

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**Université PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58 LLCC –
Langues, Littératures, Cultures, Civilisations

Et de l'unité de recherche DIPRALANG- EA 739
Spécialité : **Sciences du langage (section 7)**

Présentée par **M. Mohammed Saïd BERKAINE**

**L'approche par compétences, une approche en
apesanteur et/ou les pesanteurs
de l'environnement d'implantation ? Le cas du
curriculum de français du troisième cycle du
système éducatif algérien : pertinence et/ou
faisabilité ?**

Soutenue publiquement le 16 décembre 2015 devant le jury composé de :

Monsieur Bruno MAURER, Professeur, Université Paul-Valéry,
Montpellier 3, Directeur de recherche

Monsieur Jean-Marie PRIEUR, Professeur, Université Paul-Valéry,
Montpellier 3, Président

Monsieur Christian PUREN, Professeur émérite, Université de Saint-
Etienne, Rapporteur

Monsieur Jean-Jacques RICHER, Professeur, Université de Bourgogne,
Rapporteur

TOME 1

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT-----	5
RÉSUMÉ EN TAMAZIGHT -----	6
DÉDICACE -----	8
REMERCIEMENTS -----	9
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES -----	10
ÉPIGRAPHES -----	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE -----	12
L'APC, ET/OU LE DÉBAT IDÉOLOGIQUE ?-----	16
L'APC, DES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ? -----	18
L'APC, L'ÉPINEUSE QUESTION DE LA GOUVERNANCE ? -----	20
L'APC ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA CONTEXTUALISATION : L'APC DANS L'ÉCOLE ALGÉRIENNE, UN ODNI ?-----	23
LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DE NOTRE RECHERCHE -----	27
1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES, UN OBJET DIDACTIQUE NON IDENTIFIÉ (ODNI*) ? DES FONDEMENTS THÉORIQUES, ÉPISTÉMOLOGIQUES ET/OU LA NAISSANCE D'UN "MYTHE NORMATIF ***" ? ----	38
1.1. L'APC, SOUBASSEMENTS THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES : DES FONDEMENTS ET/OU UN « AMALGAME PARADIGMATIQUE » ? -----	39
1.1.1. <i>La notion de compétence, un « mot-éponge* » ?</i> -----	40
1.1.1.1. La notion de compétence un concept au pied d'argile ** -----	40
A. La compétence, concept ou notion ? -----	42
B. La notion de compétence, une/des définition(s)? -----	45
1.1.1.2. Le concept de compétence dans le monde de l'entreprise, du travail et de la formation, quelle(s) définition (s) ?-----	47
A. De l'émergence du modèle de la compétence -----	47
B. La compétence dans le domaine de l'économie et de l'entreprise, vers une définition ? -----	50
1.1.1.3. La notion de compétence du monde du travail aux Sciences de l'éducation : une (des) définition(s) ? -----	57
1.1.1.4. La notion de compétence en langue : une/définition(s)?-----	61
A. La compétence linguistique -----	62
B. De la compétence linguistique à la compétence de communication -----	64
C. De la compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement ? -----	67
1.1.2. <i>Du (des) paradigme(s) de référence et/ou « la guerre des paradigmes » ?</i> -----	73
1.1.2.1. Quelle(s) conception(s) de l'enseignement-apprentissage en didactique des langues étrangères ? 76	
1.1.2.2. Le métalangage de l'APC entre foisonnement de notions et confusion(s)? Un retour nécessaire sur quelques notions-clés -----	92
A. L'approche par compétences, une méthode et/ou une méthodologie d'apprentissage ? -----	92
B. Qu'est-ce que l'(es) approche(s) par compétences ?-----	93
C. Compétence au singulier et/ou au pluriel ? -----	94
D. L'Approche ou les approches par compétence(s) ?-----	95
1.1.2.3. L'APC, quel(s) paradigme(s) de référence?-----	96
1.1.2.4. L'APC et les paradigmes (socio) constructiviste et (socio) cognitiviste, une (in)compatibilité ?- 106	
1.1.3. <i>L'APC, le débat axiologique et/ou l'arrimage de l'école à la « culture de l'entreprise » ?</i> ----	111
Introduction : -----	113
1.1.3.1. L'APC, et le débat idéologique : une question de légitimité et/ou de légitimation ? -----	116
A. « Le consensus de Washington », le « Nouveau Management Public » et les réformes curriculaires 119	
B. L'APC, un instrument politique aux mains des bailleurs de fonds ? -----	123
C. L'OCDE et les réformes éducatives en Europe : l'école au service d'un projet politique, économique ? 124	
D. L'OIF, la CONFEMEN, les agences de développement et les réformes curriculaires en Afrique -----	126
1.1.3.2. L'Approche Par Compétences, une idéologie ? -----	129
1.1.3.3. L'approche par compétences et la gestion politique, verticale des réformes curriculaires : des résultats ? 134	
<i>Conclusion du chapitre premier</i> -----	138

1.2. L'(LES) APPROCHE(S) PAR COMPÉTENCE(S), VERS UNE TYPOLOGIE ?	140
1.2.1. <i>Les approches par compétences, vers une classification ?</i>	141
1.2.1.1. La proposition de classification de Charles DELORME	141
A. Une classification suivant le type de compétence privilégié	141
B. Une classification suivant la dimension systémique envisagée	143
B.1. La compétence au niveau macro-systémique	143
B.2. La compétence au niveau méso-systémique	143
B.3. La compétence au niveau micro-systémique	144
1.2.1.2. La classification de Xavier ROEGIERS	145
A. La manière de traduire un profil de sortie en lien avec les finalités du système	147
A.1. Un profil général en termes culturels et cognitifs	147
A.2. Un profil en termes de standards	147
A.3. Un profil en termes de famille de situations complexes	148
B. Les contenus	149
B.1. Les savoirs et les savoir-faire	149
B.2. Les savoir-être, les « life skills »	150
B.3. Les compétences transversales	150
C. Les processus d'enseignement-apprentissage	152
C.1. Les approches inclusives	154
C.2. Les approches exclusives : L'approche socioconstructiviste	158
1.2.2. <i>L'approche par compétences et les réformes curriculaires, trois approches à l'épreuve du terrain : l'approche et/ou la perspective actionnelle (CECR), l'approche située (CUDC) et la pédagogie de l'intégration (BIEF)</i>	159
1.2.2.1. L'approche par compétences vers une approche située (CUDC) ?	159
A. Curriculum et/ou programme ?	161
A.1. Qu'est-ce qu'un programme ?	161
A.2. Qu'est-ce qu'un curriculum ?	162
B. L'approche de la CUDC	165
1.2.2.2. La pédagogie de l'intégration	170
A. La pédagogie de l'intégration, naissance et développement	171
A.1. La première étape (1980-1990) : La naissance de la pédagogie de l'intégration	172
A.2. La deuxième étape (1990-1999) : de l'enseignement supérieur à l'enseignement de base	173
A.3. La troisième étape (1999-2010) : L'implantation et la diffusion vertigineuse de la pédagogie de l'intégration	173
A.4. La quatrième étape (2010 à nos jours) : remise en cause et recadrage	175
B. La pédagogie de l'intégration, les principes et les fondements	177
C. La pédagogie de l'intégration : apports et limites ?	185
1.2.2.3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, approche communicative, approche par compétences et/ou perspective actionnelle ?	188
A. Le cadre en bref	189
B. Le CECR : une approche communicative, une approche par compétences et/ou une perspective actionnelle ?	191
B.1. Le CECR et l'approche communicative : continuité ou rupture ?	192
B.2. Le CECR, vers une perspective actionnelle ?	194
CONCLUSION DE LA PARTIE 1	198
2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA CONTEXTUALISATION ET DE L'OPÉRATIONNALISATION DE L'APC. DE L'(IN)ADÉQUATION DE L'ENVIRONNEMENT D'IMPLANTATION À INTÉGRER (CETTE) L'INNOVATION ? RETOUR SUR LE CAS DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN	200
INTRODUCTION :	201
2.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN D'AVANT LA RÉFORME CURRICULAIRE PAR L'APC : RÉFORMER L'ÉCOLE, UNE MISSION (IM)POSSIBLE ?	204
2.1.1. <i>Les réformes antérieures : de l'algerianisation de l'école à l'école fondamentale (polytechnique) ?</i>	208
2.1.1.1. La première phase : Les fondements et la construction du système (1962-1976)	208
A. 1962-1970 : Les fondements du système	208
B. 1970-1976 : planification et consolidation du système	210
B.1. Le plan triennal (1967-1969)	210
B.2. Le 1 ^{er} plan quadriennal (1970-1973)	211
B.3. Le 2 ^{ème} plan quadriennal (1974-1977) : la mise en œuvre de l'école fondamentale	212
2.1.1.2. La deuxième phase de 1976-1999 : L'école fondamentale polytechnique, quelle réforme, quel bilan, quelle(s) répercussion(s) ?	214

2.1.1.3. Les réformes de l'enseignement secondaire -----	217
2.1.1.4. Les résultats du baccalauréat-----	221
2.1.1.5. La troisième phase : les années 2000 et la réforme curriculaire par l'approche par compétences ---	225
2.1.2. Le système éducatif algérien et les réformes antérieure, séquelles et/ou « dysfonctionnements chroniques » ? -----	227
2.1.2.1. La politique éducative ou l'idéologisation de l'école ? -----	229
A. La première période : de l'indépendance jusqu'à 1989 -----	230
B. La seconde période: de 1989 à nos jours -----	233
2.1.2.2. Généralisation et/ou politique de gestion des flux scolaires ? -----	236
2.1.2.3. L'épineuse problématique de la formation des ressources humaines : quelle politique de formation des enseignants ? -----	240
Introduction-----	241
A. La formation au niveau de l'enseignement primaire-----	244
B. La formation au niveau de l'enseignement moyen -----	251
C. La formation au niveau de l'enseignement secondaire-----	255
D. L'APC et la formation des enseignants-----	258
2.1.2.4. Quelle place pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et celle de la langue française dans le système éducatif algérien ? -----	266
A. Le paysage sociolinguistique et la politique linguistique de Algérie : un pays multilingue <i>versus</i> un État monolingue !-----	268
A.1. Le paysage sociolinguistique algérien -----	268
B. La politique linguistique et la place des langues étrangères dans le système éducatif algérien : quelle politique linguistique pour l'Algérie du XXI ^{ème} siècle ? -----	277
B.1. La politique linguistique de l'indépendance aux années 2000 -----	279
B.2. Les années 2000 : vers le plurilinguisme ?-----	286
Conclusion du chapitre 2.1 -----	298
2.2. LA RÉFORME CURRICULAIRE DE 2003, RETOUR SUR SES FONDEMENTS ET LA GESTION DU PROCESSUS CURRICULAIRE (L'INGÉNIERIE CURRICULAIRE). DE L'INTRODUCTION OU DE L'INTRUSION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'ÉCOLE ALGÉRIENNE ? -----	300
2.2.1. <i>La conception de la refonte curriculaire de 2003 et le choix de l'APC, quelle(s) motivation(s) ?</i> 304	
2.2.1.1. Au départ était l'échec de l'école algérienne -----	304
2.2.2.2. Les motivations de la refonte de 2002 2003 du système éducatif algérien : motivations pédagogiques et/ou politiques ? -----	310
A. La refonte curriculaire de 2003, les motivations (fondements) relevant du niveau politique -----	311
A.1. Les motivations d'ordre interne -----	312
A.2. Les motivations d'ordre externe-----	315
B. Les motivations relevant du niveau méthodologique-----	321
B.1. Le choix de l'approche par compétences, quelle(s) motivation(s), quelle pertinence ? -----	322
2.2.2. <i>Retour sur le processus de la mise en œuvre de la réforme curriculaire: de la pertinence de l'ingénierie curriculaire ?</i> -----	329
2.2.2.1. Les structures de pilotage de la réforme -----	331
2.2.2.2. De la conception des programmes -----	334
2.2.2.3. Les étapes de la mise en œuvre de la réforme-----	336
A. La première phase (2002-2005) : l'implantation et la mise en œuvre de la réforme, précipitation et improvisation -----	336
B. La deuxième phase 2006-2009 : le recours à l'expertise du BIEF et l'introduction de la pédagogie de l'intégration -----	344
B.1. L'introduction de la pédagogie de l'intégration-----	345
C. La troisième phase de 2009 à nos jours : l'évaluation de la réforme et la réécriture des programmes-----	346
2.2.3. <i>La réforme curriculaire, ses conséquences / répercussions sur le système éducatif algérien, l'exemple de la restructuration des cycles d'apprentissage: restructuration et/ou dérèglement du système ?</i> -----	353
2.2.3.1. L'APC « une version algérienne » ? -----	357
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.2 -----	358
2.3. LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN POST RÉFORME CURRICULAIRE -----	361
2.3.1. <i>Esquisse d'une présentation</i> -----	361
2.3.1.1. Le système éducatif en chiffres -----	361
2.3.1.2. L'organisation/structuration du système éducatif algérien -----	364
2.3.2. <i>L'enseignement obligatoire, le premier et le deuxième cycle</i> -----	367
2.3.2.1. Les finalités de l'enseignement de base -----	367
2.3.2.2. L'organisation et la structuration de l'enseignement de base -----	369

A. L'enseignement préparatoire -----	369
B. L'enseignement primaire -----	370
B.1. Les finalités de l'enseignement primaire -----	370
B.2. L'organisation du premier cycle, l'enseignement primaire -----	371
B.3. Les Horaires et les disciplines -----	372
B.4. L'évolution des effectifs -----	373
B.5. L'enseignement du français au primaire -----	373
C. Le deuxième cycle (l'enseignement moyen) -----	377
C.1. Les finalités de l'enseignement moyen -----	377
C.2. L'organisation du deuxième cycle -----	377
C.3. Les disciplines et les horaires -----	378
C.4. L'évolution des effectifs dans le deuxième cycle -----	379
C.5. L'enseignement du français dans le deuxième cycle -----	381
2.3.3. L'enseignement postobligatoire : le troisième cycle (l'enseignement secondaire) -----	383
2.3.3.1. Les finalités de l'enseignement secondaire -----	384
2.3.3.2. L'organisation de l'enseignement secondaire -----	384
A. Les volumes horaires dans l'enseignement secondaire -----	385
A.1. Les volumes horaires de la première année secondaire -----	385
A.2. Les volumes horaires de la deuxième année secondaire -----	386
A.3. Les volumes horaires de la troisième année secondaire -----	386
B. L'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire -----	387
C. L'enseignement du français au niveau secondaire -----	388
C.1. Les finalités et les objectifs de l'enseignement du français au niveau secondaire -----	388
C.2. Le volume horaire de l'enseignement du français au niveau secondaire -----	395
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE -----	397
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE -----	400

Résumé

Titre : L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?

Mots-clés : Compétence(s), curriculum, (socio) constructivismes, inter/transdisciplinarité, enseignement / apprentissage, situation, intégration, éthique.

Panacée, dernière innovation en sciences de l'éducation pour les uns, chimère, « mode » et/ou relais du néolibéralisme pour les autres, l'approche par compétences, auréolée de l'appui d'un certain nombre de bailleurs de fonds, d'organisations éducatives et d' « experts » internationaux, « s'est répandue comme *une traînée de poudre* » dans bon nombre de systèmes éducatifs (Bronckart, 2009, p. 7). Sa généralisation au nom d'un certain nombre d'idéaux, dont le sacro-saint principe de la lutte contre l'échec scolaire, de l'égalité des chances et de la référence à des valeurs humanistes et citoyennes, n'est toutefois pas sans susciter moult interrogations quant à sa pertinence, sa faisabilité et son efficacité dans certains contextes. Ainsi, à l'épineux volet épistémologique, en raison du statut fragile d'un certain nombre de ses concepts et paradigmes de référence, dont la notion de compétence(s) et le constructivisme, entre autres, n'en sont que la parfaite illustration, se greffent voire s'imposent d'autres problématiques et débats d'ordre axiologique mais encore praxéologique. La présente thèse se veut, par l'étude de la mise en place et en œuvre dans l'enseignement du français au niveau secondaire de cette nouvelle « doctrine pédagogique » (Hirtt, 2009), une réflexion sur la pertinence et l'efficacité voire la faisabilité de l'APC dans le contexte algérien et par delà un retour réflexif, par une démarche de déconstruction, sur ses soubassements épistémologiques, politico-idéologiques et praxéologiques. Une occasion aussi de relancer le débat sur l'éthique en didactique des langues étrangères et pointer du doigt un certain nombre de dysfonctionnements liés aux bouleversements engendrés par l'importation/implantation de ce nouveau « mythe normatif » (Tehio, 2010, p. 20) dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères dans un certain nombre de pays.

Abstract

Title : Competency-Based Approach, a Weightless approach and/ or the contextual constraints of its actual implementation ? The case of the French Language Curriculum at the Secondary Level of the Algerian Educational System: Between Accuracy and/or Feasibility?

Keywords : Competence (y/ies), curriculum, (socio) constructivism, inter/trans-disciplinarily, teaching/learning, situation, integration, ethics

Backed up by innovation in research in education on one hand, seen as a chimera, a fashion, and / or a push of neoliberalism on the other hand, Competency Based Approach (es) (CBA), sponsored by various international organisations and education experts, has been implemented within a few years in a considerable number of education systems all over the world (Bronckart, 2009). Hence the generalization of CBA, enforced on behalf of a number of principles such as the consecrated fight against school failure, providing equal opportunities and the enhancement of humanistic and citizenship-related values, is nonetheless raising a number of issues relating to its relevance, feasibility and effectiveness in different contexts. The thorny epistemological aspect originating from the fragility of concepts and paradigms like competence (ies) and constructivism on which CBA is based, stands as perfect illustration of issues pertaining to politico-ideological as well praxeological issues. The present thesis aims, through a study of the implementation and the development of CBA as a “new education dogma” for teaching French at the secondary school level, (Hirtt, 2009), at investigating the relevance, the effectiveness and even feasibility of CBA in the Algerian context. It also, attempts to rethink CBA's epistemological, politico ideological, and praxiological underpinnings following deconstruction stance. This provides an opportunity to launch once again the debate on ethics in foreign language education and to shed light on a number of dysfunctions brought about by the implementation of this novel “normative myth” (Tehio, 2010, p. 20) in the teaching/learning of foreign languages in many countries.

Résumé en Tamazight

Agzul :

Γef kra, tarrayt s tzemmar ulac am nettat deg tayult n usegmi, imi taggara-agi kan i d-tennulfa. Ma γef kra niḍen ttwalin-tt d tayet n « néolibéralisme » imi tetteka γer wat tedrimt d wid akk i d-yessuddsen aselmed deg yiγerbazen deg umaḍal meḥḥa. Tarrayt-a tuy amkan di kra n yiseggasen di deqs n yiγerbazen n umaḍal, almi i tuyal am ccwami n zzit yenneylen γef uceṭṭiḍ ney γef lkayeḍ.

Sersen-d tarrayt-a amzun akken tuy amkan deg umaḍal, imi d nettat i yebyan ad tsellek, ḥeqqa-ḥeqqa, wid ur nerbiḥ deg tγuḥi-nsen. Zeεma tmudd izerfan i yal yiwen, tesseεdel gar yemdanen. Dacu kan, aṭaṣ n wid i wumi ur teεjib ara, la steqsayen ma d tidet tenfeε, ney ala di kra n teginatin. Γef waya i ttwalin llsas iγef tebna ur iṣeḥḥa ara, ama d ayen i yeεnan tazmert n yinelmaden, ama d ayen i yeεnan tamuγli-s γer uselmed.

Tazrawt-nney tebya ad tesleḍ amek i telḥa tarrayt-a tamaynut deg uγerbaz alemmas n tmurt n Lezzayer. Ad teεreḍ ad twali ma tewqem ney ala, ma terra-d kra n lγella ney ala, d wamek i yebna llsas-is, ama seg tama n tussna, ama seg tin n tsertit.

D tagnit dayen i wawal γef wamek ilaq ad tili tussna n usegmi akked uselmed n tutlayin tiberraniyin mi ara d-bannen wuguren i d-yekkan seg tarrayt-a tamaynut ideg la yettemxebbiḍ uselmed n tutlayin tiberraniyin deg kra n tmura.

ماخص

العنوان: المقاربة بالكفاءات بين نجاعة أسسها النظرية ومقتضيات المحيط التطبيقي: دراسة تطبيقية لمنهاج اللغة الفرنسية للطور الثالث للمنظومة التربوية الجزائرية.
الكلمات الرئيسية: الكفاءة(ات)، منهاج، البنيوية الاجتماعية، التعليم-التعليمية، التشارك الفوقي للمواد.

اقتحمت المقاربة بالكفاءات ميدان التربية والتعليم في العقدين الأخيرين وسوقت كالحل الأمثل الذي لا بديل عنه للعديد من الدول التي أدخلت إصلاحات "جزرية" على منظوماتها التربوية للتأقلم مع تداعيات وتحديات العولمة. وإذا كان البعض يراها الحل الأمثل باعتبار أنها أحرما جادت به علوم التربية والبيداغوجيا، فإن هناك من يرى فيها دعما للنظام النيوليبرالي الذي يهدف إلى بسط سيطرته على الاقتصاد العالمي وذلك بفرض الآليات اللازمة ويتعلق الأمر بتكوين يد عاملة ذات كفاءات عالية في جميع البلدان لاسيما النامية منها. لهذا لجأت هذه الفئة إلى المدرسة لتنشئة يد عاملة مستقبلية ذات كفاءات تحدها تلك المنظمات الاقتصادية العالمية والإقليمية. وبدفع من أصحاب رؤوس الأموال قامت تلك المنظمات بالترويج للفكرة وتمويل "إصلاح" المنظومات التربوية باسم خطاب يدعو إلى ترسيخ مبادئ وأسس نبيلة كتكافؤ الفرص، والقضاء على التسرب المدرسي وإقرار مبادئ المواطنة. لكن سرعان ما تساءل البعض عن مدى فعالية المقاربة بالكفاءات ومدى نجاعتها في الواقع. واقع المنظومات التربوية للبلدان النامية على وجه الخصوص، تلك التي تفتقر لغالبية الشروط التي يتطلبها بناء الكفاءات ومنها شرط تقبلها من المعنيين المباشرين بالأمر: المدرسين والمتدربين. فالمقاربة بالكفاءات طرحت وتطرح العد يد من التساؤلات التي يعجز جل المتخصصين والباحثين في علوم التربية عن إيجاد الإجابات المناسبة. تساؤلات تتعلق لا سيما بالميدان الاستمولوجي وبالقضية الجوهرية المتعلقة بتعريف الكفاءة إذ ليس بإمكان أي احد حاليا تقديم تعريف دقيق للكفاءة. ضف لذلك مدى نجاعة الطرق والأساليب المقترحة حاليا ونخص بالذكر تلك التي يقترحها الميدان البنيوي الاجتماعي لتنمية كفاءات المتعلمين. زيادة على هذه التساؤلات الاستمولوجية والمنهجية، يجب التخصيص بذكر التساؤلات المتعلقة بالميدان الأيديولوجي الذي يطرح مشكل فرض نظرة أحادية شاملة باسم العولمة والشمولية التي تسعى إلى فرض ثقافة جديدة ثقافة الاستهلاك. والتي تفرض بدورها روح المنافسة التي لا مكان فيها للمتدربين البسطاء والضعفاء الذين يصلون إلى المدرسة بدون معرفة مسبقة والذين لا يحوزون الإمكانيات التي تتيحها على سبيل المثال تكنولوجيا التعليم والاتصال. بتطرق أطروحتنا هذه إلى اقتحام المقاربة بالكفاءات للمنظومة التربوية الجزائرية وخاصة ميدان تعليم وتعليمية اللغة الفرنسية في الطور الثالث سوف نعود إلى طرح مدى فعالية ونجاعة هذه المقاربة في الميدان الاستمولوجي، الأيديولوجي، المنهجي والعملية وذلك بفضل الدراسة الميدانية التي أجريناها بولاية تيزي وزو، الحائزة على أعلى نسب النجاح على المستوى الوطني في شهادتي البكالوريا والتعليم المتوسط وذلك لعدة سنوات متتالية. زيادة على الميادين المذكورة أعلاه سوف نتطرق للميدان الأخلاقي بحيث سنحاول الإجابة عن سؤال جوهرية: ما مدى نجاعة وفعالية هذه المقاربة لتحقيق تكافؤ الفرص بين المتدربين بغض النظر عن انتمائهم "الطبيقي" والاجتماعي.

Dédicace

« L'encre du savant est plus sacrée que le sang des martyrs. »

Mohammed, qsd

À la mémoire de mon père, Si Rachid,

convaincu que l'éducation est le précieux chandail qui éclaire la voie, celle qui préserve de la tentation des extrême (isme) s ...

À la mémoire de mes oncles, de mes grands-parents,

À ma mère, mère courage...

À ma famille...

Remerciements

Mes Sincères Remerciements vont à :

M. *Bruno MAURER*, professeur des universités, Université Paul VALÉRY, Montpellier 3 pour LA QUALITE DE SON ENCADREMENT, sa CONFIANCE, sa PATIENCE, sa DISPONIBILITE SANS FAILLE, ses PRECIEUX CONSEILS et ENCOURAGEMENT.

Au Pr. Christian PUREN pour sa relecture précieuse et corrections (de forme).

Aux membres du jury, Messieurs les Professeurs Jean-Marie PRIEUR, Jean-Jacques RICHER, Christian PUREN qui m'ont fait l'honneur d'examiner ce travail.

L'équipe du laboratoire DIPRALANG, Montpellier 3, pour l'accueil amical.

M. *Farid BENRAMDANE*, Maître de conférences, université de Mostaganem, Algérie, pour son précieux soutien.

M. *Farid ADEL* pour son accueil amical et sa sincère contribution.

M. *Rabah CHICHIOUI* pour sa précieuse contribution et son accueil amical et chaleureux.

Mme *Madeleine ROLLE-BOUMLIC*, ex-Attachée de Coopération pour le Français à l'Ambassade de France à Alger, pour son soutien amical et confraternel.

Mme *Claude CORTIER*, ex-Attachée de Coopération pour le Français à l'Ambassade de France à Alger, pour son soutien amical et confraternel.

M. *LANNAK* pour sa précieuse aide.

MMES/MM. *Les Professeurs Responsables de Matière* de langue française de la Wilaya de Tizi-Ouzou, qui nous ont reçu avec beaucoup d'amitiés, ouvert les portes de leurs classes et donné de leur temps et de leur énergie pour répondre avec sérieux et sincérité à nos questions.

MMES/MM. *les proviseurs des lycées* de la wilaya de Tizi-Ouzou qui nous ont ouvert les portes de leurs établissements.

Les lycéens qui ont participé à notre enquête, pour leur bonté et accueil chaleureux.

M. *Mohand-Amokrane MOUHEB* qui a accepté de répondre à nos questions avec sincérité et de donner de son temps précieux.

M. *LAIMOUCHE* pour sa précieuse contribution, son accueil amical et son soutien précieux.

M. *Mohand-Oussalem SADALI* pour avoir accepté de répondre à nos questions et de donner de son temps.

M. *Achour IDIR (CLA)* pour avoir accepté de répondre à nos questions, pour sa sincérité et sa précieuse aide documentaire.

M. Kaci SADI, Enseignant de traductologie, Département de langue et culture amazighes, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou pour avoir traduit le résumé en tamazight.

Docteure Souryanna YASSINE, Maître de conférences, Département d'anglais, Université de Tizi-Ouzou pour avoir traduit le résumé en anglais.

Mes sincères et amicaux remerciements vont aussi à tous ceux et à toutes celles qui m'ont apporté leur aide, soutien et encouragements à une étape ou à une autre de la présente recherche...

Liste des sigles et acronymes

AC : Approche Communicative.	G.M.E.P : Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes.
APC : Approche Par Compétences.	I.E.N (Algérie) : Inspecteur de l'Education Nationale.
APP: Apprentissage Par résolution de problèmes.	IE : Interaction écrite
BIEF: Bureau Ingénierie de l'Education et de la Formation, Belgique.	IO : Interaction orale
CE : Compréhension Ecrite	NEPAD : New Partnership for Africa's development (Nouveau Partenariat pour le Développement en Afrique).
CNP : Commission Nationale des programmes (Algérie).	PA : Perspective Actionnelle.
CNRSE : Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (Algérie).	PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.
CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	P.C.E.S : Professeur Coordinateur de l'Enseignement Secondaire.
CO : Compréhension Orale	PES : Professeur d'enseignement secondaire
CUDC : Chaire de l'Unesco pour le Développement Curriculaire.	PE : Production Écrite.
DACPF : Document d'accompagnement du programme de français.	PO : Production Orale.
DLC : Didactique des Langues Cultures.	PISA : Program for International Student Assessment.
EPT : Éducation Pour Tous.	PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement.
ENS : École Normale Supérieure.	PROGF: Programme de français.
FLE : Français Langue Etrangère.	R.G.P : Référentiel Général des Programmes (Algérie).
FLM : Français Langue Maternelle.	TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study.

Épigraphes

« Malheureusement, il semble que les pays où se concentre la pauvreté se contentent pour le moment de répéter l'expansion des structures éducatives et, dans une forte mesure, également des curriculums inventés en Occident pour les XIXe et XXe siècles, sans une conscience claire de leur inadéquation.

Ils adoptent aussi avec peu de capacité de récréation des aspects des nouvelles solutions qui sont proposées pour l'Occident après plus de 100 ans de développement éducatif.

Ils sont guidés par l'angoisse face aux inégalités croissantes au niveau mondial et l'ambition de l'inclusion, *mais il est peu probable que ces stratégies puissent contribuer notablement à améliorer leur situation comparée. »*

(Braslavsky, 2001, paragr. 29) (C'est nous qui mettons en italique.)

« Ce qui est valable dans un contexte tel que celui des pays occidentaux ne peut se prévaloir d'être donné en exemple à d'autres.

La succession de modèles importés a davantage provoqués de dégâts dans les pays en voie de développement que permis d'affirmer des identités qui passeraient par la définition de modèles locaux d'enseignement et de formation.

R. Galisson (1994) rappelle utilement que *l'application d'une approche et d'une méthodologie [...] hors contexte se trouve rapidement hors propos, si l'on ne tient pas compte des conditions dans lesquelles on opère [...]. »*

(Cristin, 2000, p. 33) (C'est nous qui mettons en italique.)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La chute du mur de Berlin et l'accélération des processus de mondialisation ont déclenché dans le monde un changement de civilisation comparable à celui qui s'est produit au XV^e siècle.

Ce processus de changement de civilisation naît aussi de la conjugaison d'une série de transformations dans presque toutes les dimensions de l'activité humaine qui confère à l'ensemble une amplitude et une profondeur supérieures à leur somme.

(Braslavsky, 2001, paragr. 1-2)

« *La chute du mur de Berlin* » (Braslavsky, 2001) et l'avènement d'un nouvel ordre mondial unipolaire consacrant la mondialisation-globalisation¹-marchandisation, l'essor l'hégémonie d'une vision du monde de type néolibérale, la célérité des changements liés à vertigineux des TIC, le passage d'une *société de la connaissance* aux *sociétés du savoir* (Unesco, 2005) n'est pas sans provoquer de fondamentales répercussions sur les systèmes éducatifs *sommés de se métamorphoser* pour se mettre au diapason de(s) nouvelle(s) restructuration / tendance(s) mondiale(s).

L'éducation est par voie de conséquence plus que jamais au centre des débats, car « [...] l'école est amenée à réinventer constamment son mode de fonctionnement et ses contenus afin de produire des êtres de leur temps, adaptés aux situations et contextes actuels » (Masiala ma Solo, 2008, p. 307). La nature et la complexité des débats actuels, sur fonds de crises diverses n'épargnant ni les pays développés ni ceux en voie de développement, ne sont pas sans (re) poser et exacerber un certain nombre de questions voire de conflits : attitude d'ouverture *vs* repli, relation entre le global et le local, questions d'éthique et d'équité liées non seulement au droit à l'accès à l'éducation, une éducation de qualité dans un monde où les inégalités se creusent chaque jour davantage (Morin, 2003, p. 12) :

Les communications se multiplient sur la planète, mais les incompréhensions s'accroissent. Les sociétés sont de plus en plus interdépendantes, mais elles sont de plus en plus prêtes à s'entre déchirer. L'occidentalisation englobe le monde, mais provoque en réaction des refermetures identitaires, ethniques, religieuses, nationales. Les certitudes irrationnelles égarent à nouveau,

¹ Termes aux acceptions différentes (Aden, 2005, p. 28-29) (c'est nous qui mettons en italique) : le terme [...] « mondialisation » privilégié en France, [...] le terme « globalisation » privilégié dans le monde anglo-saxon. En français, l'emploi du mot « globalisation » fait problème. [...] La mondialisation renvoie plus à la représentation d'un ensemble, à sa découverte, à son appropriation. La globalisation renvoie plus à l'action, d'où son emploi privilégié dans l'univers culturel anglo-saxon. Toutefois, « globalisation » en français englobe les deux sens qui peuvent même se mêler. La globalisation tient plus au fait que nos actions sont devenues inséparables d'un contexte mondial aujourd'hui commun [...]. Le terme, dans son contexte anglo-saxon, est fortement connoté au plan économique et même financier.

mais la rationalité abstraite, calculante, économiciste, managériale, technocratique est elle-même incapable de saisir les problèmes dans leur humanité et dans leur planéarité. Les esprits abstraits voient l'aveuglement des fanatiques, mais non le leur. Les deux cécités, celles de l'irrationalité concrète et celle de la rationalité abstraite concourent pour enténébrer le siècle naissant.

Dans le domaine des langues, la reconnaissance à partir des années 1990 de la notion, entre autres, de « droits linguistiques » comme composante des droits de l'homme consacre désormais un certain nombre de droits dont celui de tout être humain à vivre et à s'épanouir dans sa langue maternelle ; celui de chaque citoyen à accéder à la langue officielle ou à l'une des langues officielles de son pays ainsi que celui d'apprendre librement les langues étrangères (Mwatha Musanji Ngalasso, 1996).

Les intérêts économiques colossaux que **représente** aujourd'hui le marché de l'enseignement-apprentissage des langues consacrent désormais, avec la multiplication des acteurs institutionnels et privés qui interviennent/investissent dans ce domaine, les problématiques d'ordre axiologique et praxéologique dans la didactique des langues étrangères.

L'enseignement des langues étrangères qui, en ce qui le concerne, n'est pas à sa première crise ou qui est plutôt dans un « *état de déséquilibre constitutif* »², est sommé d'intégrer des problématiques nouvelles qui découlent des nouvelles orientations politiques en termes de plurilinguisme, de multilinguisme, d'interculturalité et de multiculturalité, etc. Des problématiques dont le traitement exige un cadre qui dépasse aujourd'hui le cadre national car relevant de celui de la mondialisation (Aden, 2005, p. 15-16)³ :

La crise de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures ne pourra pas être traitée, en étendue et en profondeur, si l'on ne se situe pas au même niveau, c'est-à-dire si l'on n'est pas en mesure de penser les langues et les cultures comme engagées dans cette nouvelle étape de l'aventure humaine changeante. [...] L'enseignement des langues se situait hier dans un cadre simplement national [...] aujourd'hui le cadre dans lequel se situe l'enseignement-apprentissage des langues est devenu celui de la mondialisation.

De nouvelles « *situations sociales de référence* »⁴ (Puren, 2010) sont à l'origine de l'explosion des « *objectifs et situations d'usage de référence* » qui caractérise la situation

² (Bronckart, Bulea, Pouliot (éds) 2005b, p. 9) : La violence qui caractérise régulièrement ces débats, comme le diagnostic de *crise* qui est posé à chaque génération, ont cependant de quoi interroger : une crise se définit en principe comme un *état passager de rupture d'équilibre*, mais dès lors que ce diagnostic est en permanence posé, ce terme se révèle inapproprié. On se doit en conséquence d'admettre que l'insatisfaction qui s'exprime constamment à l'égard de ce domaine d'enseignement résulte du *déséquilibre apparemment constitutif* qui le caractérise [...].

³ (Maurer, 2011a, p. 1) (nous mettons en italique) : Au milieu de la première décennie des années 2000, [...] les objectifs de l'enseignement des langues sont à l'initiative du Conseil de l'Europe, subordonnée à des visées plus larges, celles de l'éducation plurilingue et interculturelle. [...] Avec l'éducation plurilingue et interculturelle, il ne s'agit plus en réalité d'*enseigner les langues*, mais de *construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen*. Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique.

⁴ (Puren, 2010, DOC.030, p. 2) : Situation d'usage de la langue-culture étrangère à laquelle on se propose de former les apprenants. Ce peut être lire en langue étrangère chez eux dans leur salon, ou rencontrer des étrangers de passage, ou encore cohabiter ou travailler dans la longue durée dans une société ou environnement professionnel multilingue et multiculturel.

didactique actuelle qui a pour conséquence l'explosion des modèles de « *construction méthodologique* » (Puren, 2012 f, p. 27) :

La situation didactique actuelle [...] peut se résumer en énumérant les quatre grands phénomènes liés entre eux qui l'affectent : 1) la diversification (pour ne pas dire l'explosion) des objectifs et situations d'usage de référence; 2) en conséquence, la coprésence des quatre dernières configurations (les trois dernières apparaissent explicitement dans le *CECRL*), qui couvrent l'essentiel de cette diversité d'objectifs et de situations d'usage de référence; 3) l'éclectisme des modèles de construction méthodologique; 4) en conséquence des précédents phénomènes, la multiplication d'objets didactiques de toutes sortes, de nature et de tailles très diverses.

De ce fait, de nouvelles « *constructions méthodologiques* » tendent à s'imposer dans le champ de la didactique jouissant de cette aura que leur confèrent des organisations internationales et des « experts » en sciences de l'éducation⁵. L'exemple de la généralisation de l'approche par compétences est en ce sens un cas d'école qui illustre parfaitement cette conjonction d'un certain nombre de facteurs politiques, économiques, idéologiques voire même épistémologiques favorisés par une conjoncture historique caractérisée par des mutations structurelles profondes des sociétés avec comme arrière-fond la logique du marché et le néolibéralisme⁶.

Ce processus de légitimation d'approches, par l'intervention donc d'imminents chercheurs, l'implication d'institutions internationales prestigieuses et d'un certain nombre d'« experts » internationaux interrogent et interpellent différents acteurs du domaine; à l'instar de Puren (2012a)⁷, abordant le cas du CECR et la politique éducative et linguistique du Conseil de l'Europe mais également du Directeur de la Chaire de l'Unesco pour le Développement Curriculaire (Jonnaert, 2012a)⁸ qui s'est penché sur le rôle de l'expertise internationale dans la mise en place des récentes réformes curriculaires en Afrique subsaharienne. Ces deux imminents chercheurs s'interrogent à juste titre sur la

⁵ (Puren, 2012f, p. 26) : La didactique des langues revient ainsi, après la parenthèse historique qu'aura représentée l'approche communicative, aux grandes orientations de la pédagogie générale [...].

