répondu à ce qui était demandé, tandis que la cohérence de la production déterminera si ce qu'il écrit se tient, même s'il ne répond pas à ce qui est demandé.

Cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur. Par exemple, un élève qui s'est trompé dans un calcul ne devrait être pénalisé que pour le critère « utilisation correcte des outils mathématiques », et non pour les autres critères (interprétation correcte du problème, précision,...).

Pour cette raison, il est bon d'éviter, dans les disciplines scientifiques, le critère « Réponse correcte », car c'est un critère qui englobe tous les autres critères : un élève qui fait une seule erreur est de toutes les façons sanctionné à ce critère, de même qu'il

le sera probablement dans un des autres critères. Ce critère est un critère « absorbant ». La seule utilisation que l'on pourrait en faire serait d'examiner tout d'abord si la réponse de l'élève est correcte. Dans l'affirmative, on attribue la note maximale à l'élève², dans la négative, on regarde l'ensemble des critères, ce qui fait gagner à l'enseignant du temps dans la correction.

L'intérêt d'une correction critériée

Le recours aux critères présente trois avantages majeurs dans l'évaluation (Roegiers, 2004).

1. Des notes plus justes

Tout d'abord, il permet de rendre les notes plus justes que dans l'approche traditionnelle, dans la mesure où le recours aux critères limite les échecs abusifs et les réussites abusives. Autrement dit, il permet de faire réussir une plus grande proportion d'élèves qui ont les acquis pour réussir et de faire échouer une plus grande proportion de ceux qui doivent échouer parce qu'ils ne possèdent pas les acquis qui leur permettent de passer d'une classe à l'autre.

2. La valorisation des points positifs

Ensuite, le recours aux critères permet en général de valoriser les éléments positifs dans les productions des élèves. Le sens étymologique du terme « évaluation » n'est-il pas « ex-valuere », ce qui signifie « faire ressortir la valeur de » ?

3. Une meilleure identification des élèves à risque

Enfin, le recours aux critères permet d'identifier beaucoup mieux les élèves à risque, c'est-à-dire les élèves à qui il faut peu de chose pour basculer au-dessus ou en-dessous du seuil de réussite, comme en témoigne une recherche récente menée en Tunisie⁽³⁾, ou encore les recherches menées par Jadouille et Bouhon (2001). En effet, il permet de diagnostiquer de façon plus efficace les difficultés rencontrées par les élèves, et l'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la remédiation. Dans l'approche traditionnelle, de par le jeu de l'échantillonnage de savoirs et d'objectifs spécifiques qui sont évalués, le fait qu'un élève échouait à quelques savoirs ou quelques objectifs spécifiques ne donnait pas la garantie

que, si on remédie aux faiblesses, l'élève possède les acquis nécessaires pour passer d'un niveau à un autre.

Le nombre optimal de critères

Si le recours aux critères n'est plus contesté dans le monde des sciences de l'éducation, son utilisation est parfois galvaudée. En particulier, on aurait spontanément tendance à multiplier le nombre de critères pour apprécier de la façon la plus fine possible une production donnée. La pratique montre le contraire : *un petit nombre de critères permet souvent d'arriver à une note plus juste.*

Trois raisons essentielles justifient le fait de limiter le nombre de critères (Roegiers, 2004).

1. L'effort de correction

La première raison est liée à l'effort de correction. Plus un système prône la multiplication du nombre de critères, et plus il court le risque que ces critères ne soient pas utilisés du tout par les enseignants, pour une raison de temps de correction.

2. La prise en compte des critères pendant les apprentissages

La deuxième raison tient au potentiel des enseignants et des élèves à prendre en compte de façon spontanée les critères dans les apprentissages. Tout comme ils peuvent assez facilement avoir en tête deux ou trois compétences à développer chez les élèves, les enseignants peuvent assez facilement s'approprier un petit nombre de critères et les mobiliser de façon spontanée, non seulement au moment de la correction, mais aussi au cours des apprentissages. Si leur nombre augmente, ces critères perdent de facto leur statut de point de repère. Il en va de même des élèves qui peuvent être attentifs à deux ou trois critères lorsqu'ils effectuent une production, mais qui, lorsqu'ils ont un grand nombre de critères à prendre en compte, peuvent plus difficilement cibler leur effort.

3. Le risque de dépendance des critères entre eux

La troisième raison, plus technique, est liée au risque de dépendance. Plus le nombre de critères est élevé, plus on a des chances de trouver des critères qui ne sont pas indépendants l'un de l'autre : en

augmentant le nombre de critères, on multiplie les chances qu'une erreur de l'élève soit sanctionnée deux, voire trois fois.

Faut-il communiquer les critères aux élèves ?

Les pédagogues ont déjà répondu depuis longtemps à la question de savoir s'il faut communiquer les critères aux élèves. La réponse est positive, bien entendu, sans aucune restriction.

Cette pratique a en effet plusieurs conséquences positives :

Tout d'abord, les résultats de recherche (Bonniol, 1985 ; Jadouille et Bouhon, 2001) ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectue de meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la préparation de l'examen.

Ensuite, il s'agit là d'un levier gigantesque pour l'autonomie de l'élève, dans la mesure où cette liste des critères constitue une base pour des grilles d'autoévaluation, qu'il peut d'ailleurs construire lui-même. Ces outils sont des supports privilégiés pour l'autoévaluation, qui elle-même déclenche des démarches métacognitives chez l'élève. Les travaux sur l'autoévaluation et la métacognition (Grangeat, 1998 ; Noël, 2001 ; Allal, 2001) mettent en évidence l'apport de ces types de pratiques dans la régulation des apprentissages.

Existe-t-il une liste générique de critères pour toutes les disciplines ?

La réponse à cette question est malheureusement négative : il n'existe pas une liste de critères, si bien faite soit-elle, qui corresponde à l'ensemble des niveaux d'enseignement et des disciplines, tant les besoins de ces niveaux sont différents, mais surtout tant les exigences des disciplines sont spécifiques. Entre les disciplines outils et les autres disciplines, entre les disciplines littéraires et les disciplines scientifiques, entre les disciplines artistiques et les disciplines cognitives, il y a des exigences tellement variées qu'il nous semble vain de vouloir tout embrasser.

Il est vrai que certains critères minimaux reviennent souvent. Ce sont les critères suivants :

la pertinence de la production : la production correspond-elle aux supports donnés ? aux consignes ?

– L'utilisation correcte des outils de la discipline ; l'élève utilise-t-il convenablement les concepts, les savoir-faire de la discipline ?

– La cohérence interne de la production : la production est-elle bien agencée ? vraisemblable ? complète ?

Toutefois, leur traduction dans chaque discipline, voire dans chaque compétence de base, est spécifique.

L'élaboration d'une épreuve d'évaluation

Les qualités d'une épreuve d'évaluation à travers une situation complexe

Dans une optique d'évaluation des compétences de l'élève, on appelle « épreuve d'évaluation » une ou plusieurs situations d'intégration — des situations complexes — à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence.

Ces situations répondent à plusieurs conditions, les trois principales étant les suivantes (Roegiers, 2003) :

– Correspondre à la compétence à évaluer ;

– Être significatives pour l'élève, c'est-à-dire lui parler, lui donner l'envie de se mettre au travail ;

– Véhiculer des valeurs positives ; en effet, comme elles sont des fenêtres ouvertes sur la vie quotidienne de l'élève, elles doivent intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système éducatif : citoyenneté, respect de l'environnement, etc.

Les étapes de l'élaboration d'une épreuve d'évaluation

On peut résumer par les étapes suivantes la démarche de construction d'une situation à des fins d'évaluation :

– Préciser la compétence à évaluer ;

– Construire une ou deux situations nouvelles correspondant à la compétence ;

– Veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois, selon la règle des 2/3) ;

– Rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève ;

- Préciser les indicateurs que l’enseignant relèvera lorsqu’il corrigera la copie ;
- Rédiger la grille de correction.

Quelques questions pour guider les choix

Voici quelques questions qui sont habituellement posées lorsqu’il s’agit de construire une épreuve d’évaluation.

Choisir une ou deux ou trois situations ?

Nous avons vu que, l’important, c’est que chaque critère puisse être évalué à plusieurs reprises, de façon indépendante. Trois occasions apparaissent comme un point de repère intéressant. Dans certains cas, une situation unique suffit pour que chaque critère puisse être évalué à trois reprises différentes. Dans d’autres cas, il faudra recourir à deux, voire à trois situations pour permettre d’évaluer chaque critère à trois reprises au moins.

Travailler sur une consigne unique, ou la détailler en plusieurs consignes, ou en plusieurs questions ?

Une consigne unique garantit que l’on a le niveau de complexité requis. On ne réduit pas cette complexité. L’inconvénient majeur est qu’une consigne unique peut provoquer du « tout ou rien » et handicaper les élèves qui pourraient exécuter une partie de la tâche seulement.

Les avantages d’un ensemble de questions est de répondre à cet inconvénient en multipliant les chances pour l’élève de pouvoir effectuer des productions indépendantes, c’est-à-dire qui ne soient pas liées à des réponses ou à des productions antérieures. Il faut toutefois que chaque question garde toujours un niveau de complexité suffisant : décomposer une question complexe en plusieurs questions revient à évaluer une suite de savoir-faire. Un autre avantage est de pouvoir orienter ces questions d’une manière telle que chacune d’elles soit davantage orientée vers un critère particulier, ce qui facilite la correction.

Est-il bon de garder les mêmes types de consignes que les situations travaillées antérieurement ?

Dans les petites classes, introduire une nouvelle consigne est une chose compliquée, et on peut reprendre la même consigne.

L'important est que le contexte de la situation, ainsi que la production attendue, soient entièrement nouveaux.

Est-il intéressant de travailler sur des documents connus, sur des supports connus ?

La réponse générale est non. La raison est que, si l'on cherche à élaborer une situation nouvelle, le fait de travailler à partir d'un support connu va inciter l'élève à de la restitution, ou induire chez lui qu'on pourrait accepter qu'il restitue des savoirs.

La correction des copies

Des indicateurs pour opérationnaliser les critères

Définir des critères ne suffit pas pour fournir la garantie que deux copies d'élèves soient corrigées de la même façon. Prenons par exemple un critère comme « correction syntaxique de la production », ce critère étant noté sur 5 points. Comment apprécier ce critère pour un élève qui a produit 10 phrases, et dont 4 phrases sont mal construites ? Si on ne précise pas le critère, un enseignant peut donner à l'élève 1 point sur 5, argumentant qu'il retire un point par phrase mal construite. Un autre peut par contre lui donner 3 points sur 5, argumentant que trois cinquièmes des phrases sont bien construites.

C'est le rôle des indicateurs.

Un indicateur est un signe concret, un indice précis que l'on recueille pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par l'élève. Les indicateurs sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valence positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

On peut distinguer deux types d'indicateurs.

- Un indicateur peut être *qualitatif* quand il précise une facette du critère. Il reflète alors soit la présence / l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée.

Par exemple, le critère « correction syntaxique d'une production » peut être opérationnalisé de manière qualitative par les indicateurs suivants : présence d'un verbe dans une phrase, agencement correct des mots dans la phrase, utilisation correcte des substituts...

Utilisé dans une optique descriptive, un indicateur qualitatif est intéressant dans la mesure où il aide à repérer les sources d'erreur, et à y remédier.

- Un indicateur peut être également *quantitatif* quand il fournit des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il s'exprime alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur.

Par exemple, le critère « correction syntaxique d'une production » peut être opérationnalisé de manière quantitative par des indicateurs du type « l'élève obtient 2 points sur 3 lorsque deux tiers des phrases sont construites correctement ».

Cette utilisation de l'indicateur est plus simple, mais elle est moins descriptive, et dès lors moins formative, c'est-à-dire qu'elle aide moins à la remédiation.

Le recours à une grille de correction

Une grille de correction est un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. En termes stratégiques, la grille de correction répond à un souci de standardisation de la correction. En termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves, utilisé essentiellement dans deux buts :

- garantir un maximum *d'objectivité* dans la correction, permettre un accord intercorrecteurs le plus élevé possible, grâce aux indicateurs ; en effet, un correcteur est souvent influencé par une erreur, en rapport avec un critère, qui contamine tout le reste de la correction ; l'exemple le plus frappant est donné par ces corrections en mathématiques pour lesquelles on attribue zéro d'office à l'élève si la première partie de la réponse est erronée ;

- procurer un *appui aux enseignants* débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation : la grille est en quelque sorte un outil de formation. Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enseignant par rapport à la correction qu'il mène, mais de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève.

Des indicateurs formulés de façon rigoureuse

Un critère peut être opérationnalisé par plusieurs indicateurs qui se complètent, et qui donnent un tableau assez complet de la maîtrise du

critère. Dans la pratique, on limite souvent le nombre d'indicateurs pour ne pas alourdir le travail de l'enseignant.

Dans ce dernier cas, il faut être particulièrement rigoureux dans la formulation de l'indicateur. Il faut notamment que cette formulation *ne couvre pas deux critères différents*. L'enjeu est le même que celui de l'indépendance des critères : comment garantir que l'élève ne soit pas pénalisé deux fois pour une erreur qu'il a commise ?

Des indicateurs formulés de façon concrète, précise et simple

Il s'agit ensuite de les exprimer de façon concrète, précise et simple. L'enjeu est que le correcteur puisse associer de façon rapide et fiable la réponse de l'élève à un nombre de points le plus juste possible.

Conclusion

Le recours aux situations complexes est sans doute la seule voie qui peut assurer que l'école évalue des compétences de l'élèves, et non des savoirs ou des savoir-faire isolés. Ce recours à des situations complexes dans l'évaluation garantit que les élèves qui passent d'un niveau à l'autre possèdent des bases solides pour poursuivre leur scolarité. A plus long terme, il garantit que l'école arrête de produire des analphabètes fonctionnels.

Toutefois, il y a un prix à payer : un changement de pratiques d'enseignement et un changement de pratiques d'évaluation, qui impliquent que l'enseignant accepte de jouer le jeu de porter sur une production de l'élève un regard pluriel, à travers des critères de correction. Cela implique également que, en tout cas pour l'évaluateur débutant, il construise des outils de correction précis, à savoir une grille de correction constituée d'indicateurs observables.

Pour le système éducatif, il existe un enjeu stratégique : celui de trouver un équilibre entre un dispositif d'évaluation suffisamment significatif et pertinent, mais aussi suffisamment simple pour ne pas décourager l'enseignant. Comme dans toute innovation, pour qu'elle réussisse, il faut être à la fois exigeant et modeste. Exigeant dans les visées à long terme, mais modeste dans les pas progressifs que l'on demande aux enseignants de franchir, tenant compte de

leur capacité d'absorption de l'innovation. Une réforme qui exige trop des enseignants en une fois est une réforme qui conduit souvent au non-changement.

Il y a également des implications pratiques pour les responsables du système éducatif, situées essentiellement à trois niveaux :

1. Outiller les enseignants par des documents qui proposent des situations complexes à titre d'exemple de ce qui est attendu des élèves à chaque niveau, dans les manuels scolaires ou dans des banques de situations ;
2. Former les enseignants à construire des situations d'évaluation ;
3. Assurer un accompagnement de ces enseignants dans leurs classes.

*Professeur à l'Université Catholique de Louvain la Neuve et Directeur du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF).

NOTES

1. Le terme « compétence de base » désigne une compétence qui doit être maîtrisée à un niveau pour passer au niveau supérieur.
2. Du moins sur les critères liés à l'exactitude de la réponse (pas sur un critère « propreté » par exemple)
3. Recherche menée dans le cadre du C.N.I.P.R.E.

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (2001). La métacognition en perspective, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 142-145.

Bonniol, J.-J. (1985). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. In *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, p. 173-186.

De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, p. 17-36.

Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Grangeat, M. (1998). Régulation métacognitive, transfert de connaissances et autonomisation. *Educations*, n°15, p. 37-40.

Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique de l'Histoire à l'Université catholique de Louvain.

Noël, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 109-117.

Roegiers, X. (2000, 2^e édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.

UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM SELON L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

L'objectif de ce travail est de présenter quelques éléments d'un cadre conceptuel et méthodologique susceptibles d'aider à la conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences (APC), dite approche par intégration des acquis.

Deux choix sont *grosso modo* offerts aux systèmes éducatifs pour rénover les programmes selon cette perspective :

1. *Préconiser un curriculum multidisciplinaire* (surtout par rapport à des familles de discipline, comme les sciences), privilégiant des capacités communes dite "transversales" intégrant ces disciplines et définies selon des profils de sortie d'un cycle donné;

2. *S'inscrire dans la logique d'une discipline* et de sa didactique en prenant appui sur le profil qui y est visé, lequel est exprimé à travers des objectifs généraux traduits par la suite en compétences; cette vision n'exclut pas le fait de se fonder sur des capacités transversales définies au préalable par le ministère de l'Éducation.

C'est la deuxième perspective qui fait l'objet de notre réflexion. Pour ce faire, nous nous proposons, dans un premier temps, de partir d'une définition du curriculum, de citer quelques motivations à sa réécriture ou sa refonte, puis de cerner l'une des entrées

actuelles d'élaboration des programmes, celle qui est fondée sur l'approche par les compétences, en montrant les principes sur lesquels elle prend appui et les orientations méthodologiques relatives à sa mise en place au niveau des curriculums.

Une définition du curriculum

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.

Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. « Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Philippe Perrenoud : 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 censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée : on parlera de curriculum *prescrit* et de curriculum *réel*. »

Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est-à-dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à l'autre suivant la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux.

Des raisons de changement d'un curriculum

Certains facteurs internes et externes au système éducatif expliquent l'opportunité d'une réécriture ou d'une refonte d'un curriculum.

1. *L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail* et dans les profils des métiers dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là - même les contenus de ses programmes scolaires;

face à cette réalité, l'école doit se soucier moins de la problématique de la transmission des connaissances que de l'exploitation opportune de celles-ci dans des contextes précis où les besoins changent constamment.

2. *L'éducation doit donc suivre cette demande sociale en aménageant des approches pédagogiques nouvelles* dont on perçoit l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum. On assiste actuellement à un changement de paradigme éducatif qui insiste davantage sur le processus d'apprentissage. Cela signifie que l'élaborateur du programme et l'enseignant accordent un intérêt particulier à l'élève, autrement dit à ses besoins et à son environnement, à son imaginaire, à son rythme d'apprentissage ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations.

3. *Le développement d'ordre scientifique de la discipline ainsi que celui de ses modèles didactiques correspondants* expliquent l'opportunité de réécrire un curriculum en l'actualisant et en l'aménageant en fonction de ces développements qui doivent se traduire suivant le processus de *la transposition didactique*.

4. *Les résultats des évaluations du système éducatif*, notamment au niveau des programmes et des acquis scolaires des élèves, incitent à revoir un curriculum en prenant en considération ses points forts et les insuffisances constatées. Parmi les constats négatifs récurrents dans un ensemble de systèmes éducatifs, on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves à résoudre des problèmes, la prédominance des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs...

Toutefois, la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une « contextualisation » garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants; mais au plan collectif et macro structurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions :

1. *Une dimension socioculturelle et économique* : la rénovation d'un programme prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire.

2. *Une dimension méthodologique* : un modèle adopté ne peut faire table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées.

3. *Eventuellement une dimension terminologique* : certains concepts ou termes techniques utilisés initialement dans un pays peuvent être aménagés et adaptés aux usages conceptuels ou terminologiques attestés dans le contexte où s'implante la rénovation.

4. *Une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants*, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective.

Qui prépare le curriculum et comment ?

L'élaboration des curriculums et les démarches correspondantes varient suivant les cas et les traditions en vigueur dans tel ou tel pays. Dans « l'établissement de ces textes programmatiques », on se réfère soit à un profil abstrait de l'élève, soit à "un profil nostalgique" (à la manière dont l'élaborateur et le groupe d'élaborateurs ont été eux-mêmes formés), soit encore à la logique interne et à l'épistémologie de la science correspondant à la discipline en question. D'autres voies, plus focalisées sur l'élève, prennent en compte ses besoins, ceux de son environnement, ses expériences ainsi que ses représentations.

Au niveau de la démarche d'écriture des programmes, Xavier Roegiers distingue :

1. *Une logique de l'expertise*, qu'elle travaille selon les contenus ou selon la démarche de l'intégration; l'élaboration du curriculum est confiée à un groupe restreint d'experts.

2. *Une logique de projet et de participation* de partenaires ayant des profils complémentaires: des enseignants, des inspecteurs, des experts, des directeurs d'écoles, des représentants d'instances éducatives sont représentés dans ce processus... Ce partenariat garantit en amont la concrétisation des principes d'adhésion (la consultation est une garantie de l'adhésion et une ressource) et d'efficacité (avoir

un curriculum fiable permettant des changements réels dans les pratiques et les comportements pédagogiques).

3. Parmi les comportements suscités chez les enseignants, on peut évoquer, dans le cas de l'approche par les compétences, le fait d'intégrer les apprentissages, de partir des préoccupations et des représentations de l'élève et d'apporter les remédiations appropriées suite aux évaluations effectuées...

Trois principales entrées d'un curriculum

Dans l'histoire récente de l'élaboration des programmes d'enseignement, on distingue trois principales logiques qui ont déterminé leur construction :

1. *Une entrée par les contenus* : la matière à enseigner est structurée suivant des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir dans le cadre d'une progression définie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de référence. Mais cette approche où prédominent quelquefois l'académisme et l'érudition ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement.

2. *Une entrée par les objectifs*, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là-même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés.

3. *Une entrée par les compétences* (ou par intégration) : Elle prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs. Elle se réclame essentiellement de la théorie constructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent ainsi d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant.

Quelques principes de base de l'approche par les compétences

Cette approche a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise. Dans ce domaine, le concept de qualification, où l'efficacité dans un poste de travail est, en général, associée à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplanté par celui de profil de compétences (traduit l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail).

Ensuite, cette approche a été transposée dans le secteur de l'éducation où plusieurs systèmes éducatifs, du nord et du sud, l'ont adoptée dans les divers degrés de l'enseignement. Elle trouve ses applications dans différentes composantes : les curriculums, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

L'APC repose sur les principes suivants :

1. Déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations; le profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte des options à la fois universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte où des tâches variées peuvent être effectuées ; de ce point de vue, le curriculum est un vecteur de développement et de changement des mentalités, un moyen de viser des finalités comme l'égalité, l'esprit critique, la cohésion sociale...

2. Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée (le tout n'est pas la somme des parties); on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré.

Ce principe fondamental de l'approche par les compétences repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (savoir et savoir-faire) pour la résolution d'un problème en sciences, la production d'actes langagiers en langue ou pour la préparation d'un projet. Selon X. Roegiers, l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au

départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ».

C'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie, l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant; celle-ci « est étroitement associée à une capacité d'agir observable, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages, par exemple: la réalisation de projets, la résolution de problèmes complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôle, de mises en situation ».

Pour assurer une extension des situations et pour favoriser la variété des contextes, l'approche par les compétences a retenu le concept de « famille de situations », défini comme un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence ou à un même OTI.

Exemple : Produire un rapport de synthèse destiné à une revue et informant, après un recueil d'informations, sur les possibilités d'emploi dans trois domaines professionnels différents : la protection de l'environnement, le domaine paramédical et le domaine de l'enseignement.

1. 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...

2. Rendre significatifs et opératoires ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève. Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls contextes de la vie quotidienne ; des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier ...) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématiques peut servir à d'autres matières d'enseignement).

Ainsi, l'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir ».

3. Evaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : dans une approche par les compétences, 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 (comme c'est le cas dans une évaluation sommative qui porte sur des savoirs ou des savoir-faire juxtaposés) ; toutefois, l'évaluation de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, une évaluation intégrée se substitue à la fin d'un parcours à des évaluations ponctuelles et séparées qui ne peuvent être écartées.

Une procédure de conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences

Dans la présentation de cette orientation méthodologique, nous nous référons principalement aux travaux de Xavier Roegiers.

Délimiter un objectif terminal d'intégration pour le cycle ou l'année

La première tâche à effectuer est de préciser un profil de sortie de l'élève soit à la fin de chaque année soit à la fin d'un degré ou d'un cycle. Dans le premier cas, on opère une démarche descendante de la sixième à la première année, par exemple, en pensant aux situations d'apprentissage correspondantes; dans le second cas, le développement des compétences et leur progression s'effectuent par paliers (un palier de compétences par année). Ce profil sera exprimé à l'aide d'un objectif terminal d'intégration (OTI), concept central qui polarise, en les intégrant, les compétences de la même année ou de l'ensemble du cycle. Pour le formuler, le concepteur du curriculum se réfère ainsi à un ensemble de situations et se pose la question suivante: à quel type de situations l'élève doit-il faire face dans sa vie quotidienne et plus tard dans sa vie professionnelle ?

