

Un référentiel de compétences de base pour l'enseignement général

Naima GUENDOUIZ-BENAMMAR ^(1,2)

Introduction

L'objectif de ce travail est de présenter quelques éléments d'un cadre conceptuel et méthodologique susceptible d'aider à la conception d'un référentiel de compétences de base à la fin de l'enseignement général selon l'approche par les compétences (APC), appelée aussi approche par intégration des acquis.

Il s'agit de repenser un dispositif qui s'inscrit 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 la politique éducative de notre pays.

Nous proposons de partir d'une définition d'un référentiel du baccalauréat qui met en avant les priorités d'apprentissage, fondées sur l'approche par les compétences.

Non seulement la mise en place d'une rénovation pédagogique implique l'adoption d'une approche pédagogique décloisonnant les matières à enseigner, mais elle garantit aussi l'installation de compétences tenant compte du contexte c'est à dire, l'adaptation des programmes aux données précises de la classe et des apprenants ; ainsi que sur le plan collectif et structurel.

Mise en contexte

L'évaluation est un sujet riche en problématiques de tous genres (humain, cognitif, interactionnel, sociologique, politique etc.). On essaie de trouver la méthode qui permettra d'universaliser et de réaliser tout acte d'évaluation. Cette démarche est compréhensible dans la mesure où la volonté de donner au sujet un caractère scientifique fait obligatoirement appel à l'objectivation

(1) École Normale Supérieure d'Oran, 31 000, Oran, Algérie.

(2) Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

qui, à son tour, conduit à la généralisation. L'obsession de la mesure et de la comparaison introduit des critères de référence qui souvent limitent un objet/sujet évalué.

La posture épistémologique d'évaluation sommative-certificative est différente de l'évaluation formative. On ne voit plus le sujet-objet évalué dans l'optique d'une construction de savoir ou d'acquisition de compétences. L'objectif didactique s'efface devant l'objectif pragmatique. L'acte d'évaluer devient acte de valider. C'est là où l'on est invité à observer le moment d'un tel changement. Comme tout le monde le sait, ce sont les objectifs de l'évaluation même qui changent, mais, peu de personnes peuvent réaliser toute l'importance de cette métamorphose. L'évaluation sommative-certificative se trouve à la croisée d'objectifs d'ordre différent : politique, régulation externe, communication sociale. Elle se localise au passage entre des mondes différents : scolaire, universitaire, professionnel, institutionnel, national et international.

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens utiles et nécessaires à l'acquisition d'un niveau seuil de connaissances et de compétences qu'il doit maîtriser pour réussir sa scolarité, opter pour une formation, construire son projet personnel et professionnel et se projeter dans la vie en société.

C'est donc un ensemble d'éléments académiques et pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et l'engagement des élèves par des efforts et de la persévérance.

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) reste une référence internationale car il propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

L'enseignement général ne se réduit pas à un socle commun de connaissances, mais, il en constitue le fondement. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que chaque élève est censé connaître en fin de cursus scolaire. La mission de l'École est justement d'offrir à chacun les moyens de développer toutes ses capacités voire ces compétences.

Maîtriser ces capacités déterminées dans un socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est s'approprier des outils et des moyens qui permettent à l'apprenant de continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux développements de la société; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, de s'inscrire dans l'altérité afin d'accepter la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme.

Notre proposition d'un socle commun s'organise en sept compétences. Certains existent dans les programmes actuels d'enseignement : la maîtrise de la langue nationale, la pratique des langues étrangères, les connaissances de base en mathématiques et la maîtrise des techniques de l'information et de la communication. Deux autres domaines ne font pas l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, de la culture générale et, d'autre part, de l'autonomie des élèves.

Chaque grande compétence du référentiel proposé est déclinée en connaissances fondamentales, en capacités à mettre en œuvre dans des situations diverses, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture vers l'autre, la culture générale, le respect de soi et d'autrui et la créativité.

Toutes ces capacités s'acquièrent progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité générale. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

Dans l'acquisition du socle, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer. Dans ce cadre, toutes les pratiques langagières, culturelles, sociales... y contribuent pleinement.

C'est pourquoi on ne peut dissocier le contenu du socle commun à l'exigence d'une évaluation. Pour garantir la maîtrise du socle, un rythme d'apprentissage défini par les différents paliers scolaires est déterminé dans le système éducatif. Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

L'école publique devient alors sélective par la détermination de profils d'entrée et de sortie pour chaque niveau pédagogique. Elle a même négligé l'aspect humaniste pour se mettre au service de la productivité et des taux des résultats, au détriment d'une formation conséquente. Où on est donc l'école publique ? Quelles sont les conséquences du régime de concurrence que l'école publique fait subir à ses élèves ? Qu'en est-il réellement des compétences acquises ?

Le F.L.E. dans le système éducatif algérien : référentiel et curriculum

Le système éducatif algérien a longtemps fluctué entre les aménagements de programmes et les méthodologies d'enseignement. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a lui aussi subi des changements qui visaient une amélioration tant souhaitée dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes.

L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à

plusieurs défis majeurs tels que traduire à l'école les changements institutionnels et culturels intervenus en Algérie au cours de ces dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique.

