

Appareil conceptuel et son usage dans la rédaction du Référentiel général des programmes scolaires de 2003

المفاهيم النظرية لتعليمية اللغات وتوظيفها في المرجعية العامة لبرامج التعليم الوطنية منذ 2003 م

Saad Zehmi

ساعد زهمي

Inspecteur pédagogique

Ministère de l'éducation nationale, Algérie

sazehmi@gmail.com

Received in: 17/04/2023 Accepted in: 22/05/2023

Résumé:

Le référentiel général des programmes scolaires algériens (RGP) édité en 2016 est le document référence dans l'élaboration des programmes scolaires. Pour sa rédaction, il utilise un ensemble complexe de concepts en constante évolution. Dans ce texte, nous tenterons d'interroger ce document sur l'usage et les modes d'appropriation de l'appareil conceptuel qui préside l'enseignement de la langue et de la culture en contexte algérien. L'objectif est de vérifier si les dysfonctionnements signalés officiellement trouvent leur origine au niveau de la mise en place des réformes de 2003 ou au niveau de la conception des programmes scolaires. L'analyse de ce document a montré que les concepts utilisés sont en circulation libre sans être fixés et contextualisés donnant lieu à de multiples interprétations de la part concepteurs des programmes scolaires des différentes matières. Ce constat expliquerait en partie, l'échec de la mise en place des réformes du système éducatif.

Mots clés : référentiel général des programmes ; appareil conceptuel ; apprentissage des langues-cultures ; système éducatif

المخلص:

تعتبر وثيقة المرجعية العامة للبرامج التعليمية الوطنية الوثيقة المرجع في إعداد البرامج التربوية التي تم اعتمادها في الإصلاحات التربوية منذ 2003. تستخدم هذه الوثيقة مجموعة من المفاهيم العلمية الحديثة والمعقدة والتي هي محل نقاش قائم بين أهل الاختصاص.

في هذه الدراسة سنحاول قراءة هذه الوثيقة المهمة لإظهار مدى تحكمها واستخدامها للجهاز المفاهيمي فيما يخص تعليمية اللغات في الصياغ الجزائري. والهدف من الدراسة هو معرفة فيما إذا كان الفشل في إصلاح المنظومة التربوية الذي تم الاعتراف به رسميا مرده إلى العجز في التنفيذ أو يرجع إلى المستوى الأعلى المتعلق بتصميم الفعل التربوي في مجمله. ولقد أثبتت دراسة الوثيقة أن المفاهيم العلمية المستخدمة في تحريرها غير واضحة وأحيانا متناقضة وقابلة لعدة تفسيرات مما أدى إلى إحداث اختلالات في النظام التربوي ومن ثمة الفشل المصرح به

الكلمات المفتاحية: المرجعية العامة للبرامج التعليمية؛ تعليمية اللغات؛ الجهاز المفاهيمي؛ النظام التربوي.

Introduction:

Les alertes émises officiellement, dans le contexte algérien, sur un rendement scolaire en deçà de ce qui était attendu des réformes de 2003 situent l'échec au niveau de la réalisation de l'action éducative. Le rapport des assises à mi-parcours des réformes de 2003 organisées en 2014 signale une confusion entre manuel scolaire et programmes scolaire. Toutefois, le document n'explique pas l'origine de cette confusion et présente en parallèle un argumentaire solide en faveur des choix opérés dans le Référentiel général des programmes scolaires édité en 2016 en mobilisant une série de concepts de base structurant les programmes scolaires.

Théoriquement, le choix d'une base conceptuelle relevant des nouvelles approches en enseignement apprentissage de la langue étrangère n'est pas discutable. Toutefois, sa lisibilité et son explicitation deviennent la condition sine qua non de la réussite de la mise en place des réformes. La compréhension que l'on en fait et le degré de clarté des notions convoquées dans l'organisation des enseignements déterminent inéluctablement le bon ou le mauvais fonctionnement de tout le processus éducatif. C'est à ce titre qu'il nous est apparu nécessaire de revoir, pour le cas de l'apprentissage du français, les fondements théoriques sur lesquels reposent les programmes d'enseignement de la langue et de sa culture. Dès lors, notre préoccupation s'est focalisée principalement sur l'univocité du contenu du référentiel général des programmes (RGP, 2016) et ses documents connexes dans la mesure où ces documents constituent la référence à l'élaboration des programmes pour toutes les matières.

Dans ce texte, nous tenterons de répondre à la question suivante : Les concepts et les notions structurant les programmes scolaires algériens de 2003 sont-ils suffisamment clairs et précis pour l'ensemble des acteurs éducatifs afin de réduire le risque des interprétations diverses ? L'objectif est de montrer que les réformes scolaires en Algérie mises en route depuis 2003 portent en elles-mêmes les ingrédients d'un échec programmé par le biais d'un discours équivoque notamment sur les questions fondamentales de l'éducation nationale. Notre hypothèse de départ est que les deux documents fondateurs de l'école algérienne réformée à savoir le Référentiel des programmes (RGP) et le GMEP ((Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes) véhiculent un appareil conceptuel imprécis et non opérationnalisé les rendant inaccessibles aussi bien aux concepteurs des programmes qu'à tout autre lecteur. Pour ce faire, nous envisageons notre analyse d'un point de vue épistémologique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

A cet égard, nous nous situons à deux niveaux ; en premier, le niveau didactique pour voir comment sont présentées les nouvelles approches retenues pour le système éducatif algérien. Le second niveau concerne l'axe idéologique sur lequel sont mobilisés les notions renvoyant aux contenus socioculturels à inscrire dans les programmes. Particulièrement, à ce niveau, à caractère idéologique incontestable, la circulation des concepts est beaucoup plus préoccupante et exige une précision sans faille.

