

## **Introduction**

Le présent guide propose une méthodologie pour l'élaboration des programmes scolaires. Il se fonde essentiellement sur trois textes de base : la loi d'orientation du 23 janvier 2008, le référentiel général des programmes et la constitution modifiée en novembre 2008. La loi d'orientation définit : les fondements de l'école algérienne, les principes de l'éducation nationale et les modalités d'organisation de la scolarité. Le référentiel général des programmes met en place le cadrage conceptuel du curriculum qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires et constitue le cadre unificateur réalisant la convergence des finalités du système.

Un programme d'enseignement est une construction cohérente et cohésive mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes, au moyen de relations clairement définies et de rapports de complémentarité. Tout programme à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant. La construction d'un programme prend appui sur le respect des principes de :

- **globalité** : les programmes seront construits par cycle
- **cohérence** : les relations entre les différentes composantes du curriculum seront explicites.
- **faisabilité** : l'adaptabilité aux conditions de réalisation sera prise en charge.
- **lisibilité** : simplicité, clarté et précision seront recherchées.
- **pertinence** : l'adéquation des objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs sera recherchée

L'élaboration d'un programme implique, entre autres, l'imprégnation des missions de l'école ainsi que la connaissance de la structuration du système et de l'organisation des cursus.

## **I. Les missions de l'école**

L'éducation et l'instruction ont toujours été inscrites comme finalités ultimes de l'école à tous les niveaux de la scolarité. Relevant d'un *processus* ininterrompu, générateur d'un *produit* en construction/déconstruction permanente, au contact d'un monde lui-même en évolution constante, elles réfèrent à une double composante morale et intellectuelle. Dans l'instruction, l'enseignant interpelle l'apprenant et questionne la méthodologie. Dans l'éducation, il sollicite le sujet et travaille à sa formation. Lorsqu'on opère ce double processus d'instruction/éducation, à l'origine de la socialisation, l'individu est à la fois un apprenant qui s'instruit et un sujet qui se construit.

1. En termes d'éducation, la loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08\_04 du 23 janvier 2008, assigne à l'école les **finalités** suivantes :

- **l'affirmation de la personnalité algérienne** et la consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. Dans ce sens, il s'agit de faire prendre conscience à l'élève de « son appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne », d'enraciner chez lui « le sentiment patriotique », de développer en lui « l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale ».
- **la formation à la citoyenneté**, par l'apprentissage de la culture démocratique « meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale », de manière à les aider à mieux comprendre et à mieux apprécier les enjeux d'une participation active à la vie publique et les amener à une conception large de l'éducation civique.
- **l'ouverture et intégration au mouvement universel de progrès** par la promotion de l'enseignement scientifique et technologique « s'insérant dans une problématique de formation de l'esprit autant que d'acquisition de savoirs et de savoir faire », par le développement de l'enseignement des langues étrangères « afin que l'élève algérien maîtrise, au terme de

l'enseignement fondamental deux langues étrangères », par la mise en perspective de notre système avec d'autres systèmes éducatifs.

- **la réaffirmation du principe de démocratisation de l'enseignement** permettant « à tous les jeunes algériens d'avoir accès à un enseignement obligatoire et gratuits », propre « à faire régresser significativement l'analphabétisme et l'illettrisme et créer un environnement adéquat pour une éducation tout au long de la vie ».

- **la valorisation et promotion de la ressource humaine** en mettant l'accent sur « des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables ».

Dans le cadre de ces finalités, la loi assigne à l'école trois **missions** :

- i. une mission d'instruction ;
- ii. une mission de socialisation ;
- iii. une mission de qualification

**2. En matière d'instruction**, l'école a pour mission de :

- garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'équité, l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité
- de leur donner la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.
- de leur assurer l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages.
- d'enrichir leur culture générale en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles.

**3. En matière de socialisation**, l'école a pour mission d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, ainsi que les règles de vie en société, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement.

**A ce titre :**

- elle développe le sens civique des élèves ;
- elle dispense une éducation en harmonie avec les droits de l'enfant et les droits de l'homme ;
- elle fait prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail ;
- elle prépare les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir vivre ensemble ;
- elle forme des citoyens capables d'initiative et de créativité.

**4. En matière de qualification**, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

- de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- d'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leurs aspirations ;
- de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques ;
- d'innover et de prendre des initiatives ;
- de reprendre des études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire.

## **II. Le cursus scolaire**

**Structuration :** Le cursus des études s'organise en cycles, paliers et années d'apprentissage possédant une cohérence spécifique et marquant les grandes étapes de la formation des élèves. Ils se définissent par leurs objectifs s'exprimant en termes de compétences. Pour donner des repères annuels indispensables permettant aux élèves, à leurs parents et aux enseignants, de mieux suivre l'évolution de l'apprentissage et de la scolarité, les cycles et paliers d'apprentissage comportent une structuration des compétences visées, reformulées sur une échéance annuelle.

- **le préparatoire**: d'une durée d'une année

- **l'enseignement obligatoire**, dont la durée est de neuf années (5 ans pour le cycle **primaire** et 4 ans pour le cycle **moyen**)

- **le cycle d'enseignement secondaire** : il comprend un enseignement secondaire général et technologique à vocation pré-universitaire, d'une durée de 3 années.

### **Les paliers d'apprentissage**

Un palier d'apprentissage dans le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales, validé par des évaluations leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs.

Un palier d'apprentissage est articulé autour d'un nombre défini de compétences globales et terminales à acquérir par les élèves.

Une organisation scolaire en paliers d'apprentissage devient incontournable à partir du moment où les programmes d'études sont définis en termes de compétences. La durée d'un palier est déterminée en particulier, à partir des compétences.

### **Structure du cursus**

Cycles	Préparatoire	Primaire	Moyen	Secondaire
Durée	1 année	5 années	4 années	3 années
Paliers	1	2+2+1	1+2+1	1+2

### **1. Enseignement Primaire**

Le premier palier de l'enseignement Primaire constitue une phase essentielle dans la scolarité de l'enfant ; c'est en effet à cette période d'éveil et d'initiation que se détermine en grande partie la réussite ou l'échec à l'école. « Savoir lire, écrire, compter » se construit lors de ce premier palier.

Le deuxième palier permet l'approfondissement des apprentissages fondamentaux et l'initiation à Tamazight en 4<sup>ème</sup> AP et l'initiation à la 1<sup>ère</sup> langue étrangère en 3<sup>ème</sup> AP.

Le troisième palier permet d'assurer la maîtrise des langages fondamentaux et de vérifier l'acquisition des valeurs, des compétences disciplinaires et transversales visées par l'enseignement primaire.

Le système d'évaluation à l'issue de chaque palier doit permettre de mettre en place un système de remédiation à temps pour éviter les déperditions et les redoublements.

1° palier (2 ans)	2° palier (2ans)	3° palier (1an)
Eveil et Initiation	Approfondissement des apprentissages fondamentaux	Maîtrise des langages fondamentaux

## Horaires du cycle primaire

Niveaux	1 <sup>ère</sup> AP	2 <sup>ème</sup> AP	3 <sup>ème</sup> AP	4 <sup>ème</sup> AP	5 <sup>ème</sup> AP	Total Cycle
Discipline Horaires	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	
L. Arabe	13 <sup>h</sup> 30 378 <sup>h</sup>	13 <sup>h</sup> 30 378 <sup>h</sup>	11 <sup>h</sup> 15 315 <sup>h</sup>	8 <sup>h</sup> 15 231	8 <sup>h</sup> 15 231 <sup>h</sup>	1539 <sup>h</sup>
L. Tamazight				3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	168 <sup>h</sup>
L. française			3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 30 126	4 <sup>h</sup> 30 126	336 <sup>h</sup>
E. Mathématiques	4 <sup>h</sup> 30 126	4 <sup>h</sup> 30 126	4 <sup>h</sup> 30 126	4 <sup>h</sup> 30 126	4 <sup>h</sup> 30 126	630 <sup>h</sup>
E. Sciet. Et Techno	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	210 <sup>h</sup>
E. Islamique	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	210 <sup>h</sup>
E. Civique	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	105 <sup>h</sup>
Histoire			45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	105 <sup>h</sup>
Géographie				30 <sup>mn</sup> 14 <sup>h</sup>	30 <sup>mn</sup> 14 <sup>h</sup>	
E. Artistique	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 30 42 <sup>h</sup>	110 <sup>h</sup>
E P S	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	45 <sup>mn</sup> 21 <sup>h</sup>	105 <sup>h</sup>
<b>Total/ Semaine</b>	<b>24<sup>h</sup></b>	<b>24<sup>h</sup></b>	<b>25<sup>h</sup> 30</b>	<b>24<sup>h</sup> 45 + 3</b>	<b>24<sup>h</sup> 45 + 3<sup>h</sup></b>	

**N.B :** - Les calculs sont faits sur la base de 28 semaines d'études.

- 1h 30 en plus pour la remédiation e n : - L. arabe et mathématiques pour toutes les années, puis en L. française pour les 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années.

## 2. Enseignement Moyen

Le premier palier de l'enseignement Moyen constitue une phase d'homogénéisation et d'initiation à la 2<sup>ème</sup> langue étrangère, d'adaptation et de découverte. En effet la transition Primaire-Moyen constitue un changement radical pour l'élève par l'organisation en disciplines, la multiplicité des professeurs, le changement de méthodes de travail, l'introduction de la 2<sup>ème</sup> langue étrangère.

Le deuxième palier permet le renforcement et l'approfondissement des apprentissages durant deux années et constitue une phase essentielle dans l'acquisition et le développement des compétences disciplinaires et transversales.

Le troisième palier, qui constitue le palier final de l'enseignement obligatoire permet outre d'assurer l'approfondissement des apprentissages et de vérifier l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales visées par l'enseignement moyen, de permettre à l'élève de s'orienter vers le post-obligatoire.

Le système d'évaluation à l'issue des deux premiers paliers doit permettre de mettre en place un système de remédiation à temps pour éviter les déperditions et les redoublements.

1 <sup>o</sup> palier (1an)	2 <sup>o</sup> palier (2 ans)	3 <sup>ème</sup> palier (1an)
Homogénéisation adaptation et découverte	Renforcement et approfondissement	Approfondissement et orientation

**Horaires du cycle moyen**

Niveaux	1 <sup>ère</sup> AM	2 <sup>ème</sup> AM	3 <sup>ème</sup> AM	4 <sup>ème</sup> AM	Total Cycle
Discipline N. d'heures	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	Hebdo. Annuel	
L. Arabe	6 <sup>h</sup> 168 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	588 <sup>h</sup>
L. Tamazight	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	336 <sup>h</sup>
L. Française	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	560 <sup>h</sup>
L. Anglaise	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	336 <sup>h</sup>
E. Mathématique	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	560 <sup>h</sup>
Sciences N. V.	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	224 <sup>h</sup>
Sci. phy. Techno.	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	224 <sup>h</sup>
E. Islamique	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
E. Civique	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
Histoire	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
Géographie	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
E. Musicale	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
E. plastique	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
Informatique*	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup> 28 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
E P S	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	224 <sup>h</sup>
<b>Total/ hebdo.</b>	<b>34<sup>h</sup></b>	<b>33<sup>h</sup></b>	<b>33<sup>h</sup></b>	<b>33<sup>h</sup></b>	

\* 1<sup>h</sup> en plus pour les établissements équipés de laboratoire informatique.  
Cet horaire n'est pas comptabilisé dans le total hebdomadaire.

### 3. Enseignement secondaire général et technologique

L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental, il a pour mission :

- de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;
- de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe ;

- de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilité ;
- d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;
- de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

1 <sup>ère</sup> Année	2 <sup>ème</sup> Année		3 <sup>ème</sup> Année	
Tronc Commun Lettres	Lettres et philosophie		Lettres et philosophie	
	Lettres et langues étrangères		Lettres et langues étrangères	
Tronc Commun sciences et technologie	Sciences Expérimentales		Sciences Expérimentales	
	Mathématiques		Mathématiques	
	Technique	Génie Electrique	Technique	Génie Electrique
	Mathématiques	Génie Mécanique	Mathématiques	Génie Mécanique
		Génie Civil		Génie Civil
		Génie des Procédés		Génie des Procédés
	Gestion Economie		Gestion Economie	

### Horaires de la 1<sup>ère</sup> Année Secondaire

Tronc commun  Disciplines	lettres		Sciences et technologie	
	H. Hebdo.	H. Annuel	H. Hebdo.	H. Annuel
Langue et littérature Arabe	6 <sup>h</sup>	168 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
H/Géographie	4 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>
Sciences Islamiques	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup>	28 <sup>h</sup>
1 <sup>ère</sup> Langue étrangère	5 <sup>h</sup>	140 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup>	84 <sup>h</sup>
2 <sup>ème</sup> Langue étrangère	4 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup>	84 <sup>h</sup>
Mathématique	3 <sup>h</sup>	84 <sup>h</sup>	6 <sup>h</sup>	168 <sup>h</sup>
Sciences physiques/ chimie	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
Technologie			2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>
Sciences de la nat. et de la vie	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup>	112 <sup>h</sup>
Informatique	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>
E P S	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>
Education Artistique	2 <sup>h</sup>	56 <sup>h</sup>	1 <sup>h</sup>	28 <sup>h</sup>
L. Tamazight	3 <sup>h</sup>	84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup>	84 <sup>h</sup>
<b>Total hebdomadaire</b>		<b>34<sup>h</sup> +3<sup>h</sup></b>		<b>34<sup>h</sup> +3<sup>h</sup></b>

## Horaires de la 2<sup>ème</sup> Année Secondaire

Filières	Let./ philo	L . étran.	S. exper.	Math	Tech. Math.	Ges.Eco.
Disciplines	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel</i>
L. et littér. Arabe	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
Philosophie	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>					
Hist. /Géographie	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>
Sciences Islam.	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
1 <sup>ère</sup> L. étrangère	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
2 <sup>ème</sup> L. étrangère	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
3 <sup>ème</sup> L. étrangère		5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>				
Mathématiques	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	7 <sup>h</sup> 206 <sup>h</sup>	6 <sup>h</sup> 168 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
Sc. Phy./ chimie	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>		4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	
Technologie					6 <sup>h</sup> 168 <sup>h</sup>	
Sc.nat. et de la vie	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>		5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>		
Sciences eco.	Eco/ manag.					3 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>
	Gest compt. et financ.					5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>
	Droit					2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
E P S	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
Educ. Artistique	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>		2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
L. Tamazight	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
Total hebdo.	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	33 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>

**Horaires de la 3<sup>ème</sup> Année Secondaire**

Filières	Let./ philo	L . étran.	S.exp.	Math	Tech. Math.	Ges.Eco.
Disciplines	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel.</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel.</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel.</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel.</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel.</i>	<i>H. Hebdo.</i> <i>H. Annuel.</i>
L. et litter. Arabe	7 <sup>h</sup> 206 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
Philosophie	7 <sup>h</sup> 206 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
Hist. /Géographie	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>
Sciences Islam.	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
1 <sup>ère</sup> L. étrangère	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
2 <sup>ème</sup> L. étrangère	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
3 <sup>ème</sup> L. étrangère		5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>				
Mathématiques	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	7 <sup>h</sup> 206 <sup>h</sup>	6 <sup>h</sup> 168 <sup>h</sup>	4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>
Sc. Phys./ chimie			4 <sup>h</sup> 112 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	
Technologie					6 <sup>h</sup> 168 <sup>h</sup>	
Sc.nat. et de la vie			5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>		
Sciences eco.	Eco/ manag.					3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
	Gest. compt./financ					5 <sup>h</sup> 140 <sup>h</sup>
	Droit					2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
E P S	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>	2 <sup>h</sup> 56 <sup>h</sup>
L. Tamazight	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>	3 <sup>h</sup> 84 <sup>h</sup>
Total hebdo.	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	30 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	32 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	33 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>	33 <sup>h</sup> + 3 <sup>h</sup>

### III. Les principes fondateurs des programmes

Les programmes sont toujours le résultat d'un long processus d'élaboration, ponctué de phases d'écriture, de discussion et de concertation. Les documents de cadrage, traçant leurs grandes orientations sont la loi d'orientation et le référentiel général des programmes. Les principes fondateurs de tout programme sont de quatre ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique.



## **1. Sur le plan axiologique : Domaine des valeurs**

Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie: des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale et des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel.

Le choix de valeurs et leur mise en œuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus, des méthodes d'apprentissage. Sur quels principes et sur quelles valeurs fonder la formation?

D'après les principes directeurs du référentiel général des programmes, le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, constituant un tout harmonieux et cohérent:

- Faire acquérir un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité)
- Renforcer l'acquisition de valeurs universelles.

Sur le plan des valeurs identitaires nationales, les compétences visées doivent développer chez l'apprenant :

- une éducation islamique de base développant, en plus de l'apprentissage de sourates du Coran, de hadiths, l'acquisition de comportements individuel et collectif conformes aux nobles valeurs de l'Islam (sens de la justice, sens de la propreté et de l'hygiène, solidarité, sens du travail et de l'effort, honnêteté, tolérance...).
- Une affirmation des valeurs identitaires d'arabité et d'amazighité qui concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes.

Le développement et le renforcement de ces valeurs vont de pair avec leur dimension universelle touchant les droits de l'Homme, la citoyenneté, la préservation de la vie et du milieu,

Chaque discipline peut offrir à l'élève de multiples activités qui donneraient l'occasion de mobiliser ces valeurs, de les mettre à profit et de les renforcer. Chaque discipline peut aussi offrir à l'élève l'occasion d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique

L'acquisition et le développement de ces valeurs devraient se faire, de façon plus ou moins importante, lors de l'apprentissage de chaque discipline. En effet, bien que chaque discipline devrait contribuer à développer chez l'apprenant le sens de l'honnêteté, du travail bien fait, de la tolérance, de la solidarité, certaines ont un rôle majeur dans l'acquisition de ces valeurs : c'est le cas en particulier de l'éducation islamique, de l'éducation civique, de l'histoire, de la géographie, pour lesquelles les valeurs recouvrent en grande partie des compétences disciplinaires à des degrés divers.

Pour l'enseignement obligatoire, l'acquisition et le développement de ces valeurs devraient développer chez l'apprenant les savoirs et savoir- être suivants :

- L'épanouissement de son identité et de sa personnalité, dans le cadre de valeurs identitaires nationales de référence et le développement de son autonomie.
- Le développement de valeurs morales qu'elles impliquent telles que le sens de la vérité, de la liberté, de la justice, de l'honnêteté, du respect de la vie,
- L'attachement au patrimoine national sous toutes ses formes.

- le respect dans les relations avec les autres enfants et les adultes, sur le principe d'appartenance à la collectivité scolaire, locale, nationale et internationale.
- L'acquisition de savoirs, sur la citoyenneté, sur les droits de l'homme, sur la démocratie, sur le fonctionnement des institutions politiques et sociales, sur le développement durable ; des savoirs qui se traduisent en comportements développant le sens des droits et des devoirs du citoyen, ce qui implique un engagement actif et un sens des responsabilités vis à vis de la société et du bien commun.
- Le développement du sens du devoir, de la solidarité, de l'entraide, de la tolérance à différentes échelles : locale, régionale, nationale et globale.
- L'acquisition de méthodes de travail précises et efficaces, par la valorisation de l'effort, le respect du temps et des délais, le respect de l'environnement.
- Le développement du sens esthétique et artistique.

## **2. Sur le plan épistémologique : savoirs structurants de la discipline ou matrice notionnelle**

Les disciplines scolaires, à l'origine des programmes, sont des entités particulières créées par l'Ecole afin de répondre à des finalités sociales. Elles plongent leurs racines et se nourrissent d'un terreau épistémologique. Une discipline est d'abord un questionnement, un certain regard que l'on pose sur le monde pour l'interroger]. Il ne faudrait pas croire pour autant que c'est l'objet étudié qui caractérise la discipline : **un même objet peut être différemment appréhendé par plusieurs disciplines, de manière complémentaire**. C'est plutôt la manière dont il est perçu, interrogé et conceptualisé qui va permettre de distinguer les spécificités disciplinaires.

C'est la pertinence et l'efficacité du questionnement, dans le sens où celui-ci permet de déboucher sur une nouvelle représentation du monde, qui singularise la discipline. C'est ensuite une configuration épistémologique singulière qui articule entre eux des objets spécifiques au franchissement d'un obstacle épistémologique ou cognitif et de développement de compétences disciplinaires et transversales. Au sein d'une même discipline, le principe d'intelligibilité (principe organisateur ou matrice disciplinaire) peut évoluer, renvoyant à des représentations différentes conditionnant des choix théoriques en matière de programme d'enseignement. La matrice disciplinaire met en relation des *objets d'apprentissage, des tâches et des compétences disciplinaires et transversales*.

Il existe plusieurs manières de concevoir une discipline scolaire, entre autres : le chaînage notionnel et la transdisciplinarité. Dans le chaînage notionnel, la discipline est conçue comme une succession de notions (et/ou de thèmes) en relation linéaire et chronologique. Cette conception est antinomique de la progression des savoirs qui n'est pas linéaire mais spiralaire. Dans la conception transdisciplinaire, la discipline est envisagée dans un double réseau constitué de compétences et de connaissances en réseau. Dans ce cas on s'intéresse aux compétences communes à plusieurs disciplines.

Dans ce cadre, l'élaboration des programmes ne doit pas occulter les liens entre le domaine cognitif et le domaine socioculturel. Il s'agit autrement dit d'inscrire les différents types de demandes sociales dans la réalité car la culture est au centre des savoirs disciplinaires. Tout paradigme dominant en épistémologie s'inscrit profondément dans un environnement socioculturel. Il est porteur d'une conception de la discipline et d'une conception de la société.

**Les contenus d'enseignement doivent privilégier les notions, concepts, principes, méthodes "structurants" de la discipline et qui constituent les fondements des apprentissages et qui facilitent une cohérence verticale des disciplines propice à cette approche.**

Mettre les connaissances au service du développement des compétences amène à considérer les connaissances comme des ressources au service de la compétence. Il demeure entendu que ces

ressources couvrent les différentes natures et domaines du savoir, auxquels il a déjà été fait référence.

La cohérence propre à la discipline doit concilier les stades de développement psychologique de l'apprenant ainsi que la prise en compte de ses représentations tels que permet de les appréhender l'état actuel de nos connaissances.

