

La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?

Zohra HASSANI*

Introduction

L'époque est aux réformes éducatives : on ne compte plus actuellement les pays qui ont entrepris des changements au niveau de leur système éducatif, tant sur le plan de la structure que sur celui du curriculum, des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. Les contenus de ces réformes sont déterminés soit par les résultats de recherche en sciences de l'éducation, soit par l'expertise pédagogique internationale¹. Elles obéissent, en outre, à une logique systémique, dans le sens où les changements qu'elles visent s'organisent autour d'actes politiques motivés par des facteurs économiques, sociaux, démographiques et sont imposés par la nécessité de corriger des dysfonctionnements inhérents aux différentes composantes de l'environnement scolaire.

La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée. D'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO), nous sommes actuellement en présence de curricula axés sur l'Approche par compétences (APC). Ceci nous amène à nous interroger sur un certain nombre de principes que sous-tend cette réforme. Nous avons mis en

* Université d'Oran, Département de français, 31 000, Oran, Algérie /

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

¹ Experts du BIEF en particulier avec comme tête de file pour l'Algérie Xavier Roegiers.

place une enquête par questionnaires et entretiens auprès d'enseignants de français, intervenant au secondaire, afin de :

- déterminer la place de la recherche et/ou de l'expertise internationale dans les textes de réforme et les différents documents pédagogiques qui en découlent;
- décrypter les principales représentations que se font les enseignants enquêtés des fondements épistémologiques de l'approche par compétences;
- identifier les changements induits par cette approche au niveau de leurs pratiques d'enseignement.

1. Réforme, recherche en éducation et expertise pédagogique internationale

L'école est devenue, depuis quelques années, un enjeu politique important. Elle est jugée sur ses performances, tant par les membres de la communauté éducative que par le monde politique. La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système². Le diagnostic préréforme de l'enseignement secondaire³ mettait en évidence un déséquilibre important entre le secondaire général qui accueillait la majorité des élèves, et le secondaire technologique et technique qui était encore trop délaissé: un déséquilibre qui posait le problème de l'insuffisance de l'information et de l'orientation à la fin de l'enseignement fondamental et qui se répercutait sur l'orientation, à la fin du secondaire, vers les centres de formation et vers l'université. De plus, le taux de réussite au baccalauréat se situant autour de 25-35 pour cent était trop faible. Dès lors, une réforme s'est engagée avec l'objectif d'accroître l'efficacité du système et de répondre

² Plus de la moitié des élèves sortent de l'enseignement secondaire sans diplôme qualifiant, les taux de réussite au baccalauréat général et technique étant respectivement de seulement 36% et 47%. L'efficacité du système apparaît également médiocre, tant au niveau du rendement interne, que sur le plan de son efficacité externe. Au niveau interne, le système éducatif est caractérisé par des taux de redoublement élevés, avoisinant 11% en 1ère AF, 30% en 9ème AF, et 38% en 3ème année du secondaire. Si ces redoublements illustrent à la fois une mauvaise gestion des flux d'élèves et un déficit qualitatif de l'enseignement prodigué, ils ont pour conséquence directe un surcoût unitaire de l'éducation, puisqu'il faut, par exemple, dépenser en moyenne près de 27 années d'études au lieu des 9 requises pour qu'un élève obtienne le Brevet d'Enseignement Fondamental. À cela s'ajoute la difficulté du système éducatif à contribuer efficacement à l'insertion des jeunes gradés dans la vie active, notamment les diplômés du secondaire et de l'université, dont les taux de chômage dépassent 40%.

³ Au centre de notre intérêt.

aux défis de la société. Deux grands chantiers furent lancés : celui des programmes scolaires reformulés sous la forme de compétences et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de la réforme.

1. 1 Du référentiel général des programmes... au curriculum : comment les apports de la recherche et de l'expertise sont-ils pris en compte ?