Pour le cas, nous retiendrons trois éléments qui feront l'objet de notre analyse : la notion de compétence, la gestion des langues et l'éducation culturelle afin de voir comment sont-ils compris et utilisés dans la rédaction des deux documents. Nous partons d'une lecture analytique des deux documents RGP et GME édition de 2016 à travers laquelle nous procéderons dans un premier temps au recensement des définitions des concepts utilisés ainsi que les positionnements didactiques adoptés. Puis, dans un second temps, à les confronter à leur cadre théorique.

Il s'agit de déterminer le degré de conformité des réalités décrites par les deux documents par rapport, d'un côté, à une réalité socioculturelle spécifique à l'Algérie et, d'un autre côté, par rapport aux données établies dans le domaine de la Didactique des langues et des cultures. Notre travail sera organisé en trois moments. D'abord, nous décrivons l'organisation et les conditions de productions des documents officiels le RGP et le GMEP et les documents d'accompagnement de l'après réforme 2003. Puis, nous analysons les modes d'appropriation des modèles didactiques et de leur contextualisation. En dernier, nous confrontons le point de vue des rédacteurs de ces documents à ce qui est préconisé par la littérature du domaine. Enfin, nous gardons à l'esprit les limites d'une lecture analytique tant qu'elle repose sur un effort de compréhension et d'interprétation qui n'échappe pas à une subjectivité inhérente aux approches qualitatives.

1- Élaboration du RGP et du GMEP

Le RGP, édition 2016, est un document en deux parties, l'une rédigée en français de 96 pages, l'autre en langue arabe en 88 pages, ses auteurs le définit comme « une source d'informations et d'orientation dont il est important de s'imprégner pour l'élaboration des programmes » (35 : 2016). En tant que tel, le RGP se donne pour mission de définir les finalités de l'école algérienne en conformité avec la loi d'orientation sur l'éducation 04/08 du 23 janvier 2008 et, comme fonction didactique, la fixation et l'explicitation des concepts fondamentaux tels « curriculum, enseignement/apprentissage, capacité et compétence, transversalité et d'habilités générales à installer à différentes étapes du cursus » (id.35).

Formellement, le document-référence est organisé en 06 (six) chapitres rassemblant son contenu selon l'ordre suivant : fondements idéologiques et pédagogiques des réformes scolaires, le cadre de leur mise en œuvre, l'élaboration des nouveaux programmes, structuration et organisation des enseignements, les champs disciplinaires et, en dernier chapitre, le dispositif d'évaluation. Son contenu porte, de manière générale, sur les objectifs généraux par cursus et par cycle sous forme de « *profils globaux de sortie* » et laisse le soin au guide méthodologique d'élaboration des programmes (GMEP), document produit également par la commission nationale des programmes (CNP, 2002) installée par décret présidentiel en 2002, de préciser :

« Les objectifs généraux, la cohérence entre finalités et objectifs, la pédagogie mise en œuvre, le choix des compétences et des connaissances à faire acquérir à l'élève et les instruments d'évaluation » (RGP, 44 : 2016).

Le GMEP, en tant que document complétant le RGP, s'est chargé principalement d'exposer l'aspect technique et concret de l'élaboration des programmes scolaires et d'organiser les enseignements en cycles et en paliers (GMEP, 69 : 2016). Dans le même ordre, des groupes de spécialité disciplinaire (GSD), constitués d'inspecteurs des matières, sont sollicités à définir, à partir de canevas proposés par le GMEP (104-105 : 2016), les compétences par cycle et par année ainsi que les contenus notionnels nécessaires à leur acquisition. Le plan de travail adopté, pour résumer, obéit au schéma suivant :

- Le CNP définit les orientations idéologiques et pédagogiques des réformes scolaires en conformité avec le décret présidentiel 04/08 en deux documents : le RGP et le GMEP.
- Les GSD définissent pour chaque matière les compétences par cycle, par palier et par année sous forme de compétences globales (CG) subdivisées en compétences terminales (CT). Ensuite, ils sélectionnent les connaissances à faire acquérir à l'élève et les tâches à réaliser. Les groupes disciplinaires produiront par la suite ce qui va être les documents d'accompagnement destinés aux enseignants.

Le rôle de la CNP est, visiblement, de baliser le champ éducatif tandis que celui des GSD est d'élaborer les nouveaux programmes. Cette répartition des responsabilités comporte, à notre sens, des risques d'interprétations éclatées que nous allons exposer de suite. Le GMEP s'est concentré principalement sur les aspects organisationnels du projet éducatif ; il n'établit pas une liste détaillée des compétences à développer par palier ainsi que les savoirs nécessaires à leur acquisition sauf dans le cas du cycle primaire où il est mention de compétence

« savoir lire, écrire et compter » et propose, également, les savoirs nécessaires à son développement notamment pour la langue arabe et les mathématiques (GMEP, 2016 : 78- 89).

Le même texte stipule que le cycle moyen (d'une durée de 4 ans) est un approfondissement des apprentissages du cycle primaire (5 ans) et, de même, le cycle secondaire (3ans) est un approfondissement du cycle moyen. Les programmes scolaires sont donc organisés en spirale du primaire jusqu'au secondaire. D'un autre côté, les compétences à développer sont définies en « Profils globaux de sortie ».

Ces derniers sont démultipliés en « Compétences globales annuelles ou par cycle ». Cette architecture fait appel à deux exigences : d'abord l'harmonisation des « habilités générales » définies par le RGP et « les compétences globales » définies par les GSD, puis, l'établissement d'une liste détaillée de ce qui devrait se faire à chaque niveau en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes. Or, les documents cités et les guides de professeur de langue comportent uniquement des tableaux synoptiques des caractéristiques typologiques d'un modèle discursif objet d'apprentissage et des définitions générales des situations didactiques.