⁶ (Lenoir, 2008, p. 257-258) : [...] pour répondre aux exigences de ce phénomène global de mondialisation, le discours idéologiquement hégémonique néolibéral met en avant le principe d'excellence (...) et il l'accompagne d'autres maîtres mots : le rendement, l'efficacité, l'efficience, les compétences, la flexibilité, la responsabilisation, l'imputation, la performance, la gestion de la qualité, la reddition de comptes, etc.

⁷ (Puren, 2012a, p. 3) : Depuis des années, lorsque j'écris sur les publications du Conseil de l'Europe, je mets toujours le mot « experts » entre guillemets pour deux raisons :

a) parce leur légitimité est douteuse : on ne sait jamais par qui ils ont été choisis et sur quels critères, et donc à quel titre exactement et au nom de qui ils s'expriment (cf. titre du chapitre 2.2.1a. de l'ouvrage de B. MAURER : « Ambiguïté [du statut] des rédacteurs : scientifiques, consultants ou conseillers ? », p. 86) ; ce qui est sûr, comme le dénonce aussi B. MAURER, c'est qu'ils organisent efficacement entre eux une « circularité des références et [un] contrôle des publications » (titre du chapitre 2.2.3., pp. 94-95) ;

b) parce que je refuse la logique bureaucratique de l'expertise, non seulement parce qu'elle est anti-démocratique, mais aussi parce qu'elle est particulièrement inefficace dans un domaine tel que celui de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, dont la complexité est telle que les décisions adéquates ne peuvent être prises que par les acteurs eux-mêmes à leurs différents niveaux, depuis les États jusqu'aux enseignants.

⁸ Dans son article intitulé : « sommes-nous tous experts ? »

qualité, la compétence et la légitimité de ces intervenants désignés et/ou autoproclamés « experts » *es* approche par compétences et démarches curriculaires et pose la question du rôle et de la participation de l'expertise locale, des partenaires locaux qui pour le moins ont été marginalisés. Remarquez que par l'expertise locale nous entendons non seulement les chercheurs et experts reconnus dans le domaine mais aussi et surtout celle relevant du corps enseignant et également des autres partenaires pédagogiques (coordinateurs de matières, directeurs d'études, inspecteurs etc.).

L'habillage de valeurs humanistes consacrant la défense et la promotion de nobles causes (lutte contre l'échec scolaire, la promotion de l'égalité des chances devant l'éducation, la promotion de la *société du savoir*, l'insistance sur le développement de savoir-être fondé sur des valeurs démocratiques et citoyennes) ; l'usage d'un discours (de notions et de concepts) paré de scientificité s'adossant aux dernières innovations en sciences de l'éducation, rend difficile toute tentative d'opposition à cette « déferlante internationale » (Romainville, 2006, p. 2), comme l'illustre bien l'exemple de l'éducation plurilingue promue par le Conseil de l'Europe (Maurer, 2011a, p. 2) :

La critique de cette mutation est d'autant plus difficile à entreprendre que l'éducation plurilingue et interculturelle promeut des valeurs humanistes de respect de l'autre, d'ouverture, de tolérance, de dialogue entre les peuples, de paix, ce qui explique que la plupart des chercheurs en didactique des langues y consacrent leur énergie, avec beaucoup d'enthousiasme et en toute bonne foi, produisant chacun dans leur champ, des travaux dignes d'intérêt et de grande valeur.

Les systèmes éducatifs, épousant cet air du temps et surfant sur cette tendance internationale, ont par voie de conséquence, procédé, dans *l'urgence*, à la mise en place de réforme/refonte⁹ curriculaire qui se voulait une nouvelle manière de penser l'école en vue de l'adapter aux nouveaux défis et exigences mais pas seulement comme le précise si bien (Bronckart & Dolz, 2002, p. 30) :

L'émergence de la logique des compétences peut s'inscrire dans ce mouvement permanent d'adaptation, en ce qu'elle propose une appréhension des capacités des apprenants qui est moins liée à la maîtrise de savoirs formels ou scolarisés dont on sait qu'ils contribuent peu à la mobilité sociale. Mais elle semble aussi procéder d'un mouvement antagoniste, néolibéral, indifférent aux objectifs de démocratisation-socialisation, et qui vise essentiellement à forger des agents aptes à se montrer dans des situations de travail en constante mutation.

Présentée par les uns comme une panacée, la dernière innovation en sciences de l'éducation, l'approche par compétences, (désormais APC), cette « *mystification pédagogique* » (Hirtt, 2009) pour d'autres a conquis, en l'espace de deux décennies, la quasi-totalité

⁹ Réforme, renouveau, refonte, les adjectifs ne manquent pas pour désigner la mise en œuvre de l'approche curriculaire et de l'approche par compétences.

des systèmes éducatifs africains (Cros, 2010)¹⁰, bien que cette « *illusion simplificatrice* » (Crahay, 2006, p. 107) ait suscité et suscite encore dans le monde de la recherche un débat virulent. Loin de faire l'unanimité, la notion de compétence *concept aux multiples paradoxes*¹¹ (Carette, Rey, 2010), ce « *concept au pied d'argile* » (Monchatre, 2008) est en effet sujet à une vive polémique quant à sa définition et à son opérationnalisation dans le domaine de l'éducation (Grimand, 2004, p. 1629) :

La diversité des champs scientifiques auxquels emprunte la notion de compétence (droit, psychologie cognitive, ergonomie du travail mental, linguistique, sociologie du travail, gestion des ressources humaines et plus récemment management stratégique), si elle a permis d'en accroître la compréhension, rend en même temps très improbable toute tentative d'en proposer une définition synthétique, immédiatement intelligible, qui permettrait de concilier ces différentes approches. La compétence apparaît ainsi comme « un mot-éponge » dont on peut raisonnablement se demander si à force d'être utilisé, il ne se vide pas de sa substance [...].

L'APC, et/ou le débat idéologique ?

La célérité vertigineuse avec laquelle la fièvre des compétences, *cette « pédagogie "coca-cola" »* (Develay, 2010, p. 47), se répandait a fait réagir un certain nombre de chercheurs qui ont appelé à plus de mesure et de prudence face à la naissance d'un « *mythe normatif* »¹² (Tehio, 2010, p. 20). Car il fallait éviter des mises en œuvre précipitées et aléatoires, synonymes de confusions, voire d'échecs aux conséquences irrémédiables pour les systèmes éducatifs et ceux des pays en développement notamment (Jonnaert et al. 2004).

Carnoy (1999), dans un excellent document, publié par l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'Unesco, a attiré l'attention des planificateurs de l'éducation sur les conséquences de la mondialisation sur l'éducation et souligné les liens

¹⁰ (Cros, 2010, p. 8) : Aux environs des années 2000, les aides internationales auprès des pays subsahariens en matière d'éducation ont convergé vers l'installation de cette APC avec plus ou moins de bonheur, à la manière d'une solution magique répondant, selon les experts, aux résultats des recherches occidentales récentes en matière d'apprentissage des jeunes et censée convenir parfaitement à tous les enfants du monde, dans une sorte d'apesanteur.

¹¹ (Deronne, 2012, p. 87) : L'approche par compétences a soulevé un grand nombre de critiques que nous résumons ici. L'ensemble des critiques prend forme autour de deux paradoxes majeurs qui marquent fortement le travail enseignant et les apprentissages des élèves. Premièrement, la notion de compétence présente une augmentation des exigences, et cette augmentation des exigences peut sembler paradoxale dans un contexte de lutte contre l'échec scolaire. Le second paradoxe tient à l'opacité de cette notion. On demande aux enseignants d'amener les élèves à devenir compétents, c'est-à-dire à mobiliser leurs connaissances en situation complexe et inédite, alors que nous avons une méconnaissance totale sur cet acte cognitif de mobilisation. Personne ne sait expliquer, de manière scientifique, pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis et d'autres pas ; pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis dans une certaine situation et ne sont plus capables de le faire dans une autre... Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit.

¹² (Tehio, 2010, p. 20) : « L'APC est en quelque sorte devenue un mythe normatif qui attire de nombreux pays sans être toujours bien comprise et surtout, sans que soit assuré un souci de contextualisation sociale et culturelle. »

étroits entre les organisations financières internationales, Banque Mondiale, FMI, OCDE et leur politique d'ajustements structurels (PAS) sous-tendues par des « réformes de compétitivité », qui obéissaient à des motivations strictement financières. Il a d'ailleurs insisté sur la prégnance du volet idéologique plutôt que pédagogique de ces réformes de tendance néolibérale dans les récents développements au niveau mondial des politiques de l'éducation et de la formation.

Cette esquisse, par les citations ci-dessus, de ces considérations d'ordre économique et idéologique, nous amène à considérer l'approche par compétences du point de vue de ses soubassements idéologiques : le débat relèverait-il uniquement de la sphère politico-idéologique (Perrenoud, 1997) ? En d'autres termes, porte-t-il uniquement sur les valeurs, et si oui lesquelles ? L'APC est-elle une idéologie, comme ses détracteurs l'accusent, ou est-elle au service d'une idéologie, laquelle ? Quel rapport entretient-elle avec le paradigme néolibéral ?

Cette « filiation “honteuse” » pour les uns (Rapport du groupe de travail « compétences », 2011, p. 17), *douteuse* pour d'autres à l'idéologie néolibérale (Hirtt, 2009) sera examinée dans la présente thèse en tentant des réponses aux questions ci-dessus soulevées. Ceci est d'autant plus important à nos yeux que la réduction de l'APC au strict débat idéologique, lui conférer le statut d'idéologie pourrait, s'il n'est pas réellement fondé et justifié, avoir des conséquences préjudiciables pour celle-ci, car étant au service de l'idéologie dominante, elle serait forcément combattue et rejetée par ceux et celles qui ne partagent pas ses valeurs. Le risque alors, serait de passer à côté d'une approche pédagogique et de ses apports positifs éventuels à cause de ses prétendus soubassements et filiations idéologiques¹³ (Operti, 2008).

Nous mettrons ainsi en parallèle le volet politique et les soubassements idéologiques de cette approche. Nous reviendrons dès lors sur « le consensus de Washington » et le rôle des Institutions Financières Internationales (désormais IFI) ainsi que le paradigme néolibéral à travers les « réformes de compétitivité » (Carnoy, 1999) matérialisées par la

¹³ (Operti, 2008, p. 84) : À l'intérieur de ce scénario hautement politisé et polarisé, axé presque exclusivement sur l'importance accordée aux politiques néo-libérales et à leur impact sur l'éducation, l'approche par compétences est devenue l'otage de l'affrontement entre les réformistes et les anti-réformistes. La discussion des compétences a donné lieu surtout à un débat politique et idéologique sans nuances sur des positions génériques en éducation, plutôt que de soulever des questions spécifiques relatives aux programmes et à l'enseignement. Le rejet de cette approche se fonde en général sur l'idée que l'apprentissage des compétences sert les intérêts du néolibéralisme dont les politiques visent à promouvoir les habiletés et les attitudes destinées à répondre aux exigences du marché du travail et, de façon plus générale, les normes, règles et comportements dictés par l'économie de marché et la mondialisation. Selon cet argument, ces compétences se plient au monde tel qu'il est, et n'encouragent aucunement une analyse et une action critiques, qu'elles soient individuelles ou sociales.

politique du *New Management public* dans les récentes réformes curriculaires et dont l'*approche par compétences* ne serait que l'*appendice*. Un intérêt particulier sera porté aux interrogations suivantes :

L'APC serait-elle vraiment le relais du néolibéralisme à l'école ? D'où vient ce consensus idéologique ? Qu'est-ce que le *consensus de Washington*, quels sont ses principes, pourquoi le consensus de Washington, qui l'a imposé et à travers quels mécanismes ? Quel est le rôle des IFI et des organisations politiques internationales (OCDE, Conseil de l'Europe, Agences de développement, l'OIF, la CONFEMEN, etc.) et régionales dans la mise en place et en œuvre des réformes curriculaires ? Quelles sont les conséquences de cet interventionnisme ?

Nous reviendrons, en ce qui concerne le système éducatif algérien, sur les *motivations réelles* du choix et de la généralisation de l'APC et tenteront de déterminer la prégnance ou pas de la dimension axiologique, en d'autres termes si ce système s'inscrit lui aussi dans cette tendance mondiale imposée par des organisations supranationales.

L'APC, des fondements épistémologiques ?

Le débat politique et idéologique¹⁴ dont d'aucuns soulignent la légitimité et la pertinence des problématiques posées aurait quelque peu occulté le débat épistémologique, réduisant ainsi les problèmes et les problématiques inhérentes à l'APC à ce seul volet. Néanmoins, des chercheurs, à l'instar de Boutin (2004), ont souligné les incertitudes et la fragilité théorique et épistémologique de cette approche ainsi que les dangers du « *tout compétences* » en dénonçant un « *amalgame paradigmatique* », véritable source d'incompréhension et de confusion pour les enseignants et l'encadrement pédagogique (Boutin, 2004, p. 39) (c'est nous qui mettons en italique) :

L'amalgame de deux approches psychologiques qui s'inscrivent dans des paradigmes différents – le béhaviorisme d'un côté, le socioconstructivisme de l'autre – est à l'origine d'un paradoxe que

¹⁴ (Boutin, 2004, p. 27-28) (nous soulignons) : Toute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération. À cet égard, *plusieurs critiques dénoncent le fait que les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État : il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance*. Au Canada, comme c'est le cas dans certains cantons suisses, *les réformes scolaires se fondent sur des principes issus du monde de l'industrie*. On comprend alors mieux le mouvement mondial en faveur de la décentralisation extrême du pouvoir. Aux États-Unis, par exemple, on parle de « *site based management* » et « *out-based education* » (Glatthorn, 1993) pour désigner un mode de gestion centré sur l'école dont on n'attend ni plus ni moins qu'une performance inscrite dans des palmarès dressés chaque année par des spécialistes de la mesure de la qualité. *La compétition est plus que jamais à l'ordre du jour !* C'est là une évidence, les systèmes scolaires se trouvent aujourd'hui à un tournant : il leur faut, comme on dit, « *négoier la courbe* ». *On les enjoint, d'une part, de mettre en place des dispositifs de formation axés sur des résultats attendus, mesurables et quantifiables et, de l'autre, de respecter le rythme d'apprentissage des élèves selon les prescriptions du constructivisme et du socioconstructivisme.*

subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles. *Ils sont enjoins à la fois d'inciter les élèves à « construire » leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l'école libertaire et d'adhérer à l'obligation de résultats en des temps prescrits par les pouvoirs publics.*

Crahay n'a pas manqué de souligner, lui aussi, la fragilité épistémologique et le « *vide théorique* » entourant cette fois la notion de compétence (2006, p. 101) (c'est nous qui mettons en italique) :

La notion de compétence n'est selon nous pas étayée par une théorie scientifiquement fondée de la mobilisation des ressources cognitives. La démarche argumentative ou explicative des défenseurs de la notion est éclairante à ce sujet. [...] on se trouve en face d'emprunts aux théories psychologiques classiques auxquelles il est fait appel à la rescousse du vide théorique qu'il s'agit de dissimuler. [...] il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés.

Jonnaert revient, quant à lui, sur la question du choix du paradigme épistémologique de référence à savoir le choix du paradigme constructiviste comme fondement de l'apprentissage dans les récentes réformes par l'approche par compétences. L'étude d'un certain nombre de programmes rénovés qui se présentent comme s'inscrivant dans le paradigme constructiviste a démontré la prégnance d'une tendance contraire, celle ontologique héritée de la PPO et son paradigme de référence à savoir le (néo) béhaviorisme ce qui amène ce spécialiste à qualifier ces programmes « *de véritables trompe-l'œil épistémologiques* » (2007a, p. 2-5-6) :

Si l'utilisation de la notion de compétence dans le champ de l'éducation est remise en question par certains chercheurs en éducation [...], le constructivisme pris comme fondement de l'apprentissage l'est tout autant [...].

[...] Il y a là une indication d'une tendance ontologique certaine (souvent fortement ancrée dans l'épistémologie traditionnelle) des programmes d'études, même rénovés, et ce malgré une affirmation curriculaire d'inscrire les apprentissages dans une perspective constructiviste. Ce paradoxe fait ressembler de nombreux programmes d'études rénovés à de véritables 'trompe-l'œil épistémologiques' [...].

De son côté Delorme souligne dans une brillante synthèse de l'état de la recherche sur l'APC, après avoir rappelé les difficultés de toutes nature et les différents écueils auxquels fait face la recherche en sciences de l'éducation et en didactique, la complexité du débat et les incertitudes liées au statut théorique de la notion de compétence (2005, paragr. 4) (nous mettons en italique) :

Les nombreuses publications et productions opérationnelles concernant aujourd'hui l'Approche par les compétences, nous manifestent une dynamique stimulante et prometteuse dans de nombreux débats. Les échanges sont fréquents, souvent stimulants, par exemple entre les néobéhavioristes, les socioconstructivistes et les didacticiens. *La recherche est actuellement féconde mais par nature ne garantit pas de résultats opérationnels à court terme, aussi les concepts et la terminologie ne sont pas toujours stabilisés entre les différentes « écoles » des pays ou entre les chercheurs de la même « école »...*

La fragilité épistémologique de ses emprunts, de ses notions, et la nature complexe de ses emprunts théoriques avec ses paradigmes de références nous amènent, dans la présente thèse à considérer, de très près, la nature de ses emprunts théoriques et épistémologiques ainsi que la nature des difficultés sur lesquels la recherche se questionne encore : l'APC véhiculerait-elle, comme ces détracteurs l'avancent et l'accusent, un certain nombre de paradoxes à l'origine de sa fragilité théorique ? Est-elle fondée théoriquement et épistémologiquement ? Approche au singulier ou au pluriel ? L'APC est-elle une méthode, est-elle une méthodologie ? Quels sont les différentes modélisations issues de cette approche ? Quels sont leurs soubassements épistémologiques ? Quelles incidences sur les démarches d'apprentissage ? Les problèmes et les obstacles que rencontrent son opérationnalisation relèvent-ils du niveau épistémologique uniquement ?

Nous tenterons d'analyser et de présenter les différents courants se réclamant de l'APC mais aussi de mettre en avant dans une entreprise de déconstruction cet « *amalgame paradigmatique* » (Boutin, 2004) en nous intéressant de près à la pertinence de ses emprunts aux paradigmes que sont le (socio)constructivisme et le (socio)cognitivism, mais encore à cette « guerre des paradigmes » que souligne (Boutin, 2000, p. 37).

L'APC, l'épineuse question de la gouvernance ?

Les appels à la prudence non seulement des opposants mais également des fervents défenseurs¹⁵ de l'APC, en raison de sa complexité et de l'absence de consensus autour d'un certain nombre de ses concepts de démarches ainsi que des difficultés de tout ordre auxquels étaient confrontés les systèmes éducatifs pour lesquels elle était destinée, n'ont pas empêché l'approche par compétences « *de se répandre comme une trainée de poudre* » (Bronckart, 2009, p. 7)¹⁶.

Son introduction suivant une démarche « *top-down* » dans les récentes « réformes » curriculaires des systèmes éducatifs africains, notamment, et ses résultats mitigés confirmeraient les appréhensions d'un certain nombre de chercheurs quant à la

¹⁵ Perrenoud un fervent défenseur de l'APC, dans un article de (1997 ; 1996a), n'a pas manqué de préciser que la mise en œuvre de l'APC doit reposer sur un certain nombre de préalables qu'il était, estimait-il, difficile de réunir au moment où les systèmes éducatifs se lançaient dans ce « mirage pédagogique » (Hirtt, 2009).

¹⁶ (Hirtt, 2009, p. 5) : En analysant le catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC) français, on observe que ce terme était quasiment absent de la littérature scientifique jusqu'à la fin des années 80. De 1971 à 1975, par exemple, on recense à peine 33 ouvrages francophones comportant le vocable «compétences» dans leur titre. Il y en a 615 entre 2001 et 2005. [...] nous avons rapporté ces chiffres au nombre total d'ouvrages relatifs à l'enseignement (ceux dont le sujet comporte les mots «éducation», « enseignement » ou « école »). On constate que l'occurrence relative du terme « *competences* » explose littéralement à partir du début des années 90.

problématique de la contextualisation, de la faisabilité et l'efficacité de ces approches dans le contexte africain notamment. Un contexte caractérisé par un certain nombre d'insuffisances en termes de formation des enseignants et de disponibilité de moyens matériels et pédagogiques mais également en termes de gestion et de gouvernance (Cros et al., 2010, p. 13) :

On peut aussi se poser la question de l'inapplicabilité de la réforme APC dans l'état où elle est importée. En effet, sa complexité, son exigence théorique sont parfois bien éloignées des compétences et des disponibilités des enseignants et des éléments du système éducatif du pays.

Le foisonnement de concepts, d'approches et de modélisations se réclamant de telles écoles et/ou courants, la confusion, à titre d'exemple, de deux concepts *programme* et *curriculum* qui véhiculent deux conceptions, traditions éducatives à savoir la tradition française et européenne pour le premier et la tradition anglo-saxonne et nord-américaine pour le second (Jonnaert, 2008a) semble être à l'origine de bon nombre de difficultés dans l'implantation de cette approche dans un certain nombre de pays.

De plus, les difficultés de tous ordres engendrées par la mise en œuvre d'une ingénierie curriculaire, dont la technicité des outils et des démarches outre les exigences matérielles, sans compter la nécessité d'une organisation et d'une gestion scolaires renouvelées adaptées aux techniques et démarches relevant du paradigme de référence à savoir le (socio) constructivisme (l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, l'organisation en cycles d'apprentissage, entre autres) montrent à quel point que ce qui devait s'apparenter à une réforme, très bien accueillie au départ, car nécessaire, s'est vite transformé en un projet [redacted] dont la mise en œuvre concrète et la réussite à court, moyen voire même à long terme sont compromises.

Ce décalage entre les décisions politiques qui projettent et instituent des réformes et curriculums en déphasage avec les réalités des contextes d'implantation a très vite engagé de nombreux systèmes éducatifs dans des « toilettes » qui ont consisté pour la plupart en une réécriture des programmes scolaires. Mais une réforme curriculaire est-elle réductible à cela ?

Pour REY, on ne saurait réduire une réforme curriculaire à une réécriture ou un remaniement des programmes. Des changements profonds, touchant à l'ensemble des composantes du curriculum, intervenant aux différents niveaux du système éducatif à savoir les niveaux macro, méso et micro de celui-ci, sont attendus (2008, p. 6-7) :

L'introduction de compétences dans le processus de formation nécessite donc de repenser tous les aspects du curriculum (y compris l'organisation scolaire et les pratiques professionnelles des enseignants) et pas seulement les programmes et plans d'études, sauf à se limiter à une rénovation superficielle, sous l'effet de la mode. [...] Ce qui est en cause n'est donc pas tant la reformulation

des programmes dans le langage des compétences que le changement dans la conception de l'apprentissage mise en avant et donc de ses incidences sur les pratiques d'enseignement [...].

Les pesanteurs sociologiques, politiques mais également structurelles liées à l'état, l'organisation et la gestion d'un certain nombre de systèmes éducatifs, africains notamment, devraient être (re)pensés avant d'intégrer l'approche par compétences, qui pourrait susciter des bouleversements majeurs en raison des changements structurels que véhicule cette « philosophie de l'éducation ». Car elle ne pourrait être réduite à un simple changement d'approche ou de méthode pédagogique¹⁷. On assiste en ce sens à une nouvelle rupture méthodologique majeure (Rey, 2008, p. 6) :

Florence Legendre avance même l'idée que l'approche par compétences s'inscrit dans un ensemble plus large de changements sociétaux dont elle est partie prenante, changements qui débordent la question des modifications curriculaires et vont donc au-delà de la seule question de l'évolution des contenus et des programmes d'étude.

Tous ces aspects nous amène à considérer dans la présente thèse la démarche et l'ingénierie curriculaire dans leur ensemble, ainsi que la problématique de la gouvernance et ses implications à travers l'examen de la pertinence du choix d'un certain nombre d'orientations/options et de démarches (choisies ou imposées ?) dans les récentes réformes curriculaires. Nous consacrerons un volet important de notre thèse à la faisabilité de cette approche sur le terrain en nous appuyant sur l'étude que nous avons menée sur la mise en œuvre de l'APC en Algérie, mais également sur les expériences d'un certain nombre de pays en Afrique du Nord et en Afrique Subsaharienne ainsi que d'autres exemples des quatre coins de la planète (Québec, Belgique, Suisse, France, etc.). Nous nous situons en ce sens dans une approche comparative (Puren, 2003b) et ambitionnons de dégager un certain nombre de facteurs récurrents favorables ou défavorables à l'implantation et l'efficacité de cette approche.

Nous reviendrons ainsi sur les différentes modélisations à travers les démarches, techniques et outils didactiques préconisées par cette approche confrontées à la réalité du terrain du système éducatif algérien. L'inscription de l'APC dans l'approche curriculaire nous amène à aborder les principes et les préalables à une mise en œuvre réussie de cette

¹⁷ (Masiala Ma Solo, 2008, p. 307) : Les débats concernant les innovations et les alternatives en matière de philosophie et de politique éducative supposent une situation, un contexte, un concept nouveau ou ancien, à examiner, interroger et comprendre pour une mise en route de nouvelles pratiques ces débats peuvent s'ouvrir afin de mieux rencontrer l'inadéquation entre l'existant et les réponses sociales attendues par la marche inexorable de l'histoire. [...] l'école est amenée à réinventer constamment son mode de fonctionnement et ses contenus afin de produire des êtres de leur temps, adaptés aux situations et contextes actuels. Mais qui doit s'adapter? L'être humain? ... ou la 'situation', celle que l'être humain crée lui-même, ou celle que d'autres lui imposent et qu'il subit?

dernière. Nous questionnerons les concepts de *curriculum* et de *programme* au moyen d'une analyse diachronique et comparative.

Nous interrogerons la prééminence de cette logique de *réforme* « *clé en main* » (Cros et al, 2010, p. 13) ses conséquences sur les systèmes éducatifs, africain notamment et ce en l'absence d'une concertation et d'une implication des partenaires locaux évacuée au profit de l'expertise internationale ¹⁸(Jonnaert, 2012a). Des interrogations qui nous amènent également sur le terrain de l'éthique et de l'équité, de celui de la problématique de la gouvernance au moment où les inégalités entre les élèves issus des catégories nanties et ceux issus des catégories défavorisées se creusent davantage.

L'APC et la problématique de la contextualisation : l'APC dans l'école algérienne, un ODNI¹⁹ ?

Le recours et l'introduction de la notion de compétence comme *cadre organisateur curriculaire* et approche pédagogique, à travers l'approche par les compétences de base devenue pédagogie de l'intégration plus tard, dans les derniers programmes de l'école algérienne suite à la réforme de 2003, ne sont pas sans nous interroger. Pour cause la discordance entre les exigences de l'APC d'un côté et l'état du système éducatif algérien de l'autre, caractérisé par la prégnance d'un certain nombre de *facteurs de dysfonctionnements endogènes* à l'origine de la situation d'échec qui est vécue par la majorité des algériens, dans une école à laquelle le pays consacre pourtant depuis l'indépendance 25 à 30% de son budget annuel.

Il faut rappeler qu'au lendemain de l'indépendance, la jeune République devait faire face à plusieurs défis et opérer des choix stratégiques qui engagent l'avenir du pays et de générations entières. L'éducation étant clairement érigée au rang de priorité nationale au vu des défis de démocratisation de l'accès à l'éducation, dans un pays où le taux d'analphabétisme avoisinait les 90%, mais aussi les besoins pressants et décisifs en ressources humaines. Les pouvoirs publics fixèrent en conséquence au système éducatif un

¹⁸ (Jonnaert, 2012a, p. 1) : Le plus souvent sur le terrain, nos équipes sont sollicitées par les responsables politiques de pays d'Afrique Subsaharienne pour les appuyer dans leurs démarches d'adaptation de leur système éducatif aux besoins actuels de leur société en matière d'éducation et de formation. Le plus souvent également, leurs réformes curriculaires s'inscrivent dans des courants mondiaux, véhiculant des approches et des concepts innovants, parfois séduisants. Régulièrement enfin, ces professeurs-chercheurs de notre Chaire UNESCO interviennent à des moments particuliers, parfois douloureux, que vivent les populations de ces pays : crise alimentaire, période postconflit, guerre, catastrophe naturelle, etc. Dans ces contextes de précarité des populations, les remises en cause des systèmes éducatifs sont virulentes. [...]. L'introduction d'une approche par compétences dans ce contexte de fragilité de toute une population semblait dérisoire.

¹⁹ Objet Didactique Non-Identifié (Escudé, Janin, 2010, p. 9).

certain nombre d'objectifs, en priorité : la démocratisation de l'enseignement, l'algérianisation de l'encadrement et des contenus, l'option scientifique et technique mais également un autre objectif, sans doute le plus délicat et le plus pernicieux, celui de la transformation et de la « modernisation » de la société, quasi-analphabète, par l'école, (Bennoune, 2000, p. 48) :

[...] dans le cas des pays sous-développés comme l'Algérie, le système éducatif a deux fonctions supplémentaires vitales : celle de changer les « mentalités » archaïques, façonnées par la réaction « asaliste » intégriste et plus de sept siècles de décadence et de sous-développement, aussi bien que d'opérer le transfert de la connaissance qui se trouve dans les nations industrialisées.

Cependant, la prégnance dès le départ du conflit idéologique, opposant les arabisants aux francisants durant les trois premières décennies de l'indépendance, mais qui continue aujourd'hui encore, ainsi que les conséquences de la décennie noire des années 1990, ont été à l'origine d'une forte déstabilisation de l'école algérienne ; elle a fait dire à l'actuel Président de la République que l'école était « profondément malade » (Bouteflika, 2000a, paragr. 11). Ce constat du Président de la République ne fait que corroborer ce triste constat d'échec maintes fois établi par plusieurs acteurs politiques et partenaires pédagogiques du système éducatif : chercheurs, enseignants, parents, journalistes et hommes politiques, etc.

C'est pourquoi, la nécessité de procéder à une réforme de l'école faisant l'unanimité, l'Etat s'est lancé dans ce vaste chantier suivant les recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système éducatif (désormais CNRSE), installée par le Président de la République en mai 2000. Après neuf mois de travaux, cette commission lui a remis son rapport, dans lequel elle optait pour une *refonte profonde* du système et préconisait une approche curriculaire ainsi que l'approche par compétences.

La généralisation de l'approche par compétences, par le Ministère de l'Education Nationale (désormais MEN), dès la rentrée scolaire de septembre 2003, sans phase d'implémentation, nous a interpellé et amené à nous interroger sur sa pertinence mais aussi sur son efficacité, voire même sa faisabilité dans le système éducatif algérien, lequel traversait, comme nous l'avons souligné plus haut, une grave crise multidimensionnelle²⁰ (Bennoune, 2000, p. 20 - 21) (c'est nous qui mettons en italique) :

Ce système en tant qu'appareil d'éducation/formation dont la genèse, le développement et l'évolution ont été déterminés par les circonstances historiques, la nature rétrograde des forces sociales dominantes, les considérations théoriques/pédagogiques ainsi que les orientations philosophiques et politiques des régimes successifs [...] souffre à la fois d'une crise de croissance, d'un anachronisme philosophique et pédagogique et d'une adaptation aux exigences de la culture d'une société et d'une économie de l'heure de la globalisation.

²⁰ Membre de la CNRSE, il a écrit un excellent livre sur le système éducatif algérien, cf. bibliographie.

Cette crise est due à de multiples facteurs : un taux de croissance démographique galopant, un dualisme culturel découlant d'un dualisme linguistique, la sous-qualification du corps enseignant, le taux d'analphabétisme des parents d'élèves, le faible capital de départ des enfants dû à l'existence de larges couches de la population socio économiquement défavorisées, une politique de fuite en avant systématiquement pratiquée par les responsables successifs impliquant le viol des critères, des normes, des règles et même des lois régissant universellement les systèmes éducatifs de par le monde, et l'absence de stimulants psychologiques, socioprofessionnels et matériels.

Les causes innombrables sous-tendent le dysfonctionnement de notre système éducatif ont été aggravés à l'extrême par son décalage par rapport aux exigences des secteurs utilisateurs et à la demande sociale croissante en éducation/formation. En outre, *ses responsables n'ont pas su l'adapter en temps opportun aux bouleversements survenus au double plan national et mondial.*

Ce diagnostic pertinent et cette fine analyse de Bennoune (2000) confirme à quel point la situation est délicate et l'entreprise difficile : une réforme curriculaire avec l'APC comme Cadre Organisateur Curriculaire (désormais COC) (Jonnaert, 2008a) mais encore comme approche qui veut s'attaquer aux pratiques pédagogiques au moyen de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base ou la pédagogie de l'intégration.

Nous formulons l'hypothèse que le système éducatif algérien, compte-tenu de ce qui précède, pesanteurs sociologiques, politiques, idéologiques et dysfonctionnements intrasystémiques, ne serait pas à même de réussir, par l'intégration de cette approche (l'APC), l'implantation du curriculum projeté et d'atteindre les finalités et objectifs fixés à l'enseignement au niveau secondaire, ici visé l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Une langue, la langue française, qui, rappelons-le, a connu un destin particulièrement tumultueux en Algérie, oscillant entre attrait et rejet au gré d'une politique linguistique otage d'enjeux politico-idéologiques conjoncturels. Cela nous amène à reconsidérer la nature complexe du débat sur l'enseignement du français au Maghreb mais particulièrement en Algérie, pays qui ne saurait se permettre, de notre point de vue, d'ignorer ces pesanteurs historiques, sociologiques, politiques et idéologiques et se contenter d'une analyse des facteurs méthodologiques et didactiques pour expliciter les différents dysfonctionnements du processus d'enseignement-apprentissage de cette langue.

D'autant que le niveau des locuteurs, bien que plus nombreux, n'a cessé de *péricliter*²¹ ces dernières décennies (Taleb Ibrahim, 2004), conséquence, entre autres, de ce bicéphalisme qui caractérise le choix de la langue d'enseignement qui institue la langue arabe comme langue d'enseignement dans l'enseignement obligatoire et post-obligatoire, la langue française étant reléguée dans ces trois cycles (primaire, moyen et secondaire) au

²¹(Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 33) : « L'enseignement du français comme langue étrangère va largement péricliter et même pratiquement disparaître dans certaines régions de l'intérieur et du sud. »

statut de langue étrangère. Alors même que la situation est inversée dans l'enseignement supérieur dans le cas des filières scientifiques, techniques et technologiques, où les enseignements sont dispensés en langue française.

Aussi, notre expérience dans l'enseignement apprentissage du français au niveau secondaire ainsi qu'au département de français de l'université de Tizi-Ouzou et notre confrontation au quotidien à cette approche, nous ont amené à suivre de très près l'introduction de celle-ci au niveau secondaire. Nous avons observé attentivement le processus de mise en œuvre de l'APC, notre Master en Sciences du langage dont une partie importante était consacrée à l'ingénierie curriculaire, ce qui nous a permis de nous imprégner de la démarche curriculaire, de ses principes, outils et démarches. Ainsi, avons-nous constaté le désarroi des intervenants-enseignants, corps intermédiaires, administration, parents d'élèves, ainsi que les tâtonnements, le climat de confusion et d'erreurs qui ont jalonné le processus curriculaire lors de l'introduction de la nouvelle approche à laquelle beaucoup n'avaient été finalement ni formés ni préparés.

Cette situation a aiguisé notre curiosité et nous a davantage motivé à porter un intérêt particulier à la démarche curriculaire et à/aux approche(s) par compétence(s)²² et à plonger dans les arcanes de celle-ci, afin de la comprendre, d'en cerner ses contours, et de contribuer ainsi au débat à travers une analyse portant sur ses dimensions multiples, sa pertinence et les chances de sa réussite dans le système éducatif algérien.

La présente recherche prend donc son origine dans notre volonté d'appréhender une approche complexe de par la nature même de toute approche pédagogique qui s'inscrit dans un cadre global, celui d'une réforme éducative mais également de par la démarche d'ingénierie curriculaire qu'elle adopte, en raison du métalangage, des concepts et des notions, dont elle use et parfois même abuse, et enfin de par l'arrière-fond politique et idéologique et de vision du monde qui la sous-tendent et que par conséquent elle véhicule.

L'analyse du processus de mise en œuvre de la réforme dans l'enseignement post-obligatoire, troisième cycle, du système éducatif algérien, nous permettra de revenir sur le contexte d'implantation de l'APC, la pertinence et l'efficacité de cette approche dans ce contexte. Nous reviendrons sur la genèse de ce système : principes, fondements et finalités, réformes successives, « politique »(s) éducative(s), politique linguistique, son mode d'organisation et mode de fonctionnement. Nous traiterons également de la conception de la réforme par l'approche par compétences : ses fondements et finalités ainsi que sa mise

²² Nous verrons plus loin que l'emploi du singulier et du pluriel n'est pas fortuit mais relève d'acceptations et significations différentes.

en œuvre. Nous verrons si le débat sur l'APC ne se poserait qu'en termes de difficultés d'ordre contextuelles qui relèverait uniquement de la problématique de la maîtrise de l'ingénierie curriculaire et de celle de son environnement d'implantation (pesanteurs, contraintes méthodologiques, matérielles et sociologiques).

Les différents aspects abordés ci-dessus concourent donc à imposer l'idée que pour la compréhension de réformes aussi complexes que la réforme curriculaire par l'approche par compétences²³ (Ndoye, 2010), nous ne saurions faire l'économie d'une démarche systémique, complexe. C'est pourquoi, plusieurs perspectives seront convoquées en vue de tenter d'apporter des réponses aux questions que pose la présente recherche, tant aux niveaux politique et idéologique qu'épistémologique, praxéologique et enfin éthique.

Les références théoriques et épistémologiques de notre recherche

Le choix et la justification de notre démarche trouve son appui dans *le paradigme de la complexité*²⁴ tel que défini et énoncés par Morin (1991a, cité dans Puren 2011, Corrigé du Dossier n°7, p. 10) : « (...) un paradigme de complexité, ce serait un paradigme où ce serait non pas la logique qui contrôle la pensée mais la pensée qui contrôle la logique. » Cette démarche s'inscrit et porte *nécessairement* sur le niveau "méta-didactique" : nous rejoignons ainsi Christian Puren pour dire que les problématiques de la didactique des langues étrangères gagneraient à être traitées dans le cadre d'une didactique complexe (Puren, 2012). Celle-ci s'inscrit dans le paradigme de la complexité, s'appuyant sur une approche systémique²⁵ (Morin, 1990, cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1), qui prend en compte l'union nécessaire entre « la distinction et la disjonction²⁶ » et postule une « rationalité ouverte²⁷ » (Morin, 1990, cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1). Une

²³ (Ndoye, 2010, p. 56) : « [...] l'approche par compétences et la contextualisation sont en elles-mêmes des défis complexes. »

²⁴ (Morin, 1990, p. 21) : La complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés [...]. La complexité est effectivement le tissu des événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal [...]. D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitudes, désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser...