Voici un exemple d'OTI extrait des programmes tunisiens (cet OTI regroupe les compétences acquises au bout de deux années d'apprentissage du français).

« Au terme de la 4^e année de l'enseignement de base, l'élève sera capable de produire un énoncé oral cohérent et intelligible d'au moins trois phrases constituant un récit ou un dialogue, à partir d'une situation présentée oralement par le maître ou d'un support visuel, textuel ou concret. ».

Préciser les compétences constituant l'OTI

Dans un deuxième temps, les élaborateurs du curriculum procèdent à la délimitation des compétences en décomposant l'OTI et en prévoyant leur progression et leur cheminement suivant différents paramètres:

1. le niveau de complexité de la tâche demandée,
2. le niveau d'autonomie exigé de l'élève,
3. le nombre de démarches à suivre dans la résolution d'un problème...

L'organisation des compétences peut se réaliser en procédant à une répartition par sphères d'activités (géométrie, calcul en mathématiques; oral, écrit en langue...) ou par type d'activité (analyse d'un fait de l'environnement dans un but donné, proposition d'une action en faveur de l'amélioration de l'environnement ; production d'un texte descriptif, production d'une argumentation contenant une description...).

Identifier les ressources mobilisées par chaque compétence

On entend ici par ressources l'ensemble des savoirs (connaissances, informations, notions...), des savoir-faire (additionner, préciser la cause d'une panne électrique, transformer une phrase affirmative en phrase interrogative...) et des savoir-être (écouter son interlocuteur...) qu'on utilise pour réaliser une tâche complexe liée à une compétence ; là encore, c'est à l'aide d'un ensemble de situations qu'on parvient à réaliser l'intégration des ressources.

Le texte du curriculum introduit dans une première colonne un ensemble de savoir-faire à mobiliser, dans une seconde, les savoirs correspondants et dans une troisième les activités à proposer à l'enseignant pour développer cette compétence auprès des élèves.

Dans le choix des savoirs et des savoir-faire, il est possible et souvent nécessaire de se référer aux anciens programmes dans lesquels on peut puiser les ressources essentielles. Dans les programmes construits suivant les contenus - matières, il convient de transformer ces contenus en objectifs spécifiques. La distinction de ce qui est important de ce qui l'est moins se fait en fonction de la récurrence des ressources ou parce qu'elles servent à d'autres apprentissages figurant dans une autre discipline.

Nous proposons ici l'un des exemples d'organisation de la compétence :

Comportements et activités de l'enseignant	Savoir-faire	Savoirs	Enoncé de la compétence
--	--------------	---------	-------------------------

Proposer des situations d'évaluation pour l'OTI et chacune des compétences, y préciser les critères (de base et de perfectionnement) et les indicateurs d'évaluation. Il est important de proposer à l'enseignant au moins deux situations significatives se rapportant à la même famille en précisant la tâche à effectuer, tout en se servant d'un ou de plusieurs supports et en la présentant à l'aide d'une consigne claire et non ambiguë.

Conditions et modalités de mise en place de l'APC

Dans le souci d'une bonne contextualisation de l'opération de réécriture des programmes, il est opportun de tenir compte au préalable d'un ensemble de données :

1. Les résultats fournis par une analyse aussi dépassionnée que possible de la situation pédagogique et didactique existante : les anciens programmes et les outils didactiques correspondants, la réalité des acquis des élèves, les entraves éventuelles au changement du curriculum et les diverses potentialités pour engager cette action;
2. les options éthiques, pédagogiques et méthodologiques mentionnées dans le référentiel des compétences préconisé par le ministère de l'Education afin de voir ce qui est transversal et ce qui est spécifique à chaque discipline scolaire;
3. une imprégnation des élaborateurs des curriculums par l'approche pédagogique retenue et ses contours (en l'occurrence l'approche par les compétences dans ses fondements théoriques et ses implications pratiques).

De même, cette rénovation est à concevoir comme un processus comprenant des volets complémentaires impliquant des modalités propres à assurer sa cohérence et les conditions de sa réussite.

1. Au plan institutionnel, il convient de mettre en place un comité de pilotage au niveau du Ministère associant divers partenaires (représentants de la structure des programmes, des manuels scolaires,

de la formation et de la gestion administrative des écoles..) et chargé du suivi et de la régulation des différentes actions engagées (rédaction des programmes, expérimentation, validation, application partielle ou totale de ces programmes...).

2. Une sensibilisation et une information des différents partenaires impliqués (les responsables du ministère de l'Éducation, les chefs d'établissement, les enseignants et, éventuellement, les parents d'élèves) s'avèrent utiles et nécessaires pour susciter leur adhésion à cette rénovation.

3. Une formation des formateurs et des enseignants dans le domaine de l'approche par les compétences devrait accompagner la réécriture des curriculums. Le pari de ce projet de formation, conçu suivant une démarche participative, est d'amener les enseignants à changer de comportements et de rapport au savoir et à l'apprentissage, de les conduire à être moins transmissifs et de faire en sorte qu'ils aident les élèves à apprendre en les mettant dans des situations de production, de réalisation de projets et enfin qu'ils les évaluent à partir de situations - problèmes et de démarches de projet. Ceci contribuerait à réduire le décalage souvent constaté entre les ambitions institutionnelles liées à la rénovation pédagogique et la réalité de la classe et de l'apprentissage.

4. L'élaboration des manuels scolaires devrait aussi s'inscrire dans la même perspective et refléter une méthodologie prenant en compte concrètement les principes de base de l'approche et en particulier celui de l'intégration des acquis.

5. Progressivement, le système d'évaluation, dans ses composantes aussi bien certificative que formative, est appelé, certes progressivement, à se conformer à la logique d'une évaluation des compétences.

Ainsi la qualité de l'enseignement visée à travers une réécriture des curriculums selon l'approche par compétences et les actions qui l'accompagnent n'a de chance de se réaliser qu'à travers le développement progressif d'une culture de l'innovation auprès de partenaires impliqués, participatifs et conscients de l'enjeu de cette action.

* Maître de conférences en didactique à l'Université du 7 novembre à Carthage. Directeur de l'institut supérieur des langues de Tunis et Consultant en éducation associé au Bureau d'Ingénierie en éducation et en formation (BIEF) Belgique.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **Le Boterf G.** (1998). L'ingénierie des compétences. Editions d'organisation.
- **Miled M.** (2002). Elaborer ou réviser un curriculum. In *Le Français dans le monde*, mai-juin 2002, n°321. pp. 35-38.
- **Touzin, G.** (1997). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages; CEGEP de Chicoutimi, volume 8, numéro 1, décembre 1997.
- **Roegiers X.** 2003.2004) :
 - + Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement ; De Boeck, 2000, réédité en 2004.
 - + Des situations pour intégrer les acquis scolaires. De Boeck 2003.
- **Perrenoud, Ph.** (2002) ; Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. In *Educateur*, numéro spécial "Un siècle d'éducation en Suisse romande ", 2002, n°1, pp. 48-52.

VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION : RÉFLEXIONS CRITIQUES SUR L'ÉVALUATION

Lorsque l'on parle d'évaluation des acquis à l'école, on parle en général de deux grands types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation certificative.

L'évaluation formative est celle qui se mène au cours des apprentissages, pour réguler ceux-ci, au niveau de chaque élève, comme au niveau de l'enseignant, pour ses apprentissages.

L'évaluation certificative, le reflet des valeurs

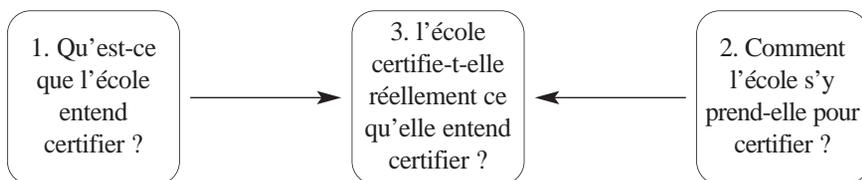
Plus qu'un reflet des valeurs d'un système, la certification des acquis représente un révélateur des valeurs d'une société, aux yeux des élèves, des parents, des citoyens, des employeurs : quand ceux-ci voient quels élèves échouent, quels élèves réussissent, et comment ils réussissent, ils découvrent les valeurs profondes que le système véhicule, qu'il le veuille ou non. « C'est quand, en fin de deuxième année primaire, les parents ont vu à quelle évaluation leurs enfants étaient soumis qu'ils ont perçu que c'était une réforme, et la portée de celle-ci », disait récemment un des responsables d'un système éducatif engagé dans une réforme des curriculums en termes de compétences. Dans la plupart des cas, les apprentissages ne sont pas

visibles aux yeux de la société, pas plus que l'organisation de l'école ou les remédiations qu'elle mène ou qu'elle ne mène pas. Tout cela, c'est de la cuisine interne à l'école. Ce qui est visible par contre, c'est le bulletin, la note que l'élève rapporte à la maison, qui constitue l'interface visible entre l'école et la société. Tout comme le cartable, la tartine ou le sac de sport renvoient à l'école de l'information sur ce que l'élève vit à la maison, le bulletin renvoie une information de l'école vers la maison.

L'évaluation certificative constitue essentiellement la source de ce trait d'union. Pour assurer correctement sa fonction, elle se doit de certifier ce qu'elle doit certifier, ou ce qu'elle veut certifier⁽¹⁾. Cela se traduit immédiatement par une triple question :

- Est-on bien d'accord sur ce que l'école doit certifier ?
- Comment l'école s'y prend-elle pour certifier les acquis ?
- L'école certifie-t-elle réellement ce qu'elle entend certifier ?

La troisième question traduit l'écart qui existe entre les deux premières.



La première question relève du politique, des décideurs, la deuxième des pédagogues et la troisième des analystes, des évaluateurs.

Dans bon nombre de systèmes scolaires, il existe des décalages importants entre ces niveaux.

De la réponse à la première question découlent les réponses aux deux autres.

Qu'est-ce que l'école entend certifier ?

L'entrée politique du «quoi certifier ?»

La question du « Quoi certifier ? » renvoie immédiatement aux questions « Qui doit apprendre ? Que faut-il apprendre ? En vue

de quoi ? » qui relèvent de choix éminemment politiques. Nous verrons plus loin en quoi ces choix sont liés non seulement aux valeurs que l'école veut véhiculer, mais aussi aux pressions qui s'exercent sur le système. Attardons-nous dans un premier temps sur la nature de ces choix.

Tout système éducatif repose sur des choix. Parmi ces choix, ceux qui conditionnent les contenus à faire inculquer par l'école ne sont pas des moindres. Ce n'est pas le même projet de société de mettre en avant, à l'école de base, la connaissance des roches, du décigramme, des homonymes et de la date de la bataille de Marignan, ou au contraire l'éducation à la citoyenneté, la lutte contre le sida, et la défense de l'environnement. Ce ne sont pas non plus les mêmes élèves que l'on fait réussir en choisissant l'une ou l'autre option. « Oui mais, faut-il évacuer tous les savoirs de l'école ? », interrogent certains, comme si la question était de garder tous les savoirs ou de n'en garder aucun. « Ne peut-on pas développer tout cela à la fois ? » demandent d'autres. Et c'est là que se situe le piège. Car vouloir tout faire, alors que l'on sait bien que l'enseignant n'a matériellement pas le temps pour tout faire, c'est amener inévitablement ce dernier à retomber dans ses anciennes habitudes, et à provoquer le statu quo. Et il est vrai que l'école excelle dans ce domaine ! Pour des responsables d'un système éducatif, faire des choix, c'est déterminer des priorités, c'est dégager des dominantes. Laisser un flou artistique, et accepter que les curriculums gonflent sans cesse, c'est opérer un non-choix, car choisir, c'est renoncer, c'est accepter que certains contenus que l'on pensait importants passent au deuxième plan, deviennent des contenus de perfectionnement, qui ne sont développés que quand l'essentiel est acquis par les élèves.

Aussi déterminants soient-ils, les choix de contenus ne sont pas les seuls qui conditionnent la scolarité de l'enfant. Il en existe bien d'autres, sur des plans différents : le choix d'inscrire ou non certaines disciplines dans un curriculum, le choix d'élaborer un curriculum à titre de cadre de référence ou un curriculum à respecter impérativement, le choix d'énoncer les curriculums en termes de contenus, d'objectifs ou de compétences, les choix liés aux structures administratives — centralisées ou décentralisées —, les choix liés au système d'évaluation, au système d'orientation, les

choix liés à la politique de manuels scolaires, les choix liés à la formation des enseignants — centralisée ou non, libre ou non, sur la base de besoins énoncés par les acteurs ou non —, les choix liés à la carte scolaire, aux classes multigrades, et la liste est encore longue.

Des choix à la fois implicites et calculés

Deux composantes conditionnent essentiellement ces différents choix : une composante implicite et une composante calculée.

La première est une composante implicite des choix. Elle est liée à un système de valeurs, lui-même ancré dans un ensemble de facteurs de nature diverse : culturelle, historique, religieuse, ethnique, économique, sociale... Ce caractère implicite est lié au fait que les choix reposent sur des présupposés, eux-mêmes profondément enracinés dans la culture : l'école doit avant tout transmettre des savoirs, l'école doit avant tout former l'élite du pays. Ces choix semblent souvent aller de soi, tant du point de vue des décideurs que de celui des parents ou encore des enseignants.

La deuxième composante est le caractère calculé, voire opportuniste, de ces choix, dans un contexte — en particulier international — régi par un système de pressions et d'intérêts divers. Il ne faut en effet pas penser que la référence à un système de valeurs constitue la seule référence susceptible d'orienter les choix de l'école. Ce serait oublier que ces derniers sont également conditionnés par un système d'intérêts, lié aux pressions de tous types qui s'exercent sur le système et sur ses acteurs. On entre là dans les questions relatives à l'école dans son contexte. Le contexte le plus marquant est certainement celui de la mondialisation. Cette dernière a des effets de différents types, plus ou moins marqués selon les pays, et en sens divers. D'une part, elle contribue à libéraliser l'école, mais d'autre part, elle force les décideurs à plus de transparence dans leur gestion du système. Ces pressions externes se conjuguent à des pressions internes pour maintenir, voire renforcer les inégalités à l'école, et, dans l'autre sens, à des pressions internes pour introduire plus de démocratie à l'école. Les décideurs se trouvent sous un feu croisé de pressions, internes et externes étroitement liées à des intérêts essentiellement politiques et économiques.

L'élitisme, comme phénomène révélateur des problèmes essentiels

Prenons un exemple pour illustrer ce caractère à la fois implicite et calculé des choix de l'école. Dans la plupart des pays africains, l'accès à l'enseignement secondaire public est limité par le manque de collèges ou le manque de places dans les collèges. On attribue tout naturellement les places existantes aux élèves les plus brillants, souvent sur la base de concours. Parfois même, la tranche supérieure des élèves peut accéder à des collèges d'élite, la tranche suivante à de très bons collèges, et ainsi de suite, jusqu'à épuisement des places, les élèves restants se retrouvant souvent à la rue⁽²⁾. Mais au nom de quoi ? Pourquoi ne laisserait-on pas les élèves plus faibles bénéficier des places existantes dans les collèges, ou du moins pourquoi ne leur laisserait-on pas un certain nombre de places, en fonction de certains critères de progression par exemple ? En pratiquant le système de concours, on favorise les élèves les plus « scolaires », à travers des épreuves hautement discutables.⁽³⁾ Pourquoi ne pas laisser des places à des élèves moins « scolaires », mais plus créatifs, avec un potentiel de développement plus important ? Si un collège est un bon collège, n'est-ce pas lié en grande partie aux enseignants ? Pourquoi réserver les meilleurs enseignants aux meilleurs élèves, alors que ce sont les élèves les plus faibles qui ont besoin des meilleurs enseignants ? Cela a-t-il du sens pour ces systèmes scolaires de former les élèves avec les études universitaires en point de mire, alors que les mêmes pays ont un besoin désespéré de techniciens, de techniciens supérieurs, d'une classe moyenne, et par conséquent de formations courtes et ciblées ?

On pourrait penser, à travers ces questions volontairement provocantes, que la culture et l'histoire d'un pays sont les sources uniques des valeurs qui conditionnent son système éducatif, qui n'existerait que par la force de l'habitude, ce qui laisserait à penser à une sorte de fatalisme naïf. C'est certes vrai en partie, mais ce serait oublier que ces valeurs sont également dictées par des pressions exercées à l'intérieur de ses frontières, mais aussi et surtout à l'extérieur de celles-ci. C'est le phénomène de la mondialisation et l'interdépendance des systèmes politiques et économiques. Il n'entre pas dans nos propos de nous pencher sur l'analyse de ce phénomène, que nous laissons aux spécialistes de la question. Mais, pour

expliquer ce qui régit un système d'évaluation à l'échelle d'un pays, il faut aller un peu plus loin dans l'analyse des conséquences de ces pressions exercées de l'extérieur sur son système scolaire.

Aujourd'hui encore, de nombreux systèmes éducatifs entiers sacrifient l'immense majorité des élèves au profit d'une infime minorité d'élèves — souvent de l'ordre de 1% — qui réussissent leur bac, et dont le projet le plus fréquent est de poursuivre des études supérieures. On observe qu'une frange non négligeable de cette minorité se voit sollicitée, en cours d'études universitaires ou au terme de leurs études, pour s'expatrier vers des horizons plus cléments. Dans cette fuite de cerveaux — puisqu'il faut appeler les choses par leur nom —, on place souvent le débat au niveau de la question du financement des études supérieures. Mais c'est se tromper de débat : le principal coût pour le pays ne se situe pas dans la formation universitaire de cette poignée de « cerveaux », qui n'est que la partie émergée de l'iceberg. Ce n'est que le coût apparent. Il existe un autre coût caché, un immense coût social, humain, économique, qui se situe dans tout ce qui s'est passé en amont, c'est-à-dire à l'école de base, et qui a amené le système scolaire à dépenser l'essentiel de son énergie pour former cette poignée de meilleurs élèves, au détriment des 99% restants. Ce phénomène porte un nom : l'élitisme. Il ne nous appartient pas de faire un mauvais procès de l'élitisme — certains des aspects d'un élitisme bien compris peuvent d'ailleurs être stimulants pour un système éducatif —, mais de montrer en quoi un élitisme outrancier, conscient ou inconscient, peut détourner entièrement un système de sa mission première.

L'élitisme se traduit par de nombreuses formes, comme les sacro-saints cours particuliers, et les intérêts financiers qui en découlent, parfois au détriment des apprentissages menés collectivement — puisqu'un enseignant trop performant perdrait des « clients » —, voire même des intérêts d'un autre ordre qui viennent s'y mêler.⁽⁴⁾

Dans les pays occidentaux, le mythe de la formation de l'élite prend des formes plus subtiles encore. Aux Etats-Unis par exemple, de plus en plus de parents, ne faisant pas confiance aux curriculums peu performants de l'école, qu'elle soit publique ou privée,

paient très cher des précepteurs qui élaborent des curriculums construits sur la base des dispositions de leurs enfants plutôt que sur des objectifs de formation. Ils préfèrent les instruire à la maison plutôt que de les envoyer dans un établissement scolaire, si réputé soit-il.

Une éducation préscolaire qui n'est pas épargnée

Ces tensions liées aux valeurs s'expriment déjà très tôt dans la scolarité, au niveau de l'éducation préscolaire. Théoriquement, l'instauration d'un système d'éducation préscolaire dans un pays pauvre est certainement une bonne idée, et des études ont montré que la présence d'une éducation préscolaire constitue un des facteurs de réussite les plus déterminants. Mais de quels enfants parle-t-on ? Dans la mesure où l'éducation préscolaire se développe surtout dans les zones urbaines et est accessible à des élèves de familles aisées, dans lesquelles l'environnement constitue en lui-même un facteur important d'éducation, l'instauration de cette école préscolaire à ces endroits-là n'est-elle pas un facteur d'élitisme précoce et sévère ? La question importante ne serait donc pas « Faut-il un enseignement préscolaire ? » mais bien « Pour quels enfants est-il le plus prioritaire d'instaurer un enseignement préscolaire ? ». ⁽⁵⁾

Certes, le fait de poser les problèmes en termes d'élitisme n'est pas la seule entrée possible pour analyser un système d'évaluation. Ce serait penser que le seul débat est celui de l'équité, alors que les débats liés à l'efficacité externe, l'efficacité interne ou à l'efficience d'un système sont tout aussi importants. Ce choix est lié à deux raisons. D'une part, il nous paraît cristalliser aujourd'hui la plus grande part des débats sur l'école. D'autre part, les spécialistes contemporains des systèmes éducatifs (De Ketele, 1996 ; De Ketele et Sall, 1997 ; Crahay, 2000 ; Bressoux, 2001) s'accordent de plus en plus à dire que les débats sont liés : la meilleure façon d'augmenter l'efficacité interne et l'efficience d'un système est de faire progresser les élèves faibles. Autrement dit, c'est en augmentant l'équité d'un système que ce dernier a le plus à gagner en termes de taux redoublements, de taux d'abandons et de coûts.

Des équilibres complexes

A travers ces deux exemples — celui du collège et celui de l'éducation préscolaire —, on voit que, à côté de ces choix implicites liés aux facteurs culturels et historiques, il existe des choix, bien actuels ceux-là, et bien conscients : quelle éducation préscolaire, et pour quels enfants en priorité ? Quel type de sélection à l'entrée du collège ? A l'entrée du secondaire supérieur ? Que faire des élèves qui n'ont pas accès au collège ? Ces choix sont autant d'occasions pour les décideurs de revoir les fondements de leur système éducatif. Dans le processus de décision, divers acteurs formels ou informels interviennent en représentant des intérêts divers. Des techniciens des sciences de l'éducation participent à ces développements, parfois en clarifiant les enjeux — de société ou pédagogiques —, parfois en les occultant⁽⁶⁾.

Il ne faut donc pas exagérer ce caractère implicite, et encore moins fataliste, des choix que nous avons évoqués. Ceux-ci semblent davantage liés aux pressions internes et externes qui s'exercent sur un système éducatif, qu'à une sorte d'amnésie politique, ou à des habitudes liées à des facteurs historiques ou culturels.

Ce sont des équilibres complexes qui sont en jeu. Quand naissent des mesures visant à une plus grande démocratisation de l'école, ce n'est pas pour autant que l'élitisme disparaît. Il se manifeste sous d'autres formes. Penser le contraire serait oublier que l'école est le reflet de la société, et que l'élitisme constitue une part importante de la demande sociale : écoles privées, cours particuliers, précepteurs à domicile sont autant de formes de régulation auxquelles le système recourt pour contrebalancer les initiatives visant à une plus grande démocratisation à l'école, tant est inscrit profondément chez les parents ce souci de vouloir le meilleur pour leurs enfants. Il suffit de voir à quelle heure les parents sont prêts à se lever pour faire la file afin d'inscrire leur enfant dans une « bonne » école privée, le jour des inscriptions, que ce soit dans un pays du Nord ou dans un pays du Sud. Dans les mêmes pays, il suffit également de se demander quel est, parmi les enfants de ministres, le pourcentage de ceux qui suivent l'école publique. Vouloir supprimer l'élitisme, voilà un combat qui semble perdu d'avance aujourd'hui. Mais donner à chaque enfant sa chance, et faire servir les deniers publics de façon prioritaire à l'ensemble des enfants en âge de scolarité, et non à une poignée de

meilleurs élèves, tel est le défi auquel sont confrontés aujourd'hui les responsables de bon nombre de pays africains.

Des initiatives prometteuses

Aujourd'hui, de plus en plus de décideurs, en particulier sur le continent africain, ont le courage de faire évoluer leur système éducatif sur la base de valeurs d'équité⁽⁷⁾. Depuis quelques années, et dans un nombre croissant de pays, tant du Nord que du Sud, les questions « Qui doit apprendre ? Que faut-il apprendre ? En vue de quoi ? » font l'objet d'un débat national, sous la forme de consultations diverses, notamment d'états généraux de l'éducation, ou d'assises de l'éducation⁽⁸⁾, impliquant des représentants politiques, des représentants de l'ensemble des partenaires éducatifs, mais aussi et surtout des représentants de la société civile, qui sont les « utilisateurs » des compétences développées à l'école⁽⁹⁾. Parmi les questions, on trouve celles relatives aux valeurs à véhiculer, aux disciplines à enseigner, à l'organisation de la scolarité, à l'âge de la scolarité, à la politique d'évaluation, à la politique des manuels scolaires et d'autres thèmes encore.