La réforme de 2003 s'inspire des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenus concepts de contexte, de curriculum et de compétences. En effet, les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir. Le concept de situation éducative est essentiel dans le sens où l'enseignement ne porte plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés. Le second concept est celui de curriculum⁴, concept majoritairement adopté dans la recherche en éducation au niveau international. Le curriculum, en effet, va au-delà des seuls contenus normés dans les textes officiels pour embrasser l'ensemble des éléments qui concourent au parcours de l'élève: les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation⁵.

L'approche curriculaire qui en est issue 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.

⁴ La notion de curriculum, est aujourd'hui préférée à celle de programme d'études pour définir le système de finalisation de l'action éducative, recouvre et structure des notions telles que finalités, déclarations d'intentions, compétences, objectifs, etc. qui, bien qu'elles fassent partie du vocabulaire courant des pédagogues, continuent de générer des confusions.

⁵ Benamar, A. (2009), « Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 123-143.

Elle est destinée à décroiser 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, du moins au niveau de champs disciplinaires à constituer.

Parmi les aspects qui différencient curriculum et programme d'études, la focalisation sur les résultats de l'éducation occupe une place déterminante. Ainsi, dans un curriculum, on s'efforcera d'exprimer les finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants alors que dans un programme d'études on s'intéressera davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats.

Les documents de la réforme de 2003 sont le référentiel général des programmes, le guide méthodologique destiné aux auteurs-concepteurs des programmes et documents d'accompagnement (ou livres des enseignants) et le livret de vulgarisation de l'approche auprès des établissements.

Au plan méthodologique, le référentiel général des programmes met l'accent sur l'approche par compétences. Nous lisons à la page 17 de ce document officiel :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ».

Dans l'introduction de chaque programme d'études, il est dit que les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage, mais également des objectifs à réaliser.

Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation. Le choix de l'entrée par les compétences n'est pas sans incidence sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de ses fonctions. Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose la prise en charge des problèmes posés par : l'intégration, la coordination, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative.

1.2 Du curriculum aux outils de vulgarisation de l'APC : quelles perceptions chez les enseignants

Dans un document en français/arabe de 124 pages³³, présenté par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, comme « livret de vulgarisation de l'approche par compétences », Xavier Roegiers justifie l'introduction de l'APC et déroule pour l'enseignant une série de définitions et d'exemples de situations d'intégration et d'évaluation. Il ne s'agit pas, pour nous, d'évaluer la qualité de cet outil mais d'analyser les perceptions des enseignants à son égard ; l'objectif sous-jacent étant de mesurer la clarification des notions et concepts inhérents à l'APC, au niveau des enseignants appelés à traduire le contenu du livret en actes pédagogiques⁶.

Nous avons voulu savoir à quelle étape du processus d'adhésion⁷ les enseignants enquêtés se situaient. Les données recueillies montrent que cette approche curriculaire est méconnue par la plupart. Même si l'information a été diffusée à grande échelle par les différents canaux administratifs, une sorte de surdité a constitué l'obstacle majeur à la sensibilisation nécessaire à l'adhésion au processus de réforme. Pendant une vingtaine d'années, affirment la plupart des enseignants interrogés, les programmes de Français étaient libellés en termes d'objectifs méthodologiques et notionnels, autrement dit, de capacités et de connaissances à faire acquérir. Pourquoi une nouvelle approche? interrogent ceux chez qui la confusion des concepts de capacité et de compétence est quasi-totale.

Les enseignants, apparemment informés et par conséquent sensibilisés, nous font remarquer que le début de cette réforme s'est inscrit dans une période dans laquelle, sur le plan international, les différentes approches qui se réclamaient de l'approche par compétences étaient multiples, peu stabilisées et peu évaluées. C'est ainsi que pour certains qui s'étaient intéressés à la problématique dès 2003, l'approche par compétences consistait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs. Cette

⁶ Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNESCO/ONPS.