La cohérence "horizontale" et "verticale" des contenus d'enseignement se traduit par une **progression disciplinaire** pour chaque cycle d'étude (primaire, moyen, secondaire) traduite par un **tableau synoptique de progression de l'apprentissage**, appelé **matrice notionnelle** cohérente tout au long d'un cursus, qui couvre plus d'une année, avec le fait que certaines notions ou certains savoir-faire demandent, pour être assimilés, à être abordés à plusieurs reprises, dans des approches complémentaires

Pour organiser les savoirs, il est utile d'identifier les notions à fort pouvoir intégrateur afin de constituer une **trame – ou matrice – notionnelle**.

Ce sont des notions, qui pour une discipline donnée ou pour un niveau d'enseignement donné, intègrent l'ensemble des notions à enseigner. Elles permettent de distinguer l'essentiel de la structure d'une discipline de ce qui est accessoire, à la manière de « poupées gigognes » qui emboîtent des notions plus petites et donnent au domaine une structure hiérarchique.

Intégrée à la description du profil, la trame notionnelle permet de construire une progression qui assure la cohérence verticale.

Dans une progression par contenus sur laquelle se fondent beaucoup de manuels, l'image matérielle qui pourrait en être donnée est l'organisation en chapitres avec un titre général et la traduction de ce titre par des savoirs de plus en plus « fins » emboîtés les uns dans les autres.

Il serait, par ailleurs, intéressant de définir les objectifs de savoirs en fonction de grands concepts, transversaux communs aux différentes disciplines, que les élèves seraient susceptibles de construire tout au long de leur scolarité.

Un concept structurant possède un large champ d'investigation (en relation avec un grand nombre d'autres concepts).

- Il a un rôle organisateur pour les réseaux de concepts de moindre champ d'investigation (il aide à les mettre en relation).
- Il a un rôle fédérateur (il permet une mise en ordre d'autres concepts) et, de ce fait, il apporte une certaine cohérence aux savoirs construits.
- Il représente un "outil" permettant de mieux construire d'autres concepts de champ d'investigation plus restreint.

### **Exemples de concepts structurants en Sciences :**

**système, structure, organe, appareil, fonction, relation, échanges, information, communication, flux, besoin, cycle, causalité, équilibre, régulation, rétroaction (feed-back), interaction, évolution, adaptation, environnement, milieu, écosystème**, (en relation avec le concept de système qui s'est avéré très performant pour la classe), **Espace -Temps - Durée**

**N.B. :** (en gras des concepts extensibles à d'autres disciplines)

### **3. sur le plan méthodologique :**

Une approche systémique, au niveau de la conception et de la réalisation, garantit l'unité et la cohérence curriculaire (cohérence entre les programmes des différents cycles, transdisciplinarité entre programmes de différentes disciplines, adéquation des contenus des manuels avec les programmes, adéquation des pratiques de classe avec les orientations pédagogiques...). Le choix de

l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes

### **L'approche curriculaire**

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

Les champs transdisciplinaires mettent en œuvre les transversalités entre programmes dans le cadre d'une approche curriculaire et renvoient à des domaines spécifiques :

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

Au-delà du caractère didactique des domaines cités, la dimension transdisciplinaire, inhérente à la démarche curriculaire, imprègnera toutes les stratégies pédagogiques.

Pour assurer la cohérence générale du curriculum, les programmes par discipline seront conçus selon la démarche descendante suivante :

- des finalités aux profils de sortie de fin de cycles
- des profils de fin de cycles aux profils de paliers
- des profils de paliers aux programmes des disciplines par années.

## **LES CHAMPS DISCIPLINAIRES**

### **1. Les sciences sociales et humaines**

Les transformations profondes que connaissent les scènes nationale et internationale interpellent les sciences sociales et humaines dans leurs capacités à assumer leur mission essentielle : la transformation de l'individu en un être social équilibré et efficace.

Les sciences sociales et humaines, dans le système éducatif algérien, sont appelées à élever leurs finalités et objectifs de sorte qu'elles puissent relever les défis qu'imposent, au plan interne, l'avènement du pluralisme politique, le passage à l'économie de marché, la nécessité de cultiver le sens du civisme, de la citoyenneté, de l'amour de la patrie et, au plan externe, la marche inéluctable vers la mondialisation d'une part, et les transformations subies par les moyens de l'information et de la communication, d'autre part.

Ces transformations profondes et globales appellent une remise en question du rôle des sciences sociales et humaines ainsi que de leur place au sein du système éducatif : les fonctions de celles-ci ne doivent plus consister uniquement en la socialisation et l'affirmation de l'identité nationale au sens traditionnel du terme, il importe qu'elles les transcendent de sorte qu'elles prennent en charge les impératifs sociaux, politiques, économiques et culturels, conséquences de la modernité et de l'extension des échanges internationaux.

#### **Rôle et place des sciences sociales et humaines dans le système éducatif**

Les sciences sociales et humaines, au sens moderne du terme, oeuvrent à la construction des modes de pensée basés non sur la description et le constat, mais sur la recherche et l'investigation en vue de

développer chez les apprenants le sens de la critique, de la créativité et de l'innovation. Pour atteindre ce but, ces sciences aspirent à améliorer les capacités des élèves à rationaliser les activités et les expériences humaines, à les évaluer en en tirant profit et en les dépassant.

Les sciences sociales et humaines expliquent et analysent de façon critique l'histoire, la géographie et les institutions économiques, sociales et culturelles ; elles rendent compte aussi des questions de l'Homme, de l'existence et du monde, avec ce souci constant de tendre vers la perfection. Elles cultivent le sens des valeurs nationales et humaines, et provoquent la prise de conscience des problèmes afférant à l'écologie et à l'environnement.

Les compétences doivent édifier l'enseignant sur la nature des connaissances que l'élève doit acquérir pour prouver ses capacités. Les propositions énoncées ci-après s'insèrent dans le cadre de l'approche par compétences ; avant de les décliner, il y a lieu de dire tout d'abord que cette approche suppose un renouveau pédagogique qui tient compte des objectifs suivants :

- centrer sur les connaissances structurantes et l'acquisition des différents outils intellectuels (apprendre à apprendre) qui permettent à l'apprenant d'élaborer un projet individuel ;
- entraîner les apprenants à l'utilisation pertinente de méthodes scientifiques telles que l'analyse d'un document historique ou d'un texte philosophique, la lecture d'un certain nombre de données climatiques sur une gravure ou une carte, la confection de schémas, la formulation d'hypothèses et leur expérimentation ;

---

<sup>1</sup>- La partie « Les champs disciplinaires » est inspirée des recommandations de la CNRSE

- adopter les méthodes d'enseignement qui favorisent la participation, qui orientent la réflexion sur la dialectique passé / présent (non sur le passé uniquement), sur les grandes questions et non sur les événements, sur les écosystèmes, non sur les provinces et les continents, sur la recherche et l'analyse, non sur la description et le constat.

### **1.1 L'Histoire**

Les programmes d'histoire, dans les différents paliers, accordent à l'histoire nationale une place de choix dans la mesure où elle représente le creuset dans lequel s'est forgée l'identité algérienne et le cadre dans lequel la nation algérienne ne cesse de se développer. L'apprenant est tenu de s'imprégner de son passé national, dans tous ses aspects, c'est à dire sans privilégier une période historique donnée. Dans ce contexte, les programmes d'histoire doivent former l'apprenant dans le cadre de la notion de nationalité Algérienne.

Les dits programmes doivent s'intéresser à l'histoire du monde et de ses civilisations en accordant tout l'intérêt voulu aux domaines suivants :

- le Maghreb et ses civilisations, valorisant l'ancestralité amazigh et sa relation dynamique à l'histoire du monde arabe et musulman.
- Le monde méditerranéen et son évolution sur la longue durée.
- l'Afrique et le Tiers monde dans leur interaction (passé et présent).
- Les grands changements intervenus dans l'histoire du monde, des origines à nos jours.

En effet, l'élève doit mesurer, sans exagération ou démesure, la place de l'Algérie dans l'histoire mondiale, il doit ainsi comprendre ce qui fait l'unité du genre humain et sa diversité.

Les programmes d'histoire et leurs contenus doivent traiter les événements politiques et les faits sociaux, économiques, culturels et intellectuels. Pour ce faire, il y a lieu d'adopter deux approches complémentaires:

- **L'approche chronologique** qui retrace les événements politiques sans tomber dans le travers de la méthode narrative. L'approche chronologique s'appuie sur la relation claire des événements politiques dans leurs grandes lignes, et sur la distinction entre les différentes périodes historiques ; cette approche a le mérite d'offrir les outils qui permettent d'appréhender le processus temporel, c'est à dire les activités humaines dans leur dimension historique.
- **L'approche thématique** qui se fonde sur l'analyse des questions et problématiques qui rendent compte des orientations et des lois qui régissent la dynamique historique. Cette approche réhabilite la pédagogie active et promeut le sens de la critique et de l'analyse chez l'élève.

Le cours d'histoire, notamment dans le moyen et le secondaire, doit reposer sur une terminologie riche et précise, capitalisée au travers de moyens concrets dans le palier élémentaire, et qui, progressivement, se transformera dans les paliers moyen et secondaire en concepts historiques précis, appréhendés au travers de la réflexion féconde. Les concepts

historiques anciens, tels que le sultanat, le khalifat, la tribu (qabila), zaouia, kharaj (impôt foncier) et moukous (impôts ou taxes) etc., ainsi que les concepts historiques modernes tels que la nation (umma), la patrie, le développement économique, la balance commerciale, le système parlementaire et le système républicain, doivent être enseignés car ils contribuent au renforcement de la culture historique de l'élève. Le savoir historique, dans ses aspects théorique et pratique, est nécessaire en ce sens qu'il dote l'élève de connaissances particulières et le prépare à l'acquisition de méthodes scientifiques.

## **1.2 La Géographie**

Les programmes de géographie accordent un intérêt particulier à la géographie de notre pays et à celle du Maghreb en vue de sensibiliser l'élève à la préservation des ressources de son pays et de son environnement. En outre, ils s'emploient à le former pour qu'il soit à même de s'ouvrir au monde dans lequel il vit et de se préparer aux défis du présent et de l'avenir.

L'enseignement de la géographie vise à doter l'élève de savoirs et de savoir-faire qui lui permettent d'appréhender comme il se doit l'espace géographique, le concept de distance et les phénomènes afférents à la distribution géographique.

Aux premiers stades de l'apprentissage, il n'importe pas que les programmes et les contenus s'intéressent aux questions de détails telles que les mécanismes climatiques et les différents aspects ayant trait aux reliefs ; l'élève est tenu seulement d'en prendre connaissance dans la nature, sur les cartes ou atlas géographiques. Il doit être à même de pouvoir lire les schémas et les échelles, de dessiner de petites cartes et de comprendre un bulletin météorologique.

Dans le secondaire, les contenus doivent comprendre des questions d'ordre théorique et méthodologique relevant de la géographie. Ils doivent aussi prendre en compte les acquis de la recherche scientifique, notamment ceux réalisés dans le domaine de l'observation météorologique par satellites. Le cours de géographie ne doit pas se transformer en une séance de description des lieux et des provinces, au contraire, il doit être saisi comme une opportunité pour engager une réflexion sur ces lieux et provinces, car derrière les phénomènes naturels il y a des lois qui régissent l'organisation des activités humaines dans l'espace géographique.

Lors de l'étude des activités humaines, il serait judicieux de centrer l'attention sur les évolutions récentes qui ont à voir avec les transformations technologiques, les orientations économiques modernes et leurs répercussions sur les structures sociales et les institutions politiques.

L'approche thématique (répartir la géographie en un ensemble de thèmes tels que le relief, le climat, la population ou les communications) est nécessaire, cependant, elle ne doit pas faire oublier que ces éléments ne sont que les composantes d'un système où tout se tient (il n'est pas

possible, par exemple, d'appréhender le climat sans une compréhension du relief). Les phénomènes naturels sont des faits géographiques complexes, ils sont sujets à une évolution constante sans perdre, pour autant, leurs aspects essentiels, l'approche de ces phénomènes doit donc être de type critique.

Dans cette perspective, l'approche la plus indiquée est l'approche systémique qui est source de bénéfices méthodologiques et cognitifs : elle permet à l'élève de mettre en évidence les liens qui existent entre les phénomènes humains dans l'étude de l'espace géographique, comme elle lui permet de mieux appréhender sa place dans le milieu géographique.

### **1.3 La Philosophie**

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire, il y a lieu de lui redonner la cohérence qui doit être la sienne. Il est nécessaire de définir et d'expliciter les objectifs qui lui sont assignés, d'orienter ses divers contenus vers l'apprentissage de la réflexion et de la critique, et non vers des informations abstraites que les élèves s'échinent à mémoriser en vue de les restituer le jour des examens.

L'enseignement des courants philosophiques, anciens ou modernes, ne doit pas être conçu sous forme de savoir à stocker. Il doit être conçu de manière à permettre aux élèves d'appréhender ces courants dans le continuum historique de la pensée humaine en quête de vérité, en empruntant les voies rationnelles et en mettant à l'épreuve la relativité des opinions et des conceptions philosophiques sur les questions de l'Homme et du monde.

Quand il s'agira de définir les contenus, la primauté devra être donnée aux thèmes philosophiques qui permettent aux élèves d'adopter des attitudes critiques vis à vis des idées reçues et des vérités absolues. Pour entraîner les élèves à la réflexion, il sera judicieux d'enseigner l'épistémologie, la philosophie des sciences et le cheminement historique qui a vu édifier les grandes œuvres de la pensée humaine, ceci leur permettra de pénétrer les secrets du discours philosophique.

L'enseignement de la philosophie doit reposer sur le questionnement, la recherche individuelle de la vérité et la capacité à comprendre et discuter les idées et les opinions d'autrui. Cet objectif ne sera atteint que si l'on prépare l'élève à lire les textes philosophiques, à rédiger un commentaire ou une dissertation philosophique, à traiter un texte philosophique.

## **1. Les Sciences et la Technologie**

L'enseignement des matières scientifiques et technologiques doit bénéficier d'une attention particulière en raison des répercussions de la science et de la technologie sur la formation de l'Homme contemporain et le progrès de la société. Cet enseignement vise à faire acquérir les connaissances et les compétences fondamentales qui permettent à l'élève d'accéder progressivement à un niveau élaboré de compréhension et de maîtrise intellectuelle, de comprendre et de s'adapter au monde qui l'entoure, de résoudre les problèmes qu'il rencontre dans sa vie quotidienne ou dans le domaine scientifique.

### **2.1 Finalités de l'Enseignement Scientifique et Technologique**

Sur la base du diagnostic établi, des tendances mondiales significatives dans ces domaines, et avec le souci de mettre en adéquation cet enseignement avec les finalités éducatives du système national, il se dégage des orientations pertinentes et utiles pour l'amélioration de la qualité de l'éducation mathématique, scientifique et technologique:

- introduire précocement des activités d'éveil scientifiques et technologiques afin que les enfants apprennent, dès leur jeune âge, à observer, raisonner, expérimenter pour construire un savoir élémentaire sur des objets naturels ou techniques de la vie courante ;



- apprendre aux enfants, à partir d'expériences et d'observations simples, à discuter, à argumenter et à coopérer, c'est-à-dire à apprendre et à pratiquer le débat d'idées en respectant les faits et autrui.
- construire progressivement et collectivement des vérités scientifiques, moyen de consolider les apprentissages fondamentaux par l'appropriation des langages mathématique scientifique et technologiques.
- Apprendre à élaborer un système conceptuel propre à un domaine de la connaissance et des connexions interdisciplinaires par le passage d'informations assimilées d'une manière disparate à des concepts subordonnés à une hiérarchie scientifique. Ces activités scientifiques de conceptualisation ont pour conséquences notables:
  - le passage de la transmission et de l'acquisition des connaissances à la formation des compétences scientifiques qui permettront aux individus de trouver des utilisations variées aux connaissances scientifiques dans leur vie scolaire, sociale et professionnelle ;
  - le passage des connaissances à la pensée et aux valeurs scientifiques. Les acquis des élèves ne consisteront plus seulement en principes, théorèmes, lois etc., mais prendront une dimension sociale et humaine.

Afin de préparer nos enfants à affronter ces difficultés et à participer à leur résolution, l'enseignement-apprentissage des disciplines scientifiques et technologiques se caractérise par les finalités suivantes:

- La première finalité est de donner à l'élève des éléments **d'éducation et de culture scientifique et technologique** indispensables à la compréhension du monde qui l'entoure. L'extraordinaire richesse de la nature et la complexité de la technique peuvent être décrites par un petit nombre de lois universelles et de concepts unificateurs qui offrent déjà une représentation cohérente de l'Univers. Cette éducation scientifique et technologique devrait lui permettre d'avoir une attitude responsable et raisonnée face à des événements naturels tels que les éclipses, les tremblements de terre, etc.
- Une deuxième finalité des sciences et de la technologie relève de **l'éducation à la citoyenneté**. Leur enseignement, en effet, contribue à responsabiliser l'élève à la fois en matière de santé et d'environnement, de choix technologiques. Il lui permet d'adopter une attitude plus raisonnée vis-à-vis des problèmes de consommation, des problèmes de l'eau, de l'énergie, des épidémies, des images et des informations apportées par les médias sur le monde naturel, la technique et les sciences.
- Une troisième finalité de l'enseignement des sciences et de la technologie est de doter l'apprenant de compétences théoriques et pratiques lui permettant d'élaborer son projet d'avenir et de choisir en toute connaissance de cause son orientation à l'issue d'un cycle de formation.
- L'enseignement des sciences et de la technologie pour le Primaire et le Moyen est d'abord conçu pour faire aimer la science aux élèves, en leur faisant comprendre la démarche intellectuelle, l'évolution des idées, la construction progressive du corpus des connaissances scientifiques et technologiques. Il s'agit de faire un enseignement de formation et non de sélection. L'aspect culturel doit être privilégié.



## **2.2. Orientations Pédagogiques pour l'Enseignement Scientifique et Technologique**

Afin de préparer nos enfants à affronter ces difficultés et à participer à leur résolution, l'approche

interdisciplinaire s'impose face au cloisonnement des disciplines. De plus en plus, on considère que l'éducation n'a de valeur que dans la mesure où elle rencontre les besoins des apprenants en les aidant à trouver des réponses à des problèmes de vie réelle qui les concernent.

L'organisation en disciplines cloisonnées, centrées sur leurs propres objectifs contribue à isoler l'école de la réalité sociale et économique et des mutations technologiques

Les disciplines isolées ne peuvent nous donner une image complète de cette réalité et de cette complexité. En effet, la présentation et l'organisation de l'enseignement en disciplines, particulièrement au Primaire et au Moyen, risquent de conduire à une connaissance de type « mosaïque », mal ou insuffisamment intégrée, d'où la place vitale de l'interdisciplinarité dans l'élaboration des nouveaux programmes, comme conséquence de l'approche par compétences adoptée pour l'élaboration des nouveaux programmes..

L'interdisciplinarité se réfère à la coopération de disciplines diverses qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs et la maîtrise de nouvelles compétences.

Dans le domaine de l'enseignement des Sciences et de la Technologie, cette interdisciplinarité s'impose avec force pour de multiples raisons, parmi lesquelles:

- L'approche systémique du curriculum par le renforcement de la cohérence de l'enseignement-apprentissage et la convergence des disciplines.
- L'interdisciplinarité de nombreux concepts de base tels que la proportionnalité, l'espace, le temps, l'énergie, etc.
- L'interdisciplinarité de méthodes et de démarches telles que la modélisation, l'expérimentation, les situations problèmes, etc.

Comme souligné précédemment, l'approche interdisciplinaire et transdisciplinaire devrait rester en filigrane de la conception des programmes dans tous les cycles, car elle permet à l'apprenant d'appliquer ce qu'il a appris, de faire face à des situations nouvelles, d'accroître ses compétences d'autonomie, d'investissement dans l'action, de résolution de problèmes réels. Cette approche peut être mise en œuvre par :

- L'identification, définition et enseignement des concepts fondamentaux communs à un certain nombre de disciplines.
- L'étude de thèmes qui ne sont pas limités à une seule discipline.
- L'approche transdisciplinaire instrumentale, c'est-à-dire l'enseignement de concepts et de méthodes communs opératoires dans des situations relevant de disciplines différentes.

- L'approche transdisciplinaire comportementale, c'est-à-dire l'enseignement et le transfert systématique de démarches de pensée ou d'action à un large éventail de situations, par exemple des démarches telles que choisir, mettre en œuvre des modèles, décider, concevoir un plan d'action, etc.

### **2.3 Les Mathématiques**

L'enseignement des mathématiques, comme celui d'autres domaines de savoirs, concourt à la

**formation générale** de l'élève. Les mathématiques offrent un cadre privilégié pour le débat dans la mesure où la détermination du vrai et du faux y est plus facilement indépendante des préjugés et des idéologies. Ces situations d'argumentation offrent une première occasion de sensibiliser les élèves à la question du statut particulier de la preuve en mathématiques.

La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens. Les Mathématiques constituent un outil de choix pour le développement de compétences cognitives de haut niveau. Dès les premiers apprentissages, les mathématiques doivent être perçues, et donc vécues comme fournissant des moyens, des outils pour anticiper, prévoir et décider. Faire des mathématiques, c'est élaborer de tels outils qui permettent de résoudre de véritables problèmes, puis chercher à mieux connaître les outils élaborés et s'entraîner à leur utilisation pour les rendre opératoires dans de nouveaux problèmes

### **2.4. Les compétences de démarche scientifique**

L'enseignement des Sciences et de la Technologie doit être conçu au départ de problèmes significatifs, autant que possible en liaison avec la vie courante. Cette approche fonctionnelle favorise l'implication active de l'élève dans les processus d'apprentissage. Toutes les composantes didactiques inhérentes à l'apprentissage - contexte d'intérêt, construction de leçon, évaluation - devraient dès lors s'imprégner de cette conception moderne de plus en plus partagée en pédagogie.

Il s'agit de mettre en œuvre des compétences de démarche scientifique qui impliquent une complémentarité constante entre l'expérimentation et la théorisation en visant à développer notamment:

- la découverte et l'analyse de la réalité;
- la comparaison des faits observés en vue de leur classement;
- le questionnement et la formulation d'hypothèses;
- la vérification expérimentale;
- l'induction de lois;
- la construction de modèles;
- l'utilisation des outils conceptuels pour vérifier leur pertinence par rapport à la

réalité, grâce à un raisonnement déductif

L'exercice de modélisation du réel est sans doute la démarche la plus importante et aussi la plus difficile dans la démarche scientifique. Passer du concret à l'abstrait, de l'observation à sa traduction formalisée demande que l'on soit capable d'extraire du monde réel une représentation simplifiée, le degré de simplification dépendant du niveau où l'on se situe. La modélisation fait appel à des langages symboliques qui, suivant les cas, peuvent être des diagrammes, des schémas ou des expressions mathématiques. Le professeur doit s'efforcer sur des exemples simples de montrer comment se fait la modélisation, ceci dans toutes les sciences.