Les documents d'accompagnement produits par les GSD ont tenté de mettre en relation les compétences, les savoirs sélectionnés et le volume horaire imparti annuellement. Toutefois, ces tentatives ont fait perdre de vue les conditions de réalisation au niveau de l'enseignant (accessibilité des programmes) et au niveau de l'apprenant (son implication et ses besoins). D'autant plus, chaque groupe GSD a procédé à l'élaboration des documents programmes indépendamment de ce qui se fait dans les autres matières.

Le plus grave dans ce mode de travail est que les GSD néglige la totalité et l'intégrité du contenu du RGP (approche curriculaire) et travaillaient à partir d'extraits fournis sur place qu'ils reproduisent dans les documents d'accompagnement. Il faudra, donc, revoir les fondements de base de l'action éducative pour saisir l'étendu et l'importance à accorder aux formulations des idées dans le discours scolaire officiel.

1-1- Contexte des réformes et poids de l'Histoire

La didactique des langues et cultures (DLC) s'est constituée en un champ d'investigation relativement indépendant autour d'une problématique qui considère indissociables la langue, la culture et la communication. Certains auteurs iront jusqu'à dire que communication et culture sont synonymes (Defays, 47 : 2015, Pretceille, 239 : 1989).

Dans cette perspective l'apprentissage des langues-cultures, en général, revêt un caractère idéologique. Cette donne impose aux concepteurs des programmes scolaires à les expliciter et à les rendre visibles particulièrement dans le contexte algérien marqué par des tensions nées du processus de décolonisation. Les expressions-fourre-tout sont nombreuses dans les documents officiels tels l'esprit critique, autonomie de jugement, citoyen arabo-musulman, éducation civique, relativisme et interculturalité, culture nationale et culture universelle qui nécessitent toutes une prise de position ferme.

La nature fondamentalement socioculturelle de l'action éducative, même si elle est scientifiquement fondée, elle reste intimement liée à une idéologie historique et ambiante. Son inscription en objets d'apprentissage fait appel à une analyse approfondie de la situation scolaire concernée. L'Algérie, à l'instar des pays ex-colonisés, a maintenu, après son indépendance politique, les modèles d'organisation sociale, économique et politique légués par l'ex-colonisateur. Ils nécessitent, pour leur fonctionnement, des savoirs et des techniques élaborés en occident et, subséquemment, génèrent des connaissances rendant davantage le pays dépendant vis-à-vis de ces savoirs.

La dépendance en modèles, en termes de savoirs, prend la forme d'un système de rapports complexes notamment une dépendance en modèles d'organisation et de gestion sociales. Le rapport colonisateur/colonisé qui, après l'occupation militaire du sol, exerce un pouvoir de domination à distance sur les pays émergents par l'instrumentalisation de la connaissance.

Ce phénomène épistémologique (particulièrement en sciences sociales) est issu d'un processus plus général de postcolonialisme dans lequel le caractère eurocentrique des savoirs (en Europe et aux Etats unis) est mis en cause par de nombreuses recherches ayant pour objet les processus de décolonisation. Dans ce sens, l'Anthropologie sociale et culturelle a forgé la notion de « *colonialité* » et de l'hégémonie occidentale dans une perspective de théorisation des phénomènes coloniaux notamment psychologiques en dehors du récit historique (Solomon Tsehaye et Vieille Grosjean, 2018). Ainsi, il est mis en place un cadre de réflexion sur les rapports d'infériorisation sous forme de colonialité de savoirs et de l'être.

L'école en tant qu'institution sociale n'est pas à l'abri des influences culturelles issues du processus de décolonisation. Les textes circulant dans le milieu scolaire algérien que ce soit les textes législatifs ou les contenus d'enseignement se réfèrent pratiquement aux connaissances et aux expériences scolaires de l'occident. Pourtant, les études réalisées en sociologie dans les universités d'Algérie, de qualité et de

pertinence remarquables, ne sont pas prises en compte par les décideurs ni à être vulgarisées auprès des acteurs éducatifs. Par ailleurs, Le RGP et le GMEP, sous l'influence des événements nationaux et internationaux, se sont inscrits brutalement dans la mondialisation au nom d'une ouverture culturelle contraignante. En mettant en opposition les spécificités nord-africaines et les exigences de l'occidentalisation. Cette tendance s'observe au travers de l'incorporation dans le discours scolaire des idéologies antagonistes donnant lieu à un écart considérable entre une réalité sociale algérienne et un contenu d'enseignement proposé par l'école. Cette contradiction liée à la question de l'implémentation de modèles didactique mérite qu'on s'attarde.

1.2- Contexte et contextualisation

La mission première de l'école est de garantir la transmission d'une culture socialement partagée d'une génération à une autre sans pour autant perdre de vue l'épanouissement personnel des individus (D'Hainaut, 50 : 1983). Cependant, l'aptitude au changement dans une société en quête de soi d'une part et le défi d'incertitude d'une civilisation occidentale qui peine à se redéfinir d'autre part sont d'autant d'éléments à intégrer dans la politique éducative nationale. Les documents de référence produits par la commission nationale des programmes demeurent indécis quant à la politique éducative à mettre en place. Les dysfonctionnements signalés du système scolaire sont à rattacher à un conflit entre un modèle culturel qui se veut universaliste et un mode de pensée enraciné dans la culture locale. Périodiquement, les chercheurs en sciences de l'éducation dénoncent la reproduction de modèles occidentaux partout dans le monde sans tenir compte de la réalité socioculturelle du milieu de l'exercice :

« Il s'agit alors de désigner un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques. Le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique » (Coste, 2006).

La contextualisation dont il est question dans l'énoncé ci-devant est un processus qui s'appuie sur tous les facteurs institutionnels et socioculturels pour procéder à l'élaboration d'un modèle didactique approprié :

« Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés [...] il est

clair cependant que bon nombre de concepts clés de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord-américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes » (Dabène cité par Castellotti, 2014).