(Morin, 1990, cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1) : « On cherche à tenir compte d'un maximum de ²⁵ données, en sachant que la réalité en soi nous échappe. »

²⁶ (Morin, 1990, cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1) : « On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités). »

²⁷ (Morin, 1990, cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1) : On est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen). On travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction. - On tourne autour du problème de la vérité

démarche pragmatique, qui, selon Rorty, postule « la connaissance comme confrontation avec la réalité, « le fait d'avoir affaire à elle » et dont le projet est de « parvenir à une explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum [...] », et qui conçoit la « théorie comme un auxiliaire de la pratique » (1995 Cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1). Une didactique complexe qui s'appuie et met en avant aussi le paradigme de l'« adéquation » de Herbert A. Simon (1991, cité dans Puren, 2012, DOC.048, p. 1) qui contraint le chercheur à accepter « [...] des solutions “assez bonnes”, [...] ; non pas parce qu'il préfère le moins au plus, mais parce qu'il ne peut pas trouver “la meilleure” ». Même s'il le veut, il n'a pas le choix ». Ces choix épistémologiques qui prennent en compte la complexité des problématiques du domaine didactique, impliquent le dépassement de la conception *théorie-pratique* longtemps en œuvre dans le domaine, et imposent le concept de *modèle*²⁸ qui, lui, peut englober outre les dimensions relevant des niveaux théoriques, épistémologiques et praxéologiques, mais encore celles relevant des niveaux idéologique et déontologique (Puren, 2014e, p. 431) :

Depuis les travaux d'É. Durkheim, certains philosophes et épistémologues ont proposé le concept qui lui a manqué pour désigner ce qu'il appelle, faute de mieux, une « théorie pratique » : c'est le concept de « modèle », que j'ai pour ma part adopté depuis une dizaine d'années. Le lieu épistémologique spécifique de la DL, son centre de gravité, n'est ni la pratique, ni la théorie, ni les deux en relation binaire, mais un espace intermédiaire que j'appellerai - pour faire valoir l'orientation principalement processus de la discipline - la « modélisation ».

Alors que les théories prétendent correspondre à la réalité en elle-même, les modèles se veulent simplement des représentations de la réalité destinées à agir sur elle.

Appréhender la complexité des situations d'apprentissages, des outils et démarches de celles-ci impose alors une démarche complexe. Il ne s'agit nullement cependant de considérer ou de traiter chacun de ces niveaux sus indiqués de manière isolée, mais d'opérer

en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle.- On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on recherche des procédures intersubjectives d'objectivation.

²⁸ (Puren, 2011, Dossier n°7, p. 11) : [...] les modèles constituent le centre de gravité épistémologique de la DLC. Les théories externes peuvent être légitimement, comme ils l'ont été, à l'origine de la création de modèles (le constructivisme pour le modèle de la construction, par ex.) ; à d'autres moments, les théories viennent renforcer des modèles préexistants en DLC (le béhaviorisme est venu renforcer le modèle de la réaction déjà très présent dans la méthodologie directe en combinaison avec le modèle de l'activation, par ex.) ; à l'inverse, les modèles peuvent tout aussi légitimement se constituer à partir de pratiques réflexives, comme ce fut le cas historiquement des modèles de la réception et de l'imprégnation. Mais quelles qu'en soient les origines premières ou les influences subies, la réflexion généralisatrice, en DLC, est toujours modélisation (contrairement aux pratiques empiriques), et les modèles sont toujours à la fois opposés et complémentaires (contrairement aux théories) : concrètement, la question pour un enseignant n'est pas de savoir quel est le meilleur modèle dans l'absolu, mais à quels modèles recourir à quels moments (à quel moment demander aux apprenants de l'écouter, ou de communiquer entre eux, ou de réfléchir sur leurs erreurs, etc.). Notez que l'on retrouve là les paradigmes d'adéquation (le bon modèle est le modèle adapté) et d'addition (il faut disposer d'un maximum de modèles différents).

des allers-retours entre ces derniers, faire dialoguer²⁹ leurs composantes afin d'appréhender la nature complexe de notre objet de recherche (Puren, 2010, Dossier n°3, p. 2) :

[...] J'ai proposé de considérer [...] que la DLC était actuellement constituée de trois perspectives différentes : méthodologique, didactique et didactologique reliées entre elles *récurivement*. Ce qui veut dire que chacune d'elle est indispensable, et qu'il est indispensable de se mettre en mesure, dans l'analyse de toute problématique, de passer à tout moment de l'analyse de l'une à l'autre pour prendre en compte leurs interrelations.

Cette prise de position s'inscrit dans une évolution historique qu'ont connue au niveau épistémologique les recherches dans le domaine de la didactique, et qui permet d'appréhender cette brève synthèse que nous présentons dans les lignes qui suivent. Astolfi (1993) considère que la complexité des problématiques de recherche en didactique fait qu'aujourd'hui les recherches portent, au moins, sur deux paradigmes épistémologiques différents. De Landsheere distingue deux types principaux de recherches, les « recherches nomothétiques », « *centrée sur l'établissement d'invariants, de règles* », qu'il oppose aux « *recherches dites historiques* » (Astolfi, 1993, p. 6), qui quittent « peu à peu le scientisme » et entrent dans « l'ère du relativisme » (1982, cité dans Astolfi, 1993, p. 6), non sans souligner le grand danger de ce deuxième type (1982, cité dans Astolfi, 1993, p. 6) : « en ouvrant [...] la porte à la subjectivité, on favorise l'essor du verbalisme, sinon de l'imposture », il (r)appelle par voie de conséquence aux chercheurs l'exigence à s'imposer *une vigilance de tous les instants quand on se livre à une évaluation qualitative* (De Landsheere, 1982, cité dans Astolfi, 1993) : Cardinet parle lui aussi de deux versants de la science : « *le versant nomothétique* », et « *le versant herméneutique* » qui a tendance à intégrer les études qualitatives (1977, cité dans Astolfi, 1993, p. 6).

Une recherche en didactique des langues peut s'inscrire et porter aussi sur l'un des pôles du triangle didactique (Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borght, 2001, p. 3) : « plus précisément, la recherche en didactique s'intéresse aux différents pôles du triangle didactique (Halté 1992 : 17) ». Elle peut donc dès lors porter sur un objet de nature *épistémologique*³⁰, *psychologique ou cognitif*³¹ ou *praxéologique*³². Astolfi (1993)

²⁹ (Puren, 2002a, p. 7) : Il en est de même des trois perspectives disciplinaires – méthodologique, didactique et didactologique –, qui doivent être intégrées constamment dans la logique réursive caractéristique de la pensée complexe, c'est-à-dire être utilisées à la fois pour se compléter et se corriger constamment l'une l'autre.

³⁰ (Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borght, 2001, p. 4) : « Épistémologique (étude des objets d'enseignement du point de vue de leur histoire, de leur enracinement institutionnel, de leur statut théorique, de leurs finalités) »,

³¹ (Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borght, 2001, p. 4) : « Psychologique ou cognitif (étude des conditions d'appropriation des savoirs : représentations, savoirs, attitudes, compétences et performances, réelles ou espérées, des élèves) »,

distingue trois paradigmes contrastés de recherche en didactique : pragmatique, organisé autour du possible, *herméneutique*, organisé autour du sens, *nomothétique*, organisé autour de la preuve. A la suite de cette modélisation, Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borgh estiment qu'une recherche en didactique pourra s'articuler suivant les trois paradigmes complémentaires suivants, à savoir : les recherches nomothétiques, herméneutiques, praxéologiques (2001, p. 5-6) :

Les recherches nomothétiques : expérimentations et descriptions : [...] La recherche nomothétique, qui est souvent assimilée à la recherche " fondamentale ", a donc comme objet premier l'élaboration d'un savoir " savant ". Tournée vers la recherche de lois, de régularités, elle peut prendre la forme soit d'expérimentations, soit de descriptions rigoureusement critériées.

Les recherches herméneutiques : théorisations et interprétations. Tournées vers la mise au jour de significations nouvelles, ces recherches visent le plus souvent à élaborer *une théorie explicative, un modèle* relatif à tel ou tel domaine ou processus de l'enseignement ou de l'apprentissage.

Les recherches praxéologiques³³: études de faisabilité, interventions, évaluations.

Byram souligne que la recherche empirique en éducation peut se décliner en trois types : celles « qui cherchent à établir des explications en termes de causes et d'effets », « celles qui cherchent à *comprendre* l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation » et celles enfin « qui cherchent à *impulser* des changements dans certaines directions » (particulièrement sensibles aux questions d'idéologies et de valeurs) (2011a, p. 42).

Dans le cas d'une recherche comme la nôtre, dont la problématique porte sur la pertinence d'une approche par compétences dans l'enseignement d'une langue «étrangère» à savoir le français dans le système éducatif algérien au niveau du secondaire, la multi-référentialité s'impose : au niveau paradigmatique : (socio)constructivisme, néo-béhaviorisme, sciences de l'éducation, sciences cognitives, psychologie du travail, ergonomie, etc. ; au niveau axiologique (paradigme néolibéral, la culture d'entreprise, l'éducation tout au long de la vie, la mondialisation-globalisation) ; au niveau méthodologique : références aux approches par projet pédagogique, scénario pédagogique, les méthodes, démarches, techniques actives, l'Ecole nouvelle, etc.). Cette recherche s'inscrit également dans une refonte curriculaire qui touche aux différents niveaux du système éducatif, ce qui provoque des difficultés. Les réponses à nos questions de recherche ne sauraient être apportées par l'intérêt porté à l'une de ces perspectives

³² (Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borgh, 2001, p. 4) : Praxéologique (étude de l'intervention didactique : représentations, savoirs, attitudes, compétences et performances, réelles ou espérées, des enseignants). Chaque recherche peut se focaliser sur un seul de ces trois objets ou bien s'attacher à les *combiner* au sein d'un questionnaire global.

³³ (Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borgh, 2001, p. 6-7) : À l'instar de nombreux autres chercheurs (e. a. Springer-Charolles), nous préférons pour notre part élargir ce troisième champ en parlant de recherches " praxéologiques ". Ces recherches se trouvent cette fois du côté de l'agir, de l'intervention didactique raisonnée, et peuvent selon nous comporter trois directions complémentaires.

évoquées ci-dessus, aussi cohérente soit-elle. Il fallait en effet considérer et tenir compte de *l'un et du multiple* afin d'aborder la complexité³⁴ de cette approche (Morin, 1990b cité dans Puren, 1994e), c'est pourquoi nous nous sommes naturellement inscrit dans le paradigme de l'épistémologie complexe (Morin, 1990b cité dans Puren, 1994e), de la didactique complexe (Puren, 2001 ; 2012) dont nous avons exposé les principaux fondements épistémologiques dans les lignes qui précèdent, en droite ligne des orientations actuelles des recherches des pragmatistes américains Haberman A.M. et M.B. Miles (1991).

La complexité des phénomènes amène en effet le croisement de démarches complexes qui dépassent la tradition positiviste, laquelle impliquait une séparation rigoureuse entre recherche quantitative et recherche qualitative. Ni l'une ni l'autre de ces démarches à elle seule ne saurait/pourrait répondre aux objectifs que nous nous sommes fixé, la finalité de notre travail étant d'abord de connaître, comprendre et vérifier la pertinence, l'efficacité si ce n'est la faisabilité de l'une des modélisations de l'approche par compétences, d'où la nécessité d'articuler plusieurs approches (Dufays, Carlier, Collès, Darras, Gérard, Paquay, Vander Borght, 2001, p. 5) :

Les didacticiens sont unanimes à souligner que les recherches qui sont menées dans leur champ ne relèvent pas d'un paradigme méthodologique unique, mais d'*une diversité de modèles*, qui ont fait l'objet de typologies et d'étiquetages très divers au cours des vingt dernières années. [...] *toute recherche en didactique combine au moins deux de ces paradigmes— le paradigme praxéologique et l'un des deux autres — dans un projet d'ensemble.*

Notre démarche s'inscrivant dans une approche contextualisée³⁵, systémique donc par nature complexe articule, non sans risques méthodologiques³⁶, les trois perspectives d'une didactique complexe à savoir le niveau méthodologique³⁷, didactique³⁸ et didactologique³⁹ (Puren, 2000b, p. 2) :

³⁴ (Morin, 1990b, cité dans Puren, 1994e, p. 83) : « La complexité, ce n'est pas seulement penser l'un et le multiple ensemble, c'est aussi penser ensemble l'incertain et le certain, le logique et le contradictoire, et c'est l'inclusion de l'observateur dans l'observation. »

³⁵ (Blanchet, Chardenet, 2011, p. 2) : [...] une certaine approche globale de la recherche en didactique des langues et des cultures, approche que nous avons tenu à mentionner en sous-titre : *approches contextualisées*. [...] On peut résumer cette approche, en première approximation, en les définissant comme adoptant un point de vue « écologique » qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive.

³⁶ (Blanchet, Chardenet, 2011, p. 2) : « Autant dire que la saisie d'un objet de recherche dans ce domaine est complexe et tend facilement à engendrer des questionnements foisonnants élargis, à la fois nécessaires pour situer les problèmes, mais également porteurs de risques méthodologiques. »

³⁷ (Puren, 2000b, p. 2) : [...] qui correspond : Aux activités d'élaboration, développement, opérationnalisation et mise en pratique sur le terrain d'une « méthodologie constituée » déterminée [...] ; Ou, plus récemment, aux activités de montage en temps plus ou moins réel ou différé, d'une manière plus ou moins empirique ou réfléchie, de « briques méthodologiques » par les enseignants dans leur classe.

³⁸ (Puren, 2000b, p. 2) : [...] proprement dit qui correspond à un niveau méta méthodologique. Entre autres termes, je définis pour ma part le champ de la « didactique », dans le sens restreint de ce niveau interne à la

On parle toujours de « didactique » pour une discipline qui, pour gérer la complexité de son objet, s'est, au cours de cette prise de conscience, elle-même naturellement complexifiée au cours de son histoire au point que l'on peut actuellement en proposer une modélisation à trois niveaux : le niveau « *méthodologique* », le niveau « *didactique* », le niveau « *didactologique* » [...].

Toutefois, l'approche par compétence n'étant ni une méthode, ni une méthodologie ni une pédagogie et comme aujourd'hui la compréhension, l'analyse des problématiques didactiques ne peuvent se limiter à la perspective méthodologique comme le précise à juste titre (Puren, 2010, corrigé du dossier n°1). Notre démarche, tout en accordant une place particulière aux deux autres niveaux, didactique et méthodologique, qui constituent la didactique complexe, focalise sur le niveau didactologique suivant la définition de Puren (2010 corrigé du dossier n°1, p. 18) :

Il est toujours possible, dans une recherche, de mobiliser sur toutes les questions abordées les trois perspectives. C'est au chercheur (et au formateur) à estimer si cela est nécessaire ou utile. L'enchaînement des trois perspectives permet une appréhension complexe des questions, mais peut provoquer une dispersion qui peut aller jusqu'à la confusion. Il peut être tout aussi nécessaire ou utile, à un certain moment, de se concentrer sur une seule perspective de manière à approfondir la question... tout en gardant à l'esprit que ce n'est que l'une des perspectives, et qu'elle n'en épuise donc pas la complexité.

Aucune perspective n'est « supérieure » à l'autre. C'est la pensée complexe (capable de passer d'une perspective à une autre) qui est supérieure à la pensée unique (incapable de s'arracher à sa seule perspective).

La présente recherche se veut une synthèse, par un retour réflexif et critique, en s'appuyant sur l'exemple algérien, de la genèse d'une approche par compétences qui ne cesse d'alimenter le débat épistémologique, méthodologique, idéologique mais également et surtout éthique.

Notre démarche s'appuie, du fait des dimensions et niveaux soulevés précédemment, sur une *approche compréhensive* qui, par l'intérêt porté au point de vue des différents partenaires pédagogiques et suivant une démarche diachronique, permet de retracer le processus d'émergence de ce « mythe pédagogique » l'APC. Et de situer dans le processus d'évolution historique et méthodologique de la DDL, cette nouvelle configuration didactique de la discipline à travers les dimensions épistémologique, méthodologique et didactologique.

Notre *approche* est dès lors *environnementaliste*, *contextualisée* et *pragmatique* : en suivant toujours cette même démarche diachronique, elle tentera de mieux appréhender le

discipline, comme l'ensemble des différentes positions extérieures à partir desquelles il est possible d'analyser et de traiter directement un problème méthodologique.

³⁹ (Puren, 2000b, p. 3) : Le niveau « didactologique » qui est à son tour « méta didactique », et où se situent actuellement un certain nombre d'activités de recherches non encore articulées entre elles (si tant est qu'elles puissent l'être un jour,) parmi lesquelles l'analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son contexte institutionnel et social, les problèmes de politique linguistique, l'élaboration de curricula, l'évolution historique de la didactique, où encore les analyses et propositions concernant l'épistémologie, l'idéologie et la déontologie en didactique des langues.

contexte d'implantation de cette approche, à savoir le système éducatif algérien, objet de notre enquête, par un retour sur la genèse et son développement, afin de vérifier son degré de préparation à intégrer l'APC et poser par conséquent la question de la pertinence du choix de celle-ci.

Notre *démarche* se veut aussi *analytique* par un retour réflexif sur les principes et les démarches qui sous-tendent cette approche, mais encore *comparative* au moyen de l'analyse parallèle des expériences de mise en œuvre dans un certain nombre de systèmes éducatifs et dans le système éducatif algérien. Notre ambition est de pouvoir dégager un certain nombre de similitudes et difficultés semblables engendrées par la mise en œuvre de cette approche.

Nous reviendrons sur ces considérations épistémologiques et méthodologiques, et notamment notre cadre conceptuel, dans le chapitre 3.1 de la présente thèse.

La présente recherche s'articule autour de trois parties :

La première partie s'intitule « L'approche par compétences, un Objet Didactique Non Identifié (ODNI*)? Des fondements théoriques, épistémologiques et/ou la naissance d'un "mythe normatif" ? ». Elle revient sur l'APC, dans une démarche de déconstruction, et essaie d'appréhender la pertinence de ses différents soubassements : théorique, épistémologique, axiologique, méthodologique et déontologique.

Le chapitre 1.1 intitulé « L'APC, soubassements théoriques et épistémologiques : des fondements et/ou un « amalgame paradigmatique » ? » sera ainsi consacré à la notion de compétence(s), à ses différentes définitions/descriptions et acceptations en linguistique et didactique des langues, en sciences de l'éducation et dans le domaine de la formation, de l'économie et de l'entreprise. Ce sera pour nous l'occasion d'aborder les soubassements épistémologiques de l'approche par compétences. Nous reviendrons notamment sur ses références théoriques et ses différents emprunts aux différents paradigmes épistémologiques, après avoir présenté ces différents paradigmes et tenté des éclaircissements quant aux différents concepts et notions dont use et voire même abuse cette approche (son métalangage). Il sera également question de revenir sur des problématiques lancinantes qui touchent de près à notre domaine de recherche, à savoir la didactique des langues étrangères.

Nous approcherons également les soubassements idéologiques et politiques de l'APC, nous présenterons le rôle joué par les organisations financières internationales, Banque mondiale FMI, OCDE, les agences de développement d'un certain nombre de pays, USAID, AFD, et d'autres bailleurs de fonds UNESCO, BIE, OIF, ADEA, BIEF dans la diffusion et l'implantation des récentes réformes curriculaires par l'approche par compétences.

Le chapitre 1.2 intitulé « La(es) approche(s) par compétence(s), vers une typologie ? » se veut un retour sur les approches par compétences, dans un essai de classement, de modélisation, à la recherche d'une typologie. Nous tenterons dans un premier temps une présentation et un éclaircissement des différents concepts et notions qui constitue le métalangage de l'APC et essayerons de lever la confusion qui les entoure. Après avoir présenté les différents critères de classification empirique, ceux que proposent Delorme (2008) et Roegiers (2008a), nous accorderons un intérêt particulier à trois approches en raison de leur large diffusion au niveau international mais également de l'intéressante modélisation, outils et démarches qu'elles présentent : l'approche située, développée par Philippe Jonnaert et son équipe de la CUDC ; la pédagogie de l'intégration, appelée également à ses débuts approche par les compétences de base, développée par l'équipe du BIEF⁴⁰ avec à sa tête Roegiers et De Ketele, et enfin l'approche que développe le Conseil de l'Europe initiée par le CECCR, à savoir la perspective actionnelle. Nous mettrons en parallèle ces trois approches et verrons les apports et limites de chacune d'entre elles et pointerons leurs convergences et divergences aux niveaux théorique et méthodologique.

La deuxième partie qui a pour titre « La problématique de la contextualisation et de l'opérationnalisation de l'APC. De l' (in)adéquation de l'environnement d'implantation à intégrer (cette) l'innovation ? Retour sur le cas du système éducatif algérien ». Cette partie, comme son intitulé l'indique, présentera le contexte d'implémentation de l'APC, l'occasion par conséquent de procéder à la présentation du système éducatif algérien, pré- et post-réforme curriculaire de 2002-2003, à travers un retour/une réflexion sur sa genèse et son évolution. Notre objectif étant de cerner et présenter ces forces et faiblesses et donc son degré de préparation à intégrer l'APC comme nous l'avons sus abordé. Il s'agit également de revenir sur la récente réforme curriculaire, ses fondements mais aussi le processus curriculaire, sa mise en place et en œuvre ainsi que ses résultats.

⁴⁰ La présentation du BIEF figurant sur le site de cette société, www.bief.be, consulté le 03/10/2013: Le BIEF est une société de conseil et d'intervention, certifiée QFor pour la deuxième fois consécutive, composée d'une vingtaine de spécialistes qui travaillent dans le champ de l'éducation, de la formation, et de la gestion de projets. Voici la présentation du BIEF par Xavier Roegiers son directeur : « Né en 1989, le BIEF est un organisme international de **conseil** et **d'intervention** dans les entreprises et les administrations, dans les systèmes éducatifs, et dans les ONG. Il est composé d'une équipe multiculturelle d'une trentaine d'experts de haut niveau. Le domaine initial d'intervention du BIEF — l'ingénierie de l'éducation et de la formation — s'est élargi depuis quelques années à d'autres aspects de la gestion des ressources humaines, dont le développement des compétences et la gestion des projets. Le BIEF intervient dans six langues : français, néerlandais, anglais, espagnol, arabe, portugais.

*Le chapitre 2.1*⁴¹ et *2.3*⁴² seront consacrés à la présentation de l'état du système éducatif algérien, particulièrement visée la place de la langue française, de son enseignement-apprentissage, d'hier à aujourd'hui, *pré-* et *post-réforme* ses composantes et sa structuration. Nous tenterons de retracer son évolution et nous nous intéresserons aux réformes successives dont il a été l'objet. Nous essayerons de montrer à la lumière de ces réformes la persistance d'un certain nombre de dysfonctionnements « congénitaux » sommes-nous tentés de dire dont voici les plus significatifs : la problématique de la politique éducative, le dualisme linguistique, dominé par l'éternels conflit entre francisants et arabisants, et le bicéphalisme pédagogique qui en découle ; la problématique de la formation de formateurs en nombre suffisant et en qualité surtout ; celle de la gestion des flux démographiques et ses conséquences en termes de problèmes liés à l'indisponibilité des infrastructures, du matériel pédagogique sans perdre de vue l'épineuse et problématique de la gouvernance.

Le chapitre 2.2 est intitulé « la réforme curriculaire de 2003, retour sur ses fondements et la gestion du processus curriculaire, quelle pertinence de l'ingénierie curriculaire, ses forces et faiblesses et ses répercussions sur l'école algérienne ? De l'introduction ou l'intrusion de l'approche par compétences dans l'école algérienne ? ». Il portera sur l'introduction voire l'intrusion de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, l'enseignement secondaire notamment. Nous traiterons ainsi des différentes étapes de l'ingénierie curriculaire, de la conception à la mise en œuvre de l'APC. Nous espérons ainsi montrer par cette démarche les points faibles et les points forts qui ont jalonné l'introduction du processus curriculaire, de cette réforme par l'approche par compétences. Un intérêt sera particulièrement accordé à la question de la restructuration des cycles qui a été à l'origine d'un dérèglement du système éducatif algérien (Benramdane, 2008).

La troisième partie qui s'intitule « L'APC « une version algérienne » : quelle modélisation? Quelle pertinence et efficacité ? Le cas de l'enseignement du français au niveau secondaire, les conclusions de l'enquête de recherche », reviendra et permettra d'aborder les problématiques d'ordre méthodologiques et praxéologiques que pose la mise en œuvre effective de l'APC sur le terrain.

*Le chapitre 3.1*⁴³ sera par voie de conséquence consacré à l'enquête de recherche, à la présentation du cadre théorique et méthodologique de notre enquête de terrain à savoir : le

⁴¹ Intitulé : « le système éducatif algérien d'avant la réforme curriculaire par l'APC : réformer l'école, une mission (im) possible ? »

⁴² Dont le titre est 2.3 : « le système éducatif algérien *post* réforme curriculaire ».

⁴³ Intitulé : « l'enquête de recherche : le cadre théorique et méthodologique ».

terrain de l'enquête et les motivations du choix de ce terrain, les objectifs de l'enquête, le choix des informateurs et des techniques de recueil des données, le déroulement de l'enquête, les écueils rencontrés et les résultats préliminaires de l'enquête, etc.

Le chapitre 3.2⁴⁴ reviendra sur la relation entre l'APC et l'environnement d'implantation, à savoir l'impact des données situationnelles sur la pertinence, l'efficacité voire la faisabilité de cette approche. La pertinence, la faisabilité et l'efficacité de l'APC, pour l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le troisième cycle de l'école algérienne dépend étroitement et nécessairement du « *cadre situationnel* » de sa mise en œuvre (Jonnaert et Furtuna, 2014). Ce *cadre situationnel* sera par conséquent examiné à travers l'analyse et l'interprétation des données situationnelles, des éléments de la situation d'apprentissage, qui relèvent des finalités de l'enseignement-apprentissage du français, de la problématiques des programmes, des rythmes scolaires, des moyens et des outils didactiques (manuels, TICE, etc.) mis à la disposition des partenaires pédagogiques ; de l'organisation et la gestion de l'établissement, du poids de l'habitus; de la qualité de la formation et l'information à l'APC des différents partenaires pédagogiques, des professeurs d'enseignement secondaire de langue française notamment; des moyens dont disposent les apprenants dans l'environnement institutionnel et socioculturel.

Il sera également question dans ce chapitre de revenir sur la pertinence de la modélisation de l'APC proposée pour le développement des compétences visée dans les programmes de français dans l'enseignement secondaire, celui de la troisième année secondaire notamment. Nous nous situerons au niveau des *pratiques curriculaires* des enseignants (Roegiers, 2011) et analyserons cette « version algérienne » de l'APC à travers l'analyse du *dispositif d'apprentissage* (Puren, 2010, DOC.030) mis en œuvre afin de montrer sa pertinence et efficacité sinon sa faisabilité.

En guise de synthèse, nous avons intégré la figure n°1 qui permet de cerner, grâce au logiciel Cmap tools, les questions de recherche de la présente thèse.

⁴⁴Qui est intitulé : « L'APC, quelle pertinence ? Une approche en apesanteurs et/ou les pesanteurs de l'environnement d' « implantation ».

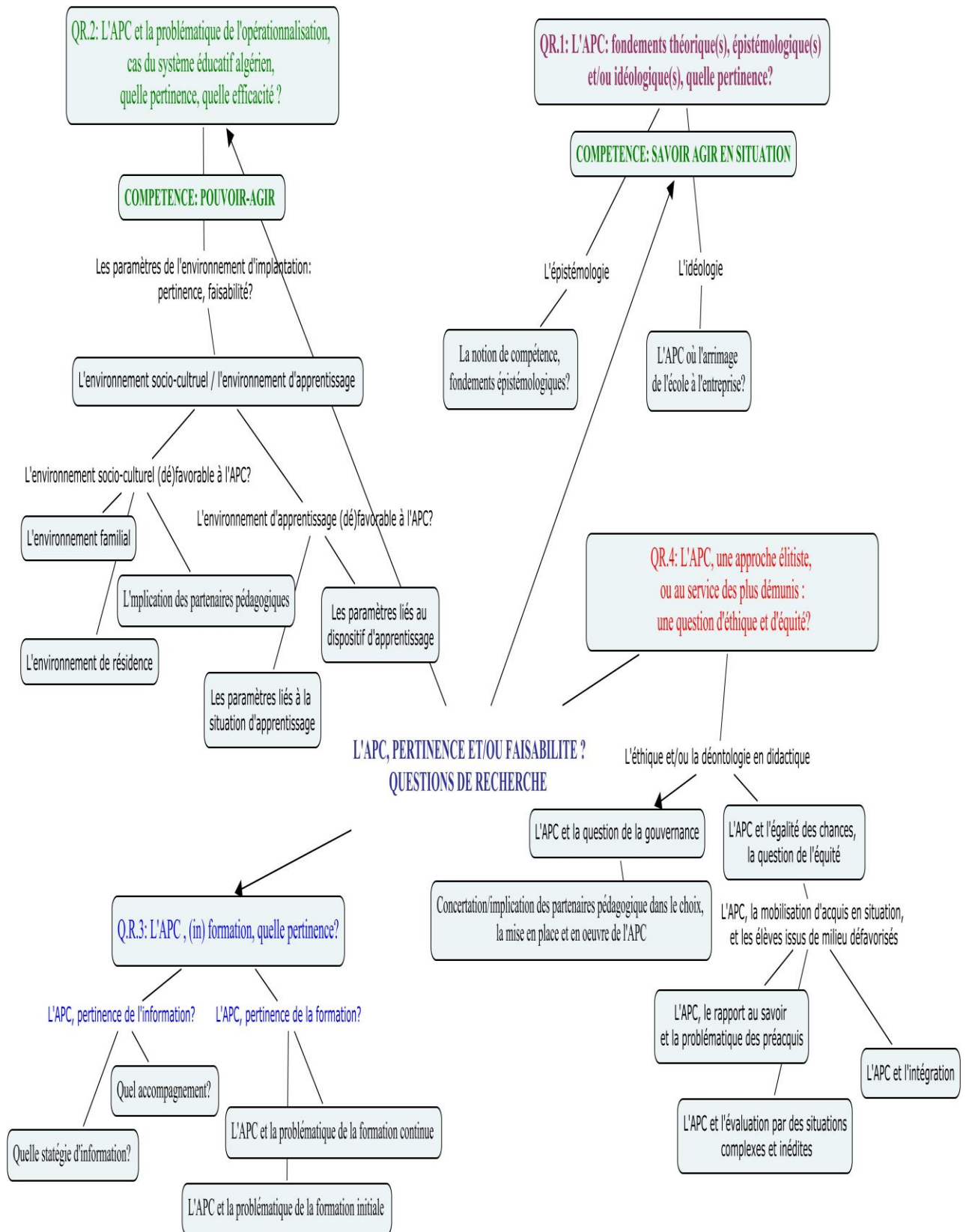


Figure 1 La synthèse des questions de recherches

1. L'approche par compétences, un "Objet Didactique Non Identifié (ODNI*)" ? Des Fondements théoriques, épistémologiques et/ou la naissance d'un "mythe normatif"*?**

« L'approche par compétences, cette expression est sans doute l'une des plus confuses actuellement en didactique des langues-cultures, écartelée qu'elle est entre des descriptions très différentes du concept de "compétence". »
(Puren, 2012f, p. 18)

**1.1. L'APC, soubassements théoriques et
épistémologiques : des fondements et/ou un
« amalgame paradigmatique » ?**

[...] Rendre compétent en langue étrangère,
tel est le but de l'enseignement des langues.

Quand on a dit cela,
on a l'impression d'avoir tout dit,
mais on a rien dit du point de vue de
ce que l'on entend par compétence.

(Chardenet, 2011c, p. 350)

1.1.1. La notion de compétence, un « mot-éponge* » ?

La notion de compétence peut amener à se perdre dans une analyse abstraite, d'ailleurs difficile à mener, car les termes de « compétences » de « connaissances » de « socle » sont des expressions polysémiques plutôt que des concepts stabilisés et bien identifiés ; on n'est jamais très sûr de parler de la même chose quand on les emploie, et on passe beaucoup de temps à s'expliquer, sans être sûr d'y parvenir.

(Perrenoud, 1996a, p. 4)

1.1.1.1. La notion de compétence « un concept aux pieds d'argile » **

La notion de compétence a connu une ascension fulgurante⁴⁵, elle s'est en quelques décennies imposée dans le paysage et le monde de la recherche, du travail et de la formation ainsi que de celui de la linguistique et de la didactique des langues étrangères. Une notion aux définitions, acceptions et modélisations multiples suivant non seulement les domaines mais encore les théories et courants méthodologiques, philosophiques et/ou idéologiques ; une multitude de définitions qu'on peut par ailleurs trouver au sein même d'un même champ⁴⁶.

L'évolution de ce terme pose la question de sa parenté. Un débat a opposé les tenants de la filiation de celui-ci au monde de l'économie et du travail, psychologie du travail, ergonomie, à d'autres qui considèrent que ce dernier vient des Sciences du langage et de la linguistique précisément. D'où vient donc le terme de compétence ?

Pour Crahay un consensus est aujourd'hui établi autour de la filiation de la notion de compétence au monde de l'entreprise (2006, p. 99-100) :

Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt du monde de l'entreprise. C'est ce que semblent admettre la grande majorité des auteurs

*(Grimand, 2004, p. 1629) / ** (Monchatre, 2008, p. 38).

⁴⁵ (Koebel, 2006, p. 62) : Les ouvrages qui traitent de la compétence sont de plus en plus nombreux. La librairie Eyrolles recense par exemple entre 1998 et 2002 plus de 30 ouvrages dont le titre comporte le mot « compétence ». Les Éditions d'Organisation ont publié 14 ouvrages centrés sur la notion de compétence en 4 ans (1999-2002). Par ailleurs, le catalogue de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, recense, entre 1990 et 2002, 2726 articles comportant le mot compétence dans le titre (les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002 avec 250 à plus de 300 articles par an). Cette profusion d'ouvrages et d'articles laisse à penser que les discours scientifiques sur la compétence se sont surtout développés dans les années 1990.

⁴⁶(Castellotti, 2002, p. 9-10) : Cette « notion [est] fréquemment mobilisée à tous les niveaux de réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues sans pourtant être jamais clairement définie.[...] Lorsqu'on cherche des définitions, on s'aperçoit que déjà, à l'intérieur d'une même discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme.

(cf. notamment Bronckart & Dolz, 2002 ; Crahay & Forget, à paraître ; Dugué, 1994 ; Hirtt, 1996 ; Ropé, 2002). Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation.

Le rapport du groupe de travail « compétence » corrobore cette thèse et précise que le passage du concept de compétence(s) dans le monde de l'éducation s'est opéré par l'intermédiaire de la formation professionnelle. Il revient par ailleurs sur cette influence avérée exercée par le monde de l'entreprise sur les systèmes éducatifs à travers la mise en œuvre de l'approche par compétences dont l'objectif est, selon lui, d'asservir l'école aux finalités de l'entreprise (2011, p. 17) :

Quoi qu'il en soit de l'origine réelle de l'approche par compétences – monde de la recherche ou monde de l'entreprise –, c'est bien par l'enseignement professionnel et la formation des adultes que l'approche par compétences est entrée dans le secteur de l'éducation. Cette origine « professionnelle », doublée, pour certains, d'une filiation « honteuse » d'influence behavioriste est, pour d'autres, disqualifiée par le statut scientifique très incertain du concept, a conduit à suspecter l'approche par compétences de vouloir réduire les ambitions de l'éducation, voire de l'asservir [...] à des finalités professionnelles.

Perrenoud nuance toutefois ces propos et affirme que la notion de compétence n'est pas une invention propre au monde de l'entreprise. Néanmoins, il estime que c'est grâce à lui, le monde de l'économie et de l'entreprise, qu'elle connaît un considérable essor dans le monde de l'éducation et de la formation, il reconnaît par ailleurs ses soubassements idéologiques d'ordre néolibéral et ses velléités à calquer les finalités de l'école sur celles de l'entreprise (2000b, p. 22) :

[...] Les spécialistes de la DRH (traduction : division des ressources humaines) donnent l'impression d'avoir inventé la notion de compétence, alors qu'elle est aussi ancienne que le travail humain et l'éducation. [...] Si le monde de l'entreprise n'a pas inventé la notion de compétence, reconnaissons qu'il lui a, depuis dix ans, donné une grande importance, dont résulterait celle qu'on lui donne dans les programmes scolaires contemporains [...].

Les critiques les plus acerbes de l'approche par compétences accusent volontiers l'école de se mettre au service du néo-libéralisme. En effet, dans le champ du travail salarié, la substitution progressive de la notion de compétence à celle de qualification semble justifiée par la recherche d'une plus grande flexibilité des emplois et des salaires.

Bulea et Jeanneret (2007) qui ne conteste pas cette affiliation de la compétence au monde de l'économie, insiste, elle, sur le fait que cette notion s'origine dans le champ de la linguistique et des sciences du langage ; elle renvoie aux travaux de Chomsky (1971) sur la compétence/ performance. Elle estime par ailleurs, à l'instar de Philippe Perrenoud (2000b), que c'est son passage par le monde de l'entreprise et de la formation professionnelle qui confère à la notion de nouvelles caractéristiques et définitions qui sont reprises aujourd'hui dans le monde de l'éducation. C'est la raison pour laquelle elle préfère parler de « *revivification* » de la notion de compétence dans le domaine de la linguistique

mais également et surtout dans le domaine de la didactique des langues (Bulea et Jeanneret, 2007, p. 88).

Il faut par ailleurs préciser que cette influence du monde économique, dans les ruptures méthodologiques dans le domaine des didactiques et de la didactique des langues étrangères notamment, contrairement à ce que l'on tente de faire croire, n'est sûrement pas l'apanage de l'approche par compétences (Puren, 1994, p. 63):

Le moteur du changement est principalement économique : c'est la compétition internationale ; et le modèle de changement est idéologique : les didacticiens ont toujours conçu et conduit dans le passé leurs "révolutions méthodologiques" sur le modèle dominant à leur époque de révolution sociale.

Ces propos de Puren permettent de montrer davantage, si besoin est, la complexité du débat que suscite cette notion en raison, entre autres, de son cheminement et sa coloration idéologique, qui pose par voie de conséquence la question de la scientificité de celle-ci (Crahay, 2006, p. 100) :

Pareil cheminement d'un concept interpelle le scientifique, plus habitué à envisager la diffusion des connaissances au départ de la science et légitime notre interrogation : quel statut scientifique attribuer au concept de compétence venu du dehors de la science ?