La définition des objectifs de la réforme éducative en Algérie

L'enseignement est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre. C'est un moyen institutionnel qui permet de contrôler et de discipliner les apprenants et les enseignants afin de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux.

Le curriculum consiste à définir des finalités éducatives, il permet aussi d'établir les besoins des apprenants, nous y trouvons également déterminés les objectifs, les contenus, les démarches, les moyens d'enseignement et les formes d'évaluation. Son analyse ne peut donc se limiter aux paramètres didactiques, mais historiques, sociaux et éducatifs. Ce qui n'est pas aisé de faire dans l'écriture d'un curriculum, c'est bien la conceptualisation et le choix du niveau des objectifs de référence.

Il y a quelques décennies, le contenu des programmes du système éducatif algérien reposait sur une liste de contenus à faire assimiler aux apprenants, puis il est passé à une liste d'objectifs spécifiques, jusqu'aux curricula actuels qui mettent l'accent sur les compétences.

De ce fait, tous les programmes s'accordent à donner de l'importance aux savoirs, savoir-faire et aux objectifs qui leur sont associés (skills, compétences spécifiques, compétences disciplinaires...). Ces objectifs ne sont pas suffisants car ils ont besoin d'autres paramètres qu'ils vont diriger en amont, et ces paradigmes vont fonder un curriculum sur les objectifs généraux, sur les compétences transversales ou sur les compétences de base (pédagogie de l'intégration).

D'ailleurs, la raison d'être de l'approche par compétence vient du privilège qu'on donne aux compétences transversales et aux compétences de base qui reposent sur des situations complexes et contextualisées.

Les caractéristiques de la réforme des programmes sont le fait de viser l'articulation avec les besoins de la société. Sur une période de trois ans (2003-2005), le système éducatif algérien a décidé de revoir les programmes scolaires dans le but de les adapter aux besoins de la société et de l'école algérienne. Vouloir réformer en profondeur nécessitait une vision qui garantissait l'évolution du système éducatif et l'approche par compétences s'imposait alors pour différentes raisons.

Le premier argument que nous pouvons avancer, c'est qu'il fallait intéresser l'école à l'idée de changement qu'avait subi l'Algérie au niveau économique, institutionnel, sociologique et culturel.

Ce changement exigeait qu'on prépare l'apprenant à un nouveau statut de citoyenneté. D'abord, il s'agit de garantir la démocratisation de l'enseignement en permettant au plus grand nombre d'apprenants de réussir. Ensuite, il fallait répondre au défi de la mondialisation de l'économie qui requiert des qualifications de plus en plus élevées que ce soit en technologies de l'information et de la communication ou en langues. Enfin, l'école se devait d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification.

L'intérêt de cette présentation se situe dans la dépendance de l'avenir de l'apprenant futur citoyen, futur cadre, à ce changement imposé par le rythme mondial et l'évolution de la méthodologie.

Il faut dire que la période (2003-2005) où cette réforme s'est inscrite, a connu différentes approches qui se réclamaient de l'approche par les compétences dans les curricula d'études. Chacun se l'appropriait à sa manière. Certains pédagogues regroupaient en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs gardant l'aspect et la forme des objectifs spécifiques. Pour d'autres, cette approche visait le développement de « compétence de vie » orientée vers le développement d'attitudes citoyennes. Par ailleurs, d'autres voyaient que cette approche renvoyait à des apprentissages plus concrets et plus opérationnels qui mettent l'apprenant au centre des apprentissages et non le discours de l'enseignant.

Le système éducatif algérien a essayé de prendre le meilleur de ces options méthodologiques et de façonner sa propre approche par les compétences. C'est ce qui a initié l'élaboration de nombreux programmes axés sur les compétences dès l'année 2002.

Curriculum en questions

Plusieurs interrogations se posent quand on veut s'investir dans la conception d'un curriculum valide, fiable et conséquent :

- Que faut-il enseigner, comment l'enseigner et comment organiser la progression des apprentissages ?
- Quels sont les rapports entre le curriculum officiel prescrit, le curriculum effectivement enseigné et le curriculum évalué ?
- Comment les évaluations des acquis des apprenants, celles du travail des enseignants et celles du fonctionnement des établissements sont-elles utilisées dans le pilotage des systèmes éducatifs ?

Un ensemble de réflexions théoriques et d'études empiriques permettent de faire le point sur la manière dont ces trois questions sont aujourd'hui abordées par la recherche en sciences de l'éducation.

Des recherches contrastées tant du point de vue conceptuel que méthodologique, ouvrent le débat sur les principales tensions qui traversent

la construction du curriculum : une approche qui souligne les enjeux sociaux n'ira pas forcément dans le même sens qu'une position technologique; les prescriptions des autorités ne reflètent pas les pratiques effectives ; la gestion du curriculum par les moyens diffère de la gestion par les résultats.

Au-delà des controverses disciplinaires, les curricula se transforment par des processus, sous l'effet de pressions, au prix de conflits et en fonction d'enjeux. Pour traiter de la question du curriculum, nous devons aller vers des pistes permettant d'articuler des points de vue sociologique, psychologique, philosophique et didactique. Nous constaterons également que les recherches actuelles sur le curriculum proposent un changement de perspective. Elles ne visent plus le contrôle de la planification et de la réalisation des curricula, mais cherchent plutôt à comprendre ces processus de manière à fournir, par des analyses effectives des pratiques, de nouvelles références pour le travail des professionnels et le pilotage des systèmes éducatifs.

