

**Représentations et pratiques enseignantes dans une
approche par compétences de l'enseignement du f.l.e. au
secondaire**
Cas des P.E.S à Tiaret

Guidoume Mohamed

Université Ibn-Khaldoun -Tiaret -

Résumé :

Ce travail présente une analyse des pratiques enseignantes et des représentations d'enseignants de la langue française au secondaire, sur le nouveau programme initié le début de l'année scolaire 2005/2006 dans tous les lycées en Algérie.

La question centrale est donc de savoir quelles sont les conceptions des enseignants de l'enseignement du français dans une approche par compétences à partir de données issues d'un questionnaire portant sur l'analyse des pratiques. Nous faisons en effet l'hypothèse qu'il existe un écart entre les représentations des enseignants sur le français, son enseignement et son apprentissage.

Le nombre de participants est 110 professeurs exerçant dans les lycées de la wilaya de Tiaret. La recherche en cours a été entreprise sur la base d'un questionnaire, d'entretiens et d'étude de documents pédagogiques dont les premières données ont été analysées qualitativement et quantitativement. Les réponses des enseignants ont reflété une confusion dans la manière dont ils distinguent les différentes composantes de ce nouveau dispositif. Les premiers résultats mènent à réfléchir à l'importance de problématiser les articulations entre les éléments théoriques et les pratiques en classe.

Mots- clés :

Représentations – approche par compétences – pratiques enseignantes.

Introduction :

La réforme de l'enseignement secondaire, en cours, en Algérie a conduit à une restructuration importante des programmes. Ainsi, l'enseignement des langues, le français entre autres, a été réaménagé aussi bien dans ses contenus et son organisation que dans ses démarches d'enseignement et d'apprentissage. En effet, si les programmes antérieurs étaient caractérisés par une organisation décrite en termes d'objectifs, le nouveau programme de la langue française est un programme décrit en termes de compétences disciplinaires et transversales et surtout de contenu de formation¹.

L'approche préconisée a provoqué un grand intérêt mais a aussi soulevé de nombreuses questions au sein du collectif des professeurs. Leurs interrogations sont beaucoup plus pratiques que d'ordre purement théorique. En effet, c'est la manière d'appliquer tous les principes de l'approche qui est questionné : notamment la mise en œuvre des concepts tels que "l'intégration des savoirs", "l'interdisciplinarité", "l'autonomie d'apprentissage" ainsi que l'enseignement en contexte de projet.

Outre le changement brusque de la méthodologie, est problématique le caractère opératoire de l'action pédagogique en vigueur en matière d'évaluation des apprentissages et surtout la place qu'occupent les nouvelles technologies et leur utilisation dans l'enseignement de la langue.

Ce bouleversement pose le problème de la cohérence entre les contenus de l'enseignement et la démarche proposée. Certes les difficultés liées à la mise en œuvre de cette nouvelle approche relèvent des habitudes anciennes fortement ancrées mais aussi de l'absence de moyens d'enseignement.

Etant donnée que le nouveau programme ne propose aucun détail ni sur la méthodologie ni sur les démarches, les professeurs n'arrivent plus à saisir les objectifs et les modalités de l'insertion du travail sur la langue dans cette nouvelle dynamique avec en plus l'utilisation éventuelle des technologies de l'information dans leurs pratiques de classe.

¹ Documents d'accompagnement, M E N, Sept. 2005.

Problématique et hypothèse de recherche

Toute recherche visant une quelconque problématique doit passer par un état des lieux. C'est dans cette perspective que notre travail tentera d'apporter des réponses aux questions des professeurs en explorant la mise en œuvre du nouveau programme à travers leurs représentations de l'enseignement de la langue française dans une approche par compétences.

Nous chercherons à comprendre comment les enseignants conçoivent le programme et comment ils en transforment les contenus lors de sa mise en œuvre dans cette nouvelle situation. Les raisons des résistances par rapport à cette innovation, ne seraient-elles pas dues à l'insuffisance de la formation des enseignants et/ou simplement elles seraient motivées par les conditions actuelles de nos classes ?