Dans les pays en développement, le débat se cristallise notamment sur le choix suivant : dans la mesure où tant d'élèves quittent prématurément l'école, celle-ci doit-elle préparer à la vie quotidienne et à la vie active, ou doit-elle préparer à la poursuite des études ? Il n'entre pas dans nos propos de nous prononcer pour une orientation ou l'autre : c'est un choix qui, selon le contexte, appartient aux décideurs, ou résultera des rapports de force de divers groupes sociaux qui s'affrontent (en espérant que cet affrontement se fera dans des débats de critères et idéologiques, plutôt que par la seule force du pouvoir). Il n'en reste pas moins que c'est cependant un choix douloureux, que plusieurs systèmes éducatifs ont résolu actuellement en instaurant une école de base — en gros de 6 à 15 ans —, obligatoire et dès lors ouverte à tous, dont la fonction est de préparer à la vie quotidienne, voire à la vie active. C'est dans ce cas le cycle secondaire supérieur (le « lycée ») qui assure la fonction d'amener les élèves aux études supérieures. Même si les termes dans lesquels se posent les choix se sont relativement clarifiés au cours des dernières années — surtout dans les systèmes éducatifs

pour lesquels la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel constitue la priorité —, des questions subsistent : en procurant à l'ensemble des élèves les acquis de base pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, ne risque-t-on pas de niveler l'enseignement par le bas (comme si l'alternative était de s'adresser soit aux forts, soit aux faibles)⁽¹⁰⁾ ? En travaillant avec l'ensemble des élèves jusqu'à 15 ans, n'empêche-t-on pas certains d'entre eux dont on perçoit qu'ils peuvent poursuivre leur scolarité de développer leur potentiel ? Pour qui certifie-t-on ?

Et enfin, la question : en fonction de quoi certifier les acquis ? Si on les certifie en fonction de la capacité à poursuivre des études, on va sans doute empêcher un grand nombre d'élèves de réussir, malgré le fait qu'ils possèdent les acquis nécessaires pour s'insérer dans la vie quotidienne ou dans la vie active. Si on les certifie en fonction des acquis de base, les élèves risquent d'adapter leur effort en fonction de l'évaluation qui va sanctionner leurs acquis, et l'école risque à terme de perdre son crédit en véhiculant un message minimaliste.

Heureusement, entre ces deux voies extrêmes, il en existe une troisième, intermédiaire. Citons celle, de plus en plus prise en compte par les décideurs et leurs conseillers, de développer, pendant la dernière année ou les deux dernières années de l'école de base (tranche d'âge de 14 / 16 ans), des acquis non strictement indispensables (des acquis de perfectionnement, les compétences de perfectionnement), pour les élèves destinés à poursuivre leur scolarité, parallèlement aux acquis de base (les compétences de base), développés en priorité. En matière de certification au terme de l'école de base, l'option consiste à certifier selon les acquis de base seuls, mais d'orienter les élèves vers les études supérieures en fonction de l'ensemble des acquis, ceux de base *et* ceux de perfectionnement.

Tout est question d'énergie. Un acteur de tout niveau, que ce soit un responsable de système éducatif ou un enseignant, possède une certaine dose d'énergie. Comment la répartit-il entre les élèves faibles et les élèves forts ? C'est poser la question de façon certes naïve, mais évocatrice.

En tout état de cause, il ressort de ces développements que cette première question, celle de savoir ce que l'école doit certifier, se pose aujourd'hui essentiellement en termes d'égalité des chances,

c'est-à-dire en termes d'équité. Si un grand nombre de pays se sont déjà engagés de façon résolue dans cette voie, d'autres hésitent encore. Et, devant cette situation difficile et ambiguë, faute d'avoir un projet, ou des outils pour réaliser un projet, le système continue inlassablement à proposer des épreuves d'évaluation qui favorisent les plus forts, ceux qui ont un comportement scolaire, et qui conduisent à la sélection que nous connaissons aujourd'hui.

Comment l'école s'y prend-elle pour certifier ?

L'entrée pédagogique du « comment certifier »

Si le politique se pose surtout les questions « Qui doit apprendre ? Que faut-il apprendre ? En vue de quoi ? », le pédagogue intervient à partir du moment où on pose les questions « Comment apprendre ? » et « Comment évaluer ce qui est appris ? ».

A ce niveau également, certaines avancées ont été réalisées au cours des dernières décennies. On peut en identifier quatre principales.

- Comme première avancée significative, on peut citer le mouvement de la pédagogie par objectifs, introduit à partir des années 1970 dans les systèmes francophones, dont le principal apport a été de mettre l'élève au centre des apprentissages. Au lieu de définir les apprentissages à partir de ce que fait l'enseignant, en particulier à partir de ce qu'il enseigne, la pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de structurer la réflexion autour de la question « Qu'est-ce que l'élève doit maîtriser ? ».

- Comme deuxième avancée significative, on peut citer cet important mouvement, des années 1980 et 1990, relatif d'une part à la résolution de problèmes comme vecteur principal des apprentissages, surtout dans les disciplines scientifiques et en sciences sociales, et d'autre part les approches communicatives en langues, qui ont remis les outils linguistiques à leur place, à savoir celle d'un moyen à mettre au service de la fonction première de la langue : celle de communiquer. C'est un mouvement que l'on peut qualifier de didactique, parce qu'il a surtout posé la question « Comment amener l'élève à apprendre efficacement ? ». Dans ce mouvement, la résolution de problèmes est davantage posée en

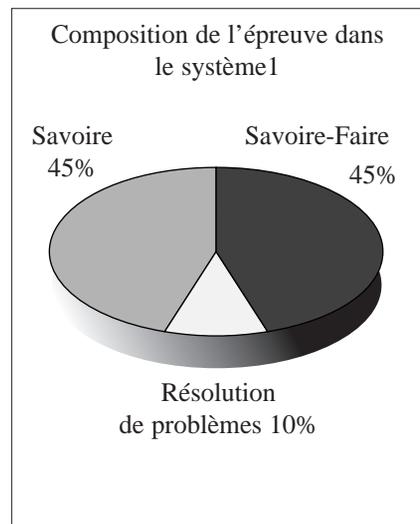
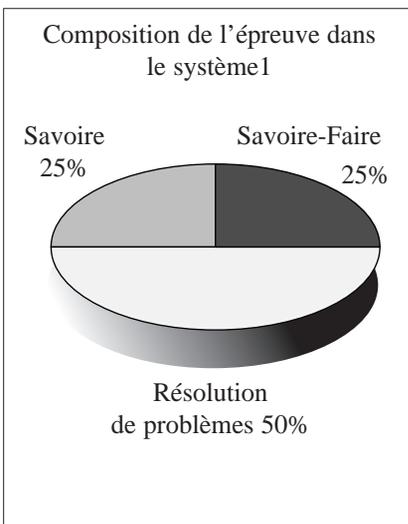
termes d'efficacité du processus d'apprentissage que comme but à atteindre ou comme objet d'évaluation.

- Une troisième avancée plus récente est celle de l'introduction à l'école de préoccupations de nature éthique, philosophique ou sociale, avec notamment les « life skills », préoccupations liées à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, à l'éducation en matière de population. Ce mouvement, principalement initié par des organisations internationales telles l'Unicef, l'Unfpa, l'Unesco, et par le monde associatif, a permis de redéfinir certaines priorités de l'école, et de lier de façon plus étroite l'école aux attitudes citoyennes fondamentales qui sont aujourd'hui les ingrédients du « vivre harmonieusement en société ».

- Une quatrième avancée significative réside dans l'approche par les compétences en éducation. Pas tellement l'approche par les compétences dans le sens de « compétences transversales », adoptées par un certain nombre de pays occidentaux⁽¹¹⁾. Même si ces dernières constituent un point de repère incontournable en matière d'apprentissage, elles se révèlent de plus en plus être un piètre point focal pour les apprentissages, parce que trop floues : les enseignants ne se retrouvent pas dans le quotidien de la classe, d'autant plus qu'on a voulu très vite les associer aux approches interdisciplinaires. C'était — et cela reste — une excellente perspective pour l'école, mais le saut qualitatif est trop important pour être assimilé par une immense majorité d'enseignants, peu habitués à sortir de leur discipline. Le mouvement des « compétences transversales » a été obligé d'équilibrer ces compétences très larges et très généreuses par des « compétences disciplinaires », qui se sont souvent avérées n'être pas très différentes des objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, renommés autrement. Dans un certain nombre de pays en développement, ce sont surtout les approches visant au transfert des acquis dans des tâches complexes — en particulier l'approche par les compétences de base, parfois appelée pédagogie de l'intégration — qui sont le plus souvent adoptées. Elles reposent sur l'idée de soumettre aux élèves une série de situations complexes, au terme d'un certain nombre d'apprentissages ponctuels, pour les amener à réinvestir leurs acquis, leur permettant à la fois de comprendre à quoi servent les apprentissages et d'apprendre à utiliser leurs acquis en situation.

Ainsi, en un peu moins d'un demi-siècle, la résolution de problèmes est devenue le point de repère principal du pédagogue, à un double titre. D'une part, en termes de processus, dans la façon de mener les apprentissages, pour rendre ceux-ci plus efficaces. C'est ce qu'on appelle en général « situations-problèmes », ou encore « situations-problèmes didactiques ». D'autre part, en termes de produit, comme aboutissement des apprentissages. C'est le rôle des « situations cibles », ou situations de réinvestissement, utilisées à la fois pour intégrer les acquis et pour les évaluer (Roegiers, 2003).

En termes de conduite des apprentissages, il ne fait pas vraiment de différence pour le pédagogue de préparer les élèves à la vie ou de les préparer aux études supérieures. Les contenus diffèrent certes, mais pas la façon de mener les apprentissages. Que l'on vise l'un ou que l'on vise l'autre, le pédagogue sait aujourd'hui que les élèves les plus performants sont ceux qui peuvent résoudre des problèmes, soit parce qu'ils ont les dispositions naturelles pour le faire, soit parce qu'ils l'ont appris à l'école. Dans une épreuve certificative du type du Bac, la proportion de réussite dans des questions de résolution de problèmes par rapport aux questions de savoir et de savoir-faire est un reflet de la qualité d'un système. Autrement dit, à niveaux de réussite égaux, un système (1) dans lequel les questions de résolution de problèmes occupent 50% des items de l'épreuve est plus performant qu'un système (2) dont cette même résolution de problèmes n'en occupe que 10%.



Bien sûr, ce n'est pas la façon dont est composée l'épreuve qui fait la qualité d'un système. Mais dans la mesure où le type de questions posées lors de l'évaluation influence l'image que les enseignants et les élèves se font des apprentissages, on peut dire que la distribution des questions dans une épreuve certificative est un indicateur de la qualité du système éducatif.

Des pays dont les systèmes sont performants l'ont compris depuis longtemps. Citons certains pays asiatiques⁽¹²⁾, souvent très bien placés dans les comparaisons internationales, en particulier dans les disciplines scientifiques. Citons également certains pays de l'Est, comme la Hongrie, traditionnellement très bien placée dans les épreuves internationales⁽¹³⁾, où on apprend aux enfants dès le plus jeune âge à résoudre des problèmes, et où dans le même temps on leur apprend à accepter de ne pas être capables d'aller tout de suite au bout de la résolution. Apprentissage de la complexité et apprentissage de la patience sont des ingrédients qui semblent faire très bon ménage.

Pour les pédagogues, l'orientation semble donc claire aujourd'hui en matière de certification : orienter l'évaluation certificative vers la résolution de problèmes. Dans la mesure où l'école ne s'adresse pas uniquement aux élèves qui ont des dispositions naturelles pour résoudre des problèmes complexes, cette orientation induit immédiatement un corollaire important : celui d'orienter les apprentissages vers la résolution de problèmes complexes par l'élève, tant en amont (les situations « didactiques ») qu'en aval (les situations « cibles », ou situations d'intégration).

Nous verrons plus tard que cette résolution de problèmes sur laquelle repose la certification peut posséder deux sources d'information principales :

- des situations-problèmes résolues antérieurement par les élèves, et dont la résolution est consignée dans un dossier : c'est la certification par le portfolio ;
- des situations-problèmes nouvelles à résoudre par les élèves au terme des apprentissages : c'est la certification à travers des situations complexes.

Qu'elles soient résolues de façon continue, tout au long des apprentissages ou en fin d'apprentissage, les situations-problèmes

doivent faire l'objet d'une appréciation dans le but de faire progresser l'élève.

L'école certifie-t-elle ce qu'elle prétend vouloir certifier ?

Des épreuves traditionnelles qui font douter

A l'intersection du débat politique sur les valeurs qui fondent la certification et du débat pédagogique sur la façon de certifier les acquis, il existe une autre réflexion importante. Elle se cristallise sur la question : « L'école certifie-t-elle ce qu'elle prétend vouloir certifier ? », ou encore, « L'école fait-elle réussir ceux qui doivent réussir ? Fait-elle échouer ceux qui doivent échouer ? ». On peut même aller plus loin dans le questionnement : dans la mesure où tous les élèves doivent réussir à l'école de base, n'est-ce pas l'école qui fabrique l'échec, tout comme elle fabrique l'excellence scolaire (Perrenoud, 1984, 1998) ?

La réponse à ces questions est tout d'abord fonction des éléments à partir desquels se prend la décision, c'est-à-dire les critères de décision.

Pour un recrutement en urgence d'enseignants, les responsables ont pris la décision de tester oralement les candidats. J'étais parmi les membres de la commission. Je me rappelle avoir attribué la note de 14/20 à une candidate. Mon collègue s'est contenté de lui attribuer une note de 6/20. Il me dit : « On fait la moyenne, elle a 10/20. ». Je lui dis : « Non, on s'explique sur la note. ». Il m'a alors dit : « Elle porte un jeans ». Je lui ai répliqué énergiquement : « Regarde-moi, je porte le même. » Je me souviens, c'était un jeans blanc. Il m'a regardée, et a remplacé sa note de 6/20 par une note de 14/20.

Une inspectrice tunisienne.

L'avenir professionnel d'une jeune fille conditionné par le fait que, ce matin-là, elle a choisi un jeans blanc dans sa garde-robe, ce n'est certainement pas un cas unique de décision prise sur la base d'un avis subjectif, par absence de critère objectif, ou par manque d'accord sur les critères à prendre en considération. Les exemples d'échecs dus à des facteurs qui n'ont rien à voir avec la pédagogie sont légion. Il suffit d'évoquer cet exemple pour que spontanément

chacun d'entre nous voit un exemple similaire qu'il a côtoyé lui-même ou qu'a côtoyé un de ses proches : question de valeurs, question religieuse, politique, sociale, culturelle, ethnique.

Cette question de savoir quels élèves l'école fait réussir et échouer trouve donc certainement des réponses dans la sphère du non-pédagogique. Mais force est de reconnaître que la clé réside également dans la sphère pédagogique, d'une part dans la façon dont sont constituées les épreuves d'évaluation, d'autre part dans la façon dont elles sont corrigées.

La question de *composition* des épreuves d'évaluation est importante à un double titre. Non seulement elle conditionne la réussite de l'élève au moment de la certification, mais elle conditionne l'ensemble des apprentissages : d'une part, l'investissement d'un élève dans les apprentissages est fonction de la représentation qu'il se fait du mode d'évaluation, d'autre part l'action de l'enseignant est elle aussi dictée par la nature de l'évaluation qui va sanctionner les apprentissages. Comme le certificat ou le diplôme est perçu comme la clé de la réussite ⁽¹⁴⁾, et que toute personne fonctionne à l'économie, c'est-à-dire qu'il(elle) choisit le chemin le plus court pour atteindre un but donné, ce but conditionne les attitudes de l'ensemble des acteurs, enseignants, élèves, parents... Si on veut que les pratiques évoluent de façon durable, il n'y a pas d'autre issue que de changer le but, c'est-à-dire de faire évoluer à terme les épreuves d'évaluation.

La question de la *correction* des épreuves est également cruciale. A titre d'exemple, nous verrons plus loin comment deux tiers des correcteurs font échouer un élève parfaitement compétent dans une discipline, tout simplement parce qu'il ne respecte pas les consignes formelles qui lui sont données lors de l'examen.

Quelles sont ces épreuves ? Quelles en sont les limites ? Pour illustrer quelques-uns des problèmes liés aux épreuves d'évaluation, partons d'une épreuve d'évaluation des acquis en sciences d'un CM2 (11 ans), dans un des pays de la francophonie – qui en compte une trentaine de par le monde – et qu'il est inutile de nommer tant ce test pourrait se retrouver dans la grande majorité de ces pays francophones (et dans bien d'autres pays non francophones aussi)⁽¹⁵⁾.

1) - En combien de parties se divise le corps humain ? En
Ce sont :

2) -Les muscles sont rattachés aux os par des

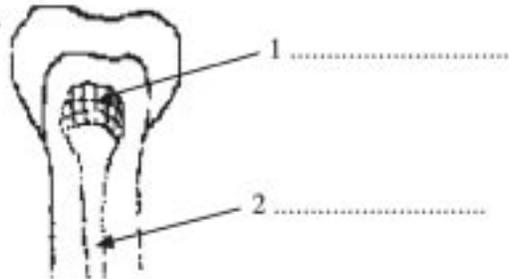
3) -Reliez par des flèches :

- | | |
|-----------|-------------|
| Os plat • | • fémur |
| Os courts | • le crâne |
| Os long • | • vertèbres |

4) -Complétez le tableau par les aliments suivants : *arachides, haricots, oranges*

Aliments constructeurs	Aliments protecteurs	Aliments énergétiques
.....

5) -Complétez le schéma



6) -L'entrée de l'air dans les poumons s'appelle
de l'air des poumons s'appelle

7) -Encadrez la bonne réponse : - Le D.T.Coq est un vaccin contre la tuber
- Le POLIO est un vaccin contre la tuberculo
- Le B.C.G. est un vaccin contre la tuberculo:

8) -Donnez deux (2) moyens de lutte contre le paludisme.

- 1-
2-

9) -Vrai ou Faux :

On peut conserver les haricots par le séchage
- le fumage

VRAI	FAUX

10) -Dans un rectangle, écrivez en caractères majuscules la phrase suivante
"Propreté rime avec santé", et décorez

Question au lecteur : A la lecture de cette épreuve, quelles conclusions pourriez-vous en tirer ? Et si vous essayiez de vous replonger dans votre scolarité primaire et de répondre vous-même à ces questions ?

On peut tirer de ce test plusieurs observations, indépendamment des réponses des élèves.

- Tout d'abord, ce sont essentiellement des savoirs qui sont investigués. Les savoir-faire interviennent également, mais ces derniers sont minoritaires par rapport aux savoirs. Dans cette épreuve, seule la question 10 relève d'un savoir-faire.

- Ensuite, ces savoirs ne sont pas reliés à des tâches fonctionnelles de la vie quotidienne. Par exemple, on demande si une vertèbre, ou le fémur, est un os plat, un os long ou un os court. Est-ce vraiment ce qu'il importe de savoir à propos des vertèbres ? Plutôt que de savoir qu'une vertèbre est un os court, n'est-il pas plus important de pouvoir réagir lorsque quelqu'un a une vertèbre cassée (ne pas déplacer la personne, les dangers liés à la moelle épinière...). Il en va de même du fémur. En tant que citoyen, si on me téléphone en disant que mon fils a le fémur cassé, savoir où se trouve le fémur me permet par exemple de faire venir une civière. Ma connaissance du fait que c'est un os long ne me sert pas en situation. De même pour la question 4, l'enjeu est-il de classer les aliments (savoir), ou de pouvoir composer un repas équilibré (compétence) ? La plupart des questions sont donc décontextualisées. Seules les questions 9 et 10 peuvent être mises en relation avec des pratiques sociales.

- Ces savoirs ne sont pas, ou sont peu reliés entre eux. Ils sont dès lors volatiles. En effet, dans la mesure où ils ne trouvent pas de place dans le réseau cognitif qui s'établit dans la tête de l'élève, ils disparaissent souvent rapidement. C'est le phénomène que l'on appelle généralement « mémorisation à court terme ».

- Les savoirs sont des savoirs qui appartiennent à l'environnement scolaire. Oui, mais, diront certains pédagogues, ce ne sont pas les savoirs eux-mêmes qu'il faut incriminer, mais la façon dont ces savoirs sont véhiculés dans les classes : il revient à l'enseignant, à travers sa réflexion sur l'épistémologie de la discipline et son processus de didactisation, de relier ces savoirs à des pratiques

sociales de référence (Develay, 1995). Il n'en reste pas moins qu'un écart flagrant existe souvent entre les intentions et les pratiques, parce que de nombreux enseignants — en particulier dans des pays plus pauvres — ne sont pas en mesure d'emprunter ce chemin, par manque de temps, par manque d'ouvrages de référence ou par manque de formation. De plus, certains savoirs scolaires sont excessivement difficiles à relier à des pratiques sociales de référence. Par exemple, la question 1 « En combien de parties se divise le corps humain ? » possède-t-elle une réponse en dehors du champ de l'école ? La réponse pourrait s'échelonner d'une seule partie à plusieurs milliards de parties, selon que l'on adopte la position du philosophe ou celle du biochimiste. Sur un plan strictement scientifique, cette question n'a même aucun sens.

- Les questions sont difficiles. Bon nombre d'adultes, même ayant fait des études universitaires, se verraient recalés. Prenons par exemple la question 4. Tavernier (2001) distingue les aliments bâtisseurs (la viande fournissant les protéines, le lait apportant du calcium...), les aliments énergétiques (par exemple le beurre, le sucre...) et les aliments fonctionnels (parfois appelés « protecteurs »), qui jouent un rôle dans le bon fonctionnement de l'organisme par leur richesse en vitamines et en fibres (par exemple les légumes et les fruits). Mais cela suffit-il à répondre à la question posée ? Comment situer les arachides, les haricots, les oranges dans ces catégories ? Ce sont par exemple trois légumes et fruits. Ils sont tous les trois susceptibles d'entrer dans la catégorie des aliments protecteurs. De même, combien d'adultes pourraient-ils répondre à la question 7 ?

- Bien qu'elles soient difficiles, elles ne sont pas complexes. Elles ne font intervenir qu'un savoir unique, ou un savoir-faire unique. Seule la dernière question présente un certain caractère de complexité.

- Les questions sont imprécises pour l'observateur « naïf ». Elles ne prennent du sens que dans un contexte bien précis, le contexte scolaire, voire même le contexte d'une classe et des conventions mises en place par l'enseignant ⁽¹⁶⁾. Par exemple, le schéma de la question 5 est-il le schéma d'un os, d'une dent, d'une racine ou d'autre chose encore ? Or la question laisse penser que le schéma est clair pour les élèves. Dans les moyens de lutte contre le paludisme,

de la question 8, s'agit-il de moyens de lutte au niveau d'un pays, d'un village, d'une famille, d'une personne ? S'agit-il de moyens de lutte envisagés préventivement à long terme (éviter des eaux stagnantes sales, installer la climatisation dans les maisons...), préventivement à court terme (utiliser des moustiquaires pour dormir, utiliser les lotions anti-moustiques, médicaments à utiliser préventivement...), ou curativement (les médicaments à forte dose).

« Comment s'appelle ton vrai papa ? » était une question d'évaluation qui était posée dans le cadre du cours de religion catholique à ma fille Aline (6 ans), qui vit avec moi-même, et Jérôme, mon compagnon, et dont le papa, qui vit à l'étranger, s'appelle Martin.

« Martin », répond fièrement Aline. Aline a obtenu zéro à cette question parce que la réponse était « Dieu »...

Une maman belge

Il n'entre pas dans nos intentions de nous lancer dans une critique facile. Bon nombre de pédagogues sont incapables de faire mieux. « La critique est aisée, l'art est difficile ». Et nous ne nous le permettrions pas s'il n'existait pas une alternative crédible. Mais il est nécessaire de pousser un peu plus loin l'analyse avant de développer cette alternative.

Il en ressort que ces épreuves relèvent d'un « code » propre à l'école. Elles reposent sur un ensemble de conventions, explicites parfois (le nombre de parties du corps humain, les aliments protecteurs, énergétiques), implicites parfois (le schéma de la question 5, le sens de la question 8), mais la plupart du temps propres à l'environnement scolaire. Ces conventions ne sont plus en application dès lors que l'on sort de l'environnement scolaire.