En Algérie, l'enseignement d'une durée de 9 ans constitue une éducation de base commune à tous les apprenants ; il est assuré par l'école primaire de 5 ans, et par le collège d'enseignement moyen de 4 ans. L'objectif général de l'enseignement primaire est de développer toutes les capacités de l'enfant en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : l'expression orale et écrite, la lecture, et les mathématiques. Il lui permet de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, de développer son intelligence, sa sensibilité et ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il lui permet également l'acquisition progressive de savoir méthodologique et le prépare à suivre dans de bonnes conditions la scolarité du cycle suivant, c'est-à-dire, le collège.

L'étape de l'enseignement moyen est un cycle qui constitue la dernière phase de l'enseignement de base, avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Celles-ci assurent pour chaque apprenant un socle de compétences incompressible d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires et de s'intégrer dans la vie active. Les matières enseignées s'organisent autour de « pôles » disciplinaires. Ils visent à donner une culture générale, non seulement littéraire mais aussi scientifique et artistique.

Quant à l'enseignement secondaire, il accueille les élèves issus de l'école de base dans des conditions fixées par le ministère chargé de l'éducation. Il a pour objet, outre la poursuite des objectifs généraux de l'école de base, le renforcement des connaissances acquises, la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des apprenants et les besoins de la société. A ce titre, il favorise soit, l'insertion dans la vie active, soit, la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

La durée officielle de l'année scolaire est de 36 semaines pour tous les cycles, soit 216 jours. Quant à l'enseignement des langues étrangères, il doit

permettre à l'apprenant algérien d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations et cultures étrangères et à développer la compréhension et la solidarité mutuelle des peuples. Si nous devons à priori répondre aux questions précitées qui sont à la base de la conception du curriculum, nous dirons d'abord que l'objet de l'enseignement c'est d'abord le français en tant que langue étrangère, encore faut-il redéfinir la notion de langue étrangère et revoir avec précision le statut de la langue française en Algérie, même s'il est défini au même titre que les autres langues étrangères. Comment l'enseigner et comment organiser la progression de ses apprentissages ?

La refonte du système éducatif prévoit ce remaniement dans le cadre d'une méthodologie qui s'appuie particulièrement sur l'acquisition de compétences transversales. Quels sont les rapports entre le curriculum officiel prescrit, le curriculum effectivement enseigné et le curriculum évalué ?

Par ailleurs, l'écart entre le curriculum officiel, le curriculum enseigné et le curriculum évalué, seule l'application des contenus des programmes, l'impact de ces derniers sur les capacités d'assimilation des apprenants et le mode d'évaluation sont susceptibles de le déterminer.

Quant au pilotage d'une réforme éducative, il vise toujours à travailler sur la réalité du projet, de ce qui se passe en réalité sur le terrain. En effet, un travail d'intégration et d'appropriation a été fait lors de la réunion de pilotage des nouveaux programmes (PARE¹) initiés qui s'est tenue en novembre 2005 où sont ressortis quatre types de priorités :

- La nécessité de mettre en place et de développer les orientations en matière d'évaluation des acquis des apprenants ;
- La nécessité de mettre en place un dispositif de formation de tous les acteurs du terrain ;
- La nécessité de développer une stratégie d'accompagnement de la réforme, c'est-à-dire de mettre en place son pilotage ;
- L'évaluation des curricula.

En ce qui concerne l'évaluation des acquis des apprenants, les divergences dans la portée de cette notion d' « évaluation » pose un véritable problème auprès des différents acteurs du projet (décideurs, inspecteurs et enseignants), du fait que certains considèrent la faille dans le type des épreuves proposées aux apprenants. D'autres pensent la résoudre en renforçant l'évaluation formative, ou encore revoir le système des bulletins.

¹ Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif

Besoins et perspectives

Précisons que le besoin en formation est urgent, notamment en ingénierie de la formation. Mais un point essentiel a été soulevé, l'appui méthodologique pourrait solliciter des experts étrangers qui risquent d'effectuer des actions de formation dans une approche qui ne va pas dans le même sens que la réforme éducative algérienne. Cette expérience a été vécue antérieurement avec l'avènement des différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage préconisées par la tutelle et qui étaient difficilement adaptables au contexte algérien (effectif, manuel, formation des formateurs). Elle a même causé des formations discordantes entre les enseignants et les inspecteurs. C'est ce qui crée le doute et la démotivation chez les différents acteurs de la réforme.

Quant à l'évaluation des programmes, il serait difficile de l'évaluer sans définir les points de référence : les critères d'évaluation et les points à évaluer. Le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en avril 2002. Ce plan d'actions éducatives (réforme de 2002) expose ; en plus des grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a comme objectif principal l'instruction, la socialisation, la qualification ; la préparation de l'apprenant à l'exercice de la citoyenneté et à l'ouverture sur le monde.

La réforme du système éducatif s'articule autour de trois éléments essentiels : D'abord la mise en place d'un nouveau système de formation et d'évaluation de l'encadrement avec la formation initiale des enseignants, la formation en cours d'emploi et la valorisation du statut de l'enseignant.