Notre hypothèse principale serait qu'il existe un écart entre les représentations des enseignants sur le français, son enseignement et son apprentissage dans le nouveau dispositif. Nous pensons qu'il existe peu de matériel disponible pour modéliser ces pratiques; de plus, les apprenants ne sont pas en mesure et ne sont pas formés pour de telles pratiques. Aussi est-il assez difficile de pratiquer un type d'enseignement qui nécessite une grande compétence d'improvisation et une connaissance linguistique très vaste de la part du professeur surtout quand on sait que sa formation n'est pas appropriée et est insuffisante.

Notre intention a pour ambition de problématiser les articulations entre les théories et les pratiques parce que les professeurs ne sont pas prêts à s'approprier des démarches nouvelles, présentées de façon ambiguë et voient mal leur utilité pour leurs pratiques quotidiennes. Ils ne parviennent ni à maîtriser, ni même à accepter ces nouvelles idées. Nous souhaitons contribuer à la réflexion sur les conceptions des pratiques de classe de langue du fait des évolutions récentes des programmes.

Nous adopterons le plan classique en attendant une proposition d'un modèle, en didactique, plus explicite et rigoureux qui pourrait éventuellement nous permettre de mieux nous situer dans la perspective d'exploration de notre corpus

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement le cadre conceptuel et les questions de recherche. Dans une seconde étape, la méthodologie nous permettra d'identifier les modalités de collecte et d'analyse des données. Enfin, nous proposerons dans une troisième partie, les résultats obtenus ainsi qu'une interprétation succincte car notre recherche est exploratoire.

1 Cadre conceptuel :

Afin de mieux cerner le sujet, il est indispensable de définir les mots constituant notre problématique et d'en limiter le sens. L'évaluation de la mise en œuvre d'un programme se fait le plus souvent à travers l'observation des pratiques de classe mais nous savons que ces pratiques sont étroitement liées aux représentations des enseignants. C'est à travers celles-ci que nous comptons mener notre recherche.

1-1 Représentations

Nous voudrions, avant tout, préciser qu'il n'est pas de notre intention de définir le terme de "représentation" pour en faire l'unique concept-clé dans l'analyse de notre corpus mais tout simplement parce qu'il a une corrélation étroite avec les pratiques enseignantes que nous considérons comme sujet de recherche et que nous tentons d'expliquer.

Chevallard (1991), nous propose de considérer la "transposition didactique" dans deux axes distincts. Dans le premier, ce qu'il nomme "transposition didactique externe", c'est-à-dire, de l'objet de savoir à l'objet à enseigner, et dans un deuxième temps, "la transposition interne", de l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement. La transposition didactique externe concerne le programme établi par les théoriciens, et le second niveau concerne la mise en œuvre du programme par les enseignants. En effet, les contenus d'enseignement sont relatifs au processus mis en œuvre dans les activités proposées aux apprenants.

Notre travail se situe donc, au niveau de la transposition didactique interne. Un de nos objectifs est de mesurer l'écart qui pourrait exister entre l'intention de l'institution et l'élaboration des contenus par les enseignants. En effet, la mise en œuvre des contenus relève de la pratique d'enseignement, de l'action de l'enseignant dans la classe.

Notre perspective de recherche a été orientée vers les pratiques enseignantes par le biais des conceptions des enseignants.

Dans la recherche, la notion de "conception", le plus souvent, concerne les apprenants, mais nous pensons que l'enseignant a une conception personnelle construite par son contexte social. Les relations entre pairs, par exemple, sont un facteur qui est déterminant dans la construction des conceptions. En effet, Fortin (1992) a montré comment les influences mutuelles de l'expérience entre pairs et des connaissances acquises en formation initiale et continue sont déterminantes dans les choix de contenus. Ainsi, même si les contenus à enseigner sont définis dans les programmes, les contenus réellement enseignés sont dépendants de divers facteurs externes qui influent sur la construction des contenus d'enseignement.

Les recherches en psychologie sociale ont révélé l'importance des représentations des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles ont démontré que les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants sont étroitement liées à leurs représentations sociales qui sont construites par des facteurs idéologiques et des contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire.

La notion de « représentation » a différentes acceptions mais notre propos n'est pas d'exposer l'ensemble des significations du concept.