L'expérimentation est une démarche essentielle des sciences. Elle consiste à imaginer, à inventer

des situations reproductibles permettant d'établir la réalité d'un phénomène ou d'en mesurer les paramètres. Cette démarche qui appartient à toutes les sciences envahit aujourd'hui du fait de l'ordinateur, les mathématiques. Il faut enseigner à l'élève cette démarche, en acceptant les tâtonnements, les erreurs, les approximations. Aussi, faut-il exercer, sans cesse, les élèves à :

- s'informer, en particulier observer, saisir des données, exploiter des documents ;
- raisonner, notamment classer, mettre en relation ;
- adopter une démarche expérimentale,
- faire preuve d'esprit critique pour résoudre un problème scientifique ;
- réaliser des manipulations, des montages expérimentaux simples, des mesures, des élevages, des cultures ;
- monter des projets simples en liaison avec les savoirs enseignés.
- utiliser les TIC de façon rationnelle.
- communiquer, oralement ou par écrit mais aussi par le dessin ou le schéma.

## **2.5. Les compétences Scientifiques et Technologiques**

### **a) Pour l'Enseignement Obligatoire**

A la fin de l'Enseignement Obligatoire, l'élève doit avoir fait siennes les références suivantes.

- Il existe une unité de constitution physico-chimique de la matière, chez les êtres vivants et dans l'Univers. Les atomes forment les « briques » élémentaires du monde matériel. Ils s'assemblent pour donner des molécules et se redistribuent à l'occasion de réactions chimiques.
- Les êtres vivants sont constitués de molécules, assemblées en unités d'organisation de plus grandes dimensions : les cellules. La cellule est caractérisée principalement par la double propriété de se nourrir en utilisant l'énergie extérieure disponible et de se reproduire en transmettant un programme génétique.
- Le comportement de la nature est régi par un petit nombre de lois universelles et de concepts unificateurs. Leur mise en oeuvre trouve de nombreuses applications. Certaines d'entre elles ont fortement contribué à l'amélioration de nos conditions de vie au cours de l'histoire.

- L'Univers, la Terre et les êtres vivants sont le résultat, sur des milliards d'années, de processus historiques inscrits dans la structure de l'Univers, à travers l'évolution des galaxies, des étoiles et du système solaire ; dans la constitution physique et la géographie de la planète ; dans les multiples formes du vivant qui, à travers leur très large diversité, font apparaître des liens de parenté identifiables à diverses échelles.
- La Terre est façonnée par l'activité des hommes, qui transforment profondément leur environnement par l'exploitation des ressources naturelles, la recherche et la maîtrise des sources d'énergie, la production d'objets et de structures répondant à leurs besoins de confort et de développement.
- Les êtres vivants, l'homme compris, ont en commun un ensemble de fonctions coordonnées (nutrition, circulation, reproduction, locomotion, communication, coordination.), adaptées à chaque espèce dans son milieu.
- La santé est la manifestation de ces fonctions de notre corps, dont il faut avoir une connaissance élémentaire. Elle est le résultat, pour partie, de notre patrimoine génétique héréditaire et, pour beaucoup, de nos conduites sociales et de nos choix personnels. Des actions appropriées peuvent l'éduquer.
- Les lois des sciences expérimentales s'expriment à l'aide de formules mathématiques. Leur exploitation fait appel au raisonnement logique et à des outils mathématiques, tels la proportion et les pourcentages, les fonctions, les figures du plan et de l'espace. En particulier, le calcul littéral est nécessaire pour formuler et résoudre des problèmes. La démonstration mène vers la connaissance

#### **b) Pour l'Enseignement Secondaire Général et Technologique**

Les compétences visées sont articulées de la manière suivante :

- le renforcement de la culture scientifique et technologique en particulier pour les Troncs Communs reste une des finalités de cet enseignement.
- concernant les filières scientifiques et technologiques, la maîtrise de la démarche expérimentale, la construction des représentations scientifiques de l'Univers permettent l'approfondissement des concepts et méthodes disciplinaires, sans négliger les avantages d'une approche transdisciplinaire.
- l'enseignement des sciences et de la technologie doit viser à doter l'apprenant de connaissances, de compétences lui permettant de suivre avec succès des études ou une formation supérieure, dans un domaine proche de sa filière du Secondaire et Technologique.

## **2. L'éducation artistique et sportive**

Les mutations profondes qui interviennent de façon permanente dans le monde d'aujourd'hui appellent impérativement l'élévation du niveau et de la qualité aussi bien scientifique que culturelle des établissements scolaires. Les disciplines artistiques, de manière générale, y jouent un

rôle non négligeable et, de ce fait, doivent bénéficier d'une place importante dans l'épanouissement de l'individu.

**a. 3.1 L'éducation artistique (Arts plastiques et Musique)**

L'éducation artistique tend à assurer la continuité pédagogique à travers le développement harmonieux des capacités cognitives, affectives, émotionnelles et esthétiques. Elle devra prendre en compte les besoins et les préoccupations particulières de l'élève comme elle devra développer ses capacités d'abstraction, d'analyse, d'expression, d'imagination et de création. Elle est appelée, en outre, à lui faire acquérir une solide culture artistique et culturelle afin qu'il soit à même d'appréhender le produit artistique dans ses dimensions culturelle, historique, civilisationnelle et esthétique.

Les objectifs assignés à l'éducation artistique consistent à élever le niveau culturel de l'élève, à former des individus cultivés, ouverts et capables de s'exprimer et de communiquer. L'éducation artistique doit permettre aussi la découverte de talents et de vocations.

Le souci de prendre en charge le développement du sens esthétique et de la

sensibilité artistique chez l'élève impose le rétablissement de l'enseignement du dessin et du chant dans le primaire ; du dessin, de la peinture et de la musique (théorie et pratique) au moyen et au secondaire. Pour cela, il y a lieu d'élaborer une nouvelle stratégie de gestion de l'enseignement artistique et de généraliser l'éducation artistique du préscolaire au lycée.

Ces disciplines doivent être évaluées pour que les élèves leur accordent toute l'importance qu'elles méritent.

**b. 3.2 L'éducation physique et sportive**

Nul ne peut nier que l'éducation physique et sportive joue un rôle essentiel dans le développement de l'autonomie, de l'entraide et dans la formation d'une personnalité équilibrée, en parfaite harmonie avec son milieu. Elle est considérée comme une discipline qui valorise l'ensemble des ressources individuelles, transforme la motricité spontanée en une motricité contrôlée, à travers ses diverses activités. Elle aide à la préservation des facteurs déterminant l'efficacité (dimension psychomotrice), au développement de la vie affective (dimension affective), à la connaissance des phénomènes liés aux activités motrices et leur compréhension (dimension cognitive), à faire prendre conscience à l'élève de son corps et de la nécessité d'en prendre soin, à faire acquérir à l'élève les notions de discipline à travers le respect des règles du jeu et de l'adversaire, de fair-play, de tolérance, de goût de l'effort, à canaliser son surplus d'énergie et à exprimer avec sérénité et sans violence son agressivité naturelle.

Il s'agit alors de réaffirmer le caractère obligatoire des cours d'éducation physique et sportive et de prendre en compte les notes obtenues ; de réhabiliter l'éducation physique et sportive dans l'enseignement primaire, sous forme de séances de plein-air et d'exercices corporels en salle, conduites par l'instituteur.

### **3. L'éducation civique, morale et islamique**

**4.1 L'éducation civique**

A l'ère de la mondialisation, où l'univers tout entier devient un grand «village planétaire », où les moyens de communication atteignent des dimensions jamais égalées, brisant toutes les barrières et les frontières entre les pays et les nations, l'éducation des enfants devra tendre à la formation des citoyens de demain, non pour en faire seulement les hommes d'un pays ou d'une nation, mais pour que l'Homme du troisième millénaire soit un «citoyen du monde », fort de ses valeurs et de

son identité culturelle nationale, et bien imprégné des valeurs universelles (droits de l'homme et égalité entre les sexes ; devoirs inhérents à la citoyenneté ; respect de l'autre et tolérance ; sens de l'équité).

L'éducation civique à l'école ne devra pas se limiter à inculquer à l'enfant, de façon académique, des notions abstraites ou même des informations et « connaissances », mais elle devra s'inscrire dans un champ plus large, celui d'une éducation globale visant à lui faire acquérir des comportements, des attitudes, en un mot un « savoir-être » et un « savoir vivre ensemble ».

Depuis la fin du dernier millénaire, notre pays connaît des transformations rapides tant au plan politique qu'au plan économique : démocratie, citoyenneté, droits de l'Homme, libertés individuelles et collectives sont des concepts qui se traduisent de plus en plus concrètement dans notre vie quotidienne, de même, l'ouverture du marché, la mondialisation de l'économie, l'internationalisation de l'information et de la communication, ne sont plus des slogans mais des réalités perceptibles. Face à ces évolutions, la mission de l'école est fondamentale. En plus de la transmission des savoirs dont elle a depuis toujours la charge, elle doit apprendre à l'enfant à **devenir un citoyen responsable**, capable de comprendre et de **prendre une part active** aux changements de la société qui l'entoure. Toutes ces raisons militent en faveur de l'éducation civique comme matière à part entière.

L'enseignement de l'éducation civique doit intervenir dès la première année scolaire et s'inscrire en continuité avec les premiers apprentissages de l'enfant au sein de sa famille. C'est en effet dans sa famille que l'enfant fait de la façon la plus concrète l'apprentissage de la vie en commun (partage des rôles, solidarité, acceptation de l'autre...). L'éducation civique développera également chez l'enfant des **valeurs morales** comme l'honnêteté, le courage, le sens de l'effort et du travail bien fait, le respect de soi et des autres avec leurs différences, l'amour de la patrie. Elle devra développer chez l'élève, dès les premiers paliers du système éducatif, les compétences suivantes :

- prendre des responsabilités au sein de la classe et de l'école ;
- respecter les règles de vie communes dans le cadre de l'école: hygiène, sécurité, tenue, discipline ;
- participer activement à des structures associatives à caractère culturel, sportif ou social ;
- élaborer en groupe et respecter le règlement intérieur de la classe, du cycle ou de l'école ;
- expliquer le mode de fonctionnement d'une administration communale et ses relations avec l'école ;
- connaître les institutions de la République, leur rôle et leur mode de fonctionnement.

L'éducation civique a une importance particulière car elle s'intéresse au milieu social dans toutes ses dimensions : civique, nationale, économique, culturelle. Ce qui est attendu de cette importante activité, c'est la consolidation des orientations conformes aux valeurs de la société et aux valeurs de l'humanité et ce, à travers les différents thèmes retenus et les situations susceptibles de favoriser le développement d'un certain nombre de comportements. L'éducation civique a donc pour objectif essentiel de former un **individu libre** de toute emprise, indépendant ; elle vise également à doter l'élève de connaissances, de savoir-faire et de comportements lui permettant de mieux construire sa vie tant sur le plan local que sur le plan national et universel.

#### **4.2 L'éducation islamique et les sciences islamiques**

Sous l'intitulé d'Education Islamique, cette discipline est actuellement enseignée de la première année fondamentale à la troisième année secondaire. Elle jouit d'un volume horaire qui est de 1 heure et demie par semaine dans le primaire et de 1 heure dans le moyen et le secondaire.

Les contenus des programmes doivent rompre avec ce qui était enseigné dans le passé et qui était parfois en totale inadéquation avec les besoins de l'enfant, son développement psychologique et ses capacités d'intégration (thèmes se rapportant à la mort, au divorce, à la violence etc.). L'enseignement de la religion devra être axé sur les valeurs humanistes prônées par l'islam : tolérance, générosité, sens moral, travail et « ijtihad » dans la pensée, priorité à la spiritualité.

Dans les premières années du cycle primaire, cette discipline devra fusionner avec l'Education civique en une seule matière qui s'appellera « Education Morale » et être orientée vers l'acquisition ou la consolidation de comportements sains chez l'élève, l'apprentissage des cinq piliers de l'islam avec le recours éventuel à des versets courts du Coran ou à des Hadith à titre d'illustration.

Dans les dernières années du primaire et au moyen, cette discipline, tout en intégrant progressivement des notions liées à la pratique religieuse, les préceptes fondamentaux de la religion musulmane, et à la pratique civique, restera centrée sur les valeurs humaines et morales et sur le renforcement des comportements sains.

A partir de la première année secondaire cet enseignement devra évoluer vers un enseignement voire philosophique et civilisationnelles de l'étude des différents courants de pensée, des différentes écoles ainsi que sur une approche des autres religions afin que l'élève puisse acquérir une culture plus large dans ce domaine, et qu'il fasse preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance vis-à-vis des autres religions et cultures.

Cet enseignement devra d'ailleurs s'inscrire dans celui, plus large, des sciences sociales avec, notamment, l'enseignement de l'Histoire qui devra aborder la civilisation islamique et concourir avec l'enseignement « théologique » à renforcer l'identité et le sentiment d'appartenance, mais également à développer la tolérance, l'acceptation de l'autre, la cohabitation pacifique quelles que soient les différences.

## **4. Les langues**

**La gestion scolaire des langues dans le système éducatif est en train de connaître en Algérie un redéploiement remarquable à la faveur de l'application de la réforme. Cependant la démarche dans l'élaboration des curricula et des programmes ne peut faire l'économie d'une vision globale et systémique des choix opérés, des objectifs assignés et des méthodologies d'enseignement/apprentissage mises en place dans le cadre de cet aménagement linguistique.**

L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue **arabe**, la promotion de **tamazight**, l'apprentissage de **langues étrangères**.

L'un des objectifs majeurs de la refonte pédagogique doit être celui de l'amélioration de l'enseignement de la langue arabe, dans le but de lui donner sa pleine fonction pédagogique et socioculturelle pour satisfaire aux exigences d'un enseignement de qualité, capable à la fois d'exprimer notre "univers algérien, arabe, africain, méditerranéen, le Monde tout court" et d'absorber puis de véhiculer les conquêtes scientifiques, technologiques et artistiques de par le monde. La pratique rationnelle de la langue arabe permettra de prendre en charge les contenus des autres langues par le biais des transferts cognitifs favorisant le développement général de l'apprentissage, contribuant ainsi au renforcement du sentiment d'appartenance à une même nation.

Quant à la langue tamazight, il s'agit de l'introduire, de la mettre en place progressivement, de la soutenir en la dotant de moyens didactiques et pédagogiques ainsi que des moyens pour la recherche dans le but de résoudre les problèmes posés par sa transcription et de parvenir à sa standardisation. L'enseignement des langues étrangères, comme partout dans le monde, se redéploie à la faveur de la rapidité des innovations scientifiques et techniques ainsi que de la

mondialisation et du développement des technologies de l'information et de la communication.

**Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage, qui lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel, de passer d'un usage scolaire du langage à un usage plus personnel. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques.**

**La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue qui tienne compte des seuls intérêts de l'élève algérien et de la place de l'Algérie dans la région et dans le concert des nations.**

### **5.1 La langue arabe**

La langue arabe est la langue nationale et officielle. Elle est aussi la langue de l'école algérienne et une des composantes essentielles de l'identité nationale algérienne. Elle en est le reflet, l'un des principaux fondements et un des symboles de la souveraineté nationale.

L'école doit aujourd'hui s'efforcer d'alimenter la dimension intellectuelle des élèves, de cultiver leurs goûts et leurs affects en se fondant sur des stratégies qui valorisent la langue arabe, la développent et la mettent en situation d'émulation avec les autres langues afin qu'elle puisse assimiler les évolutions à caractère scientifique, technologique et civilisationnel. L'école doit rétablir, chez les élèves, la confiance en leur langue et la fierté de leur culture pour renforcer leur sentiment d'appartenance, raffermir leur identité culturelle et civilisationnelle. Ils seront ainsi armés de l'assurance nécessaire à leur ouverture aux différentes cultures et langues étrangères et ce, sans complexes.

L'objectif majeur assigné à l'enseignement de la langue arabe est de doter les apprenants d'une compétence suffisante qu'ils pourront investir dans les différentes situations de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; ce qui est attendu de l'enseignement de la langue arabe, ce n'est plus seulement la connaissance de quelques modèles et styles littéraires, quels qu'en soient le niveau et le genre, ni la connaissance des règles morphologiques et syntaxiques, mais de faire parvenir l'élève à un niveau optimal d'assimilation, de compréhension et d'utilisation du savoir, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

La langue arabe doit être utilisée comme une langue vivante. L'enseignement de l'arabe doit doter l'apprenant d'une bonne connaissance de la littérature et culture arabes, aussi bien classique que moderne et contemporaine. L'écrit doit être réhabilité, d'autant plus que l'utilisation de l'arabe standard est beaucoup plus importante à l'écrit qu'à l'oral. Les nouveaux genres littéraires tels que le roman, la nouvelle, la poésie dite libre, le théâtre etc., doivent trouver leur juste place dans les nouveaux programmes afin que nos enfants puissent en connaître les représentants.

**Tout au début de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère) à la langue**



**d'enseignement se fasse le plus facilement possible. Dans cette perspective, l'éducation préscolaire pourrait constituer une bonne imprégnation et initiation à cette langue.**

**En outre, facteurs d'enrichissement de la pédagogie des langues, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, principalement à travers leurs applications, seront progressivement sollicitées (logiciels, didacticiels, jeux...) à mesure que l'enseignant en comprendra l'intérêt et saura les utiliser pour revivifier l'enseignement de la langue arabe.**

La maîtrise de la langue arabe, langue d'enseignement, doit être considérée comme une compétence transversale, elle affecte directement l'efficacité des différents apprentissages et, notamment celui des autres langages fondamentaux.

En plus des tentatives d'adaptation opérées à divers moments, l'enseignement de la langue arabe, doit viser à :

- intégrer les acquis et le vécu linguistiques de l'élève au début de la scolarité ;
- assurer les quatre compétences fondamentales de la communication (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale, expression écrite) ;
- permettre un accès précoce à l'écrit et aux textes d'auteurs ( priorité étant donnée aux auteurs algériens à la stature établie) ;
- diversifier les types de textes à étudier et à produire (narratifs, descriptifs, expositifs, argumentatifs) ainsi que les écrits fonctionnels (résumé, synthèse, rapport, requête, demande, etc.).

## **5.2 La langue tamazight**

Au même titre que pour la langue arabe, la question de l'introduction de tamazight dans le système éducatif dépasse le strict problème de la langue et touche à la question de l'identité. Tamazight est l'héritage et le patrimoine communs de l'ensemble des Algériens. Elle repose sur la profondeur historique comme elle est ancrée dans les réalités contemporaines de l'Algérie et du Maghreb. Dans cette conception, tamazight représente une des langues maternelles et une des réalités linguistiques nationales importantes, une des réalités culturelles et civilisationnelles nationales, une des dimensions essentielles de l'identité nationale.

S'agissant de sa transcription, le tfinagh, pour des raisons historiques, peut être privilégié. Quant aux deux autres graphies (arabe et latine), elles peuvent être utilisées toutes les deux et figurer dans les manuels scolaires. Il faudra retenir la variante locale pour le premier et le deuxième palier, et intégrer les autres variantes linguistiques au 3ème palier de l'enseignement de base et au secondaire.,.

**La dimension amazighe est à prendre en charge dans les enseignements liés à l'histoire, à la géographie, à la sociologie, à la culture et aux arts, à tous les niveaux du système éducatif.**

## **5.3 Les langues étrangères**

La langue française est introduite comme première langue étrangère (3<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire) et la langue anglaise comme deuxième langue étrangère (en 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement moyen).

L'enseignement de ces deux langues est poursuivi dans l'enseignement post-obligatoire de base. Dans certaines filières, une troisième langue étrangère optionnelle sera introduite, parmi les langues suivantes : l'espagnol, l'allemand, qui ouvrent des perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations.

Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

A partir de ces finalités, la politique éducative en matière de langues doit se fonder sur une redéfinition des objectifs généraux.

Les fonctions des langues étrangères sont définies par la loi d'orientation. Elles sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.

La formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation, eu égard, d'une part, à l'évolution mondiale des parlers et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, et, d'autre part, à la portée civilisationnelle des langues étudiées, de leurs rapports à l'histoire et à la géographie de l'Algérie (turque, espagnole, persan, latin, etc.). Ceci implique une détermination des niveaux d'exigence à chaque cycle d'enseignement, une étude minutieuse des publics concernés et de leurs besoins langagiers (cognitifs et non cognitifs), une adaptation des contenus et des méthodes mises en œuvre jusqu'à présent.

Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités sus-citées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue.

#### **4. sur le plan pédagogique**

##### **4.1. Le courant socioconstructiviste**

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Le socioconstructivisme se situant dans le prolongement du constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs ; autrement dit sur les processus interpsychiques, intrapsychiques. Montrant que les confrontations entre individus sont à la source du développement. Ils proposent un modèle en spirale avec succession alternée de phases : de confrontation interindividuelle et construction de schèmes cognitifs.

*Le socioconstructivisme met en avant les stratégies permettant aux apprenants de construire leur savoir, négocient leurs contributions respectives au sein des groupes de pairs et coproduisent ainsi des versions de la réalité appréhendée.*

##### **4.2. L'approche par compétences (APC)**

###### **4.2.1 Définition et caractéristiques principales de l'APC**

Toutes les définitions de la « compétence », mettent l'accent sur le fait que ce qui la fonde c'est la situation complexe qui lui permet de se révéler ; il faut que l'apprenant heurte un obstacle suffisamment important pour provoquer la mobilisation de ses connaissances. Mais les obstacles artificiels situés en dehors de la zone développement proximale ne sont pas motivants, et ne

permettent pas le développement de compétences. Selon Philippe Perrenoud « On ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarche de projets ou de résolution de problèmes »

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

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

La situation d'apprentissage, ainsi, se centre non seulement sur les contenus et processus à apprendre mais aussi sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes et sur l'exploitation de la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation formative et certificative. Elle ne réduit pas le processus d'apprentissage à un empilement de savoirs disciplinaires mais fait de ceux-ci des outils pour penser et pour agir dans et hors de l'école. Il s'agit donc par là de rendre les savoirs vivants.

#### **4.2.2 Niveaux de compétences**

*Les niveaux de compétences correspondent à des étapes importantes du développement pour arriver à la maîtrise des compétences terminales de l'année d'apprentissage.*

En cours d'année et de cycle, les niveaux de compétences permettent de porter un regard global sur les apprentissages de l'élève afin de situer l'évolution de ses compétences. Dans cette perspective, ils constituent un outil de structuration pour la progression de l'apprentissage des contenus notionnels, des activités d'apprentissage et de l'évaluation.