Ensuite, la refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires avec la révision générale des programmes d'enseignement selon les orientations de la Commission Nationale de Réforme (installée le 13 mai 2000 par le Président de la république) avec comme points essentiels : l'enseignement des langues étrangères et l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C.).

Enfin, La réorganisation générale du système éducatif avec la généralisation de l'éducation préscolaire a permis la mise en place d'une nouvelle organisation de l'enseignement de base obligatoire en ajoutant une année à l'enseignement moyen. Par ailleurs, La réduction de l'enseignement primaire d'une année sur le moyen terme et ce, en corrélation avec la généralisation progressive de l'enseignement préscolaire, et la restructuration du cycle d'enseignement post-obligatoire a fait apparaître une séparation nette entre l'enseignement secondaire général qui prépare l'accès à l'université, et l'enseignement technique et professionnel préparant à la vie active.

En outre, elle nécessite la création d'une commission technique intersectorielle comprenant des représentants des ministères de l'enseignement supérieur, de l'éducation nationale et de la formation professionnelle qui aura surtout pour

mission de réorganiser l'enseignement technique et professionnel en définissant la famille de métiers, la durée des études, l'évaluation de la scolarité.

L'enseignement général et le profil du bachelier en F.L.E

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Les transformations que connaît notre pays, les contraintes de la mondialisation (échanges commerciaux, le développement technologique de la communication et de l'information) nécessitent l'amélioration qualitative de ce dernier. Nous constatons donc que l'école n'est plus pour l'apprenant, la seule source de connaissances puisqu'il peut s'informer tout seul grâce aux nouveaux moyens de transmission des connaissances, si bien sûr, il est capable de manipuler l'outil informatique. On est contraint alors de revoir notre conception de l'école et nous interroger sur nos objectifs et nos pratiques.

Des dispositions sont alors à prévoir dans les nouveaux programmes qui auront pour objectif « l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi » (CNP, 2005, annexe 2).

Les enseignants auront donc pour mission de prendre l'apprenant comme un partenaire actif qui participe au processus de son apprentissage. Il s'agira de mettre en place un dispositif qui lui permettra d'apprendre à gérer son apprentissage (apprendre à apprendre) de façon à devenir autonome, capable de se gérer même après sa sortie de l'école. Lors de son cursus, l'apprenant acquerra des compétences disciplinaires et des savoirs transversaux qui le mettront à l'abri d'une compétence de communication fragilisée. Sans distinguer l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel », l'apprenant s'appropriera la langue d'abord en la maîtrisant et ensuite en réalisant qu'elle va lui servir dans sa vie professionnelle et lui permettre de s'ouvrir à l'autre sans aucune idée d'altérité.

En effet, une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères. Aussi, la réforme favorise l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

Par ailleurs, l'esprit de recherche et de coopération doit être développé chez les apprenants, avec une curiosité et une motivation qui le prédisposent à la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1^{ère} année secondaire étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles. La 2^{ème} année secondaire est une année charnière dans le cycle secondaire. Elle a pour but de renforcer les acquis de la 1^{ère} année et de préparer les nouvelles acquisitions de la 3^{ème} année secondaire. Elle doit donc favoriser l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminale du cycle. La 3^{ème} année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle. De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

En récapitulant les contenus des nouveaux programmes et leurs objectifs, nous avons pu relever les profils d'entrée et de sortie de l'apprenant du secondaire. Les compétences requises de la première année à la troisième année visent les quatre compétences que nous retrouvons dans l'échelle des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence des langues.

Le profil de sortie du lycéen à l'issue de la première année secondaire est qu'il soit capable de produire un texte, à l'écrit comme à l'oral, sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Il est prévu qu'à l'issue de la deuxième année secondaire, l'apprenant comprenne et interprète des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. Aussi, qu'il produise des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocuteur pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs. Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources prévues dans les différents éléments d'étude.

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français contribue avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique. Il doit aussi assurer leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre (CNP, 1998, p. 79) :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs;
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;

- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Dans le cadre théorique, le système éducatif algérien a préconisé pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, trois approches méthodologiques : La linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par les compétences.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 2^{ème} année secondaire comme son prédécesseur accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit, en tant que contenu du texte et son intention informative, de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte ;
- L'opacité ou la transparence d'un texte ;
- Le degré d'objectivation du discours ;
- La focalisation sur l'objet, le locuteur ou l'allocutaire, l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même. Il doit savoir que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un ou plusieurs allocutaires ciblés.

Cette prise de conscience en amènera une autre : la compétence de communication qui n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- La compétence sémiotico-sémantique avec les systèmes associés à l'aspect linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie... ;
- La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...)

- La compétence pragmatique, l'apprenant doit avoir un savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques... ;

Nous voyons donc qu'un programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

A titre de rappel et non de découverte, la compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. A ce titre, le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme : Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des niveaux. Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord entre individus. Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir. Quant aux théories cognitivistes, elles considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. Ces compétences profileront l'apprenant qui termine son cursus secondaire, qui rappelons-le, est un cycle post-obligatoire lui ouvrant le chemin du cursus universitaire.