⁷ Dans le sens de leur sensibilisation et du changement de leurs représentations pratiques. En page 11 du livret, l'auteur interpelle l'enseignant à trois niveaux : - celui de la sensibilisation et de l'information : « accepte-t-il d'entendre parler d'une autre manière de faire ? »

- celui du changement des représentations mentales : « fait-il évoluer sa manière de penser »
- celui de la modification des pratiques pédagogiques : « adapte-t-il ses pratiques de classe en conséquence ? ».

approche, selon eux, consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Dans cette vision, l'accent est mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant.

2. Du concept de compétence à l'approche par compétences : quel champ conceptuel?

L'observation sur le terrain, les entretiens menés ainsi qu'un survol de la littérature et de la documentation pédagogique disponible dans les lycées nous permettent d'affirmer que les définitions de la compétence sont plurielles. Les énoncés avancés sont loin de faire l'unanimité, par leur précision et leur clarté. Les confusions sont aggravées par le fait que les définitions sont parsemées de mots dont le sens n'est pas évident pour l'enseignant.

2.1 Le concept de compétence : une multiplicité d'attributs

Le terme de compétence, reste difficile à définir de façon satisfaisante⁸. Tantôt, il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. D'autres auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur une acception partagée de ce concept-clé. Certains en parlent comme d'un « concept flou » dans lequel vont se retrouver des éléments disparates, voire contradictoires. La confusion demeure en ce qui concerne le rapprochement entre compétences, objectifs et standards de performance. Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même.

Il est difficile, en outre, de démêler dans certaines définitions le sens de compétence, de celui de capacité, de même qu'il n'est pas évident quel'on puisse entrevoir les nuances qui existent entre « connaissances » et « savoir ». Qu'on en juge, dans un document d'accompagnement duprogramme de 1ère AS, le mot compétence est défini tantôt comme « un ensemble de connaissances, d'attitudes et de comportements qui

⁸ Boutin, G. (2000), *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*, Québec français, n° 119, p. 37-40.

permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche ou une activité », tantôt comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet de résoudre une famille de situations- problèmes, qui se démultiplient en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaires»⁹

Dans ces deux définitions, « connaissances » et « savoirs », sont interchangeables, la compétence est présentée, en outre, comme un ensemble d'objectifs d'apprentissage. La situation problème est introduite sans explication préalable. Le « savoir-faire » et le « savoir-être » apparaissent comme des évidences qui n'appellent aucune clarification. Or une définition vague qui, de surcroît, repose sur des éléments imprécis a peu de chance d'être opérationnelle. On ne définit pas un concept par des éléments indéfinis. La principale caractéristique d'une définition réside dans son aspect conventionnel, c'est-à-dire dans le fait qu'elle doit faire l'objet d'un consensus entre tous les utilisateurs quant au sens auquel elle renvoie.

Il va de soi qu'une définition, dont les éléments les plus importants ne sont pas explicités et sont présentés d'une manière incohérente, ne peut être utilisée pour présenter une démarche pédagogique claire et précise. Il est donc important de cerner d'une manière cohérente le concept de « compétence » afin d'éviter toute dérive quant à son utilisation comme moyen de construction de savoir.

Le terme de compétence ne renvoie donc pas à une seule et même signification ; c'est ce qui fait dire à Philippe Perrenoud que « L'approche par compétences est très diversement comprise, parfois très mal »¹⁰. Chacun manie de manière indifférenciée des expressions polysémiques, des concepts peu stabilisés pour s'attaquer à un problème énorme, celui des finalités et des contenus d'enseignement.

Nous ne pouvons, nous empêcher de nous demander: pourquoi un concept reconnu comme étant instable et fragile a-t-il pu servir de base à l'élaboration d'une méthode d'enseignement si répandue à travers le monde ? Est-ce une mode éphémère ? Un feu de paille ? Une euphorie engendrée par l'attrait du nouveau qui, comme toujours, est perçu comme étant « tout beau » ? Est-ce de la précipitation ? Est une fuite en avant faisant fi des résultats désastreux que pourrait engendrer un éventuel échec de cette nouvelle approche pédagogique ? Les discours d'acteurs pourraient peut-être nous permettre de répondre, ne serait-ce qu'en partie, à ces interrogations

⁹ Première année secondaire (seconde de lycée).