De plus, on a l'impression qu'il y a confusion entre le savoir savant et le savoir de l'enseignant d'une part, et le savoir de l'élève d'autre part. C'est comme si l'école n'arrivait pas à établir la frontière entre le savoir de l'enseignant et le savoir de l'élève. C'est le mythe de l'élève parfait à qui, au lieu de demander une qualité intermédiaire par rapport à un ensemble d'acquis qui vont lui servir, on demande une qualité maximale par rapport à quelques acquis que l'école a sélectionnés comme importants. Au lieu de viser un élève complet, mais en apprentissage, on vise à en faire un

enseignant en réduction, mais tellement en réduction qu'il ne l'est qu'à court terme, et retombe plus tard dans l'analphabétisme fonctionnel.

Tout cela induit auprès des acteurs (élèves, enseignants, parents) le fait que l'école sert à apporter un ensemble de connaissances qui ne sont — pour la plupart —, utiles que dans le contexte scolaire, ou à propos desquelles on véhicule, explicitement ou implicitement, le message suivant auprès de l'élève : « Tu verras plus tard à quoi te sert cette connaissance. »⁽¹⁷⁾.

Ces facteurs contribuent également à limiter fortement la pertinence de l'épreuve dans la fonction qu'elle joue. Peut-on dire qu'un élève qui réussit cette épreuve est apte à passer dans la classe supérieure ? Peut-on dire qu'un élève qui échoue est inapte à passer dans la classe supérieure ? Que pourrait apprendre ce dernier en recommençant son année ? L'épreuve est donc constituée d'un ensemble de questions à propos desquelles on peut se demander si, légitimement, elles permettent de déclarer la réussite ou l'échec de l'élève. Faire échouer un élève parce qu'il s'est trompé dans le nombre de parties du corps humain, parce qu'il a confondu le (mauvais) dessin d'un os et celui d'une dent, parce qu'il s'est trompé dans la classification des aliments, est-ce bien sérieux ?

Quels élèves ce type d'épreuve fait-il réussir ?

Considérons les cinq élèves-« types » suivants :

- Le premier réussit à répondre à la plupart des questions. C'est pour le moins un élève qui a réussi à s'adapter à l'environnement scolaire, ou à qui les connaissances acquises à l'école et en dehors de l'école ont permis de répondre aux questions du test. Cela ne veut pas dire que cet élève possède l'esprit scientifique : comment réagira-t-il lorsqu'il devra poser une hypothèse à propos d'un phénomène ? Lorsqu'il devra mettre sur pied un dispositif de recueil d'informations, ou même simplement observer ? Lorsqu'il devra interpréter des résultats ? Aura-t-il la créativité et la rigueur nécessaires pour mener à bien de telles démarches ?

Il s'agit là d'un cas de réussite, méritée ou abusive, selon ce que l'on vise comme profil.

- Le deuxième est un élève qui a certaines connaissances, mais qui a répondu au hasard. Il réussit par chance, tout juste, surtout si la moyenne des notes est faible et que l'on est amené, comme souvent, à « relever » les notes.

Si on vise à ce qu'il dispose des acquis nécessaires pour continuer une scolarité, on peut dire qu'il s'agit d'une réussite abusive.

- Le troisième élève est certainement un élève qui a de la personnalité. Curieux, désireux d'apprendre, il déborde des questions posées, sans y répondre de façon suffisante, ou répondant à côté de la question. Il n'est pas scolaire, mais ses réponses dénotent un potentiel indiscutable.

Il s'agit d'un cas d'échec abusif, dans la mesure où, s'il s'agit de déterminer si cet élève est capable de continuer à suivre une scolarité, la réponse est certainement positive.

- Le quatrième élève est un élève immigré. Il a un acquis suffisant, mais a été pénalisé à cause de sa maîtrise insuffisante de la langue.

Il s'agit également d'un échec abusif. On peut comprendre qu'il soit pénalisé dans la discipline de la langue (en français), mais on peut se poser la question de savoir s'il est normal que le manque de maîtrise de la langue provoque à lui seul un échec en sciences.

- Le cinquième élève est un élève dont la performance est manifestement insuffisante, et on pressent bien que, même avec une épreuve plus adaptée, il ne réussirait pas. Il s'agit d'un cas d'échec qui se justifie par rapport à un niveau d'exigence attendu.

Ce petit aperçu montre en quoi de telles épreuves sont particulièrement génératrices de réussites et d'échecs abusifs.

Il ne faut pas penser que la façon dont les épreuves sont constituées est la seule source d'échecs et de réussites abusives. Il existe des phénomènes naturels chez l'enseignant, qui consistent à équilibrer les performances des élèves dans sa classe. On peut citer la tendance chez l'enseignant à fixer pour sa classe une moyenne socialement acceptable (ni trop faible, ni trop forte), qui lui permettrait de répondre aux attentes des différents acteurs sociaux et d'assurer de ce fait sa compétence professionnelle (Dubois, 2001). Parallèlement, on peut citer l'effet Posthumus⁽¹⁸⁾ (Grisay, 1984 ; Crahay, 1996), qui est l'effet selon lequel, quelle que soit la répartition du niveau des élèves dans une classe, l'enseignant a tendance à attribuer les notes de manière à ce qu'elles suivent une

courbe de Gauss. A ces phénomènes vient se superposer une culture de l'échec, particulièrement manifeste dans le monde francophone : souvent, l'image d'un bon enseignant est celle d'un enseignant qui fait échouer un grand nombre d'élèves ! Ce facteur, d'ordre culturel, parasite les facteurs pédagogiques dans la mesure où il amplifie les faiblesses de l'élève au lieu de les dédramatiser. Dans certains pays, le taux élevé d'échecs abusifs est dû au souci de trop bien faire : par prudence, et pour être certain d'éviter une réussite abusive, l'enseignant fait échouer l'élève. Dans d'autres pays par contre, tout est fait pour amener l'élève à disposer des acquis nécessaires au terme de la scolarité, dans une optique d'égalité des chances ⁽¹⁹⁾.

Parfois, un échec est lié à des facteurs contextuels beaucoup plus primaires : dans certains pays, des milliers d'élèves échouent chaque année tout simplement parce que, le jour de l'évaluation certificative, ils n'ont pas de crayon !

Les conséquences des réussites et des échecs abusifs

Quelles sont les conséquences de telles pratiques ? La multiplication des échecs abusifs entraîne un certain nombre de conséquences sur différents plans :

- Pédagogique et organisationnel
- Psychologique et motivationnel
- En termes de coûts de l'éducation

Aspects pédagogiques et organisationnels

Tout d'abord, le phénomène des réussites abusives entraîne un grand nombre de disparités dans les classes. Des élèves qui ne disposent pas des acquis de base se retrouvent face à de nouveaux apprentissages auxquels ils ne sont pas préparés. Ces disparités nuisent dès lors à l'efficacité des apprentissages.

Le phénomène des échecs abusifs, pour sa part, a un effet majeur également sur le plan pédagogique et organisationnel dans la mesure où il contribue à engorger les classes par le phénomène du redoublement, et génère la panoplie des problèmes qui lui sont associés : augmentation du ratio élèves / maîtres, insuffisance d'enseignants, insuffisance de locaux de classe, manque de possibilité d'individualisation, etc. Ce problème se double d'un problème d'augmentation de la disparité dans les classes.

Pour illustrer l'ampleur que peut prendre ce phénomène en termes organisationnels, nous proposons ci-dessous une simulation de la composition d'une classe de 64 élèves, un an et deux ans après une pratique des réussites et des échecs abusifs ⁽²⁰⁾.

Imaginons une classe de 64 élèves, dont le quart, soit 16 élèves, mérite en fin d'année une note de réussite claire (les forts), le quart, soit 16 élèves, une note de réussite modérée (les moyens), le quart, soit 16 élèves, une note d'échec léger (les faibles), et le quart restant, soit 16 élèves également, une note d'échec prononcé (les très faibles).

Travaillons avec les hypothèses suivantes, qui paraissent raisonnables.

1. Les réussites abusives concernent les élèves faibles, mais non les élèves très faibles. De même, les échecs abusifs concernent les élèves moyens, mais non les élèves forts.

2. Les élèves qui se retrouvent abusivement dans le même niveau, c'est-à-dire les moyens qui ont échoué abusivement, se distribuent de façon égale entre les forts et les moyens. En effet, on peut raisonnablement penser que des élèves qui ont échoué abusivement, et qui se retrouvent dans la même classe, restent moyens pour la moitié d'entre eux (ceux qui ne profitent pas des nouveaux apprentissages), et deviennent forts pour l'autre moitié d'entre eux (ceux qui profitent des nouveaux apprentissages) ⁽²¹⁾. Il en va de même pour les faibles qui ont réussi abusivement, dont on peut raisonnablement penser que la moitié d'entre eux reste faible (ceux qui malgré tout se maintiennent par rapport à l'année précédente) et l'autre moitié deviennent très faibles (ceux qui partent avec un handicap, et qui n'arrivent pas à le résorber).

Envisageons deux simulations.

Première simulation : les réussites et les échecs abusifs touchent 1/4 des élèves moyens et 1/4 des élèves faibles (environ 6% de réussites abusives et 6% d'échecs abusifs dans la classe).

La situation attendue serait la suivante s'il n'y avait ni réussite ni échec abusif :

- 16 élèves forts
- 16 élèves moyens
- 16 élèves faibles
- 16 élèves très faibles

C'est la situation que l'on est en droit d'attendre au début de l'année suivante. Toutefois, suite aux réussites et aux échecs abusifs, la répartition des élèves se présente comme suit :

— 18 élèves forts (16 élèves forts, plus 2 des 4 élèves moyens qui avaient redoublé abusivement l'année précédente, et qui deviennent forts)

— 14 élèves moyens (12 des 16 élèves moyens qui devaient réussir, plus 2 des 4 élèves moyens qui avaient redoublé abusivement l'année précédente, et qui restent moyens)

— 14 élèves faibles (12 des 16 élèves faibles qui devaient redoubler, plus 2 des 4 élèves faibles qui avaient réussi abusivement l'année précédente, et qui, malgré tout, maintiennent leur niveau)

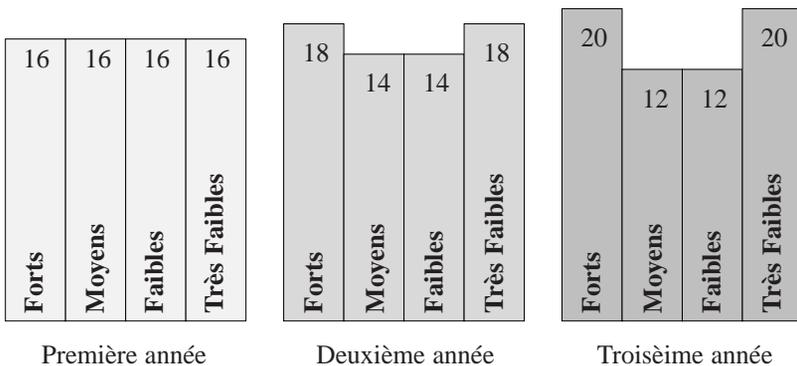
— 18 élèves très faibles (16 élèves très faibles, qui ont redoublé comme prévu, plus 2 des 4 élèves faibles qui avaient réussi abusivement l'année précédente, et qui, n'ayant pas les prérequis, deviennent très faibles)

L'année d'après, soit après 2 ans, la répartition est la suivante ⁽²²⁾ :

- 20 élèves forts
- 12 élèves moyens
- 12 élèves faibles
- 20 élèves très faibles

Les disparités entre les élèves augmentent, puisqu'on a davantage de forts et de très faibles, par rapport aux moyens et aux faibles. Le schéma suivant illustre cette situation.

**Répartition des élèves avec 6% de réussites
et d'échecs abusifs (classe de 64 élèves)**



Deuxième simulation : les réussites et les échecs abusifs touchent la moitié des élèves moyens et la moitié des élèves faibles (environ 12,5% de réussites abusives et 12,5% d'échecs abusifs).

La situation initiale attendue est la même que dans la première simulation :

- 16 élèves forts
- 16 élèves moyens
- 16 élèves faibles
- 16 élèves très faibles

L'année suivante, la répartition est la suivante :

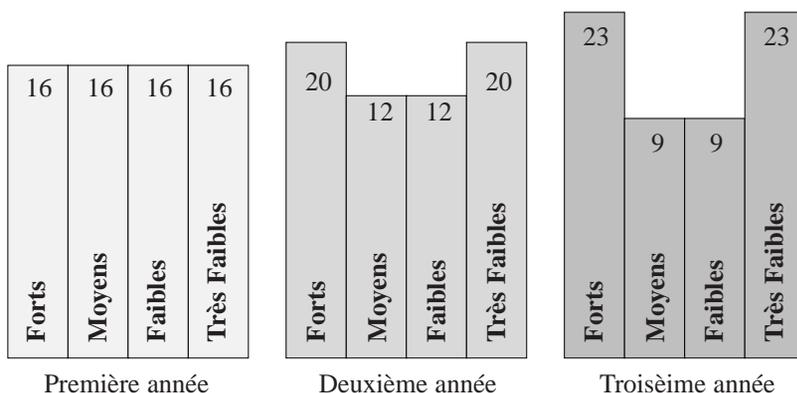
- 20 élèves forts
- 12 élèves moyens
- 12 élèves faibles
- 20 élèves très faibles

L'année d'après, soit après 2 ans, la répartition est la suivante :

- 23 élèves forts
- 9 élèves moyens
- 9 élèves faibles
- 23 élèves très faibles

Les disparités entre les élèves augmentent plus fort encore, puisqu'on a davantage de forts et de très faibles, par rapport aux moyens. Le graphique suivant illustre cette situation.

Répartition des élèves avec 12,5% de réussites et d'échecs abusifs (classe de 64 élèves)



On voit à travers ces simulations que, même avec des taux de réussites et d'échecs abusifs apparemment réduits (6% et 12,5%), les catégories extrêmes (les forts et les très faibles) se renforcent très rapidement au détriment des catégories intermédiaires (les moyens et les faibles).

Nous avons déjà analysé ci-dessus les conséquences d'une telle situation sur le système d'une part (ratio élèves / maître, ratio élèves / locaux...), et sur l'élève d'autre part (ennui, perte de confiance en lui, démotivation...).

Pour les enseignants aussi, les conséquences ne sont pas négligeables. En particulier, l'augmentation des disparités dans une classe rend le travail de l'enseignant plus complexe dans la mesure où il est plus difficile de conférer à chaque élève une plus-value par rapport à son niveau de départ. On comprend aussi que, la catégorie des élèves forts augmentant de façon anormale, la tentation devienne de plus en plus grande de ne travailler qu'avec les élèves les plus forts.

Bien sûr, la réalité est plus complexe, et d'autres facteurs entrent en ligne de compte pour augmenter ou pour réduire les disparités : l'effet Pygmalion⁽²³⁾, la pratique de la certification par cycles, l'effet Posthumus... C'est une simulation sommaire, qui demanderait certainement d'être affinée, mais elle est suffisante pour mettre en évidence l'ampleur du phénomène.

Effets psychologiques et motivationnels

Nous avons vu que les réussites abusives multiplient les disparités dans les classes. Des élèves qui ne disposent pas des acquis de base se retrouvent face à de nouveaux apprentissages auxquels ils ne sont pas préparés. Cette situation a des répercussions sur le plan psychologique et sur le plan de la motivation de l'élève, qui trouve de moins en moins sa place dans un environnement qui le dépasse : il perd confiance en lui, parce que ne disposant pas des bases nécessaires pour profiter des apprentissages. A terme, les réussites abusives engendrent le découragement, voire l'abandon, à moins d'avoir un élève particulièrement résilient⁽²⁴⁾.

D'un autre côté, les échecs abusifs génèrent, selon les élèves, la résignation ou la révolte, et sont souvent source d'abandons précoces (Crahay, 2^e édition 2003 ; Suchaut, 2002⁽²⁵⁾).

Lors de la première évaluation au CMI, le maître avait donné une série d'items en guise d'exercice d'observation. Parmi ces items figurait en bonne place un appariement sur les organes de sens, noté sur 4 points.

A la notation, le maître a donné zéro à un élève qui avait trouvé la bonne réponse, mais avait simplement copié et relié les numéros de la partie questions à ceux de la partie réponses.

Très touché, blessé par cette sanction, l'élève s'est mis à pleurer en classe après avoir montré ses réponses au maître. Celui-ci a maintenu sa sanction parce que l'élève n'avait pas recopié tout l'énoncé avant d'apparier comme il l'avait recommandé. L'élève se mit encore à pleurer jusqu'à la sortie des classes à 17h. A la maison, il refusa de s'alimenter malgré la consolation de ses parents.

Le lendemain, il revint accompagné de sa mère qui chercha elle aussi à comprendre. Mais hélas, fut – elle aussi – mal reçue car le maître maintint sa note.

L'élève décida de ne plus revenir à l'école, et alla s'inscrire ailleurs.

Un inspecteur du Burkina Faso

Ces mêmes échecs abusifs génèrent l'ennui chez les élèves qui auraient dû passer dans la classe supérieure, et qui n'apprennent pratiquement rien en redoublant. En tout état de cause, ils laissent des traces chez les élèves qui en sont victimes, qui développent la plupart du temps un sentiment d'échec et un manque de confiance en eux.

Déficit dans la perception de son propre potentiel, déficit dans la perception de la valeur de ce qu'il fait, déficit dans la perception de sa compétence à accomplir la tâche, on joue pratiquement sur l'ensemble des facteurs considérés comme les facteurs importants pour la motivation de l'élève (Viau, 1997).

Facteurs liés au coût de l'éducation

Sur le plan financier également, les réussites et les échecs abusifs ont un coût.

Les échecs abusifs provoquent des surcoûts dans la mesure où, comme les élèves ont une scolarité plus longue, les classes sont engorgées, il faut multiplier les enseignants, on a un besoin accru de

locaux de classe. Tout cela se répercute directement sur les coûts. Les études ne manquent pas pour mettre en évidence ce phénomène⁽²⁶⁾. C'est parfois à un réel gaspillage des ressources que l'on assiste dans des pays qui en manquent pourtant cruellement.

On pourrait penser que le coût des réussites abusives contrebalance celui des échecs abusifs, dans la mesure où les deux phénomènes se neutraliseraient. Il est vrai que les réussites abusives ont un impact plus fort sur l'efficacité externe du système que sur les coûts : davantage d'élèves quittent l'école prématurément sans avoir les acquis de base, un plus petit nombre d'élèves accède à l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel. Si c'est partiellement vrai, la situation est plus complexe que cela. En effet, les réussites abusives ont des coûts indirects, en termes d'énergie des enseignants pour faire face à l'hétérogénéité des classes, qui demandent plus de ressources pour l'encadrement des élèves : classes d'adaptation, outils de remédiation, locaux, etc.

De plus, il faut être conscient du fait que le phénomène des échecs abusifs est beaucoup plus important que celui des réussites abusives, comme en témoignent certaines études récentes⁽²⁷⁾.

Que retenir ?

L'analyse de ces facteurs montre en quoi l'école génère elle-même en grande partie les difficultés dont elle se plaint par ailleurs. Les disparités en sont un exemple frappant : elles sont davantage construites par l'école — ou plutôt par un certain modèle d'école — qu'inscrites au départ, et inéluctables⁽²⁸⁾.

De plus, cette analyse montre en quoi **l'essentiel des maux dont souffre l'école est intimement lié à l'évaluation des acquis.**

L'évaluation formative, l'éternelle promesse

L'évaluation certificative et l'évaluation formative : des liens à bien comprendre

Alors que l'évaluation certificative a pour fonction de se prononcer sur la réussite ou sur l'échec de l'élève, **l'évaluation formative** est un type d'évaluation menée en cours d'apprentissage, pour détecter les difficultés de l'élève et pour remédier à celles-ci.

Trois combinaisons extrêmes sont possibles en termes de coexistence d'une évaluation formative et d'une évaluation certificative.

1. Il y a absence d'évaluation certificative. Seule l'évaluation formative est pratiquée. Il y a alors passage automatique d'un niveau d'études à un autre. C'est le cas des pays scandinaves, qui ne pratiquent la certification qu'à partir de l'âge de 15 ans. Pour intéressants que soient ces choix, ce n'est pas dans cette optique qu'évoluent actuellement la majorité des systèmes éducatifs, tant ils sont exigeants en termes de changements de vision de l'école, ainsi qu'en termes de ressources matérielles, institutionnelles et humaines.

2. Il y a absence d'évaluation formative. Ce serait par exemple un système qui fonctionnerait exclusivement avec le bachotage. Pour efficace qu'il soit dans une optique de sélection, ce type de fonctionnement a suffisamment montré ses limites dans une perspective de démocratisation de l'école pour que nous n'y revenions plus.

3. L'évaluation formative est mise au service de l'évaluation certificative, cette dernière étant considérée comme une étape à franchir, en vue de laquelle il faut notamment préparer les élèves⁽²⁹⁾. C'est dans cette hypothèse que nous nous situons.

Si, dans cet ouvrage, nous donnons à certains moments l'impression de nous attarder sur la fonction certificative de l'évaluation au détriment de sa fonction formative, ce n'est pas que cette dernière est moins importante, bien au contraire. Mais il faut être conscient que l'évaluation formative prend un sens particulier quand elle s'inscrit dans un contexte de certification des acquis. Sous-estimer ces liens reviendrait à s'enfermer dans une tour d'ivoire pédagogique, en oubliant que la dimension politique fournit le cadre dans lequel évoluera plus tard l'élève.

C'est donc une fois de plus dans une articulation de la dimension politique et pédagogique que nous posons la question de l'évaluation certificative et formative.

Le rôle de l'évaluation formative

Tout a été dit dans la littérature à propos de l'évaluation formative : son importance, son rôle dans les apprentissages. Tout a éga-

lement été écrit à propos des mécanismes de régulation qui lui sont associés, en particulier la remédiation. Et pourtant, quand elles changent, les pratiques changent lentement, et, surtout, de façon très inégale, d'un contexte à l'autre, d'un pays à l'autre. Promise à un bel avenir, il y a trente ans déjà, l'évaluation formative semble souvent rester la fiancée, la promise, la courtisée, sans faire l'objet d'un engagement déterminant.

Peut-être a-t-on voulu aller trop vite et trop loin en associant de façon étroite évaluation formative et individualisation — voire en associant de façon étroite évaluation formative et pédagogie différenciée —, et a-t-on découragé par là ceux qui se trouvaient dans des contextes tels que développer l'évaluation formative à ce niveau d'exigence leur paraissait une bataille perdue d'avance.

Peut-être aussi la réflexion sur l'évaluation formative a-t-elle été — à dessein ou non — par trop dissociée de la réflexion sur l'évaluation certificative. Peut-être a-t-on trop pensé l'évaluation formative comme un dispositif alternatif à l'évaluation certificative, comme dans certains pays scandinaves, sans réfléchir au fait que la certification des acquis reste une institution qui, dans la grande majorité des pays, constitue la clé de voûte de l'école. Deux options sont possibles dans l'articulation entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Soit utiliser l'évaluation formative comme un moyen d'améliorer l'évaluation certificative. Soit l'utiliser comme un tremplin pour construire une alternative crédible à l'évaluation certificative. Les deux options ne sont pas incompatibles, la première étant susceptible de préparer à terme la deuxième. Mais en les mélangeant, ou en commençant par la deuxième, le risque existe de n'atteindre ni l'une ni l'autre, tant l'institution « évaluation certificative » est tenace.

« Rares sont ceux qui s'opposent résolument et ouvertement à une pédagogie différenciée ou à une évaluation formative. Il n'y adhèrent toutefois qu'à condition qu'elles soient données « par-dessus le marché », sans compromettre aucune des fonctions traditionnelles de l'évaluation, sans toucher à la structure scolaire, sans bouleverser les habitudes des parents, sans exiger de nouvelles qualifications des enseignants » (Perrenoud, 1998, p. 14).

Ne vaut-il pas mieux dès lors commencer par mettre l'évaluation formative au service de l'évaluation certificative, afin que celle-ci prenne plus de sens ? L'articuler davantage à l'évaluation certificative, en étudiant en quoi elle peut préparer l'élève à cette dernière ? C'est dans cette optique que nous nous situerons.

Quelle que soit l'analyse, et au-delà de la volonté politique de faire changer les choses, ce qui manque, ce sont souvent les moyens organisationnels pour donner à l'évaluation formative la consistance qu'elle mérite : des heures dans la grille horaire à consacrer aux plus faibles, des grilles horaires différenciées et souples, des moments de concertation entre enseignants, des locaux adéquats, etc.