Nous adopterons celle de Jodelet (1994, pp.362- 386), qui suppose que la représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».

En d'autres termes, cette acception du concept de représentation est directement liée à la reconnaissance d'un processus de construction à l'œuvre chez les sujets aux cours de leurs diverses expériences sociales. Ce même auteur nous a expliqué qu'une représentation sociale dure aussi longtemps qu'elle permet à une personne de donner un sens à sa compréhension de l'objet d'étude, et qu'elle ne peut se transformer que si on arrive à remettre en cause les représentations déjà ancrées lors de nos différentes expériences.

Selon les propos du même auteur, (1994, pp.362- 386) «Changer de représentation sociale c'est donc en quelque sorte induire une nouvelle " version de la réalité " à l'égard d'un objet considéré.»

Cette affirmation nous permet de comprendre les résistances qui s'opèrent dans les milieux enseignants, lorsqu'il s'agit de changer de pratiques et de représentations.

Tous les chercheurs que nous venons de citer, sont conscients du rôle des représentations dans ce phénomène de résistances, ils proposent différentes solutions susceptibles de faire évoluer celles-ci. Nous supposons que le changement pourrait s'élaborer grâce aux relations entre pairs. En effet, le travail coopératif entre professeurs est une piste à explorer pour expliquer les pratiques enseignantes d'une manière générale.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons conclure que les pratiques pédagogiques sont dépendantes des représentations de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue. Si on veut changer des pratiques, il est impératif de faire évoluer les représentations déjà installées.

Installer une nouvelle réalité suppose de nouvelles représentations. Il faudrait donc, au préalable, connaître quelles sont les caractéristiques qui composent cette réalité. En ce qui nous concerne, tout d'abord, nous devons définir ce qu'est l'innovation pédagogique pour expliquer son impact sur le contexte dans lequel elle a été introduite.

1.2-Innovation pédagogique :

C'est en parcourant la littérature relative au concept « innovation » que nous avons opté pour une définition qui se résume dans ce préconise Fortin pour caractériser cette notion.

Selon Fortin (2002, p. 77), l'innovation « est une action intentionnelle pour résoudre un problème ». L'une des caractéristiques de l'innovation est sa planification. Mais il existe un autre aspect de l'innovation, c'est son caractère incertain. D'après le même chercheur, il s'agit « d'un changement intentionnel, planifié qui s'applique à un dispositif dans le but d'améliorer éventuellement une situation préexistante. »

Dans la même perspective, Béchard et Pelletier (2001, p. 121) ont défini l'innovation comme « l'innovation est une activité délibérée qui vise à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et ce, elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer progressivement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ».

Les auteurs, dans le domaine de l'apprentissage, Cros, F. (1997, p. 14), définissent l'innovation pédagogique comme « un changement volontaire et comme une tentative pour transformer, ce qui se les améliorer, des aspects très précis du système scolaire ».

A partir de ces propos, nous pouvons conclure que l'innovation se caractérise par deux aspects essentiels, son caractère intentionnel et son but transformationnel.

Par ailleurs, il existe plusieurs facteurs qui ont une fonction importante dans le processus de changement. Nous citons, entre autres, la formation des enseignants, les moyens pédagogiques ou à leurs dispositions. D'autres éléments constituent des sources de difficultés face au changement : il s'agit de la maîtrise des outils informatiques, du volume horaire de l'emploi du temps des enseignants... etc.

Aujourd'hui, nous ne pouvons parler d'innovation pédagogique dans notre système scolaire, sans évoquer la méthodologie préconisée : L'approche par compétences.

1.3-1/ approche par compétences :

1.3.1- Définition de la notion de compétence :

Parmi les nombreuses définitions de la notion de « compétence », nous reprenons celle de Paquay (1994 pp. 7-38) qui définit une compétence comme « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, [...] mobilisées ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique [...] pour faire face à une famille de situations- problèmes... ».

Le programme centré sur le développement de compétences élaboré par le ministère de l'Éducation s'inscrit dans cette démarche logique. Les orientations pédagogiques² stipulent que

² Document d'accompagnement, M.E.N., Sept 2005

« La compétence apparaît comme un savoir agir, une potentialité d'action efficace se manifestant face de la résolution de situations problèmes. Savoir agir, c'est savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer les ressources requises dans des situations nouvelles. »

À propos des fondements théoriques, cette approche a été influencée par divers courants issues des sciences de l'éducation au service de la pédagogie.