Faire appel à une expertise étrangère dans l'élaboration des programmes scolaires induit inévitablement l'incorporation de leurs représentations dans le processus éducatif. D'autant plus que leurs apports en savoirs académiques sont à relativiser particulièrement quand il s'agit des sciences sociales. La contextualisation de modèles est loin d'être une simple adaptation de méthodes. Il s'agit de conditions à considérer localement :

«Le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...]. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (Chiss et Cicurel, 2005, 6).

L'implantation systématique d'un modèle didactique en contexte algérien sous prétexte de son universalité relève d'une dépendance épistémologique. L'éducation en Algérie souvent appréhendée dans une approche technique et structurelle ne suit pas l'évolution des idées qui se renouvellent totalement chaque décennie. Depuis 2003, Les choix du système éducatif algérien n'ont pas été repensés en profondeur et n'ont fait objet de révision que superficiellement (réédition des manuels scolaires, en 2015). De notre point de vue, ces réajustements ponctuels sur le plan méthodologique n'aboutiront que lorsqu'ils sont devancés par une prise de position claire et nette concernant les choix culturels du système éducatif

2- Choix du système éducatif algérien : interculturel, ethnocentrisme et identité

Le RGP prône l'interculturel défini comme aptitude à l'ouverture sur les cultures du monde. Ce choix implique deux dimensions de l'éducation interculturelle ; Le relativisme culturel et les valeurs universelles. Selon (Akkari, 2009 :18) « Le relativisme culturel consiste à analyser et à évaluer les comportements des individus porteurs de cultures différentes par rapport à leurs propres repères culturels. ». Le relativisme culturel vise donc la compréhension des individus appartenant à des cultures différentes. Il est question de ne pas porter des jugements de valeur sur la

culture de l'autre dans le but d'un « vivre-ensemble ». Le relativisme culturel peut concerner les rapports entre groupes sociaux dans une même communauté et aspire, ainsi, à la cohésion à l'intérieur de la société. Comme il peut concerner un rapport culturel relativisé à d'autres pays au service de la paix mondiale. Le relativisme culturel s'oppose à l'ethnocentrisme dans la mesure où ce dernier consiste à porter un jugement sur une culture différente à partir de ses propres repères. L'ethnocentrisme est :

« La position de ceux qui estiment leur manière de vivre préférable à toute autre. Comme suite logique au processus d'« enculturation » de leur enfance, la plupart des individus entretiennent ce sentiment à l'égard de leur culture qu'il s'exprime ou non » (Herskovits cité par Akkari, 16 : 2009).

Dans le RGP (17 : 2016), la priorité est à la culture nationale. En ce sens, le document stipule en ce qui concerne « l'algérianité » comme sentiment d'appartenance à un même peuple :

« Il [système éducatif algérien] est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la nation à laquelle il appartient [...] les programmes disciplinaires spécifiques et/ou thématiques doivent assurer : la formation d'une conscience nationale appuyée sur le respect sans faille des options fondamentales (islamité, arabité et amazighité), des symboles qui représentent la nation algérienne » (je souligne).

Par les actes de langage directifs soulignés, nous pouvons comprendre que cette algérianité à former s'appuie sur une culture nationale définie principalement en deux composantes : une composante religieuse (Islamité) et une composante ethnique (arabe-berbère). Le ton manifeste dans l'énoncé ci-dessus suggère une orientation ethnocentrique. Cette option n'est pas à blâmer en soi, elle est d'ailleurs légitime. Or, le document affirme, dans un autre endroit, l'option de « développer le savoir-vivre ensemble » comme objectif stratégique : « Outre la préservation et le renforcement de l'intégration à la communauté locale, régionale et nationale, l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec des citoyens du monde » (RGP, 23 : 2016). Cette mission est traduite, dans le même document, par la transmission :

« Des **valeurs universelles** : développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, maîtrise des instruments de la modernité d'une part, protection et défense des droits humains sous

toutes leurs formes, préservation de l'environnement, ouverture sur les cultures et les civilisations du monde, d'autre part » (RGP, 39 : 2016).

Cet énoncé est une reprise des fondements de la citoyenneté mondiale tels formulés dans la déclaration de l'Unesco (2001) sur la diversité culturelle. La programmation des deux cultures nationale et universelle nécessite une clarification nette sur leur objectivation et sur la manière de les articuler et les intégrer dans le processus d'apprentissage par une démarche critique. Le RGP reste silencieux sur le comment enseigner l'Islam et la réflexion critique puisque le premier vise un ethnocentrisme poussé à son extrême et la seconde repose sur une idée selon laquelle de n'accepter aucune assertion pour vérité. De plus, dans le même endroit,

Le concept de « modernité » et de ses « instruments » sont en usage aveugle et nécessite une fixation de leur signification et du mode de leur acquisition. Cet aspect d'apprentissage culturel (caché ou apparent) restera l'une des faiblesses majeures du système éducatif algérien. Les documents d'accompagnement sont davantage préoccupés par l'aspect procédural du processus d'enseignement. L'apprentissage de la culture restera dans l'expectatif entre ethnocentrisme et interculturel tant que les textes officiels n'explicitent pas leur nature et les modes de leur appropriation. La seconde dimension de l'éducation culturelle concerne sa partie universaliste. La culture universelle sous-tend un système de valeurs universellement admises à faire apprendre aux jeunes. Elles sont d'ordre affectif (empathie, équité) ou d'ordre social (solidarité, entre-aide) qui doivent, normalement, être partagées par tous les citoyens du monde. Or, le sens que pourrait prendre cette universalité est aussi problématique que leur apprentissage.