Ce qui manque aussi, c'est un dialogue ouvert avec les parents et des outils efficaces pour rendre l'évaluation formative plus visible à leurs yeux, dans une optique de communication entre l'école et la maison. C'est la question du bulletin, et la difficulté de donner une appréciation critériée, qui est véritablement formatrice, plutôt qu'une note chiffrée. Quand on voit la difficulté de changer la nature de la note, en passant d'une note chiffrée à une appréciation qualitative (A, B, C..., ou TB, B, S...), on mesure la difficulté de passer à une appréciation critériée, c'est-à-dire différenciée (« tu maîtrises ce critère, mais pas celui-là »). C'est un défi de taille, mais que certains ont réussi en travaillant sur la structure du bulletin⁽³⁰⁾.

Mais ce qui manque aussi, ce sont des pistes réalistes et crédibles pour la mise en œuvre de l'évaluation formative dans certains contextes plus difficiles : classes nombreuses, fortes disparités, niveaux faibles.

* Professeur à l'Université Catholique de Louvain la Neuve et Directeur du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF).

NOTES

1. Selon que le système est contraignant ou non.
2. Ce système de classement, de « ranking », provoque d'ailleurs une compétition féroce entre élèves, et un stress difficilement supportable par eux, dans un contexte dans lequel on voudrait par ailleurs introduire la coopération et la qualité de la vie dans l'école !
3. Nous développerons cet aspect plus loin. Nous remettrons notamment en question la notion d'élève fort et d'élève faible.
4. Dans certains pays, des ONG nationales et des organisations internationales (UNICEF, ONUSIDA...) s'intéressent de plus en plus aux phénomènes d'abus sexuels d'enseignants sur leurs élèves, à l'occasion de cours particuliers.
5. Citons le cas du Sénégal et du Gabon, qui ont décidé de développer en priorité l'éducation préscolaire dans les régions rurales.
6. On pourrait parler de didacticiens ou de pédagogues technocrates.
7. Evoquons le cas du Rwanda, qui vient de mettre en place tout un programme de rescolarisation des enfants qui ont été déscolarisés pendant les années de guerre, en particulier les enfants « chefs de famille ». Evoquons également le cas de l'Ile Maurice qui vient de passer d'un système de sélection drastique des élèves de fin d'études primaires vers les collèges en fonction de leur moyenne (parfois un élève était sélectionné pour un collège au lieu d'un autre sur la seule base du fait qu'il a obtenu une note supérieure d'un centième de point) à un système d'orientation dans lequel les élèves accèdent progressivement à l'enseignement secondaire, mais dans des filières différenciées existant dans l'ensemble des collèges.
8. Citons parmi d'autres le cas de la Belgique, de la République Démocratique du Congo, de Djibouti, de la Guinée, du Togo, de la France (débat national sur l'avenir de l'école). Dans d'autres pays, les décisions sont prises sur la base de plans de développement de l'éducation.
9. Ce que Chancerel (1978) appelle « institution de production », ou « institution d'utilisation ».
10. Crahay (2^e édition 2003) observe notamment que « la formation d'élites ne s'acquiert pas nécessairement au prix d'un plus grand nombre d'échecs chez les moins doués. (p. 263) ». Efficacité et équité deviennent dès lors deux objectifs indissociables.
11. En particulier le Québec et la Belgique et, de façon plus atténuée, la Suisse.
12. Japon, Hong Kong (Chine), Corée, Singapour (PISA – OCDE/Unesco 2003).
13. Voir par exemple Monseur (2000).
14. Ce qui ne veut pas dire qu'il l'est nécessairement : un certificat ou un diplôme est souvent un leurre.
15. Si elle caractérise une majorité de pays, cette situation est toutefois loin d'être généralisée : dans bon nombre de contextes, les épreuves d'évaluation se sont fortement écartées de ce modèle.

16. C'est ce qu'on appelle parfois le curriculum caché, celui qui apparaît « au premier degré » à l'élève. Il est formé de tout ce que l'école véhicule comme valeurs implicites à travers des choses aussi différentes que l'organisation en filières, les critères d'admission, la conception des apprentissages, le statut donné à l'erreur, etc. Il représente ce que l'on fait effectivement, mais qui n'est pas explicite, et que l'on ne veut pas toujours avouer. C'est néanmoins le curriculum que l'apprenant perçoit.
17. Voir les écrits de Perrenoud (1997, 1998) à ce propos.
18. Du nom du pédagogue hollandais qui a mis ce phénomène en évidence.
19. Citons l'exemple des pays scandinaves, où la notion de redoublement n'existe pas avant l'âge de 15 ans. Une équipe d'enseignants se met au service des élèves, et est redevable de l'action qu'elle mène vis-à-vis d'eux. La part de l'individualisation, et de l'aide à l'individualisation, est importante. C'est la culture de la réussite qui est véhiculée.
20. On suppose dans ce cas de figure que les acquis sont certifiés au terme de chaque année.
21. Cette hypothèse serait optimiste. Les études citées par Crahay (2^e édition 2003) montrent que moins d'un quart des élèves progresse de façon significative au terme d'un redoublement.
22. On pose l'hypothèse selon laquelle les élèves qui sortent de la cohorte sont remplacés par d'autres redoublants, le phénomène se répétant globalement d'année en année.
23. Effet selon lequel l'investissement d'un enseignant vis-à-vis d'un élève dépend de l'image que l'enseignant a au départ du niveau de cet élève.
24. C'est-à-dire qui a la capacité de rebondir dans une situation difficile.
25. Selon cet auteur, la durée moyenne de la scolarisation en Afrique subsaharienne est de 5 ans, contre 15 années dans les pays occidentaux.
26. Voir notamment les études menées par l'IREDU (Dijon, France).
27. Malgré une certaine tendance à la baisse dans les taux de redoublement depuis une dizaine d'années, le taux moyen de redoublement dans les pays de la CONFEMEN reste de 22,35%, contre 12% en Afrique australe et de l'Est (CONFEMEN, 2002). En Afrique Subsaharienne, moins de 30% des élèves atteignent la 5^e année primaire sans redoubler. Il faut, pour un élève, en moyenne 8 années pour effectuer ces 5 années, cette moyenne pouvant aller jusqu'à 20 années, voire plus, dans certains pays (Unesco, 1998).
28. Voir à ce sujet les travaux du généticien Albert Jacquart.
29. Cela ne veut pas dire qu'il s'agit de préparer les élèves exclusivement à l'évaluation certificative. Ce serait négliger d'autres fonctions importantes de l'école telles que des fonctions de socialisation et d'épanouissement personnel.
30. Voir notamment les récentes avancées à ce sujet au Gabon, en Tunisie, à Djibouti, pour ne citer que des pays en développement.

TROISIÈME PARTIE

**LE PROGRAMME D'APPUI
DE L'UNESCO À LA RÉFORME
DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN ALGÉRIE**

LE CADRE INSTITUTIONNEL D'UNE COOPÉRATION FRUCTUEUSE

Le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu au Sénégal en avril 2000, a réuni les participants de plus de 150 pays et les représentants de 160 organisations gouvernementales et non-gouvernementales. Ce forum fut l'occasion de dresser le bilan des progrès en matière d'éducation de base dans le monde depuis 1990. La communauté internationale a défini de nouveaux objectifs d'EPT à réaliser d'ici à l'échéance 2015. Pour y parvenir, le Cadre d'Action de Dakar a demandé à tous les gouvernements nationaux de prendre leurs responsabilités en développant ou en renforçant leur plan d'action national existant au plus tard à la fin de 2002. Ces plans devaient être élaborés selon un processus transparent et participatif incluant des représentants de la société civile. Ils devaient également être élaborés selon une approche sectorielle et intégrée, en phase avec les priorités de développement macroéconomique et les programmes nationaux de lutte contre la pauvreté.

Dans le cadre des aspirations nationales, le gouvernement algérien, ayant fait siennes les recommandations du Forum international de Dakar, s'est engagé depuis dans la conception et la mise en œuvre d'un vaste programme de réforme et de développement de son système éducatif. Soucieux de donner une impulsion à ce programme de réforme,

le Président Abdelaziz Bouteflika et le Directeur général de l'Unesco ont décidé de promouvoir leur coopération éducative bilatérale lors de rencontres qui ont eu lieu à Paris et à Alger. Leur volonté commune a débouché sur la préparation d'un programme de coopération qui appuie le processus de mise en œuvre de la réforme éducative algérienne. Les départements ministériels de l'éducation ont travaillé avec les unités concernées du Secteur de l'éducation de l'Unesco, alternativement à Alger et à Paris, pour identifier les composantes dudit programme.

La validation du rapport établissant le diagnostic conjoint du système éducatif, ainsi que l'adoption de ce qui a été appelé le Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) a eu lieu au cours de l'année 2002. *Un accord de coopération* portant sur les moyens et modalités de coopération dans le cadre de ce Programme a été signé en marge de la Conférence générale de l'Unesco en 2003 entre le Ministre de l'Education nationale et le Directeur général de l'Unesco. Le Gouvernement algérien a organisé en mars 2004 un séminaire de lancement officiel des activités du PARE. La séance d'ouverture a été présidée par le Ministre de l'Education nationale en personne qui a prononcé le discours inaugural en présence des hauts responsables des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation.

Quel est le contenu de ce programme ?

Le PARE, dont l'exécution s'étend sur la période 2004-2006 a pour objectif *de contribuer au succès de la réforme de l'éducation en Algérie par la mise en œuvre d'actions d'assistance technique et de renforcement institutionnel*, notamment au profit des services éducatifs appelés à jouer un rôle clé dans la mise en œuvre de certaines options stratégiques. Plus concrètement, ce programme vise le renforcement du dispositif de pilotage de la réforme, la régulation des flux, l'amélioration de la qualité de l'éducation par la formation pédagogique des enseignants, ainsi que le renforcement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Quel en est le dispositif de pilotage ?

Le PARE est placé sous la tutelle du ministre de l'Education nationale en tant que président de la Commission nationale pour

l'Unesco. Son exécution est suivie par un double dispositif de pilotage, l'un relevant du Gouvernement algérien, l'autre de l'Unesco. Le Comité national de pilotage comprend 14 membres dont le chef de projet, 7 représentants du MEN, 2 représentants du MESRS, 3 représentants du MFEP et le Secrétaire général de la Commission nationale de l'Unesco. Ces différents représentants sont tous des directeurs ou sous-directeurs des directions directement concernées par les activités du programme. Les noms et fonctions de chaque représentant sont fournis à l'appendice 1.

Le Comité national de pilotage de l'Unesco relève de la tutelle du Directeur de la Division des politiques et stratégies éducatives (ED/EPS). Il comprend au total 9 membres dont : 6 membres relevant des différentes divisions ou instituts directement concernés par les actions d'assistance technique qui relèvent du PARE.

Les deux comités de pilotage se rencontrent et se concertent pour affiner les modalités de fonctionnement au moins une fois par an durant la période d'exécution du programme (2004 et 2006). A l'occasion de ces réunions, ils font le point sur l'état d'avancement des composantes par rapport aux prévisions initiales, discutent, d'une part, des aménagements à prévoir en fonction des écarts constatés et, d'autre part, des activités ou des extensions d'activités à envisager. Les responsables nationaux du PARE sont parfois amenés à effectuer de courtes missions intérimaires de suivi à Paris.

Quels sont les bénéficiaires du PARE ?

L'appui de l'Unesco bénéficie directement aux départements et cadres techniques des départements de l'éducation concernés, notamment ceux en charge des aspects stratégiques de l'amélioration de la qualité interne et externe des divers niveaux d'enseignement, en particulier ceux en charge de l'enseignement obligatoire, ainsi que des formations à destination du marché du travail.

De façon plus large, les appuis du PARE bénéficient à l'ensemble des acteurs concernés par la mise en œuvre du programme de réforme de l'éducation, dans la mesure surtout où les activités prévues au programme sont menées en étroite collaboration avec les services centraux des ministères de l'Education notamment. Plus indirectement, les usagers et les personnels du système éducatif

algérien bénéficiant également des apports du projet, puisque celui-ci a un impact positif sur l'amélioration et le développement du système éducatif algérien. Des représentants de la société civile (syndicats, associations des parents d'élèves, représentants des employeurs), des ONG sur le terrain bénéficient également des activités et des résultats du projet.

Comment est financé le PARE ?

Le PARE, dont le coût total est évalué à 700 000 \$, est financé grâce à un don du Gouvernement du Japon. Ce montant peut paraître particulièrement limité au regard des besoins que nécessite la mise en œuvre de la réforme algérienne. Mais en comparaison avec les projets de coopération technique similaires exécutés habituellement par l'Unesco au bénéfice d'autres Etats membres, il fait partie des mieux dotés.

Comme chacun sait, l'Unesco n'est pas un bailleur de fonds, mais plutôt une organisation intellectuelle et technique dont les ressources se limitent à la fourniture d'expertises dans les domaines de compétence qui sont les siens. Dans le cas de l'Algérie, pays à revenu intermédiaire, la prise en charge du *financement des infrastructures de mise en œuvre des plans de développement s'effectue essentiellement sur ressources nationales propres, et en partie seulement sur projets d'investissement bénéficiant de financements extérieurs*. Le rôle de l'Unesco est de combler les besoins d'appui technique des pays et de renforcer leur capacité nationale en matière de conception et de mise en œuvre des plans et programmes de réforme et de développement de l'éducation.

* Chef de section des activités opérationnelles (jusqu'en avril 2005), Institut International de Planification de l'Education (IIPE), UNESCO.

** Chef de section d'appui aux stratégies éducatives nationales, Division des politiques et des stratégies éducatives (ED/EPN/NED), UNESCO Paris.

CONSTRUIRE UN AVENIR POUR L'ÉCOLE

Le rôle clé de la formation enseignante

Vue sur le système éducatif algérien

L'Algérie se définit par une culture commune marquée par une forte tradition arabe. La république démocratique construit et consolide son identité au travers d'une école chargée d'amener les enfants à être de futurs citoyens.

Le pays conserve un système d'enseignement placé sous le contrôle dominant de l'Etat. Le ministre de l'Education nationale garde des attributions fondamentales dans la définition et la mise en œuvre de la politique éducative des programmes nationaux d'enseignement et assure le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants.

La population scolaire qui compte environ 8 millions d'élèves (1 million dans le secondaire), répartie dans les 48 wilayas (départements), est accueillie dans un système d'enseignement unifié dont l'architecture générale, mise en place le 16 avril 1976, est composée de quatre grands sous-systèmes placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois départements ministériels distincts : les enseignements « obligatoire » et « post obligatoire » (secondaire) relèvent de la tutelle du ministère de l'Education nationale (MEN) ; l'enseignement supérieur relève du ministère de l'Enseignement

supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) et la formation professionnelle du ministère de la Formation professionnelle (MFP). Au niveau local, le MEN est relayé par des directions de l'éducation, chargées de la gestion administrative et pédagogique de tous les établissements scolaires et de l'exécution et du suivi des programmes d'enseignement. Cet ensemble est financé par le budget de l'Etat, aussi bien pour les investissements que pour le fonctionnement.

Différentes instances participent à l'évaluation et à l'inspection du système éducatif. L'Inspection générale de l'éducation nationale participe au contrôle de l'activité des personnels d'inspection d'enseignement, de direction, d'éducation, d'orientation. Les inspecteurs pédagogiques régionaux sont sous l'autorité du directeur de l'éducation chargé de la notation pédagogique et de l'évaluation des inspecteurs du cycle moyen et des enseignants du second degré. Ils ont la responsabilité de l'inspection des écoles du premier degré et de leurs enseignants.

Vue sur le courant international

Berlin, Londres, Paris : le débat éducatif agite l'Europe. Il souffle un vent de réforme⁽¹⁾. La loi Fillon n'est certainement pas un cas isolé. L'Allemagne s'est lancée dans une réforme dès 2003, l'Italie en 1999 avec une réforme remaniée par le gouvernement Berlusconi à partir de 2003, l'Espagne dès 2002, la Belgique depuis 2004 ou encore l'Angleterre ou la République tchèque cette année. A quoi répond cet emballement généralisé ? Certes il y a réforme et réforme, et certes il y a plusieurs facteurs qui incitent à cet air de changement frénétique !

En effet, on assiste à un monde de l'éducation qui est dans un état d'évolution croissante. On entre dans des modes de gestion et d'évaluation jusqu'alors peu connus — ou du moins peu appliqués — par nombre de ministères et de gouvernements, et ce, dans un nouvel esprit « entrepreneurial » et « managérial ». La mise en œuvre des nouvelles lois de finances, l'architecture budgétaire nouvelle, les contraintes qu'elle impose, les possibilités nouvelles qu'elle offre, nous dirigent vers un monde qui se libéralise et qui s'ouvre à la coopération et au partenariat. Aussi, le cadre des nouvelles politiques est largement inspiré des théories micro-économiques appliquées à

l'éducation, particulièrement celles du capital humain et de l'offre et de la demande. Alors, les systèmes éducatifs se démocratisent et relient l'éducation et les autres domaines d'action socio-économique, en accentuant les rôles des collectivités et du partenariat, et ce, en vue de susciter une coopération de proximité entre l'école et les organismes intéressés.

D'autre part, du fait d'une société sans cesse en mouvement, les systèmes nationaux face à l'internationale tentent de trouver de meilleures réponses aux plus grands défis de leur société : la gestion de l'hétérogénéité de leurs publics.

Ces repères prennent alors tout leur sens dans la perspective de la lutte contre le chômage structurel et la grande pauvreté qui n'épargnent aucun pays. Leurs effets se font ressentir énormément sur les jeunes qui ont justement quitté les bancs de l'école vers des voies sans issue.

Construire un cadre solide pour s'aligner harmonieusement au développement

Dans ce nouveau contexte de mondialisation et les enjeux du monde de demain, le défi d'une meilleure relance de la santé économique se précise. Alors, dégager l'école de son conformisme et des modèles théoriques et porter le phénomène vers une perspective de couplage enseignants-apprenants-apprentissages-savoirs (connaissances actuelles), devient l'intention profonde du gouvernement algérien. Faire évoluer en profondeur le fonctionnement de son système éducatif en vue d'une « qualité totale » devient alors son ambition, qu'il légitime dans la grande réforme de 2002.

La modernisation de l'éducation

Dans cette mouvance de l'école engendrée en vue d'élever le niveau d'instruction et de compétence de la population générale, la nation algérienne engage sa volonté de promouvoir la modernisation de l'Etat en impliquant l'Unesco dans un partenariat d'appui à la réforme de son système éducatif. Cet appui se matérialise par la fourniture d'expertise technique permettant au pays de se doter d'un cadre cohérent pour le développement harmonieux de l'école⁽²⁾.

Dans ce noble but de consolider l'avenir de l'école en s'engageant dans des considérations sociétales d'excellence et de compétitivité, la réforme de l'éducation se fixe deux nouveaux objectifs en faisant le double saut quantitatif et qualitatif :

- Quantitatif dans la massification de l'enseignement, et donc la gestion de la scolarisation de l'ensemble des jeunes de 6 à 16 ans et l'accroissement des capacités d'accueil de l'enseignement secondaire ;

- Qualitatif dans la nécessaire augmentation générale des qualifications ; ceci s'inscrit dans la réforme des programmes scolaires et des cheminements professionnels adaptés aux progrès des connaissances et aux impératifs socio-économiques actuels, et la meilleure qualification des enseignants et des personnels d'encadrement par un nouvel éventail de formations initiales, continues et à distance.

La réforme algérienne de l'éducation prend alors appui sur un nouveau discours et propose un changement radical de perspective en ce qui a trait à la conception de l'acte d'enseigner. En effet, selon le slogan officiel du ministre de l'Éducation, M. Benbouzid, pour prendre le virage de la réussite scolaire, il faudra désormais compter sur un nouveau paradigme de méthodes et techniques d'enseignement. Il faut alors passer au paradigme de l'enseignant.

La signification de ce changement se traduit dans un nouveau programme de formation des enseignants et une refonte des programmes et contenus scolaires. L'objectif est donc de promouvoir une nouvelle stratégie faisant appel à des pratiques basées sur une conception du développement des compétences et de la maîtrise des savoirs complexes, dans lesquelles l'apprenant lui-même construit ses connaissances par son activité cognitive. Cependant, ceci ne peut se faire que si l'enseignant devient l'artisan savant et inspiré conduisant ses élèves à ce processus d'apprentissage.

Une politique éducative déterminée et mise en place pour durer

Parmi les changements opérés dans les systèmes éducatifs, ceux qui affectent l'enseignement obligatoire revêtent une importance particulière, vu leur caractère universel. En effet, ce niveau est commun à tous les jeunes et est considéré comme l'étape établie par un Etat pour l'éducation de tous les jeunes.

En effet, dans le Programme d'appui de l'Unesco à la réforme de l'éducation (PARE), l'objectif global se situe dans une aide au développement de l'éducation, notamment par le renouvellement des programmes et des manuels scolaires, par le renforcement des capacités humaines et par l'ouverture aux nouvelles technologies, tout particulièrement les TICE.

Assurer une culture de base pour tous

La maîtrise des apprentissages fondamentaux telles la langue maternelle, les sciences humaines, les mathématiques, les sciences et les technologies, et ce faisant, lire, écrire, maîtriser la langue et le discours, compter, connaître les principales opérations mathématiques, s'exprimer en plusieurs langues, se servir de l'ordinateur, tout cela constitue le socle indispensable qui illustre l'apprentissage de l'école obligatoire de base. Le renouvellement des contenus des programmes d'études constitue alors un maillon fort dans la réforme. On y observe principalement une double préoccupation qui se traduit par une volonté de renforcer la formation fondamentale de tous les élèves et d'en améliorer la qualité.

Le développement de la formation enseignante

Mieux accueillir et mieux former, pour faire de l'enfant et du jeune un citoyen, un meilleur partenaire du développement économique et social de la nation, voilà autant de défis auxquels les systèmes éducatifs et tout particulièrement celui de l'Algérie sont confrontés. Nous constatons encore aujourd'hui qu'il s'apprête à le relever avec une nouvelle énergie. Cependant, quel instrument privilégié va nous permettre de procéder à la réforme de l'Etat et des politiques éducatives ? Les théories ? Les planifications ? Les moyens matériels ? Ce ne sont là que des mesures d'accompagnement; le cœur et l'outil du changement, de l'évolution et de la science, nous le savons et la nation algérienne le sait, c'est l'enseignant. La qualité de l'enseignement qui pour une large part détermine les acquis des élèves dépend de la qualité des personnes en charge, de la qualité de leur formation pédagogique initiale et de leur perfectionnement professionnel ultérieur. Il en est de même de la qualité des méthodes que ces personnes appliquent et de leur cadre de travail. L'enseignant devient alors l'élément clé du développement et de la réforme de l'éducation.

Les compétences des enseignants sont donc au cœur de la modernisation de l'école. L'acquisition et le développement de ces compétences passent nécessairement par un travail individuel mais aussi par la mise en valeur du travail en équipe. C'est en effet en équipe, avec ses confrères d'autres disciplines, avec les inspecteurs, avec les chefs d'établissements, mais aussi avec les parents et les partenaires de la société civile que l'enseignant a pour mission d'instruire, d'éduquer, d'accompagner et d'orienter la réussite de ses élèves. Les savoirs et le travail scolaire auront ainsi un sens étant construits à la fois en classe et à la maison et seront mieux maîtrisés.

Les enseignants n'ont donc pas le choix face aux dynamiques actuelles de changement : leur travail, leurs pratiques et leurs savoirs sont profondément altérés.

Cependant, nous savons qu'en Algérie une importante classe d'enseignants n'a pas reçu une formation initiale appropriée suite à la décennie de troubles et de conflits dans le pays. A présent, la nécessité se situe dans le fait de disposer d'une plus grande latitude de donner aux enseignants des raisons plus évidentes d'améliorer leurs performances, de trouver les facteurs qui influent sensiblement sur le succès de l'introduction des nouveaux dispositifs, d'identifier les initiatives internationales et les pratiques novatrices qui marchent et de permettre au pays d'échanger des expériences et des avis sur les mesures à prendre.

Stratégies de développement

C'est dans le cadre de cette nouvelle politique éducative et plus spécifiquement dans le cadre du renforcement et du développement des capacités en Algérie, que l'équipe de l'Unesco engagée dans la coordination du projet PARE organise avec les instances nationales, depuis 2004, une série continue de séminaires et d'ateliers au profit des inspecteurs du cycle moyen de collège des quatre disciplines (langue arabe, mathématiques et sciences (physique, chimie et sciences biologiques), et qui représentent les 48 wilayas du pays.