¹⁰ Perrenoud, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

2. 2 *L'approche par compétences entre représentations et pratiques*

Nous serons d'accord pour dire qu'il n'existe pas de pratique pédagogique sans croyances ou conceptions ; c'est-à-dire sans idées développées et organisées en systèmes de références individuelles et/ou collectives. Si ces conceptions sont souvent admises comme une «catégorie spécifique de représentations sociales »¹¹, contribuant à la formation de conduites particulières, ne peuvent-elles pas fonctionner comme des schèmes opératoires déterminant les pratiques individuelles?¹²

Elles deviennent, à coup sûr, parties intégrantes des croyances et des modèles explicatifs individuels, voire collectifs. Socialement élaborées et partagées, elles ont une visée pratique et concourent à la construction d'une réalité commune. Ce qui permet de les qualifier de «sociales», ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions¹³.

En admettant que des liens peuvent exister entre les discours des enseignants interrogés et la manifestation de leurs représentations, nous sommes conscientes que toutes les représentations ne sont pas communiquées, et celles qui le sont, elles le sont de manière fragmentaire. Elles peuvent paraître analogues à un texte en miettes¹⁴, fait de bribes lacunaires sans cohésion aucune :

« Pouvons-nous dissocier les connaissances des compétences dans l'enseignement de français au lycée », s'interroge une enseignante ? Cette tendance d'opposer les savoirs et savoir-faire ne peut que conduire à un cul-de-sac. Il y a là sûrement un risque de dérive, affirme une autre enseignante: celui de « reléguer à un second plan les connaissances qui constituent un socle minimal correspondant au profil de sortie du lycée ; lequel profil doit correspondre au profil d'entrée à l'université. » Par ailleurs, en mettant l'accent essentiellement sur l'apprentissage, le risque est de mettre l'enseignant entre parenthèses, au profit d'une conception

¹¹ Moscovici, S. (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

¹² Abric, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 251 p.

Doise, W. (1985), « Les représentations sociales: définition d'un concept », in *Connexions*, n° 45, p. 242-251.

¹³ Autrement dit, elles servent de repérages aux différentes actions entreprises.

¹⁴ *Qu'il s'agit de reconstituer.*

erronée de ce qui se passe réellement en classe¹⁵. L'adhésion aux thèses constructivistes est relative, dans tous les cas.

« Pouvons-nous, s'interroge un enseignant, abandonner toutes les autres approches au profit de l'APC ? »

La grammaire textuelle de la langue est une approche qui se développe depuis plusieurs années, proposant de prendre en compte un certain nombre de phénomènes, traités dans le cadre de la phrase : il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques. Souvent, en effet, on ne peut expliquer la présence et la valeur d'un élément linguistique qu'en étudiant les relations qu'il établit avec d'autres éléments qui précèdent ou suivent. Cette démarche présente un grand intérêt didactique : en liant l'étude de la langue aux textes, elle facilite, par là même, la liaison avec les deux autres activités de la classe que sont la compréhension et la production des textes. En même temps, elle fait découvrir les phénomènes au lieu d'imposer magistralement des notions grammaticales.

L'approche par projet est aussi nécessaire dans le sens où les nouveaux programmes du secondaire s'articulent autour d'intentions de communication qui sont à la base de la recherche du sens. Ils ont pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problème en d'autres termes en situation de recherche action. C'est dans des situations-problèmes¹⁶ que l'élève va pouvoir construire et structurer les savoirs.

Dans une situation d'apprentissage par résolution de problèmes, la tâche de l'élève, selon les enseignants, consiste en une identification de ce qui pose problème. Il lui faut donc, pour ce faire, répertorier les savoirs scientifiques dont il dispose¹⁷ pour savoir s'il doit en trouver d'autres ailleurs ou en construire. Cette activité de recherche met en relation les données du problème et les conditions de leurs traitements. Elle déploie toutes les phases de la problématisation : la position de la situation, la construction et la résolution du problème¹⁸. La question est

¹⁵ Gauthier, C. (2001), et coll., « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », in *Formation et profession*, Vol. 7, n° 2.