C'est la raison pour laquelle nous allons revenir et tenter de cerner le statut scientifique de ce « concept » que l'on désigne comme tel dans un certain nombre d'écrits et par « notion » dans un certain nombre d'autres.

La compétence, concept ou notion ?

En analysant les écrits et les définitions, portant sur la compétence, des auteurs les plus représentatifs de différents domaines, du monde travail et de la formation, des sciences de l'éducation, de la linguistique et de la didactique, on remarque qu'il est fait souvent mention à la *notion* de compétence et non pas au *concept* de compétence. Néanmoins l'usage du terme *concept de compétence* est répandu dans le domaine de la formation et de l'entreprise, ce qui mérite à nos yeux que l'on s'y attarde et que l'on tente donc une clarification de son statut épistémologique: pourquoi suivant le domaine l'on recourt tantôt à l'usage de *notion* tantôt à celui de *concept* pour désigner le terme compétence ? Nous allons tenter une réponse à cette interrogation, qui nous place dès lors sur le terrain épistémologique, tout en précisant d'abord ce que l'on entend par ces deux termes : *concept* et *notion*.

Il faut préciser que c'est parce qu'il est difficile de définir le terme de compétence, en raison de ses soubassements épistémologiques multiples, et parce qu'il n'est pas étayé par une théorie scientifique rigoureuse, qu'on recourt dans le domaine de la didactique des langues,

domaine dans lequel s'inscrit l'objet de notre recherche, à l'usage du terme *notion*⁴⁷ car plus souple que celui de *concept*, qui étant plus rigide n'accepte aucun écart sémantique (Perrichon, 2008, p. 14) :

« Le concept, rigide est le contenu strict d'une définition : le moindre écart sémantique conduit à un concept distinct » (Gentilhomme, 1997, p. 37). [...] on constate également que le concept peut souffrir d'une socialisation qui lui en fait perdre ses caractéristiques premières. Dans les médias, le commerce, la publicité, on remarque un abus manifeste du terme « concept » dans le but de prodiguer à l'idée ou à l'objet ciblé un surcroît de valeur.

Longhi définit la notion comme une « connaissance acquise » voire un « moment de l'évolution d'une pensée » (2009, p. 409) ; Duplessis (cité dans Longhi, 2009, p. 409) décrit huit entrées permettant de la caractériser, dans l'ordre : « l'identification, l'adéquation, la consécution, la production, l'hiérarchisation, la codification, la grégarisation et la consécration ». Suivant cette caractérisation de Pascal Duplessis de la *notion*, la compétence ne pourrait être un *concept* mais une *notion* si l'on considère, à titre d'exemple, les caractéristiques liées à l'identification⁴⁸ à l'adéquation⁴⁹, car elle, la compétence, présente une multitude de définitions suivant le domaine et le champ d'application, et qu'elle ne tire sa légitimité et sa pertinence que du consensus établi dans le domaine considéré quant à cette définition et application (Koebel, 2006, p. 69) :

Au final, ce n'est pas tant la définition elle-même de la compétence qui pose problème ou qui définit des enjeux, mais c'est le cadre dans lequel le mot est défini et utilisé, cadre théorique, politique ou stratégique. Tout se passe comme si le mot lui-même avait les caractéristiques de ce qu'il voudrait désigner : le mot « compétence » ne peut être compris que dans les contextes dans lesquels il est utilisé. Son efficacité et sa performance s'expriment dans les logiques particulières.

Koebel insiste dans son analyse sur la différence entre notion et concept et souligne l'utilisation de plus en plus galvaudé du terme « *concept* » dans le domaine de la formation et de l'entreprise, qui en quête de légitimité et de légitimation scientifique use du syntagme *concept de compétence* « pour faire scientifique » (2006, p. 69-70) (nous mettons en italique) :

C'est parce que le mot « compétence » incarne des logiques trans-espaces qu'il constitue aujourd'hui un enjeu de lutte dans le champ social. C'est ce qui fait d'ailleurs la différence entre la « notion » et le « concept ».

Si l'on admet que la *notion* est polysémique et que le *concept* n'a qu'une et une seule définition dans une science donnée, on peut admettre que le processus de conceptualisation est aussi une affirmation de la suprématie de la science par rapport à d'autres domaines de la

⁴⁷ (Gentilhomme, 1997, p. 37) : [...] Grosso modo, la notion -souple- peut être décrite, avec une précision satisfaisante, moyennant une définition lexicologique comme celle que l'on trouve dans des dictionnaires de langue, enrichie de citations qui en précisent, voire étendent la portée et les possibilités d'emploi, l'instaurent dans un système langagier conforme au bon usage.

⁴⁸ (Duplessis 2007, cité dans Longhi, 2009, p. 409) : La notion n'est pas une simple définition, puisque une notion peut donner lieu à diverses définitions parfois très contrastées. Elle n'est pas non plus un concept, car un concept est un pivot autour duquel s'organisent de nombreuses notions.

⁴⁹ (Duplessis 2007, cité dans Longhi, 2009, p. 409) : La pertinence d'une notion n'est pas absolue, son champ de compétence est variable et procède de convention précisant quel objet plus ou moins ample recouvre la notion considérée.

connaissance. [...] Et si le terme de « concept » est aujourd'hui si galvaudé, c'est sans doute l'un des signes que le monde non scientifique tente de plus en plus de s'arroger le droit d'imposer sa vision du monde, tout en l'habillant d'un vocabulaire scientifique pour lui donner une plus grande légitimité. C'est le signe aussi que le pouvoir de la science est attaqué. *On notera que, dans les milieux scientifiques, on parle plus souvent de la « notion de compétence », alors que les experts du monde professionnel emploient beaucoup plus fréquemment l'expression « concept de compétence ».*

Abordant cette question, Gillet revendique, quant à lui, l'emploi du terme *concept* pour désigner la compétence, non pas parce que porteur d'une définition scientifique rigoureuse mais parce qu'il considère qu'il présente une certaine cohérence dans son champ d'application à savoir les domaines de la formation, de la pédagogie et de la didactique. Il plaide par ailleurs l'autonomie du domaine de la formation de ses disciplines de référence que constitue la psycholinguistique et la psychologie (1998, p. 23-24) :

[...] S'opposer à la représentation d'un concept qui descendrait tout armé de l'empyrée d'une discipline prestigieuse pour illuminer les ténèbres où se débattent les gens de la formation. J'aimerais argumenter que, concepteurs de formation, formateurs, pédagogues ou didacticiens, n'avons pas besoin de la légitimation de la psycholinguistique ou de la psychologie pour développer notre conception de la compétence, étant donné que nous lui donnons une signification dans un domaine spécifique où elle fonctionne avec cohérence. En d'autres termes, je voudrais défendre l'autonomie d'un langage de la formation.

Roegiers qui insiste sur la confusion souvent faite entre ces termes, relève une différence de taille entre ces derniers (2010, p. 185) (nous mettons en italique) : « dans le langage commun, on confond souvent le concept et la notion. Si ce sont des termes proches, ils présentent néanmoins des différences : *la notion* est de l'ordre *de la perception*, *le concept* de l'ordre *de l'abstraction* [...] »⁵⁰.

Faisant référence au statut du concept de compétence, Roegiers considère qu'il y a des concepts stabilisés et d'autres pas, d'autres encore évoluent avec l'usage, le concept de compétence est, estime-t-il, en voie d'être stabilisé, en voie de devenir ainsi un concept fort (2010, p. 186) (c'est nous qui mettons en italique) :

Certains concepts sont bien stabilisés [...]. En revanche, d'autres ne sont pas stabilisés, [...] D'autres concepts évoluent avec l'usage : ce sont des concepts jeunes, qui doivent se frotter aux usages. Un exemple de ce type de concept est *le concept de compétence, qui, dans le champ de*

⁵⁰ (Duplessis 2007 cité dans Roegiers, 2010, p. 185) : La notion recouvre une idée plutôt vague, aux contours généralement imprécis et donc communément admises. La notion d'arbre, par exemple, est suffisamment partagée pour que tout le monde s'accorde et se comprenne. Un enfant peut construire très tôt cette notion. Il désignera du mot arbre aussi bien un chêne, un peuplier ou un palmier sans qu'il soit contrarié. Mais là s'arrête l'empire de la notion. Dès qu'il s'agira, non plus de percevoir, mais de concevoir avec précision ce que recouvre l'idée d'arbre, il faudra bien lister ses caractéristiques et discriminer à partir de celles-ci, ce qui ressortit précisément à cette idée. Au regard du botaniste, par exemple, un palmier (famille des Aracacées) ne saurait être un arbre, puisqu'il ne possède pas un tronc, mais une tige non ramifiée appelée stipe, que son « bois » ne possède pas du cambium nécessaire pour assurer sa croissance en largeur, qu'il ne possède pas de branche mais des palmes ne se subdivisant pas, etc. Ainsi la différence entre la notion, qui est un donné, un perçu, et un concept, qui est un construit, un conçu, tient de l'analyse scientifique de ses caractéristiques. » (Duplessis, 2007, p. 1)

la pédagogie, est seulement en train de se stabiliser maintenant, après une période de flottement d'une vingtaine d'années. D'un concept « faible », c'est-à-dire qui avait besoin d'un adjectif pour le préciser (compétence transversale, compétence terminale, compétence clé...), il devient progressivement un concept fort et stabilisé, dont la compréhension par tous est en train de converger.

Il est difficile toutefois en faisant le tour de la littérature des différents champs qui recourent à l'emploi de la notion de compétence, de ses différentes définitions et emplois, de partager l'enthousiasme de Roegiers (2010), car cette notion présente un « *défaut de consistance conceptuel* » que souligne à juste titre Richer (2012, p. 11) :

La compétence, faute de définition argumentée, ne peut pas prétendre au statut de concept, que ce soit au sens des disciplines scientifiques « dures » où le concept relève « d'une théorie (entendue comme construction spéculative de l'esprit plus ou moins hypothético-déductive) constituée ou en voie de l'être. » (Besse, 1995.98), ou au sens des disciplines qui recourent au langage ordinaire et à son flou sémantique pour définir leur appareil conceptuel, en mobilisant un discours argumentatif. Et les mises en garde nombreuses, parfois en termes violents, suscitées par la mobilisation de la notion de compétence dans différents domaines disciplinaires, sont là pour confirmer ce défaut de consistance conceptuel.

Plusieurs décennies après l'introduction du terme compétence et après plus de deux décennies de réformes curriculaires, la notion de compétence ne bénéficie pas d'une réelle conceptualisation, c'est pour quoi, on préfère toujours parler de la *notion* de compétence. Ce sont les conclusions, en 2014, du directeur de la Chaire de L'Unesco pour le Développement Curriculaire (Jonnaert et Furtuna, 2014, p. 1) :

La notion de compétence stagne, aujourd'hui encore, au cœur de nombreux débats et est loin de faire l'unanimité. Ne disposant ni de cadre théorique ni de définition suffisamment stabilisés et validés, la compétence ne bénéficie pas encore de réelle conceptualisation. En ce sens les chercheurs de la CUDC parlent de *notion* plutôt que de *concept* de compétence.

Toutes les considérations ci-dessus nous amènent, pour notre part, par souci de rigueur scientifique et par prudence, à préférer l'usage du terme *notion* à celui de *concept* de compétence, c'est par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, le cas dans le domaine de linguistique et de la didactique où l'on a, à présent, toujours eu recours au premier terme et non au second pour désigner la compétence.

La notion de compétence, une/des définition(s)?

Aujourd'hui sur toutes les lèvres, le terme de compétence « *appartient depuis longtemps au vocabulaire usuel* » (Larousse Bordas, 1996, p. 55). Il remonte à 1596 selon Le Nouveau Petit Robert, (1993) qui le définit ainsi : « (1596) *aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées* ». Le terme a été par conséquent longtemps usité dans le domaine juridique (Gillet, 1998, p. 24) : « [...] compétence- dérivant de *competere*, revenir à, et de *competentia* (Bloch et Wartburg, 1960) est un terme juridique s'appliquant aux attributions d'une instance, à sa capacité, et à celle des personnes qu'elle mandate, de traiter d'une catégorie d'affaires. » Une autre définition et

signification est donnée par Matheron (2007, paragr. 1) : « le substantif “compétence” tire sa racine latine de *cum petere* qui signifie “se rencontrer au même point”, selon le dictionnaire Gaffiot. »

Introduit en linguistique par Chomsky (1971) comme concept phare de sa théorie naissante, Hymes (1984), à la suite de ce dernier, a modélisé la « compétence » dans le cadre de ses travaux en ethnologie de la communication. La linguistique et la didactique des langues s’en sont emparé et en ont fait une notion-clé celle de : *compétence de communication*. À partir des années 70-80, sa récupération, « adoption-adaptation », par le domaine du travail et de la formation ont donné lieu à l’essor considérable de la notion, d’où le foisonnement de définitions et de descriptions qu’elle connaît actuellement.

Le succès de ce *mot-valise*⁵¹ (Fratter, 2004), ce mot *passé-partout* ne peut cependant pas occulter les difficultés de la « *transposition au champ éducatif d’un concept-slogan à la sémantique aussi labile* » (Bronckart & Dolz, 2002, p. 28). Ce caractère *labile* vient de la difficulté de sa définition⁵², mais également de sa modélisation et opérationnalisation dans les salles de classe, en raison de la diversité des courants théoriques, épistémologiques auxquels il fait référence. Ce sont là autant d’éléments de fragilité.

Cette citation de Gauthier précise bien d’ailleurs un certain nombre des difficultés entourant sa définition (2006, cité dans Rey, 2008, p. 4) :

Selon les langues, en effet, ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées [...]. Il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, [...]. Il se rapporte encore, souvent sous le terme de « skill » dans la littérature anglophone, à des savoir-faire divers qui s’appliquent à l’activité générale de vivre.

Cette problématique liée à la difficulté de nature définitoire de la notion de compétence, que nous venons d’esquisser, nous ont amené à consacrer le présent sous-chapitre aux différentes définitions et acceptions que revêt cette notion dans les domaines de la linguistique et didactique des langues, du travail, de la formation ainsi que de celui des sciences de l’éducation, notre objectif étant de cerner « les facettes sémantiques variées de la notion »

⁵¹ (Rey, 2008, p. 4) : « Quelle que soit l’origine que l’on prête au concept de compétence, son usage en éducation est aujourd’hui largement courant et donne lieu à de nombreux débats, au niveau théorique mais aussi pratique, puisque le terme “compétences” figure souvent en bonne place de nombreux textes officiels.[...] »

⁵² (Rey, 2008, p. 4) : « Mais cette définition des compétences n’est pas la seule possible, en fonction des cultures nationales, linguistiques ou des différences d’approches des chercheurs, qui soulignent le flou conceptuel fréquent qui entoure l’idée de compétences dans l’éducation, et donc la difficulté de dégager une définition consensuelle. »

acquises lors de ses différentes *migrations* dans des domaines très différents (Richer, 2012, p. 20) .

1.1.1.2. Le concept de compétence dans le monde de l'entreprise, du travail et de la formation, quelle(s) définition (s) ?

Il est désormais un fait établi, comme nous l'avons montré dans les pages qui précèdent, dans le monde de la recherche, quant à la filiation de la notion de compétence dans ces acceptions actuelles aux monde de l'entreprise et de la formation (Rey, 2008, p. 3): « si les « compétences clés » ont été particulièrement formalisées par les organisations internationales ces dernières années, la plupart des chercheurs soulignent que le concept de compétence est d'abord apparu dans un contexte économique.» Derrière ce « concept-slogan » (Bronckart et Dolz, 2002, p. 28) se profile un nouveau modèle d'organisation économique qui a émergé dans les années 70-80, celui de la compétence, une nouvelle organisation du travail qui tend à remplacer le modèle fordiste et celui de la qualification-diplôme (Rey, 2008, p. 3) :

Florence Legendre souligne ainsi que la notion de compétence s'est d'abord développée dans le contexte professionnel et le monde des entreprises [...]. C'est au cours des années 70, selon elle, que **la notion de compétence commence progressivement à se substituer à celle de qualification** (ensemble de savoir-faire et de techniques reconnu dans une formation et sanctionné par un diplôme), au profit d'une plus grande considération du rôle de la personne.

Ce passage d'un modèle à un autre impliquant une série de changements et de bouleversements, en chaîne, dans le monde de l'économie et de l'entreprise, n'a pas épargné les autres domaines, le monde de l'éducation particulièrement. Nous allons à présent revenir sur la nature de ces changements, le contexte de leur émergence ainsi que les différentes acceptions et modélisations du « concept » de compétence dans le monde de l'entreprise et de la formation. Nous n'omettrons pas de consacrer un volet de cette analyse aux limites de ce modèle ainsi qu'un certain nombre de questions, générées par son application, qui se posent aujourd'hui au monde de la recherche.

A. De l'émergence du modèle de la compétence

Zarifian (1999), analysant l'introduction du concept de compétence et du modèle sous-jacent dans le monde de l'économie et de l'entreprise, distingue deux étapes-clés, « *deux virages* », faisant suite aux transformations vécues par la société occidentale dans les années

60-80. Il s'agit notamment de mai 1968 et de la crise du taylorisme⁵³ ainsi que des nouveaux défis en termes d'efficacité⁵⁴ générés par les nouvelles exigences du marché qui fait appel à davantage d'initiative et d'implication de la part des salariés. Lichtenberger corrobore les propos de Zarifian (1999) et montre le cheminement de cette notion dans le monde de l'entreprise et celui de la formation professionnelle ensuite (2005, cité dans Rapport du groupe de travail « compétences », 2011, p. 15) :

Le mouvement de la compétence se développe comme l'indice d'un nouveau défi productif : la valeur créée par l'initiative et l'implication accrue des salariés dans l'organisation de leur travail. C'est dans un tel contexte que le terme de compétence, utilisé à la fin des années 60 comme contrepoids au taylorisme triomphant, repris des linguistes (Stroobants, 1993) et par les formateurs dans les années 70 pour instrumenter l'essor de la formation professionnelle initiale et continue, se généralise dans le vocabulaire des organisateurs et gestionnaires des ressources humaines au cours des années 80.

Les années 90 voient l'usage de cette notion se répandre très vite à tous les secteurs d'activités et dans bon nombre de pays sous l'impulsion d'un certain nombre d'organisations internationales (Koebel, 2006, p. 68) : « depuis la fin des années 1990, la “logique compétence” a gagné du terrain dans la gestion du travail au sein des entreprises [...]. » Ainsi le monde de l'économie et de l'entreprise, s'inscrivant dans une forte logique d'autonomisation et de responsabilisation, recourt de plus en plus à la notion de compétence pour la gestion et l'évaluation du personnel (Koebel, 2006, p. 68-69) :

Le monde de l'entreprise – et notamment celui des grandes entreprises – semble de plus en plus enclin à utiliser le terme de compétence dans ses outils de gestion et de contrôle du personnel. La logique économique qui le domine met cette notion au cœur des dispositifs de gestion des salariés, souvent associée à la volonté de développer l'autonomie dans les divers postes de travail, mais toujours subordonnée à la nécessité de la performance et de la rentabilité à court et moyen terme [...]. La compétence est ici clairement identifiée comme étant inextricablement liée à l'exercice professionnel dans l'entreprise.

⁵³ Zarifian (1999a, p. 50) : La première origine du problème de la compétence, à une époque où le mot n'était pas encore utilisé, c'est la fin des années 60-début des années 70, lorsqu'on a commencé à parler de crise du taylorisme, parce que finalement c'est vraiment à cette époque-là qu'on a mis en avant ce terme de la crise du taylorisme.

⁵⁴ Zarifian (1999a, p. 50) : Le deuxième grand virage, là où le mot compétence est apparu explicitement, c'est au début des années 80, surtout milieu des années 80 où ce mot apparaît dans les entreprises, [...] qui veulent se sortir de la crise par le haut, par la qualité et la diversification des produits, puisque le début des années 80, c'est juste la période de sortie de la crise des années 70. Qui plus est, comme on est sur un marché qui se diversifie, qui se complexifie, les descriptifs de poste de travail sont très vite dépassés. On s'aperçoit que, suivant la commande d'un client ou d'un autre, ce qu'il y a à faire, à produire, à respecter comme exigences qualitatives, n'est pas identique. Donc on ne va pas pouvoir enfermer les actions dans une même définition de poste. [...] C'est bien là que se situe la deuxième origine, qui est que la notion de poste de travail commence à craquer, pas simplement pour un problème d'autonomie ou de manière de se situer socialement, mais pour des problèmes d'efficacité. Les problèmes d'efficacité rentrent pleinement en ligne de compte. On commence à se dire « au fond le meilleur moyen pour que les gens soient efficaces dans une organisation, c'est qu'ils prennent en charge eux-mêmes les performances de l'organisation. »

Cette récupération de la notion de compétence par l'entreprise qui répond à une stratégie qui vise, selon Zarifian, son instrumentation en vue d'exercer un contrôle de plus en plus étroit sur l'activité et le rendement de ses cadres et salariés (2002, paragr. 11) :

[...] la compétence s'inscrit toujours, implicitement ou explicitement, dans une stratégie. Nous nous limiterons aux stratégies d'entreprises [...]. On peut dire qu'elle s'y trouve "récupérée" et instrumentée, en particulier dans les contrôles de résultats, issus des pratiques de contrôle de l'activité des cadres [...].

Une situation qui pour Le Goff n'est pas sans préjudice pour le salarié, qui, confronté au quotidien à des situations complexes, doit faire preuve d'*autonomie* et d'*initiative*, de *responsabilité* et de *créativité* et doit se « débrouiller » sous la pression de plus en plus accrue de sa hiérarchie (2003, p. 22) :

« Autonomie », « évaluation », « contrats d'objectifs » : ces trois éléments forment un tout ; se dessine une nouvelle configuration de l'encadrement et des rapports de travail au sein des entreprises. Le commandement et la discipline inhérents à la production ne sont plus clairement revendiqués comme tels. Ils n'en continuent pas moins d'exister, mais leur dénégation rend possible la manipulation. À la contrainte externe se substitue une tentative d'intériorisation des contraintes et des normes. Celles-ci sont censées être le produit d'une libre adhésion de chaque membre de l'entreprise et faire l'objet de « contrats ».

Chaque salarié est placé devant une situation contradictoire, profondément déstabilisatrice : il est sommé d'être autonome en même temps qu'il doit se conformer à des normes strictes de performances ; [...] il est censé décider en toute autonomie en même temps qu'on lui fait savoir qu'il n'a guère le choix : c'est une question de survie, de modernité ou d'archaïsme. L'évaluation doit être « auto-évaluation » alors qu'elle implique procédures et outils sophistiqués élaborés par des spécialistes. Les objectifs sont présentés comme des normes [...], alors que la notion même de « contrat d'objectif » laisse supposer une liberté de choix.

Bronckart considère qu'avec l'introduction de la « *logique des compétences* » –le terme logique nous semble approprié –, l'objectif premier, ce qui est réellement visé, c'est cette nouvelle conception et organisation du monde du travail qui tend à remplacer la qualification-diplôme par les compétences (2009, p. 3) (nous mettons en italique) : « *le premier principe* est de remplacer la logique des qualifications qui prévalait jusque-là, par la logique des compétences. » En ceci, elle constitue un bouleversement de la relation de l'homme au travail (Bronckart, 2009, p. 3-4) :

La première logique repose sur le principe d'une correspondance stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences d'un emploi, et semble pour cette raison ne plus pouvoir préparer les travailleurs aux mutations rapides et en partie imprévisibles des conditions de travail : les qualifications seraient nécessairement toujours "en retard" par rapport aux exigences de tâches qui évoluent et se complexifient en permanence.

La logique des compétences part du constat qu'en dépit de l'inadaptation éventuelle de leurs qualifications, nombre de travailleurs "se débrouillent" et sont efficaces dans leur emploi, qu'ils témoignent donc, en situation concrète de travail, de capacités réelles, mais mal connues et mal définies : ce sont donc ces compétences effectives qu'il s'agit d'identifier, d'analyser, de comprendre, pour fonder ensuite sur elles de nouvelles démarches de formation et de développement.

B. La compétence dans le domaine de l'économie et de l'entreprise, vers une définition ?

Il n'est certainement pas aisé d'aborder la question de la définition de la compétence dans le domaine de l'économie et de l'entreprise⁵⁵ et encore moins de prétendre à la présentation d'une synthèse des différentes définitions tant la diversité et la multitude de ces dernières sont légions. Comme le souligne à juste titre Wittorsky (1998, p. 1) : « il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis ». L'objet de notre thèse n'étant pas également une recherche de *la* définition de la compétence, entreprise très périlleuse compte-tenu des différentes inconnues et incertitudes qui traversent le champ de la connaissance et l'étendue des domaines que traverse cette notion. Nous allons présenter quelques définitions ainsi que les enjeux liées aux modélisations qui en découlent, notre objectif se limitant à retracer le cheminement de la compétence du monde de l'entreprise à celui de l'école et à repérer les influences de cette dernière sur la(les) définition(s) et la(les) description(s) de la compétence dans le domaine scolaire suite aux récentes réformes curriculaires par l'approche par compétences.

Zarifian rappelle que la compétence s'oppose à la qualification issue de l'ancien modèle en œuvre dans le monde de l'entreprise, le taylorisme-fordisme, comme nous l'avons souligné plus haut. La compétence est plus que la somme d'un certain nombre d'éléments, *c'est l'idée de mobilisation et la capacité d'affronter des situations productives instables* et en constante évolution qui en sont les éléments directeurs (2002, p. 64) :

Mais à vrai dire, ce sont moins les "compétences", au pluriel, qui sont au cœur du modèle de qualification, que la "compétence" au singulier et c'est elle qu'il s'agit de cerner et de développer. La définition, la mobilisation, l'appréciation, le développement, la reconnaissance de cette compétence reposent sur la manière dont chaque individu, et des communautés-réseaux de sujets individuels, sont capables d'affronter, de manière réussie, des situations productives instables et évolutives, chargées d'événements.

La compétence est : « la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Zarifian, 1999, cité dans Ayotte-Beudet, Jonnaert, 2010, p. 29). Il ressort de cette définition trois éléments essentiels qui caractérisent la compétence à savoir : la prise d'initiative⁵⁶, la responsabilité⁵⁷ et la confrontation à des situations professionnelles⁵⁸.

⁵⁵ (Wittorsky, 1998, p. 1) : La notion de compétence se situe au centre de discours et d'usages sociaux divers : il est donc extrêmement délicat de l'aborder de front.

⁵⁶ (Zarifian 2009 cité dans Ayotte-Beudet, Jonnaert, 2010, p. 29) : Une prise d'initiative est une action qui modifie l'existant, qui introduit du nouveau, qui commence quelque chose, qui crée [...] inventer une réponse adaptée pour faire face avec succès à cet événement. Cette invention n'est jamais totale. Elle mobilise toujours des connaissances préexistantes.

Ce spécialiste tente, par une série de trois formulations, qui n'ont pas cessé d'évoluer avec sa réflexion et travaux et s'inscrivant dans une logique de complémentarité, d'appréhender la définition de la notion de compétence suivant les « changements d'attitude sociale des sujets humains par rapport au travail et à son organisation (Zarifian, 1999) » (Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 29). L'auteur a introduit au fur et à mesure d'autres éléments pour préciser davantage sa définition, ce qu'il explicite lui-même (Zarifian 2009 cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 29) :

Les trois changements que nous avons introduits depuis 1999, dans cette définition, à partir de recherche de terrain, sont les suivantes :

- [...] la notion de « avec succès » dans le premier point : prise d'initiative et de responsabilité avec « succès » ;
- [...] la notion de « service » : quel que soit le secteur (...), les situations sont de plus en plus orientées vers le service à offrir et à rendre à des destinataires (...)
- enfin, nous avons ajouté : « sur des situations professionnelles, en partie événementielles » (Zarifian, 2009, p. 159-160).

À ces trois éléments que constitue la prise d'initiative, de responsabilité et autres éléments en rapport avec les événements et les situations dans lesquels ils interviennent, l'auteur tente de préciser dans une deuxième formulation d'autres caractéristiques de la *compétence qu'il assimile à « une intelligence pratique des situations »*. On notera l'usage dans cette définition du syntagme la *compétence une intelligence des situations*, qu'on retrouve aussi chez Masciotra (2008), qui développe avec d'autres chercheurs de la CUDC une approche par les situations (« approche située »). Cette intelligence pratique a besoin de s'appuyer sur les connaissances acquises préalablement par l'individu et qu'il transforme pour faire face aux diverses situations qu'il affronte (Zarifian, 1999, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 30) : « la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. » L'auteur estime que la compétence peut se décliner

⁵⁷(Zarifian 2009 cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 30) : « Dans le domaine professionnel, (...) assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative sur elle, et des effets qui vont en découler. »

⁵⁸ (Zarifian, 2001, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 30) : Une situation, c'est d'abord un cadre et un contexte. (...) Une situation, c'est ensuite des composantes de la situation, qui apparaissent ici comme repères et ressources. (...) Une situation, c'est un problème ou ensemble de problèmes que le sujet doit affronter. (...) Une situation, c'est un résultat à atteindre, référé à un enjeu. (...) Une situation c'est l'initiative (l'ensemble des initiatives) prise, en fonction du résultat et des problèmes, pour les affronter avec succès. (...) Une situation, c'est toutes les interactions avec d'autres acteurs qui vont conditionner et concourir à la réussite des initiatives. (...) Une situation enfin, c'est un mode et un dispositif d'évaluation. »

suyvant trois caractères : « *une attitude sociale* »⁵⁹, *une approche cognitive* »⁶⁰ ainsi qu' « *une existence collective* »⁶¹.

Les travaux de Le Boterf, l'un des pionniers de la modélisation de la compétence dans le domaine de l'entreprise, s'inscrivent dans le cadre de la perspective professionnelle au sein des entreprises et des organisations du travail (Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 15). La focalisation sur la recherche d'une définition précise et consensuelle de la notion de compétence ne doit pas pour ce spécialiste des compétences occulter les autres questions fondamentales et celle notamment de l'« agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée » (Le Boterf, 2008, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 15). C'est pourquoi il propose d'opérer une distinction entre « avoir des compétences »⁶² et « être compétent »⁶³. Pour cet auteur une personne qui sait agir avec compétence est une personne qui (Le Boterf, 2008, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 16) :

- sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources ...) ;
- pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité) ;
- afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisants à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...).

⁵⁹ (Zarifian, 2002, p. 64) : Une attitude sociale : la compétence peut être définie comme une nouvelle attitude des salariés vis-à-vis du travail qu'ils ont à réaliser, et que nous définissons dans les termes suivants : c'est une attitude de prise d'initiative et de responsabilité sur la situation qu'ils affrontent, et dont ils ont la charge. Les deux mots, initiative et responsabilité, mots ayant un sens à la fois différent et complémentaire, sont essentiels.

⁶⁰ (Zarifian, 2002, p. 64) : Une approche cognitive : la compétence peut être définie comme l'intelligence pratique que les gens développent en situation de travail. Par "intelligence pratique", nous entendons certes la compréhension de la situation [...] compréhension orientée vers l'action, et c'est pourquoi nous parlons d'intelligence pratique. [...]. Dans la compétence, il y a toujours quelque chose de plus et d'autre qu'une simple application de connaissances. Il y a quelque chose de plus que la détention d'un diplôme. Il y a toute une expérience que l'on mobilise, et toute une somme de connaissances, explicites et tacites, que l'on transforme, qui fait que l'on comprend une situation pour en dégager sa transformation réussie possible [...].

⁶¹ (Zarifian, 2002, p. 64) : *Une existence collective* : dès que la situation possède une certaine surface, une certaine dimension et complexité, et dès qu'elle suppose un chaînage d'actions, apparaît, non pas une compétence collective, mais une composition de compétences au sein d'une communauté d'action. Chaque individualité possède des compétences et une amplitude d'action possible qui sont toujours limitées. La plupart des situations font appel à un ensemble de compétences qui sont amenées à se composer entre elles, selon un principe proche de la composition des forces en sciences physiques.

⁶²(Le Boterf, 2008, cité dans Ayotte-Beaudet, 2010, p. 16) : « **Avoir des compétences**, c'est avoir des *ressources* (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence. »

⁶³ (Le Boterf, 2008, cité dans Ayotte-Beaudet, 2010, p. 15-16) : **Etre compétent**, c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projets à réaliser...). C'est mettre en œuvre une *pratique professionnelle* pertinente tout en mobilisant *une combinatoire appropriée de ressources* (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action.

La compétence ne peut par conséquent être définie d'une seule manière selon Le Boterf (2004) mais elle peut avoir une multitude de définitions en fonction des organisations et les situations de travail suivant que « le curseur » soit mis sur l'un de ces deux importants pôles de situations. Le premier se rapportant aux situations ordinaires routinières, le second aux situations complexes et inédites (cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 16) :

- Le pôle des situations de travail caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte,
- Le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte. »

Dans ce sens, Koebel qui analyse aussi le « concept » de « *compétence professionnelle* », et l'approche des auteurs comme Le Boterf du « concept » de compétence, souligne cette nouvelle approche du syntagme « compétence professionnelle », qui réservé au départ à la formation professionnelle a été amputé au fil du temps de l'adjectif « professionnel » pour laisser place au « concept » compétence tout court. Ce qui donne toute la latitude aux entreprises et aux organisations de préciser sa définition et ses caractéristiques, ceci n'est pas sans s'interroger sur les finalités de telles orientations insufflées, selon lui, par le CNF (c'est nous qui mettons en italique) (Koebel, 2006, p. 69) :

« Au cours des « Journées internationales de la formation » organisées en 1998 par le Conseil National du Patronat Français (CNPf) à Deauville a été donnée une définition de la compétence professionnelle : « la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. *Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer* ».

Une orientation qui découle pour cet auteur de cette volonté de faire correspondre les contenus de la formation aux besoins de l'entreprise dans un premier temps et viser le système scolaire dans un deuxième temps pour inscrire voire assujettir ses finalités à celles correspondant au monde de l'entreprise (Koebel, 2006, p. 69-70) :

Cette définition a donné lieu à un ensemble de développements qui atteste la volonté des organisations représentant les forces dominantes des entreprises de vouloir se placer en position de force vis à vis des organismes de formation, dans leur capacité formatrice [...]. *Cette volonté d'assujettir, à travers cette logique compétences, les contenus de formation aux besoins des entreprises est confirmé dans les travaux ultérieurs du CNPF – devenu le Mouvement des Entreprises de France (MEDEF) –*. En effet, le texte introductif à l'un des ateliers de l'Université d'été 2001 du Medef est clair sur le sujet.

[...] À première vue, ces velléités s'arrêtent aux frontières de la formation professionnelle. Mais la « compétence professionnelle » perd vite son adjectif dans les discours et conduit certains organisateurs à se demander s'il ne faut pas remettre en cause le système scolaire lui-même, dans sa prétention à être une des références principales permettant de distribuer les salariés dans les grilles de salaires, à travers les titres scolaires et par le biais des conventions collectives.

Bronckart revient également sur les différents enjeux liés au « concept » de compétence, et dégage deux éléments consensuels dans la littérature (2009, p. 3) : « la notion de compétence a alors donné lieu dans ce champ à une littérature pléthorique, de laquelle on peut dégager *deux principes admis par tous*, [...] ». Le premier principe consacre, comme nous l'avons abordé ci-dessus, le remplacement de la logique de qualification par la logique de compétence. Le second d'ordre méthodologique porte sur l'admission du caractère situé de la compétence dans des activités concrètes, Bronckart (2009, p. 4), reprend la définition de Samurçay & Pastré (1995) :

Nous donnerons [...] une définition opérationnelle de la notion de compétence, en la considérant comme un rapport du sujet aux situations de travail, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail.

Wittorsky (1998) reconnaît la complexité de cette notion difficilement saisissable pour la recherche et pour l'action, et avance que celle-ci peut être décomposée en cinq composantes : cognitive, culturelle, affective, sociale, praxéologique et en trois niveaux : celui de l'individu et du groupe producteur ; de l'environnement social immédiat ; de l'organisation dans laquelle sont insérés les individus. Il précise que (Wittorsky, 1998, p. 3) : « **la compétence est ainsi, [...], à concevoir comme une combinaison de ces cinq composantes qui elles-mêmes s'alimentent dans l'intersection des trois niveaux** ».

À défaut d'une définition plusieurs caractéristiques essentielles de cette notion émergent dans ce domaine : l'adaptabilité⁶⁴, la compétence est celle d'un individu⁶⁵, elle ne se donne pas à voir, elle est inférée⁶⁶, c'est la capacité de mobiliser ses ressources⁶⁷ pour résoudre des situations-problèmes (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003 cité dans Carette, Rey, 2010).

Richer (2014), décrivant le processus de développement de la notion de compétence

⁶⁴ (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, cité dans Carette, Rey, 2010, p. 67) : « Un point essentiel est l'adaptabilité : est considéré comme vraiment compétent, celui qui, dans un domaine donné, peut s'affronter efficacement à une situation inattendue. »

⁶⁵ (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, cité dans Carette, Rey, 2010, p. 67) : Une compétence est toujours singulière et appartient en propre à un individu. Elle est inséparable de sa personnalité et de son histoire. Elle s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation.

⁶⁶ (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, cité dans Carette, Rey, 2010, p. 67) : Il est difficile de savoir de quoi est faite la compétence d'un individu. Elle est inférée à partir de ce qu'il fait, à partir de l'activité réussie (Minet, Parlier et de Witte, 1994). On ne voit jamais une compétence, on observe ses effets.

⁶⁷ (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, cité dans Carette, Rey, 2010, p. 67) : « L'accent est mis, non pas tellement sur la possession de savoirs, savoir-faire, techniques, etc. que sur la capacité de les mobiliser et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelles (Le Boterf, 1994). »

dans le monde du travail, parle de deux orientations de la compétence : *une version libérale*⁶⁸ qui (2014, paragr. 8) : « appréhende la compétence comme adaptation aux exigences de rendement des entreprises » et « *une version humaniste* »⁶⁹ qui elle (c'est nous qui mettons en italique) (2014, paragr. 10) : « [...] met en avant, à travers la notion de compétence, le *sujet agissant intentionnellement*. Elle envisage *la compétence avant tout comme un développement du potentiel créatif de l'individu* ». La version *humaniste de la notion de compétence* suscite l'intérêt du monde de la recherche même si c'est actuellement la version libérale qui a les faveurs des décideurs et qui s'est imposée par conséquent dans les récentes réformes curriculaires. Elle présente un certain nombre d'éléments qui peut insuffler un certain renouveau de l'enseignement apprentissage des langues étrangères. On retient avec Richer (2014) de cette version humaniste que la compétence :

- s'inscrit dans l'action, d'où son caractère situé et complexe ;
- est finalisée, achevée et inférée, par des actions réalisées ;
- est composée de ressources plurielles en termes de savoirs déclaratifs, de savoir-faire procéduraux (savoir-accéder aux ressources) et des savoir-être ;
- fait appel à l'autonomie et au savoir-relationnel de la personne ;
- porte sur le savoir-mobiliser les ressources (« savoir intégrateur » d'ordre métacognitif) ;
- intègre une dimension réflexive (une réflexion avant l'action, en cours d'action et sur l'action) ...
- ... et une dimension collective (communauté de pratique « organisation apprenante ») ;
- ne peut surgir en dehors d'un cadre favorable, les deux conditions indispensables à son apparition étant : *le vouloir-agir* (qui est du ressort de l'individu, de ses motivations, l'intérêt et le sens de la tâche) et du *pouvoir agir* (qui relève de l'institutionnel et qui exige la création d'un contexte favorable à l'apparition et à l'expression de la compétence individuelle et collective).