Ces formations sont à chaque fois un événement, marqué tout particulièrement à l'ouverture par la présence persévérante du ministre lui-même ou d'un de ses représentants, confirmant ainsi la volonté du gouvernement d'assurer la réussite du projet.

En effet, le dossier du renforcement des capacités des enseignants est particulièrement prioritaire au niveau du gouvernement, ainsi que l'indique le discours très énergique et assuré du ministre de l'Éducation, M. Benbouzid, à l'ouverture des séminaires et devant les nombreux journalistes venus marquer l'évènement.

Le ministère de l'Éducation nationale précise les finalités de l'éducation scolaire à savoir, des valeurs communes à promouvoir dans les nouveaux contenus globaux de formation. Il délimite les grandes orientations pédagogiques en explicitant les visées de formation privilégiées, influencées par une culture, une époque, un environnement social, politique, économique et scientifique, de même que par les problématiques de divers ordres que l'école algérienne doit affronter. Ainsi, les visées du ministère sont marquées par des courants de pensée, des idéologies, une histoire, qui orientent aussi bien les choix privilégiés que la manière de les exprimer.

Les ambitions du ministère sont plus précisément de privilégier le développement des compétences émergentes, celles qui désormais orientent les formations initiales et continues des éducateurs. Alors, ces enseignants qui contribuent à lutter contre l'échec scolaire, ont à présent la charge honorable de développer la citoyenneté et de centrer leurs actions sur la pratique réflexive.

L'objectif de la formation était aussi de fournir aux inspecteurs du cycle moyen des différentes disciplines et tout particulièrement la discipline de la langue arabe, des exemples théoriques et pratiques de didactique, explicitant la conceptualisation, les représentations mentales, les objectifs-obstacles et les problèmes, les apprentissages, la transposition didactique et la construction du savoir, la maîtrise du langage.

Le but des séminaires est aussi de penser les aspects de la profession enseignante en fonction du rôle important qu'on attend de ces inspecteurs dans les unités du système éducatif, de façon à rendre visible leur mission, plus efficace leur action, et de tirer le meilleur parti de la ressource humaine qu'ils représentent.

La démarche suivie pour la préparation des séminaires consiste alors à analyser les pratiques existantes adoptées pour concevoir des situations d'apprentissages aux visées de formation privilégiées par le nouveau programme. Et ce faisant, elle permet d'intégrer beaucoup plus étroitement la réflexion sur les pratiques mises en œuvre et les

réflexions sur les transformations du métier d'enseignant. A la lumière des orientations majeures, les contenus et stratégies du programme de formation préparé par les spécialistes sont donc perméables aux grands courants de pensée en matière de théories de la connaissance et de conceptions de l'apprentissage. Et c'est ce statut qu'il convient de donner à la notion de compétence dans le nouveau programme de formation de l'école algérienne et son rapport au programme de formation des enseignants et aux conceptions d'apprentissage.

Les savoirs des enseignants ne sont-ils pas en grande partie des savoirs oraux dans le sens d'une transmission immédiate de personne à personne ? La mutation éducatrice post-moderne contient aussi en son cœur une profonde transformation des conceptions d'enseignement et d'apprentissages que nous voyons sans précédent. Quelles sont ces nouvelles modalités pédagogiques qui s'inventent globalement au travers des approches nouvelles d'enseignement ? Des approches dites "*par les compétences*" et qui proposent une nouvelle régulation de l'éducation puisqu'il faut gérer ces nouvelles "*compétences*" ! Mais n'y a-t-il pas un malaise institutionnel autour de l'idée confuse de compétence et de cette nouvelle définition du travail enseignant ? Et enfin qu'en est-t-il des obstacles concrets auxquels la gestion des compétences pourra difficilement échapper, notamment celui de la compétence collective de supervision.

Par conséquent, la stratégie adoptée est d'abord d'explicitier les concepts de compétences et d'échange social autour du travail des enseignants, et ensuite de prendre en compte les modes d'exercice des fonctions de ces enseignants, les contenus et stratégies de leur formation, leur accompagnement et leur suivi, afin qu'ils soient conformes à la volonté de l'Etat qui a pris en charge la réussite scolaire dans ce nouveau concept de modernisation.

Il est de même nécessaire pour ces enseignants de prendre le temps de réfléchir sur leur pratique, mais aussi de réfléchir collectivement, non pas seulement pour innover, moderniser leurs dispositifs ou proposer un usage ingénieux de leurs méthodes d'enseignement mais pour articuler valeurs, savoirs, scolarité et organisation de l'école dans le souci d'avancer et de faire avancer l'école.

C'est dans cet esprit constructif que les enseignants s'engagent en faveur des nouvelles méthodes pédagogiques. Ils savent qu'il

faut affronter des risques pour maîtriser efficacement ces nouvelles compétences et tenir toutes leurs promesses cependant, dans une coopération indispensable à l'échelle de l'école.

Le renouvellement des contenus des programmes d'études constitue alors un maillon fort de la réforme. On y observe principalement une double préoccupation qui se traduit par une volonté de renforcer la formation fondamentale de tous les élèves et d'en améliorer la qualité.

CONCLUSION

Le monde de l'éducation n'est pas à l'abri de l'effet de mode et du pouvoir indu attribué aux mots. Cela est d'autant plus vrai que l'on se situe dans un contexte de réforme qui invite au changement. Il nous apparaît donc utile de faire le point sur l'essentiel de ce qui est proposé dans le cadre de la réforme algérienne et sur ce qu'il peut représenter pour l'école algérienne.

A la veille de la rencontre des hauts responsables de l'éducation des pays de l'OCDE, en septembre 2005, l'Algérie finalise les bases de ses travaux de réforme. En effet, dans ce monde fait de changements rapides et d'incertitudes, il est hautement prioritaire pour les pays de l'OCDE de passer en revue les progrès accomplis au niveau des objectifs arrêtés lors de leur réunion en 2003, – objectifs identifiés et définis à partir des nouvelles préoccupations de la politique éducative de la période 2003-2006. Il est également nécessaire de définir les problèmes nouveaux qui pourraient être étudiés dans le cadre du programme de travail 2007-2008, et de mener une réflexion stratégique à long terme afin de renforcer la capacité des systèmes éducatifs.

Dans l'équipe éducative, les enseignants sont au cœur de l'évolution de l'école. On sait que pour l'Algérie aujourd'hui, l'enjeu du ministère est celui d'assurer l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires de 300 000 enseignants du niveau fondamental. Cette action en cours est une décision politique lourde de sens. Croire que cela va être réglé sans difficultés serait cependant abusif. Croire qu'elle va régler toutes les difficultés du système serait aussi abusif et équivaldrait à faire de la réforme une faute de l'esprit ! Cependant, cette ligne de force qui parcourt le

système se conjugue au maintien significatif d'un caractère national de l'éducation. De plus, le ministère de l'Éducation nationale s'est donné la charge d'initier et de préparer le personnel enseignant à la nouvelle méthode d'approche par les compétences récemment introduite dans les nouveaux programmes et manuels scolaires. Sur le plan pédagogique, ces réalités constituent la priorité primordiale de la réforme de l'éducation.

Les préoccupations conduisent alors à une ambition : créer une base de connaissances pour l'avenir destinée aux enseignants, aux responsables et aux décideurs, pour faire réussir tous les élèves.

Telle est la ligne de force de l'objectif du ministère. La modernisation du système éducatif appelle donc à une nouvelle culture, associant la concertation, la responsabilité et la continuité ; continuité de l'action au niveau de tous ses acteurs et non seulement de l'action gouvernementale et administrative.

C'est dans ce sens que les réunions sont importantes. L'Unesco participe à une initiative nationale et s'inscrit en partenaire dans cet effort collectif avec la mise en commun des expériences et des outils. Ces réunions permettent d'étendre et de croiser les cultures, les techniques et les approches du changement. Elles permettent aussi d'examiner collectivement et concrètement les orientations nouvelles concernant les disciplines et méthodes éducatives afin que chacun des partenaires fort de ces acquis puisse acquérir sa place dans une mondialisation mieux maîtrisée.

On est passé désormais d'une société de savoir à une société valorisée par ses capacités et ses compétences, une société harmonieuse et diversifiée, une société construite en concertation et nourrie du besoin et du plaisir d'évoluer.

Les peuples doivent être alors volontaristes et au fait des réalités; davantage, ils doivent être conscients, et ces rencontres en sont un nouvel exemple, que les sociétés peuvent aller toujours plus loin, essentiellement dans l'échange et la synergie des efforts, des cultures et des bonnes volontés.

* Chargée de programme PARE, Division des politiques et des des stratégies éducatives (ED/EPS), UNESCO Paris.

NOTES

1. Définition du concept de réforme : toute innovation éducative qui renvoie au lancement, à la mise en œuvre ou à la suppression de politiques destinées à modifier le « produit social » du processus éducatif conformément à des priorités idéologiques, économiques et politiques données» (Beck et Arthur 1991)
2. Il est à noter que l'Union européenne et la Coopération française participent aussi à l'appui de la réforme du système éducatif algérien, avec des enveloppes budgétaires importantes.

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : PERSPECTIVES ET MODALITÉS D'INTÉGRATION DANS LES CURRICULA

Cette communication se base sur les résultats de l'atelier organisé du 25 au 29 juin à l'Ecole normale d'instituteurs de Ben Aknoun à Alger. L'atelier visait les trois objectifs suivants :

1. La découverte des enjeux des TICE et de l'état de l'art, notamment en matière de formation à distance et de production et gestion des ressources pédagogiques,
2. La définition des applications à mettre en place dans les différents secteurs,
3. L'identification des besoins d'expertise et de formation.

Les travaux ont été organisés autour des projets et des réalisations des participants, en particulier :

1. Définition des stratégies à l'égard des TIC, évolution des méthodes,
2. Définition des projets d'usage, critères de choix, méthodes de prise de décision,
3. Conditions et modalités de réalisation,
4. Modalités de coopération entre les ministères et organismes impliqués : mise en place du site de collaboration sur les TICE.

Cette production est organisée et présentée autour des trois questions :

- Le choix des outils et la préparation des choix,
- La mise en place d'un site de collaboration permettant de faciliter les projets, de partager des tâches de veille et de confrontation des choix,
- La conduite des projets d'application répondant aux priorités des organismes.

Le choix des outils

La complexité et l'étendue du sujet amène à lier étroitement une grande ouverture dans les réflexions et l'observation des pratiques, la mise en application dans des projets concrets.

Les choix en matière de technologie doivent être organisés à partir de la réponse aux questions suivantes :

1. Quels sont les processus de formation (méthodes pédagogiques, parcours, modalités de suivi et d'évaluation notamment) ?
2. Quel dispositif de formation ? (lieux de formation, encadrement) ?
3. Quels fonctionnalités et services de gestion de la formation servent-ils (inscription, organisation des groupes) ?

La nécessité de gérer le processus de changement lié à l'usage des TIC, l'apprentissage par les acteurs pèse fortement sur les choix.

Il faut noter que les organismes représentés ont déjà été amenés à réaliser des choix sous les conseils de fournisseurs. Ces choix n'ont pas toujours suivi une méthode de comparaison critériée en fonction des objectifs visés et des contraintes.

Ils demandent à être réexaminés en tenant compte de l'état de l'art et des intérêts des organismes.

Les outils : modularité, périmètre fonctionnel et évolution dans le temps

Les choix d'outils portent sur plusieurs semaines :

1. Production et gestion des ressources pédagogiques "brutes" ou sources / Repository.

2. Ressources pédagogiques élaborées (organisées en activités et séquences) : format, processus de production, outils, répartition du travail.

3. Générateurs de quiz. Les supports d'évaluation formative et sommative représentent un cas particulier de ressources pédagogiques. Leur production fait appel à des outils spécifiques. Open source (comparatif commun à construire).

4. L'organisation de la chaîne (ou processus de production de ressources pédagogiques) fait appel à plusieurs outils. On distingue notamment : les outils de mise en forme, les outils de production de fichiers standards (XML), les outils d'édition et de présentation.

5. Les plates-formes de "gestion" de la formation individualisée. Elles proposent des fonctionnalités décisives (positionnement, affectation et gestion de parcours, suivi, évaluation). Ces plates-formes de diffusion et d'utilisation sont nombreuses. On a généralement intérêt à choisir des outils simples (Ganesha, claroline, etc.), en open source, respectant les standards.

6. Les outils de collaboration. Ils facilitent les activités de groupe et de production. De nombreux outils en open source sont simples à mettre en œuvre (Moodle, Postnuke, etc.).

7. L'environnement numérique de travail (ENT) qui propose une continuité du système d'information et des services de base : par exemple le processus d'inscription pédagogique, de relation administrative et pédagogique. Cet environnement sert notamment l'objectif de VAP et de VAE. En termes d'outils, cela correspond à portfolios (outils en Open source : Sakai), cela inclut aussi les dossiers personnels, les outils tels que forum, agenda, etc.

Les choix sur chacun de ces domaines permettent une modularité qui facilite l'évolution d'un dispositif technique. Ils doivent cependant être cohérents.

Les besoins prioritaires

Quelques besoins prioritaires ont été identifiés :

– Réponse et adaptation aux méthodes en cours : auto - formation, travail.

– Affectation automatique de parcours.

L'état de l'art, les conditions de pertinence et de pérennité

Outre les caractéristiques déjà bien identifiées, Multilinguisme, conformité fonctionnelle, les outils doivent respecter plusieurs exigences qui sont autant de critères de choix :

1. Le respect des standards actuels qui permettent l'interopérabilité des contenus et des plates-formes (norme SCORM 1.2. actuellement), et la préparation de l'adaptation aux standards à venir (IMS pour l'essentiel).

2. L'approche modulaire (plusieurs outils interopérables) permettant de tirer parti au mieux des technologies et de garantir une ouverture sur les ressources pédagogiques éditées.

3. L'intégration de la plate-forme de gestion pédagogique dans un environnement numérique utilisant des outils standards.

4. L'exploration systématique des possibilités de l'Open source avant de se lancer dans des choix de produits commerciaux.

5. L'indépendance entre ressources, séquences et modules d'une part, et plate-forme de diffusion d'autre part.

6. La facilité de prise en main des outils de production et des plates-formes de gestion pédagogique par les tuteurs.

7. La possibilité d'évolution avec le temps.

Les participants s'accordent sur la nécessité d'examiner les outils pressentis au regard de ces critères.

Des acquis et intérêts communs

Les choix doivent tenir compte de la volonté et de l'intérêt des organismes à partager des ressources. Citons en particulier :

– L'ONEFD qui a formalisé un processus de production, édition, diffusion des ressources;

– Le CNEPD et l'ONEFD qui disposent de ressources (notamment en bureautique) pouvant être échangées.

Plusieurs fonctions rencontrent tout particulièrement l'intérêt des différents secteurs de l'éducation et de la formation représentés.

Les organismes envisagent volontiers de partager des ressources élémentaires et des ressources plus élaborées (séquences

pédagogiques) pouvant être insérées dans les différents processus de formation.

Trois niveaux de mise en commun ont été identifiés :

1. Des ressources simples gérées au sein d'un Repository avec des Méta-données (décrivant les ressources par discipline et par niveau) communes.

2. Des activités et séquences identiques quand la pédagogie est proche.

3. Des modules de formation (ensemble de séquences) a priori différents d'un organisme à l'autre sauf cas de formation standard du type bureautique.

- La mise en place d'un environnement numérique de travail.
- La validation des acquis de l'expérience et le portfolio.

L'Intérêt de la collaboration sur les outils, les ressources et les projets

Objectifs

La collaboration entre les spécialistes des organismes présente un grand intérêt dans la mesure où elle permet :

- Le partage du travail de veille sur les points cités ci-dessus.
- Le développement d'une expertise dans le choix des outils, leur mise en oeuvre, la formation des acteurs.
- La possibilité de partage des ressources entre les différents dispositifs de formation.

Cette collaboration sera facilitée par la mise à disposition d'un site destiné aux professionnels.

La création d'un site de collaboration

Ce site est accessible sans droit d'accès à l'adresse suivante :

<http://ww2.mayeticvillage.fr//QuickPlace/pare/Main>

A l'aide d'un identifiant, les professionnels ont accès aux salles de travail.

Le choix de l'outil Quickplace diffusé par MayticVillage a été guidé par :

- La simplicité fonctionnelle adaptée aux tâches souhaitées: partage de documents, échange d'informations, présentation de résultats.
- La rapidité de mise en oeuvre.
- La possibilité de travailler en mode déconnecté sur un poste local et de répliquer les modifications.
- La possibilité de déléguer l'administration et l'animation du site aux différents partenaires du programme.
- Le grand nombre d'utilisateurs actuels et la fiabilité du service (des dizaines de milliers de communautés).

Structure du site

Le site proposé au cours de l'atelier a été adapté aux besoins de la manière suivante:

- Une salle par institution/projet : MFEP, MEN (établissements), MESRS, formation des enseignants avec une administration déléguée à des représentants de chaque organisme : CB, NIIPD-TICE, ONEFD, CNEPD, CNDP, INFPE,
- Une salle dédiée aux outils : organisés par dossiers : Quiz, Plates-formes, ENT,
- Une salle dédiée aux outils et ressources.

Le site propose des documents de référence :

- Une liste d'adresses collectées et à compléter à partir des propositions de chaque organisme.
- Des documents d'information sur les outils, la méthode de création de ressources.

Les applications à travers 4 projets

Quatre projets ont été définis en fonction de leur utilité pour développer des usages des TICE et de leur faisabilité.

La formation professionnelle

Le projet concerne les centres de formation du ministère de la FP et le CNEPD.

Il s'agit de démontrer que des dispositifs de formation différents peuvent partager des ressources communes (supports pédagogiques,

modules de formation, outils) et des compétences en matière de TICE (ingénierie, production de technologies, veille, respect des standards).

Objectifs

Le projet s'appuie sur des conditions favorables : partage des programmes et des référentiels. Le projet vise à explorer la possibilité de :

- partager des ressources, séquences, modules,
- proposer des formations différentes avec une administration et un tutorat assurés par les dispositifs de formation,
- introduire l'auto-formation et le travail coopératif dans les centres de formation professionnelle,
- améliorer les outils et méthodes par la mise en commun de moyens.

Cette mise en commun permettra notamment de proposer des formations mixtes (présentiel - distance) pour les stagiaires des CFPA et instituts.

Quelques formations ont été déjà envisagées, notamment pour le CNEPD :

1. Initiation à l'informatique.
2. Marketing.
3. Optique.
4. Chauffeurs routiers : prévention (image et son).

Deux projets pilotes

Les centres de formation et le CNEPD peuvent mener conjointement deux projets pilotes afin d'explorer cette mise en commun de ressources et compétences.

Projet 1 : Bureautique

- Développer au moins un module incorporant les ressources actuellement diffusées sur CD-ROM "initiation à l'informatique".

- Incorporer dans une plate-forme l'auto-formation en respectant la norme SCORM 1.2.

- Appliquer ces principes sur plusieurs actions :

1. Des formations réalisées dans quelques CFPA.
2. Les formations standard du CNEPD.
3. Une formation adressée à un client du CNEPD.

Organiser des groupes-classes pour différents centres et répartir des tuteurs et l'administration.

Projet 2 : formations de base ou transversales

Plusieurs formations peuvent faire l'objet d'une action pilote : par exemple :

- formation à la méthodologie de conduite de projet,
- comptabilité,
- anglais,
- méthodologie de mémoire de fin d'étude.

Ces offres sont communes, elles relèvent d'une pédagogie un peu différente des formations en bureautique : scénario de travail en groupes incorporant des productions facilement évaluables.

Méthode

La méthode suivante est proposée :

1. Réunir une équipe composée pour chacune des deux entités d'un ou deux pédagogues, un ou deux techniciens.

2. Décrire le dispositif de formation (lieux, intervenants, logistique), pour chaque projet.

3. Rédiger les scénarios pédagogiques.

4. Choisir la plate-forme pour chaque projet.

5. Choisir les ressources et développer les compléments utiles.

6. Définir les intervenants des différents établissements.

7. Informer et former les intervenants à la méthode et aux outils.

Echéances si les conditions de décision sont remplies :

- Lancement du projet : début septembre.
- Mise en œuvre des formations : décembre 2005.

Formation à distance des enseignants de l'éducation nationale

Deux actions importantes peuvent être menées en parallèle car elles recourent aux mêmes moyens. Pour chaque action, certains contenus peuvent être développés dans une première phase pilote.

1/ Formation des enseignants du secondaire :

1. Initiation à l'informatique
2. Enseignement de la technologie

2/ Formation des instituteurs

1. Mathématiques, langue française et langue arabe,
2. Intégration des TIC.

Voici les effectifs potentiellement concernés :

Formation	Primaire	Moyen	Secondaire
Formation initiale	3 centres (400 au total)	400 au total	Formés par l'enseignement supérieur: ENS ou ENSET
Formation en cours d'emploi	2.000	5.000	Formations non qualifiantes

Il faudra décider des formations par lesquelles commencer à expérimenter (par exemple, formation en cours d'emploi des instituteurs ou formation initiale).

En effet, la validation des méthodes et outils pour un secteur sera probablement transférable pour les autres.

Dispositif de formation

Les dispositifs de formation sont à définir. Deux méthodes peuvent être retenues :

- Formation en cours d'emploi : FAD plus intensive : plus forte personnalisation en raison de la diversité des profils d'entrée.

- Formation initiale : quelques moments ou parties de la formation en FAD.

	Primaire	Moyen et secondaire
Contenus	<p>Mathématiques Langues : arabe et français Réflexion, modèle en soi et à partir de la pratique de la FAD - Didactique - Méthodes et techniques pédagogiques -TICE</p>	<p>Matières scientifiques, technologiques et informatiques Langues et littératures Didactique des matières, méthodes d'enseignant. et intégration des TICE</p>
Méthode	<p>En ligne ou hors ligne, synchrone ou asynchrone - autoformation sur les savoirs formalisés - exercices (modèle pour leur pratique) - découverte Positionnement par niveau ou par profil</p>	<p>En ligne ou hors ligne, synchrone ou asynchrone - autoformation sur des savoirs nouvellement intégrés dans les programmes - exercices Positionnement par niveau ou par profil</p>
Repository	<p>Utilisation de fiches pédagogiques Critique de fiches existantes Production de fiches pour leur usage personnel (compétences pratiques pour leur usage, compétences à alimenter le repository).</p>	<p>Fiches pédagogiques et autres documents</p>

Ce tableau n'est pas exhaustif mais indique les premières pistes :

	Primaire	Moyen et secondaire
Plate-forme	1/ Distribution, positionnement - feuille de route - volume - contrat 2/ Production, réflexion communication - sur leur apprentissage contenus - sur leur pratique de terrain Préalable à des regroupements	Idem
11Tchat, Forum	Tchat, webconférence, Forum	Communication
Idem dans les ENS`	Regroupement dans les Instituts de formation des Maîtres (IFPM) Accès aux ordinateurs connectés Documents imprimés	Logistique
Idem	111Stocke ses fiches, pour préparer la pratique professionnelle Portail (du type ENT) et base de données (inscrits, formateurs, modules) e. potfolio	Espace personnel

Méthode et échéances

Les tâches sont nombreuses, voici quelques étapes :

1. Identifier les actions expérimentales.
2. Associer quelques centres de formation (écoles normales).
3. Identifier les modules prioritaires facilement opérationnels.
4. Choisir et mettre en place une plate-forme de formation.
5. Définir les processus de formation.
6. Préparer les supports pédagogiques.

Sous réserve de choisir quelques matières et fonctions bien ciblées, il est possible de lancer une action pilote au cours du premier trimestre 2005-2006 pour quelques centaines de bénéficiaires.

Les conditions techniques de réalisation sont assez simples : accès simultané à Internet de 50 postes

Projets concernant les établissements de l'Education nationale

L'application des TIC à la formation des élèves peut concerner en priorité les tâches de gestion et d'animation (ENT), l'auto-formation et l'amélioration des ressources pédagogiques.

ENT

Les ENT facilitent la gestion des activités éducatives (gestion des travaux personnels, gestion des salles informatiques, programmes de travail, etc.). Ils peuvent être implémentés de manière progressive et pragmatique au fil des besoins.