¹⁶ Meirieu, Ph. (1990), *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée »*, Paris, Ed ESF.

¹⁷ Les instructions officielles parlent de « ressources ».

¹⁸ Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

de savoir : qu'est-ce une situation-problèmes? Comment est-elle utilisée en classe de langue? Qu'est-ce qu'un élève compétent en langue ?

Ce sont là trois questions que nous avons posées aux enseignants rencontrés au cours de nos visites. Les réponses furent variables d'un enseignant à l'autre et d'une année à l'autre. Étaient également variables les pratiques pédagogiques d'utilisation de la situation-problème en classe. Pour les enseignants qui connaissent le livret de vulgarisation¹⁹, l'élève compétent est défini comme étant: « capable de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». En d'autres termes, est compétent celui qui, confronté à une situation-problème nouvelle (non apprise en classe) fait appel à un certain nombre de ressources qui combinées entre elles, lui permettent de résoudre la situation.²⁰

« Pourquoi ne pas se contenter de faire apprendre aux élèves des contenus dont ils se serviront au baccalauréat ? » C'est la question récurrente au lycée.

Le concept de situation-problème semble facile à définir parce que tout simplement les enseignants, dans leur majorité, assimilent la situation-problème à la résolution de problèmes à laquelle ils y ont été habitués avec les anciens programmes. Or la situation-problème, nous apprend Fabre, est une « tâche globale qui se résout très rarement dans un court laps de temps, elle contient des données pertinentes, donne un but à atteindre et requiert une recherche cognitive active »²¹.

3. L'APC dans l'enseignement de français au secondaire: entre résistance et rejet

Cette approche ne semble pas faire l'unanimité des enseignants et des élèves du secondaire et la question des compétences en éducation est au cœur de nombreux débats auxquels participent tant les enseignants que les élèves et leurs parents. Les reproches vont dans le sens des assertions d'auteurs comme Jonnaert²² et Le Botterf²³ qui soutiennent que le concept

¹⁹ Roegiers, *op. cit.*, Voir aussi : Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck et Roegiers, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck.

²⁰ Suite à des manifestations de lycées durant les années 2007 et 2008, le ministre de l'Éducation nationale (lui-même) s'est exprimé sur le report de cette approche (en termes d'évaluation des compétences) en terminale ; rassurant ainsi les élèves et leurs parents à l'approche des épreuves du baccalauréat. Ce qui équivaut à dire l'APC oui jusqu'en deuxième année de lycée et en troisième année (terminale) on l'oublie.

²¹ Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

²² Jonnaert, P. (2003), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.

de compétence en éducation n'est toujours pas stabilisé et que des recherches en ce sens s'imposent. Par ailleurs, si le concept de compétence disciplinaire réalise autour de lui le consensus de tous les enseignants, le concept de compétence transversale est sérieusement remis en cause.

Les résultats de l'enquête ont montré qu'il s'agit beaucoup plus d'une approche imposée de l'extérieur, dans un contexte non encore acquis aux réformes. L'APC est critiquée de toutes parts, et ce, pour moult raisons dont certaines nous renvoient au procès qui lui est fait par Boutin et Julien²⁴. Si les enseignants lui reprochent sa non-faisabilité systématique, pour de nombreux inspecteurs, elle est intrinsèquement behavioriste et par là, réductrice. Certains voient en elle un instrument de soumission de l'école au diktat, des responsables, un outil de reproduction des pratiques établies et non un élément facilitant l'innovation et la remise en cause des orthodoxies scolaires et/ou professionnelles.

On lui reproche également de s'appuyer sur une métaphore contestable du contrôle et de la performativité par l'analyse rationnelle des situations découpées en problèmes gérables. Si pour Barnett²⁵ la contribution de l'enseignement doit d'abord être dans le développement des capacités de définir des situations complexes; pour les enseignants enquêtés, elle ne doit pas se centrer prioritairement sur un répertoire d'habiletés et de compétences circonscrites, mais sur des connaissances solides pour la préparation aux examens et à l'intégration dans la société du savoir.