Richer revient et insiste sur cette dimension praxéologique de la compétence qui tire sa cohérence de son inscription dans le paradigme de l'action (2014, paragr. 34) :

⁶⁸ (Aubert et Gauléjac, 2007, cité dans Richer, 2014, paragr. 9) : « “ l'individu sera sans cesse conduit et sollicité à se dépasser lui-même, à faire toujours plus, toujours mieux, toujours plus vite, à répondre toujours davantage aux sollicitations de l'entreprise” (2007 : 127). ».

⁶⁹ (Zarifian, 2003 cité dans Richer 2014, paragr. 10) : « À travers la compétence, elle privilégie “ le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles” (Zarifian 2003 : 8). »

- une action que l'on retrouve dans les conditions de mise en œuvre de la compétence (*vouloir* et *pouvoir agir*) ;
- une action intentionnelle, finalisée, qui est à l'origine de l'activation de la compétence et la fait passer du virtuel au réel ;
- une action qui intervient lors de la mobilisation de la compétence sous la forme du *savoir-mobiliser* afin de sélectionner des ressources internes (*savoirs* et *savoir-faire / être*) et externes (*savoir relationnel / compétence informationnelle*) ;
- et, enfin, une action qui procède à la mise à distance critique de l'agir (*réflexivité*) pour le constituer en savoir expérientiel individuel, puis collectif (*genres professionnels*).

L'exploitation de la notion de compétence dans le monde du travail a donné lieu à trois tendances majeures selon Bronckart (2009) : la première porte sur la description des caractéristiques du travail réel⁷⁰ *in situ* ; la deuxième s'intéresse à l'évaluation des compétences des travailleurs à travers les bilans de compétence⁷¹ ; la troisième s'intéresse à la formation aux compétences dont deux courants émergent celui du « praticien réflexif⁷² » et celui de « l'analyse du travail⁷³ ».

Pour conclure, il faut rappeler et insister que plus de trois décennies après son introduction dans le domaine de l'entreprise et du travail, la notion de compétence pose toujours problème, loin de faire l'unanimité chez les spécialistes des sciences du travail, la question de sa légitimité reste toujours d'actualité (Audigier (dir.), Tutiaux (dir.), 2008).

⁷⁰ (Bronckart, 2009, p. 4) : Pour certains acteurs de ce champ, il s'agit essentiellement de décrire et de conceptualiser les compétences effectives des travailleurs, ou les caractéristiques de leur travail réel, par opposition au travail tel qu'il est prescrit par la hiérarchie. De nombreux dispositifs d'analyse du travail ont été élaborés à cet effet (auto-confrontation, instruction au sosie, entretien d'explicitation, etc.), et ont mis en évidence le caractère à la fois collectif et situé des compétences, et leur lien étroit avec les conditions de travail et la nature des tâches à effectuer.

(Bronckart, 2009, p. 4) : Pour d'autres acteurs, il s'agit d'évaluer les compétences des travailleurs ou des ⁷¹ candidats à l'emploi, notamment dans le cadre des fameux « bilans de compétences ». Cette démarche évaluative présente cependant un caractère doublement paradoxal : d'un côté, elle se fonde sur une analyse préalable des tâches émanant des concepteurs du travail, analyse qui porte de fait sur le travail prescrit et qui ignore ce faisant les capacités que les évalués pourraient mobiliser dans leur travail réel ; d'un autre côté, elle consiste à attribuer à une personne, et à elle seule, des capacités qui ne se manifestent de fait que dans un collectif de travail situé. Et en raison de cette décontextualisation et de cette individualisation, ces pratiques d'évaluation se fondent plutôt sur la conception des compétences issue de Chomsky et de Hymes : les compétences comme capacités générales, isolables et nommables, dont disposerait le sujet préalablement à leur mise en œuvre dans les activités concrètes de travail.

⁷² (Bronckart, 2009, p. 4) : Dans le courant du « praticien réflexif » issu de Schön, le travailleur ou le formé est engagé à réfléchir sur lui-même, à prendre conscience de ses propres ressources, et éventuellement ensuite à les mettre en correspondance avec des listes de compétences requises par une profession (c'est notamment l'orientation défendue par notre collègue Perrenoud, pour ce qui concerne la formation des enseignants).

⁷³ (Bronckart, 2009, p. 4) : Dans le courant de l'analyse du travail, il s'agit d'observer et de comprendre le travail tel qu'il se réalise dans une situation concrète et collective (dans laquelle le formé est, ou non, impliqué), de mettre en évidence les diverses sortes de capacités qui y sont à l'œuvre, et de se construire sur cette base des instruments de compréhension et d'amélioration de ses propres pratiques de travail. [...].

1.1.1.3. La notion de compétence du monde du travail aux Sciences de l'éducation : une (des) définition(s) ?

Comme dans le monde de l'entreprise et sous l'influence de ce dernier, la compétence saisie par les sciences de l'éducation a donné lieu à une multitude de définitions. Jonnaert souligne la complexité de ce « concept » et la difficulté de le cerner (2004, p. 71) : « le concept de compétence est (...) complexe, il ne peut se réduire à une définition parfaitement circonscrite. Il n'existe qu'à travers mille et une ramifications ténues, subtiles et souvent difficiles à discerner. » Parler par voie de conséquence d'une *définition* est de notre point de vue un *non-sens*, mais on peut toutefois dégager un certain nombre d'*éléments* de la notion de compétence qui font l'objet d'un consensus dans ce domaine. Nous allons après avoir passé en revue quelques-unes de ces définitions, qui représente pour chacune d'entre elles un courant de la recherche en sciences de l'éducation, dégager et présenter les caractéristiques de la compétence qui sont reconnues par l'ensemble de ces courants.

De Landsheere dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, définit la compétence comme *une capacité* (1992, p. 55) : « capacité dans un domaine donné, ou capacité à produire telle ou telle conduite. » La compétence en tant que *capacité* est cette caractérisation récurrente dans plusieurs définitions de la notion de compétence jusqu'à parfois même confondre l'une et l'autre ; elle n'est pas anodine et dissimule derrière le flou terminologique du terme « capacité » un vrai débat qui porte sur la conception même de l'enseignement-apprentissage. Ce qui est en jeu en effet, c'est la question du « comment on apprend ? » la part de l'inné et de l'acquis, les caractères visibles et cachés de la compétence (Carette, Rey, 2010, p. 63-64) :

Ainsi, la compétence serait « toute capacité due au savoir ou à l'expérience ». Elle serait la « capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne droit d'en juger » (Larousse 2004). Cette deuxième signification qui correspond à l'usage le plus courant, met en évidence les caractères cachés et visibles de la notion de compétence (Rey, 1996). (...) Le terme « capacité » que l'on trouve dans les définitions soulignerait bien le caractère invisible, mystérieux de l'action qui permet à l'expert d'être compétent. En effet, la capacité définie comme l'aptitude à réaliser quelque chose (Larousse 2004), renverrait aussi bien à un caractère plus ou moins inné, individuel, des actions de l'individu qu'à un apprentissage effectif de celle-ci. En d'autres termes, le terme de capacité est flou. Il représente l'élément qui permet à l'individu de réussir une tâche et de notifier publiquement sa compétence sans se prononcer réellement sur sa teneur. Cette tension entre les caractères visibles et cachés de la compétence, entre tâches dont la réalisation est observable et capacité à les réaliser se retrouve dans le processus de ré-appropriation de la notion de compétence mis en place par divers courants des sciences humaines.

Roegiers définit la compétence non pas comme une capacité mais comme une « *possibilité* » (2004, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 27) : « [...] la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre *une*

situation-problème qui appartient à *une* famille de situations. » Ce chercheur revisite cette définition dans son ouvrage « *Curricula et apprentissage au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action* » en ajoutant l'énoncé suivant qui intègre deux caractéristiques importantes de la compétence à savoir le caractère *réfléchi* et *intériorisé* de celle-ci (Roegiers, 2011, p. 30) : « la **compétence** est la *possibilité*, pour un individu, *de mobiliser* de manière *intériorisée et réfléchie* un *ensemble intégré de ressources* en vue de *faire face* à toute situation-problème appartenant à *une famille de situations*. » Notez également le glissement opéré par l'auteur de « *une* » situation à « *toute* » situation. Il ressort de ces définitions de Roegiers que la compétence est située, mobilise des ressources⁷⁴ face à des situations-problèmes. Ces situations-problèmes pourraient être classées dans des familles de situations⁷⁵ et cette mobilisation se fait de manière intériorisé et réfléchi.

La définition de De Ketele va dans le même sens que celle de Roegiers car on y retrouve relativement les mêmes *éléments de définition de la compétence* : l'idée de mobilisation, le caractère situé, les situations problèmes complexes, la disposition de ressources pertinentes (De Ketele 2008, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, p. 7) :

[...] être compétent c'est, face à une famille de situations problèmes ou de tâches complexes, être capable de mobiliser un ensemble donné coordonné de ressources pertinentes pour résoudre en contexte ce type de problèmes ou de tâches complexes, en cohérence avec une vision de la qualité à obtenir.

Perrenoud faisant l'état de l'art de la définition de la notion de compétence dans le domaine, propose de la distinguer d'un simple savoir-faire et de la réserver à (1995a, p. 3) : « [...] des *savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* ». La compétence précise-t-il ne peut pas être réduite à la somme des éléments qui la composent⁷⁶. Dans une autre définition

⁷⁴ (Legendre, 2008, p. 35) : La compétence intègre plusieurs éléments, tels des savoirs, savoir-faire, comportements, pratiques, raisonnements, attitudes, etc. Certains la décrivent en termes d'une combinaison de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui sont autant de ressources mises à profit par la compétence. D'autres utilisent le langage de la psychologie cognitive (Tardif, 2003, 2006) et la décrivent en termes de connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales. La plupart établissent une distinction entre ressources internes et ressources externes (Jonnaert et al., 2004 ; Roegiers, 2000 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997).

⁷⁵ (Legendre., 2008, p. 34) : On ne possède donc pas une compétence en général, mais on est compétent pour résoudre un ensemble de problèmes dans un certain répertoire de situations, d'où l'importance d'identifier les « familles de situations » auxquelles correspondent les compétences. Cela pose bien sûr le problème du degré de transversalité et de transférabilité possible d'une compétence (Bellier, 2000 ; Fourez , 1999 ; Rey, 1996).

⁷⁶ (Perrenoud, 1995a, p. 3) : [...] une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les " éléments de compétence " dans la terminologie du collégial québécois, les capacités dans d'autres approches. Quel que soit leur nom, on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale. Comme toujours dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1994).

Perrenoud parle non plus de « *savoir-faire de haut niveau* » mais de « *capacité d'action efficace* » (1999, cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 16) :

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

La définition également de Jonnaert, Lauwaers et Pesenti insiste, comme les précédents auteurs, sur le caractère global de la compétence, la combinaison de ressources, et son caractère situé en d'autres termes son rattachement à une situation voir une famille de situations (1990, cité dans Jonnaert, Barette, Boufrahi, Masciotra, 2004, p. 672) :

La compétence a un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles permettent d'appréhender une situation et à y répondre plus ou moins pertinemment. En ce sens, la compétence serait spécifique à une situation ou à une famille de situations.

Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) ont revisité cette première définition de la compétence à la lumière d'un certain nombre de travaux dans différents champs, celui de la psychologie cognitive et des didactiques des disciplines, celle des mathématiques notamment, ainsi qu'à la confrontation de la notion dans le champ à certaines tentatives d'opérationnalisation dans le domaine de l'éducation. Ces auteurs appréhendent désormais la compétence comme (cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 12) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] *le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et celles disponibles parmi les circonstances de la situation. Une compétence est également fonction des contraintes et des obstacles que ressent la personne ou le collectif de personnes et/ou qui sont présents parmi les circonstances de la situation. La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations.*

De cette définition de la compétence peut se dégager un certain nombre d'éléments de la compétence : la compétence est finalisée, achevée⁷⁷, située et peut être individuelle ou collective, elle fait appel à des ressources⁷⁸ (internes et/ou externe à l'individu), elle est l'aboutissement d'un processus dynamique, elle se transfère d'une situation à une autre au

⁷⁷ (Roegiers, 2011, p. 33) : « [...] les compétences sont finalisées par définition. »

⁷⁸ (Legendre, 2008, p. 35) : « La plupart établissent une distinction entre ressources internes et ressources externes (Jonnaert et al., 2004 ; Roegiers, 2000 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997). »

sein d'une même famille de situations. Aussi, la compétence est complexe et consiste également à faire face et à résoudre des situations originales ou inédites⁷⁹.

En définitive, deux visions s'affrontent dans les différentes acceptions de la compétence : la première est une « **vision étroite et fermée** », la seconde est « **large et ouverte** » (Lessard et Portelance, 2001, p. 40). Une caractéristique cependant de la compétence celle de la mobilisation de ressources en situation est maintenant assez généralisée⁸⁰. Gillet qui revient sur l'ambiguïté du concept *compétence* et sur son cheminement et imposition dans les récentes réformes éducatives aux quatre coins de la planète⁸¹ parle du consensus qui s'établit non pas autour d'une définition rigoureuse mais autour des trois traits suivants (1998, p. 28) :

c'est au cours de ce déploiement que le concept se stabilise en un consensus qui porte sur trois traits : d'abord, une compétence évoque un ensemble, un système, un réseau de connaissances, de savoirs ; ensuite, elle est orientée vers l'action, traversée par une finalité opératoire ; enfin, elle est opératoire en situation, c'est-à-dire ordonnée au traitement de situations problèmes (...).

Legendre (2008) s'intéresse, quant à elle, à ces différentes influences qu'exercent les différentes conceptions de la compétence dans les domaines de la formation des adultes, des entreprises et en didactique professionnelle sur la conception et la signification de la notion de compétence développée dans le cadre des récentes réformes curriculaire. Elle : « met en évidence une vision de la compétence plus dynamique et systémique qui considère les activités dans lesquelles les savoirs s'incarnent » (Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 18) et revient et dégage six caractéristiques de la compétence qui sont aujourd'hui largement admises (Legendre, 2008, p. 32) :

De ces divers usages du concept de compétence dans l'entreprise, dans le contexte de la formation des adultes et en didactique professionnelle se dégage une définition assez large mais

⁷⁹ (Depover et Strebelle, 2008 cité dans Ayotte-Beaudet, Jonnaert, 2010, p. 10) : Un autre critère qui pourrait être avancé pour caractériser la notion de compétence complexe est celui du caractère original ou inédit de la situation qu'elle permettra de traiter. (...) Ainsi, faire preuve de compétence, c'est non-seulement gérer des situations routinières, ne nécessitant que des adaptations de portée limitée mais aussi être capable de faire face à l'imprévu pour dégager des situations originales.

⁸⁰ (Roegiers, 2011, p. 30) : [...] la compétence [...] entendue dans une acception de « mobilisation de ressources en situation » qui est maintenant assez largement généralisée dans la littérature correspondante (Beckers, 2002 ; De Ketele, 1996 ; Le Boterf, 1995 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 2007 ; Roegiers, 2000, 2001, 2010 ; Tardif, 2006)

⁸¹ (Gillet, 1998, p. 28) : L'ambiguïté du terme de compétence vient de ce qu'il renvoie aux trois niveaux de langage. Il fait partie du langage objet et du langage théorique des sciences psycholinguistiques et psychologiques. Mais c'est comme outil qu'il développe son emprise dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il s'est imposé dans les programmes scolaires français de l'enseignement technologique, général, élémentaire ; il étend son influence dans l'approche par compétences dans les programmes québécois ; il vient d'inspirer la réforme des programmes en Belgique. C'est bien, selon l'expression de Romainville, une « irresistible ascension » (1996). C'est au cours de ce déploiement que le concept se dégage de ses approximations, évinçant ses rivaux (capacité, habileté...) et l'encombrante trilogie savoir, savoir-faire, savoir être, se démarquant par rapport à des concepts comme aptitude ou attitude, hiérarchisant et organisant autour de lui le réseau conceptuel du domaine où il est opérant : connaissance, comportement, indicateur.

relativement consensuelle qui fait émerger un certain nombre de caractéristiques. Celles-ci ne sont certes pas exhaustives, mais peuvent néanmoins fournir un éclairage intéressant sur la signification que revêt aujourd'hui la notion de compétence dans le cadre des réformes curriculaires. Nous retenons essentiellement les suivantes : 1) la compétence ne se donne jamais à voir directement ; 2) elle est indissociable de l'activité et du contexte dans lequel elle s'exerce ; 3) elle est structurée de manière combinatoire et dynamique ; 4) elle est construite et évolutive ; 5) elle comporte une dimension métacognitive ; 6) elle comporte également une dimension à la fois individuelle et collective ».

1.1.1.4. La notion de compétence en langue : une/définition(s)?

Comme dans les deux domaines présentés, voire supra, la notion de compétence en langue pose problème. Beacco, connu notamment pour ses travaux sur le *CECR*, rappelle combien il est difficile d'aborder la question de la définition mais encore de la nature des composantes de la notion de compétence en langue (2002, p. 111) :

La nature des composantes de la compétence en langue est elle-même problématique et il n'est pas impossible de croire que dans ce domaine, nous serons longtemps privés de certitudes quant à l'existence même des composantes ou aux processus mis en jeu (...).

Le débat est rendu d'autant plus difficile et complexe en raison de l'« enrichissement », notamment, de cette notion⁸² de nouveaux traits, « traces » de son passage par le monde du travail et de la formation, des sciences de l'éducation mais encore des récents travaux et développements sur le plurilinguisme et pluriculturalisme. Castellotti précise, dans ce sens, cette difficulté à définir cette notion en didactique des langues, « *une discipline carrefour* », selon elle, qui multiplie les emprunts à plusieurs disciplines, une source d'ambiguïté car cette notion est loin d'être stabilisée dans ces mêmes disciplines, traversées qu'elles le sont par leurs propres contradictions (2002, p. 9-10) :

Lorsqu'on cherche des définitions, on s'aperçoit que déjà, à l'intérieur d'une même discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme. Que dire alors de la didactique des langues, discipline carrefour où justement se côtoient, se mêlent et se rencontrent des approches issues de différents domaines, tels que, en particulier, les sciences du langage, la psychologie, la sociologie ou les sciences de l'éducation (pour ne citer que les plus évidentes) qui, chacune relève des imprécisions, des flous, voire des contradictions internes dans la définition de cette notion ?

Le présent sous-chapitre sera dès lors l'occasion pour nous de questionner la notion de compétence en linguistique et en didactique des langues et ce depuis son introduction par Chomsky dans le domaine jusqu'aux différentes définitions et acceptions actuelles en passant par les propositions de Hymes et les tenants de l'approche communicative. Ce n'est nullement à une démarche analytique de la genèse de cette notion dans ces domaines que nous allons

⁸² (Cuq, 2003, p. 48) : « Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle. »

nous employer, entreprise dans laquelle se sont illustrés bon nombre de linguistes et de didacticiens (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005a ; Verdelhan et al. 2007 ; Audigier (dir.), Tutiaux-Guillon (dir.), 2008), etc.). Mais plutôt à une esquisse d'une synthèse en vue de cerner l' « évolution » de cette notion. Notre objectif étant de comprendre les soubassements des orientations et développements actuels de celle-ci, nous avons sciemment évité d'entrer dans une analyse abstraite aux résultats incertains compte tenu de l'état de la recherche aujourd'hui sur la notion (Perrenoud, 1996a).

Pour cerner cette évolution de la notion, nous avons opté, suivant une démarche diachronique, pour un découpage et une présentation des trois conceptions qui ont traversé le champ de la linguistique et de la didactique : la compétence linguistique, la compétence de communication et récemment la compétence à communiquer langagièrement.

A. La compétence linguistique

En ouvrant le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (1993), on tombe sur la définition suivante de la compétence en linguistique : « système formé par les règles (grammaire) et les éléments auxquels ces règles s'appliquent (lexique), intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle et qui lui permet de former un nombre indéfini de phrases « grammaticales » dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues ». Toujours dans le domaine de la linguistique, Le dictionnaire actuel de l'éducation présente la compétence linguistique comme (2005) : « *ling.* système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre fini d'énoncés, conférant une dimension créatrice à la langue. »

Galissou et Coste proposent la définition suivante de la compétence linguistique (1976, p. 105) :

[...] connaissance implicite qu'à de sa langue tout locuteur-auditeur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncé (créativité). Le propre d'une langue étant d'associer son et sens d'une façon particulière, on peut dire de toute personne possédant cette langue qu'elle a intériorisé le mécanisme (système de règles) capable de les associer correctement.

Les définitions de la compétence linguistique, présentées ci-dessus, nous renvoient à la conception chomskyenne de la compétence. La parenté de l'expression, *compétence linguistique*, étant indiscutablement attribuée à Noam Chomsky, celle-ci constitue une véritable révolution en son temps car elle vient rompre avec l'hégémonie du béhaviorisme en linguistique mais également en sciences humaines (Bronckart & Dolz, 2002, p. 31) :

L'expression de *compétence linguistique* a été introduite par Chomsky (1955) dans le cadre d'un article qui constitue l'un des textes fondateurs de la « révolution cognitive » en sciences

humaines. L'objectif de cet auteur était alors de combattre le béhaviorisme linguistique, et plus spécifiquement la thèse selon laquelle le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnement, renforcements, etc.

Aussi, il faut préciser alors que le large débat portant sur cette notion, sa définition et modélisation notamment intervient sur fonds de conception opposées de la langue et de son acquisition (Pekarek Doehler, 2005, p. 41) :

Depuis les années soixante-dix, les discussions sur la notion de compétence abondent en linguistique. Celles-ci font apparaître des conceptions opposées de la langue et de son acquisition (conception abstraite et systémique d'une part ; contextuelle et communicative d'autre part) qui restent l'une et l'autre globalement muette sur la nature actionnelle du langage.

Ainsi, pour Chomsky, fondateur du générativisme en linguistique, la compétence linguistique⁸³ est « l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 29). Plusieurs postulats sous-tendent la conception et la définition de la compétence linguistique telle que proposée par Chomsky (1971) :

- Le couple compétence/performance vs le couple saussurien langue/parole⁸⁴ ;
- La conception mentaliste⁸⁵ vs béhavioriste ;
- Le locuteur natif idéal⁸⁶.

La compétence, *ce système sous-jacent de règles*, est abstraite et pour l'étudier, Chomsky propose de la distinguer de la *performance* qui, elle, représente son actualisation, son *emploi dans des situations concrètes* (1971, p. 12-13) :

⁸³ (Cuq, 2003, p. 48) : Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou « performance » en terme chomskyens ; voir aussi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole »).

⁸⁴ (Galisson, Coste, 1976, p. 105) : La distinction de Chomsky entre « compétence » et « performance », recouvre en grande partie celle de Saussure entre « langue » et « parole », puisqu'elles opposent toutes les deux le système à son actualisation, mais il faut toutefois noter que Saussure, surtout sensible au caractère social de la « langue », envisage celle-ci comme un dépôt chez chaque locuteur (conception essentiellement taxinomique), alors que pour Chomsky la « compétence » est une notion à la fois plus abstraite et plus dynamique puisqu'elle inclut la créativité.

⁸⁵ (Chomsky, 1965, trd.fr. 1971, p. 13) : Le problème, pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue, consiste en ceci : déterminer à partir des données de la performance, le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur – auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective. De ce fait, la théorie linguistique est mentaliste, au sens technique de ce mot, puisqu'elle s'attache à découvrir une réalité mentale sous-jacente au comportement effectif. : [...].

⁸⁶ (Chomsky, 1971, p. 14-15) : La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite – en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse explicite de l'activité qu'il déploie – nous pouvons sans redondance, l'appeler grammaire générative.

Pour étudier la performance linguistique effective, nous devons considérer l'interaction de facteurs variés, dont la compétence sous – jacente du locuteur – auditeur ne constitue qu'un élément parmi d'autres. [...] Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la *compétence* (la connaissance que le locuteur – auditeur a de sa langue) et la *performance* (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes).

Il faut dire et remarquer que le statut incertain de cette notion n'a par ailleurs pas empêché le succès certain qu'elle a connu depuis (Bronckart & Dolz, 2002, p. 31) :

Quand bien même l'existence des propriétés de cet organe inné n'ont, à ce jour fait l'objet d'aucune validation scientifique, le terme de compétence a d'emblée connu un vif succès dans le champ de la *psychologie expérimentale*. Porteur de connotations positives et marquant le « retour du sujet » après un demi-siècle de béhaviorisme, il est devenu l'un des termes de combat du rationalisme extrémiste, et en particulier du cognitivisme modulariste. Selon ce courant [...], toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention, perception, mémoires, etc.) sont sous-tendues par un dispositif biologique inné (ou « module ») et chaque sujet dispose dès lors, en ces domaines, d'une compétence idéale [...].

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, cette conception de la compétence donne lieu à des approches didactiques qui focalisent sur les formes linguistiques et leurs maîtrises par l'apprenant (Cuq, 2003, p. 48) : « si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en terme de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux, etc. »

B. De la compétence linguistique à la compétence de communication

La conception chomskyenne, « *formaliste et abstraite de la compétence* » (Pekarek Doehler, 2005, p. 43), va vite soulever un certain nombre de réserves en raison de son caractère *bridé et restrictif* (Kerbrat-Orecchioni, 1990) de l'activité langagière, à savoir son confinement dans un *locuteur idéal* qui ne prend pas en compte les différentes composantes, sociales et contextuelles qui interviennent dans la situation de communication. C'est ce que Hymes se propose d'intégrer dans ce qui deviendra par la suite la compétence de communication⁸⁷ (Pekarek Doehler, 2005, p. 43) :

La conception hymesienne est fondée sur la thèse que la maîtrise du langage consiste non seulement à disposer de moyens linguistiques formels, mais aussi à savoir les mettre en œuvre de façon adéquate dans une situation donnée. La nature sociale et contextuelle du langage en usage apparaît ainsi comme la dimension fondamentale de la notion de compétence, ce qui a rendu cette dernière particulièrement attrayante pour les tenants d'une conception non formaliste du fonctionnement du langage, et tout particulièrement pour les tenants d'une conception interactionniste.

⁸⁷ (Hymes 1982 cité par Castellotti et Py, 2002, p. 18) : La notion de « compétence de communication » trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue.

Galisson et Coste dans le *Dictionnaire de Didactique des Langues* présentent la compétence de communication comme d'une part « *une contestation* » et d'autre part comme « *une extension* » de la notion chomskyenne (c'est nous qui mettons en italique) (1976, p. 105) :

Hymes désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Le processus de socialisation langagière [...] consiste pour partie en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet parlant. La compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée.

Cuq, qui souligne également ce caractère réductionniste de la conception chomskyenne de la notion de compétence, présente les composantes et l'intérêt de cette *compétence communicative* qui prend en compte la situation de communication, avec ses différentes *composants*, comme cadre de production du discours (2003, p. 48) :

[...] Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de *compétence communicative*, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. on parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle.

Cette conception et définition de la compétence va permettre l'émergence en DDL de nouvelles approches axées sur la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approche communicative, approche fonctionnelle, approche interculturelle, etc. (Cuq, 2003, p. 48) :

En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple. Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle*. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique de langues-et-cultures étrangères ».

La conception hymesienne de la compétence a eu le mérite⁸⁸ d'insister sur les dimensions discursives et pragmatiques de l'utilisation du langage, mais elle présente néanmoins par sa focalisation sur les dimensions externes de la compétence un certain nombre de limites (Pekarek Doehler, 2005, p. 44-45) :

⁸⁸ (Pekarek Doehler, 2005, p. 44) : D'une part, le grand mérite de la conception hymesienne est d'avoir permis de reconnaître la nature plurielle des capacités de communication et de rendre compte des dimensions discursives et pragmatiques de l'utilisation du langage.

[...] les traitements empiriques et théoriques dont cette notion a fait l'objet au cours des trois décennies n'ont pas été exempts d'une vision mettant l'accent sur la compétence observable de l'apprenant en tant que produit de l'extériorisation de savoirs et de savoir-faire déposés dans son cerveau, et cette approche tend à méconnaître la sensibilité situationnelle des compétences (qu'elles soient d'ordre linguistique ou pragmatique) et leur imbrication dans les activités pratiques de l'apprenant et de ses interlocuteurs.

Richer (2012) dans une synthèse des différentes conceptions de la compétence de communication revient sur le recours à un certain nombre de notions⁸⁹ pour décrire les composantes de la compétence de communication et les difficultés de proposer des définitions rigoureuses de celles-ci. Ces difficultés sont à l'origine des imprécisions dans les différentes modélisations proposées par Canal et Sain, Boyer *et al.* et Moirand, notamment. Il insiste sur l'occultation par ailleurs de la dimension psycho-cognitive de la compétence de communication, la réduisant ainsi à un *simple modèle taxinomique* évitant par la même la question cruciale, celle de l'articulation des différentes composantes qu'appelle nécessairement l'activation de la compétence de communication⁹⁰ (2012, p. 40-41) :

Toutefois, il faut reconnaître que ces notions de savoir-faire/savoirs procéduraux/ stratégiques/ savoir-être sont avancées sans être définies rigoureusement, d'où l'imprécision qu'elles engendrent dans ces différentes conceptions de la compétence de communication.

D'autre part, la dimension psycho-cognitive qui devrait sous-tendre ces modèles de la compétence de communication parce qu'elle leur est consubstantielle, parce qu'elle est importante en enseignement/ apprentissage des langues, en particulier lorsqu'on prend en compte l'âge des apprenants (...) cette dimension psycho-cognitive n'est que furtivement abordée chez Canale et Swain par le biais de la compétence stratégique, et absente des autres modèles. Peu est dit dans tous ces modèles sur ce que Malgaive appelle les « activités mentales » (1990, p. 165) ou activités cognitives, c'est-à-dire les opérations d'analyse, de catégorisation, de sélection, d'inférence, de généralisation, etc. cette omission du psycho-cognitif souligne la prégnance d'une conception fortement linguistique de la compétence de communication, une prégnance qui s'étend jusqu'au culturel, puisque de la culture est surtout mis en avant, à travers l'importance accordée à la dimension sociolinguistique, ce qui influe sur le linguistique. L'occultation du psycho-cognitif réduit la portée de ces modèles de la compétence de communication, qui se limitent en conséquence à n'être que de simples *modèles taxinomiques*, que des énumérations plus ou moins étendues de composantes, sans que soit abordée en particulier la question importante du *comment* ces compétences s'articulent l'une à l'autre lorsque la compétence de communication est activée.

Pekarek Doehler estime, à l'instar de Richer (2012), que la compartimentation excessive des composantes de la compétence de communication passe sous silence la question de l'interaction de ces composantes au cours de l'acquisition, ce qui nous renvoie une fois de

⁸⁹ (Richer, 2012, p. 40) : « [...] la notion de compétence s'est progressivement enrichie dans sa définition, passant de savoir avec Chomsky à savoir + savoir-faire procéduraux / connaissances stratégiques, puis à savoir + savoir-faire procéduraux + savoir être avec Boyer *et alii.* »

⁹⁰ (Richer, 2012, p. 41) : Enfin (...) il est à noter que tous les didacticiens du Communicatif (excepté Swain et Canale) ne parlent que de compétence de communication et jamais de performance. [...] le rejet des postulats de Chomsky semble suffire à justifier le passage sous silence, ou son report à des temps ultérieurs, de la question posée par l'actualisation de cette compétence de communication.

plus, ironie de l'histoire, au concept chomskyen de *locuteur natif idéal*, et son *idéologie*⁹¹, contre lequel Hymes s'était élevé (2005, p. 43-44) :

[...] La répartition de la compétence de communication en sous-compétences (linguistique, discursive, sociolinguistique, stratégique, etc.) a donné lieu, dans le domaine de l'enseignement, à la formulation de dispositifs communicatifs divers, pas toujours réussis (voir Martinez, 1996). Elle a abouti, dans le domaine de la recherche, à une « déclinaison éclatée » (Vasseur, 2002), à une compartimentation excessive des composantes de la compétence de communication, dont l'une des conséquences est que l'on sait toujours peu sur la façon dont ces composantes interagissent au cours de l'acquisition. La logique descriptive et évaluative de cette conception des compétences est centrée sur ce que l'apprenant sait faire : ce qu'il sait faire dans n'importe quelle situation est fait seul (bien qu'éventuellement face à autrui). Cette logique n'échappe par ailleurs pas entièrement au concept de locuteur idéal- en l'occurrence *le natif*- contre lequel Hymes s'était justement élevé.

Les limites de cette conception de la notion de compétence, son adoption par le Conseil de l'Europe, *son retour en force dans le CECR*⁹² et l'insistance sur la dimension praxéologique (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005b) ont imposé la nécessité de repenser cette conception de la compétence à la lumière des nouvelles orientations en termes de plurilinguisme et pluriculturalisme (Pekarek Doehler, 2005, p. 43) :

[...] La notion a également retenu toute l'attention de la didactique des langues et, plus récemment, de la politique éducative (par exemple au sein du Conseil de l'Europe). Les difficultés qu'a soulevées la notion de compétence dans ces contextes sont peut-être symptomatiques d'un besoin urgent de la repenser.

C. De la compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement ?

Avec les travaux du Conseil de l'Europe et la perspective adoptée pour l'enseignement-apprentissage des langues par le CECR, la notion de compétence a été revisitée dans le cadre de la perspective actionnelle⁹³. Les *usagers* d'une langue⁹⁴ CECR, (2001, p. 15) : « [...]

⁹¹ (Pekarek Doehler, 2005, p. 44) (c'est nous qui mettons en italique) : Si ces éléments soulignent à la fois la nécessité et la difficulté de délimiter, d'enseigner et d'évaluer la compétence de communication, ils en révèlent aussi la nature fondamentalement problématique. Ils portent les traces d'une idéologie unilingue, et largement monologique, qui prend pour point de référence les compétences (idéalisées) du locuteur natif unilingue (en dépit de la mise en évidence de « compétences plurielles » plurilingues [...]) et qui privilégie le seul sujet parlant dont l'interlocuteur reste virtuel [...]. L'absence de prise en compte de la nature interactionnelle, voire actionnelle, du discours (qui n'est pas à confondre avec l'absence, elle aussi longtemps remarquable, d'une réflexion sur la compétence interactive) va de pair avec une conception statique du contexte. Si elle souligne certes la dimension contextuelle du langage et sa faculté d'adaptation, la conception hymesienne de la compétence n'en reste pas moins décontextualisée : les ressources langagières sont disponibles indépendamment des activités pratiques et des situations de communication au sein desquelles elles sont mobilisées et qu'elles contribuent à leur tour à configurer.

⁹² (Richer, 2012, p. 20) : La compétence fait un retour en force en didactique des langues avec le *Cadre européen de référence pour les langues* (2001) dans lequel cette notion est un terme à haute récurrence [...] (selon Robert et Rosen « Le terme de *compétence(s)* revient comme un leitmotiv dans le CECR, environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel ! » (2010, p. 39)) !

⁹³ (CECR, 2001, p. 15) : La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur

développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. » Pour les rédacteurs du CECR, l'enseignement-apprentissage doit tendre vers l'instauration *d'une compétence à communiquer langagièrement* que Coste, Moore et Zarate, définissent comme (1997, p. 12 ; voir aussi CECR, 2001, p. 128) :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

Cette nouvelle conception de la compétence, *une compétence à communiquer langagièrement* (CECR, 2001, p. 17) : « peut être considérée comme présentant plusieurs *composantes* : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique** ; chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire »⁹⁵. Promue par le CECR, fer de lance de la nouvelle politique éducative du Conseil de l'Europe, elle pose cependant plus de problèmes qu'elle n'en résolve. D'abord par son orientation politique, le cas de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, et idéologique, adoptant le paradigme néolibéral. Le problème de l'approche méthodologique ensuite dont les lectures et les interprétations débouchent sur deux versions de la compétence. La première s'inscrit dans le courant précédant et n'est qu'une *extension-reconduction de la compétence de communication*, l'autre se veut en totale *rupture* avec ce courant et s'inscrit dans *l'agir social*⁹⁶ (Bronckart, 2009, p. 7) :

La notion s'est répandue dans les discours politiques, avec deux tonalités différentes, l'une plutôt généreuse, l'autre qui l'est manifestement moins. Exemple de la première tonalité. Dans le Cadre commun de référence édicté par le Conseil de l'Europe, il est stipulé qu'il convient d'instaurer une compétence plurilingue et pluriculturelle, définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et de plusieurs cultures ». Les auteurs précisent qu'il s'agit là d'une seule compétence « qui englobe l'ensemble du répertoire langagier et culturel des

donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social..

⁹⁴ (CECR, 2001, p. 15) : L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux [...].

⁹⁵ (Bronckart, 2009, p. 8) : [...] C'est le cas notamment du texte du Conseil de l'Europe, qui témoigne sans doute de « bonnes intentions » politiques, mais qui est théoriquement incohérent (comment admettre que maîtriser plusieurs langues relève d'une seule compétence ?) et qui propose une liste de sous-compétences qui ne constitue de fait qu'un amas d'objectifs hétérogènes.

⁹⁶ (Springer, 2012, p. 7) : En effet, le Cecr (2001) ne limite pas la compétence aux formes linguistiques mais prend en compte l'acteur social et l'action sociale de la manière suivante : « une mise en œuvre de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, la mobilisation de stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de tâches ». Dans cet extrait, on retrouve l'idée de mobilisation de ressources, de compétences générales, de tâche qui fait sens par rapport aux réalités des acteurs sociaux, de savoir agir. Cette définition de la PA est ainsi quasi identique aux définitions de l'APC [...].

individus », mais par ailleurs, ils déclinent un vaste ensemble de sous-compétences que devraient acquérir les formés et leurs enseignants.

Richer revient sur ces « *"bonnes intentions" politiques* » et nous rappelle à juste titre que derrière les orientations méthodologiques du Cadre se dessine en filigrane des choix politiques découlant de l'idéologie néolibérale qui se cristallisent autour de la notion de compétence (2014, paragr. 1) :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001) (désormais le *CECR*, ou le *Cadre*), a subi, dans son volet méthodologique, à l'instar des méthodologies des langues, l'influence de l'idéologie économique-politique dominant à l'époque de sa conception, c'est-à-dire l'idéologie néo-libérale qui a pris son essor dans les années 1980. L'influence de la pensée néo-libérale sur le *Cadre* se cristallise dans la notion de compétence, omniprésente dans ce document.