Les valeurs universelles peuvent se référer théoriquement à la théorie de Schwartz (Bardi et al, 180 : 2014) en ce qu'elles sont basiquement reconnues comme telles dans toutes les cultures du monde. Comme elles peuvent se référer aux effets de la mondialisation et/ou du néolibéralisme. Dans tous les cas, ces aspects de l'éducation (inter)culturelle ne doivent pas être laissés à des appréciations individuelles. Les documents fondateurs de l'école algérienne ont le devoir et la responsabilité d'explicitier et de préciser les notions et les concepts en usage officiel en leur attribuant une signification algérienne qui tient compte de tous les aspects socioculturels de l'apprenant du moment qu'il s'agit de la formation identitaire de l'apprenant. Cette dernière, de par son importance, nous ramène à revoir comment est présentée cette notion. En effet, l'identité est une notion difficile à saisir par le fait qu'elle est à la fois interne et externe à l'individu.

L'identité individuelle ou collective se définit comme un sentiment d'appartenance à un groupe social avec lequel est partagée une culture, elle est donc un phénomène psychoaffectif. Comme elle peut être attribuée par le groupe à l'individu suivant son degré de conformité avec les valeurs dominantes dans le groupe. Les recherches en sociologie et en psychologie sociale en particulier s'accordent sur trois éléments caractéristiques de la notion de l'identité que l'on peut citer en rapport avec notre étude : en premier lieu, l'identité est une représentation (individuelle et collective).

Elle se construit dans l'interaction sociale. En deuxième lieu, elle s'enracine dans une culture socialement partagée et dominante. En troisième lieu, l'identité est un processus dynamique. Elle suit donc le changement social (Jaspel et Breakwell, 2014). L'identité, par son caractère idéologique, est convoquée dans des contextes conflictuels et se complexifie en plusieurs réalités : identité individuelle, personnelle, collective, sociale, culturelle, professionnelle et nationale (Edmond. 2005 : 53). Dans le RGP, Le vocable « identité » est repris 13 fois : « identité commune, collective et unique, identité culturelle, identité nationale (5fois), identité culturelle nationale, identité nationale algérienne, nationalité algérienne (2fois), identité (2fois) ».

Pour les rédacteurs des documents officiels, toutes ces désignations renvoient les unes aux autres. Et, en même temps, le RGP parle d'une « identité commune, collective et unique ». Pourtant, d'un point de vue scientifique, chaque appellation nécessite une définition à part. L'usage de la notion de « identité unique », en plus d'être formulée en plusieurs notions distinctes dans le corps du document, s'oppose à une réalité multiculturelle de l'Algérie. En fait, Il s'agirait, au-delà d'un chauvinisme frivole, d'inclure ces multiples identités en un projet fédérateur.

Par ailleurs et d'un point de vue historique, dans le contexte algérien, une autre désignation renvoyant à la même réalité fut introduite dans la littérature du nationalisme algérien. La notion de « *personnalité algérienne* » a fait son apparition pour la première fois dans un article publié par Abdelhamid Benbadis, président de l'association des Eulamas, en 1936 en réaction au négationnisme de Ferhat Abbas. L'imam Benbadis attribue à « la personnalité algérienne » sa célèbre devise (l'Algérie est notre patrie, l'arabe est notre langue et l'Islam est notre religion ».

Depuis, les notions d'identité et de personnalité cohabitent dans les discours social et politique algériens. Cependant, le RGP opère une distinction dans son usage entre identité et personnalité qui mérite d'être signalée ; le RGP use du vocable « personnalité » pour désigner un état psychologique intra individuel :

« épanouissement de la personnalité de l'élève », « éveil de la personnalité », « personnalité équilibrée ». La seule fois où « personnalité algérienne » prend, dans le RGP, une signification d'identité algérienne historique apparaît lorsqu'il reprend dans son préambule les directives de la loi d'orientation 04/08 :

« Il s'agit, tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation ».

La formation d'une conscience nationale puise donc sa sève nourricière dans ces principes fondateurs de la nation algérienne : Islamité, Arabité, Amazighité. L'école se doit de promouvoir ces composantes fondamentales de l'identité algérienne. Le RGP, dans le même endroit, en paraphrasant la loi d'orientation sur l'éducation 04/08 traduit l'énoncé ci-haut en ces termes :

« Au plan éducatif, il s'agit de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. L'Algérianité, trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux » (Préambule RGP, 2016).

Si l'on tient à cette définition, l'identité algérienne définie en Islamité, Arabité et Amazighité prend un caractère transnational puisque toute l'Afrique du nord et une bonne partie de l'Afrique subsaharienne partagent ces trois composantes fondamentales. Le RGP semble vouloir rattraper cette précision dans le texte de référence en y insistant sur ce qui est spécifiquement algérien. Il propose son propre concept « Algérianité » définie comme « la trame de solidarité historique et sentiment d'appartenance ».

Il s'avère, au final, qu'une même réalité psychosociale est désignée dans discours algérien par trois notions ayant chacune une origine et une histoire différentes : identité, personnalité et algérianité. Ainsi, chaque concepteur de programme disciplinaire emploie la notion qui lui convient. Dans ce cas, nous sommes face à deux cas de figure : soit que l'école algérienne n'assure pas sa fonction éducative puisque les trois composantes ne sont pas conjointement programmées en apprentissage à tous les Algériens, soit que l'identité « commune et unique » est, dans un contexte multiethnique, une utopie. L'usage simultané des notions d'identité, de personnalité et d'Algérianité sans préciser les liens entre elles et les réalités qu'elles représentent ouvre la voie, de facto, à un dysfonctionnement du système et

place l'école algérienne dans la contradiction et le statisme. Il va sans dire que, à défaut de clarté des références, les concepteurs des programmes se tournent à leur propre compréhension pour élaborer des programmes. La raison pour laquelle ils sont davantage préoccupés par les méthodes d'enseignement en laissant de côté ce qui est relatif à l'éducation culturelle.