L'APC, affirment la plupart des enseignants, doit simplifier et non complexifier. Or c'est la complexité qui se dégage des différents discours tenus aussi bien par les « faiseurs » de cette réforme que par ceux auxquels incombe son suivi. Avec l'approche par compétences les disciplines perdent théoriquement leur unité et il s'agit beaucoup plus de familles de disciplines. On ne peut pas choisir une entrée par compétences et continuer à parler de disciplines.

Face aux nombreuses résistances observées, peut-on en effet demander, du jour au lendemain, à des enseignants dont la pratique d'enseignement est généralement faite de routines et de dogmes, de changer du tout au tout en les sommant, par voie administrative,

²³ Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'organisation.

²⁴ Boutin, G., Julien, L., (2000), *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.

²⁵ Barnett, R. (1994), *The limites of competences Knowledge, Higher Education and Society*, Burkingham, UK, Open University Press.

d'appliquer l'approche par compétences dans leurs disciplines respectives? Comment admettre qu'un enseignant puisse construire une liste de compétences sans s'interroger sur le savoir mis en jeu et sans s'interroger sur sa signification? Les enjeux épistémologiques et didactiques sont au cœur de l'approche par compétences, mais encore faut-il qu'ils soient suffisamment clairs pour tous !

3. 1 L'approche par compétences : une rupture douloureuse avec la PPO

Philippe Perrenoud, pourtant défenseur fervent de l'approche par compétence, écrit : « Je n'ai donc rien contre l'approche par objectifs. Elle n'est nullement dépassée, à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : béhaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. ». Roegiers²⁶ affirme : « la pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires. L'APC va continuer à reposer sur la PPO ». Il s'agit là de positions relativement nuancées, laissant entrevoir qu'il ne s'agit pas de faire table rase des pratiques actuelles mais, au contraire, de les inscrire dans une autre perspective : une perspective mettant davantage l'accent sur l'intégration et le transfert des connaissances.

L'introduction de l'APC est vécue comme une rupture douloureuse par la plupart des enseignants rompus à la PPO, et ce, même si le discours pédagogique ambiant est à la dédramatisation. Les inspecteurs appuyant la réforme parlent d'objectifs de troisième génération²⁷ s'inscrivant dans la continuité ; les enseignants répliquent qu'il s'agit d'un changement radical. « L'école, selon Crahay²⁸, ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre. » Après la grosse vague de la PPO, c'est celle de l'APC qui semble créer le tumulte annonciateur de la rupture.²⁹

²⁶ Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNICEF/ONPS.

²⁷ Benamar, A. (2009), « Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 123-143.

²⁸ Crahai, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 97-110.

²⁹ Après les objectifs spécifiques (1ère génération) et les objectifs opérationnels (2ème génération).

Les enseignants déclarent qu'il faille rompre avec un habitus solidement marqué par la PPO dont l'entrée par les capacités était très claire. Avec l'APC, il s'agit de distinguer les différentes entrées possibles; autrement dit, parvenir à cerner les implications de chaque entrée en termes de formulation des compétences de base ou minimales, de définition de situations d'intégration, de modalités et critères d'évaluation des acquis des apprentissages. Ils ne cessent de s'interroger sur les implications de la pédagogie de l'intégration sur les situations d'apprentissage et plus particulièrement sur l'évaluation des compétences dans ce type de pédagogie. «À peine avons-nous intégré la démarche d'opérationnalisation des objectifs d'enseignement» affirme une enseignante, que «voilà ajoute-t-elle, il faut mettre ça aux oubliettes».