Profil de sortie de l'élève de terminale

Les apprenants, au terme du cursus, auront acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ; d'utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ; d'exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ; d'adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média; de produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ; d'appréhender les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

L'objectif Terminal d'Intégration est de produire un discours écrit et/ou oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Les objectifs prédominants du programme du secondaire est que l'apprenant sache exposer, dialoguer, argumenter, relater un fait pour informer, se présenter dans différentes situations de communication. Ce que nous pouvons avancer, c'est que les profils d'entrée en 2^{ème} année secondaire, dont il est question dans le programme et manuel d'accompagnement, nous paraissent un peu ambitieux car ils ne correspondent point au profil d'entrée réel constaté dans nos classes. C'est grâce à l'évaluation diagnostique que nous arrivons à apprécier les capacités d'entrée en ce niveau, de réguler des apprentissages et de les adapter au niveau réel de nos apprenants.

En somme, le programme de 2^{ème} AS présente des compétences, des contenus et des propositions d'activités dans un ordre signifiant. Ils aident à développer les compétences générales et assurer l'acquisition des connaissances. Reste à espérer qu'enseignant et apprenant s'investissent dans ces projets qui ne sont que la continuité de ce qui a été fait les années précédentes.

Le profil attendu du bachelier

L'évaluation a toujours été un domaine qui ne peut échapper à l'arbitraire. Elle est exigeante et constitue un révélateur des apprentissages. Lorsque l'enseignant évalue, il s'auto-évalue, il évalue aussi son enseignement, ce qui lui permet de constater si ses apprentissages sont cohérents, utiles et efficaces.

Quand nous évaluons, ceci implique que nous fonctionnons par rapport à un référent. Lorsque nous évoquons l'évaluation des acquis des apprenants dans un système éducatif, ce référent renvoie automatiquement à un profil attendu pour l'apprenant de chaque niveau. Ce qui nous fait penser à un type de profil qu'on doit déterminer au terme de chaque niveau de la scolarité.

Un profil de sortie d'un apprenant est une description des caractéristiques requises de l'élève au terme d'un niveau d'études. Il est à la fois général et spécifique à une discipline. Pour Xavier Roegiers (2004), la définition du profil général d'un apprenant dépend de composantes qui englobent plusieurs aspects de la connaissance, il distingue cinq types de profil qu'il définit par des interrogations précises :

- Le profil linguistique ; (Quelles langues, quels seuils de compétences langagières ?)
- Le profil cognitif, scientifique ; (Quelle préparation à la suite des études ?)
- Le profil culturel ; (Quels éléments de culture nationale, de cultures étrangères ?)

- Le profil social ; (Quelle préparation à l'insertion dans la société algérienne ?)

- Le profil économique, d'entrepreneuriat (Quelle attente en termes d'insertion dans le tissu économique, de création de son propre emploi ou de son entreprise ? (Tawil, S. 2005).

D'un côté, il n'est certes pas facile de pouvoir combiner tous ces profils qui exigent des capacités linguistique, culturelle, sociale, économique et cognitif du futur bachelier. Mais d'un autre côté, il est primordial que ce dernier ait des potentialités qui mettent en épreuve son autonomie.

En langue, il ne suffit pas de décrire les langues que l'apprenant va devoir maîtriser (arabe, français, anglais, tamazight), mais ce qu'il doit pouvoir faire de chacune de ces langues, dans une situation de communication. Aussi, il est important que l'enseignant sache le profil de l'élève qu'il doit former ; de plus, le fait que ce profil soit défini dans un curriculum permet à tous les enseignants de partager la même représentation de l'élève à former. Nous emprunterons toujours à X. Roegiers (2004) cette définition du profil libellé dans un curriculum de son ouvrage « l'école et l'évaluation ». En fait, nous ne pouvons parler de profil dans un curriculum sans que celui-ci ne soit :

- Réaliste ;

- Présenté de manière intégrée : ce n'est pas une somme de savoirs et de savoir-faire juxtaposés ;

- Qu'il mentionne clairement un niveau d'études donné ;

- Qu'il se décline de façon concrète, le profil visé à un niveau N se distingue nettement de celui visé au niveau N-1, et N+1 (si on travaille en cycles de 2 ans par exemple) ;

- exprimé de façon claire et univoque : il peut être compris de la même manière par tous les acteurs de l'éducation, en évitant des formulations trop générales, il ne donne pas lieu à différentes interprétations ;

- Et il est évaluable.

Ce qui est très important dans cette réflexion sur le profil, c'est qu'elle reste incontournable si nous voulons aller au-delà d'une liste de contenus et d'objectifs. De plus, le profil joue un rôle de jonction entre l'action de l'école et les besoins de la société, avec ses caractéristiques sociales, culturelles et économiques. Un profil bien défini est censé être précis et apporter des indications claires en termes d'évaluation des acquis des apprenants.

Voici donc le profil de sortie en français langue étrangère à l'issue de l'enseignement secondaire de l'apprenant algérien qui s'apparente à la compétence terminale. Les apprenants, au terme du cursus, auront acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires. Ils sauront utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale. Etant donné qu'un nombre important d'ouvrages

est disponible en français dans nos bibliothèques, ils pourront exploiter efficacement la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports. Ils pourront aussi adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias.

Que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position, les apprenants seront capables de produire des discours écrits et oraux qui marqueront leur personnalité. La dimension esthétique est aussi un aspect qui n'est pas sans importance puisqu'elle va leur permettre de l'apprécier en appréhendant les codes linguistique et iconique.