L'apprentissage, pour les constructivistes est un processus actif et constructif qui est proportionnel à la motivation des élèves et considère la connaissance « comme un système de traitement de l'information. L'apprenant est un récepteur actif d'informations externes. » (Laruffa, J., 1992, pp. 15-27)

Pour le courant constructiviste (Janssen, P., 2002, pp. 34-40.), « l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en extraire de nouvelles. L'apprenant est le principal acteur de l'apprentissage ; il est un créateur de connaissances. »

L'enseignant contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles est placé l'apprenant.

Pour les socioconstructivistes, enfin, l'apprentissage « est un processus dynamique. En plus du fait que l'apprenant est un créateur de connaissances, il doit agir en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant dans un milieu social. »

L'enseignant doit favoriser des interactions et susciter chez l'apprenant la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre.

L'apprentissage doit permettre à l'apprenant d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.

1.3.3- Les principes de l'approche par compétences et ses impacts pédagogiques

Une clarification des principes vise à rappeler, à la fois, l'importance d'un dispositif basé sur le développement des compétences et la complexité pour permettre sa mise en œuvre. Voici une liste de quelques principes que nous proposons à l'appui de la littérature de cette approche :

- prendre en considération les intentions éducatives du programme, le profil de l'élève ;
- privilégier les activités d'apprentissage de l'élève ;

- élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage des élèves;
- tenir compte des caractéristiques des élèves et de leurs expériences ;
- placer l'élève en action et lui permettre d'appliquer et de pratiquer ;
- placer l'élève dans des situations de plus en plus complexes où il peut intégrer connaissances, habiletés et attitudes pour faire face à la situation ;
- placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui font appel à plusieurs capacités de niveau supérieur (synthèse, analyse, métacognition, autoévaluation ...) ;
- accorder une grande importance à l'évaluation diagnostique, notamment pour faciliter l'arrimage des nouveaux apprentissages avec les acquis ;
- intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- favoriser la rétention, l'intégration et le transfert des apprentissages.

1.3- Pratiques enseignantes :

Lefeuvre G.³ définit la pratique d'enseignement comme «une configuration de modalités d'action dont l'organisation est influencée par quatre éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant.» Elle définit les ressources cognitives et affectives comme «les connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignant, ses représentations sur les élèves de la classe, ses projets d'action, ses émotions ». Concernant la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant, comme «modalités didactiques et pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant ». Quant aux contextes d'actualisation et le contexte sociohistorique, elle les définit comme « contextes proches ou lointains de la situation de classe : le contexte institutionnel (les

³ - Lefeuvre G., L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action, thèse, Université de Toulouse Le Mirail.

directives ministérielles, le projet pédagogique de l'établissement, le règlement intérieur...), le contexte spatial et temporel de la classe et de l'établissement, le contexte social de la classe (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les niveaux d'apprentissage, etc.) et de l'école (les rapports avec les collègues de travail de l'établissement, les parents, etc.). »

C'est dans ce cadre qui montre la complexité des pratiques d'enseignement que nous avons opté d'analyser les représentations à travers les déclarations des professeurs sur leurs pratiques.

2- Cadre méthodologique :

2.1- Recueil des données et outils d'analyse :

Ce chapitre informera le lecteur sur la nature et les démarches inhérentes aux différentes étapes qui ont jalonné notre travail, à savoir la définition de l'échantillon, le recueil des données, la description des outils de recherche et le traitement des données.

La population visée est composée de l'ensemble des 110 enseignants au lycée lors de l'année scolaire 2005/2006.

Afin que notre recherche puisse tendre vers des conclusions généralisables à l'ensemble des enseignants, il nous a paru important de mettre en place une procédure nous garantissant de la représentativité de notre échantillon.