Cette influence et nouvelle conception de la notion de compétence tendent à s'imposer en didactique des langues, notamment, par la diffusion qu'a connue le CECR. Elle se présente à travers deux déclinaisons, traversée par les tensions dont elle est l'objet dans le monde du travail et de l'économie, (voir *supra* 1.1.1.1) l'une « libérale », l'autre « humaniste » (Richer, 2014, paragr. 1) :

Elle y voit ses signifiés, jusqu'alors inscrits en didactique des langues (dans la pragmatique, la sociolinguistique et le culturel) s'ouvrir aux signifiés élaborés par le monde économique à partir des années 1980 et repris jusque *dans leurs tensions entre déclinaison productiviste et déclinaison humaniste de la compétence*.

Ces deux déclinaisons sont soulignées également par Springer (2012) qui lui invoque le syntagme « version basse » et « version haute » pour désigner les deux principales orientations du CECR. Puren (2012d) parle lui d'une « conception forte » et d'une « conception faible ». Une « version basse » (Springer, 2012, p. 6) qui correspond à (Richer, 2014, paragr. 9) : « une conception de la compétence [qui] s'épanouit dans des interprétations productivistes [...] », qui s'est imposée ces dernières années. Il s'agit en définitive d'une *simple reconduction du communicatif* qu'incarnent les propositions développées par Beacco (2007)⁹⁷ et qui réduit le Cadre à une approche par les tâches « directement inspirée du task-based learning anglo-saxon » (Migeot, 2010, p. 8) et à l'échelle d'évaluation de compétence proposée par ce même Cadre (Richer, 2014, paragr. 9) :

Une telle approche de la compétence trouve son pendant en didactique des langues dans une lecture dogmatique très fonctionnelle du *Cadre* ne retenant de ce dernier que ses seules échelles de compétence qui deviennent alors des objectifs à atteindre absolument sans se préoccuper des moyens d'y parvenir, ni des besoins, attentes et désirs des apprenants.

⁹⁷ (Richer, 2014, note 5) : « Cette lecture de continuité du *Cadre* par rapport à l'approche communicative est développée, entre autres, par Beacco (2007). »

Une « version haute » ou « conception forte » pour Puren (2012d) correspond à ce nouveau paradigme et chantier que constitue la perspective actionnelle : elle ouvre des pistes sérieuses sur le plan méthodologique et s'inscrit dans la perspective de l'agir et de la co-action qu'appelle de ces vœux Puren (2012d) mais également et entre autres Springer (2012), et Richer (Richer, 2014, paragr. 10) :

Une version « humaniste » met en avant, à travers la notion de compétence, le sujet agissant intentionnellement. Elle envisage la compétence avant tout comme un développement du potentiel créatif de l'individu. À travers la compétence, elle privilégie « le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles » (Zarifian 2003 : 8).

Nous reviendrons sur ces deux versions dans le sous-chapitre 1.2.3 consacré au CECR.

Cette nouvelle conception de la compétence insiste et accorde *plus de place aux objectifs praxéologiques*, ceci est d'autant plus important que ceux-ci ont eu beaucoup de difficulté à s'imposer dans les pratiques réelles du travail scolaire (Bronckart, 2009)⁹⁸. La stricte focalisation sur cette dimension et objectifs praxéologiques risque toutefois de sacrifier d'autres objectifs aussi importants à savoir « *les objectifs épistémiques* » et « *les objectifs généraux de socialisation et d'entrée dans la culture* », ce qui serait préjudiciable pour la formation des apprenants et ceux notamment qui sont issus d'un milieu défavorisé (Bronckart, 2009, p. 8) :

Ces objectifs praxéologiques ne doivent néanmoins pas supplanter ou faire disparaître, ni les objectifs épistémiques, ni les objectifs généraux de socialisation et d'entrée dans la culture. Sur ce point, l'éducation étant une chose éminemment politique, il y a lieu de résister à toutes les tentatives de dérégulation des systèmes éducatifs et d'instauration des compétences pratiques comme seules finalités des formations.

Bronckart (2009) pose la nécessité du débat sur la nature de ces objectifs praxéologiques qui découlent des finalités de l'idéologie dominante. L'exemple de la compétence plurilingue et pluriculturelle transformée en éducation plurilingue et inter-culturelle à partir de 2005⁹⁹ qui, sous-tendue par les « impératifs de la construction européenne », illustre

⁹⁸(Bronckart, 2009, p. 8) : [...] il convient d'abord de réaffirmer la primauté des objectifs praxéologiques par rapport aux objectifs épistémiques, primauté qui est revendiquée depuis Comenius par tous les courants modernistes, mais qui, en raison notamment des pesanteurs de la Tradition, peine à se manifester dans les pratiques réelles du travail scolaire.

⁹⁹ (Puren, 2012a, p. 4) : en particulier les années 2005 à actuellement, années pendant lesquelles le Conseil de l'Europe passe de l'expression de « compétences plurilingue et pluriculturelle » dans le CECR à celle de « éducation plurilingue et interculturelle ». Dans mon article de 2011(j), je m'interroge sur les raisons de ce retour du « **pluriculturel** » à l' « **interculturel** » qui s'est opéré, à ma connaissance, sans que les « experts » du Conseil de l'Europe ne daignent nous en donner la moindre explication, et qui aboutit en tout cas à une nouvelle expression épistémologiquement bancale, que je qualifie de « saugrenue ». C'est un exemple de grande désinvolture par rapport à la communauté scientifique.

parfaitement ce passage en force des « experts » et l'absence de débat. Un débat que réclame, entre autres, Puren et Maurer (Maurer, 2011a, p. 152) :

Sous la direction du Conseil de l'Europe se met en place une pensée unique en didactique des langues qui privilégie certains objets et se détourne complètement de tous les autres. Peut-on admettre sans débat que l'enseignement des langues ait d'abord essentiellement pour vocation de faire émerger une conscience européenne et de lutter contre l'exclusion sociale ? Peut-on admettre sans débat que l'école ne soit plus l'acteur premier de l'enseignement des langues mais que son rôle se borne à préparer l'élève à effectuer seul ses apprentissages ? Peut-on admettre sans débat que plus on affirme le rôle central des langues, moins on les enseigne réellement ? Partant, est-il admissible de focaliser l'ensemble de la recherche sur les compétences interculturelles, les savoir-être, au détriment des compétences linguistiques, des savoirs, et des compétences de communication, les savoir-faire ?

De l'examen des différentes définitions et acceptions dans divers domaines de la notion de compétence, une notion « en voie de fabrication¹⁰⁰ » (Wittorsky, 1998, p. 2) (Déplacement de la position des guillemets) deux orientations se dégagent l'une est psycho-cognitive, l'autre praxéologique ou de ce que Gillet (1998) désigne par les deux versants de la compétence un *versant interne*¹⁰¹ et un *versant externe*. Bronckart propose une classification de ces conceptions de la compétence en deux sous-ensembles, le premier appréhende « *la compétence comme une capacité statique de l'individu* », le deuxième « *en tant que processus intimement lié à l'action* » (2009, p.2) .

Bronckart, Bulea, Pouliot (2005b, p. 30) distingue « *deux moments* » le premier « *allant du sujet vers l'adaptation au milieu* »¹⁰², le second « *allant des exigences du milieu aux capacités requises du sujet* »¹⁰³. Il faut souligner encore une fois de plus que la définition chomskyenne de la notion de compétence n'accordant pas de rôle aux apprentissages formels ou scolaires a été vite abandonnée par le monde de l'éducation et de la formation au profit de la *dimension praxéologique*¹⁰⁴. Des différentes recherches et orientations actuelles dans le champ se dégagent deux courants (Bronckart, Bulea, Pouliot 2005b, p. 37) :

¹⁰⁰ (Wittorsky, 1998, p. 2) : « il n'existe en effet pas de discours théorique stabilisé permettant de définir précisément ses attributs. »

¹⁰¹ (Gillet, 1998, p. 29) : orienté vers l'intérieur de l'individu c'est celui de ses potentialités ; de celle de l'organisation interne [...] la psychologie cognitive constitue son domaine de recherche.

¹⁰² (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005b, p. 30-31) : dans le premier cas les compétences ont été définies comme des propriétés biologiques, absolues ou indépendantes de tout contexte concret (voir Chomsky) ; puis elles ont été redéfinies en tant que capacités requises pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales, capacités disponibles en chaque individu mais qui doivent néanmoins s'ajuster à la réalité historique des modes d'interaction en usage dans un groupe, et dont l'émergence requiert dès lors médiation sociale et apprentissage (voir Hymes).

¹⁰³ (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005b, p. 31) : Dans le second cas (analyse du travail et formation professionnelle) on part de l'analyse des caractéristiques de tâches collectives, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis des dites compétences.

¹⁰⁴ (Wittorsky, 1998, p. 2) : De notre point de vue, la compétence est davantage un **processus** qu'un état. En cela, nous dirons que **la compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance.**

[...] la dimension fondamentalement praxéologique de toute compétence, en relevant néanmoins que cette dernière peut être saisie sous deux angles : soit ce terme désigne les *ressources* d'ordres divers (comportements, savoirs, savoir-faire, schème, etc.) disponibles chez un individu, en tant qu'elles sont mobilisées ou mobilisables *pour l'agir* ; soit ce terme désigne le *processus même de mobilisation* de ces ressources *dans le cours de l'agir*.

Néanmoins, Delorme revient sur cette conception de la langue et la notion de compétence linguistique, son application et ses implications dans le domaine de la didactique qui, nonobstant les « ambiguïtés » et les « malentendus » dont elle est l'objet, continue à inspirer et orienter les différents modèles pédagogiques du domaine (2005, paragr. 10):

C'est certainement du côté de la linguistique avec Noam Chomsky que le terme de compétence a influencé dans le champ didactique à partir de 1955. En distinguant compétence et performance, Chomsky posait déjà un problème que nous rencontrons aujourd'hui en différenciant d'une part la compétence par ce qui est potentiel chez un individu et qui définit en quelque sorte toutes ses possibilités dans des actions futures, et d'autre part la performance qui est une réalisation partielle et observable de la compétence.

La position de Chomsky a pu entraîner des malentendus lors de l'usage du terme de compétence dans le champ pédagogique même si [...] rien n'est encore joué sur cette ambiguïté puisque tel ou tel courant actuel pourrait redonner au concept de compétence, cette dimension de potentialité et de prospective. Le terme de performance, polysémique, est lui-même porteur d'un certain nombre d'hésitations surtout lorsqu'on le retrouve en docimologie ou dans certains milieux de l'éducation physique et sportive. L'usage du terme de compétence, dans la didactique des langues peut encore aujourd'hui laisser apparaître cette orientation linguistique de Chomsky.

L'auteur observe la prégnance donc de cette conception chomskyenne de la compétence et se pose à juste titre la question de savoir si la nouvelle conception voulue et introduite par les tenants de l'approche par compétences ne connaîtra pas le même destin que la PPO, laquelle en définitive n'a été qu'un habillage terminologique de l'ancienne approche par les contenus (Delorme, 2005, paragr. 11) :

Le courant de la pédagogie par les objectifs constitue certainement l'une des origines les plus évidentes, pour peu que l'on observe dans de nombreux curricula que le terme de compétence est venu tout simplement, à quelques nuances près, remplacer celui d'objectif et ne modifie rien en profondeur quant à la conception et à l'organisation de l'apprentissage : souvent les objectifs étaient en fait un habillage des anciens contenus, l'approche par les compétences peut aussi connaître le même destin...

1.1.2. Du (des) paradigme(s) de référence et/ou « la guerre des paradigmes » ?

L'un des reproches qui est souvent faits à l'APC, comme nous avons eu l'occasion de l'aborder dans l'introduction, est le fait qu'elle ne soit pas fondée sur *une* théorie et sa tendance par conséquent à s'abreuver de plusieurs sources théoriques et épistémologiques. Ceci n'est pas sans poser des difficultés, pour les usagers des programmes scolaires, quand ses emprunts vont jusqu'à l'usage de paradigmes différents voire même opposés. C'est une situation en effet complexe non seulement pour les chercheurs eux-mêmes, mais encore et surtout pour les enseignants et le corps d'encadrement qui éprouvent tant de difficultés à démêler l'écheveau de ce débat théorique et épistémologique où sont utilisés des concepts et démarches aux définitions et acceptions confuses. Il est fort intéressant de s'interroger donc sur le rapport entre cette didactique « praticienne¹⁰⁵ » et « normative¹⁰⁶ » et la didactique « critique et prospective¹⁰⁷ » autrement dit, la relation entre *recherche* et *pratique* (Martinand, 1993). Nous verrons cependant avec Puren que les dernières orientations et changements intervenus dans le domaine impliquent le dépassement de cette relation binaire et la prise en compte de la complexité à travers une didactique complexe qui exige en conséquence le (Puren 2010, Dossier n°3, p. 7)¹⁰⁸: « [...] [le] *dépassement de l'éclectisme empirique des enseignants* (par emprunts d'éléments de méthodologies différentes en fonction de leurs environnements d'enseignement-apprentissage) *au profit de ce que j'appelle une "didactique complexe" exige désormais de leur part une compétence méthodologique accrue* ». Ce qui amène nécessairement à repenser la formation des enseignants tant au niveau initial que continu car il s'agit pour eux (Puren, 2010, Dossier n°3, p. 7)¹⁰⁹ :

non pas seulement de ne plus appliquer ou adapter une méthodologie « toute faite », mais même de ne plus se contenter de « piller » différentes méthodologies en fonction de leurs besoins. Il s'agit désormais pour eux, [...], de « construire eux-mêmes et pour eux-mêmes (et les apprenants...) de multiples cohérences [méthodologiques] partielles, provisoires et locales, et de les articuler les unes aux autres [...].

¹⁰⁵ (Martinand, 1993, p. 25-26) : « Une « didactique praticienne », celle des enseignants, des maîtres-formateurs, celle à laquelle sont confrontés les formés qui vont en stage ; »

¹⁰⁶ (Martinand, 1993, p. 25-26) : « Ensuite une « didactique normative », celle des inspecteurs, des programmes et des instructions ; »

¹⁰⁷ (Martinand, 1993, p. 25-26) : « Enfin, une didactique que je qualifierai de « critique et prospective », éventuellement scientifique, celle des innovateurs et des chercheurs. »

¹⁰⁸ Puren, Cours_site_perso_dossier3 PDF. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

¹⁰⁹ Puren, Cours_site_perso_dossier3 PDF. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche>

Ce rapport problématique, donc, entre recherche et enseignement qui obéissent à un temps et une logique différents, est ravivé à l'occasion de l'implantation de l'APC qui use de concepts et démarches, comme soulignés plus haut, qui ne sont pas encore stabilisés au niveau de la recherche. Lavieu résume très bien les problèmes que pose la pertinence du passage, en didactique, d'un modèle, approche, à un(e) autre sans qu'il y ait une véritable analyse et évaluation à même de justifier la pertinence du modèle suivant par rapport au précédent (2004, p. 70) :

[...] Ce lien entre recherche et enseignement apparaît normal et positif. Il y a cependant un problème dans leur articulation du fait que les deux n'obéissent pas à la même logique : l'enseignement est guidé par la transmission de savoirs stables, la recherche au contraire procède par une mise en cause permanente des modèles. Dans la mesure où cette dernière n'aboutit justement pas à des certitudes, l'enseignement risque de transmettre des « pseudo-connaissances » qui faussent la vision du fonctionnement de la langue chez les élèves. Le didacticien se trouve donc devant un double problème à résoudre : d'une part une analyse nouvelle repose généralement sur la démonstration que la précédente est inappropriée. Mais d'autre part, l'analyse nouvelle n'a pas encore elle-même fait démonstration de son caractère incontestable : a-t-on alors le droit de la substituer à la précédente ? Ne risque-t-on pas de remplacer une description que l'on sait inadéquate par une autre qui peut se révéler tout aussi critiquable ?

La tendance actuelle en matière de réformes éducatives est au rejet de l'ancien paradigme basé sur la transmission des connaissances, lui substituant le(s) paradigme(s) constructiviste(s), ce que l'on désigne couramment par l'expression une « *guerre de paradigme* ». Cette nouvelle forme d'hégémonie du paradigme constructiviste est néanmoins source d'inquiétude, quand on se rappelle les conséquences de l'hégémonie du paradigme behavioriste précédent dans le domaine de l'éducation et en didactique des langues (Boutin, 2012, paragr. 1) :

La fonction éducative de l'école est marquée depuis plusieurs décennies par l'opposition entre l'enseignement et l'apprentissage : cette opposition est souvent désignée par l'appellation de « guerre de paradigmes ». Tout se passe comme si la transmission de valeurs d'une société par le biais de l'école était remise en question au bénéfice de la construction de connaissances par apprentissage individuel ou collectif de la part des élèves. La plupart des réformes des systèmes éducatifs à travers le monde accordent à cette opposition une importance dont il faut tenir compte tout en optant pour une approche axée sur des compétences attendues. Aux yeux de plusieurs auteurs (Gravitch, 2000 ; Boutin et Julien 2000 ; Legendre 2000, 2003, etc.), les réformateurs font trop vite fi de la transmission nécessaire des acquis culturels et la mission, pour une génération donnée, de préparer la suivante.

Nous allons à présent tenter une approche des différents paradigmes en œuvre actuellement dans le domaine de l'éducation et de la didactique et esquisser une présentation

des paradigmes behavioriste et particulièrement les paradigmes cognitivistes et constructivistes¹¹⁰.

Le schéma suivant de Kozanitis (2005, p. 2), résume bien, nous semble-t-il, les théories et paradigmes de référence de l'enseignement-apprentissage. Nous avons jugé utile de le reprendre afin de mieux permettre aux lecteurs de situer les courants actuels dans l'évolution des différents courants théoriques de l'apprentissage de 400 A.J.-C- à ce jour.

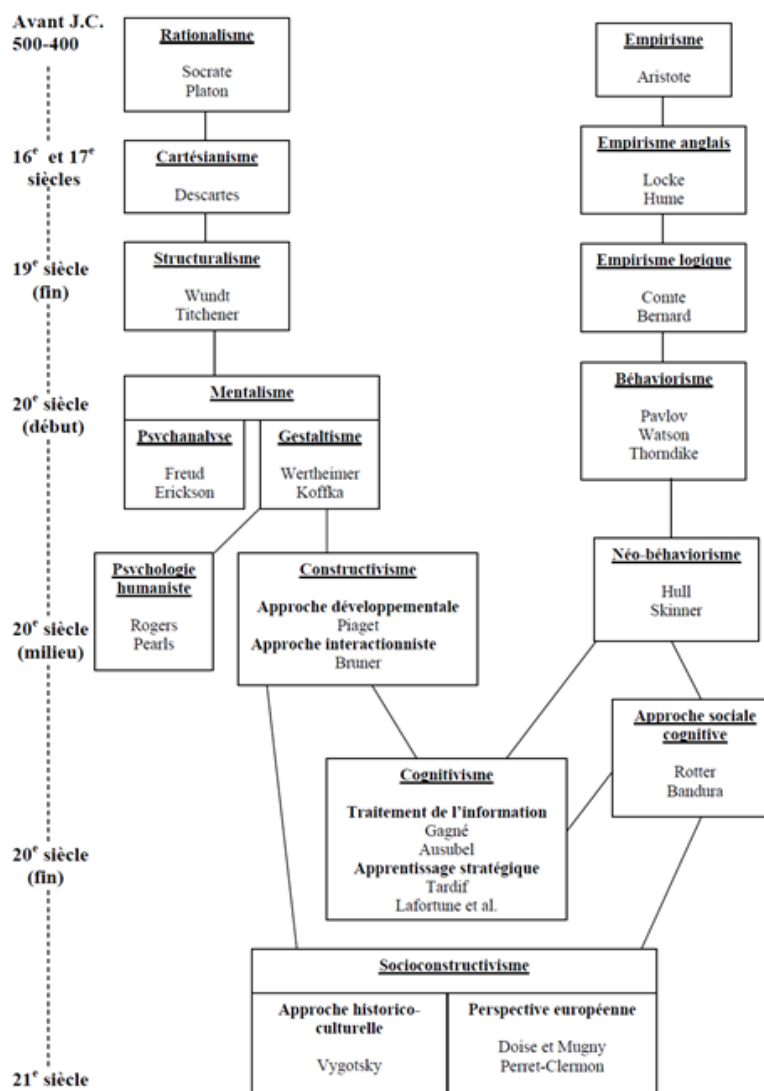


Figure 2 Les théories et les paradigmes de référence dans l'enseignement-apprentissage

¹¹⁰ (Kozanitis, 2005, p. 1) : [...] Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socio-constructiviste.

1.1.2.1. Quelle(s) conception(s) de l'enseignement-apprentissage en didactique des langues étrangères ?

Le débat sur le rapport qu'entretient ou devrait entretenir la didactique des langues étrangères avec ses « disciplines de référence », n'est pas né de l'avènement de l'approche par compétences mais s'est aiguisé à cette occasion. L'adoption de ce nouveau « concept », « enrichi » à l'occasion de son passage par le monde du travail, comme *cadre organisateur curriculaire* par les récentes réformes, et qui renvoie suivant les descriptions à des conceptions différentes de la langue et de l'enseignement-apprentissage, est porteur de nouvelles problématiques et difficultés. Celles que posent, notamment, cette « transposition » dans le monde de l'éducation et de l'école.

La didactique des langues, cette discipline *carrefour* (Castellotti, 2002), ou du moins considérée aujourd'hui comme tel, longtemps tirillée entre *applicationnisme* et *autonomie*¹¹¹ a connu un certain apaisement avec une tendance à reconnaître et insister sur la complexité de toute démarche d'enseignement-apprentissage. Elle pose par voie de conséquence la nécessité de considérer la didactique sous le paradigme de la complexité (Puren, 2001) car vouloir inféoder la discipline au nom d'une certaine scientificité et légitimité à la psychologie, à la linguistique ou autre discipline de référence implique nécessairement cette orientation applicationniste dont les dérives ont été à maintes reprises, soulignées et démontrées par le passé¹¹². Vouloir à l'opposé chercher une autonomie à tout prix, c'est nier l'essence même de cette discipline qui est appelée voir obligée, comme toute autre discipline aujourd'hui, à un moment donné ou un autre de se référer et chercher des réponses dans d'autres disciplines car la complexité de son objet rend difficile sa prétention au rang d'une discipline auto-constituée¹¹³ (Marquilo-Laurry, 2001). Il faut néanmoins revenir et préciser que l'autonomie acquise par

¹¹¹ (Puren, 2002a, p. 6) : [...] les applicationnismes linguistique et psychologique correspondent en didactique des langues-cultures à une épistémologie positiviste (on y considère que l'enseignement doit s'appuyer sur les vérités scientifiques que ces deux « théories externes de référence » fourniraient sur le fonctionnement réel de la langue apprise et du cerveau de l'apprenant), alors que la revendication autonomiste se réclame d'une épistémologie pragmatiste (on y considère que la didactique des langues-cultures doit créer ses propres « modèles internes de référence » sur la base du seul critère d'efficacité pratique).

¹¹² (Puren, 2004d, p. 5-6) : tous les applicationnismes en effet – pour prolonger une dernière fois la métaphore de la modélisation informatique des volumes utilisée en introduction – peuvent s'interpréter historiquement comme des tentatives pour simplifier la complexité de l'objet « didactique des langues-cultures » à partir d'un point d'origine conçu non pas comme la base des calculs complexes sur l'objet lui-même dans ses différentes dimensions, mais comme un point de vue privilégié, que celui-ci soit interne ou externe, qu'il soit *empirique* (des pratiques de référence), *théorique* (une psychologie et/ou une linguistique de référence) ou plus récemment mais tout aussi limitativement *idéologique* (une société de référence, plurilingue et pluriculturelle).

¹¹³ (Reuter, 2001, p. 53) : [...] je poserai d'abord que toute discipline, pour exister, ne peut qu'être « en mouvement ». Lors de son émergence, elle ne se constitue jamais *ex nihilo* ce qui signifie que, fabriquant son objet, ses questions, ses concepts, ses modes de connaissances, elle ne peut qu'emprunter en se distinguant, voire

la DLE, durant les trois dernières décennies, grâce aux efforts constants d'un certain nombre de chercheurs, dont Puren, ne saurait constituer un rempart contre la résurgence de nouvelles formes d'applicationnisme, non pas didactique et méthodologique comme ce fut souvent le cas, mais découlant cette fois-ci de la perspective didactologique qui a vu au niveau idéologique et politique notamment l'émergence voire la prégnance de ces *cadres supranationaux* (Roegiers, 2011) qui imposent aujourd'hui un certain nombre de finalités, de paradigmes et de construction(s) méthodologique(s) mobilisées/imposées dans le cadre des récentes réformes curriculaires (Puren, 2002a, p. 7) (c'est nous qui mettons en italique):

Ce qui définit l'« applicationnisme », c'est fondamentalement le fait d'arrêter cette mécanique récursive sur une perspective déterminée pour en faire une position de pouvoir, quelle que soit cette perspective. Il existe tout autant un applicationnisme didactique (c'est la position prise historiquement par les linguistes et psychologues, qui ont voulu imposer leurs « théories de référence ») qu'un applicationnisme méthodologique (c'est la position adoptée naturellement en France par beaucoup de formateurs « de terrain » –conseillers pédagogiques et inspecteurs – qui veulent imposer leurs « pratiques de référence »). *Nous devons, maintenant que notre discipline a achevé sa construction par la prise en compte de la perspective didactologique, être tout aussi vigilants vis-à-vis de la tentation d'un nouvel applicationnisme correspondant : dans le champ complexe de notre discipline, les « hautes » considérations de politique linguistique, d'épistémologie disciplinaire ou de déontologie professionnelle ont bien entendu à se faire entendre, mais leurs auteurs n'ont de légitimité à s'y faire écouter que dans la stricte mesure où ils sont capables de les relier récursivement aux autres perspectives.*

Il faut rappeler en effet que l'histoire tumultueuse de l'enseignement des langues étrangères caractérisée par les crises successives (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005b) ont vu l'impulsion voire l'imposition d'une conception ou d'une autre de la langue et de méthodologie(s) d'enseignement/apprentissage, développées et forgées, généralement dans les théories linguistique et/ou de la psychologie. À partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle se sont imposés un certain nombre de paradigmes qui ont donné lieu à deux ruptures épistémologiques et par conséquent méthodologiques majeures. La fin dans les années 1970 du béhaviorisme triomphant et de son hégémonie sur la didactique des langues a vu l'émergence d'un certain nombre d'hypothèses s'adossant à des paradigmes¹¹⁴

pour se distinguer. Dans certains cas comme en didactique, cet emprunt est structurel, témoignant en quelque sorte de sa spécificité, en l'occurrence de ses relations avec un champ disciplinaire : « Bref, les didactiques ne sont pas des disciplines auto-reproductrices. Non seulement, elles sont « nées ailleurs », comme toutes les nouvelles disciplines, mais il ne semble pas qu'elles puissent être entièrement indépendantes sous peine de se dissoudre : quel serait alors le point de vue des contenus ? Situation paradoxale et difficile, réelle pour les didactiques : une didactique indépendante ne serait plus une didactique de discipline ». (Martinand 1996, p. 25)
¹¹⁴ (Morin 1991, cité par Puren, 2010, p. 16) (Dossier 3, Cours_site_perso_dossier3.pdf) : « un paradigme contient pour tout discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relation logique d'attraction/répulsion (conjonction, disjonction, implication ou autres) entre ces concepts ou catégories. [...] Sémantiquement, le paradigme détermine l'intelligibilité et donne sens. Logiquement, il détermine les opérations logiques maîtresses. Idéologiquement, il est le principe premier d'association, élimination, sélection, qui détermine les conditions d'organisation des idées. C'est en vertu de ce triple sens génératif et organisationnel que le

épistémologiques différents qui ont ouvert la voie à un débat épistémologique, non sans difficultés pour les non-initiés. Car ce débat porte en effet sur « des questions épistémologiques en suspens » aujourd'hui même. Puren (2014e, p. 426-428), à l'occasion d'un commentaire des travaux de Candelier (1997), nous présente trois d'entre elles, considérées jusqu'à lors sur le mode de « *relations binaires* » : il s'agit de la question de « l'unité et la diversité de la DL », de celle du rapport entre « la DL et les autres disciplines », ainsi que la question de la relation entre « la théorie et la pratique ».

Si l'on examine du point de vue diachronique cette relation théorie-pratique, on constate qu'elle a été à l'origine de trois conceptions qui correspondent à la prégnance à un moment ou à un autre dans l'histoire de la DDL d'un paradigme épistémologique déterminé celui, entre autres, béhavioriste, cognitiviste et constructiviste. On y distingue une « conception forte » qui postule la primauté de la théorie sur la réalité, qui se traduit dans l'enseignement par une démarche applicationniste qui tente une application directe de la théorie dominante ; une « conception intermédiaire » qui, contrairement à la conception précédente, « met la théorie à l'épreuve de la réalité » et postule le principe de falsifiabilité de toute théorie scientifique (Popper) ; une conception qui a permis l'émergence en DDL de deux positionnements combinables entre eux (Puren, 2011, Dossier n° 7, p. 10) : l'« *implicationnisme*¹¹⁵ » et l'« *applicationnisme empirique*¹¹⁶ » et enfin une « conception faible » qui contrairement aux conceptions précédentes adopte une approche compréhensive et pragmatique (Puren, 2011, Dossier n° 7, p. 10-11):

C'est celle des philosophes « pragmatistes » anglo-saxons comme Richard Rorty et de certains sociologues: comme A. Michael Huberman et Matthew B. Miles, selon lesquels la théorie doit émerger de l'observation compréhensive de la réalité elle-même, avec une grande importance accordée aux connaissances des acteurs eux-mêmes (la sociologie se réclamant de ces principes est dite « compréhensive », en opposition à la sociologie dite « critique » dans laquelle le sociologue est supposé dévoiler une réalité ignorée des acteurs).

Ce débat théorique, comme nous l'avons soulevé dans les lignes qui précèdent et que souligne Rezeau, pose la difficulté liée à l'usage d'un métalangage théorique fortement imprégné de la circulation dans le domaine des théories d'apprentissage d'un certain nombre de « mots-valises » qui faute d'un soubassement théorique et de définitions clairement

paradigme oriente, gouverne, contrôle l'organisation des raisonnements individuels et des systèmes d'idées qui lui obéissent. »

¹¹⁵(Puren, 2011, p. 10) (Dossier 7, Cours_site_perso_dossier7.pdf): on fait appel aux théories extra-disciplinaires seulement lorsqu'on en éprouve le besoin (on ira voir différentes descriptions linguistiques du fonctionnement d'une structure grammaticale, par exemple, si l'on constate que les apprenants ne parviennent pas à se l'approprier dans la pratique de la langue;

¹¹⁶ (Puren, 2011, p. 10) (Dossier 7, Cours_site_perso_dossier7.pdf): (qu'on pourrait appeler aussi « *éclectique* ») : on essaie d'appliquer les nouvelles théories dans l'enseignement-apprentissage au fur et à mesure qu'on en prend connaissance, mais on garde ce qui marche et on abandonne ce qui ne marche pas.

établies est à l'origine de véritables confusions et amalgames (2001, p. 115) : « si l'on tente de classer les conceptions de l'apprentissage des langues en vigueur actuellement, on constate qu'il règne un certain flou dans la terminologie employée. »

Une autre problématique, et non des moindres, qui pourrait résumer à elle seule la complexité de ce débat épistémologique, est celle liée à l'absence de consensus autour d'une théorie de l'apprentissage, car il faut dire et souligner qu'à ce jour la science n'a pas encore réussi à dénouer l'énigme de l'apprentissage chez l'être humain (CECRL, 2001, p. 108-109) :

6.2.2.1. À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. (...)

6.2.2.3. De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.

C'est pourquoi une brève présentation des principaux paradigmes épistémologiques qui se sont imposés dans le domaine de la DDL depuis plus d'un siècle est importante à nos yeux, dans le but de comprendre les soubassements et enjeux du débat épistémologique actuel portant sur l'APC. Un niveau épistémologique où le débat se focalise, comme nous l'avons relevé dans les pages précédentes, sur un certain nombre de paradigmes, à savoir l'innéisme, le béhaviorisme, le cognitivisme et le(s) constructivisme(s). Ces derniers ont permis l'émergence de constructions méthodologiques s'adossant soit, pour un certain nombre d'entre elles, sur les principes de l'un des paradigmes énoncés et s'inscrivant dans une *logique exclusive* (Roegiers, 2008a), soit au contraire, pour un certain nombre d'autres, sur *le besoin de l'inclusion* (Roegiers, 2008a) et la nécessité de mixer plusieurs de ces techniques et démarches suivant une approche pragmatique, celle qu'exigent des situations d'apprentissage de plus en plus complexes.

Il faut insister, une fois de plus, sur la complexité de ce débat épistémologique et de ces enjeux, et souligner la difficulté de dégager une classification consensuelle des théories de l'apprentissage en didactique des langues. C'est pourquoi nous nous appuyerons dans un premier temps sur une synthèse de ces classifications présentées par Rezeau (2001) qui a recensé trois principales classifications, celle de Lecomte (1993, cité dans Rezeau, 2001), de Develay (1992, cité dans Rezeau, 2001), de Bailly (1998a cité dans Rezeau, 2001) et de Springer (1997, cité dans Rezeau, 2001), puis nous reviendrons dans un deuxième temps sur celle proposée par Puren (2014) en ce qui concerne la didactique des langues étrangères.

Lecomte distingue trois grandes catégories de recherches et théories de l'apprentissage qui peuvent être considérées en rapport avec la composante de l'enseignement-apprentissage

selon qu'elles mettent l'accent sur (1993, cité dans Rezeau, 2001, p. 115) : « le sujet [apprenant], sur son environnement ou encore sur l'interaction entre ces deux éléments ». Develay (1992, cité dans Rezeau, 2001) parle, dans le même esprit que Lecomte (1993 cité dans Rezeau, 2001), de trois familles de théories : idéalisme, empirisme et constructivisme. Il fait remarquer que les deux premières se situent dans un rapport d'opposition et la troisième, une théorie *enxogène*, n'est que la synthèse des deux précédentes (Rezeau, 2001, p. 118-119) :

Les deux premières familles de théories, où l'on retrouve la notion de centration sur le sujet (idéalisme) ou sur l'objet (empirisme), renvoient chacune à un type de pédagogie et à une conception du rôle de l'enseignant opposé. Tandis que ces deux premières familles de pensée sont présentées diachroniquement, la troisième conception de l'apprentissage, le constructivisme, est présentée comme la théorie actuelle *faisant la synthèse des deux autres conceptions*, l'auteur allant jusqu'à créer le néologisme d'*enxogène* pour la caractériser. [...].

À propos du constructivisme, Rezeau, citant Lecomte (1993), ne manque pas par ailleurs de souligner (2001, p. 119) « la tentation hégémonique qui a été celle du béhaviorisme à une époque et celle du constructivisme aujourd'hui [...] ».

Une attitude relevée et dénoncée aussi par Jonnaert (2004) qui, dans une analyse des soubassements épistémologiques ayant présidés à la mise en œuvre de l'APC dans plusieurs programmes d'études dans un certain nombre de systèmes éducatifs, note la référence de la quasi-totalité de ces programmes au paradigme constructiviste. Une attitude qu'il a qualifiée par ailleurs de « trompe-l'œil épistémologique » en raison de la prégnance dans les programmes et des pratiques pédagogiques des enseignants d'un certain nombre de principes qui relèvent de l'épistémologie traditionnelle.

Bailly et Springer de leur côté proposent une classification, suivant un rapport d'« *inclusion-exclusion* », précise Rezeau (2001). Ils distinguent la théorie béhavioriste du modèle cognitiviste qui lui englobe d'autres modèles : innéistes, constructivistes¹¹⁷ (Rezeau, 2001, p. 119-120) : « [...] on peut schématiser sa présentation des théories et modèles par des rapports d'*inclusion-exclusion*. [...] On notera que dans cette classification, en dehors du béhaviorisme, maintenant considéré comme dépassé, toutes les théories actuelles sont rangées sous l'étiquette "cognitiviste". »

Rezeau insiste sur l'idée, partagée par Lecomte et Bailly, que seuls les modèles constructivistes « [...] prennent en compte la globalité de la situation d'apprentissage », ce que ni le béhaviorisme ni l'innéisme ne permettent, car ils considèrent « [...] tous deux l'appropriation de L1 et de L2 d'une manière fondamentalement unique » (2001, p. 120).

¹¹⁷ (Rezeau, 2001, p. 120) : « cette inclusion des modèles innéistes et constructivistes dans une même optique met l'accent sur les capacités du sujet apprenant et les oppose ainsi au modèle behavioriste qui refuse de prendre en compte le "mentalisme". »

C'est pourquoi, un quasi-consensus se dégage dans le monde de la recherche mais aussi dans la DLE quant à la prééminence de ces modèles constructivistes (2001, p. 120) :

La classification de Bailly fait la part belle à ces derniers modèles [constructivistes], puisqu'elle y rattache – outre les modèles plus anciens et plus généraux de Piaget et Vygotski – les courants pragmatiques et la linguistique de l'énonciation (propres à la DLE). Dans le domaine des théories actuellement en vigueur dans le champ de la DLE, le point de vue de Bailly semble confirmer ceux de Lecomte et Develay concernant la tentation hégémonique du cognitivisme.

Plus précisément, dans le cadre de la DLE institutionnelle, et étant donné les réticences exprimées par cette auteure envers l'innéisme de Chomsky et de Krashen, c'est bien le courant constructiviste qui « paraît faire l'objet [...] d'un consensus croissant, en France du moins » [...]. De plus, le rattachement du modèle vygotkien (apprentissage social) à la famille « élargie » des modèles constructivistes permet de prendre en compte une dimension essentielle à l'apprentissage de L2, la dimension communicationnelle.

Springer, après avoir rappelé les trois visions en confrontation en DLE, la thèse innéiste¹¹⁸, la thèse constructiviste¹¹⁹ et la thèse cognitiviste et connexionniste¹²⁰, présente trois familles de pensée (1997, cité dans Rezeau, 2001, p. 121) :

- *l'optique déterministe* : c'est une visée externe au sujet qui lui dicte le type de comportement supposé être le plus adéquat ; le sujet est considéré comme l'objet de cette didactique ;
- *l'optique génétique et cognitiviste*, qui regroupe le *cognitivisme*, l'*innéisme chomskyen* et le *constructivisme piagétien* : elle est centrée sur les processus internes du *sujet*, [il s'agit] d'un sujet individuel, idéal et universel ;
- *l'optique communicationnelle et éducationnelle* : centrée sur un sujet social et des interactions sociales, cette optique est fonctionnaliste, s'appuie sur une linguistique fonctionnelle / pragmatique, sur le *néoconnexionnisme* et la médiation sociale (Vygotski, [1934] 1997 : 243).