Nous avons donc vu comment le curriculum définissait ses objectifs de formation ou d'enseignement, et comment les programmes les exprimaient en contenus tout en gardant en vue les finalités de l'enseignement/apprentissage et surtout de ce qu'on pense faire de cet apprenant, que ce soit à l'entrée ou à la sortie d'un cursus. Toute la visée didactique est dans ce profil qui, s'il est mal défini, risque de perturber tout un système éducatif. Nous apprenons à nos élèves le français pour communiquer et pour s'exprimer. L'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement du français trois objectifs :

- L'accès à une documentation simple ;
- La connaissance de la civilisation étrangère ;
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

Les programmes de français du 2^{ème} cycle de l'école fondamentale en Algérie visent l'acquisition d'un niveau seuil linguistique « irréversible », en plus de la construction d'une compétence générale ouverte sur les autres cycles.

Aussi, le but est de conférer à l'apprenant une compétence de base, correspondant aux contenus et aux performances définis pour le niveau 1 et 2 du français langue étrangère. Cette compétence de base lui permettra aussi d'interagir dans les situations de la vie scolaire, ou dans les situations de la vie courante simulées en classe.

Les objectifs et la nécessité d'élaborer un référentiel

Dans un contexte de recherche constante de qualité, la seule réalisation de la tâche ne suffit plus à produire la performance. L'introduction de la compétence comme objet d'évaluation conduit le formateur à s'interroger sur le résultat obtenu et sur la manière dont il est obtenu. C'est pourquoi, il est nécessaire de déplacer l'objet et la finalité de l'évaluation de la tâche vers la compétence. Aussi, la formulation des pratiques professionnelles limite les biais évaluatifs et conduit à une relation plus transparente, fondée sur le partage de l'objet même de l'évaluation. C'est la raison pour laquelle il est

primordial d'objectiver l'évaluation individuelle. Sans référentiel, le niveau d'exigence peut, pour un même emploi, varier selon l'évaluateur. L'évaluation de pratiques communes à plusieurs emplois ou à plusieurs postes garantit aux titulaires une plus grande équité de traitement. Cela explique l'importance qu'on doit donner au renforcement de l'équité. Le référentiel de compétences vise à orienter les comportements et notamment les apprentissages. Les pratiques décrivent des cibles auxquelles les apprenants construisent, seuls ou accompagnés, des trajectoires de développement des compétences. Il est donc à prévoir un dispositif pour orienter le développement des compétences. Le référentiel de compétences simplifie l'identification des compétences requises par chaque niveau de connaissances à certifier, facilite les projections et donne des repères objectifs pour évaluer la capacité d'adaptation des apprenants, ce qui facilite les ajustements organisationnels des concepteurs des programmes.

Les objectifs d'un référentiel de compétences

Notons tout d'abord que pour qu'un référentiel de compétences soit exploitable aussi bien par les collaborateurs que les cadres, toute personne l'utilisant doit pouvoir se représenter et visualiser chaque situation de travail décrite, notamment l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage. Il s'agit donc de veiller à la constance du niveau de formulation des pratiques ou des tâches afin d'éviter de fluctuer entre des énoncés trop généraux et des énoncés plus précis et concrets. Aussi, la gestion prévisionnelle des compétences a pour objectifs d'analyser l'avenir, de formuler des hypothèses et de préconiser des actions pour réduire des écarts. Chaque bachelier doit donc pouvoir se positionner à la fois au sein de son établissement et au niveau de la filière universitaire qu'il souhaite car un référentiel s'inscrit dans son environnement. La meilleure garantie de cette facilité d'ouverture est de prendre appui sur le référentiel des métiers existants au niveau du secteur ou de la branche professionnelle. Il ne s'agit pas de traduire seulement ce qui fait le niveau seuil d'un réel statut du bachelier mais de cibler un profil de sortie bien déterminé. Pour répondre à des objectifs de mobilité interne ou des changements d'orientation par exemple, il est indispensable que les informations disponibles facilitent les passerelles. C'est pourquoi il faudra veiller à formuler de manière identique les savoirs ou aptitudes communs à plusieurs profils de sortie/d'entrée. Un référentiel facilite les comparaisons internes entre les profils visés. Il valide les profils de sortie de l'élève en fin du cursus de l'enseignement général. Il définit les compétences principales du bachelier, discrimine les compétences principales des secondaires, identifie et nous permet de noter les particularités liées à certaines connaissances. Il permet aussi de :

Définir les pratiques nécessaires :

- Identifier par les connaissances requises les compétences utiles
- Les classer selon une progression répondant aux programmes visés

- Distinguer l'utile du nécessaire
 - Reformuler/questionner
 - Revoir les propositions et les valider
- Recenser les savoirs/connaissances :
- Identifier les savoirs indispensables à chaque pratique
 - Ecrire les propositions en face de chaque pratique
- Hierarchiser les pratiques d'usage :
- Coter chaque pratique à partir des critères de hiérarchisation
 - Consolider les résultats au sein du référentiel hiérarchisé.
- Valider :
- Soumettre à la validation d'un groupe témoin
 - Soumettre à la validation de la hiérarchie.