Ce que nous relevons comme constante dans les différents discours, c'est que l'APC s'inscrit en rupture avec les démarches utilisées jusqu'ici. Elle semble être une nébuleuse peu opérationnelle

L'élément majeur qui se dégage des différentes données recueillies est l'attachement de la plupart à l'entrée dans les programmes par les capacités. À la question de savoir si ces capacités peuvent être assimilées à des compétences, les réponses sont mitigées. Si le rapport de proximité entre les deux est établi par certains, le rapport d'inclusion n'est pas perçu.

Certains enseignants ne semblent pas reconnaître *a priori* la démarche pédagogique proposée comme nouvelle en soi, tout en admettant que celle-ci va nécessiter des changements, sinon des ajustements dans la perception de leur tâche. En effet, plusieurs perçoivent leur rôle plus près de celui d'un guide d'enseignement/apprentissage et admettent qu'ils devront orienter leur enseignement en fonction des intérêts des élèves, tout en suscitant chez lui une réflexion sur les apprentissages réalisés. C'est une démarche qualifiée de décloisonnée exigeant plus de temps de préparation et d'organisation.

L'introduction de l'approche par compétences a également suscité des inquiétudes chez certains enseignants accordant une place importante aux savoirs. D'une part, ils s'inquiètent de l'appauvrissement des savoirs et, d'autre part, ils se demandent si cette approche ne réduirait pas outre mesure la place des connaissances au profit des compétences³⁰.

Les ressources pédagogiques et l'évaluation sont les deux aspects qui sont le plus souvent mentionnés comme étant problématiques et insuffisamment pris en considération dans la réforme mise en œuvre.

³⁰ Cette approche peut avoir tendance à proposer des projets qui impliquent beaucoup de temps et peu de contenus.

L'absence d'une politique d'évaluation claire et complète est citée comme étant la source de nombreuses difficultés qui prévaut actuellement.

Il existe un décalage entre la réalité du terrain, le programme et le document d'accompagnement. Les enseignants se retrouvent face à un dilemme : adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects ?

3. 2 L'approche par compétences entre nécessité et faisabilité

Toute réforme apporte avec elle son lot de tension et d'inquiétude que les experts vulgarisateurs et les décideurs impliqués auraient intérêt à prendre en compte. La plupart du temps, les résistances naissent bien davantage des maladroites des faiseurs de la réforme, qui sont trop souvent portés à vouloir donner l'impression qu'ils ont trouvé la pierre philosophale, que du refus de changer des acteurs. Il ne faut pas non plus trop s'étonner du fait que la réforme actuelle du système éducatif suscite de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources différentes. À vrai dire, il faut bien avouer que les irritants n'ont pas manqué : grèves de lycéens, réactions politiques... Ainsi, l'injonction qui consistait (et consiste toujours) à exiger de la part des enseignants qu'ils appliquent l'APC finit pas brimer toute créativité et innovation.

Conclusion

Du programme...au curriculum, qu'est-ce qui a changé en pratique depuis le lancement de la réforme ? La réponse peut être : « le type de discours » c'est certain même si, en réalité, le changement n'a pas affecté toutes les unités discursives recueillies. Sommes-nous définitivement sortis de la pédagogie par objectifs (PPO) ? L'approche par compétences (APC) s'inscrit-elle en rupture avec ce que nous faisons jusqu'ici ? L'enquête réalisée met en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants qui, dans leur ensemble, ne semblent pas reconnaître la démarche pédagogique proposée comme nouvelle en soi dans le sens où elle se situe dans le prolongement des approches vulgarisées par la recherche en sciences de l'éducation et en didactique.

Ce qui ressort, en revanche, c'est que son application exige plus de temps de préparation et d'organisation. Les ressources pédagogiques et l'évaluation sont d'autres aspects mentionnés comme étant les plus problématiques. En dépit des allègements apportés aux programmes en

2007-2008, les enseignants arrivent difficilement à préparer les ressources nécessaires aux différentes situations.