Formation des élèves (commissions)

ONEFED et les établissements du primaire, moyen et secondaire partagent : ENT semblables avec les fonctions suivantes. Ces fonctions sont activées et adaptées à chaque niveau (continuité) :

Technique et administrative

- Environnement réseau : les enseignants en charge des TIC
- Inscription
- Suivi administratif et pédagogique (profil de l'apprenant)
- Gestion locaux et équipements
- Sécurité et protection des jeunes, (publicité, information personnelle), confidentialité)

Pédagogique enseignants

- création d'une séance
- banque de données et d'outils : normalisée par matières et niveaux (LOM) et un processus permanent d'évaluation et "d'édition" des "outils", des "contenus" et des guides pédagogiques faisant référence (des exemples existent proposés par les GSD).

Elèves :

- documents (référence) sélectionnés par les enseignants (droits)
- courrier
- carnet d'adresses
- groupes
- agenda et bloc-notes
- travail collaboratif

- auto-évaluation, co-évaluation (enseignant-élève), évaluation mutuelle (entre élèves), formative
- évaluation sommative ou continue (au moins l'enregistrement des résultats)
- certification : système à part à élaborer

Possibilité de collecter diverses informations : évaluation, besoins

Parents :

- Communication parents-enseignants, carnet de correspondance,
 - programme d'activités, les demandes, projets, planification,
- Priorité aux plates - formes Open source à choisir (Ganesha, Moodle, Claroline)

Respect des normes techniques et pédagogiques

- normes pédagogiques : scorm 1.2
- normes techniques : système de gestion de base de données (stockage) de ressources pédagogiques.

Tutorat assuré par les enseignants de la matière

Respect de la pédagogie différenciée

- formations modulaires, positionnement
- moyens didactiques complémentaires : possibilité d'ajouter des documents et outils pour des élèves individus ou groupes.

L'intérêt d'un ENT est d'autant plus significatif que les moyens matériels sont adaptés. De manière générale, de préférence aux salles informatiques souvent sous-utilisées, il convient de répartir les ordinateurs de manière plus efficace :

- salles de ressources et espaces de travail personnels (dans la salle de documentation par exemple) ;
- équipements mobiles + vidéo-projecteurs dans les salles de classe participant au projet.

Les plates-formes de gestion de l'apprentissage individuel

Elles peuvent faciliter la personnalisation d'une partie de l'enseignement dans les matières pour lesquelles des ressources pédagogiques d'auto-formation sont disponibles.

Voici quelques orientations définies au cours de l'atelier :

Les ressources et les contenus

Le projet consiste à progresser dans trois domaines en fonction des moyens et des ressources humaines disponibles.

Méthode et échéance

- Les priorités doivent tenir compte des besoins,
- de la stratégie de gestion du changement : problèmes d'organisation et organigrammes dans les établissements,
- des choix d'outils : un comparatif Moodle, Claroline Ganesha est disponible ; il permettra de faire un premier choix pour une action pilote.

La liste des adresses fournit une première base de "sources" et d'exemples de ressources. Cette liste pourra être mise à jour à partir des recherches de participants de l'atelier.

Cette nouvelle version sera également complétée par les sources d'information sur les outils de travail collaboratif, les outils de communication synchrone.

Conclusion

Les projets d'application traduisent une ambition très importante qui pourrait connaître une réalisation dans les 3 années à venir.

L'approche par projets pilotes permet de commencer à agir et à construire une pratique en fonction des moyens et de démontrer l'intérêt des orientations qui ont été définies.

La collaboration entre les ministères et organismes représentés est un gage de réussite.

L'existence d'un site de travail collaboratif permet d'engager les travaux de veille, de définition des projets et des actions pilotes.

Veille sur les outils et les ressources pédagogiques

Les informations nécessaires aux décisions sur les ressources pédagogiques (production, veille, échange et mise à disposition) et sur les outils (outils de création de ressources, plates-formes, ENT,

e - portfolio, outils de communication) peuvent être partagées entre les organisations grâce à la mise en place de groupes d'experts et d'utilisateurs en mesure de contribuer à ces décisions.

Quatre projets pilotes

A ce jour, quatre projets semblent réalisables à court terme :

- Mise en place de 2 actions pilotes (échéance déc. 2005) au sein du MEFP ; opérateur : CNEPD et Centres de formation professionnelle.

- Création d'un« site » ou ENT de services aux établissements (élèves, enseignants, parents) avec quelques établissements pilotes pour mettre en œuvre le début des ENT : opérateur CNIIPDTICE.

- Création d'un réseau de collecte et de mise à disposition de ressources pédagogiques et d'outils de création et intégration de ressources (repository).

- Mise en place d'actions pilotes de formation d'enseignants sur un public cible (par ex. formation en cours d'emploi des enseignants et un ou plusieurs centres volontaires).

Cet atelier pourrait marquer l'amorce d'applications significatives des TIC dans l'enseignement et la formation en Algérie.

Méthode suggérée

Chaque projet devra être soutenu par une assistance méthodologique et technique apportée aux opérateurs identifiés.

Nous suggérons la démarche suivante :

1. Validation et spécification des quatre projets pilotes mentionnés, formation d'une équipe projet représentant les différentes compétences nécessaires (pédagogiques, techniques).

2. Organisation d'un atelier au cours duquel les 4 équipes constituées par les organisations pourront :

- préciser l'organisation des projets,
- finaliser les choix en matière d'outils,
- expertiser les matériaux disponibles,
- engager la production et la mise en place des actions.

Glossaire

Plate-forme de e-formation (Learning Management System) : Il s'agit d'un progiciel organisé autour d'une base de données permettant de gérer la formation individualisée. Les fonctions suivantes sont disponibles : inscription, constitution des groupes, affectation des tuteurs, construction des parcours, affectation des parcours, suivi de l'avancement de la formation, tutorat par mail ou forum, évaluation, supervision des résultats, administration des tuteurs et inscrits. Ces outils sont aujourd'hui conformes aux standards ADL-SCORM.

Environnement numérique de travail : Un système d'information s'appuyant sur une base de données et permettant des services standards (gestion des droits, messagerie, forum, dossiers personnels, tchat, etc.) et pédagogiques (cahiers de textes, cahier de correspondance, bibliothèque de ressources, suivi des résultats, gestion des salles, etc.). Ces outils sont en cours de standardisation (par exemple : Leamer Information Package d'IMS pour les données sur les élèves).

Standard SCORM : Les recommandations SCORM 1.2 concernent les ressources pédagogiques. Elles définissent notamment les informations qui accompagnent les ressources pédagogiques (qui permettent d'importer une série de ressources dans une plate-forme en conservant les titres et la structure des contenus) et les informations qui sont liées à l'utilisation de ces ressources et qui sont utilisées dans la plate-forme (a été consultée, travail en cours, terminé, résultat de l'évaluation).

Repository : Une base de documents pédagogiques et leurs métadonnées. Cette base permet notamment de gérer les contributions, modifications, droits d'utilisation. Les métadonnées et descriptifs des documents permettent de retrouver les documents (par exemple, recherche par matière, par niveau, par auteur). Les Repository doivent respecter les standards IMS.

Standards IMS : IMS est une organisation mondiale qui associe les acheteurs et fournisseurs de TICE. Elle produit des recommandations qui facilitent l'interopérabilité et la portabilité des ressources nécessaires. Ils concernent l'ensemble des services éducatifs notamment.

- IMS Metadata : description et archivage des ressources pédagogiques.
- IMS CP (Content Packaging) : Organisation et gestion des contenus dans des repository.
- IMS LD (Learning Design) : construction des offres.
- IMS LIP (Learner Information Package) : description et gestion des utilisateurs (au sein d'une entreprise ou au-delà).
- IMS QTI (Questionnaire and Test Interoperability) : spécifications permettant de garantir l'exploitation des tests dans des parcours de formation.

Quiz : - Formulaire de test proposé à un apprenant à des fins d'exercice, d'évaluation formative ou sommative.

- Les formulaires sont réalisés à l'aide de modèles de plusieurs types (Qcm, appariements, texte à trous, schéma à commenter, etc.). Les résultats des passations sont collectés et présentés de manière normalisée. Un standard (QTI) permet de garantir que ces résultats sont exploitables au sein de la plate-forme de formation (à la condition que celle-ci respecte ce standard).

e-portfolio : - Système d'information permettant à chaque élève, étudiant ou adulte de collecter des documents sur ses compétences, ses réalisations, ses certificats et de présenter ces documents dans une page web. Ce système permet également des recherches et la gestion de processus de certification des preuves. Il peut contenir un référentiel de compétences.

* Professeur associé, Université de Lille 1. Co-fondateur de l'Institut Européen du e-learning (EIFEL).

DYNAMIQUE INTERSECTORIELLE ET RÉGULATION DES FLUX DU SYSTÈME ÉDUCATIF

1. Le contexte

Cette contribution a pour objectif d'apporter une assistance technique ponctuelle pour soutenir l'application de certaines options clés de la réforme éducative en Algérie. La Division des politiques et stratégies éducatives de l'Unesco (ED/EPS) appuie les Directions de la planification des trois ministères dans l'exécution des composantes relatives à la régulation des flux du système éducatif algérien, à savoir la modélisation des flux du système éducatif, l'étude de coûts et de financement, l'audit des systèmes d'information et d'orientation.

2. La régulation des flux

La régulation des flux du système éducatif algérien dans son ensemble est apparue nécessaire en raison d'un certain nombre de mesures de réforme prises au niveau de différents ordres d'enseignement.

D'abord, l'enseignement obligatoire est recomposé en deux cycles : le premier d'une durée de cinq ans (au lieu de six précédemment) et le second d'une durée de quatre ans (au lieu de trois).

De même, la réforme prévoit la généralisation d'une année de préscolaire. Dans la perspective d'amélioration de la qualité, la réforme prévoit également des actions d'envergure pour la formation initiale et continue des enseignants, notamment la requalification de quelque 120 000 enseignants du fondamental et l'initiation de l'ensemble du corps enseignant des deux cycles obligatoires (environ 300 000 enseignants), aux innovations de la réforme.

Il apparaît évident que dans un contexte de réforme structurelle et de croissance importante des effectifs scolaires et du nombre d'enseignants à former, une planification rigoureuse et intégrée s'impose pour assurer la maîtrise des flux des élèves et des enseignants, la prévision des infrastructures à mettre en place et l'évaluation des financements nécessaires.

Avec l'accroissement important du nombre de bacheliers admis chaque année, l'enseignement supérieur prévoit le quasi-doublement de ses effectifs en l'espace de cinq ans : les prévisions les plus récentes estimaient que l'effectif actuel de 600 000 étudiants (2003) passerait à plus d'un million en 2008, ce qui constitue un défi majeur pour le Gouvernement en termes de création d'infrastructure et, surtout, de recrutement de personnel d'encadrement.

Pour ce qui est du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels, son développement qualitatif et quantitatif appelle une régulation des flux en liaison avec le niveau du post-obligatoire et avec le marché de l'emploi. Une partie non négligeable des « déperditions » du cycle secondaire est absorbée par l'enseignement et la formation professionnels : compte tenu de son coût, ce secteur de formation ne peut être développé qu'en fonction de la demande sociale mais aussi de sa pertinence et de la valeur des qualifications et des compétences. En d'autres termes, son développement devrait être aussi pensé en tenant compte des capacités de financement du pays et des besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée.

La maîtrise des flux des élèves et des enseignants revêt donc un caractère prioritaire. Pour y parvenir, il convient d'établir des prévisions précises en matière d'écoulement des flux entre les différents ordres et types d'éducation : enseignement scolaire, formation professionnelle et enseignement supérieur. Ces prévisions des besoins doivent à leur tour conduire à l'établissement d'une stratégie de formation d'éducateurs et d'un plan de constructions pluriannuel.

D'autre part, les mesures de réforme adaptées à un secteur de l'enseignement affectent d'une manière ou d'une autre les autres secteurs sur le plan qualitatif et quantitatif. Plutôt que de se rejeter la responsabilité des dysfonctionnements constatés d'un secteur à l'autre, il convient de reconnaître leur interdépendance et de rechercher leur complémentarité en termes d'options de réforme et de croissance des effectifs. Les mesures nécessaires de régulation des flux doivent donc être soigneusement programmées pour éviter les déséquilibres qui peuvent se manifester sur le plan des moyens physiques, humains et financiers.

Il convient par conséquent de se donner le moyen d'établir ces prévisions au niveau des différents ordres et types d'éducation et de formation. L'établissement de telles prévisions peut se faire par le biais d'un modèle de simulation informatisé et adapté au cas spécifique du système éducatif algérien. Cet outil de calcul permet aussi de construire une vision systémique qui articule de façon cohérente les options de développement de l'ensemble des sous-secteurs éducatifs.

3. Le développement du modèle de simulation

A la lumière des considérations énoncées, le développement d'un modèle de simulation par les services de planification des trois ministères concernés est adopté comme une composante clé de la réforme. Cet outil de prévision, composé de trois parties sous-sectorielles, serait conçu de manière concertée entre les trois sous-secteurs éducatifs : enseignement scolaire (y compris le préscolaire), enseignement technique et professionnel et enseignement supérieur. Le modèle serait établi sur la base des changements du cursus de l'enseignement obligatoire décidés par la réforme et sur la base des options de développement de l'enseignement post-obligatoire et supérieur.

La conception d'un modèle de simulation spécifique au système éducatif algérien par le biais de l'adaptation d'un modèle « générique » (appelé *EPSSim* et développé par l'Unesco) a été retenue. Or, aussi performant soit-il, la fiabilité d'un modèle de simulation, en tant qu'outil d'aide à la prise de décision dépend en amont de la disponibilité des données fiables sur la base desquels sont établies les prévisions. Dans le cas algérien, trois types d'insuffisances sont apparues lors des discussions avec les services de planification :

1. question de fiabilité des données démographiques ; 2. manque de données en matière de coûts et de financement ; 3. absence de données prospectives sur les besoins en main-d'œuvre de différents niveaux et types de qualifications.

Il s'est donc avéré nécessaire de remédier à ces insuffisances, à savoir la démographie scolaire, l'analyse de coûts et de financement de l'éducation et l'audit des systèmes d'information et d'orientation.

Les scénarios sont élaborés grâce au modèle de simulation en se basant sur un certain nombre d'hypothèses de développement, notamment celles portant sur les différentes options de croissance qualitative et quantitative ainsi que sur les possibilités de mobilisation des ressources humaines et financières du pays.

Le processus de conception du modèle de simulation et les activités qui en découlent pour chacun des trois ministères sont menés sous la supervision du Comité de pilotage de la réforme. A cet effet, trois groupes de travail sont mis en place, à raison d'un groupe par sous-secteur : 1. enseignement obligatoire et post-obligatoire général et technologique ; 2. enseignement et formation professionnels ; 3. enseignement supérieur. Ces groupes sont composés essentiellement des responsables de la planification de chaque ministère et des cadres techniques chargés du traitement des données, de leur analyse et de l'interprétation des options de réforme. Ils ont pour tâche la préparation technique des dossiers à soumettre à la réflexion du Comité de pilotage.

Il est prévu que ces groupes tiennent des réunions de concertations régulières auxquelles les représentants qualifiés des ministères des Finances et du Plan participent pour valider le cadrage socio-économique et financier des prévisions établies.

Les activités mises en œuvre

Dans le cadre du projet PARE, le processus de modélisation de la réforme s'est déroulé en quatre phases : 1. une phase d'exploration (familiarisation) de l'application générique de simulation fournie par l'Unesco ; 2. la phase d'adaptation du modèle générique au cas spécifique du système éducatif algérien ; 3. la phase d'élaboration de scénarios de développement sectoriel ; 4. la dernière, la phase de programmation à long terme de mise en œuvre et de suivi de la réforme.

L'atelier sur le modèle de simulation pour la régulation des flux du système éducatif algérien, tenu à Paris en janvier 2004, a constitué la jonction entre la première et la deuxième phases de la modélisation. Huit responsables et spécialistes des trois ministères concernés ont participé à cet atelier pour entamer la conception d'un modèle de simulation adapté au système éducatif algérien et débattre des paramètres de décision sur les flux entre les différents niveaux et types d'enseignement et de formation.

Le séminaire de démarrage du projet PARE, tenu par la suite à Alger, a été l'occasion pour les directions de la planification des trois ministères concernés de présenter les premiers résultats de la simulation. Des sessions d'approfondissement ont eu lieu avec les responsables et spécialistes algériens : il a été convenu de poursuivre les travaux de perfectionnement à distance, notamment par email.

L'organisation ultérieure, par le Comité de pilotage de la réforme, de réunions de réflexion et de concertation sur la faisabilité des scénarios permettra aux représentants des trois sous-secteurs d'aboutir à un consensus national sur les options d'un scénario de référence pour la mise en œuvre de cette réforme.

Les constats réalisés à ce jour auprès des ministères respectifs quant au développement du modèle de simulation sont :

1. Au niveau du MEN, un certain progrès est réalisé pour la maîtrise et l'amélioration du modèle de simulation. Ce dernier peut à présent permettre de produire les résultats de projections sur les flux des élèves et des enseignants, ainsi que sur les bâtiments scolaires des établissements éducatifs qui sont sous tutelle de ce ministère. Le modèle de simulation devra désormais tenir compte des options découlant de la nouvelle réforme et portant, notamment, sur la rationalisation des filières du secondaire et des données récentes. L'avancement du modèle dans sa partie du MEN permettra, en aval, de faire progresser l'amélioration des volets de simulation du MESRS et du MEFP.

2. Au niveau du MESRS, les réflexions ont continué en matière d'adaptation du modèle conformément aux besoins et aux changements de l'enseignement supérieur. Toutefois, il a été constaté qu'il n'y a pas eu de réelles implications de la part des cadres de ce ministère pour apporter eux-mêmes des changements nécessaires à l'amélioration et à l'adaptation du modèle dans son volet de l'enseignement.

3. En ce qui concerne le MEFP, il ne paraît pas exister de difficultés majeures car la version du modèle dans son volet de l'enseignement et de la formation professionnels, tel que convenue lors du séminaire de démarrage du PARE, reste toujours valable, malgré quelques changements d'orientation intervenus dans le secteur éducatif algérien il y a un an. Il est cependant souhaitable que le personnel chargé du modèle de simulation à ce ministère acquière plus de confiance pour son amélioration et sa mise à jour.

Il a été également constaté un double manque auquel il y a lieu de remédier au niveau de l'ensemble des ministères et des cadres concernés :

1. Un outil pour la régulation des flux ne peut se concevoir que sur la base de concertations techniques étroites et régulières des cadres des départements ministériels concernés. Ces cadres, malgré cette nécessité évidente, semblent plutôt travailler de manière isolée. Certains d'entre eux se sont plaints du manque de communication de la part d'autres ministères.

2. Une connaissance insuffisante des fonctions et du potentiel du programme Excel semble handicaper, voire même effrayer les cadres chargés de la simulation lorsqu'ils veulent apporter des changements et améliorations nécessaires pour finaliser le modèle.

Le triple défi qui se pose pour faire avancer la modélisation des flux est : une meilleure concertation interministérielle, la maîtrise du programme MS Excel et l'évaluation des coûts. A cet égard, le Comité de pilotage a pris les décisions suivantes :

1. Des réunions techniques interministérielles sur le modèle de simulation auront lieu de façon périodique, au moins une fois par mois. Ces concertations porteront notamment sur les aspects techniques de régulation et les difficultés rencontrées au niveau de chaque ministère concerné dans la conception et l'amélioration du modèle de simulation. Les cadres en charge de la simulation des trois ministères échangeront leurs expériences respectives et les aspects susceptibles d'influer sur l'affinement du modèle en vue de le « stabiliser » à la satisfaction de toutes les parties prenantes.

2. Un atelier de formation avancée sur le programme MS Excel sera organisé pour les cadres directement impliqués dans la conception et la finalisation du modèle de simulation. Cette formation est devenue

nécessaire pour que ces cadres puissent mieux maîtriser le support informatique du modèle de simulation et apporter, avec confiance, des modifications nécessaires pour la finalisation de la simulation. Cet atelier sera pris en charge sur le budget de formation du MEN.

3. Un séminaire de validation technique du modèle de simulation aura lieu vers novembre 2005. Une fois que le modèle de simulation aura été finalisé après la saisie des données les plus récentes et l'intégration des options de développement et de réforme pour tous les niveaux et types d'éducation, le séminaire permettra de valider et adopter ce modèle. L'Unesco sera pleinement à la disposition des cadres concernés pour répondre, à distance, en utilisant les moyens de communication, à toutes les questions techniques et méthodologiques nécessaires pour l'amélioration et la finalisation du modèle.

4. L'analyse des coûts et des systèmes d'orientation

Au cours de la réalisation du projet, il a été constaté que l'étude de la démographie scolaire, qui a été retenue comme une des activités à réaliser, a été estimée peu nécessaire du fait que l'Office national des statistiques (ONS) a entre-temps réalisé des projections démographiques à l'horizon 2030, sur la base du recensement de 1997.

Pour ce qui concerne l'évaluation des coûts et financement de l'éducation, et compte tenu des travaux déjà réalisés avec l'appui de la Banque mondiale, l'accent est mis, dans le cadre du projet PARE, sur le renforcement des capacités des cadres et des directions concernés en la matière. Les ministères directement concernés par cette activité sont : les trois ministères chargés de l'Education et de la Formation, le ministère des Finances et le ministère de l'Intérieur (responsable d'une partie du financement des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire). Au sein de chacun des trois ministères chargés de l'Education, au moins deux directions sont directement concernées : la direction de la planification pour les dépenses d'investissement et la direction des finances pour les dépenses courantes. En vue d'optimiser l'assistance technique et méthodologique de l'Unesco dans ce domaine, chaque ministère concerné est appelé à désigner deux ou trois points focaux avant l'arrivée de l'expert.

Quant aux systèmes d'information et d'orientation, il s'agit d'appuyer les cadres des trois ministères concernés dans la réalisation d'un audit de l'ensemble des systèmes d'information et

d'orientation existant dans le secteur éducatif algérien. Cet audit vise à relever les points forts et les éventuelles insuffisances des systèmes d'information et d'orientation en place en Algérie en vue d'aider à l'identification des pistes et à leur amélioration. L'échange d'expérience de l'Algérie et d'autres pays dans ce domaine sera utile pour réfléchir ensemble aux options qui pourraient convenir le mieux au contexte de l'Algérie.

5. Conclusions

L'Unesco continuera à accompagner sur le plan méthodologique la réalisation des activités relatives à la régulation des flux du système éducatif. Le rôle de l'Unesco est de fournir des outils techniques et méthodologiques en appui aux autorités éducatives et aux instances techniques. C'est aux institutions algériennes que reviennent le rôle et la responsabilité de maîtriser d'abord ces outils et ensuite de concevoir les options les mieux adaptées au pays pour la réussite de la réforme éducative en Algérie.

Pour contribuer à une prise de décision concertée en matière de régulation des flux, il faut, d'une part, développer en amont un modèle de planification commun aux trois sous-secteurs éducatifs et, d'autre part, revoir et coordonner en aval leurs politiques respectives d'orientation et d'information. Car le bénéfice en amont d'une planification établie sur la base d'une concertation entre les trois sous-secteurs peut être annihilé en aval par des systèmes d'orientation déficients ou peu compatibles avec les options nationales de répartition des flux entre types et filières d'éducation.

Il est fort à espérer que l'appui de l'Unesco pour la régulation des flux contribuera à la mise en place du Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) dont l'objectif général est d'asseoir la réforme du système éducatif par le renforcement institutionnel des services en charge de ses aspects stratégiques et de l'amélioration de la qualité interne et externe des divers niveaux d'enseignement, notamment dans l'enseignement obligatoire, ainsi que des formations à destination du marché du travail.

* Spécialiste de programme, Section d'appui aux stratégies éducatives nationales, Division des politiques et des stratégies éducatives (ED/EPN/NED), UNESCO Paris.

LA PAUSE ÉPISTÉMOLOGIQUE

En cette occurrence « suspensive » d'une action plutôt que de sa conclusion définitive, le mot de « pause épistémologique » m'a paru plus pertinent pour rendre compte du caractère forcément inachevé de cette publication. Est-il besoin de rappeler l'aveu fait dès le départ de ce livre collectif ? Celui simplement d'inscrire ou de consigner les différentes étapes parcourues par le PARE depuis deux ans pour en faire une sorte de « mémoire savante » d'un effort collectif d'autant plus original qu'il reçoit dans le creuset d'une même ambition les réflexions et propositions d'experts de formation et d'institutions différentes.