Perspectives de l'élaboration d'un référentiel

L'établissement d'un référentiel en termes de socle commun devient une nécessité. Des textes officiels, tel que le référentiel général des programmes, préconisent que des programmes pour l'avenir de l'École arrêtent le principe en précisant que la scolarité générale doit garantir à chaque élève l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences. Certaines d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des programmes actuels d'enseignement :

- La maîtrise de la langue nationale ;
- La pratique des langues étrangères ;
- Les compétences de base en mathématiques ;
- La maîtrise des techniques de l'information et de la communication.

Deux autres domaines ne sont pas prévus au sein de l'institution scolaire, il s'agit :

- La culture générale, notamment l'instruction civique et sociale ;
- Et l'initiation à l'autonomie.

Dans notre système éducatif, les objectifs terminaux ne sont pas toujours atteints, et cela pour deux raisons : le contenu académique et/ou méthodologie négligée. En effet, souvent les programmes expriment des connaissances, des notions redondantes sans toutefois les mettre en contexte et demander à l'apprenant la restitution de ces derniers et non la mise en compétences. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme académique de réussite éducative. Pour palier à cette carence, nous déclinons les compétences du référentiel général pour l'enseignement général comme suit :

La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à plusieurs domaines du savoir et à l'acquisition de toutes les compétences. La langue permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque enseignant et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. Aussi, la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

a. Connaissances

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de l'enseignement général, y compris par la mémorisation et la récitation de textes appropriés. L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue en tant que compétences lexicale, syntaxique et orthographique pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. Pour pallier la carence linguistique que connaît l'apprenant algérien, l'apprentissage de la syntaxe, la morphosyntaxe, de l'orthographe-syntaxique et de l'orthographe-lexicale requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes qui nécessite les stratégies de compréhension en réception et en production.

Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école primaire voire préscolaire et tout au long de la scolarité. Les élèves devront alors connaître :

- Un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- Le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- Le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- Des mots de signification voisine ou contraire ;
- La formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

La grammaire

Les élèves devront connaître :

- La ponctuation ;
- Les structures syntaxiques fondamentales ;

- La nature des mots et leur fonction ;
- Les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- La conjugaison des verbes (d'usage) ;
- Le système des temps et des modes (d'usage).

L'orthographe

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'enseignement moyen. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise. Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

b. Compétences

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- Comprendre un énoncé, une consigne ;
- Lire des ouvrages usuels prévus dans les programmes scolaires, et rendre compte de sa lecture.

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- Copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- Répondre à une question par une phrase complète ;
- Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- Résumer un texte ;
- Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- Prendre la parole en public ;
- Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché).

Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :

- Des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- Des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

c. Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- Le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- L'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- L'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant se positionner par rapport à une langue étrangère et à ses représentations, en se situant dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus facilement dans l'avenir. La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation de différents textes et de divers œuvres. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

a. Connaissances

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :

- Avoir des repères géographiques ;
 - Les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les capitales) ;
 - les grands types d'aménagements ;
 - les grandes caractéristiques géographiques des régions dans le monde ;
 - le territoire algérien : organisation et localisations ;
 - avoir des repères historiques ;
 - les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
 - comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : des droits de l'Homme ; de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions ;
 - du fait religieux dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits du Coran) dans un esprit respectueux des consciences et des convictions ;
 - des grands principes de la production et de l'échange ;
 - de la mondialisation ;
 - des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
 - des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
 - du développement durable ;
 - des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union Européenne et du Monde Arabe), la place et le rôle de l'État ;
 - des conflits dans le monde et des notions de défense.

b. Compétences

Les élèves doivent être capables :

- De lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas...) ;

- De situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension;

- De situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;

- De mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;

- De développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

c. Attitudes

La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- Par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;

- Par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique. Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité ;

- Pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, algériennes et étrangères ;

- Pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité). Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

L'autonomie de l'élève

a. L'autonomie

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

b. Connaissances

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- Connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;

- Connaître l'environnement économique : l'entreprise ; les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

c. Compétences

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- S'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- Savoir respecter des consignes ;
- Etre capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir ;
- Identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
- Mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées
- Identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- Distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- Mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- Savoir s'auto-évaluer ;
- Savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie;
- Développer sa persévérance.

d. Attitudes

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- La volonté de se prendre en charge personnellement ;
- D'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- Conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- Conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- Une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

La pratique d'une langue étrangère

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège ou au lycée. La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. Le « cadre européen

commun de référence pour les langues », conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 du CECRL (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun. La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

a. Connaissances

Pratiquer une langue étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe. Il s'agit donc de :

- Posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- Connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités;
- Connaître les règles de prononciation ;
- Maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie. Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

b. Compétences

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache :

- Utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue
- Utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...)
- Tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication ;
- Comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit ;
- Se faire comprendre à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable :

- De prononcer correctement ;
- De relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques ;
- De donner des informations et de s'informer ;
- d'exprimer simplement une idée, une opinion ;
- De raconter une histoire ou de décrire sommairement ;
- Comprendre un texte écrit court et simple.

c. Attitudes

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :

- Le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ;
- L'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

En collectant les données requises pour les contenus du canevas du référentiel, nous retiendrons trois critères fondamentaux qui constitueront les axes de la charpente référentielle :

- a- Les connaissances utiles et nécessaires en FLE ;
- b- Les compétences requises ;
- c- Les attitudes.