Nous avons procédé à une collecte de données par le biais d'un questionnaire divisé en deux parties. L'une a enregistré les caractéristiques personnelles des enseignants. L'autre doit permettre d'appréhender les représentations des enseignants à l'égard des problématiques relatives à l'introduction de l'enseignement par compétences, à savoir la gestion de la classe, du rôle de l'enseignant et de l'efficacité de l'apprentissage par compétences.

Notre choix porté sur le questionnaire se justifie pour ses nombreux avantages dans la récolte aisée et rapide des données. Sa mise au point était faite en deux étapes :

a- Pré-questionnaire b - Questionnaire final

Notre démarche a été de soumettre, dans un premier temps, un questionnaire à une dizaine d'enseignants potentiellement concernés par notre étude pour identifier nos différents axes

d'étude. L'essai du questionnaire sur un groupe très restreint était d'une grande utilité. Il a permis de détecter certaines difficultés de compréhension des questions. En effet, après un premier dépouillement, nous avons été amenés à reformuler certaines questions et à en éliminer d'autres ; nous sommes parvenus après modification et amélioration, à un questionnaire définitif que nous avons soumis à des experts pour validation.

De plus, afin de concevoir un instrument approprié à notre recherche, il nous a semblé judicieux de le tester. C'est dans cette phase que nous avons pu non seulement améliorer notre liste d'items, mais également évaluer la pertinence du système de notation envisagé.

Cette démarche fut riche en indications permettant de répondre à deux finalités : déterminer si notre instrument pouvait discriminer des attitudes d'enseignants ; récolter des commentaires quant à la compréhension ou la pertinence des items.

Parallèlement à cette démarche, nous avons participé à des séances de travail impliquant les enseignants et leur inspecteur lors des journées pédagogiques organisées par ce dernier. Ces réunions avaient pour but d'établir un bilan des problèmes rencontrés par les utilisateurs de la nouvelle approche méthodologique. La prise en compte de procès-verbaux de réunions de coordination des professeurs fut source d'un accroissement d'informations.

Parmi les outils de mesure des représentations à disposition des sciences humaines, l'échelle de Likert, de par sa relative simplicité, figure en bonne place sur la liste des instruments les plus fréquemment employés. Par conséquent, il nous a paru évident de nous en servir dans le cadre de ce travail.

L'échelle de Likert se caractérise notamment par la présentation d'une liste d'items homogènes et représentatifs des opinions relatives à un objet déterminé ainsi que par une échelle d'évaluation, identique pour chaque item, le plus souvent à quatre catégories.

Chaque item énonce une opinion traduisant une attitude favorable ou défavorable. Pour chaque intitulé, l'enseignant exprime son degré d'adhésion ou de rejet au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse :

- totalement d'accord - assez d'accord - plutôt en désaccord -
totalement en désaccord.

2.2- Synthèse des premiers résultats.

2.2.1- Présentation des résultats

a. Notre échantillon est constitué de: 22% d'hommes et de 78% de femmes.

b. Années d'enseignement:

Moins de 5 ans	De 5 ans à 12 ans	Plus de 12 ans
10%	43%	47%

c. Diplômes:

Licence de langue française	Ingénieur	Autres
36%	57%	7%

Questions :

1. Avez-vous participé au séminaire relatif au nouveau dispositif mis en place par l'institution au début de l'année scolaire 2005-2006 ?

Oui	Non
25%	75%

2. Quel apport les documents didactiques concernant la nouvelle approche ont-ils constitué pour vous ?

Intéressants	Moyennement intéressants	Peu intéressants	Je ne les ai pas consultés
18%	27%	30%	25%

3. Avez-vous suivi une formation à l'université concernant la nouvelle approche du f.l.e?

Oui	Non
18%	82%

4. Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant l'approche par compétences ?

Oui	Non
06%	94%

5. Pour préparer votre enseignement, travaillez-vous en coordination avec vos collègues?

Oui	Non
21%	79%

6. À l'égard de cette innovation, vous vous sentez motivé ?

Oui	Non
52%	48%

7. Vous sentez-vous suffisamment encadré au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans votre tâche?

Oui	Non
13%	87%

8. Pensez-vous que le fait de travailler dans une approche par compétences remette en question vos anciennes pratiques méthodologiques ?

Oui	Non
84%	16%

9. Êtes-vous confiant quant à l'avenir de cette innovation ?