Rezeau compare ces deux propositions de classifications de Springer, et il insiste sur (2001, p.122) : « la difficulté bien réelle à distinguer – dans cet ensemble de théories et de courants de recherche – les caractères communs qui les unissent, des caractères spécifiques qui les séparent [...] ». Il illustre cette difficulté en s'appuyant sur l'exemple suivant dans lequel on peut constater qu'une théorie ou modèle peut tantôt se retrouver dans tel modèle tantôt dans tel autre (2001, p. 122-123) :

Springer classe d'abord (en C1) l'innéisme chomskyen dans une catégorie à part, où seuls sont pris en compte les facteurs d'apprentissage propres au sujet, l'opposant en ceci aux thèses cognitivistes et constructivistes qui, elles, prennent également en compte les facteurs externes. Il rejoint ici l'opposition innéisme / constructivisme de Bailly.

Mais en C2, cet auteur regroupe l'innéisme avec le constructivisme et le cognitivisme, au motif que « dans la littérature didactique américaine [...] l'innéisme est dominant et a tendance à s'approprier le cognitivisme tout en ignorant le constructivisme » (op. cit. 246). [...] L'optique déterministe (le behaviorisme) n'apparaît pas en C1, [...]

L'optique déterministe retrouve sa place distincte en C2, ce qui rejoint le point de vue de Bailly et Lecomte ; c'est d'ailleurs la seule catégorisation sur laquelle ces trois auteurs sont

¹¹⁸ (Springer, 1997, cité dans Rezeau, 2001, p. 121) : « [...] considère la faculté de langage comme un organe spécifique. »

¹¹⁹ (Springer, 1997, cité dans Rezeau, 2001, p. 121) : « [...] tient compte du développement cognitif et de l'inter-action sociale. »

¹²⁰ (Springer, 1997, cité dans Rezeau, 2001, p. 121) : « [...] cherche à rendre compte de la complexité des opérations cognitives mises en œuvre dans les stratégies d'apprentissage et dans les stratégies de communication. »

d'accord : dans l'optique déterministe (behavioriste), les facteurs internes à l'individu ne sont pas pris en compte.

Quant aux autres modifications que l'on peut constater dans les catégories 2 et 3 lors du passage de C1 à C2, elles vont majoritairement dans le sens de la classification de Lecomte. Ainsi, dans la classification C2 de Springer on retrouve les critères énoncés par Lecomte de prise en compte des facteurs internes (le Sujet), externes (le Milieu) ou d'une interaction entre les deux. Il subsiste une interrogation sur la place du constructivisme et une autre sur l'opposition entre cognitivisme et néoconnexionnisme.

Puren rappelle à juste titre que ces théories ne peuvent prendre en charge la véritable configuration en œuvre sur le terrain et dans le domaine de la DDL. Il faut donc sortir de ces rapports binaires théories-pratiques qui dans tous les cas de figure ne permettent la prise en compte de tous les aspects et problématiques de l'enseignement-apprentissage des langues. C'est la raison pour laquelle, conséquence logique d'une didactique complexe, le *modèle* s'impose comme : « [...] le lieu épistémologique spécifique de la DL [...] » (2014e, p. 431). Il nous présente d'ailleurs les soubassements tantôt théoriques tantôt empiriques *des modèles cognitifs* qui se sont imposés à un moment ou un autre dans le domaine de la DDL (Puren, 2014e, p. 431- 432) :

[...] je prendrai seulement ici l'exemple des modèles cognitifs : dans l'histoire de la DL, certains modèles ont été principalement influencés par des théories externes – celui de l'interlangue par le constructivisme, par ex. –, d'autres modèles par des constats empiriques (comme le modèle d'interaction de l'approche communicative), d'autres modèles encore par des principes pédagogiques confirmés sur le terrain par les résultats de leur application (le modèle de la pro-action de la pédagogie du projet, appelé sans doute à être celui de la perspective actionnelle). Or ces fluctuations historiques dans la nature épistémologique des modèles cognitifs en DL s'expliquent aisément par le fait que les modèles sont les produits plus ou moins stables de cette tension permanente, au sein du processus constant de modélisation, entre la pratique et la théorie.

Le chercheur dénombre sept modèles psychologiques d'apprentissage¹²¹ qui ont dominé la didactique scolaire des langues dont nous reprenons la description de leurs principales caractéristiques dans les lignes qui suivent (Puren, 2014, DOC.16).

Dans le « *modèle de la réception* » le paradigme cognitif dominant est le *paradigme indirect* qui considère que « parler une L2 c'est penser en L1 en traduire instantanément L1 L2. », l'élève dans ce modèle apprend « par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel » ce qui se traduit au niveau des tâches de référence par le travail de « thèmes d'application et traductions orales intensives » ; l'enseignant exige aux élèves d'être attentifs en classe ». La construction méthodologique de référence est la « *pédagogie traditionnelle* ».

¹²¹ Le modèle de la réception, de l'imprégnation, de l'action, de la réaction, de l'interaction, de la (co-) construction et enfin celui de co-action (proaction, métacognition, rétroaction). Nous nous appuyons dans cette synthèse sur le document élaboré par Puren, Ch. (2014) « Evolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues. Repéré à www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/ version du 28 novembre 2014, p. 1-2 .

Le « modèle de l'imprégnation » s'appuie sur le *paradigme cognitif direct* qui postule que : « parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L2 », l'élève apprend « par exposition intensive à la L2 » et les tâches de référence sont les « tâches de compréhension », l'enseignant exige de ses élèves « de multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe ». La construction méthodologique de référence qui a émergé de ce modèle est celle du « bain linguistique ».

À l'instar du modèle de l'imprégnation, le « modèle de l'activation » s'appuie également sur le *paradigme cognitif direct*, il postule au niveau didactique que « l'élève apprend en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l'enseignant. Il y est privilégié au niveau des tâches de référence des « tâches langagières variées à partir de documents en L2 ; conceptualisation à partir de phrases modèles ; exercices de transformation et substitution en L2 ». L'enseignant exige de ses élèves de « participer en classe » et les constructions méthodologiques de référence dans ce modèle sont les « méthodes directes », « méthodes actives ».

Le « modèle de la réaction » repose sur la *conception behavioriste de l'apprentissage* qui suite à ce paradigme considère que « parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement ». Il postule que « l'élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées ». Les tâches de référence dans ce modèle sont les exercices structuraux. L'enseignant exige de ses élèves de réagir en classe. Les constructions méthodologiques de référence de ce modèle sont les « méthodologie audio-orale » et « méthodologie audio-visuelle ».

Le « modèle de l'interaction » s'inscrit dans le *paradigme cognitif direct* qui repose sur le principe que « parler une L2 c'est simultanément penser et communiquer en L1 » et postule au niveau didactique que « l'élève apprend au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère ». Les tâches de référence de ce modèle sont « les simulations et les jeux de rôles », l'enseignant exige de ses élèves de « communiquer de manière authentique ou simulée en classe ». Ce modèle a été à l'origine d'une nouvelle construction méthodologique, celle de l'approche communicative.

Le « modèle de la (co-)construction » pour les tenants du *paradigme constructiviste* postule que « parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquis de cette langue » ce qui se traduit sur le plan didactique par un apprentissage « [...] par essais-erreurs et par construction personnelle de son propre savoir (« construction ») ; construction de son propre savoir par confrontation aux « construction des autres (« co-construction » et

résolution des « conflits sociocognitifs » ainsi générés ». Les apprenants sont encouragés à « des conceptualisations à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement à partir de leurs erreurs, il leur est par conséquent exigés de « produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe ». La construction méthodologique de référence de ce modèle est l'approche cognitive.

Le « modèle de la co-action » (pro-action, métacognition, rétroaction) s'appuie sur le paradigme cognitif direct qui postule au niveau didactique que « l'élève apprend en agissant en langue étrangère » cette co-action s'appuie sur des tâches de référence qui consiste en la « conception et conduite de projets collectifs »; il est alors demandé aux élèves de s'investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectif) en classe et hors-classe. Ce modèle appelle des constructions méthodologiques de référence telle que la « perspective actionnelle » / la pédagogie de projet.

Cette perspective diachronique, par l'examen de cette évolution historique de ces modèles psychologiques, permet le constat du passage d'une « orientation objet » dont l'objectif premier est « le connaître » à une « orientation sujet » donc un apprentissage par et dans l'action (*l'agir*) (Puren, 2014). Puren, en tant que spécialiste de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, s'intéressant à l'évolution historique des méthodologies et approches d'enseignement des langues, a mis au point un certain nombre d'outils d'analyse¹²² dont un certain nombre ont servi dans la présentation des modèles ci-dessus, entre autres les concepts de *modèle*, *de tâche de référence*, *construction méthodologique de référence*, *co-action*, *etc.* Ces concepts vont également nous servir pour retracer l'évolution du terrain méthodologique, en nous appuyant, une fois de plus, sur ses travaux. Nous renvoyons nos lecteurs qui souhaiteraient approfondir ces questions aux travaux de Christian Puren disponible sur son site web, notre objectif par la présente esquisse n'étant que de replacer l'APC dans le paysage didactique actuel.

Puren a identifié cinq configurations didactiques¹²³ qui se sont succédé dans le domaine depuis plus d'un siècle et demi. On notera que par « configuration didactique » il entend (2012f, p. 3) :

[...] [des] ensembles historiques cohérents où sont venus se « configurer » par rapport à des éléments premiers – qui sont toujours un social langagier et/ou un objectif social¹²⁴ culturel en

¹²² (Puren, 2010) (Bibliothèque de travail-030, novembre 2010/ (Bibliothèque de travail-013, novembre 2010. Repéré à www.christianpuren.com.

¹²³ Pour la présentation de ces configurations didactiques, nous nous sommes appuyé sur l'article de Christian Puren : (Puren, 2014) (Bibliothèque de travail-029, 15 avril 2014. Repéré à www.christianpuren.com.

relation avec une situation d'usage de référence – les autres éléments qui sont un agir d'usage, un agir d'apprentissage et une construction méthodologique.

La première de ces configurations didactiques qui a donné lieu à la construction méthodologique que représente *la méthodologie traditionnelle*, qui a dominé l'enseignement des langues étrangères de 1840 à 1900, devait répondre aux besoins sociaux de l'époque. L'on visait par cet enseignement l'acquisition d'une « *compétence sociale de référence* » dont l'une est langagière et qui consistait pour l'élève en la « capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique » et l'autre culturelle qui consistait en sa « capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les *valeurs universelles* qui constituent le “fond commun d'humanité” ». L' « *agir d'usage de référence* » et de préparer les élèves à lire ce qui se traduit au niveau de l' « *agir d'apprentissage de références* » par l'importance accordée à la tâche de traduire (= lire, en paradigme indirect).

L'unité, la cohérence, de l'unité didactique dans cette méthodologie est assurée par la grammaire. Elle a institué par conséquent une entrée par la grammaire qui faisait travailler l'élève sur des supports constitués de « phrases isolées » qui servaient d'exemples¹²⁵ et visait par des activités de type compréhension et production à développer les habiletés de compréhension de l'écrit (CE).

La configuration didactique suivante est considérée comme « la première rupture fondamentale » en didactique des langues étrangères (Puren, 2004c). L'avènement de *la méthodologie directe (MD)* marque en effet le passage d'une « approche par la forme » à une « approche par le sens ». S'est alors imposée une approche par le lexique qui vise l'acquisition d'une « *compétence sociale de référence* » qui consiste pour l'élève au niveau langagier en la « capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques » et au niveau culturel la « capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des *connaissances* sur la culture étrangère ». *L'agir d'usage de référence* porte sur des activités d'observation et de description qui

¹²⁴ (Puren, 2010) (Bibliothèque de travail/030, novembre 2010. Repéré à www.christianpuren.com) Objectif social de référence : agir social auquel on veut former les élèves dans **une situation sociale de référence** (...) : lire des textes, écouter la radio ou regarder la télévision en langue étrangère, ou échanger des informations avec des étrangers de passage, ou gérer des contacts dans une société multilingue et multiculturelle, ou encore travailler en langue étrangère.

¹²⁵ (Puren, 2014 g, p. 2) : [...] La logique documentaire en œuvre à l'époque est la « logique littéraire » : à l'époque, l'approche pédagogique de la littérature est l'histoire littéraire, et c'est à son service que vient se mettre la logique littéraire dans le second cycle de l'enseignement des langues vivantes au tout début du XX^e siècle, le document littéraire y étant utilisé d'abord en tant que représentatif du style d'un auteur, des caractéristiques formelles d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre et/ou de procédés d'écriture littéraire.

s'appuient sur des documents¹²⁶ « visuels (représentations) et « textuels (descriptions) visant à développer l'habileté de l'expression orale (EO) ». L'application de la MD va montrer cependant un certain nombre de limites, celle portant précisément sur la relation de l'homologie fin-moyen (Puren, 2012 f, p. 9-10) :

La situation d'usage de référence de la méthodologie directe était celle de l'usage professionnel, à savoir son utilisation par « le commerçant et l'industriel aussi bien que [par] le savant et le lettré » [...]. Mais cette méthodologie n'a eu ni le temps, ni les moyens de concevoir l'application à cet objectif de la loi d'homologie fin-moyen, qui aurait exigé d'inventer et d'imposer comme situation d'apprentissage de référence la simulation (les apprenants auraient en classe joué le rôle de commerçants et d'industriels).

*Dans la méthodologie active*¹²⁷ (MA) l'agir d'usage de référence porte sur l'action de « lire/se documenter et parler sur », et dont l'agir d'apprentissage de références (« tâche ») est l'« explication de textes ». Il s'agit d'une entrée par la culture¹²⁸ au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) à savoir : restituer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, sur des supports de type « documents¹²⁹ textuels (récits) ». Les habiletés visées sont une combinaison entre la compréhension écrite (CE) et l'expression orale (EO).

¹²⁶ (Puren, 2014 g, p. 3-4) : La logique document : c'est la logique dans laquelle chaque document – littéraire ou pas, mais authentique – est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères, et non plus de la littérature, comme dans la logique littéraire antérieure. Dans les dernières années du cursus, *lorsque l'objectif culturel a pris au moins autant d'importance que l'objectif langagier, les documents sont réunis dans des dossiers par thèmes culturels, et non plus par auteurs, genres, mouvements et/ou périodes littéraires, comme dans la logique littéraire antérieure.* [...] J'ai choisi cette expression de « logique document » parce qu'elle correspond bien à l'idée que ce sont les documents qui imposent leur contenus langagiers et culturels (ils ont précisément été choisis pour ces contenus, et ils sont donc en général assez longs), la séquence de classe étant construite à partir de leurs potentialités didactiques, que l'enseignant va s'efforcer d'exploiter au maximum.

¹²⁷ (Puren, 2012 f, p. 9) (nous soulignons) : Dans les années 1910-1920 s'élabore *la méthodologie active*, que je considère comme *appartenant à la même configuration didactique que la méthodologie directe*, les différences venant fondamentalement du fait que celle-ci s'est configurée par rapport à l'enseignement dans les premières années d'apprentissage – où l'objectif langagier est prioritaire –, alors que celle-là s'est configurée par rapport aux dernières années – où l'objectif culturel devient prioritaire, ou du moins aussi important que l'objectif langagier. L'objectif social langagier de référence reste le même : il s'agit toujours de la pratique effective de la langue, en particulier à l'oral. Mais, comme je viens de le signaler, l'objectif social culturel (celui des Humanités modernes, c'est-à-dire la connaissance de la culture contemporaine du pays étranger) s'impose par rapport à l'objectif social langagier.

¹²⁸ (Puren, 2010, p. 1) Bibliothèque de travail 040_Entrees_unite_didactique. pdf. Repéré à www.christianpur.com). L'approche par la culture : Avec la méthodologie active s'opère un recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues. La cohérence de chaque leçon et la progression d'une leçon à l'autre en deviennent d'autant plus complexes à construire que la conception contemporaine de la culture oblige à combiner trois approches hétérogènes : littéraire, historique et géographique. C'est la raison fondamentale pour laquelle chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document unique servant de support pour un enseignement simultané de la langue (lexique et grammaire) et de la culture étrangère. Lorsqu'une nouvelle « entrée principale » apparaît, les autres continuent à être prises simultanément en compte (...). C'est ainsi que dans des manuels actifs, les textes littéraires sont choisis en fonction de leurs contenus culturels, mais aussi de leurs contenus lexicaux et grammaticaux.

¹²⁹ (Puren, 2014g, p. 3-4) : les promoteurs de la méthodologie active l'installeront même en amont, dans les tout débuts de l'apprentissage, pour l'enseignement des langues néolatines (espagnol, italien et portugais) où la compréhension de textes simples est le plus immédiatement accessible pour un francophone. L'explication collective de ces textes en classe va être l'occasion d'une part de faire *mobiliser* par les apprenants leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises, d'autre part de leur faire *extraire* de nouvelles

La quatrième configuration didactique qui s'est imposée en DLC durant trois décennies (1960-1990) a permis l'émergence de *deux constructions méthodologiques* : la *méthodologie audio-visuelle (MAV)* (1960-1980) et *l'approche communicative et interculturelle (AC)* (1980-1990). La situation d'usage (sociale) de référence qui vise l'acquisition de *compétences sociales de référence* de type *langagière* et *culturelle*, consiste s'agissant de la première en la capacité de l'apprenant « à interagir langagièrement avec des étrangers de passage pour échanger des informations, en particulier lors de voyages et séjours touristiques » et celle « à maîtriser les *représentations* croisées dans l'interaction avec les autres » s'agissant de la seconde (Puren, 2014, DOC.029 p. 1). L'*agir d'usage de référence* (« action ») dans cette approche est la rencontre « parler avec/agir sur ». L'entrée privilégiée dans cette configuration didactique est la communication¹³⁰ qui donne lieu dans le cas de la méthodologie audio-visuelle à des activités de reproduction et d'expression dont les *supports*¹³¹ exclusifs sont les « documents audio-visuels (dialogues) ». Dans l'approche communicative l'entrée privilégiée est également la communication. Elle met en avant des activités de type « (s') informer, informer, interagir » avec comme supports « tous types de documents y compris authentiques » en visant l'acquisition d'*une compétence de communication* par le développement d'habiletés variées, par la juxtaposition de celles-ci, à savoir celles de compréhension écrite (CE), de compréhension orale (CO), d'expression écrite (EE), et d'expression orale (EO).

À partir des années 90, les travaux impulsés par le Conseil de l'Europe, commandés par les « impératifs » de la construction européenne, ont imposé la nécessité de prendre en compte

connaissances langagières et culturelles. [...] L'application de cette logique document amène à organiser, à partir et à propos du même texte, un ensemble très complexe de tâches différentes [...] *se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger*[...]. Cette logique document avec ces types de tâches tend à se réactiver dès qu'un travail simultané sur la langue et sur la culture est organisé à partir et à propos d'un même document authentique.

¹³⁰ (Puren, 2004c, p. 5) : L'approche par la communication : Dans l'approche communicative, comme son nom l'indique bien, on passe à une « approche par la communication » qui se propose d'englober en cohérence tous les domaines. C'est la fonction du concept de « compétence de communication », définie par ses composantes parmi lesquelles on retrouve les anciens domaines de la grammaire (dans la composante « linguistique »), du lexique (dans la composante « référentielle ») et de la culture (dans la composante « socioculturelle »). Cette approche par la communication émerge déjà dans la méthodologie audiovisuelle, comme on le voit à la simple lecture des titres du manuel prototypique de première génération, *Voix et Images de France* (1961), dont j'ai sélectionné et regroupé ci-dessous quelques exemples significatifs.

¹³¹ (Puren, 2014 g, p. 5) : La logique support : C'est la logique de l'approche communicative, où elle est au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des cinq activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction), ou encore des activités de repérage et de conceptualisation sur la grammaire et le lexique. Qu'ils soient authentiques ou pas – les textes littéraires sont rares parmi les premiers, où dominent les articles de journaux et de revues –, ce sont généralement des documents courts, qui sont donc utilisés de manière partielle pour des activités ciblées.

une nouvelle situation et objectif social de référence à savoir la « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui consiste en la capacité de l'apprenant : « à gérer langagièrement et culturellement la cohabitation avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle » (Puren, 2012f, p. 4). Il en découle par conséquent un nouvel agir d'usage de référence, celui du « vivre avec » ; de « se parler ». Ce qui a produit des conséquences sur l'agir d'apprentissage de référence (« tâche ») qui consiste désormais à mettre en œuvre des « activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences » (Puren, 2014, DOC.029, p. 1). Cette nouvelle configuration a permis l'émergence de nouvelles constructions méthodologiques à savoir : les « didactiques du plurilinguisme ».

À partir des années 2000 et 2001 et avec la publication notamment du CECRL, *une nouvelle configuration didactique*, dont la construction méthodologique, *la perspective actionnelle*, est à construire, intervient suite à une réorientation de la politique éducative européenne qui prône une « éducation plurilingue et pluriculturelle » qui se traduit par *un nouvel objectif social de référence* à savoir la (Puren, 2012f, p. 4) : « capacité, dans une société, une institution ou une entreprise multilingue et multiculturelle, à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue ». Il s'agit dès lors d'une approche par l'action, dont la priorité en termes d'agir d'usage de référence est désormais « agir avec » et non « agir sur », comme ce fut le cas dans l'AC. Ce qui induit en termes d'*agir d'apprentissage de référence* une réorientation sur des tâches visant à présent des « co-actions (actions collectives à finalités collectives) en classe ». Le développement du co-agir recommande la mise en œuvre de scénarios et de projets. En termes d'utilisation des supports pédagogiques, cette nouvelle orientation marque le passage de la « logique document » à la « logique documentation¹³² », à la « logique sociale¹³³ » par l'insistance sur

¹³² (Puren, 2014 g, p. 6) : La logique documentation : C'est la logique utilisée lorsque les documents – littéraires et/ou non littéraires – sont des éléments d'un dossier proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux), ou entièrement réuni par eux, pour leur fournir des ressources au service de l'action : c'est une logique qui se développe tout naturellement, ces dernières années, dans les manuels se réclamant de la perspective actionnelle. Contrairement à la logique document, il ne s'agit pas d'exploiter au maximum toutes les potentialités didactiques de chacun des textes ; contrairement à la logique support, ces textes ne sont pas pour autant de simples prétextes à travailler l'une des habiletés langagières, ou un point de grammaire ou de lexique. Il s'agit là pour les apprenants d'extraire de ces documents les seuls contenus langagiers et culturels susceptibles de leur être utiles pour l'action finale proposée, la mobilisation de ces contenus se faisant ensuite lors de la réalisation de cette action – ce qui différencie aussi cette logique de la logique document, où l'extraction et la mobilisation des connaissances se font simultanément, dans le cadre de l'« explication » de chaque document.

¹³³ (Puren, 2014 g, p. 6-7) : Dans cette logique, elle aussi caractéristique de la mise en œuvre de la perspective actionnelle, ce ne sont pas les documents qui sont mis au service de l'action (comme dans la logique documentation), mais à l'inverse l'action qui est mise au service des documents. Et nous retrouvons,

des documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet en vue du développement de la compétence visée, et ce au moyen d'une articulation d'habiletés variées CE/CO/EE/EO (Puren, 2012f).

Cette synthèse de l'évolution des configurations didactiques proposées par PUREN rappelle le rôle et l'influence des modèles sous-jacents en psychologie sur les modèles d'apprentissage des langues, mais également de celle du monde de l'entreprise (voir *infra* sous-chapitre 1.1.3). Une influence d'autant plus importante dans le cas de l'approche par compétences, qui prône un (savoir-agir) «(co)agir social» à travers la mobilisation par l'apprenant de ses compétences en situation pour la résolution de situations-problèmes complexes, dont la plupart des notions viennent du monde de l'entreprise, des sciences de l'Éducation et des sciences cognitives. Aussi faut-il remarquer, comme le soulignent Lessard et Portelance de son examen de la réforme curriculaire québécoise et traitant des pratiques éducatives généralisées et valorisées par ses promoteurs, la récurrence d'un certain nombre de pratiques en usage dans le champ de la didactique depuis la seconde guerre mondiale (2001, p. 29) :

[...] Il est aussi remarquable de constater que, quel que soit le type de curriculum officiel mis de l'avant, quel que soit le type de structure curriculaire utilisé, les pratiques pédagogiques valorisées sont les mêmes depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Ces pratiques ont plusieurs habits ou labels (méthodes actives, pédagogie de la coopération, du projet, travail autonome et en sous-groupes, groupes de discussion, décloisonnement, interdisciplinarité, prise en compte des intérêts et contextualisation des apprentissages, intégration des médias, métacognition, etc.), mais elles cherchent toutes à impliquer l'élève, le considèrent comme un sujet actif, lui accordent une grande place et une responsabilité réelle dans ses apprentissages. Même les programmes-catalogues et les manuels de pédagogie des années cinquante (du moins le manuel de R. Vinette, en usage dans les écoles normales de l'époque) proposaient ce type de pédagogie active.

De ce côté méthodologique, l'approche par compétences n'apparaît certainement pas comme novatrice. Bien au contraire, l'aspect méthodologique et les outils, démarches et progressions constituent le *talon d'Achille* de cette dernière, qui ne dit rien en ce qui concerne les voies et moyens ainsi que les progressions qui permettraient d'aider les élèves à construire des compétences. De ce fait, l'APC s'inscrit *naturellement* par sa vision de la formation et la complexité des situations d'apprentissage dans cette multi-référentialité au niveau paradigmatique, et elle fait appel à plusieurs techniques et démarches qui relèvent parfois de paradigmes opposés ; mixte ou amalgame paradigmatique qu'un certain nombre d'auteurs n'ont pas manqué de relever (Boutin et Julien, 2000). Cette situation découle de la

au terme de notre parcours historique, les textes littéraires, puisque c'est de ce type de documents qu'il s'agit. Les apprenants ne sont plus *lecteurs* (comme dans la logique document), ni *acteurs* ou *auteurs* (comme ils peuvent l'être dans la logique littéraire), mais *agents* littéraires. [...] la mise en œuvre de la perspective actionnelle, qui est une perspective de formation à l'action sociale

configuration actuelle de la DDL qui est marquée par cette « incertitude paradigmatique [...] tout à fait inédite historiquement est caractérisée par l'absence de paradigme cognitif dominant » comme le précise à juste titre Christian Puren (2010, p. 18)¹³⁴. Rappelons avec Puren que le domaine de la DDL a vu l'émergence et la domination de quatre paradigmes cognitifs (Puren, 2010, Dossier n° 3, p. 16): « *il en est de même en DLC, où sont apparus historiquement quatre paradigmes cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues, à savoir les paradigmes indirect, direct, béhavioriste et constructiviste.* » Il faut souligner cependant que la tendance dans les récentes réformes curriculaires est à la prééminence des paradigmes constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste.

Ainsi, l'APC, par l'adoption de la notion compétence comme *cadre organisateur curriculaire* dans les récentes réformes éducatives, poserait problème en raison de la complexité de ses différents emprunts paradigmatiques. La pertinente analyse de Matheron d'une définition de la notion de compétence, celle proposée par Tardif (2006), permet de situer la difficulté de ce débat théorique et épistémologique portant sur l'APC. Cette situation de mixe et d'amalgame paradigmatique a conduit un certain nombre d'auteurs à considérer l'APC comme « une caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006, p.101), en raison, comme nous avons eu à maintes reprises l'occasion de souligner précédemment, de la diversité des emprunts à plusieurs courants théoriques (Matheron, 2007, paragr. 3) (c'est nous qui mettons en italique) :

Il est utile de revenir à l'une des définitions que propose Jacques Tardif (2006), l'un des promoteurs de cette pédagogie : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » Chaque mot de cette phrase mérite, à lui seul, une interrogation. Qu'est-ce qu'un « savoir-agir » ? De quelle « complexité » parle-t-on ? Qu'est-ce que « l'efficacité » ? De quelles « ressources » s'agit-il ? Enfin qu'est-ce qu'une « situation » ? *Le flou conceptuel d'une telle « définition » la rapproche du contenu du cabas de qui a fait son marché auprès de diverses boutiques théoriques, comme le fait remarquer M. Crahay (2006) : celles des théories de l'expertise, de la cognition située, de la psychologie cognitive, du constructivisme piagétien, de la psychologie ergonomique, auxquelles on pourra ajouter, pour faire bonne mesure, la théorie de la complexité.*

L'analyse de Schneider-Gilot confirme aussi ces difficultés à saisir la notion de compétence, d'où la référence à divers courants théoriques (2006, p. 85-86) :

Comme l'illustre P. Jonnaert (2003), les diverses acceptions du mot compétence renvoient tantôt à des capacités formelles (telle que la résolution de problèmes), tantôt à des compétences plus spécifiques s'exerçant sur des objets de savoir dont on tente d'identifier les caractères épistémologiques. Ainsi, comme le remarque cet auteur, les « éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » vont, selon les chercheurs, de « comportements » (Raynal & Rieunier, 1997) à un « système de connaissances conceptuelles et procédurales » (Gillet, 1991), en passant par des « dispositions de nature cognitive, affective,

¹³⁴ Puren, 2010, Dossier n° 3 : « la perspective didactique 1/4 : modèles, théories et paradigmes ». Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

réflexive et contextuelle » (Pallascio, 2000).

Roegiers relève, lui aussi, les difficultés que pose l'épineuse question de la mobilisation des acquis en situation, celle de disposer notamment d'un modèle conceptuel solide qui concerne l'acquisition par un apprenant des ressources cognitives qu'il mobilisera en situation (2010, p. 118) :

La problématique qui se pose aujourd'hui à la recherche psychopédagogique est le manque d'un modèle conceptuel solide concernant l'acquisition par un sujet apprenant des ressources cognitives mobilisables en situation, autrement dit d'un modèle permettant de situer et d'orienter l'action des enseignants et des formateurs dans les nouvelles perspectives de la pédagogie de l'intégration. Ce champ de l'acquisition des ressources cognitives mobilisables en situation est d'une grande complexité. [...].

C'est pourquoi, la pédagogie de l'intégration, fondée sur un certain nombre de principes majeurs, dont celui de l'intégration des acquis en situation complexe voire inédite, explicité par Roegiers (2010, p. 113) et que nous traitons dans le sous-chapitre 1.2, fait appel à diverses théories *qui* « se situent essentiellement dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle » à savoir certaines théories de l'apprentissage social (Bandura), le constructivisme piagétien, et la notion de *conflit cognitif*, le néoconstructivisme *et la notion de conflit sociocognitif* (Doise et Mugny). La centration sur l'apprenant mais également le modèle de Lev Vygotsky et le concept de zone proximale de développement (Roegiers, 2010, p. 113-117).

Elle s'appuie aussi sur le courant d'apprentissage en contexte, celui notamment de la cognition en situation (« *situated cognition* ») ainsi que sur les récents travaux développés par plusieurs courants cognitifs actuels : la distinction entre la mémoire de travail et la mémoire de stockage, la conception de l'apprentissage comme des activités de traitement de l'information, la distinction entre les connaissances déclaratives, procédurales et stratégiques, le concept de métacognition (Roegiers, 2010).

S'arrêter par conséquent aux paradigmes épistémologiques qui servent de soubassements à l'APC s'impose à nous. Nous allons dès lors considérer les rapports de l'APC avec, entre autres, les paradigmes constructiviste, socioconstructiviste, béhavioriste, cognitiviste, et voir si ces différents paradigmes relèvent d'une même posture épistémologique, s'ils conduisent à une même logique de compétences, et si une intégration de ces perspectives est possible pour asseoir la notion de compétence (Ettayebi, Opertti et Jonnaert, 2008, p. 17-18).

Avant de considérer les questions ci-dessus soulevées, nous allons d'abord essayer de revenir sur un certain nombre de notions à l'origine de malentendus voire de confusions que véhiculent l'APC.

1.1.2.2. Le métalangage de l'APC entre foisonnement de notions et confusion(s)? Un retour nécessaire sur quelques notions-clés

L'approche par compétences est sujette à confusion, et cette confusion sur les plans théorique et épistémologique est également visible au niveau du terrain. C'est ce que nous avons constaté lors de notre passage dans la wilaya Tizi-Ouzou, où a eu lieu notre enquête de terrain. Ainsi avons-nous jugé nécessaire de tenter une clarification d'un certain nombre de questions récurrentes dont voici les plus importantes : L'approche par compétences est-elle une méthode, une méthodologie ? Qu'est-ce que l'approche par compétences ? Approche au singulier ou approches au pluriel ?

A. L'approche par compétences, une méthode et/ou une méthodologie d'apprentissage ?

C'est là le début d'une malencontreuse erreur à l'origine d'une confusion malheureuse que l'on rencontre chez un certain nombre d'enseignants et d'intervenants pédagogiques. C'est ce que relève d'ailleurs Cros et al. (2010) dans les conclusions du rapport portant sur les résultats de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans un certain nombre de systèmes éducatifs africains. C'est cette même confusion que constate Benramdane chez les différents intervenants dans la mise en œuvre des programmes scolaires algériens qui se réclament de l'approche par compétences (2012, p. 19) : « [...] l'approche par les compétences (approche et non méthode, encore une autre confusion !) [...]. »

Il faut préciser que l'approche par compétences n'est pas une méthode et encore moins une méthodologie (Carette et Rey, 2010, p. 101) :

[...] ni la pédagogie par objectifs (PPO), ni l'approche par compétences ne sont à proprement parler des pédagogies. [...] Ces deux approches ont pour but de définir le mieux possible ce que l'on attend des élèves et sont de ce point de vue, avant toute chose, liées à l'évaluation des apprentissages.

Carette et Rey estiment par ailleurs que l'une des faiblesses de cette approche, l'APC, réside dans le fait qu'elle ne se prononce pas sur les moyens pour le développement de ces compétences énoncées dans les curriculums et les référentiels, (c'est nous qui mettons en italique) (2010, p. 92, p. 100) :

En parlant de compétence et en publiant des référentiels (même si on peut contester qu'ils soient bien construits), le législateur indique ce que l'on doit attendre des élèves, mais ne se prononce guère sur les moyens pour y arriver [...]. (p.100) Une confusion entre ce qui est attendu et les moyens à mettre en œuvre : [...] l'approche par compétence repose sur une définition explicite de ce que l'on attend des élèves. En revanche, *les moyens pour y arriver restent mystérieux et sont pour une bonne part laissés à l'appréciation des enseignants.*

L'usage, pour la désigner du concept *approche* au lieu de celui de *méthode* ou *methodologie* n'est par ailleurs pas fortuit¹³⁵ (Puren, 1994). Les définitions qui suivent du terme *approche* permettent de comprendre les raisons de l'introduction de ce concept, en linguistique et dans le domaine de la didactique des langues, avec la mise en œuvre, entre autres, de l'approche communicative dans les années 1970-80 (*Dictionnaire pratique de didactique du Fle*) :

1. Le *dictionnaire Robert* définit le terme *approche*, qui vient de l'anglais *approach*, comme " la manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue et à la méthode utilisée [...] " ;
2. Comme dans d'autres domaines, ce terme est très utilisé en linguistique et, en conséquence, en didactique où il désigne " la façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et de ses fonctions, de l'apprentissage, de l'enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles l'enseignement se donne ". (*Dictionnaire actuel de l'éducation*).

Moirand qui reprend la définition de J. Rey-Debooe, J. Gagnon (1980)¹³⁶ souligne aussi ce glissement sémantique et l'approximation dont ce terme est porteur. Elle précise la difficulté de définir *a priori* non seulement l'objet à étudier mais encore la méthode à employer pour y parvenir (1982, p. 21) :

L'approche n'est pas une étude, c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, « une forteresse imprenable ». Et ce choix parmi les moyens fait de l'approche une hypothèse de travail (et non un point de vue, mot trop faible) donc aussi un instrument labile et approximatif. Ces deux aspects sont fondamentaux et traduisent assez bien l'esprit scientifique actuel. Ils impliquent : 1) que l'objet à étudier n'est pas *a priori* connaissable ; 2) que la méthode à employer n'est pas *a priori* définie.

Le « terme » *approche* renvoie, selon Puren (1994), aux problématiques épistémologiques actuelles de l'indétermination et de l'incertitude¹³⁷ dans le domaine de la didactique des langues.

B. Qu'est-ce que l'(es) approche(s) par compétences ?

Les approches par compétences, pour Monchatre, relèvent d'une technologie sociale et désignent à la fois un mode de conception de l'enseignement et, à l'exemple du Québec, une méthode d'élaboration des curricula qui repose sur un certain nombre de principes dont, entre autres, ceux de la contextualisation des apprentissages et de la centration sur l'apprenant (2008, p. 3) :

¹³⁵ (Puren, 1994, Préface) : L'évolution des idées – avec en particulier la crise des idéologies, l'émergence de la notion de complexité, l'attention aux phénomènes environnementaux, la critique des structuralismes et le retour du sujet – amenait à remettre en cause, dans les Sciences humaines, toute cohérence globale, forte, permanente et universelle : or toutes les méthodologies constituées, approche communicative incluse, avaient jusqu'alors relevé de ce modèle unique de cohérence.

¹³⁶ Rey-Debooe, J., Gagnon, J., (1980). *Dictionnaire des anglicismes*, Les Usuels du Robert, pp. 23-24.

¹³⁷ (Puren, 1988, p. 386) : Le terme « méthodologies » apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'« approches » (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, type de rapport etc.) [...] cette variété méthodologique ne s'encombre souvent plus de cohérence et se déclare résolument éclectique. »

Les approches par compétence désignent un certain mode de conception de l'enseignement. [...] Elles ont en commun de proposer de situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens : le savoir doit être appréhendé en lien avec ses usages. Cependant, elles ne désignent pas uniquement une nouvelle manière d'enseigner définie par les pédagogues. Au Québec, l'« approche par compétence » désigne également la méthode d'élaboration des curricula conduisant aux diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation (MELS).

Cette méthode a été institutionnalisée dans le cadre du développement d'une ingénierie qui fait maintenant référence au plan international pour l'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique. Elle peut être qualifiée de « technologie sociale » (Herpin, 1976) dans la mesure où elle conduit à codifier les finalités attendues des cursus de formation. De plus, elle s'appuie sur des énoncés scientifiques pour définir non seulement ce qu'est une compétence, mais également les voies qui y conduisent dans le cadre d'un parcours d'apprentissage et opèrent à l'aide de la mobilisation de professionnels (Monchatre, 2007-b). En cela, elle participe d'un processus de rationalisation du système d'enseignement.