A certains égards et par-delà l'utilité évidente de ce type d'exercice, l'autre gageure intellectuelle était aussi de montrer, à travers ce livre, que pour autant qu'un programme de cette envergure soit – comme c'est bien le cas-ici – porté par des relations d'amitié, de confiance et de compétence réciproques entre les partenaires d'une relation contractuelle (le gouvernement algérien et l'Unesco), les rapports traditionnels de hiérarchie qui s'organisent, tantôt explicitement, tantôt insidieusement, entre le demandeur de services et leur prestataire s'estompent automatiquement pour ne laisser place qu'à une saine transaction théorique et méthodologique entre les différents

acteurs de la relation. S'exprimant de surcroît – et comme on peut d'ailleurs le voir dans la plupart des contributions – dans le respect de la diversité des courants de pensée et écoles d'inspiration.

Aussi bien m'a-t-il semblé, au bout du compte, que l'un des grands mérites de cette publication - dont la version en langue arabe devrait paraître sous peu - est d'avoir également permis de briser un standard théorique en montrant, ainsi que le rappelait d'ailleurs Pierre Bourdieu, qu'il était parfaitement possible de travailler à réaliser un début d'unité épistémologique entre le sujet et l'objet de connaissance.

Mais le chemin à parcourir avant que tous les obstacles épistémologiques – selon le mot de Gaston Bachelard – et d'autres objectivement liés à l'effort national de refondation éducative, demeurent nombreux. Le fait est que, en acceptant, il y a deux ans, de diriger (pour la partie algérienne) ce programme de l'Unesco relatif à la refonte du système éducatif national, j'étais loin d'avoir entièrement pris la mesure de l'ampleur de la tâche qui m'attendait. Dont celle qui devait consister à faire évoluer les attitudes et les représentations d'un certain nombre d'acteurs du système éducatif algérien quant à la nécessaire ouverture d'esprit, à travers l'appui technique de l'Unesco, sur l'expérience d'autres pays en matière de réforme éducative. Sur l'obligation, par exemple, de tracer un plan de formation de formateurs permettant à des inspecteurs de l'éducation de s'initier aux techniques modernes d'éducation dans des centres spécialisés de formation à Poitiers ou au Caire, de même qu'à la didactique de la langue arabe. A l'importance prospective des opérations de modélisation permettant de prévoir les flux scolaires et de leur imaginer des techniques éprouvées de régulation. Ou plus simplement encore, d'intégrer dans un monde souffrant d'une raréfaction de moyens, les mécanismes de planification de l'éducation.

Peu ou prou laborieuse au départ, la mise en place du PARE fut tout de même grandement facilitée en raison de la disponibilité des acteurs locaux responsables des composantes, des cadres de l'Unesco et des experts étrangers.

Assez rapidement d'ailleurs et comme si faisant suite au séminaire de lancement du programme par le Ministre de l'Éducation nationale lui-même qui voulait, par ce geste hautement symbolique,

marquer l'intérêt que l'Etat algérien portait à sa réussite, les choses allaient rapidement se mettre en place. Elles devaient, depuis, évoluer très vite jusqu'à comptabiliser en moins de deux années de vie du programme (2003-2005) pas moins de 15 actions réparties entre séminaires, ateliers de formation et expertises.

Il faut également savoir qu'au moment où ces lignes s'écrivent et à quelques mois seulement de la date conventionnelle d'achèvement du programme (mars 2006), plus de 14 nouvelles actions sont programmées pour être menées dans différentes régions du pays. La formation de formateurs et l'intégration dans les cursus scolaires des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), composantes du programme auxquelles le ministère de l'Education nationale accorde un intérêt particulier, devraient occuper une place centrale au cours de cette dernière étape.

En bonne logique méthodologique, un second ouvrage devrait donc pouvoir émerger de cette nouvelle étape non pas pour marquer, comme aujourd'hui, une quelconque « pause épistémologique », mais pour permettre une évaluation plus concrète de l'apport réel du PARE au processus général de réforme du système éducatif national.

Et bien que je sache parfaitement que parce qu'étant de l'ordre de « l'immatériel », les expertises et actions pédagogiques en matière d'éducation sont difficilement réceptives aux quantifications et évaluations traditionnelles, il me paraît tout de même utile d'imaginer le moyen idoine pour sonder, le moment venu, l'opinion des bénéficiaires du programme sur leur vécu d'une telle expérience de coopération dont tout le monde s'accorde, pour l'heure, à dire qu'elle est exemplaire.

Alger le 25 octobre 2005

ANNEXE 1

**GRILLE DE LECTURE EVALUATIVE
DES NOUVEAUX MANUELS
SCOLAIRES**

Paramètre I :
Conformité des aspects pédagogiques
aux exigences du programme.

Critère 1 :
La conception de l'apprentissage.

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>1-1 Présentation de la conception de la conception de l'apprentissage.</p> <p>1-2- Conformité de la conception de l'apprentissage du manuel à celle du programme.</p>	<p>1-1 Présentation de la conception de l'apprentissage.</p> <p>1-2- Conformité de la conception de l'apprentissage du manuel à celle du programme.</p> <p>1-1-1 La conception de l'apprentissage est énoncée dans le manuel scolaire.</p> <p>1-1-2 La présentation de la conception de l'apprentissage est conforme à celle du programme.</p> <p>1-2-1 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel scolaire repose sur des situations-problèmes.</p> <p>1-2-2 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel scolaire favorise la réalisation des projets.</p> <p>1-2-3 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel scolaire fait participer l'élève à l'appropriation des savoirs.</p> <p>1-2-4 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel tient compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de l'âge des élèves. - des champs d'intérêt des élèves. - des motivations des élèves. 					

<p>1-3- Pertinence des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer.</p> <p>1-4- Caractéristiques des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer.</p>	<p>1-3-1- Les situations d'apprentissage proposées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettent l'élève au centre de l'apprentissage. - amènent l'élève à être actif dans l'appropriation des savoirs. - encouragent l'initiative de l'élève. - favorisent la créativité de l'élève. <p>1-3-2 - Les situations d'apprentissage développent les compétences retenues dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les projets proposés. - les situations-problèmes proposées. <p>1-4-1- Le vocabulaire utilisé dans les situations d'apprentissage est adapté à l'âge de l'élève.</p> <p>1-4-2- Les situations d'apprentissage sont faites de supports variés.</p> <p>1-4-3- Les situations d'apprentissage amènent l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissage variées.</p> <p>1-4-4- Les situations d'apprentissage prévoient le réinvestissement des compétences disciplinaires.</p>					
---	---	--	--	--	--	--

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre I :
Conformité des aspects pédagogiques
aux exigences du programme.

Critère 2 :
La démarche d'enseignement/ apprentissage.

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>2-1- Présentation de la démarche d'apprentissage.</p> <p>2-2-Conformité de la démarche d'enseignement/apprentissage développée dans le manuel scolaire à celle du programme.</p>	<p>2-1-1 La démarche d'apprentissage est énoncée dans le manuel scolaire.</p> <p>2-1-2- La présentation de la démarche d'apprentissage développée dans le manuel scolaire est conforme à celle du programme.</p> <p>2-2-1- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait participer activement l'élève à l'appropriation des savoirs. - favorise la collaboration de l'élève. <p>2-2-2 La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire favorise la réalisation de projets.</p> <p>2-2-3- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire repose sur des situations-problèmes.</p> <p>2-2-4- Les trois étapes de la démarche (préparation, réalisation, intégration/ réinvestissement) sont clairement réalisées.</p> <p>2-2-5- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire tient compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des motivations des élèves. - des champs d'intérêt des élèves. 					

	<p>2-2-6- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire intègre des situations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'autoévaluation. - de coévaluation. - d'évaluation par l'enseignant. <p>2-2-7- La démarche d'apprentissage prévoit des situations liées au quotidien et à l'environnement de l'élève.</p> <p>2-2-8- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - développe chez l'élève le sens de l'autonomie. - fait acquérir à l'élève une méthode de travail. 					
--	--	--	--	--	--	--

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre I :
Conformité des aspects pédagogiques
aux exigences du programme.

Critère 3 :
La démarche d'enseignement/ apprentissage.

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>3-1-Contenus et données scientifiques pour chaque domaine d'apprentissage.</p> <p>3-2- Pertinence des données théoriques pour chaque domaine d'apprentissage.</p> <p>3-3- Normes d'écriture.</p>	<p>3-1-1- Les contenus sont conformes au programme.</p> <p>3-1-2- Les contenus couvrent l'ensemble des compétences préconisées par le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> * par domaine d'apprentissage. * par projet. * par unité d'apprentissage. <p>3-1-3- Le dosage des contenus dans le manuel scolaire est en adéquation avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le programme. - l'âge de l'élève. - les compétences à développer. <p>3-2-1- Les contenus fournissent des données théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exactes. - récentes - actuelles. <p>3-2-2- Les contenus sont pertinents par rapport aux compétences à développer</p> <p>3- 3-1- Les règles du bon usage de la langue et du code écrit sont respectées.</p> <p>3-3-2- Les règles et les conventions du système international d'unités sont respectées</p>					

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre I :
Conformité des aspects pédagogiques
aux exigences du programme.

Critère 4 :
La conformité de l'évaluation des apprentissages à l'approche
par les compétences

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
4-1- Conception de l'évaluation.	<p>4-1-1- La conception de l'évaluation des apprentissages est définie dans le manuel scolaire comme une étape intégrée à la démarche d'apprentissage (évaluation formative).</p> <p>4-1-2- La conception de l'évaluation des apprentissages est définie dans le manuel scolaire comme une étape finale de la démarche d'apprentissage (évaluation sommative).</p> <p>4-1-3- Les activités d'évaluation des apprentissages sont présentes dans le manuel scolaire.</p> <p>4-1-4- Les moyens d'évaluation sont clairement expliqués dans le manuel scolaire.</p> <p>4-1-5 Les moyens d'évaluation proposés sont variés (grilles d'évaluation, d'auto évaluation et d'observation).</p> <p>4-1-6- Les moyens d'évaluation proposés favorisent les interactions entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élève/ enseignant - élève / élèves. <p>4-1-7- Les moyens d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont pertinents. - aident l'élève dans son apprentissage. - permettent à l'élève de s'auto - évaluer. 					

<p>4-2- Les situations d'intégration.</p>	<p>4-2-1 Les situations d'intégration sont présentes. 4-2-2- Les situations d'intégration sont significatives. 4-2-3- Les situations d'intégration permettent de vérifier le développement des compétences disciplinaires. 4- 2-4- Les situations d'intégration respectent les valeurs. 4-2-5- Les situations d'intégration prennent en compte les grandes composantes de la société : - culture algérienne, - environnement, - citoyenneté. 4-2-6- Les situations d'intégration amènent l'élève à mobiliser l'essentiel des acquis des apprentissages précédents. 4- 2-7- Les situations d'intégration sont accompagnées d'une grille - d'évaluation - d'auto -évaluation</p>					
<p>4 -3- Préoccupation de remédiation.</p>	<p>4-3-1- Les situations d'intégration permettent à l'élève d'identifier ses insuffisances. 4-3-2- Les situations d'intégration permettent à l'élève de participer à la remédiation de ses insuffisances.</p>					

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre I :
Conformité des aspects pédagogiques
aux exigences du programme.

Critère 5 :
Les facilitateurs pédagogiques.

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>5-1- Présence des facilitateurs pédagogiques.</p> <p>5-2- Adéquation des facilitateurs pédagogiques à l'âge et au stade de développement des élèves.</p> <p>5-3- Pertinence des éléments facilitant l'apprentissage.</p>	<p>5-1-1- Le manuel scolaire propose :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des logos - l'explication de la démarche - des illustrations - des résumés - des tableaux de synthèse - un glossaire ou un lexique - autres... <p>5-2-1- Les projets et les situations -problèmes sont présentés avec des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - plans, - titres et sous-titres, - objectifs, - notes méthodologiques. <p>5-2-2- Les rubriques sont mises en valeur par une typographie adéquate.</p> <p>5-2-3- Les consignes dans les projets et les situations - problèmes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - clairement énoncées - concises - précises <p>5-3-1- La durée approximative du projet est indiquée.</p> <p>5-3-2- Les supports sont pertinents en rapport avec les situations d'apprentissage proposées.</p>					

	<p>5-3-3- Le matériel permettant la réalisation des projets ou la résolution des problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - est varié - maintient la motivation de l'élève - favorise le développement des compétences - prend en compte l'environnement de l'élève. <p>5-3-4- Les schémas, tableaux, graphiques, cartes, dessins, etc. proposés dans le manuel scolaire sont en rapport avec l'information visée.</p> <p>5-3-5- Les illustrations facilitent l'apprentissage.</p> <p>5-3-6- Les illustrations sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suffisantes - pertinentes - en adéquation avec les ensembles rédactionnels. <p>5-3-7- Les illustrations apportent dans le manuel des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> - claires - précises - pertinentes - motivantes - faciles à décoder 					
--	--	--	--	--	--	--

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre II :

Conformité des aspects socioculturels au programme.

Critère 1 :

Représentation démocratique et pluraliste de la société algérienne

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>1-1- Représentation équilibrée des personnages.</p> <p>1-2- Représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages.</p> <p>1-3- Représentation du contexte social.</p>	<p>1-1-1- La représentation des personnages est équilibrée par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au sexe - à l'âge - à la région d'origine - au handicap. <p>1-2-1- L'image attribuée aux personnages est conforme à la réalité.</p> <p>1-2-2- La représentation exclut le jugement de valeur discriminatoire (préjugé).</p> <p>1-3-1- La représentation prend en compte la diversité des milieux. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - urbain / rural - pauvre /riche - moderne /traditionnel. <p>1-3-2 :- La représentation prend en compte la variété des manifestations de la vie sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - la famille - l'école - les lieux de travail - les lieux de loisir - les différents métiers. 					

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre II :**Conformité des aspects socioculturels au programme.****Critère 2 :****Représentation des valeurs universelles.**

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
2-1- Présence des valeurs universelles	<p>2-1-1- Le manuel scolaire véhicule des valeurs universelles comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'amour de la patrie - le courage - l'amour du travail - le sens des responsabilités - le sens du devoir - l'autonomie - la fraternité - le respect d'autrui - la tolérance - la solidarité... <p>2-1-2- La majorité des situations d'apprentissage et des textes proposés illustrent des valeurs universelles.</p>					

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

**Paramètre III :
Les aspects publicitaires.**

**Critère 1 :
La publicité dans le manuel scolaire**

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>1-1- La publicité à des fins commerciales dans les situations d'apprentissage.</p> <p>1-2- La publicité à des fins pédagogiques dans les situations d'apprentissage.</p>	<p>1-1-1- Les produits utilisés dans les situations d'apprentissage ne servent de support explicite à :</p> <ul style="list-style-type: none"> aucune marque commerciale aucun slogan publicitaire. <p>Les produits intégrés dans les situations d'apprentissage ne portent aucune référence implicite à :</p> <ul style="list-style-type: none"> une marque commerciale un slogan publicitaire. <p>1-2-1- Le message publicitaire (texte, image) est lui-même :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un objet d'apprentissage - en rapport direct avec celui-ci. <p>1-2-2- Le message publicitaire comme objet d'apprentissage ne comporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> -aucun slogan -aucune signature -aucune marque commerciale. 					

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre IV :
Conformité des aspects matériels de l'édition
au cahier des charges.

Critère 1 :

La qualité du matériel

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
1-1- La couverture 1-2- Le format 1-3- Le façonnage	1-1-1 La couverture du manuel scolaire est : - cartonnée pelliculée - cartonnée simple - non cartonnée. 1-1-2- La couverture résiste aux manipulations 1-2-1- Le format est en adéquation avec l'âge des élèves 1-2-2- Le format est en adéquation avec la discipline 1-3-1- Le manuel est : - Cousu - Collé - Cousu collé 1-3-2- Le façonnage permet une manipulation aisée du manuel scolaire.					

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre IV :
Conformité des aspects matériels de l'édition
au cahier des charges.

Critère 2 :

Présentation adéquate du matériel

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>2-1- La page de couverture.</p> <p>2-2- La page de présentation de l'édition.</p>	<p>2-1-1- La couverture du manuel contient les informations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le titre de l'ouvrage, - la discipline, - la tomaisn, - le niveau scolaire, - la maison d'édition. <p>2-1-2- Les informations portées sur la couverture sont lisibles.</p> <p>2-1-3- Les informations portées sur la couverture ne prêtent pas à confusion entre la tomaisn et le niveau.</p> <p>2-2-1- Les informations suivantes sont indiquées au début du manuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nom des auteurs, - le nom et l'adresse de la maison d'édition, - le numéro d'ISBN, - le niveau scolaire, - le destinataire (élève ou enseignant), - la date d'édition. 					

<p>2-3 Les facilitateurs techniques.</p>	<p>2-3-1- Le manuel scolaire contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une préface, - une introduction, - une table des matières, - une table d'illustrations, - une bibliographie. <p>2-3-2- La table des matières est facilement exploitable.</p> <p>2-3-3- La table des matières contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une numérotation des chapitres - une structure logique (divisions, sous - divisions). <p>2-3-4- Le foliotage est respecté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - toutes les pages sont paginées - le foliotage est facilement repérable - le foliotage est lisible 					
---	--	--	--	--	--	--

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Paramètre IV :
Conformité des aspects matériels de l'édition
au cahier des charges.

Critère 3 :

Lisibilité des textes et des illustrations

Sous- critères	Indicateurs	Oui			Non	Observations
		Ins	Moy	Sat		
<p>3-1- Lisibilité des textes.</p> <p>3-2- Typographie.</p>	<p>3-1-1- Le papier est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - opaque pour éviter l'effet de transparence. - assez mat pour ne pas réfléchir la lumière. <p>3-1-2- Le texte est imprimé sur fond blanc ou très pâle avec le soin nécessaire à ce qui a trait :</p> <ul style="list-style-type: none"> - au contraste, - à la netteté, - au réalisme des couleurs. <p>3-2-1- Les corps de caractères sont adaptés à l'âge des élèves.</p> <p>3-2-2- Les corps de caractères sont pertinents par rapport à l'apprentissage.</p> <p>3-2-3 – Les variations de caractères sont pertinentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'un domaine à un autre, - à l'intérieur de chaque unité, - d'une unité à une autre. 					

<p>3-3- Mise en page.</p> <p>3-4- Illustrations.</p>	<p>3-3-1-La page est aérée.</p> <p>3-3-2 Les variations de mise en page (justification, interlignes) sont cohérentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'intérieur de l'unité d'apprentissage - entre les différentes unités d'apprentissage. <p>3-3-3- Les variations de mise en page favorisent les repères et la lisibilité.</p> <p>3-4-1- Les illustrations sont accompagnées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de légendes adéquates, - de titres. <p>3-4-2- Les illustrations sont équilibrées par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux dimensions, - aux proportions, - à leur emplacement par rapport à la page et au texte. <p>3-4-3-Les illustrations sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - claires, - lisibles. <p>3-4-4- Les illustrations sont de bonne qualité par rapport à</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'expression, - l'esthétique, - l'impression. 					
--	--	--	--	--	--	--

Résumé des appréciations du critère en :

Points forts	Points à améliorer

Cet ouvrage a été réalisé par

CASBAH
Editions

Lot. Saïd Hamdine, Hydra, 16012, Alger - Algérie

Tél. : 021 54 79 10 / 54 79 11 Fax : 021 54 72 77

site web : www.casbaheditions.net

email : casbah@casbaheditions.net

pour l'Office national des publications scolaires (O.N.P.S.)

El Achour - Alger

Algérie, 2005.

ANNEXE 2

LES ACTIVITÉS DU PROGRAMME D'APPUI À LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN (PARE)

Septembre 2005 - mars 2006

Septembre 2005

**Stage pour noyau d'inspecteurs/
formateurs (I)**

**Ecole Supérieure de l'Education
Nationale (ESEN)**

Groupe de 15 inspecteurs du moyen
Poitiers, 19-24 septembre 2005

**Formation aux tests ICDL
Cairo Computer Academy (CCA)**

4 ingénieurs informaticiens
Le Caire, 7 jours de formation

Octobre 2005

**Atelier de formation pour noyau
d'inspecteurs/formateurs en
didactique des sciences**

Physique/chimie

Sciences de la vie et de la terre
(SVT) et biologie

Noyau de 30-35 inspecteurs par dis-
cipline/famille disciplinaire

Ateliers de production disciplinaires
en parallèles et séances de mise en
commun

Alger, 1-5 octobre 2005

**Appui technique - Evaluation
coûts et financements**

Consultation d'un expert internatio-
nal auprès des trois ministères
Alger, 5 jours de consultation et
expertise

**Appui technique - Audit systèmes
d'information et d'orientation (II)**

Consultation de 2 experts internatio-
naux auprès des trois ministères

Alger, 5 jours de consultation et
d'expertise

**Atelier de renforcement des com-
pétences en TICE (II)**

60 participants provenant des trois
ministères (profils exacts à définir)

Alger, 5 jours de formation (derni-
ère semaine d'octobre - à confirmer)

Novembre 2005

**Ateliers de formation pour noyaux
d'inspecteurs/formateurs**

Ateliers de production disciplinaires
en parallèles et séances de mise en
commun

Co-animation équipe internationale
et algérienne (5).

**Concertation équipes d'ani-
mation**

Equipe : 2 BIEF, 5 Algérie, 2
experts internationaux didac-
tiques arabe

9-10 novembre 2005

**Atelier arabe et histoire /
géographie**

Total de 100 inspecteurs
12-16 novembre 2005

**Concertation équipes d'ani-
mation**

Equipe : 2 BIEF, 5 Algérie, 3
experts internationaux didac-
tiques maths et sciences

19-20 novembre 2005

Ateliers mathématiques et sciences

Noyaux de 30-40 inspecteurs par famille disciplinaire
21-24 novembre 2005

Séminaire de validation - Régulation des flux

7 planificateurs (3 du MEN, 2 du MESRS, 2 du MFEP) + coordinateur
Paris, 5 jours de travaux

Constitution d'un noyau de pilotage des nouveaux programmes et manuels

Noyau de 8-10 personnes (CNP + INRE + Dir Eval + Dir Formation)
Alger, 21-25 novembre 2005

Décembre 2005**Appui technique à la planification régionale**

20 participants (profils à définir)
Alger, séminaire de 5 jours

Appui technique de deux experts en homologation en ICDL

Suivi de la formation au CCA de septembre
Alger, 5 jours de consultation et d'expertise

Atelier de renforcement des compétences en TICE (III)

60 participants (profils exacts à définir)
Alger, 5 jours de formation

Janvier 2006**Stage de formation pour éditeurs**

10 participants (ONPS + INRE)
Objectif : Appui à la création d'un département éditorial

Paris (à confirmer), 6 jours de formation

Atelier - Evaluation des apprentissages dans une approche par les compétences

120 participants parmi noyaux d'inspecteurs/formateurs disciplinaires & évaluateurs (profils exacts à confirmer)

Ateliers de production disciplinaires en parallèles et séances de mise en commun

Co-animation équipe internationale et algérienne (noyau de formateurs en évaluation des compétences ?)

Alger, 2-3 jours de concertation des équipes d'animateurs et 5 jours de formation

Février 2006**Stage pour noyau d'inspecteurs/formateurs (II)**

Groupe de 15 inspecteurs (profils exacts à définir - synergie avec efforts d'appui aux noyaux de formateurs)

Objectif à définir en fonction des profils des inspecteurs et du rôle qu'ils seront appelés à jouer
Poitiers (à confirmer), 6-11 février 2006

Mars 2006**Bilan et évaluation du projet**

Deux experts internationaux
8 jours d'évaluation sur place à Alger et préparation du rapport final.

Cet ouvrage a été réalisé par

CASBAH
Editions

Lot. Saïd Hamdine, Hydra, 16012, Alger - Algérie

Tél. : 021 54 79 10 / 54 79 11 Fax : 021 54 72 77

site web : www.casbaheditions.net

email : casbah@casbaheditions.net

pour l'Office national des publications scolaires (O.N.P.S.)

El Achour - Alger

Algérie, 2005.

LA REFONTE DE LA PÉDAGOGIE EN ALGÉRIE

DÉFIS ET ENJEUX D'UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

Cet ouvrage est le fruit d'un effort collectif inscrit dans le cadre du programme d'appui de l'Unesco (2003-2006) à la réforme du système éducatif algérien. Par-delà la problématique générale qui l'inspire et la volonté de ses auteurs de consigner un point d'étape important quant au chemin déjà parcouru par ce programme depuis son lancement en janvier 2004, il doit être aussi regardé dans sa valeur symbolique essentielle : il est, comme le rappelle le Ministre de l'Éducation nationale dans sa préface, le témoignage vivant et original de la coopération entre l'Algérie et l'Unesco.