2-1- La gestion des langues

Dans le système éducatif algérien, la hiérarchisation des langues en présence donne l'arabe et le tamazight comme langues nationales, le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère. A cela s'ajoute l'espagnol, l'allemand et l'italien qui sont introduits au secondaire dans les filières lettres et langues étrangères. L'école algérienne doit assumer la pluralité linguistique pour en tirer bénéfice au-delà des prétentions idéologiques. Dans ce sens, les textes officiels (loi d'orientation et RGP) accordent une importance première au développement du plurilinguisme. Le RGP prône dans l'absolu la didactique du plurilinguisme :

« La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. »
(RGP, 24 : 2016).

Cet énoncé est resté sans suite dans le reste des documents d'accompagnement produits ultérieurement. L'expression « *approche intégrée* » suppose deux interprétations soit qu'elle fait référence aux statuts des langues dans l'intention de garantir le même traitement à toutes les langues soit, elle renvoie à un modèle d'enseignement « la Didactique intégrée des langues ». Le document n'explique pas le contenu et l'orientation de ces propos. Les qualificatifs : « Seule approche fiable » et « scientifiquement reconnue » méritent qu'on s'y attarde particulièrement lorsqu'on est face à une « Didactique complexe » (Puren, 1994 : 182). Le site du conseil de l'Europe publie périodiquement, depuis 2003, des guides de mise à jour portant sur l'acquisition de la compétence plurilingue ce qui atteste de la nature évolutive de ce champ de recherche.

La Didactique intégrée des langues repose sur le concept d'intercompréhension selon que les langues en question sont apparentées (s'appuyer sur une langue pour apprendre une autre) et/ou sur une organisation intégrative (harmonisation de la méthode avec les mêmes objets d'enseignement) (Workusch, 2008). Le passage de la Didactique des langues et des cultures à la Didactique du plurilinguisme (en

référence à l'ouvrage de Jacqueline Belliez) s'opère initialement par un travail sur les représentations afin de favoriser l'ouverture à tous les parlers (Brohy, 2008).

Nous voyons bien que l'expression « *didactique intégrée* » renvoie à un modèle d'enseignement. Cependant, sur le terrain algérien, les trois langues (arabe, français et anglais) présentent des différences en contenus et en méthodologie. Le programme de français est organisé en séquences selon une logique de grammaire notionnelle/fonctionnelle. Les apprentissages pour la langue arabe sont organisés en unité didactique dans une approche par thème retenu pour chaque unité. Enfin, pour l'anglais, les concepteurs optent pour un programme de type situationnel où l'apprentissage de la grammaire est quasiment absent.

Ces différences montrent que les programmes scolaires d'enseignement/apprentissages des langues en présence ont été élaborés dans une logique de cloisonnement strict entraînant, par là même, un décalage entre le discours officiel et sa pratique. Il semble, après tout, que l'expression « seule approche fiable » a un rôle décoratif dans le texte référence. Sur un autre plan, le RGP indique que l'apprentissage de la langue étrangère est l'expression d'un besoin social dépassant un simple échange informationnel : « La formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation » (83 : 2016). Autrement dit, Le futur citoyen algérien est appelé à penser et à agir en langue française du moment que les secteurs sensibles (enseignement supérieur, secteur économique et financier) sont gérés par et dans cette langue. La langue française n'est mentionnée qu'une seule fois dans le RGP, pour le reste, elle est incluse dans l'expression « langues étrangères ».

Pourtant, le document lui-même est rédigé dans cette langue. Ainsi, entre discours officiel et réalité vécue, cette langue se trouve doublement victime en Algérie ; de son passé colonial et son statut indéfini. La finalité de l'apprentissage des langues est le développement chez le futur citoyen des aptitudes à communiquer dans des situations diverses.

2.2- Définir la compétence

Les documents circulant en milieu scolaire parlent de la compétence comme principe organisateur des programmes (entrée ou approche par compétence aux apprentissages). Ce choix signifie que si l'on fixe la notion de compétence de façon rigoureuse, le reste suivra de manière automatique. Manifestement, c'est dans la notion de compétence que le diable se cache. En Didactique des langues et des cultures, Sa définition diffère d'un auteur (ou institution) à un autre. Richer (12 :

2013) après avoir passé en revue les différentes définitions proposées par domaine affirme que :

« La notion de compétence dans les travaux en sciences de l'éducation n'est pas facile à saisir. Elle ne se présente pas systématiquement comme un concept opérationnel. Le terme de compétence reste une source de nombreuses confusions dans les échanges scientifiques ».

En dépit de son usage généralisé, Les réflexions autour de la notion de compétence s'accordent toutes sur l'absence d'une définition claire et explicite. Perrenoud (cité par Richer 2012 : 11) ira jusqu'à dire que :

« Aussi longtemps que la notion de compétence reste vague, labile, définie par chacun à sa manière, comment savoir que l'école développe des compétences. Cette notion aussi complexe qu'elle soit, elle est mobilisée dans le développement des curricula sous l'appellation « approche par compétence (APC) ».

Dans l'approche curriculaire des apprentissages, les caractéristiques situationnelles de la compétence sont déterminantes dans le processus d'élaboration des programmes scolaires « la compétence inscrit les savoirs dans des situations, dans des pratiques réflexives relevant de la réalité social (Rogiers & Deketele, 20 : 2000). Le RGP propose, de son côté, une définition de la compétence comme suit : « Capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoirs faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». (RGP, 2016 : 29). Cette définition est retenue pour le système éducatif de la Belgique francophone (Décret mission, 2000). Elle est donc une définition acclimatée. Une deuxième définition de la compétence, qui est cette fois-ci celle du ministère de l'enseignement québécois (Meq, 2000) : « C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (RGP, 2016 : 17). Enfin, une troisième définition présentée en caractère gras de la façon suivante :

« D'une manière générale, la compétence est définie comme un savoir-agir responsable et validé, consistant à savoir mobiliser, intégrer un ensemble de ressources (connaissances, procédures, schèmes mentaux, attitudes et comportements) dans un contexte donné, pour résoudre une situation-problème appartenant à la famille des situations-problèmes rencontrées » (RGP, 2016 : 46).