#### **4.2.3 Compétences disciplinaires et Compétences transversales**

- ❖ Les compétences peuvent être disciplinaires ou transversales. *Les premières, les **compétences disciplinaires**, sont les compétences à acquérir dans une discipline scolaire; les secondes, les **compétences transversales**, sont formées des attitudes ainsi que des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer*
- ❖ Une compétence disciplinaire correspond à un niveau de maîtrise particulier qu'atteint à un moment donné un enfant à propos d'une matière d'apprentissage. Elle est spécifique par discipline
- ❖ Une compétence transversale comporte un ensemble de **valeurs, d'attitudes, de démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire;**
- ❖ Articuler les compétences disciplinaires et les compétences transversales pour favoriser le **décloisonnement disciplinaire** et les **activités d'intégration**
- ❖ Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur le **réinvestissement et le transfert.**

Les compétences transversales peuvent être regroupées en quatre ordres :

- les compétences **d'ordre intellectuel;**
- les compétences **d'ordre méthodologique;**
- les compétences **d'ordre personnel et social;**
- les compétences **de l'ordre de la communication.**

#### **4.2.4. Situation d'apprentissages dans l'APC**

*L'apprentissage est le passage d'une situation de non-savoir à l'intégration de connaissances nouvelles. L'apprentissage nécessite une opération de construction et pas seulement de réception des savoirs*

Dans l'approche par compétences, la situation d'apprentissage permet à l'apprenant de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations problèmes qui sont à la base de la construction des compétences visées. La régulation de cet apprentissage est assurée par une évaluation formative menée de manière intégrée

L'apprentissage est mené en permanence pour que l'apprenant puisse :

- maîtriser les contenus-ressources,
- apprendre à les mobiliser pour résoudre une situation – problème donnée,
- à les intégrer dans une famille de situations.

**Par famille de situations**, on entend un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences. Les compétences sont rassemblées au sein de familles de situations selon des paramètres qui en constituent les invariants : la tâche demandée, un objet, le type de support présenté et les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qu'elles sont susceptibles de mobiliser (une démarche ou une méthode ou un processus commun....).

La notion de famille de situations doit être comprise comme une notion transdisciplinaire.

**Une situation d'intégration** est une situation d'apprentissage / une situation d'évaluation complexes, présentées généralement sous la forme d'une situation problème ayant pour but l'intégration et la mobilisation des acquis (valeurs, compétences transversales et disciplinaires, savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, attitudes, conduites et comportements) et visant à réaliser une compétence globale qui couronne un cursus plus ou moins étalé dans le temps : cycle, palier et année.

Une situation d'intégration vise la production d'un document, d'un travail de synthèse, la mise en œuvre d'une démarche spécifique (expérimental, création...)

**La compétence globale** est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.,M., De Ketele **et repris par X., Rogiers.**

**Le Profil de sortie** est défini pour l'ensemble du cycle et pour les paliers qui le constituent; il est également défini pour l'année .

D'une manière générale, il se distingue **de la compétence globale** en ce sens qu'il intègre aussi les valeurs et les compétences transversales et s'inscrit dans une approche curriculaire.(unité du palier).Profil et compétence globale entretiennent cette relation qui lie une partie à un tout qui l'englobe.

**La compétence terminale** est liée à un domaine structurant d'une discipline donnée. Elle exprime, en termes de savoir agir, ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline.

#### **4.2.5. La situation-problème ( annexe I)**

La situation-problème est une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des

attitudes, des conduites et des comportements). C'est dans le traitement des situations-problèmes que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes.

C'est une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'élève dans ses croyances et ses savoirs faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d'une recherche. Plusieurs solutions sont possibles et certaines sont plus efficaces que d'autres : il s'agit pour l'apprenant de trouver les bonnes questions, d'agir, de prouver, de construire des modèles, de les échanger avec d'autres, de reconnaître ceux qui sont conformes à son contexte socioculturel.

La situation-problème est une situation d'apprentissage permettant la construction des savoirs ayant un contexte et un but et pouvant servir de situation d'intégration.

- elle fait appel à des connaissances de type déclaratif, procédural et conditionnel);
- elle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité.
- Elle est macro, par sa dimension globale, car elle permet d'intégrer un grand nombre de savoirs de toutes natures acquis par les élèves dans une période de temps d'au moins un trimestre .
- elle est concrète parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation de connaissances, de techniques, de stratégies ou d'algorithmes.
- Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par l'élève ou la classe, obstacle préalablement bien identifié.
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures.
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme un véritable défi à affronter, dans lequel ils sont en mesure de s'investir.

*La situation-problème est une situation d'apprentissage significative et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre*

Quatre types de situations-problèmes peuvent être proposées, amenant les élèves à :

- **prendre une décision** : Envisager une alternative visant à répondre de la meilleure façon possible à un certain nombre de contraintes
- **analyser et concevoir un système** : Comprendre la logique d'une situation ou imaginer un système qui répond à des objectifs définis
- **traiter un dysfonctionnement** : Analyser en profondeur un système en dysfonctionnement, retrouver l'origine du dysfonctionnement, puis élaborer une procédure susceptible d'éviter ce dernier.
- **gérer et conduire un projet** : susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.).

Le processus de résolution se caractérise par quatre grandes étapes :

- **la représentation**, où l'on construit un modèle de situation.
- **la résolution**, où l'on élabore un modèle du problème que l'on résout.
- **la communication**, où l'on transmet sa solution à autrui.
- **la vérification**, où on évalue sa solution et l'ensemble de sa démarche.

## **Démarche de projets pédagogiques**

Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé.

Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, , exposition, maquette, carte, expérience scientifique, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (**mobiliser les ressources**, décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

**4.3. Domaine de la maîtrise des TICE :** exploiter les technologies de l'information et de la communication et communiquer de façon appropriée

On s'attend d'abord à ce que l'utilisation des TIC fasse partie des compétences essentielles de toute personne pour participer pleinement à l'économie du savoir. En cette matière, l'Ecole doit préparer tous les élèves dans ses programmes d'études :

- à intégrer dans leurs compétences la maîtrise des TIC qui donne accès à l'économie du savoir ;
- à développer leurs habiletés de communication et à accroître leur capacité à travailler en mode collaboratif en tirant profit des possibilités offertes par les TIC ;
- à acquérir les compétences permettant un apprentissage autonome pour être en mesure de participer aux efforts de développement et d'innovation, qui sont les clefs de la prospérité économique dans le contexte de concurrence mondiale.

Les nombreuses études à tous ces niveaux, amènent à retenir sûrement le temps de l'école comme le temps nécessaire et indispensable des apprentissages aux TIC, ne serait-ce qu'en référence aux pratiques observées dans tous les pays : la formation de l'adolescent, de l'adulte, passe par ses trajets scolaires qu'il s'agisse de sa formation professionnelle, civique ou personnelle. Rien ne sera durable ni profitable à tous si l'école n'est pas ce lieu premier des apprentissages essentiels

Le développement rapide des savoirs et l'accessibilité croissante à des sources d'information variées et multiples rendent l'utilisation des TIC de plus en plus incontournable.

Ces technologies procurent à l'individu une ouverture nouvelle sur le monde, ses conventions et ses contradictions.

La compétence à exploiter les TIC suppose la capacité à y recourir de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique à leur endroit. Cela nécessite à la fois l'accès à des ressources adaptées et un encadrement soutenu. Il importe donc d'offrir aux élèves un environnement stimulant pour leur apprendre à traiter l'information, à créer et à communiquer à l'aide des TIC. Mises à profit dans les champs disciplinaires, elles accélèrent le développement et l'acquisition d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires, s'intègrent de façon cohérente à des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager des idées et des réalisations de toutes sortes.

Chez l'apprenant l'utilisation des TICE :

- l'amène à acquérir des méthodes actives d'apprentissage, qui font appel davantage à l'auto-apprentissage, à la résolution de problèmes.
- augmente sa motivation en lui faisant jouer un rôle plus actif dans sa formation et en l'amenant à des méthodes d'apprentissage interactives ;
- permet une interaction continue et plus soutenue avec l'enseignant ;
- favorise les collaborations et le travail d'équipe ;
- donne accès aux banques de données de sa discipline et à des informations à jour partout dans le monde.
- lui offre l'occasion d'apprendre à rechercher les informations et à évaluer leur pertinence ;
- lui permet de s'ouvrir plus facilement aux développements de sa discipline
- lui permet d'acquérir des habiletés technologiques, qui favorisent son intégration au marché de l'emploi.

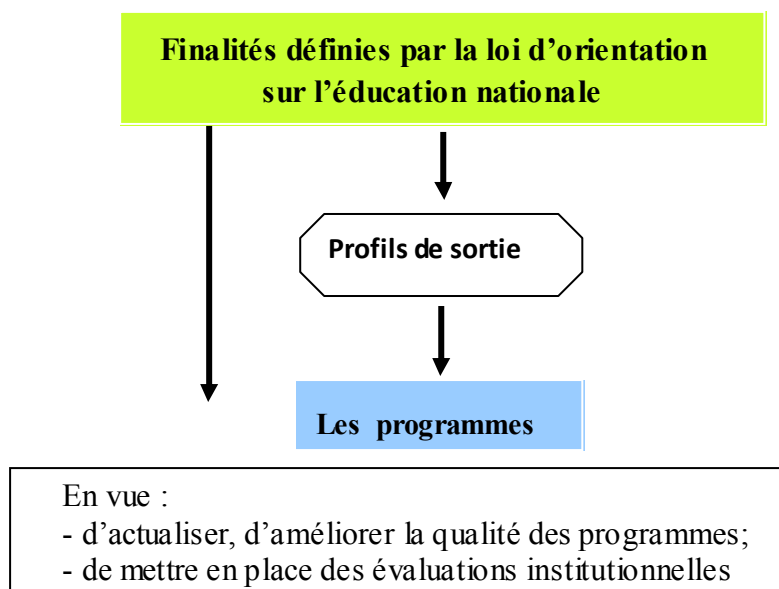
## **IV. Les profils de sortie**

### **1. Définition du profil de sortie**

Les profils de sortie sont la traduction en termes de compétences (produit de formation) des caractéristiques que la loi d'orientation a fixées comme attributs et qualités que l'école a pour mission d'installer chez l'algérien de demain.

C'est un ensemble capable de guider et d'orienter le travail d'élaboration du programme d'études.

Ils doivent être organisés de telle manière à induire des programmes et des parcours scolaires respectant des principes stratégiques et méthodologiques qui leur imprègnent une meilleure applicabilité et une plus grande cohérence interne. Ces principes sont énoncés dans le Référentiel Général des Programmes.



### **La loi d'orientation préconise :**

- de fonder les programmes sur des compétences

**Compétences**

**Les programmes réécrits nécessiteront...**

...des ajustements		...dans le but d'assurer :
Un renforcement et une plus grande affirmation des valeurs	→	Education aux valeurs de la société algérienne et ouverture sur le monde
Une meilleure articulation entre les cycles d'enseignement, à l'intérieur des cycles entre les paliers et à l'intérieur des paliers entre les années	→	Cohérence curriculaire verticale
Une plus grande intégration des apprentissages interdisciplinaires.	→	Cohérence curriculaire transversale
Une Adaptation des pratiques d'évaluation au nouveau paradigme d'apprentissage.	→	Mettre l'évaluation au service des apprentissages.

## **2. Méthodologie adoptée**

La méthodologie adoptée vise à assurer la continuité entre les différents niveaux du cursus scolaire :

- entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur,
- entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire,
- entre le cycle primaire et le cycle moyen dans l'enseignement fondamental.

Il s'agira de vérifier, chaque fois, la cohérence verticale des profils de sortie aux niveaux d'articulation du cursus.

### **2.1. profil de sortie de l'enseignement secondaire** relié à l'enseignement supérieur :



3

### Prérequis de l'enseignement supérieur



Profil global au terme de l'**enseignement secondaire**, selon la filière, défini :

- relativement à des objectifs de fin de cycle,
- relativement aux prérequis exigés par l'enseignement supérieur.

Profil selon la filière

2<sup>ème</sup> année

3<sup>ème</sup> année

2

Profil global à la fin du **tronc Commun** relié aux  
préacquis de l'enseignement fondamental



1

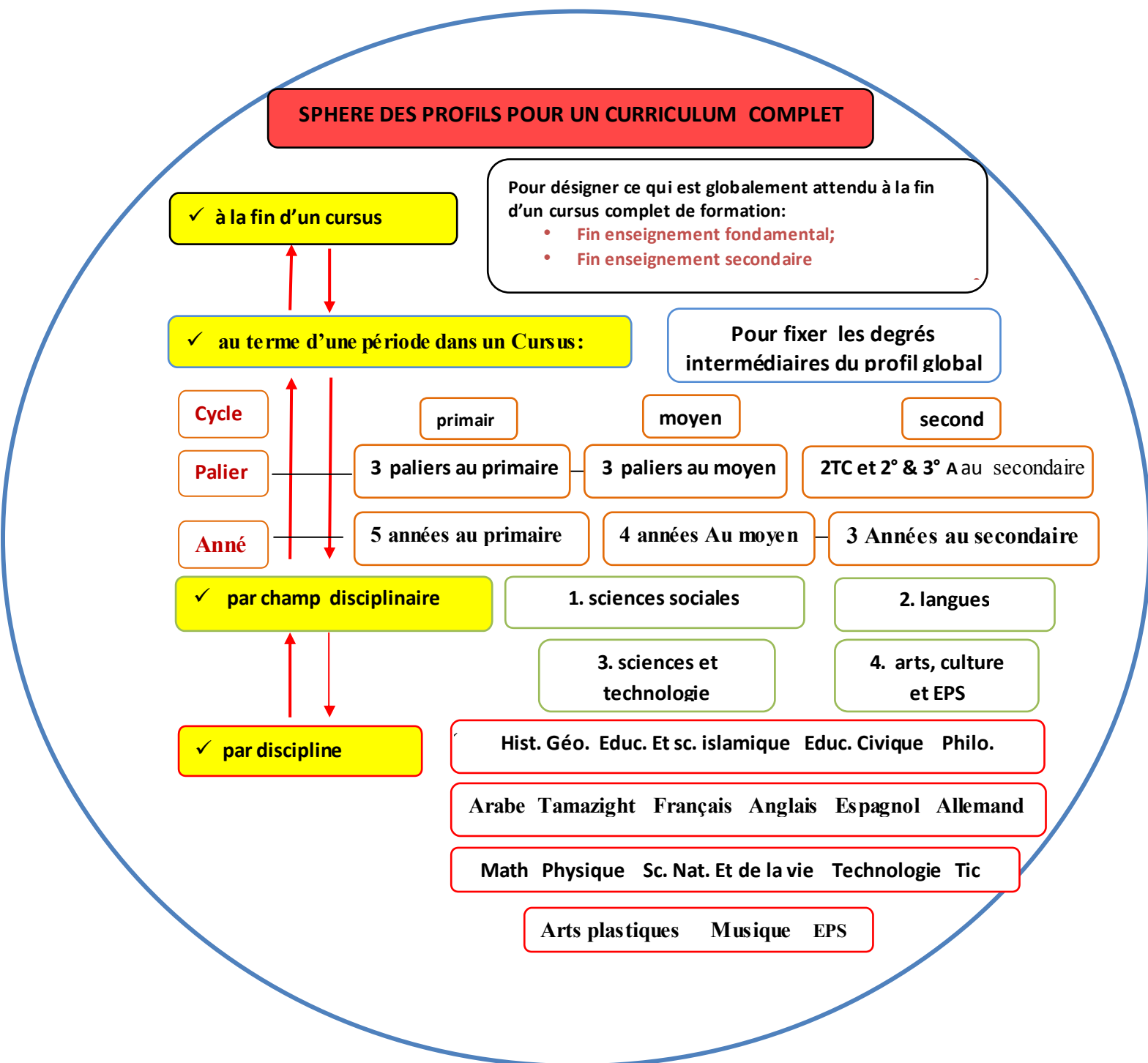
Profil global et profils par champs disciplinaires et par  
**discipline** à la fin de l'enseignement fondamental

## 2.2. Profil de sortie de l'enseignement fondamental

Profil global de l'enseignement fondamental							
Profil enseignement primaire				Profil enseignement moyen			
1.Domaine des sciences humaines et sociales	2.Domaine des langues	3.Domaine des sciences et technologie	4.Domaine des arts, culture et EPS	1.Domaine des sciences humaines et sociales	2.Domaine des langues	3.Domaine des sciences et technologie	4.Domaine des arts, culture et EPS
Les profils disciplinaires				Les profils disciplinaires			
. Histoire . Géographie . Education Islamique . Education civique	. Lange arabe . L. tamazight . L'étrangère1	. Maths . Education Scientifique et technologique	. Art plastique . Musique . Education physique et sportive	. Histoire . Géographie . Education Islamique . Education civique	. Lange arabe . Lange tamazight . L'étrangère1 . L'étrangère2	. Maths . Physique . Sciences de la vie et de la terre . TICE	. Art plastique . Musique . Education physique et sportive

**Note :** la rédaction des programmes annuels des disciplines se fera par des ajustements successifs allant des profils aux programmes puis en sens inverse des programmes aux profils, comme l'indiquent les flèches ci-dessus.

### 2.3. Description des profils de sortie



## A. Profil global de l'enseignement fondamental.

### Introduction

Le profil global de l'enseignement fondamental, considéré également comme étant celui de l'enseignement moyen, est structuré selon des lignes de force basées sur la maîtrise des langages fondamentaux, avec pour **principaux axes la langue arabe et les mathématiques**, l'acquisition de valeurs conformes à l'identité nationale et l'acquisition de compétences transversales indispensables au développement de la personnalité et à la réussite scolaire.

L'enseignement fondamental qui constitue l'enseignement obligatoire vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.

- **La langue arabe**, composante essentielle de l'identité nationale, est la langue d'enseignement de l'école algérienne. Sa maîtrise par l'expression orale, la lecture, l'écriture, est au cœur des apprentissages. Elle constitue en même temps un ensemble de compétences disciplinaires et de compétences transversales fondamentales pour la scolarité de l'enfant.
- L'enseignement des **mathématiques**, en tant que langage fondamental, confère à cet enseignement un caractère scientifique et une rigueur de la pensée qui bénéficie aux autres disciplines.

Ce profil global est pris en charge, à la fois, par l'enseignement primaire et l'enseignement moyen en ce sens que l'enseignement moyen permet l'approfondissement des compétences transversales et disciplinaires construites durant l'enseignement primaire.

Outre l'indispensable « savoir **lire, écrire, compter** », complété par « et **cliquer** », le profil global pour le primaire comporte l'acquisition de valeurs et de compétences transversales nécessaires à une formation harmonieuse de la personnalité et à la réussite scolaire.

### A.1 Structuration du profil global

Il comporte une structure en quatre parties :

1. **le domaine de la formation de la personnalité** recouvrant les valeurs liées :
  - a) à l'identité algérienne,
  - b) à la conscience nationale,
  - c) à la citoyenneté,
  - d) à l'ouverture sur le monde.
2. **le domaine des compétences transversales** recouvrant les compétences d'ordre :
  - a) intellectuel,
  - b) méthodologique,
  - c) de la communication,
  - d) social et personnel.
3. **le domaine des compétences disciplinaires** qui sont structurées en compétences **globales** et compétences **terminales**.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>. **Une compétence globale** est une macro compétence qui intègre les compétences terminales d'une discipline à un niveau donné. Une seule compétence globale est définie pour toute la discipline au niveau considéré. La compétence globale, formulée en termes de savoir agir et de façon intégratrice et synthétique, est ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans une discipline donnée. Elle est définie par cursus, cycle, palier et année.

4. le **domaine des savoirs** traduit par la matrice notionnelle devant préciser pour chaque profil les connaissances à faire acquérir par l'élève.

## **A.2 Composantes du profil global**

Le **profil global** lié aux finalités de l'école est décrit selon les domaines suivants :

### ❖ **Domaine de formation de la personnalité**

Il s'agit de préparer l'élève à devenir le citoyen de demain, ancré dans ses valeurs et ouvert sur le monde, de manière responsable et critique; de développer la compréhension des enseignements et des valeurs morales de la religion islamique, comprendre les rapports qui organisent la vie de la société et posséder le sens du civisme, de la citoyenneté et de l'amour de la patrie.

#### ➤ *Sur le plan de l'ancrage national l'élève :*

- est en mesure de manifester, dans la vie courante, les comportements qui garantissent la cohésion nationale ;
- est en mesure de participer quotidiennement à la vie citoyenne et d'adopter, en toute circonstance, les attitudes et les comportements qui expriment le respect de la vie et de la personne humaine, la solidarité, la tolérance, la responsabilité et apprend à les transmettre et à les protéger contre les déviations ;
- Est en mesure de connaître les principes fondateurs de l'algérianité et d'adopter en toute circonstance les attitudes et les comportements qui les respectent et les valorisent ;
- Est en mesure de connaître les institutions et les symboles de la nation algérienne, de manifester à leur égard son respect et son attachement, dans les situations de la vie courante, et à s'engager à les protéger et les défendre ;
- Est imprégné d'une connaissance juste et profonde du patrimoine historique, linguistique, culturel et religieux de la nation et développe les attitudes et les comportements pour les protéger et les préserver.

#### ➤ *Sur le plan de l'ouverture sur l'universel, l'élève :*

- Est en mesure de manifester son ouverture sur le monde, les civilisations et les cultures étrangères ;
- Est capable de s'adapter au progrès universel;
- Est en mesure de connaître les institutions et instances internationales, et d'avoir une compréhension juste de leur relation à la vie nationale et au contexte de la mondialisation.

### ❖ **Domaine des compétences transversales**

Il s'agit de conférer à l'élève un ensemble de compétences clés qui lui permettront soit de suivre un enseignement ou une formation ultérieurs, soit de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

---

*Une compétence terminale est liée à un domaine structurant d'une discipline donnée. Elle exprime, en termes de savoir agir, ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline.*

➤ **Compétences d'ordre intellectuel**

A la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :

- d'exploiter l'information ;
- d'exercer les capacités d'observation, d'analyse et de classement, de raisonnement logique et d'abstraction;
- de résoudre des problèmes;
- d'exercer son jugement critique;
- de faire preuve de curiosité, d'imagination et créativité.

➤ **Compétence d'ordre méthodologique**

A la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :

- de se donner des méthodes de travail efficaces ;
- de développer les méthodes du travail autonome et du travail en groupe ;
- de développer des démarches d'auto-formation ;
- d'exploiter les technologies d'information et de communication ;
- de développer les stratégies de communication adaptées aux différentes situations.