Oui	Non
47%	53%

10. Dans le cadre de l'approche par compétences, vos pratiques de l'évaluation sont-elles les mêmes?

Oui	Non
77%	23%

11. Pensez-vous que l'approche par compétences soit réellement favorable aux apprenants ?

Oui	Non
70%	30%

12. Durant la coordination pédagogique, quels sont les thèmes abordés avec vos collègues ? Pourriez-vous classer les différents contenus de concertations en accordant à chacun des items une note allant de 1 à 4 en fonction de leur fréquence lors de vos discussions.

Thèmes	Total des points / 40
Les difficultés d'apprentissage des apprenants.	33
Les difficultés relationnelles des apprenants.	27
La manière d'enseigner une matière.	25
La manière d'évaluer les compétences.	22
L'organisation temporelle et spatiale des activités de classes.	28
Le suivi et la mise en route de projets pédagogiques.	32
D'autres sujets.	.

2.2.2- Analyse des données

Les premiers résultats mettent en évidence une attitude claire et nette d'acceptation ou de rejet concernant, l'utilité de l'approche, la gestion de la classe et le rôle de l'enseignant.

L'axe relatif au rôle de l'enseignant offre des résultats mitigés qui n'indiquent aucune position significative.

Les résultats concernant l'axe de l'efficacité de l'approche indiquent une attitude plus ou moins favorable de la part des enseignants. Toutefois, cette reconnaissance ne les empêche pas d'émettre quelques réserves. En effet, ils soulignent l'incompatibilité de cette approche avec le rythme d'apprentissage de l'ensemble des apprenants parce qu'elle

nécessite plus de temps et, de plus, l'hétérogénéité des apprenants est problématique.

Cette approche didactique fait émerger de nouvelles difficultés. En effet, les enseignants pensent que la nouvelle classe pose des problèmes particuliers de gestion. Ils sont nombreux à considérer que cette méthode de travail amène plus de problèmes que l'ancien mode d'organisation : 70% des enseignants affirment que leur rôle soulève quelques doutes qui se traduisent, pour beaucoup, par des difficultés à gérer les implications qui en découlent. Ce qui démontre de manière évidente que les problématiques inhérentes à la gestion de classe génèrent une attitude négative auprès du corps enseignant.

Le discours des enseignants démontre à l'évidence que l'introduction du nouveau dispositif, malgré ses avantages, ne se fait pas sans leur poser d'énormes difficultés. En effet, cette approche complexifie leur tâche en matière de contrôle des activités de l'ensemble des élèves et d'évaluation des acquisitions de chacun. Ils émettent des réserves importantes quant à son efficacité à l'égard des élèves en difficultés et ils font part de problèmes de maintien de la discipline et de difficultés de maîtrise des élèves en raison de "l'hétérogénéité" des classes. Néanmoins, certains enseignants se montraient positifs, considérant, par exemple, que la nouvelle approche permettrait le développement de savoir-faire et de savoir-être et qu'elle rendrait les élèves actifs dans leurs apprentissages.

Il se dégage des résultats, aussi, une tendance très importante à penser que l'apprentissage par compétences implique des pratiques pédagogiques qui demanderaient plus de moyens. L'introduction de cette démarche dans la méthodologie semble placer les enseignants dans une situation délicate. En effet, une large majorité d'entre eux affirme que cette approche génère une importante débauche d'énergie due en grande partie à la difficulté de travailler dans et hors de la classe et ce en consacrant un temps plus conséquent à la préparation et à la recherche.

A propos du rôle des enseignants, d'une manière générale, tel qu'il est défini dans la méthodologie, il convient bien aux enseignants : plus de 80% d'entre eux déclarent qu'il correspond

à l'image qu'ils se font du métier et qu'ils s'y sentent à l'aise. Toutefois ils ne cachent pas, également, des difficultés à se retrouver pleinement dans les nouvelles orientations didactiques et méthodologiques.

2.3- Discussion des résultats :

Un des enseignements que nous pouvons tirer de nos résultats est que le recours à l'approche par compétences dans les classes se heurte à des difficultés de mise en œuvre relatives aux trois axes de notre objet d'étude.