Les trois composantes « savoir-agir », « savoir-mobiliser » et « ressources », données en gras dans l'énoncé, nous rappelle la définition de Guy Leboterf (1994). Toutefois, son appropriation par les rédacteurs du RGP réduit son étendu de manière

succincte. Les modifications opérées dans la reformulation portent sur trois éléments ; le premier concerne les ressources qui sont réduites dans la définition algérienne aux « connaissances, procédures, schèmes mentaux, attitudes et comportements ». Chez Leboterf, elles sont regroupées en deux catégories « interne » d'ordre cognitif et « externe » existant dans l'environnement (2008 : 40-52). L'auteur insiste sur le fait qu'il est difficile d'en établir une liste exhaustive dans un référentiel. Le deuxième élément porte sur la succession des opérations cognitives dans l'énoncé « consiste à savoir mobiliser, intégrer un ensemble de ressources ».

Cet énoncé suggère que la mobilisation précède l'intégration des ressources. Selon Leboterf (1994 : 17), mobiliser c'est actualiser (en action située) un ensemble de ressources combinées (savoir combiner) dans le sens où l'auteur oppose radicalement combiner à « une simple addition de savoirs ou des compétences ». De notre part, nous supposons que la confusion vient du rapprochement fait entre intégrer et combiner. Le troisième élément concerne l'expression : « savoir agir responsable et validé ». On peut envisager cette responsabilité à deux niveaux : au niveau des savoir-être (attitudes et comportements), elle prend dans ce cas le sens d'une valeur (valeur citoyenneté). Comme on peut la situer à un niveau global, le niveau métacognitif et elle aura pour signification être conscient de sa responsabilité (selon Leboterf, l'éthique suppose la bonne ou mauvaise conduite d'une personne déjà compétente) (Leboterf, 2011). Il s'avère que, au final, la définition de la compétence formulée dans le RGP, en plus de son incomplétude, rend complexe ce qui l'est déjà.

Les définitions retenues par le système éducatif algérien sont issues directement de la réflexion théorique. Elles peuvent prendre plusieurs significations lors de leur mise en œuvre. Les rédacteurs du RGP confèrent, dans le but de la rendre accessible, à la notion de compétence deux caractères général et transplantable (capacités générales). Or, selon ces mêmes définitions, elle est fortement ancrée dans la situation de son exercice. Par ailleurs, dans le système éducatif algérien, l'occultation des savoirs-être et la réduction des autres composantes en savoirs enseignables (donner la connaissance et enseigner comment et où l'employer) témoignent d'une confusion entre compétence et capacité. Dans le document des programmes du français 2004 au secondaire destiné aux enseignants, nous retrouvons l'énoncé suivant :

« Les compétences sont un système de connaissances conceptuelles (savoirs) et procédurales (savoir-faire) qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, d'identifier une tâche problème et de la résoudre par une action efficace, la performance » (programme de Français, 2004 : 12).

Cette définition, s'arrête aux seuls savoirs et savoir-faire, il est question ici de capacité selon Gérard et Rogiers (85 : 2009). Une capacité est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose, c'est une activité que l'on exerce « identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer ». Une capacité ne se manifeste que parce qu'elle s'applique sur des contenus. La capacité se présente, donc, comme une ressource mobilisable pour l'exercice de la compétence. Elle s'applique, sur des contenus et elle est transférable. Par contre, la compétence émerge d'un contexte « il y a toujours un contexte d'usage de la compétence » (Leboterf, 17 : 1994).

Dans le programme de français algérien (2004), la compétence est réduite à un « système de connaissances conceptuelles ». La définition adoptée par la communauté francophone belge (ci-dessus) donne la compétence en termes de « savoirs et savoirs faire et des attitudes », L'école Québécoise les regroupe sous l'étiquette de « ressources internes et externes ». Pour l'école algérienne, les savoirs-être, même si le référentiel algérien s'est rattrapé en 2016, restent à définir. Le GMEP (2016 : 92-94) suggère une liste de valeurs « d'ordre intellectuel, méthodologique, identitaire et nationales » à travailler pour toutes les disciplines néanmoins, il ne montre pas explicitement comment les intégrer à l'apprentissage culturel et disciplinaire. De son côté, le Guide opte pour une nouvelle définition de la compétence en trois composantes :

« La compétence de communication consiste en la mise en œuvre efficace de composantes dont il faudra assurer la maîtrise tout au long de la scolarité : la composante linguistique, relative au système de la langue : sa syntaxe, sa morphosyntaxe, son lexique et sa phonétique. La composante pragmatique, relative à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue à travers la réalisation de fonctions langagières, d'actes de paroles liés à des situations de communications, à des intentions et des stratégies de communication. La composante sociolinguistique, relative à l'usage social de la langue dans son milieu d'origine. (Cette composante est à développer plus particulièrement pour la langue arabe et pour le tamazight) » (GMEP, 2016 : 89).

Le GMEP, en tant que document subordonné au RGP, comporte deux paradoxes. D'abord, il introduit, sans justifier, dans la définition une exception (à la fin) : La composante sociolinguistique concerne seulement les langues nationales. Le RGP,

document référence ne dit rien sur cette exception. Ensuite, le guide GMEP ne se réfère pas à la (les) définition(s) du RGP et se donne sa propre définition de la compétence en termes de composantes. Les diverses interprétations découlent de ce double langage dans deux documents produits par la même commission. Les notions de plurilinguisme et de la compétence sont intrinsèquement complexes et en constante évolution d'où la nécessité de les revisiter périodiquement et, éventuellement, les fixer dans tous les documents officiels.