➤ **Compétences d'ordre personnel, collectif et social**

A la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure:

■ ***Sur le plan personnel***

- de structurer et affirmer son identité personnelle ;
- de développer des comportements favorables à son épanouissement intellectuel spirituel et physique;
- de réaliser son projet personnel et professionnel;
- de prendre des initiatives, fournir des efforts, de persévérer et d'endurance
- de se motiver et d'éprouver le sentiment de satisfaction personnelle que procurent l'atteinte des objectifs et l'accomplissement d'une tâche bien achevée.
- d'exercer son autonomie et les comportements d'auto-formation tout au long de la vie.
- de faire preuve d'initiative et d'esprit entrepreneurial

■ ***Sur le plan collectif et social***

- de développer des comportements conformes aux valeurs nationales et universelles
- de développer les comportements de coopération ;
- développer des conduites d'empathie et d'acceptation de l'autre
- de s'adapter au changement et à l'évolution du monde ;
- de développer les démarches de connaissance de soi, de l'environnement, du monde du travail et d'insertion dans la société.

➤ **Compétences d'ordre communicatif**

A la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :

- d'exploiter et mettre en œuvre les moyens d'expression scientifique, littéraire, artistique, symbolique et corporel pour communiquer de façon appropriée.
- d'utiliser les technologies de l'information et de la communication

❖ **Domaines des connaissances**

L'école se doit de doter l'élève d'un socle de connaissances indispensables - ce qu'il n'est pas permis d'ignorer- et d'une culture d'appoint liées aux grandes problématiques humaines du monde d'aujourd'hui, afin de faire de lui un « esprit éclairé ».

**La langue arabe** (expression orale, lecture, expression écrite, langue d'enseignement pour les autres disciplines) et **les mathématiques** (accès aux différentes formes de raisonnement, connaissances numériques, maîtrise de mécanismes opératoires de calcul, résolution de situations problèmes élémentaires) constituent les deux pôles principaux qui structurent l'acquisition des compétences et la maîtrise de ces langages fondamentaux conditionne la réussite scolaire.

❖ **Domaines des connaissances scientifiques et technologiques**

Il s'agit d'entraîner l'élève à l'observation, au tâtonnement expérimental et à la mesure, aux bases de la démarche scientifique et de la rationalité; il s'agit de construire progressivement des modèles de compréhension et d'explication du monde comme système physique et comme système biologique. A cet effet, l'élève devra maîtriser, non seulement les bases de la démarche scientifique, mais également les concepts clés et les savoirs de base des sciences de la vie, des sciences physiques et de la technologie.

Au-delà des connaissances déclaratives et des savoirs procéduraux dispensés par les disciplines scientifiques, l'élève devra disposer d'une culture dans ce domaine qui lui permettra de les intégrer dans les interrogations qu'il portera sur le monde.

L'importance des finalités de l'apprentissage de ce domaine, à savoir, doter l'élève de compétences théoriques et pratiques, développer ses compétences en matière de raisonnement, de résolutions de problèmes, faire acquérir des éléments d'éducation et de culture scientifique et technologique indispensables à la compréhension du monde qui l'entoure, l'aider à se responsabiliser à la fois en matière de santé et d'environnement, de choix technologiques, des problèmes de consommation, des problèmes de l'eau, de l'énergie, des épidémies, des images et des informations apportées par les médias sur le monde naturel, la technique et les sciences.

Dans ce **domaine les mathématiques** ont un rôle essentiel dans l'acquisition de ces compétences. **Les Mathématiques** constituent un outil de choix pour le développement de compétences cognitives de haut niveau. Dès les premiers apprentissages, les mathématiques doivent être perçues, et donc vécues comme fournissant des moyens, des outils pour anticiper, prévoir et décider. Faire des mathématiques, c'est élaborer de tels outils qui permettent de résoudre de véritables problèmes, puis chercher à mieux connaître les outils élaborés et s'entraîner à leur utilisation pour les rendre opératoires dans de nouveaux problèmes.

- A la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :
- d'acquérir une éducation mathématique et la maîtrise du langage mathématique.
  - de connaître le monde vivant et le monde physique ;
  - de connaître les processus technologiques ;
  - d'intégrer les développements induits par l'avènement de la société de la connaissance ;
  - de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à maîtriser leurs applications ;
  - de connaître les concepts et les processus scientifiques et les démarches de la pensée logique et de la rigueur scientifique, et de s'imprégner de la notion de système.
  - de développer une culture scientifique et technologique.

❖ **Domaine des connaissances en langues et littératures**

Dans ce domaine, il s'agira essentiellement de doter l'élève d'une compétence de communication orale et écrite, soutenue par une maîtrise suffisante de l'outil linguistique, plus particulièrement dans le domaine de la lecture et de l'expression écrite.

Dans le domaine de la littérature, l'élève devra connaître les auteurs algériens et maghrébins, sans rester fermé aux autres littératures du monde africain et du monde arabe.

La **langue arabe**, composante essentielle de l'identité nationale, est la langue d'enseignement de l'école algérienne. Sa maîtrise, par l'expression orale, la lecture, l'écriture, est au cœur des apprentissages. Elle constitue en même temps un ensemble de compétences disciplinaires et de compétences transversales fondamentales pour la scolarité de l'enfant

L'objectif majeur assigné à l'enseignement de la langue arabe est de doter les apprenants d'une compétence suffisante qu'ils pourront investir dans les différentes situations de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit .

➤ **A la fin** de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :

- de comprendre, écrire et communiquer en **langue arabe** ;
- d'exercer la langue arabe, à l'oral comme à l'écrit, en tant qu'outil de communication dans les domaines de la vie et d'expression de la personnalité algérienne ;
- d'exercer la langue arabe en tant qu'outil de production et de créativité intellectuelle dans les domaines des sciences, de la technologie, des arts et de la culture ;
- d'exercer la **langue amazighe** en tant que dimension d'expression de la culture nationale, sous toutes ses formes: linguistique, artistique, sociologique ;
- de développer la maîtrise de la langue amazighe comme expression de l'identité nationale et de l'attachement à ses origines historiques et anthropologiques ;
- d'exercer les **langues étrangères** comme outil d'accès aux connaissances scientifiques et technologiques, à la pensée et la culture universelle ;
- de développer la maîtrise des langues étrangères en tant qu'instrument d'échange et de dialogue entre les cultures et les civilisations étrangères ;
- de développer la maîtrise des langues étrangères et l'exercer pour faire face aux implications de la mondialisation de l'économie, des mutations technologiques et de conquête de marchés.

❖ **Domaine des connaissances sociales et humaines**

Ce domaine est particulièrement important pour la socialisation de l'apprenant, l'acquisition des valeurs conformes à l'identité nationale et l'apprentissage de leur mise en œuvre. Les disciplines de ce domaine ont un rôle principal dans le développement et le renforcement des valeurs islamiques authentiques de la société algérienne, et les valeurs spirituelles de tolérance, de justice, de respect de soi et des autres, du renforcement de compétences transversales caractéristiques d'une personnalité équilibrée et ouverte sur le monde.

➤ **A la fin** de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure:

- connaître l'histoire et la géographie de son pays à travers les âges ;
- connaître les personnes qui ont fait l'histoire du pays ;
- développer la connaissance du Coran et du hadith et en tirer les valeurs spirituelles liés à la vie sociale ;
- de développer la compréhension des activités et des expériences humaines, et enrichir continuellement la perception, l'évaluation et la rationalisation du réel ;

- de maîtriser les instruments et les méthodes de l'analyse, de l'explication et de la critique des faits liés à l'histoire, la géographie, l'évolution de la pensée humaine ;
- d'être capable d'affiner continuellement son questionnement, sa perception de l'existence, sa compréhension des idées, des opinions et des événements situés dans le temps et l'espace ;
- de développer la connaissance et la compréhension des structures et instances internationales et posséder une perception juste de leur rapport au contexte national et de leur intervention dans la gestion du monde ;
- de comprendre les logiques de fonctionnement et de développement de l'environnement social et économique dans la sphère nationale et mondiale et se préparer activement à s'y insérer et à prendre part aux changements qui s'y déroulent ;
- de développer l'aptitude à construire sa vie et à se prendre en charge sur le plan du développement personnel et professionnel ;
- de sensibiliser au fonctionnement démocratique ;
- de développer la connaissance et le respect des règles de la vie commune et de la démocratie, du fonctionnement des structures et des institutions de la république ;
- de construire une perception juste de ses droits et devoirs et s'y référer pour contribuer et faciliter l'organisation de la vie commune et l'établissement des relations avec les structures et institutions de la république ;
- de développer les capacités d'exercice de la liberté, de l'indépendance et de la responsabilité en disposant de repères et de clés de lecture pour décoder le réel dans ses dimensions spatiale et temporelle, à s'y adapter continuellement et à consolider la conscience de son appartenance.

#### ❖ **Domaine des connaissances culturelles et artistiques**

Il s'agira de développer, chez l'élève, le sens du beau et une connaissance suffisante des artistes et des œuvres qui constituent le patrimoine national et universel, dans les domaines de la musique et du sport, dans les domaines de la peinture, de la sculpture et de l'architecture.

Il apprendra à retrouver dans les productions de maîtres les composantes esthétiques des œuvres d'art. L'élève sera, ainsi capable de reproduire dans ses productions artistiques les plus élémentaires, l'harmonie des sons et des couleurs, l'équilibre des formes ;

Il sera, également, capable d'utiliser, en complémentarité avec l'expression et la communication linguistique, les moyens d'expression que sont le dessin, la peinture, le modelage, le mouvement, la gestuelle et la danse, la chanson et la comptine comme langages, dans des productions personnelles et dans des projets collectifs.

Au contact des productions artistiques, l'élève se découvrira des talents qu'il pourra développer à l'école et en dehors de l'école.

➤ A la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :

- de lire, comprendre et apprécier les produits artistiques ;
- de saisir leurs sens esthétique, culturel, civilisationnel et historique ;
- de développer ses capacités d'expression, d'imagination et de création artistiques, sous ses diverses formes musicale, plastique et corporelle ;



- de diversifier et développer ses sensibilités et expressions artistiques et comprendre l'importance des arts, dans l'établissement de rapport de compréhension et de tolérance entre les cultures, les civilisations et les peuples ;
- d'utiliser les ressources artistiques pour développer l'identité culturelle, construire une personnalité équilibrée, prendre soin de sa personne et développer ses capacités et son efficacité psychomotrices, cognitives et artistiques ;
- de réaliser ses aspirations artistiques et œuvrer pour le bonheur individuel et collectif.
- de développer et diversifier ses sensibilités artistiques, apprécier la qualité d'une production artistique, par référence aux règles qui régissent le domaine.

Ce profil global fixé par la loi d'orientation sera traduit pour les besoins de l'action pédagogique en profils de sortie aux différents niveaux d'enseignement.

Le profil de sortie, à un niveau donné, comporte une compétence globale et des compétences terminales accompagnées des valeurs et des compétences transversales qui lui sont rattachées. La compétence globale recouvre de manière intégrative l'ensemble des acquis et des compétences terminales attendus au terme d'une période donnée. Chaque matière étant organisée en ensembles de connaissances appelés domaines structurants, une compétence terminale viendra décrire, en terme de savoir agir, ce que les apprentissages proposés dans chaque domaine structurant apporte à la réalisation de la compétence globale. Leur nombre varie selon les disciplines en fonction des domaines de connaissances qui structurent chacune d'elles.

La structuration des profils de sortie suit fidèlement la structuration de l'enseignement. Celui-ci étant organisé en deux grands cursus : *enseignement fondamental* et *enseignement post-fondamental* ou secondaire, deux grands profils de sortie couronnent pour chaque discipline les deux cursus. Le cursus de l'enseignement fondamental étant à son tour structuré en deux cycles : *enseignement primaire* et *enseignement moyen*, un profil de cycle spécifie ce qui est attendu à la fin de chacune des deux périodes. Chaque cycle est structuré en paliers et chaque palier en années. Un profil de sortie viendra de la même manière expliciter ce qui est attendu à chaque niveau.

Le profil de sortie du cursus de l'enseignement fondamental intègre le profil de sortie du cycle moyen et celui du cycle primaire, comme le profil de sortie de chaque cycle intègre les profils de sortie des paliers et celui de chaque palier les années qui le composent. Ainsi et de proche en proche, le profil de sortie de l'enseignement fondamental qui constitue le niveau le plus général devant refléter en termes pédagogiques ce que la loi d'orientation sur l'éducation nationale a spécifié comme caractéristiques globales à installer chez l'élève sortant de ce cursus, est décomposé en profils de plus en plus précis. Cette décomposition doit à chaque niveau respecter minutieusement la relation qui relie un tout aux parties qui le composent.

Le même procédé est appliqué aux profils des champs disciplinaires qui comportent deux composantes :

- a) les compétences transversales qui sont prises en charge communément par les disciplines du champ disciplinaire,
- b) les quatre catégories de valeurs que les disciplines vont développer en commun.

### **A.3. Profil global de la fin du cycle primaire**

#### ***Introduction***

Le cycle primaire n'est pas qu'une étape de la scolarité ; il est déterminant pour la réussite de l'élève et le succès de l'école. C'est d'abord dans l'enseignement primaire que se construisent les fondements des formations ultérieures et de manière plus lointaine d'une formation pour la vie

L'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève un socle de compétences et de connaissances suffisamment maîtrisées pour devenir instrumentales dans l'enseignement moyen qui lui succède et plus précisément :

- approfondir les acquis de l'année préparatoire du préscolaire, dans les domaines de la socialisation et des connaissances inscrites au programme, tout en envisageant une forme de mise à niveau pour les élèves qui n'auraient pas bénéficié de l'enseignement préscolaire ;
- ancrer les valeurs identitaires et installer les premières connaissances qui concernent le patrimoine historique et culturel du pays ;
- apprendre à l'élève à structurer l'espace et le temps vécus ;
- asseoir les apprentissages instrumentaux essentiels : lire, écrire, compter et utiliser l'ordinateur ;
- Guider les élèves vers l'autonomie et développer leurs capacités d'initiative.

Ces objectifs sont déjà contenus dans le Référentiel général des programmes

*« L'objectif de l'enseignement primaire vise le développement chez l'élève de compétences de base dans les domaines de l'expression orale et écrite, de la lecture, des mathématiques, des sciences, de la morale civique et religieuse.*

*L'enseignement primaire permet à l'élève de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare à poursuivre la scolarité au collège dans de bonnes conditions ». ( Référentiel p... )*

Ces objectifs sont à répartir sur les trois paliers qui structurent l'enseignement primaire :

• **Le premier palier** de l'Enseignement primaire ou palier d'Eveil et d'Initiation .

Ce palier doit donner à chaque élève l'envie d'apprendre et le désir de connaître ; il doit lui permettre de construire progressivement ses apprentissages fondamentaux par :

- la maîtrise de la langue arabe par l'expression orale, la lecture, l'écriture. Elle constitue une compétence transversale fondamentale qui s'élabore progressivement en s'appuyant sur l'ensemble des disciplines ;
- la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps ;
- les acquisitions méthodologiques qui constituent un autre pôle de compétences transversales fondamentales pour ce cycle. Ces compétences transversales sont complétées pour les différentes disciplines par des compétences qui recouvrent à la fois les savoirs et méthodes propres à chaque champ disciplinaire, tels que la résolution de problèmes, les dénombrements, la reconnaissance des formes et des relations spatiales, la découverte du monde animal et végétal, des objets techniques simples, etc.

La langue arabe (expression orale, lecture, expression écrite) et les mathématiques (accès aux différentes formes de raisonnement, connaissances numériques, maîtrise de mécanismes opératoires de calcul) risquent, si elles ne sont pas maîtrisées, de nuire à la suite de la scolarité et nécessitent par conséquent une pédagogie de soutien et de remédiation.

• **Le deuxième palier** ou palier d'approfondissement des apprentissages fondamentaux .

L'approfondissement de la maîtrise de la langue arabe par l'expression orale, la compréhension orale et écrite, l'écriture constituent le pôle fondamental des apprentissages de ce cycle. Cet approfondissement concerne également les autres champs disciplinaires (éducation

mathématique, scientifique, technologique, islamique, civique, initiation à 1<sup>ère</sup> langue étrangère, etc....

• **Le troisième palier** ou palier de Maîtrise des Langues Fondamentales .

Le renforcement des apprentissages fondamentaux, en particulier la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale en langue arabe, de connaissances appartenant à d'autres champs disciplinaires comme l'éducation mathématique, scientifique, technique, islamique, civique, constitue l'objectif principal de ce cycle qui, avec des compétences finales précises, permet de faire une évaluation de l'enseignement primaire. Il est impératif qu'à l'issue de ce cycle l'apprenant atteigne un degré de maîtrise des langages fondamentaux qui l'empêchera à jamais de retomber dans l'illettrisme.

La mise en place d'un dispositif de remédiation durant tout ce cycle devrait faciliter le passage vers le Cycle Moyen, car ce passage ne devrait pas constituer une phase de déperdition scolaire dans l'enseignement obligatoire, ni une incitation à un « bachotage » précoce. ( voir Référentiel )

**A.3.1. Axes directeurs de l'enseignement primaire**

- Il s'agira d'ancrer l'élève dans les valeurs du pays, dans le prolongement de l'éducation préscolaire et de l'éducation de la famille.
- L'élève doit maîtriser la langue arabe et les premiers éléments de sa grammaire qui lui permettent de lire, de s'exprimer correctement oralement et par écrit. Cette maîtrise constitue en même temps un ensemble de compétences disciplinaires et de compétences transversales fondamentales pour la scolarité de l'enfant Elle devra devenir rapidement un instrument permettant l'apprentissage des autres disciplines.
- Il doit également maîtriser la langue amazighe au niveau indiqué par le programme et découvrir sa culture à travers les productions artistiques, littéraires et son artisanat ;

A l'école primaire, il est fait place à l'apprentissage d'une première langue étrangère qui doit devenir également instrumentale, du point de vue de la lecture, avant l'entrée dans l'enseignement moyen.

- En mathématiques, l'élève devra maîtriser les opérations sur les nombres, la notion de proportionnalité et de rapport et les démarches mathématiques de résolution de problèmes.

Il sera capable de mettre en œuvre, dans les résolutions de problèmes, des opérations intellectuelles comme la comparaison, le tri et le classement sur la base des propriétés des objets ;

Il devra maîtriser les techniques élémentaires du calcul mental et calculer des ordres de grandeurs avant de faire l'opération.

Il devra être également initié au calcul sensible qui permet d'apprécier les grandeurs d'espace et de temps par les sens et pouvoir les vérifier par la mesure.

Il pourra utiliser d'autres langages mathématiques: des symboles, des schémas, des représentations graphiques simples....

En géométrie, il saura situer un point dans un espace graphique comme le quadrillage, connaître les formes et leurs propriétés ; il sait mesurer et réaliser des tracés simples avec la règle et le compas.

Il pourra réaliser des constructions en utilisant l'échelle et la symétrie.

- L'acquisition d'une culture scientifique et technologique doit permettre à l'élève de développer le sens de l'observation, la curiosité pour trouver une explication scientifique aux phénomènes observés, l'esprit critique fondé sur la rationalité.

L'élève devra manifester son intérêt pour les progrès scientifiques et techniques, et observer les règles de sécurité élémentaires, dans ses manipulations à l'école et en dehors de l'école.

Dans le domaine des sciences de la vie, l'élève devra manifester sa responsabilité face à l'environnement, au monde vivant et à la santé.

Il doit connaître les grandes fonctions du vivant (naissance et croissance, nutrition, locomotion...) et leur interaction avec l'environnement, et établir des classifications simples.

- Dans le domaine de l'éducation artistique, l'école primaire devra
  - développer une sensibilité artistique mettant en jeu des connaissances et une approche sensorielle des objets et des formes de représentation,
  - contribuer à équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité.
  - développer le goût de la création.
- L'école primaire développera une éducation civique et morale en relation avec les valeurs nationales et qui confère le sens des responsabilités, l'engagement personnel et le goût du travail achevé.
- A l'école primaire, l'élève commence à s'approprier l'usage de l'ordinateur et à se familiariser avec un environnement numérique.

### **A 3.2 Composantes du profil de l'Enseignement Primaire**

#### **❖ Domaine de formation de la personnalité**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire l'élève:

##### **➤ Sur le plan de l'ancrage national**

- Est capable de connaître les principes de l'algérianité et d'exprimer son respect pour les symboles qui les incarnent ;
- Est capable de connaître les institutions de la nation algérienne et de manifester son attachement à leur égard ;
- Est imprégné d'une connaissance large du patrimoine de la nation sur le plan historique, géographique, linguistique, culturel et religieux;
- Est en mesure de participer à la vie d'un groupe (ses pairs, sa classe, sa famille et son quartier) et de tenir des rôles fondés sur la responsabilité et la solidarité et le respect des règles communes
- Est capable de prendre l'initiative et de persévérer pour réaliser un objectif collectif ;

##### **➤ Sur le plan de l'ouverture sur l'universel**

- Est conscient de la diversité des pays du monde, des civilisations et des cultures autres que la sienne ;
- Est instruit des problèmes qui touchent l'humanité (*pauvreté, sécurité, santé, environnement*) et de l'existence d'institutions et d'instances internationales les plus connues dans son environnement, et d'avoir une idée globale de leurs missions.

#### **❖ Domaine des compétences transversales**

##### **➤ Compétences d'ordre intellectuel**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire l'élève est en mesure :

- d'exercer ses capacités d'observation, de classement, de sériation, de catégorisation
- d'utiliser des raisonnements de types inductifs et déductifs ;
- de s'appliquer à résoudre des problèmes adaptés à son âge ;
- d'exprimer son point de vue ;
- d'exercer sa curiosité, son imagination et sa créativité ;
- d'exercer son autonomie.

➤ **Compétences d'ordre méthodologique**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire l'élève est en mesure :

- d'organiser son travail et de le réaliser avec application ;
- de s'intégrer dans un groupe de travail et d'apporter sa contribution à la réalisation des tâches communes ;
- d'utiliser des analyses simples à des fins de compréhension ;
- d'utiliser des démarches et des procédures pour réaliser une tâche.

➤ **Compétences d'ordre social, personnel et collectif**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire l'élève est en mesure :

• **Sur le plan personnel**

- de se poser des questions sur son rôle de futur adulte ;
- de se poser des questions sur ses possibilités, ses intérêts et ses motivations ;
- aimer prendre des initiatives et exercer des responsabilités dans son école ;
- apprendre à être autonome ;
- être capable de persévérance ;
- participer à des activités intellectuelles ou physiques qui contribuent à son épanouissement personnel et au développement de ses potentialités ;
- de choisir des occupations intellectuelles et physiques pour l'épanouissement de ses potentialités et d'y consacrer l'effort nécessaire.