Ce nouveau dispositif innovant rencontre une certaine opposition de la part des enseignants. C'est au niveau de la préparation de ces derniers que peut se justifier l'origine de ce phénomène de résistance mais il faut ajouter, aussi, l'absence de moyens et le manque de formation. Les contraintes sociales, en particulier le mode d'évaluation sont un facteur important qui influe sur les pratiques enseignantes dans cette nouvelle approche.

Les résultats dévoilent qu'une partie importante d'enseignants n'accorde aucune confiance à cette approche parce qu'elle ne correspond pas à leurs représentations du rôle d'enseignant qu'ils ont construit depuis des années.

Cela nous amène à émettre l'hypothèse que les représentations des enseignants sur l'approche par compétences doit évoluer grâce, en particulier à la communication avec les enseignants, la formation continue, l'information et le travail en équipe pédagogique ; en effet, la collaboration entre enseignants joue un rôle essentiel dans l'évolution des représentations. La collaboration entre pairs constitue un axe de travail fondamental.

Conclusion : Apports et limites de la recherche

Pour conclure, nous affirmons que ce travail a été riche d'enseignements dont certains ne seront pas sans conséquences sur notre propre pratique professionnelle. La contextualisation de notre problématique nous a conduit à mesurer l'importance du cadre dans lequel s'inscrit l'implantation de ce nouveau dispositif d'enseignement du fle d'une part, et évidemment, à nous intéresser à divers éléments théoriques qui nous étaient inconnus d'autre part.

L'analyse des premiers résultats a permis de déterminer et de mieux comprendre les attitudes des enseignants à l'égard de l'approche par compétences. A ce sujet, plusieurs constats paraissent intéressants :

Tout d'abord, il semblerait que l'une des hypothèses formulées au début de ce travail, à savoir le manque de préparation des concernés, trouve confirmation dans le cadre de cette réflexion.

Ensuite, les difficultés de gestion de la classe relevées par les répondants apportent la confirmation de ce que le discours de certains laisse supposer, à savoir que l'application de cette méthode d'apprentissage est inadéquate dans leur contexte. Elle génère de nouvelles problématiques liées, par exemple, à la discipline, au contrôle des activités ou encore au manque d'autonomie des élèves parce que les uns ne sont pas préparés à ces nouvelles pratiques pédagogiques et d'autres leur niveau ne leur permet pas de suivre le rythme qu'impose la démarche.

Enfin, il apparaît que les caractéristiques institutionnelles et personnelles étudiées ont une influence sur les attitudes, puisque l'appartenance à un statut de profil de formation présente des différences d'attitude significatives.

L'élaboration de notre travail était jalonné de nombreuses difficultés, comme tout travail scientifique et ce au niveau de toutes les phases de la recherche.

La diversité des profils de la population a constitué pour nous une première difficulté.

Le refus de répondre et l'indifférence de certains enseignants ont constitué la deuxième.

Il faut ajouter, le nombre très réduit, sinon l'absence dans la plupart des bibliothèques consultées, d'études sur les pratiques, particulièrement les travaux scientifiques réalisés par les algériens.

Une des limites de notre étude se rapporte à la procédure d'enquête que nous avons choisie : l'utilisation d'un questionnaire. Malgré les précautions d'usage, il nous est difficile de dire si les réponses obtenues correspondent bien aux perceptions des enseignants et aux pratiques effectives de notre échantillon sur l'approche par compétences. Comme nous ne

peuvent exclure la subjectivité des répondants qui certainement, à quelque incidence sur l'orientation de nos résultats.

Par ailleurs, nous sommes convaincus que la courte période de la recherche et le peu de recul de notre échantillon à l'égard de cette méthode ont été des facteurs qui pourraient avoir une influence sur nos résultats.

Par conséquent, il nous paraît probable que nos résultats pourraient être modifiés si nous entreprenions cette même étude plus tard.

Ensuite, le choix de nous intéresser exclusivement aux enseignants de la wilaya de Tiaret ne nous autorise pas à étendre nos interprétations et nos conclusions à l'ensemble des enseignants de l'Algérie. En effet, nous supposons que la diversité nationale quant aux formations initiales et continues, quant aux moyens engagés sont des facteurs susceptibles d'agir sur les représentations des enseignants au sujet du nouveau dispositif d'enseignement de la langue française.