L'APC doit simplifier et non complexifier, mais c'est la complexité qui se dégage des différents discours tenus. Avec cette approche, les disciplines perdent théoriquement leur unité et il s'agit beaucoup plus de familles de disciplines. Or, on ne peut pas choisir une entrée par compétences et continuer à parler de disciplines. De plus, on doit nécessairement élargir la temporalité et raisonner en termes de domaines ou de champs disciplinaires ; mais toute la question est de savoir, d'une part, si on peut agir sur la temporalité avec les mêmes organisations pédagogiques et, d'autre, part si on est en mesure d'adopter une approche inter et transdisciplinaire?

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 251 p.
- Barnett, R. (1994), *The limites of competences Knowledge, Higher Education and Society*, Burkingham, UK, Open University Press.
- Benamar, A. (2009), « Réforme du système éducatif et recherche en éducation : quelles problématiques ? », in Benaouda Bennaceur (dir.), (2009), *l'approche par compétences et pratiques pédagogiques*, Oran, Crasc, p. 7-21.
- Benamar, A. (2006), « Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie », Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation. « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », (2009), in *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 7-21.
- Benamar, A. (2009), « Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 123-143.
- Bennaceur, B. (2009), « Apprentissage, compétences et approche par compétences en mathématiques », in Bennaceur, B. (2009), (dir.), *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques*, Oran, Crasc, *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 23-27.
- Bennaceur, B. (2009), *Enseignement des mathématiques et approche par les compétences*, Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran –Lycée Lotfi- les 29-30 avril, « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 33-45.

- Boutin, G., Julien, L., (2000), *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2000), Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes, in *Québec français*, n° 119, p. 37-40.
- Boutin, G. (2002), *Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement, Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique*, INRP, (dir.), Blanchard-Laville, C., Fablet, D., n° 39, p. 27-39.
- Boutin, G. (dir.), (2003), *La formation des enseignants en question, modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Crahai, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 97-110.
- Doise, W. (1985), « Les représentations sociales : définition d'un concept », in *Connexions*, n° 45, p. 242-251.
- Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- Gauthier, C. (2001), et coll., « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », in *Formation et profession*, Vol. 7, n° 2.
- Jonnaert, P. (2003), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Meirieu, Ph. (1990), *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogies différenciée »*, Paris, Ed ESF.
- Moscovici, S. (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Mostefa, M. (2009), « Enseignement des sciences physiques par l'approche par compétences », Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation 2006. « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », in *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 39-59.
- Mostefa, M. (2012), « Éléments pour un enseignement fructueux en sciences physiques » (en langue arabe), Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 27- 42.

Perrenoud, Ph. (1996), « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance », in *Revue Éducation physique et sport*, Dossiers EPS, n° 27, p. 49-60.

Perrenoud, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck.

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

Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNICEF/ONPS.

Schneider-Gilot, M. (2009), « Quand le courant pédagogique des compétences empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification des questions parentes », in *Revue Française de pédagogie*, 154 p. 85-96, Actes du Colloque international, AFIRSE, Université du Québec à Montréal 5, 6, 7 et 8 mai 2009.

Zegrar, B. (2009), « L'approche textuelle dans l'enseignement du français, langue étrangère », Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation 2006. « L'approche par compétences et pratiques pédagogiques », in *Les cahiers du Crasc*, n° 16, p. 61-97.

Zegrar, B. (2012), « Approche par compétences et outils didactiques », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 85-97.

ISSN 1111-2050

Insaniyat

Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales

Famille Pratiques et enjeux sociétaux

Badra MOUTASSEM-MIMOUNI • Sidi Mohammed MOHAMMEDI

Salem MAAROUFI • Ghania GRABA

Mysoon UTOOM • Dominique GAY-SYLVESTRE

Meriem LIMAM-MOHAMMEDI

VARIA

Isabelle GRANGAUD

POSITIONS DE RECHERCHE

Amirouche BENFERHAT • Fatiha HARRAT

-
- COMPTES RENDUS THEMATIQUES DE LECTURE
 - NOTES DE LECTURE
 - INDEX DE LA REVUE DE L'ANNÉE 2012



17^e année - numéro 59

Janvier - Mars 2013