• **Sur le plan social et collectif**

- de connaître les valeurs sociales et de s'en imprégner ;
- de développer des conduites de coopération et d'entraide adaptés à son âge ;
- de s'intéresser à son environnement immédiat (quartier, village, ville) et de contribuer à l'organisation des grandes activités qui s'y déroulent ;
- de participer à la protection et la sauvegarde de la qualité de l'environnement immédiat ;
- de contribuer à la préservation des ressources naturelles et d'adopter des comportements qui les protègent.

➤ **Compétences d'ordre communicatif:**

A la fin du cycle de l'enseignement primaire l'élève est en mesure :

- de communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.
- de communiquer en utilisant les différents langages : littéraire, artistique et corporel ;

- d'utiliser les moyens d'information et de communication pour transmettre et recevoir des messages ;
- d'exploiter les ressources des TIC pour rechercher l'information et communiquer avec ses pairs ;
- de participer à des échanges dans différentes situations par une écoute appropriée, un dialogue responsable et constructif.

❖ **Domaine des connaissances**

**A la fin** du cycle de l'enseignement primaire l'élève est en mesure :

➤ **Connaissances scientifiques et technologiques**

- être capable d'apprécier intuitivement des grandeurs d'espace et de temps ;
- être capable de calculer mentalement et d'appréhender des grandeurs ;
- d'initier à la démarche de la pensée logique et de la rigueur mathématique ;
- de connaître le monde naturel, vivant et physique ;
- de connaître les processus technologiques simples présents dans sa vie courante ;
- de connaître les concepts et les processus scientifiques élémentaires.

➤ **Connaissances en langue et littérature**

- de comprendre, lire, écrire et communiquer en langue arabe dans les situations courantes de la vie ;
- d'exercer la langue arabe, de façon adaptée à son âge, comme outil de production et de créativité intellectuelle dans les domaines de la littérature, des sciences, des arts et de la culture ;
- de s'initier à la langue amazighe en tant que dimension d'expression de la culture nationale sous toutes ses formes : linguistique, artistique et culturelle ;
- de viser la maîtrise de la langue amazighe comme expression de l'attachement à ses origines historiques ;
- de connaître, par l'intermédiaire des textes, les noms des écrivains algériens, maghrébins et arabes, et d'autres écrivains du monde les plus connus appartenant à la littérature universelle.

➤ **Connaissances sociales et humaines.**

- de développer une connaissance des valeurs morales et des pratiques de l'islam ;
- connaître la géographie, les grandes dates et les événements importants de l'histoire du pays et les lier à la mémoire collective du peuple algérien ;
- comprendre et expliquer les faits liés à l'histoire et à la géographie de la sphère immédiate ;
- comprendre les activités humaines dans leur complémentarité et leur interdépendance ;
- être capable de se poser des questions sur le fonctionnement de l'environnement social et économique de la sphère nationale et de le comprendre ;
- développer une connaissance des institutions et des structures de la république et de leur fonctionnement ;

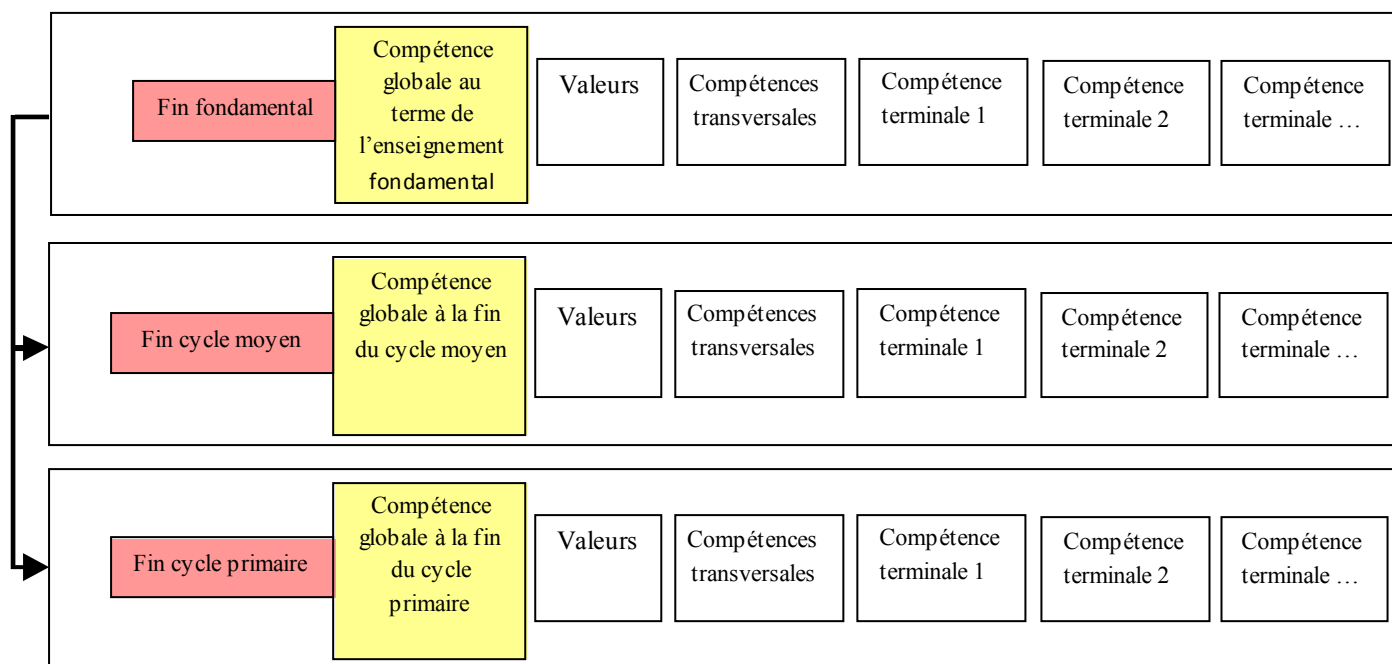
- développer une connaissance des institutions internationales présentes dans le pays et leur relation au contexte national ;
- se poser des questions sur ses aptitudes, ses intérêts et sur l'activité professionnelle qu'il voudrait exercer plus tard ;
- de connaître les règles de la vie commune en termes de droits et devoirs mis en pratique et les respecter ;
- de connaître ses droits et ses devoirs élémentaires de citoyen et leur incidence sur l'organisation de la vie commune ;
- connaître sur le plan pratique le sens de la liberté, de l'indépendance et de la responsabilité.

➤ **Connaissances culturelles et artistiques.**

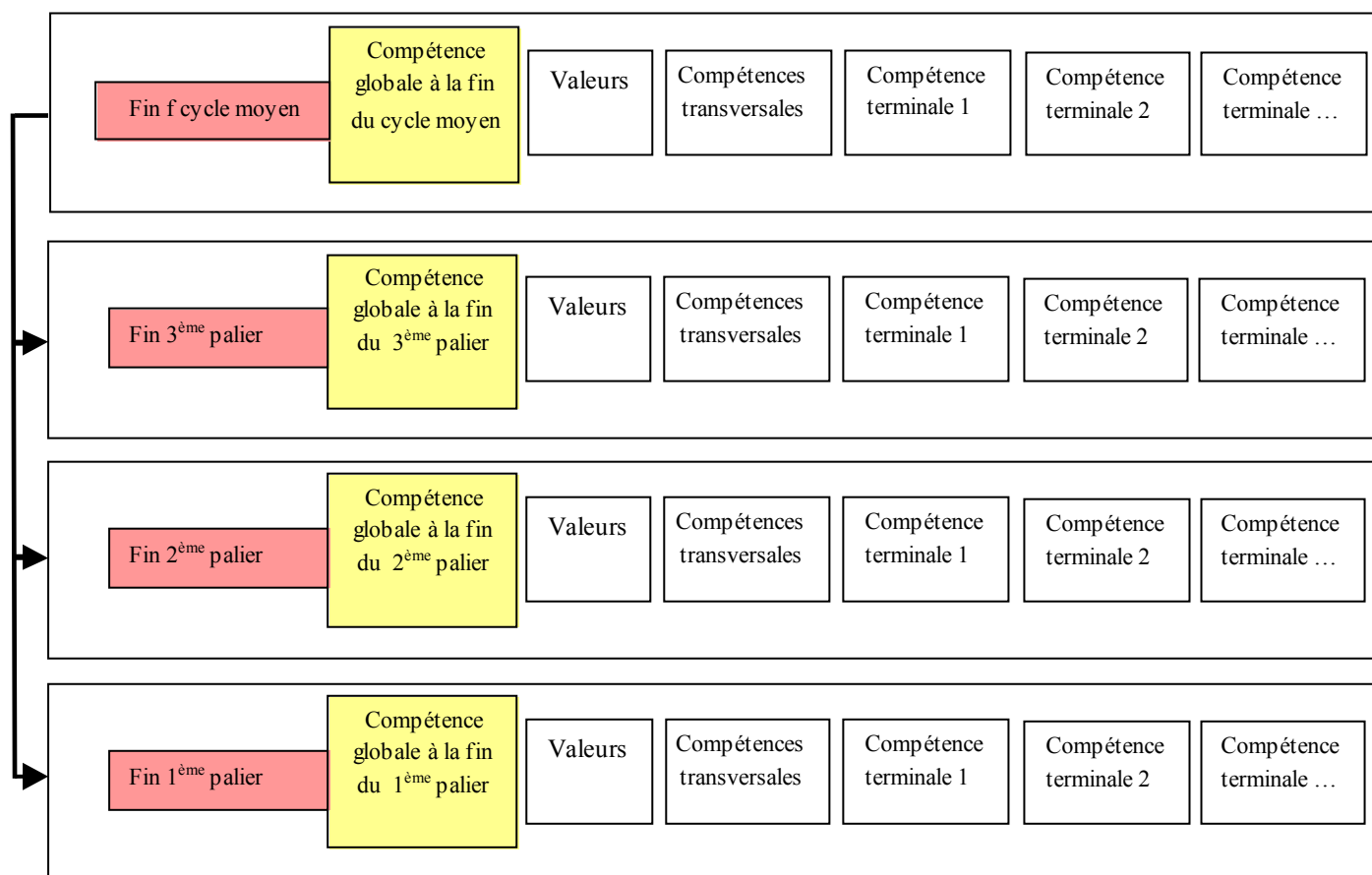
- connaître l'histoire et les grands noms de l'art en Algérie, au Maghreb et dans d'autres régions du monde ;
- connaître les règles et les techniques utilisées dans les domaines de l'art et du sport ;
- s'initier à l'utilisation des moyens d'expression artistique pour développer sa capacité d'imagination et de création artistiques sous les formes plastique, musicale et corporelle ;
- développer le sens et le goût artistiques ;
- d'utiliser les ressources artistiques pour développer l'identité culturelle, construire une personnalité équilibrée, prendre soin de sa personne et développer ses capacités et son efficacité psychomotrices, cognitives et artistiques ;
- de réaliser ses aspirations artistiques et œuvrer pour le bonheur individuel et collectif.

**A 4. Profils de sortie par cycle et par palier d'enseignement**

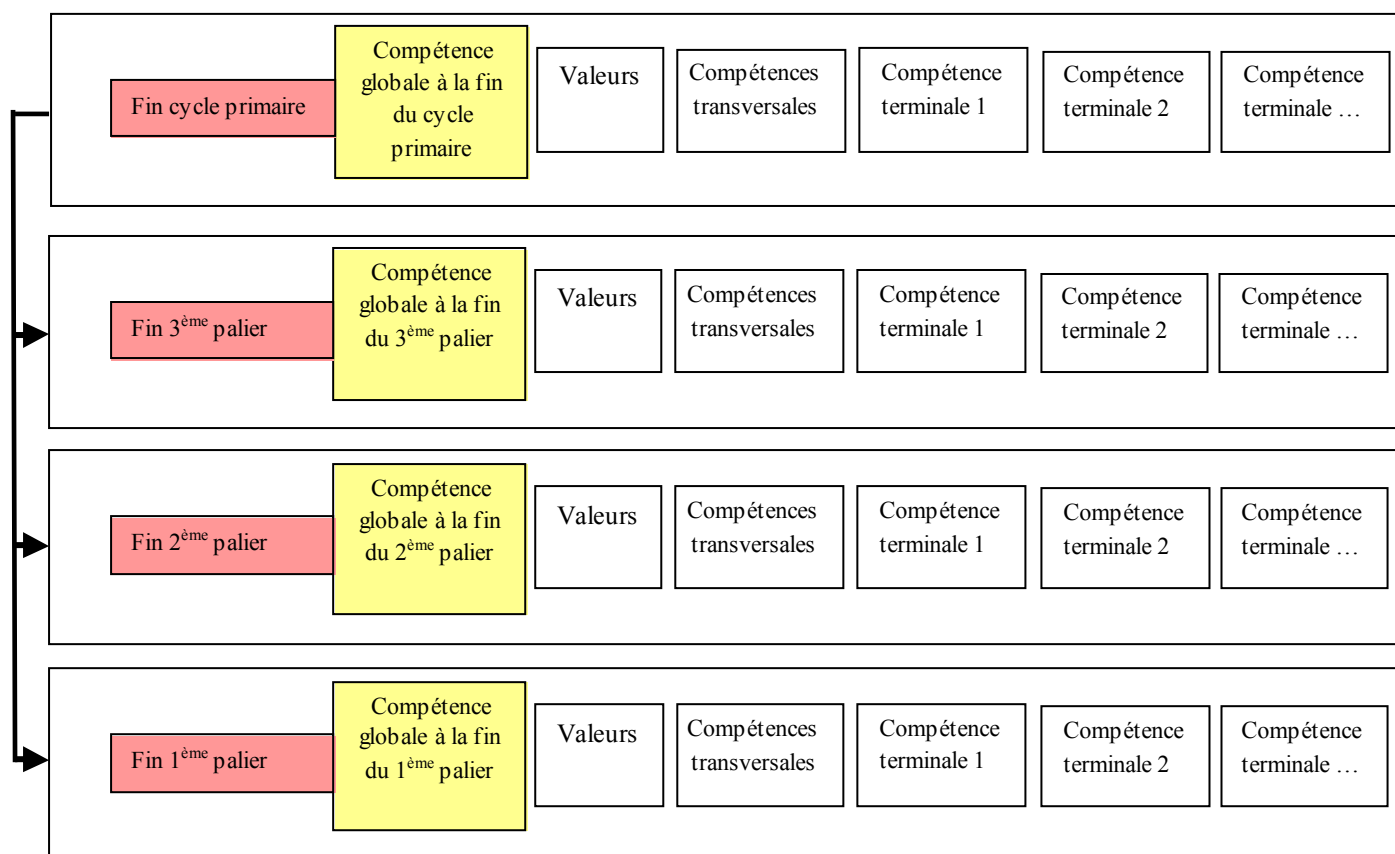
**Profils de sortie par cycle d'enseignement**



**Profils de sortie par palier du cycle moyen**



**Profils de sortie par palier du cycle primaire**





Les profils de sortie par année seront obtenus de la même manière par décomposition des profils de paliers.

Pour les profils de l'enseignement secondaire, l'architecture est identique. Ils sont construits sur la base des profils de sortie de l'enseignement fondamental, dont ils sont le prolongement. Ils tiennent également compte des besoins de l'enseignement supérieur, en termes de compétences qu'il faut installer chez l'élève pour lui permettre de poursuivre ses études après le baccalauréat.

## **Profils de sortie des champs disciplinaires**

### **Profil du champ disciplinaire des langues**

**Objectifs communs à l'enseignement des langues :**

<b>Compétence</b>	<b>qualité</b>	<b>modes</b>	<b>situations</b>	<b>statut</b>
Il s'agira de faire acquérir aux élèves, <b>une compétence langagière</b> permettant de <b>communiquer</b> avec efficacité, (1)	à un niveau-seuil irréversible,	- dans les deux domaines d'expression de l'oral et de l'écrit,  - en modes de réception et d'expression,	dans des situations de la vie scolaire et de la vie courante de plus en plus complexes, compte tenu de la durée des études, du temps alloué et du niveau d'introduction de la langue	et en fonction du statut qui lui est attribué par la loi d'orientation du système éducatif (2)

**(1) La compétence de communication** consiste dans 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 communication, 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 Tamazight).*

**Note :** On fera, dans ce sens, la distinction entre **structures de la langue** et **structures du langage** étant entendu que ce sont les capacités langagières qu'il faut développer ; la langue est considérée comme un outil au service du langage.

**(2)** On parlera de **missions**, en ce qui concerne la langue arabe et Tamazight, de **fonctions**, en ce qui concerne les langues étrangères.

**Profil de sortie de l'enseignement fondamental: domaine des langues**

<b>Domaine des valeurs et des attitudes</b>	<b>(1)</b> <b>L'identité algérienne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Eveiller le sentiment d'appartenance à son pays et sa nation;</li> <li>* honorer et considérer les composantes de l'identité algérienne et respecter ses symboles;</li> <li>* développer les valeurs morales, religieuses et civiques inspirées de l'identité algérienne à travers les textes linguistiques;</li> <li>* être fier de ses deux langues nationales.</li> </ul>
	<b>(2)</b> <b>La conscience nationale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promouvoir ses sentiments d'appartenance à la nation à un niveau de <b>conscience</b> nationale tout en étant convaincu de l'unité d'appartenance et l'avenir commun des personnes et des groupes nationaux constituant la nation ;</li> <li>* préserver et défendre les symboles nationaux ;</li> <li>* adopter les comportements relatifs aux valeurs du pays et à la morale de la nation;</li> <li>* s'imprégner de valeurs religieuses et civiques du pays et de la nation;</li> <li>* être convaincu de la nécessité de préserver et de défendre l'unité de la nation et les frontières du pays;</li> <li>* consolider la relation avec le patrimoine intellectuel, linguistique et littéraire de la nation algérienne;</li> <li>* être conscient de la valeur des réalisations littéraires et intellectuelles de la nation et leur apport au patrimoine universel.</li> <li>* être fier des hommes de science et de lettres de la nation.</li> </ul>
	<b>(3)</b> <b>La citoyenneté</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Participer à la vie culturelle de l'école et de son environnement ;</li> <li>* donner de l'intérêt à l'acquisition, l'utilisation et la transmission des informations reçues;</li> <li>* adopter les procédés d'écoute et de dialogue, et bannir toutes formes de racisme et de violence.</li> <li>* avoir l'esprit d'entraide, de solidarité et du travail de groupe.</li> </ul>
	<b>(4)</b> <b>L'ouverture sur le monde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Faire preuve de curiosité intellectuelle et scientifique;</li> <li>* s'ouvrir sur les Lettres régionales et universelles;</li> <li>* s'ouvrir sur les langues étrangères et les autres cultures;</li> <li>* accepter la différence, et aspirer à la coexistence pacifique avec les autres;</li> <li>* respecter les cultures et les civilisations universelles;</li> <li>* apprécier la communication et les échanges avec les autres;</li> <li>* tirer profit des expériences des autres pour une meilleure compréhension de son époque et l'édification de son avenir.</li> </ul>
	<b>(5)</b> <b>Aspect intellectuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Donner son avis dans toutes les situations de communication;</li> <li>* s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans une langue correcte dans les différentes situations de communication pour donner son avis et se justifier;</li> <li>* développer en soi l'amour de la lecture;</li> </ul>
<b>Domaine des compétences transversales</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* maîtriser les méthodes de lecture, connaître les différents types de textes de lecture.</li> <li>* développer sa capacité de rédaction, d'analyse, de compréhension et de critique de différents types de textes;</li> <li>* développer ses prédispositions linguistiques, littéraires, et de critiques créatives ;</li> <li>* développer ses capacités d'expression par la production de textes qui respectent les caractéristiques de la situation et le purisme de la langue.</li> </ul>
	<b>(6)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Définir les stratégies de lecture selon les caractéristiques de la situation;</li> <li>* mobiliser les règles de la textualité, de la cohérence et de la lisibilité;</li> </ul>

	<b>Aspect méthodologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* savoir extraire et mobiliser les données dans l'expression orale et écrite;</li> <li>* savoir utiliser et gérer le temps;</li> <li>* savoir planifier le travail et les activités;</li> <li>* savoir utiliser les techniques de réception et de prise de notes ;</li> <li>* savoir utiliser les technologies de l'information et de la communication et exploiter/mobiliser ses différentes ressources.</li> </ul>
	<b>(7)</b> <b>Aspect communicatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Utiliser les procédés appropriés à la situation de communication;</li> <li>* utiliser les outils linguistiques (rhétorique) adéquats à l'expression orale et écrite;</li> <li>* savoir écouter et répondre aux questions qui lui sont posées;</li> <li>* savoir adapter son langage avec les variantes de la situation de communication;</li> <li>* définir et supprimer les obstacles qui freinent la communication.</li> </ul>
	<b>(8)</b> <b>Aspect personnel et social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Etre indépendant et avoir l'esprit d'initiative et de responsabilité;</li> <li>* émettre des jugements critiques objectifs;</li> <li>* être persuasif et corroboratif pour justifier son attitude;</li> <li>* développer son sens artistique et son goût littéraire esthétique ;</li> <li>* être fier des réalisations littéraires et intellectuelles de la nation;</li> <li>* montrer son intérêt aux œuvres littéraires, aux colloques intellectuels et aux maisons de culture nationales.</li> <li>* se connaître, prendre confiance et se prendre en charge</li> <li>* exploiter les informations appropriées pour la réalisation de son projet personnel et professionnel;</li> <li>* avoir l'esprit d'entraide, de solidarité et du travail de groupe et la sincérité dans ses relations.</li> <li>* avoir l'esprit d'initiative et de création littéraire ;</li> </ul>
<b>Les savoirs</b>		<b>A compléter par les GSD</b>

**Profil du champ disciplinaire des sciences et technologie**

:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>1</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>3</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>4</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>5</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>6</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<b>7</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<b>8</b>	
A compléter par les GSD	<b>9</b>	

يقدر دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تسيير شؤون العالم ويعي علاقتها بالحياة الوطنية تأثيرا وتأثرا يتقبل الاختلاف وثقافات الشعوب الأخرى والعيش مع الآخرين ، ويعمل على التواصل والتعامل السلمي معها

<p>.</p> <p>..</p>	<p>(5)</p>	
<p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>(6)</p>	
<p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>(7)</p>	
<p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>(8)</p>	
A compléter par les GSD		(9)

**Profil du champ disciplinaire des Arts et EPS**

:		
.	(1)	
.	(2)	
.	(3)	
.	(4)	
.	(5)	
.	(6)	
.	(7)	
.	(8)	
A compléter par les GSD	(9)	



## V- Orientations pour les programmes disciplinaires

L'évaluation :

### 1. Définition générale et types d'évaluation

De façon globale, l'évaluation est définie comme un **processus de prise d'information** sur un observable, information destinée à porter un **jugement** et à éclairer des **prises de décisions**.