Nous prévoyons aussi des critères transversaux qui seront présents tout le long de ces axes précités :

- a. La culture humaniste ;
- b. L'autonomie et l'initiative du futur bachelier.

C'est sur ces 5 éléments que nous pensons monter le référentiel des compétences de base du bachelier algérien et ce pour le préparer à une vie citoyenne, capable de comprendre ce qu'il lit et ce qu'il écoute, capable de rédiger ce qu'il veut exprimer et qu'on exprime dans divers écrits, capable de cohabiter et de mutualiser avec autrui ses opinions et ses représentations sans amoindrir son identité. Riche de ses compétences, le bachelier a le choix de décider de son projet d'étude et de prévoir son projet professionnel.

Conclusion

Si l'effort pédagogique et didactique évolue dans un espace où tous les paramètres de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sont réunis, le résultat ne pourrait être qu'encourageant. Les besoins langagiers et de communication, le profil de l'apprenant, et la prédisposition stratégique du formateur seront déterminés et définis par l'analyse justement des causes qui sont à la source du problème posé. Tant que ces éléments ne sont pas mis

en œuvre et reconsidérés dans un système institutionnalisé qui œuvre à améliorer et à repenser une nouvelle donne qui permettra à tout un système d'évoluer avec des normes reconnues et fiables, il n'y aura pas de résultat à ses difficultés qui semblent perdurer. Nous avons donc passé en revue dans cette partie tous les paramètres qui touchent de près ou de loin à notre problématique.

En effet, la place, l'impact, les effets du français dans le monde en l'occurrence en Algérie vont déterminer des phénomènes conséquents et vont expliquer certaines retombées sur son enseignement/apprentissage. Le français dans son statut de langue étrangère en Algérie rencontre des difficultés dans son enseignement-apprentissage malgré les efforts fournis pour améliorer les résultats de celui-ci en allégeant et aménageant les programmes. Qu'elles soient sociales, pédagogiques ou didactiques, les raisons justifient cet engouement à vouloir améliorer l'enseignement/apprentissage de cette langue qui fait partie de notre histoire. En effet, nous voulons trop en faire quand on réforme avec un manque de moyens. L'enseignement général est censé préparer l'apprenant à un diplôme, le baccalauréat, qui le destine aux études supérieures ou à être tout simplement autonome. Les objectifs de la réforme éducative sont là, les profils du bachelier sont définis mais semblent décalés de la réalité qui est autre sur le terrain. Notre corpus justement est un échantillon de travaux d'apprenants de terminale qui nous illustrera le niveau réel de l'apprenant algérien du FLE. On peut dire que si la visée incontournable de tout apprentissage est l'acquisition de compétences transversales, il est souhaitable d'élaborer un curriculum qui vise des compétences de base, plus lisibles et mieux évaluables pour l'enseignant.

L'élaboration d'un référentiel du baccalauréat vise l'harmonisation des profils d'entrée recommandés pour toute formation, notamment universitaire. Rappelons que le référentiel de compétences reste la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines. Il permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain de l'organisation. Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie. Pour ce faire, cinq objectifs sont à prévoir: la compétence, l'évaluation, l'équité, l'orientation, le réajustement organisationnel

Par ailleurs, il va de soi que l'impact de ce dispositif sur la conception des programmes déclenchera une démarche didactique adaptée à l'enseignement d'une compétence de base. Dans ce cadre, un autre travail sera nécessaire pour demander à chaque concepteur de spécialité de prévoir des contenus d'enseignement nécessaires à la formation du citoyen de demain, avec la mise en œuvre des stratégies les mieux adaptées afin d'aider les futurs bacheliers à préparer leur avenir et à participer à la vie sociétale.

En plaçant ce dispositif de développement intellectuel et de méthodologies dans un contexte d'innovation, nous sommes amenés à faire jouer à l'enseignant

des rôles nouveaux dans le processus éducatif. Ainsi, d'une certaine passivité face à l'innovation lorsque celle-ci vient d'un « en haut » mal défini, il devient un agent actif créateur de savoirs hautement valorisants.

En pratique, ces changements de rôle ne vont pas sans une certaine déstabilisation personnelle qui réclame comme l'ont bien souligné Crozier et Friedberg (1977), la mise en place de mesures de soutien spécifiques. Parmi ces mesures, les rencontres entre enseignants jouent un rôle central dans l'accompagnement du processus d'innovation. Il s'agit de créer un espace-temps où il est possible à chacun d'échanger sur les problèmes qu'il rencontre dans son évolution personnelle et par rapport à son contexte professionnel pour quitter la stabilité rassurante de ses pratiques habituelles et s'engager sur les chemins incertains de l'innovation.

Rappelons qu'enseigner n'est pas seulement transmettre un contenu ou un savoir et qu'aucun aspect de la formation ne saurait être négligé. Il s'agit de développer, chez chaque apprenant, ses moyens personnels d'apprendre, certaines méthodes de pensée et de travail, certaines attitudes et certains comportements. Plutôt que de faire acquérir des connaissances, il faut se proposer d'éveiller et d'ouvrir l'esprit.