Conclusion :

Au regard de ce qui a été prélevé dans les deux documents nous pourrions retenir deux lacunes rendant leur lisibilité difficile : la première concerne l'absence des définitions propres à l'institution algérienne auxquelles devraient se référer tous les documents officiels et, ainsi, garantir que tous les partenaires usent du même langage. La seconde faiblesse porte sur la dimension psychosociale de la compétence à développer (attitudes et comportements) qui nécessite d'être suffisamment explicitée compte tenu qu'elle représente l'enjeu même des nouvelles approches.

D'autant plus, les programmes scolaires sont organisés autour de la notion de compétence (APC), elle est le centre névralgique du processus éducatif d'où l'importance de la définir par la situation, par les ressources nécessaires à son émergence et par l'intention ou l'utilité de son exercice. La rédaction du RGP convoque un ensemble de concepts nouvellement forgés et en cours d'élaboration, ils sont intrinsèquement complexes et incertains. Cette complexité s'observe :

- 1- au niveau épistémologique : les concepts en usage dans le RGP ont été repris tels qu'ils ont été élaborés théoriquement ou tels qu'ils ont été représentés et compris dans un contexte autre que celui de l'Algérie. D'un point de vue sociologique, les connaissances élaborées dans d'autres milieux ne peuvent pas, au-delà d'une prétention universaliste, en rendre compte.
- 2- au niveau didactique ; l'implémentation systématique de modèles didactiques en contexte algérien sous prétexte qu'ils constituent une expérience à imiter sans une réflexion profonde de contextualisation mérite, elle aussi, d'être repensée. La clarté revendiquée de l'usage d'un appareil conceptuel servant de base à la structuration des programmes scolaires a besoin d'être revisité et davantage explicité. Le ministère de l'éducation a annoncé récemment son intention de réformer le système éducatif, espérons cette fois-ci que l'explicitation et l'opérationnalisation des concepts structurants les programmes scolaires constitueront une priorité et une condition préalable à la réussite de la mise en place des réformes attendues.

Liste Bibliographique:

Documents du ministère de l'éducation nationale :

- Référentiel général des programmes (RGP) édition 2016
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes (GMEP) édition 2016

Akkari, Abdeljalil (2009), Introduction aux approches interculturelles en éducation. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 16/6/2020 sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21763>

Anat. Bardi, Rusi Jaspal, Ela Polek Shalom and H. Schartz (2014). Values and Identity Process Theory: theoretical integration and empirical interactions. In Jaspel Rusi & Breakwell Glynis, M. (Ed.). Identity Processus Theory. Identity, Social Action and Social Change, Cambridge, University Press. pp: 175-200

Brohy, Claudine (2008), Didactique intégrée des langues, Evolution et Définitions. *Babylonia* 1/2008, consulté le 15/3/2019 sur www.babylonia.ch , pp : 9-19

Castellotti, Véronique (2014), Contexte, Contextualisation, Cultures Educatives. Quels Usages ? Pour Quelles Orientations de la Recherche en DDL ? Colloque International « Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, (Paris Sorbonne nouvelle janvier 2014), pp : 111-125, consulté le 16/6/2020 sur : <http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence>

Coste, Daniel (2006), Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? In Castellotti, V. & Chalabi, H. (Ed.). Le Français Langue Etrangère et Seconde. Des Paysages Didactiques en Contexte. Paris : L'Harmattan, pp : 11-25

Chiss, Jean-Louis & Cicurel, F (2005), Cultures Linguistiques, Educatives et Didactiques, In Beacco, J.- C. Chiss, Jean-Louis, Cicurel, F. & Véronique, Daniel (Ed.). Les Cultures Educatives et Linguistiques dans l'Enseignement des Langues. Paris : PUF, pp : 01-09.

Defays, Jean-Marc (2015), Plurilinguisme et Diversité Interculturelle dans les Relations Internationales : le Point de Vue Russe et Belge, Louvain-la-Neuve (Belgique), Proximités E.M.E.

D'Hainaut, Louis (1983) Des fins aux objectifs de l'éducation, Paris, 3^{ème} éd. Nathan.

Edmond Marc (2005). Psychologie de l'identité, le soi et le groupe, Paris, Dunod.

Gérard François-Marie & Rogiers, Xavier (2009), Des Manuels Scolaires pour Apprendre : Concevoir, Evaluer, Utiliser, 2^oéd. Bruxelles: De Boeck.

Jaspel, Rusi & Breakwell, Glynis, M. (Ed.) (2014), Identity Processus Theory. Identity, Social Action and Social Change, Cambridge, University Press.

Leboterf, Guy (1994), De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation.

- Leboterf, Guy (2008), Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions, Paris, Eyrolles, Les Editions d'organisation.
- Leboterf, Guy (2017), Agir en professionnel compétent et avec éthique. *Éthique publique*, vol.19, n°1 | 2017 consulté le 14/10/2021, DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Ministère de l'enseignement québécois (2000). Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire, Enseignement primaire disponible sur : www.meq.gouv.qc.ca
- Ministère de l'enseignement de la Belgique (2002), Article 5 du Décret du 5/7/2000 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (mis à jour en 2019)
- Preteceille, Martine-Abdallah (1989), L'Ecole face au défi de la pluralité. In Cammelleri, Carmel. & Cohen-Emerique, Margalite (Ed.). CHOCS DES CULTURES, Concepts et Enjeux Pratiques de l'Interculturel, Paris : L'Harmattan, pp : 225-245
- Puren, Christian (1994), La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes, Essai sur l'Eclectisme, Paris : coll. Essais, CREDIF-Dédier.
- Richer, Jean-Jacques (2012), La Didactique des Langues Interrogée par les Compétences, Bruxelles, EME proximité.
- Rogiers, Xavier et Deketele, Jean-Marie (2003), Une Pédagogie de l'Intégration, Compétences et Intégration des Acquis dans l'Enseignement, Bruxelles : De Boeck
- Unesco (2001). Education aux droits de la personne, à l'environnement et au multiculturalisme. Disponible sur : www.unesco.org .