L'évaluation permet à l'institution scolaire de réguler la scolarité en gérant les flux par le moyen des passages d'une classe à l'autre, par le moyen des examens : c'est là, sa fonction habituelle, et le moyen d'information sont les notes et les moyennes de classe. En l'occurrence, le bulletin ou le carnet scolaire servent d'instruments d'information à l'intention de l'administration, des parents et de l'élève lui-même.

L'institution scolaire peut également avoir besoin de l'évaluation pour gérer et améliorer la qualité et le rendement de l'enseignement par le moyen d'évaluations nationales : ces évaluations touchent les apprentissages, les programmes, les manuels ou encore le fonctionnement des établissements, parfois le fonctionnement de l'institution elle-même.

Mais en plus de sa fonction institutionnelle et sociale, l'évaluation a pour but de gérer et d'améliorer des apprentissages individuels : cette fonction essentiellement pédagogique vise à prendre des décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève.

La loi d'orientation du système éducatif y invite, lorsqu'elle recommande dans son préambule « de ne plus se contenter de la même éducation pour tous, mais aspirer à la meilleure éducation pour chacun ».

Évaluer consiste donc essentiellement à rechercher et à fournir des informations destinées à différents utilisateurs : les élève(s) d'abord, le professeur, les parents, l'administration scolaire, les autres professeurs, la société... en vue de prendre des décisions : proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation ; décerner un diplôme ou certifier de la maîtrise de compétences; transformer les méthodes et les modalités de l'enseignement; etc. La diversité des destinataires engendre d'ailleurs, parce que la nature de l'information attendue est différente pour chacun, une première difficulté, fondamentale.

La pratique pédagogique de l'évaluation suppose d'autres formes d'évaluation en classe, centrées principalement sur l'apprentissage de l'élève et sur ses progrès, mais également, d'autres supports d'information plus explicites que le bulletin scolaire si l'on veut rendre l'information **différemment utilisable** par les différents destinataires.

L'évaluation doit être alors envisagée, non seulement à posteriori dans sa version sommative et socialement certificative, mais bien plus comme un processus intégré de régulation de l'enseignement et mieux comme un processus de remédiation des apprentissages individuels.

L'approche par compétences conduit à considérer l'évaluation, et en particulier l'évaluation formative comme **partie intégrante du processus d'apprentissage**. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant, par la remédiation. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative. La principale raison d'être de l'évaluation en classe est de guider et de faciliter la progression de chaque élève dans ses apprentissages.

Quant à l'évaluation certificative, elle vise à présenter un bilan du développement des compétences terminales définies dans le programme d'apprentissage annuel ou de cycle. Par ailleurs, et si elle est

analysée et interprétée, en plus de considérer les résultats comme une « fin en soi », elle s'intéresse aux processus et aux stratégies mises en place pour atteindre le résultat souhaité. Elle jette un **regard rétrospectif** sur les réalisations de l'élève pendant le temps alloué aux apprentissages et un **regard prospectif** sur la progression des ces mêmes apprentissages. L'évaluation certificative se situe à la fin de l'apprentissage et sert à préparer une décision administrative et officielle prise par le système scolaire à l'égard de l'élève: promotion, classement, etc.

L'évaluation, dans l'approche par compétences, devra s'assurer non pas de l'accumulation de connaissances mais plutôt de la transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables, les preuves de la réussite étant caractérisées par la qualité de la compréhension la qualité des compétences développées, la qualité des connaissances construites et non plus par la quantité d'informations retenues.

L'évaluation diagnostique intervient chaque fois que l'on veut comprendre les résultats et les processus d'une action éducative :

- elle intervient au début d'une séquence d'apprentissage pour évaluer les acquis et les comparer aux pré-requis de la séquence suivante ;
- elle intervient à la fin d'une séquence d'apprentissage pour analyser et interpréter les résultats à des fins de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage ; à cet effet, c'est une partie de l'évaluation formative ;
- Parce qu'elle a un caractère analytique, elle peut intervenir à la fin de l'année pour compléter ou corroborer les résultats de l'année et servir à une meilleure orientation.

## **2. La participation de l'élève à sa propre évaluation**

L'apprentissage à l'auto-évaluation vise à rendre l'élève autonome, mais participe aussi à la réalisation du « contrat didactique » : l'élève sait sur quoi il est évalué, pourquoi il est évalué comment il est évalué et l'évaluation devient ainsi « négociable » : l'élève accepte, alors, les décisions négociées, et se « re-motive » pour appliquer les recommandations.

Il est, ainsi, important que les élèves soient associés à l'analyse et à l'évaluation de leurs travaux ; **la co-évaluation** (évaluation comparée de l'enseignant et de l'élève) et **l'auto-évaluation** sont des objectifs d'apprentissage et doivent être considérées comme des compétences à acquérir.

## **3. Une autre conception de l'évaluation**

Une démarche d'évaluation n'est pas indépendante des choix méthodologiques et pédagogiques qui influencent les démarches d'apprentissage :

- sur la plan méthodologique, une entrée dans les programmes par les compétences,
- sur la plan pédagogique, des démarches d'apprentissage qui s'inspirent du socioconstructivisme et accordent de l'importance à la démarche de résolution de problème.

Il s'agit d'évaluer des compétences, c'est-à-dire :

- **un savoir-agir** pour résoudre des situations problèmes, quand la résolution de problèmes a été utilisée dans l'apprentissage de l'élève : il ne s'agit pas seulement d'évaluer des produits pour une évaluation certificative, mais aussi des processus de production » pour une remédiation pédagogique, c'est-à-dire des choses qui ne sont pas directement observables et qu'il faut mettre au jour par divers procédés, comme l'observation des

essais sur un brouillon, les activités métacognitives basées sur l'entretien avec l'élève, ou tout autre moyen d'investigation ;

- **la capacité à mobiliser** de manière appropriée des connaissances constituées en ressources ( savoirs déclaratifs, savoirs procéduraux, savoirs conditionnels ou pragmatiques), des conduites et des comportements relevant du savoir-être, en relation avec les caractéristiques du problème à résoudre.

L'évaluation portera sur la pertinence des choix des ressources et leur utilisation en relation avec les caractéristiques du problème à résoudre : c'est la différence principale avec l'évaluation traditionnelle qui consiste à évaluer isolément les savoirs – déclaratifs, principalement- plutôt que de les considérer comme des ressources à mobiliser dans des situations complexes qui les intègrent et leur donnent du sens.

Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant n'aura pas à vérifier séparément des acquis : la connaissance d'une règle, d'une formule, d'un savoir indispensable à la progression de la notion... Mais cette activité doit être considérée comme une activité de contrôle et elle est quasiment routinière : elle ne doit pas influencer « lourdement » le jugement que l'on porte sur l'élève car l'évaluation dépasse et englobe le contrôle mais ne se réduit pas à lui ; intervenant dans un système en évolution, quel qu'en soit la nature, *elle privilégie le qualitatif sur le quantitatif*, en vue d'en comprendre le fonctionnement et l'évolution.

#### **4. Les instruments de l'évaluation : la situation d'intégration**

Dans un système basé sur l'approche par compétences, le système d'évaluation devrait porter sur les ressources nécessaires pour l'acquisition et la maîtrise des compétences disciplinaires et transversales:- les savoirs

- les savoir-faire
- les savoir-être.

Une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs. Une telle maîtrise sera dorénavant de plus en plus exigée pour au moins trois raisons. Tout d'abord, plus les savoirs seront intégrés, plus les concepts de base seront maîtrisés et mieux pourront s'y greffer les nouveaux savoirs que requiert l'éducation permanente

L'évaluation des situations d'intégration présente de nombreux avantages pédagogiques, entre autres de mesurer :

- le niveau de maîtrise des ressources ou des concepts et des procédures ;
- l'évaluation des démarches, méthodes, processus mis en jeu ;
- l'évaluation de la savoir-être (attitudes, comportements) ;
- la révision des connaissances acquises dans d'autres contextes;
- la prise de conscience de la complexité;
- la sensibilisation à des dimensions éthiques et interpersonnelles.

A l'inverse d'une évaluation de connaissances que l'on peut considérer isolément, l'évaluation de la compétence ne peut se faire qu'à l'intérieur d'une **situation d'intégration** qui met en relation l'ensemble des composantes de la compétence.

Cette dimension de l'intégration doit, évidemment, faire aussi l'objet d'apprentissages.

L'élève apprend à intégrer, d'abord, au moment de l'apprentissage en travaillant sur des situations d'intégration : un acquis est intégré quand il peut être réinvesti ou transféré dans des familles de situations de la même discipline et, plus largement, dans des familles de situations appartenant à un champ disciplinaire, sachant que la meilleure intégration est celle qui réalise une unité du savoir à un niveau curriculaire.

## **5. Les instruments d'information**

La qualité principale d'un instrument d'information est sa disponibilité à rendre les services qu'on attend de lui. Ce qui est sûr, c'est que le bulletin scolaire dans sa forme actuelle ne peut satisfaire tous les utilisateurs parce qu'il donne une information synthétisée.

Il rend compte de manière trop succincte pour pouvoir renseigner sur la nature et l'importance des décisions à prendre en matière de régulation de l'enseignement ou de remédiation des apprentissages.

Les outils traditionnels comme le cahier de classe qui pouvait renseigner sur les progrès de l'élève, le cahier de roulement qui permettait de le situer par rapport à ses camarades, le cahier de devoirs mensuels qui renseignait sur la qualité de l'intégration de l'apprentissage demeurent utiles, même s'ils sont insuffisants, à condition qu'ils soient exploités dans le sens d'une évaluation pédagogique qui engage des décisions de régulation et de remédiation.

Ils demeurent, néanmoins des outils d'information que les enseignants avertis utilisent encore.

Le portfolio, dans ses différentes formes (portfolio d'apprentissage, portfolio de présentation et portfolio d'évaluation) peut être considéré comme une version très améliorée de ces outils.

## **6. Incidences de l'évaluation sur la rédaction des programmes**

On ne peut évaluer des objectifs d'enseignement et des objectifs d'apprentissage que dans la mesure où ils ont été rédigés de telle sorte qu'ils soient **évaluables**, c'est-à-dire dans la mesure où on peut les **critérier**.

La question que l'on se pose quand on rédige un objectif, quelle qu'en soit la nature (compétence, savoirs, démarches et procédures, comportements...) est de savoir :

- si l'enseignant est capable de le reconnaître dans un programme, de l'interpréter et de s'en servir pour réaliser un **enseignement personnalisé** ;
- si l'enseignant est capable de l'évaluer sur la base d'une formulation suffisamment précise qui lui permet de construire les **critères de son évaluation**.

## **7. La fréquence des évaluations**

Les évaluations officielles sont fixées par le calendrier du Ministère ; toutefois, l'échéancier des évaluations à fonction pédagogique est déterminé par la progression des apprentissages : l'évaluation peut prendre la forme de contrôles rapides qui accompagnent l'enseignement pour des vérifications ponctuelles, et aussi la forme d'une activité complexe déterminées par le programme d'acquisition des compétences et des séquences d'apprentissage.

## **8. Les grilles d'évaluation**

Pour permettre aux enseignants de réaliser des évaluations dans leurs classes, des grilles d'évaluation sont proposées en annexe :

- des grilles avec des critères de correction ;
- des grilles d'observation et de suivi :
  - de l'élève
  - de la classe ;
- des indications pour la période transitoire.

**NB :** Voir les grilles proposées en annexe 2

## **VI. Orientations relatives aux moyens didactiques**

Le choix des moyens didactiques à usage collectif ou individuel est déterminé par les options méthodologiques et pédagogiques :

1. l'approche par les compétences dans les programmes suppose des moyens pédagogiques conçus avec le même principe ;
2. l'approche par le constructivisme et le socioconstructivisme dans les apprentissages suppose la mise en œuvre d'une démarche de résolution de problème qui engage les élèves, à la fois, dans des activités individuelles et des activités de groupes.

Le principe général est de donner à l'élève les moyens nécessaires qui lui permettent de construire, de gérer et d'évaluer ses apprentissages avec une autonomie relative, en fonction de son âge, de ses compétences, de ses intérêts et de ses motivations.

La conception des manuels sur la base des compétences inscrites dans le programme, la conception des activités d'apprentissage à partir de situations – problèmes devra inspirer les auteurs des manuels. (voir annexe 3)

Le matériel didactique approprié à la discipline doit permettre, en quantité et en qualité, le travail individualisé. L'usage des Tice et de l'informatique pédagogique avec des logiciels interactifs apparaît comme le meilleur moyen d'individualiser et « d'autonomiser » le travail de l'élève : dans ce sens, une organisation pédagogique aménageant l'espace de la classe et le temps journalier et de la semaine pour un travail personnel de l'élève est recommandée.

## **Deuxième partie : Composantes du programme**

### **I. Ce qui relève de la rédaction de la CNP**

1. Rappel des principes fondateurs des programmes et leurs implications
2. Profil global de sortie de l'enseignement fondamental:
  - cycle moyen par palier
  - cycle primaire par palier
3. Profil global de sortie de l'enseignement secondaire :
  - tronc commun (*TC lettres ; TC sciences et technologie*);
  - 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années (filières)
4. Finalités des disciplines (vision globale des disciplines dans la formation de l'apprenant)
5. Matrice notionnelle (*enseignement fondamental/ enseignement secondaire*)
6. Recommandations pour la mise en œuvre des programmes :

### **II. Ce qui relève de chaque GSD**

1. Présentation de la discipline
2. Les tableaux

<b>Tableau 1 : Profil de sortie disciplinaire du cycle</b> <b>Enoncé général de la compétence globale pour le cycle</b>  ..... ..... .....					
	Valeurs	Compétences transversales	Compétences terminales 1	Compétences terminales 2	Compétences terminales ...

**Tableau 2 A : Matrice notionnelle disciplinaire du cycle**

pour l'acquisition des valeurs et la construction des compétences visées

Contenus notionnels	Compétences visées

**Tableau 2 B : Matrice notionnelle disciplinaire du cycle primaire**  
pour l'acquisition des valeurs et la construction des compétences visées

Paliers	Champ des langues			Champ des sciences et technologie		Champ des sciences sociales et humaines			Champ des arts			et EPS
	Langue arabe	L. amazigh	L. étrangère	Maths	Ed. sc. et tech	H/géo	E. isl.	E. civ.	Art pla.	Mus.		
<b>Palier 1</b>												EPS
<b>Palier 2</b>												
<b>Palier 3</b>												



**Profils de sortie des paliers**

**Tableau 3 : Profil de sortie du palier ...**

**Enoncé de la compétence globale pour le palier**

.....  
 .....  
 .....

Valeurs	Compétences transversales	Compétences disciplinaires	Thèmes et objets d'étude	Contenus notionnels

<b>Tableau 4: Matrice notionnelle disciplinaire du palier</b> pour l'acquisition des valeurs et la construction des compétences visées		
Palier 1	Contenus notionnels	Compétences visées
Palier 2		
Palier 3		

**NB :** pour la langue Amazigh, ce tableau sera établi par niveau

**Profils de sortie par année**

Tableau 5 : Profil de sortie pour l'année : .....						
<p align="center"><b>Enoncé du profil de sortie de l'année</b></p> <p align="center">.....</p> <p align="center">.....</p> <p align="center">.....</p>						
Valeurs	Compétences transversales	Compétences Disciplinaires	Thèmes et objets d'étude	Exemples de situations problèmes et d'activités	Contenus notionnels	Indication de volume horaire

**NB :** - Les GSD doivent donner après le tableau 4 :

- . des indications sur les démarches et les critères pour l'évaluation (*voir tableau en annexe*).
- . les orientations pédagogiques pour la discipline relatives à la mise en œuvre.

## Troisième partie

### Composantes du document d'accompagnement

#### I. Finalités du document d'accompagnement

Il s'agit d'un document *spécifique au programme, dans un cycle*,

- Il explicite le programme, il précise ce qu'il faut enseigner, le cadre dans lequel l'enseignant fera ses choix. Il doit constituer un précieux outil de travail pour l'enseignant auquel il apporte les éclaircissements nécessaires. Sa fonction est de permettre aux enseignants et aux rédacteurs de manuels et d'aides pédagogiques de s'approprier le programme en ouvrant des perspectives et en donnant toutes les justifications nécessaires.
- Il explicite de façon détaillée les raisons qui ont conduit à introduire telle notion ou telle activité.
- Il formule de façon explicite et argumentée en quoi telle connaissance ou tel savoir-faire aident à la construction de telle compétence : il montre l'articulation entre l'acquisition de savoirs, les méthodes propres à la discipline, les tâches proposées aux élèves et les savoir-faire qu'elles mettent en œuvre.
- Il explicite les savoirs et pratiques de référence sollicités par la discipline à un niveau donné.
- Il propose :
  - Une organisation pédagogique adaptée aux spécificités des disciplines (travail en groupes, TP, etc.),
  - des parcours pédagogiques, des situations d'apprentissage et des activités diversifiées, qui respectent toujours le programme et permettent de le mettre en œuvre ;
  - des pistes pour la mise en œuvre d'une évaluation formative et des moyens pour atteindre les objectifs visés ;
  - des moyens facilitant la mise en place d'auto-évaluations ;
  - des pistes et des activités pour le travail des élèves en autonomie et la mise en œuvre de la pédagogie de projet ;
  - des activités de synthèse ou de recherche à accomplir par les élèves ;
  - des activités d'approfondissement, de réinvestissement pour une compréhension ou assimilation meilleures.

Dans chaque cas :

- il précise la nomenclature, l'équipement ou le matériel nécessaires, l'apport éventuel des technologies modernes.
- Il souligne les convergences entre les méthodes propres à la discipline et celles d'autres disciplines avec la plus grande précision possible.
- Il propose des pistes interdisciplinaires : sujets d'étude, approches pédagogiques pluridisciplinaires.
- Il propose une bibliographie facilement accessible sur les problèmes pédagogiques, la didactique de la discipline et, éventuellement pour certaines questions touchant la discipline, une bibliographie minimale.

#### II. Orientations pour la mise en œuvre du programme

La mise en œuvre du programme dépend de plusieurs facteurs :

- de l'enseignant qui en est le principal artisan, bien sûr, qui doit être conscient des changements souhaités par la réforme dans leurs différents compartiments (méthodologiques, pédagogiques et

stratégiques). Il ne suffit pas de l'informer mais bien plus de le préparer à une véritable rupture épistémologique, à un changement de paradigme qui modifie fondamentalement ses pratiques. Il découvre des programmes structurés et organisés sur d'autres bases méthodologiques (une entrée par les compétences et une approche curriculaire), une pédagogie se référant sur les principes du socioconstructivisme et davantage centrée sur l'activité de l'élève (démarches de résolution de problèmes et démarches de projet), dans un contexte qui n'est pas toujours favorable (classes nombreuses avec des hétérogénéités difficiles à gérer).

- Les auteurs de programmes doivent avoir ces difficultés à l'esprit : ne pouvant agir directement sur la formation des enseignants et sur l'organisation pédagogique des établissements, ils pourront pour le moins agir en amont :
  - pour rendre les programmes plus lisibles en formulant les objectifs de manière qu'ils puissent être reconnus et interprétés ;
  - pour rendre les programmes pédagogiquement applicables en donnant toutes les indications nécessaires à leur mise en œuvre dans **le document d'accompagnement**, et en recommandant des thèmes et des activités qui font intervenir les enseignants en équipe au sein de l'établissement...
- d'autres facteurs encore qui relèvent d'autres instances, et principalement la formation des enseignants dans les domaines qui leur sont les moins familiers, l'implantation et le suivi des programmes, la mise en place d'un système d'évaluation en adéquation avec les choix méthodologiques et pédagogiques qui les ont inspirés.

### **III. Propositions de situations d'apprentissage**

Une situation d'apprentissage est une situation dans laquelle un sujet s'approprie une connaissance dans le cadre d'un projet qu'il conçoit.

A cet effet, il utilise des capacités, des compétences, d'autres connaissances déjà acquises et qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles.

Les situations d'apprentissage peuvent apparaître, dans la vie, en dehors de la structure et de la programmation scolaire.

A l'école, dans le cadre des principes pédagogiques retenus, les situations didactiques devraient tendre à se rapprocher des situations naturelles d'apprentissages en favorisant l'activité de l'élève et en leur donnant du sens. Pour cela, il est intéressant qu'elles soient présentées sous la forme de situations problèmes qui engagent l'élève dans une démarche de résolution de problèmes avec un obstacle pédagogique à surmonter, et avoir une **signification** pour l'élève qui sait pourquoi il apprend. Cette signification est d'autant mieux perçue par l'élève que les situations d'apprentissage à l'école se rapprochent « des situations de vie » qui lui sont familières et mobilisent son expérience. La question pour les auteurs de programmes est, alors, de savoir si les objectifs d'apprentissage qu'ils ont prévus « contiennent en germe » ces principes.

Construire une situation d'apprentissage revient à répondre à plusieurs questions :

#### **1. Quel(s) objectifs d'apprentissage se propose-t-elle de réaliser ?**

- Quelles compétences transversales ?
- Quelles compétences disciplinaires ?
- Quelles connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou pragmatiques) ?

2. Contient-elle des éléments d'**ancrage** dans les **valeurs** et de **rehaussement culturel** ?
3. Est-elle **signifiante** pour l'élève (utile, réalisable, liée à un contexte réel, fondée sur un défi stimulant, supposant un destinataire) ?
4. A quel **domaine** de vie ou d'expérience renvoie-t-elle ?
5. Quelles **approches pédagogiques** seront utilisées (situations problèmes, projets...) ?
6. En conséquence, quelles **modalités d'évaluation** seront utilisées ?
7. Quelles **ressources** seront utilisées ( TIC, bibliothèque, ...) ?
8. Dans sa réalisation respecte-elle les trois temps ?
  - préparation (mobilisation des acquis antérieurs)
  - réalisation (acquisition de nouvelles ressources)
  - intégration et réinvestissement (objectivation et transfert à des situations nouvelles).