Les constats établis par notre recherche nous incitent à proposer certains axes d'action visant à répondre aux problématiques qu'ils soulèvent et à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion.

Apparemment, les difficultés de gestion de la classe relevées par notre échantillon démontrent que celui-ci se trouve quelque peu désarmé face à la complexité des différents aspects de l'approche par compétences. Cette situation s'explique par le fait que jusqu'à présent, ni la formation initiale, ni la formation continue n'avait, à notre avis, établi une formation adéquate portant sur cette méthode pédagogique. Nous pensons qu'une initiation aux méthodes et aux principes de base de l'approche par compétences, avec une orientation à une prise de conscience de la nécessité de former les apprenants au travail basé sur l'auto-formation, apporterait des réponses aux questions d'application que les enseignants réclament.

En outre, les réticences et les oppositions exprimées par une partie de notre échantillon quant à l'efficacité de l'approche par compétences et au rôle de l'enseignant qu'elle implique, démontrent qu'un important travail sur les représentations doit être mené. Effort sans lequel ce nouveau dispositif ne pourra

avoir la place que préconisent les théories de l'enseignement/
apprentissage des langues.

Bibliographie :

Altet, M., (2002), Une démarche de recherche sur la pratique
enseignante. Revue Française
De Pédagogie, n°138.

Barbier, R., (1996), La recherche-action. Paris : Anthropos.

Bressoux, P., (2002), Contribution à l'analyse de l'effet maître
et des pratiques de classe.

Bru, M., et Talbot, L., (2001), Les pratiques enseignantes : une
visée, des regards.

Les dossiers des sciences de l'éducation, n°5.

Bru, M., (2002), Pratiques enseignantes : des recherches à
conforter et à développer. Revue

Française de pédagogie, n° 138.

Bru, M., (1991), Les variations didactiques dans l'organisation
des conditions

D'apprentissage. Toulouse : Ed. Universitaire du Sud.

Chevallard Y., (1991), La transposition didactique : du savoir
savant au savoir enseigné.

Grenoble : La pensée sauvage, seconde édition augmentée.

Cros, F., (1997), L'innovation en éducation et en formation.
Revue française de pédagogie,

n°118.

De Vecchi G. et Giordan A., (1996), L'enseignement
scientifique. Comment faire pour que ça

"marche" ? Paris, Z éd.

De Vecchi G. et Giordan A., (1987), Les origines du savoir.
Paris : Delachaux et Niestlé.

Fijalkow, J. et Nault, T. (dir.), La gestion de la classe. Bruxelles
: De Boeck Université.

Fortin S., (1992), The teaching of modern dance : what two
experienced teachers know, value

and do. The Ohio university, Columbus.

Groupe de travail de Performa (1995), Les stratégies
pédagogiques au regard de l'approche

par compétences. Université de Sherbrooke.

Gusdorf, G., (1984), Interdisciplinarité. Université de Liège.

Inzean C., (1971), L'enquête par questionnaire. Bruxelles, PUB.

- Jodelet, D., (1994), *Les représentations sociales*, Paris: Ed. PUF.
- Jonnaert, P., (2002), *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Bruxelles : de Boeck.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C., (1999), *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris : De Boeck université.
- Le Boterf, G., (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Les éditions d'organisation.
- Marcel, J-F., (2004), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris: l'Harmattan.
- Marcel, J-F., Dupriez V., Perisset Bagnoud, D. et Tardif, M. (Dir.) (2006), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck.
- Monceau, G., (1997), *Le concept de résistance en éducation*, Pratiques de formation, Analyses, n°33.
- Paquay, (1994), *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?* In Recherche et Formation, n° 16.
- Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay, (1996), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?*, Paris: De Boeck Université.
- Perrenoud, P., (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan.
- Perrenoud, P., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF.
- Roegiers, X., (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Logiques.
- Trinquier, M. P., (1998), *Quelles prises en compte des représentations de formés pour quelles intelligibilités de formation ?*, l'UDEM de Grenoble.