#### **IV. Propositions de situations d'évaluation et d'intégration**

Compte tenu de ces indications, le document d'accompagnement devra présenter une ou deux situations d'intégration à titre d'illustrations, dans l'une ou l'autre des catégories présentées dans la typologie citée en annexe (mise en œuvre des situations problèmes)

##### **Comment monter une « situation d'apprentissage » ?**

A titre d'exemple, au Québec, la situation est décrite en douze points suivants :

1. La **situation** tient compte des intérêts des élèves.
2. La **situation** tient compte des connaissances antérieures des élèves.
3. Les élèves doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école. (**la situation est transformée situation problème**).
4. L'élève doit faire une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions.
5. La ou les tâches sollicitent plusieurs compétences.
6. Pour réaliser la ou les tâches, l'élève mobilise plusieurs ressources : notions, stratégies, attitudes, etc.
7. Les élèves font appel à leur créativité et produisent des réponses originales.
8. La **situation** incite les élèves à travailler en équipe ou à collaborer entre eux.
9. Les élèves ont accès à diverses ressources : livres, personnes, logiciels, etc.
10. Les productions sont destinées à un public (élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc.)
11. Les élèves ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche. La durée est variable : quelques périodes, jours, semaines, mois, etc.
12. L'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité de la production. **Les critères d'évaluation sont connus des élèves.**

## **V. Proposition de nomenclatures**

Il s'agira de définir également les moyens pédagogiques indispensables à la réalisation des apprentissages en fonction des activités d'enseignement (matériels didactiques collectifs) et particulièrement en fonction des activités d'apprentissage de l'élève (matériels individuels).

## **VI. Compléments d'informations pédagogiques et didactiques**

Il est laissé à l'appréciation des auteurs de programmes d'introduire des compléments d'information à caractère pédagogique qu'ils jugeront utiles en restant fidèles aux principes directeurs des programmes définis plus haut.

Il reste entendu que le document d'accompagnement ne peut remplacer la formation : sa vocation est d'apporter une aide qui permet à l'enseignant de faire du programme un document de référence, mieux un document qu'il consulte chaque fois qu'il s'interroge sur les objectifs et sur la manière de réaliser un enseignement personnalisé en complément du manuel.

## **VII. Propositions d'orientation relatives au manuel scolaire et aux différents guides**

Le programme et le document d'accompagnement comportent, en principe, suffisamment d'indications pour permettre aux auteurs de manuels d'en traduire correctement les contenus et les principes pédagogiques, grâce :

- aux profils de sortie par cycles, par paliers et par années ;
- aux matrices notionnelles qui peuvent orienter le plan d'études du manuel ;
- aux contenus notionnels par années.

La prise en charge pédagogique est également suggérée : le principe général est que l'apprentissage est principalement centré sur l'activité de l'élève, à travers des démarches socioconstructivistes.

Les auteurs de programmes, qui ont une meilleure vision de leur application, pourront constituer un cahier de charges pédagogique, en termes de recommandations, à l'intention des élaborateurs de manuels.

## Annexe 1

### **Les situations problèmes (S.P)**

#### **a. Mise en œuvre des situations problèmes**

<b>Types de SP</b>	<b>Caractéristiques et contextes où se placent les problèmes à résoudre</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Compétences transversales développées</b>
<b>Prise de décision</b>  <b>choisir une solution parmi plusieurs propositions</b>  <b>Intégrer des savoirs de toute nature pour prendre une décision.</b>	Envisager une alternative visant à répondre de la meilleure façon possible à un certain nombre de contraintes	Prise de décision comportant une seule alternative qui mobilise plusieurs éléments de même nature	Prise de décision avec choix entre plus d'une alternative ou utilisant des éléments de 2 natures différentes	Prise de décision entre plusieurs alternatives qui mobilisent de multiples éléments de natures différentes	Faire des choix et argumenter formuler rationnellement ses opinions ...
<b>Analyse et conception de systèmes</b>	Comprendre la logique d'une situation ou imaginer un système qui répond à des objectifs définis	Analyse et conception de systèmes ayant une relation simple (1 dimension ou linéaire). les éléments mobilisés peuvent être de même nature ou de nature différente.	Analyse et conception de systèmes ayant une relation complexe (2 dimensions ou triangulaire etc.) les éléments mobilisés peuvent être de même nature ou de nature différente.	Analyse et conception de systèmes ayant une relation plus complexe (3 dimensions ou spatiale etc.) les éléments mobilisés peuvent être de même nature ou de nature différente.	Dégager des relations possibles entre faits, situations, comportement  Mettre en évidence des relations de cause à effet ...
<b>Traitement de dysfonctionnements</b>	Analyser en profondeur un système qui dysfonctionne, retrouver l'origine du dysfonctionnement, puis élaborer une procédure susceptible d'éviter ce dernier	Traitement de dysfonctionnements  Niveau 1 avec un seul ou plusieurs dysfonctionnements dans le système	Traitement de dysfonctionnements Niveau 2 avec un seul ou plusieurs dysfonctionnements dans le système	Traitement de dysfonctionnements Niveau 3 avec un seul ou plusieurs dysfonctionnements dans le système	Idem que plus haut +  Maîtrise de la démarche expérimentale, se situer dans l'espace et le temps ...
<b>gérer et conduire un projet</b>	décider planifier coordonner				



**a 1. SP relevant de la prise de décision.**

Les élèves y sont confrontés à des situations qui leur demandent de prendre des décisions et de choisir entre plusieurs possibilités compte tenu de certaines contraintes. Les élèves doivent comprendre la situation, identifier les contraintes, interpréter la façon dont les informations sont présentées, trancher entre les possibilités tout en respectant les conditions posées, vérifier et analyser leur décision et, enfin, communiquer leur réponse. Un certain nombre de facteurs rendent la prise de décision plus complexe, à savoir le nombre de contraintes que les élèves doivent gérer lorsqu'ils analysent les informations fournies et le nombre de restructurations à opérer lorsqu'ils les trient pour parvenir à une solution.

**a 2. SP relevant de la conception et de l'analyse de systèmes**

Les problèmes *de conception et d'analyse de systèmes* se distinguent de ceux *de prise de décision* dans la mesure où toutes les options possibles ne sont pas présentées et où les contraintes ne sont pas aussi manifestes. Dans ce type de problème, les élèves doivent développer un raisonnement en partant de l'identification des relations entre les différentes parties du système ou concevoir un système dont les principales composantes présentent certaines relations. Ils doivent ensuite élaborer une représentation concrète de ces relations. À ce stade, ils peuvent tester ce système ou cette conception en utilisant certains éléments ou groupes d'éléments. Enfin, ils doivent justifier leur analyse ou défendre leur conception.

**a 3. SP relevant du traitement de dysfonctionnements**

Les SP *de traitement de dysfonctionnements* permettent d'évaluer les réactions des élèves lorsqu'ils sont confrontés à un système ou un mécanisme qui, pour une raison ou une autre, ne fonctionne pas comme il le devrait. Il peut s'agir d'un appareil en panne) ou d'une machine qui a besoin d'un réglage pour fonctionner correctement.

Pour résoudre ces problèmes, les élèves doivent être en mesure de comprendre les principales composantes du système et les actions ou réactions qu'elles induisent. Une fois qu'ils y sont arrivés, ils doivent pouvoir identifier les relations de cause à effet entre les parties en interaction et le rôle joué par ces relations dans le fonctionnement global du mécanisme ou du système en question. Ils peuvent alors épinglez la cause potentielle du problème, puis proposer et mettre en oeuvre une solution potentielle. Ils doivent ensuite évaluer ou vérifier les interventions qu'ils proposent sur la base des informations dont ils disposent pour déterminer s'il est possible de les appliquer et si elles permettent de remédier efficacement au dysfonctionnement. Enfin, les élèves doivent communiquer leur solution par écrit ou en dessinant un diagramme qui explique leur raisonnement et l'intervention qu'ils préconisent. La complexité de ce genre de problème réside dans le nombre de variables en interaction et dans la variété de représentations et d'interprétations qui peuvent se révéler nécessaires pour comprendre le système ou le mécanisme sur la base d'instructions ou d'un mode d'emploi.

**b. Les niveaux de compétences en résolution de situations problèmes**

**b1. Niveau 3 : compétences poussées en résolution de problèmes et grande faculté de réflexion et de communication**

Les élèves qui se situent au niveau 3 sont capables non seulement d'analyser une situation et de prendre les bonnes décisions, mais aussi de réfléchir aux relations sous-jacentes et de les rapporter aux solutions. Ils abordent les problèmes d'une manière systématique, construisent des représentations qui les aident à les résoudre et s'assurent que leur solution est valable compte tenu de toutes les exigences des problèmes. Ils rédigent des explications et conçoivent des représentations pour communiquer leur solution à des tiers de manière précise.

Les élèves qui parviennent au niveau 3 sont généralement capables de tenir compte d'un grand nombre de paramètres, dont des variables de contrôle ou des restrictions dans le temps, et d'autres contraintes.

Les problèmes associés à ce niveau sont exigeants et demandent aux élèves de réguler leur travail. Ces élèves sont en mesure de traiter une série de conditions interdépendantes qui leur imposent d'aller et venir entre leur solution et les paramètres du problème. Ils sont à même d'organiser et de contrôler leur réflexion tout en progressant sur la voie de la résolution du problème. Les tâches typiques du niveau 3 présentent de multiples facettes et demandent aux élèves de tenir compte de toutes les interactions en même temps et d'élaborer une solution adéquate. Les élèves situés au niveau 3 sont capables de résoudre ces problèmes et de communiquer clairement leur solution.

Les élèves situés au niveau 3 sont également censés mener à bien les tâches associées aux niveaux inférieurs de l'échelle PISA de résolution de problèmes.

***b 2. Niveau 2 : bonnes compétences en résolution de problèmes, capacité de raisonnement et de prise de décision***

Les élèves qui se situent au niveau 2 sont capables de se livrer à des processus d'analyse et de raisonnement et de résoudre des problèmes qui font appel à des facultés de prise de décision. Ils sont en mesure de pratiquer plusieurs formes de raisonnements (inductif, déductif, analytique, notamment à propos des relations de cause à effet, et combinatoire, qui implique de comparer systématiquement toutes les variations possibles d'une situation bien décrite compte tenu de nombreuses combinaisons de variables), d'analyser des situations et de résoudre des problèmes qui leur demandent de prendre des décisions, en l'occurrence de choisir l'alternative correcte parmi toutes celles qui leur sont clairement proposées. Pour analyser un système ou prendre des décisions, les élèves situés au niveau 2 doivent combiner et résumer des informations provenant de plusieurs sources. Ils sont capables d'utiliser différentes formes de représentation (par exemple, du langage formel, des données numériques et des informations graphiques), d'appréhender des représentations inhabituelles (par exemple, des commandes en langage de programmation ou des organigrammes décrivant des relations mécaniques ou structurelles entre des composantes) et d'établir des inférences sur la base de plusieurs sources d'information.

Comme les élèves situés au niveau 3, ceux situés au niveau 2 sont censés mener à bien les tâches associées au niveau 1 de résolution de problèmes.

***b3. Niveau 1 : compétences élémentaires en résolution de problèmes***

Les élèves situés au niveau 1 parviennent à résoudre des problèmes qui leur demandent uniquement d'utiliser une seule source d'information et d'exploiter des données discrètes et bien définies. Ils comprennent la nature des problèmes et réussissent à localiser les informations sur leurs caractéristiques majeures. Ils sont capables de transposer ces informations pour présenter le problème d'une autre manière, par exemple en extrayant des informations d'un tableau pour les transposer dans un graphique. Ils sont également en mesure d'utiliser ces informations pour vérifier un nombre limité de conditions bien définies. En revanche, ils ne parviennent généralement pas à aborder des problèmes à facettes multiples, comportant plus d'une source d'information ou leur demandant de raisonner sur la base des informations données.

***b 4. Sous le niveau 1 : compétences insuffisantes (ou en voie de développement) en résolution de problèmes***

Les élèves situés sous le niveau 1 n'arrivent généralement pas à appliquer les processus requis pour identifier des caractéristiques importantes ou représenter les problèmes. Au mieux, ils peuvent aborder des problèmes directs, dont les tâches sont bien structurées et qui leur demandent de formuler des réponses basées sur les faits ou de faire des observations sans inférence préalable ou presque. Ils éprouvent systématiquement des difficultés à prendre des décisions, à analyser ou évaluer des systèmes, et à traiter des dysfonctionnements.

## Annexe 2 : Evaluation

### 1. L'élaboration d'une épreuve d'évaluation

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

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

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

- correspondre à la compétence à évaluer ;
- être significatives pour l'élève, c'est-à-dire lui parler, lui donner l'envie de se mettre au travail, véhiculer des valeurs positives ; en effet, comme elles sont des fenêtres ouvertes sur la vie quotidienne de l'élève, elles doivent intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système éducatif
- citoyenneté, et respect de l'environnement, etc.

#### Le critère, pierre angulaire de l'évaluation des compétences

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

#### La notion de critère

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

Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production.

#### Critère minimal et critère de perfectionnement

Un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. Un critère de perfectionnement est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence. L'originalité d'une solution, le style d'une rédaction, par exemple, sont des critères de perfectionnement qui vaudront à leur auteur des bonifications éventuelles mais ne pénalisent pas les autres élèves.

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

La règle des 2/3, proposée par De Ketele (1996), et validée empiriquement, donne des réponses intéressantes à cette question.

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

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

#### Quels poids accorder aux critères de perfectionnement

Dans une optique de maîtrise des compétences, il est normal que le poids accordé aux critères de perfectionnement soit limité. La « règle des 3/4 », introduite par De Ketele (1996) propose à ce sujet un

garde- fou intéressant. Selon cette règle, les critères de perfectionnement ne devraient pas avoir un poids supérieur à un quart du total des points.

### **L'indépendance des critères entre eux**

Une des qualités principales des critères est d'être indépendants les uns des autres. Cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur.

### **Critères minimaux usuels**

Certains critères minimaux reviennent souvent. Ce sont les critères suivants :

- **la pertinence de la production**: la production correspond-elle aux supports donnés? aux consignes ?
- **l'utilisation correcte des outils de la discipline** ; l'élève utilise-t-il convenablement les concepts les savoir-faire de la discipline ?
- **la cohérence interne de la production** : la production est-elle bien agencée ? vraisemblable? complète ?

### **Des indicateurs pour opérationnaliser les critères**

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

On peut distinguer deux types d'indicateurs :

- Un indicateur peut être qualitatif, quand il précise une facette du critère. Il reflète alors soit la présence/ l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée ;
- indicateur peut être également quantitatif, quand il fournit des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il s'exprime alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur».

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

### **Des indicateurs formulés de façon rigoureuse**

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

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

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

## **2. Le recours à une grille de correction**

Une grille de correction est un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis.

En termes stratégiques, la grille de correction répond à un souci de standardisation de la correction. En termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves.

**Exemples de Canevas de grille de correction**

Indicateurs Critères	Indicateur a	Indicateur b	Indicateur c
Critère 1			
Critère 2			
Critère 3			

**3. Exemple de canevas pour les disciplines scientifiques**

Indicateurs Critères	Indicateur a	Indicateur b	Indicateur c
Critère 1 : <b>pertinence de la production</b>	La démarche utilisée permet de résoudre le problème posé	.....	.....
Critère 2 : <b>utilisation correcte des outils de la discipline</b>	Utilisation correcte des modèles	Exactitude des savoirs mobilisés	Utilisation pertinente de la méthodologie expérimentale
Critère 3 : <b>cohérence interne de la production</b>	Utilisation correcte du vocabulaire scientifique	Présentation structurée et soignée	.....
Critère 4 : <b>critère de perfectionnement</b>			

**4. Exemple de canevas de pondération de la notation**

Critères	Pondération
Critère 1 <b>pertinence de la production</b>	<b>20%</b>
Critère 2 <b>utilisation correcte des outils de la production</b>	<b>50%</b>
Critère 3 <b>discipline cohérence interne de la production</b>	<b>10%</b>
Critère 4 <b>critère de perfectionnement</b>	<b>20%</b>

**5. Grilles d'observation et de suivi :** Les grilles d'observation et de suivi des apprentissages peuvent être de plusieurs sortes :

- \* Des grilles individuelles pour chaque élève décrivant l'évolution de la maîtrise des compétences de l'élève durant l'année.
- \* des grilles pour la classe décrivant l'évolution globale et permettant la mise en place de remédiation.
- \* Ces grilles sont structurées selon les compétences terminales (compétences disciplinaires et compétences transversales) définies par le programme.

Bien entendu, les grilles destinées aux élèves (et à leurs parents) devraient être rédigées dans un langage simple et adapté au niveau de l'élève.

**6. Exemples de modèles de grilles (à adapter à chaque discipline)**

Elève X	<i>non maîtrisé</i>	<i>Partiellement maîtrisé</i>	<i>maîtrisé</i>
Compétence terminale I			X (3)
Compétence terminale II:	X (1)		X (3)
Compétence terminale III			
Compétence terminale IV:		X (2)	
.....		X (2)	
.....		X (2)	
Compétence terminale I	X (1)		
Compétence terminale II:			X (3)
Compétence terminale III			X (3)
Valeurs (honnêteté, persévérance, solidarité)	X (1)		

**Suivi de l'élève**

Elève X: fiche annuelle de progression	Ev 1	Ev 2	Ev 3	Ev 4	Ev 5	Ev 6
Compétence terminale I:	3	3	3	2	2	3
Compétence terminale II	1	1	2	2	3	3
Compétence terminale III:	3	3	3	3	X	X
Compétence terminale IV:	2	2	1	2	2	3
.....	2	2	2	1	2	2
Compétence terminale I	2	1	1	2	1	2
Compétence terminale II:	2	1	1	2	2	3
Compétence terminale III	1	1	2	3	X	X
Valeurs (honnêteté, persévérance, solidarité)						

## 7. Suivi de la classe

Classe C : fiche de suivi des apprentissages et de la remédiation	Évaluation Formative 1			Évaluation Formative 2			Évaluation Formative 3		
	Nombre élèves			Nombre élèves			Nombre élèves		
Niveaux de maîtrise	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Compétence terminale I									
Compétence terminale II									
Compétence terminale III									
Compétence terminale IV									
Compétence terminale I									
Compétence terminale II									
Compétence terminale III									
Valeurs ( honnêteté, persévérance , solidarité)									

La fiche de suivi de l'élève peut être remplie par l'élève et l'enseignant, permettant à chacun de prendre connaissance de l'avis de l'autre, sans esprit de confrontation, mais en vue de prise de conscience mutuelle (avec information des parents) des points forts et des faiblesses de l'apprenant.

## 8. Caractéristiques de la période transitoire

Le passage d'un système d'évaluation "classique" basé sur l'accumulation de connaissances, le "parcoeurisme", la restitution de solutions types vers un système nécessitant la mobilisation et l'utilisation efficiente des savoirs, en plus de leur maîtrise, ne peut se faire brutalement et nécessite une période transitoire d'instauration.

Durant cette période transitoire, l'apprentissage en classe devra faire une place importante à la mobilisation et à l'utilisation des savoirs (situations d'intégration, résolution de situations problèmes de différentes catégories,...), dans des situations d'évaluation intégratives. Cela n'empêchera pas le contrôle régulier des connaissances acquises, sous les formes habituelles.

La planification de l'évaluation dans l'apprentissage pourrait se faire selon le schéma suivant pour une période de 32 semaines :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	Semaines d'apprentissage					2 + 3	Semaines d'apprentissage remédiation					2 + 3	Semaines d'apprentissage remédiation					2 + 3	Semaines d'apprentissage remédiation					2 + 3	Semaines d'apprentissage remédiation					3	4

1 : évaluation diagnostique

2 : évaluation formative intermédiaire

3 : entraînement à l'intégration sous la forme d'une activité d'intégration dirigée par l'enseignant

4 : évaluation certificative terminale (fin d'année) : des évaluations certificatives intermédiaires se feront en fin de trimestres (bilans trimestriels à des fins de certification et de remédiation).

### Annexe 3

#### Propositions de répartition des documents liés aux programmes

Nature du document	Cycle primaire	Cycle moyen	Cycle secondaire
<b>Document programme</b>	1 seul document pour toutes les disciplines	1 document par champ disciplinaire englobant toutes les années du cycle	<u>Les 2 T.C:</u> 1 document par <b>champ</b> <u>Les filières 2 et 3<sup>ème</sup> AS :</u> 1 doc. / filière/ année
<b>Document d'accompagnement</b>	1 seul document pour toutes les disciplines  Avec un volet <u>pédagogique</u> et un volet <u>didactique</u>	1 document par champ disciplinaire englobant toutes les années du cycle, Avec un volet <u>pédagogique</u> et un volet <u>didactique</u>	<u>Les 2 T.C:</u> 1 document par <b>champ</b> <u>Les filières 2 et 3<sup>ème</sup> AS :</u> 1 doc. / filière/ année Avec un volet <u>pédagogique</u> et un volet <u>didactique</u>
<b>Propositions pour le manuel</b>	<p><b>1er Palier :</b></p> <p>1 manuel/ année pour les disciplines littéraires : arabe, éducat Islamique, éducat civique + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour les disciplines scientifiques: Maths, éducat scientifique + 1 cahier d'activités</p> <p>-----</p> <p><b>2ème et 3ème Palier</b></p> <p><b>1ère hypothèse :</b></p> <p>1 manuel/ année pour la langue arabe +1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour les disciplines: Maths et éducat scientifique + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour éducat Islam, éducat civ , his/géo + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour la langue française + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour la langue amazigh + 1 cahier d'activités</p> <p><b>2ère hypothèse :</b></p> <p>1 manuel/ année pour la langue arabe + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour les disciplines: Maths et éducat scientifique + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour Ed. Is. Ed civ.</p>	<p><b>1 manuel/ année par discipline</b></p> <p><b>+ cahiers spécifiques d'activités</b></p>	<p><u>T.C et filières sci. et tech</u></p> <p><u>1 manuel/ année par discipline</u></p> <p><u>T.C et filières lettes et s. h:</u></p> <p><u>1 manuel/ année par discipline</u></p>



	<p>1 manuel/année pour histoire géo. + 1 cahier de travaux pratiques</p> <p>1 manuel/ année pour la langue française + 1 cahier d'activités</p> <p>1 manuel/ année pour la langue amazigh + 1 cahier d'activités</p>		
<b>Autres moyens didactiques</b>	<p><b>Guides du maître</b></p> <p>Enregistrements de chants, poésie, musique</p> <p>CD , DVD et logiciels d'accompagnement</p>	<p><b>Guides du professeur</b></p> <p>Enregistrements de chants, poésie, musique</p> <p>CD , DVD et logiciels d'accompagnement</p>	<p><u>Guides du professeur</u> <u>Enregistrements de chants,</u> <u>poésie, musique</u> <u>CD , DVD et logiciels</u> <u>d'accompagnement</u></p>