Jonnaert (2002), Legendre (2004), Roegiers (2011) insistent sur la nécessité de distinguer, suite à la confusion constatée sur le terrain, entre l'approche par compétences comme *cadre organisateur curriculaire* et l'APC comme manière d'envisager la formation. Legendre établit de son côté (2004, p. 33) : « une distinction [...] entre l'approche par compétences comme « méthodologie d'élaboration d'un curriculum, [dans laquelle] l'approche par compétences peut être associée à une vision technologique de la formation d'inspiration néo behavioriste (Lasnier, 2000) » et l'approche par compétences (Legendre, 2004, p. 33) :

Comme manière d'envisager la formation, l'approche par compétences dénote le souci de ne pas s'en tenir à la simple accumulation de savoirs, mais de faire en sorte que l'apprenant puisse y recourir de façon pertinente dans des situations diversifiées qui ne sont pas strictement scolaires.

Rey considère, à l'instar de Monchatre (2008) mais aussi de Gillet (1998), que l'approche par compétences est une nouvelle manière d'aborder la formation (2008, p. 6) :

Au-delà des bouleversements, réels ou supposés, craints ou souhaités, que l'introduction des compétences est susceptible d'engendrer dans les programmes d'enseignement et les procédures d'évaluation, l'approche par compétences est souvent considérée comme une nouvelle manière plus globale d'appréhender les parcours de formation.

Pour de plus amples détails sur cette distinction, se référer au sous-chapitre 2.2.

C. Compétence au singulier et/ou au pluriel ?

L'emploi du terme *compétence* au singulier ou *compétences* au pluriel est également à l'origine d'une certaine confusion. Quelle différence y aurait-il donc entre l'usage de ce dernier au singulier ou au pluriel ?

Pour Boutin, le concept de compétence(s) revêt une signification différente suivant qu'il est employé au singulier ou au pluriel (2004, p. 26) (nous mettons en italique) :

[...] il convient également d'établir une distinction entre la notion de « compétence » au singulier et celle de « compétences » au pluriel. *La première désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité [...]. Il en va autrement pour le mot compétences au pluriel. À l'heure actuelle, cette notion*

désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier.

D. L'Approche ou les approches par compétence(s) ?

Une autre source de confusion, celle qui porte sur l'utilisation du concept d'*approche* au singulier ou au pluriel. L'usage du vocable « *approche* par compétences » au singulier est d'une telle récurrence que d'aucuns considèrent qu'il s'agit d'une seule et unique approche, mais là encore, il y a lieu d'apporter un certain nombre de précisions.

Pour Roegiers, parler d'une seule et unique approche par compétences est un « *leurre* », car il relève en analysant les récentes réformes curriculaires l'existence de « *variantes* » qui découlent des différentes conceptions de l'éducation dans différents systèmes éducatifs (c'est nous qui mettons en italique) (2008, p. 62-63) :

[...] On parle en général « d'approche par compétences » comme s'il s'agissait d'une seule et même manière de traduire l'idée de compétence dans un curriculum. C'est comme si, au-delà des désaccords sur le concept, un accord tacite existait sur la manière de l'opérationnaliser dans les pratiques éducatives. *C'est un leurre : les pratiques curriculaires associées aux compétences sont diverses*. En effet, si l'approche par compétences est une réalité bien installée dans les curriculums de bien des pays, on peut émettre à son sujet deux observations : la manière de comprendre l'approche par compétences comprend des variantes, parfois importantes ; ces variantes témoignent de conceptions différentes de ce que doit être l'éducation aujourd'hui. [...].

C'est pourquoi Roegiers propose de réserver l'emploi du singulier au concept *approche*, et de se focaliser sur un certain nombre de principes qui renvoient à cette *manière d'envisager la formation* dont parle Legendre (2004), qui seraient partagés et admis aujourd'hui par le monde de la recherche et de la pédagogie, à savoir que « *les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire* », *c'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages* », « *le savoir-agir en situation est valorisé*¹³⁸ » (2008, p. 63-64).

L'emploi du terme *approches* au pluriel doit en revanche être réservé aux différentes conceptions et orientations des apprentissages par compétences suivant les différents contextes (Roegiers, 2008a, p. 10) :

En ce qui concerne les points de divergence, ceux-ci doivent être davantage compris comme des variantes, des aspects complémentaires de l'approche par compétences, témoignant certes parfois d'une conception différente des apprentissages, mais traduisant des spécificités liées à des orientations ou à des contextes particuliers des systèmes éducatifs [...].

Roegiers précise que c'est l'insistance sur l'une ou l'autre considération qui détermine l'usage du terme *approche* au singulier ou au pluriel (2008a, p. 10) : « Selon que l'on met l'accent sur cette conception commune des apprentissages, ou qu'on en considère les

¹³⁸ (Roegiers, 2008, p. 64) : « [...] la place que les situations complexes doivent occuper dans les apprentissages est reconnue par tous les partisans de l'approche par compétences [...]. »

variantes, on peut évoquer l'approche par compétences (au singulier) ou des approches par compétences (au pluriel). »

Hirtt, quant à lui, parle d'approches par compétences, au pluriel, et distingue celle en usage dans le domaine de l'éducation de celle en usage dans le monde du travail (2001, p. 3): « [...] deux « approches par les compétences », celle qui vise l'École [...] et celle qui vise l'organisation du marché du travail et que désire le patronat, [...]. » Il faut par ailleurs préciser que dans le domaine de l'entreprise et du travail, il existe une multitude d'approches par compétences (Carette et Rey, 2010).

Nous allons présenter dans le sous-chapitre 1.2 les *modélisations empiriques* proposées par Delorme (2008), Roegiers (2008a) et Springer (2012) ainsi que les trois approches qui se sont largement imposées, en didactique des langues étrangères, ces dernières années dans le cadre de la mise en œuvre des réformes curriculaires, à savoir la pédagogie de l'intégration du BIEF, l'approche située de la CUDC et l'approche et/ou la perspective actionnelle proposées par le CECR.

1.1.2.3. L'APC, quel(s) paradigme(s) de référence?

Le guide méthodologique de l'élaboration des programmes du système éducatif algérien insiste sur la nécessité d'inscrire la conception et la réalisation des programmes, du premier, du deuxième et du troisième cycle dans une approche systémique pour garantir l'unité et la cohérence curriculaire, et il recourt pour cela à une entrée dans l'apprentissage par les compétences (GMEP, CNP, 2009, p. 19). Pour assurer cette cohérence curriculaire, il est fait appel à la notion de *compétences transversales*, de *thèmes transversaux*, de *champs transdisciplinaires* et de *projets transdisciplinaires* (GMEP, CNP, 2009, p. 19) :

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 concepteurs des curricula insistent sur la prégnance de cette dimension transdisciplinaire (GMEP, CNP, 2009, p. 20) : « au-delà du caractère didactique des domaines cités, la dimension transdisciplinaire, inhérente à la démarche curriculaire, imprégnera toutes les stratégies pédagogiques ». Nous verrons plus loin que la notion de compétence transversale, convoquée pour assurer cette dimension transdisciplinaire, a été remise en cause

par Rey (1996) mais également par la plupart des chercheurs, dont dernièrement Roegiers (2011), qui a proposé d'abandonner cette notion.

Les rédacteurs du GMEP inscrivent les récents programmes dans le paradigme socioconstructiviste (GMEP, CNP, 2009, p. 20) :

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 inter-psychiques, 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, de négocier leurs contributions respectives au sein des groupes de pairs et de coproduire ainsi des versions de la réalité appréhendée.

Toujours au niveau pédagogique, le choix de l'approche par compétence implique l'orientation vers des situations d'apprentissage complexes auxquelles doit se confronter l'apprenant pour le développement de sa compétence, suivant une démarche de résolution de problèmes (GMEP, CNP, 2009, p. 20) :

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.

Les programmes de français de l'enseignement secondaire s'inscrivent dans ces principes épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques énoncés plus haut (GMEP, CNP, 2009). Ils se réclament aussi du paradigme cognitiviste dont le concept de *conflit cognitif* (PROGRF.1^{ère}A.S, 2005 ; DOCACCOMP.PROGF.3^{ème}A.S, 2006, p. 4) :

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives ;
- l'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades ;
- le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel ;
- les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

On retrouve les mêmes problématiques et les mêmes références paradigmatiques quasiment dans les programmes de l'école québécoise issue de la dernière réforme, le Renouveau pédagogique, mais également dans la quasi-totalité des réformes des systèmes éducatifs des pays de l'Afrique subsahariennes francophones qui ont adopté l'APC et la pédagogie de

l'intégration. C'est pourquoi, nous nous intéresserons prioritairement aux paradigmes (socio-) constructiviste et (socio-) cognitiviste. Mais nous ne manquerons pas cependant de revenir rapidement sur le paradigme béhavioriste. Il s'agit de s'interroger avec Legendre (2004, p. 15) : « [...] sur les liens de cohérence entre les orientations privilégiées par la réforme, les fondements théoriques dont elle se réclame, en particulier le cognitivisme et le socioconstructivisme, et le choix de formuler les programmes par compétences ». On remarquera qu'il ne s'agit pas pour nous de présenter de manière détaillée ces paradigmes, mais d'une synthèse de leurs principaux fondements et principes. Mais avant, nous nous interrogerons sur les raisons d'une telle insistance et de l'inscription des programmes et réformes contemporains dans les paradigmes (socio) cognitivistes et (socio) constructivistes.

Pour Marie-Françoise Legendre, la « *résurgence* » (2004, p.19) de ces paradigmes intervient suite à l'essor des sciences cognitives ; elle s'inscrit dans un processus d'évolution historique rendu possible par les développements scientifiques et technologiques de plusieurs disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'épistémologie, l'intelligence artificielle, la linguistique, l'anthropologie, les neurosciences, etc. Des disciplines qui « renvoient à une approche pluridisciplinaire du fonctionnement de la pensée et des processus d'acquisition et de production de connaissances » (2004, p. 20). En ceci elles ont « largement contribué à renouveler notre vision des processus d'apprentissage et de construction de connaissances » (2004, p. 20).

C'est ainsi que *le béhaviorisme*¹³⁹, aujourd'hui décrié en raison d'un consensus quant à l'inadéquation d'un certain nombre de ses principes (entre autres la hiérarchisation et le morcellement des contenus, Tardif, 1993, p. 3), a connu ses heures de gloire pendant plus d'un demi-siècle (Kozanitis, 2005, p. 3) : « de 1920 jusqu'au milieu du siècle dernier, le béhaviorisme domina la psychologie aux États-Unis, tout en exerçant une puissante influence partout dans le monde. » Replacé en effet dans son contexte et époque, il fut, rappelons-le, « *une rupture épistémologique* » (Gaston Bachelard, cité dans Carette, Rey, 2010, p. 11) majeure avec les méthodes subjectives d'introspection de la psychologie que Watson voulait constituer comme une discipline scientifique rigoureuse reposant sur des démarches expérimentales : « [...] grandement influencé par les travaux du physiologiste russe Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux, Watson proposait de faire de la psychologie une discipline scientifique en préconisant le recours à de procédures expérimentales objectives en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement » (Kozanitis, 2005, p. 3).

¹³⁹ (Kozanitis, 2005, p. 3) : Le terme béhaviorisme est apparu au début du XXe siècle, introduit par le psychologue américain John Watson.

Comme théorie de l'apprentissage, le comportementalisme s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables. Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, il est vu comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier (Kozanitis, 2005). Il a donné lieu en pédagogie à une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant, (Kozanitis, 2005). Ainsi, dans l'enseignement des langues, le béhaviorisme a servi de fondement à un certain nombre de méthodes, dont la méthode audio-orale et les méthodes audiovisuelles, (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005, p. 21) :

[...] Les démarches inspirées du béhaviorisme : - la méthode audio-orale, axée sur la production de dialogues dans des situations simulant des conditions de communications réelles, préconisant la formation d'automatismes langagiers dans le cadre d'apprentissage « sans erreurs », et toute entière centrée sur les pratiques efficaces : apprendre une langue n'est pas « apprendre quelque chose » mais « faire quelque chose » [...] ; - les méthodes audio-visuelles complétant la précédente en utilisant l'image pour donner réalité aux situations de communication et aux concepts proposés, et pour éviter de la sorte le recours à la langue première ; - les méthodes structurales, centrées plus que les précédentes sur les règles d'organisation phrastiques, telles que les avaient décrites le structuralisme linguistique issu de Bloomfield, mais préconisant également un apprentissage mécanique ou non réflexif de ces mêmes règles (dans le cadre des fameux « exercices structuraux »).

Les limites de ce paradigme ont été vite mises en évidence avec notamment l'avènement des méthodes fonctionnelles (dont l'approche communicative) (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005, p. 21-22) :

[...] La nébuleuse des *méthodes fonctionnelles* (voir Galisson, 1980), inspirées « du schéma de communication » de Jakobson ainsi que de la linguistique fonctionnelle, des théories de l'énonciation et de la pragmatique. Soutenant que tout enseignement doit se fonder d'abord sur une analyse des *besoins* spécifiques des apprenants concernés, ces approches visent à développer chez ces derniers *des compétences de communication*, qui subordonnent la maîtrise proprement linguistique à des capacités d'adaptation au contexte plus global des échanges ; au plan didactique, elles récusent le mécanisme et les interdits des démarches antérieures, en tolérant et en exploitant les erreurs des apprenants, en se centrant sur l'écrit aussi bien que sur l'oral, en acceptant éventuellement la langue maternelle dans des échanges formatifs, et en n'excluant pas en principe l'introduction d'appuis grammaticaux.

Ces approches s'inscrivent dans le passage d'un paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, il s'agit-là d'une nouvelle manière de concevoir les rapports entre ces deux paradigmes (Legendre, 2004, p. 21-22) :

[...] une vision béhavioriste de l'apprentissage subordonne l'apprentissage à l'enseignement, en mettant l'accent sur les procédés d'enseignement davantage que sur les processus d'apprentissage de l'élève et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage, considérés comme les résultats directs de l'enseignement, plus que sur les démarches de la pensée. C'est ainsi que dans les modèles pédagogiques d'inspiration béhavioriste, comme la pédagogie de la maîtrise et la pédagogie par objectifs, l'activité d'enseignement est jugée efficace dans la mesure où elle permet l'atteinte d'objectifs à la fois désirables et prévisibles [...]. [...] une vision constructiviste de la connaissance, vision selon laquelle toute connaissance, qu'elle soit de nature individuelle ou collective, fait nécessairement intervenir une activité structurante du sujet en interaction avec son environnement, tant social que physique, quels que soient par ailleurs les concepts ou modèles utilisés pour décrire cette activité et cette interaction.

L'avènement du *constructivisme*, comme nous l'avons relevé ci-dessus, n'est pas propre à l'APC, ni « un phénomène de génération spontanée », car « les épistémologies constructivistes ont une longue et riche histoire dans nos cultures », selon Legendre (2004, p. 21). Celui-ci marque le passage qui s'est opéré : « [...] des épistémologies traditionnelles, fondées sur une philosophie positiviste, à une épistémologie se voulant scientifique, notamment sous l'impact majeur des travaux de Piaget dont le projet était précisément de fonder une épistémologie scientifique [...] » (Legendre, 2004, p. 20).

Remarquons que le(s) constructivisme (s)¹⁴⁰ peut (vent) référer à des théories différentes et avoir des acceptions également différentes suivant le domaine dans lequel on se situe : pédagogie, psychologie, sociologie, épistémologie, etc. (Hirtt, 2009, p. 21) :

Outre son acception particulière en histoire de l'art, le terme « constructivisme » recouvre au moins deux théories extrêmement différentes, selon que l'on se situe dans le champ de la psychologie et de la pédagogie d'une part, de la philosophie, de l'épistémologie et parfois de la sociologie d'autre part.

Ceci démontre si besoin est la complexité du débat théorique et épistémologique portant sur ce paradigme¹⁴¹. Par ailleurs, il ne faut surtout pas confondre les théories scientifiques constructivistes et les théories pratiques des pédagogues d'inspiration constructiviste (Vellas, 2008, p. 2) :

Tenter de faire le point sur les pédagogies constructivistes implique de ne point confondre les types de théories en présence. Les théories scientifiques constructivistes ne sont pas des théories de l'enseignement, mais des théories du développement et de l'apprentissage. Les « théories pratiques » des pédagogues sont en revanche des théories de l'enseignement utilisant les théories scientifiques. Et celles nommées constructivistes étant celles qui se réfèrent, plus ou moins explicitement, à des théories de l'apprentissage constructivistes.

Pour les besoins de notre recherche, et afin de mieux situer les soubassements épistémologiques de l'APC, nous nous intéresserons pour notre part aux acceptions que revêtent ce terme et ses emplois en pédagogie. S'opposant aux paradigmes qui le précèdent¹⁴²

¹⁴⁰ (Vellas, 2008a, p. 269) : Tenter une synthèse des théories constructivistes me fit confronter à un nouvel obstacle conceptuel : ma croyance en un constructivisme défini, parfaitement compréhensible si je m'y prenais bien pour l'aborder... En somme, je dus comprendre que je n'étais pas constructiviste alors que je croyais l'être ! Il m'a fallu du temps pour admettre que la synthèse n'est aujourd'hui pas possible, qu'elle ne le sera peut-être jamais. Comme tout savoir.

¹⁴¹ (Kozanitis, 2005, p. 5) : Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cette double entreprise, qui peut parfois porter à confusion, est pourtant utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux phénomènes étant considérablement intriqués. Toutefois, il n'existe pas de consensus autour d'une théorie de l'apprentissage constructiviste. Les diverses positions et conceptions théoriques constituent une variante d'un constructivisme radical. Le principal point de divergence se situe au niveau de la complémentarité entre la construction individuelle et la construction sociale des connaissances. Chacune de ces positions mène vers une façon différente de conceptualiser l'apprentissage.

¹⁴² (Tardif, 1993, p. 3) : [...] dans l'enseignement et l'apprentissage, le paradigme constructiviste s'est développé en tenant compte des retombées cognitives insatisfaisantes qui résultent des démarches et des scénarios prescrits par les paradigmes humaniste et associationniste. Entre autres, ce paradigme s'oppose à la

et au béhaviorisme¹⁴³ notamment, le constructivisme, qui rejette le « *présupposé ontologique de la connaissance* » (Charriere, Huault, 2001, p. 34), redonne une place au sujet qui construit ses connaissances en interaction avec son environnement. Le constructivisme, dans le domaine de la psychologie, est une « *position théorique* » selon laquelle (Raynal et Rieunier, 2009, p. 124) : « [...] [on] estime que le développement d'un individu est un processus permanent de construction et d'organisation des connaissances. [...] C'est l'interaction entre l'individu et les « objets » (le monde) qui permet de construire les connaissances [...] ». Par conséquent, pour les constructivistes (Arenilla, Rolland, Roussel, Gosso, 2007, p. 73) : « rien n'est donné tout est construit dans l'interaction du sujet et de l'objet qui se définissent, s'autonomisent mutuellement. »

Le constructivisme susceptible de concerner le pédagogue, pour Arenilla, Rolland, Roussel, Gosso (2007, p. 73) : « [...] se manifeste particulièrement dans la psychologie de Piaget, dans certaine recherche de la psychologie sociale et l'école de Palo Alto ». Partant de cette conception, la conception de l'enseignement et des pratiques d'apprentissage, dans le constructivisme, repose sur un certain nombre de principes (Hirtt, 2009, p. 21) :

Pour l'essentiel, le constructivisme pédagogique affirme simplement, sur la base d'observations scientifiques, que les concepts s'acquièrent plus facilement et plus efficacement lorsque durant l'apprentissage l'élève passe par un processus de (re)construction des savoirs, c'est-à-dire, techniquement, par sa participation à une démarche hypothético-déductive. La « mise en situation de recherche », l'activité de l'élève sur des « chantiers de problèmes » qui « donnent sens » aux apprentissages, est plus efficace qu'une démarche exclusivement transmissive, d'une part parce qu'elle est source de motivation, d'autre part et surtout parce que le va-et-vient de questionnements, de tâtonnements, d'erreurs, d'hypothèses qu'elle engendre permet de progresser réellement dans la compréhension. Il s'agit en quelque sorte d'amener l'élève à parcourir à son tour un processus identique ou similaire à celui qui a vu éclore le savoir qu'il étudie.

Le constructivisme didactique repose sur un certain nombre d'idées empruntées à Gaston Bachelard (cité dans Carette, Rey, 2010, p. 11) : celle qui considère que l'esprit d'un élève n'est pas une coquille vide mais arrive avec un certain nombre *d'idées préconçues*¹⁴⁴; cette idée est traduite en didactique par les expressions « représentations spontanées » ou de « conceptions préalables » ou encore de « préconceptions » des élèves. C'est pourquoi il est accordé un statut important à l'erreur dans le processus d'apprentissage, puisqu'elle est considérée comme « l'expression des préconceptions » qu'on doit alors changer ou modifier

hiérarchisation et au morcellement du contenu typique du paradigme associationniste et il estime, contrairement au paradigme humaniste, que le savoir se construit, dans la salle de classe, grâce aux interventions directes, explicites et fréquentes de l'enseignant. [...]

¹⁴³ (Kozanitis, 2005, p. 5) : « [...] les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste. »

¹⁴⁴ (Carette, Rey, 2010, p. 11) : « [...] d'origines diverses : représentations véhiculées socialement, explications naïves, croyances individuelles ou collectives, présupposés, idées tirées des savoirs pratiques, généralisations abusives, effets de rapprochements de mots, etc. »

pour que l'apprentissage soit efficace pour l'élève : « il faut en fait « changer » de savoir, détruire ou du moins modifier le « savoir » antérieur, bref l'amener à opérer la « rupture épistémologique » (Gaston Bachelard, cité dans Carette, Rey, 2010, p. 11) .

Le constructivisme repose aussi, comme nous l'avons vu plus haut, sur un certain nombre de principes empruntés à Jean PIAGET, qui considère l'apprentissage comme un processus actif et constructif ; il s'opère par l'établissement de liens entre de nouvelles informations et les connaissances antérieures, et repose (l'apprentissage) sur l'organisation des connaissances (Tardif, 1993, p. 4) : « dans le paradigme constructiviste, l'organisation des connaissances en mémoire est reconnue comme un trait caractéristique de l'expertise [...]. L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives que les connaissances conditionnelles et procédurales [...]. »

En didactique des langues le constructivisme piagétien et le cognitivisme ont donné naissance aux méthodes cognitives (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005, p. 22) , qui « [...] prolongent l'approche fonctionnelle [...] en tentant d'exploiter, au service de la maîtrise langagière, les processus et les stratégies de construction des connaissances et de concepts que mettent en œuvre les élèves dans leur développement psychologique général. »

La conception constructiviste est cependant loin de faire consensus tant au niveau épistémologique que didactique. Au niveau épistémologique d'abord, on lui reproche un « *innéisme naïf* : les élèves construi[raient] leurs propres connaissances par eux-mêmes et seulement dans l'interaction avec les autres » (Jonnaert, 2007a, p. 7-8), de bannir l'enseignement magistral et la transmission, ainsi que de promouvoir un enseignement sans contenu, puisque « dans une sorte de solipsisme primaire, l'apprenant construirait par lui-même ses propres connaissances ... au départ de rien » (Jonnaert, 2007a, p. 8); enfin l'absence de référence à un objet d'apprentissage. Autre reproche, Riegel¹⁴⁵ (1975, cité dans Jonnaert, 2007a, p. 16) estime que *le constructivisme est 'une théorie contre-nature'* car il ne prend pas en compte les dimensions sociales des constructions de ces personnes qui se développent dans un environnement social marqué historiquement et culturellement (Jonnaert, 2007a, p. 16). Au niveau didactique ensuite, car la référence quasi-systématique ces dernières décennies au constructivisme dans le domaine de l'enseignement-apprentissage pose problème, du fait d'abord de cette posture épistémologique des chercheurs en didactique qui

postulent le rejet d'un côté du « *constructivisme radical* »¹⁴⁶ dont ils jugent les exigences incompatibles avec l'organisation scolaire actuelle¹⁴⁷, et se réfèrent de l'autre à une approche de type constructiviste pour décrire les processus de construction des connaissances (Jonnaert, 2001, p. 62). Une situation à l'origine de l'avènement d'un « *constructivisme trivial* » (Jonnaert, 2007a, p. 20) :

[...] qui, tout en conservant une épistémologie traditionnelle, réduit le constructivisme à des 'constructions' et des 'co-constructions' par les apprenants. Ce constructivisme trivial est celui qui est le plus souvent rencontré dans les sphères de l'éducation. La plupart des réformes curriculaires contemporaines prescrivent le constructivisme comme fondement des apprentissages scolaires. Et pourtant les programmes d'études restent fondamentalement ancrés, tant dans leur organisation que dans leurs contenus (que l'on parle de savoirs, de contenus disciplinaires, d'objectifs ou de compétences), dans une épistémologie traditionnelle. Ces réformes ne peuvent alors générer qu'un constructivisme trivial dans bon nombre des pratiques pédagogiques des enseignants. [...]

Cette situation est à l'origine de plusieurs dérives dont Legendre a répertorié trois principales (2004, p. 18) :

[...] pour plusieurs, le constructivisme signifie que la connaissance est subjective et relative, ce qui induit que toutes les manières de voir sont équivalentes. Il est également associé à l'idée que l'élève est appelé à jouer un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage, sans que soit nécessairement précisée la nature de cette activité, et qu'il est par conséquent impossible de transmettre une connaissance, de quelque nature que ce soit. Il suggère aussi que tout apprentissage s'effectue à partir des connaissances préalables de l'élève et que ce dernier ne peut apprendre que ce qui a du sens pour lui, ce qui peut conduire à assujettir l'enseignement aux seuls besoins et intérêts des élèves.

Nous avons relevé dans les lignes qui précèdent les objections majeures faites au constructivisme, celle qui porte sur son absence de référence à un savoir codifié et l'autre qui concerne l'impasse faite sur la dimension sociale des apprentissages scolaires (Jonnaert, 2001, p. 63) :

Une approche radicale du constructivisme ne prend pas en considération ni les dimensions sociales, ni les dimensions interactives. C'est nous semble-t-il une utopie, qui, au départ fut certes très intéressante car elle nous a permis de nous dégager des modèles positivistes. Aujourd'hui, elle doit être redéfinie de manière à prendre en considération l'ensemble des contraintes des apprentissages, notamment celles liées aux environnements physique et social. Pour intéresser les didacticiens, le constructivisme doit être interactif et social.

L'importance de l'intersubjectivité et des interactions sociales dans la production des connaissances amène cependant à reconsidérer et intégrer ces dimensions dans le cadre du socioconstructivisme, qui constitue « un *prolongement du constructivisme* » (Kim Lien, Do,

¹⁴⁶ (Jonnaert, 2007a, p. 14) : Le constructivisme radical est radical dans le sens où il ne fait pas de compromis épistémologique. Sans nier l'existence d'une réalité extérieure, il formule l'hypothèse que chacun n'accède à la connaissance qu'à travers ses projets de connaissance, ses connaissances antérieures et ses expériences.

¹⁴⁷ (Jonnaert, 2007a, p. 6) : « L'hypothèse constructiviste se positionne en porte-à-faux avec l'épistémologie institutionnelle et les conceptions traditionnelles de la connaissance et de la réalité. »

2003)¹⁴⁸ : « l'intersubjectivité et les interactions sociales se trouvent donc au centre du processus de création des connaissances aussi bien scientifiques que du sens commun. » Remarquons que comme le constructivisme, Vellas (2008) relève, à la suite de Jonnaert (2002), la confusion entre théories socioconstructivistes et pédagogies socioconstructivistes. Jonnaert tente d'éclaircir le débat sur cette question (2002, p. 64) :

[...] Le socioconstructivisme n'est ni une méthode, ni un courant pédagogique. Il n'existe pas de « méthode » socioconstructiviste, ni de « projet pédagogique socioconstructiviste », pas plus que de « didactique » socioconstructiviste » de tel ou tel savoir codifié. Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance. Un paradigme épistémologique de la connaissance est *un cadre général de référence*.

Ce paradigme épistémologique de la connaissance, le socioconstructivisme, n'est fondamentalement pas différent du constructivisme, car les deux cherchent à comprendre les processus par lesquels nous organisons nos représentations du monde (Legendre, 2004). De même, le sociocognitivism et le socioconstructivisme, bien qu'ils soient différents du fait de leurs ancrages théoriques¹⁴⁹ – le sociocognitivism vient comme une réaction « au caractère individualiste des perspectives cognitivistes » (Legendre, 2004, p. 26) – tente de mieux comprendre la nature sociale et contextualisée de l'apprentissage et de la cognition grâce à la contribution de disciplines issues des sciences humaines et sociales dont la sociologie, l'anthropologie et l'ethnographie¹⁵⁰ (Legendre, 2004, p. 25-26). Le socioconstructivisme et le sociocognitivism se rejoignent sur le fait de privilégier l'un comme l'autre une vision constructiviste de la connaissance (Legendre, 2004, p. 22) :

Au sens large, on peut toutefois considérer qu'elles privilégient l'une et l'autre une vision constructiviste de la connaissance, vision selon laquelle toute connaissance, qu'elle soit de nature individuelle ou collective, fait nécessairement intervenir une activité structurante du sujet en interaction avec son environnement, tant social que physique, quels que soient par ailleurs les concepts ou modèles utilisés pour décrire cette activité et cette interaction.

¹⁴⁸ (Chapitre 2 section 2.1.3. paragr. 13). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20640/ch03.html#ftn.d0e1448>.

¹⁴⁹ (Legendre, 2004, p. 22) : [...] l'un psychologique et l'autre épistémologique, et différent au regard de leur objet d'étude, ou plutôt au regard du point de vue porté sur un objet d'étude complexe nécessitant le recours à des apports disciplinaires variés. [...] Alors que l'épistémologie s'intéresse au processus de construction de la connaissance, aussi bien les connaissances du sens commun que chaque individu élabore au cours de son développement que les savoirs scientifiques socialement conçus et standardisés, la psychologie s'intéresse plus particulièrement aux phénomènes mentaux et aux processus cognitifs (et parfois affectifs mais à connotation cognitive) à l'aide desquels l'être humain interagit avec son environnement.

¹⁵⁰ (Legendre, 2004, p. 26) : Les approches [...] ne constituent pas un ensemble de théories ou de modèles unifiés, mais ont en commun un même intérêt pour la dimension sociale et contextualisée des savoirs. Elles se réclament pour la plupart de la **perspective sociohistorique** de Vygotski qui est, elle aussi, de nature développementale, puisqu'elle envisage la pensée sous l'angle de sa formation progressive. Elle privilégie toutefois, dans l'explication de la construction graduelle des outils de la pensée propres à l'intelligence humaine, la dimension sociohistorique, en particulier le rôle de médiation sociale exercée par l'adulte dans le processus d'appropriation par l'enfant des outils de sa culture. Ces outils de médiation symbolique, en particulier le langage qui est outil culturel par excellence, sont considérés comme essentiels au développement de sa pensée, en particulier au développement de ce que Vygotski (1997) appelle les « fonctions psychiques supérieures ».

Pour revenir au socioconstructivisme, il faut préciser que celui-ci propose une approche psycho-sociale des activités cognitives et « remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels » (Kozanitis, 2005, p. 11). Par le terme « socio », on veut insister « sur la dimension sociale en jeu dans la construction de savoirs scientifiques standardisés et sur les processus sociaux de négociation qui président à l'élaboration de modèles scientifiques » (Legendre, 2004, p. 28). Le socioconstructivisme, comme le constructivisme, insiste Legendre (2004), est souvent réduit à un certain nombre de représentations simplifiées qui sont souvent à l'origine de nombreuses confusions et ambiguïtés. En effet, il est assimilé à l'idée, très courante, que l'apprentissage s'effectue « *uniquement* » et « *mieux* à travers la coopération et qu'il requiert souvent la présence d'un conflit sociocognitif » (Legendre, 2004, p. 18). Ou encore il est assimilé à la seule idée de la prise en compte des interactions sociales dans la construction des connaissances, alors qu'il ne doit pas être réduit à cette seule dimension. Car il faut considérer l'importance « d'aborder les savoirs, de quelque nature qu'ils soient, en relation étroite avec le contexte dont ils sont issus et qui leur donne sens [...] » (Legendre, 2004, p. 24).

Le socioconstructivisme a permis le développement de nouveaux modèles d'apprentissage qui remettent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en le plaçant devant des situations complexes qui l'impliquent activement, et par aussi une diversification des parcours d'apprentissage, parce que les apprenants sont différents et n'arrivent pas tous avec les mêmes connaissances. Il considère aussi le rôle primordial des interactions sociales dans la remise en question des connaissances initiales et de leur évolution (Do, Kim Lien, 2003).

Pour conclure sur ce point, nous reprendrons ces propos à Marie-Françoise Legendre qui, nous semble-t-il, résume les conséquences et les difficultés de l'usage souvent inadéquat de ces paradigmes dans les réformes actuelles. Ce sera aussi l'occasion d'enchaîner avec le point suivant, qui nous permettra d'aborder la question de la compatibilité de l'APC avec ces paradigmes (socio) constructivistes (2004, p. 18) :

Si les perspectives sociocognitiviste et socioconstructiviste peuvent effectivement fournir un éclairage intéressant pour mieux comprendre les processus d'apprentissage en contexte scolaire, l'usage très fréquent et souvent inadéquat qui est fait de ces concepts risque d'en compromettre le sens. En perdant de vue leurs ancrages théoriques pour ne retenir que quelques concepts isolés, on risque d'en appauvrir considérablement la signification [...].

1.1.2.4. L'APC et les paradigmes (socio) constructiviste et (socio) cognitiviste, une (in)compatibilité ?

On retrouve quasiment, comme nous l'avons déjà relevé dans les lignes qui précèdent, les mêmes problématiques et les mêmes références paradigmatiques dans les programmes de l'école québécoise issue de la dernière réforme, le Renouveau pédagogique, dans la réforme algérienne et dans celles des pays de l'Afrique subsaharienne, mais encore en Belgique, etc. Lessard et Portelance (2001) reviennent dans une analyse intitulée « La perspective constructiviste : sa compatibilité et son rapport avec l'approche par compétences » et précisent que dans la première version des nouveaux programmes québécois (2001, p. 42) « l'approche par compétences était présentée en lien avec une conception de l'apprentissage *inscrite dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste* (MEQ, 2000a) » (2001, p. 42). La nouvelle version issue de la révision de ces programmes, qui est intervenue en 2001, a inscrit les programmes dans une seule perspective, *la perspective constructiviste* : « Dans la version révisée (MEQ, 2001a), l'approche par compétences est associée à la perspective constructiviste seulement » (Lessard et Portelance, 2001, p. 42). De ce fait, il faut préciser que « la pertinence de cette imbrication n'est pas clairement exposée » (Lessard et Portelance, 2001, p. 42) et s'interroger par conséquent sur les liens et la compatibilité de l'approche par compétences avec les paradigmes constructivistes, socioconstructivistes et cognitivistes.

Boutin et Julien (2000) ont relevé dans le cas de l'approche par compétences cet amalgame, source de confusion, fait entre l'APC et le constructivisme (Lessard et Portelance, 2001, p. 42-43) : « selon ces auteurs, le constructivisme considère l'apprentissage comme un processus dont la visée appartient à la personne elle-même et ne saurait être imposée de l'extérieur sous la forme de compétences prédéfinies à développer ». Lessard et Portelance qui citent Perrenoud (2000) estiment aussi que (2001, p. 43) : « le modèle constructiviste de l'apprentissage n'est pas spécifiquement lié à l'approche par compétences » mais il peut être cohérent avec celle-ci, si une certaine vision de la compétence, une « *vision large et ouverte* » (2010, p.42), est respectée (Lessard et Portelance, 2001, p. 43) :

[...] surtout si la notion de compétence prend un sens large, des situations éducatives significatives pour l'élève et provoquant un déséquilibre cognitif peuvent l'inciter, à partir de ses ressources et par l'implication individuelle et la confrontation d'idées, à construire des connaissances nouvelles et à développer des compétences. Il pourra réinvestir efficacement ses acquis dans d'autres situations complexes et élargir ainsi progressivement l'ensemble de ses *savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation de ressources de plus en plus variées*.

C'est aussi la position de Jonnaert qui considère que ce n'est tant pas le problème d'incompatibilité du constructivisme avec l'APC que son usage erroné dans les récentes réformes curriculaires de l'éducation qui est posé. L'inscription des programmes dans le paradigme constructiviste et leur ancrage malgré tout dans une épistémologie traditionnelle génère un constructivisme trivial. Une sorte d'amalgame par le mixe de principes de l'épistémologie traditionnelle et de l'épistémologie constructiviste, une source de confusion qui ne peut que nuire au constructivisme. L'auteur insiste sur la nécessité d'opérer une rupture épistémologique par le recours à un constructivisme radical, et ce en vue d'atteindre le développement des compétences visées dans les programmes d'études (Jonnaert, 2007a, p. 20) :

Le rapport que l'épistémologie traditionnelle établit avec la réalité et celui que posent les constructivistes sont diamétralement opposés. Il ne semble pas y avoir de compromis possible entre ces deux perspectives. [...]. Ce constructivisme trivial est celui qui est le plus souvent rencontré dans les sphères de l'éducation. La plupart des réformes curriculaires contemporaines prescrivent le constructivisme comme fondement des apprentissages scolaires. Et pourtant les programmes d'études restent fondamentalement ancrés, tant dans leur organisation que dans leurs contenus (que l'on parle de savoirs, de contenus disciplinaires, d'objectifs ou de compétences), dans une épistémologie traditionnelle. Ces réformes ne peuvent alors générer qu'un constructivisme trivial dans bon nombre des pratiques pédagogiques des enseignants. Ces amalgames autour du constructivisme suscitent des critiques injustifiées à l'égard de ce courant de pensée, alors que ce devrait plutôt être son utilisation inappropriée qui devrait être critiquée, voire dénoncée [...].

Pour Hirtt la similitude du discours des promoteurs de l'APC avec celui des pédagogies constructivistes donne l'impression que l'APC s'inscrit dans les pédagogies constructivistes (2009, p. 21) :

On retrouve dans les écrits théoriques sur l'APC, de nombreuses expressions qui semblent tout droit sorties des travaux des pédagogues constructivistes : la volonté de « mettre les élèves au travail » sur des « chantiers de problèmes », afin de « donner du sens aux savoirs et aux apprentissages », l'importance accordée à « l'activité de l'élève » comme moteur de la « construction de savoirs », ...pardon ! de compétences.

Cette ressemblance « cache, en réalité, un retournement complet des moyens et des buts » car l'APC est, selon cet auteur, à l'exact opposé des pédagogies constructivistes ou socioconstructivistes (Hirtt, 2009, p. 21) : « [...] Or, à y regarder de plus près, cette filiation est totalement infondée. À vrai dire, l'approche par compétences se situe à l'exact opposé des pédagogies constructivistes ou socio-constructivistes. »

De leur côté Lenoir et Larose (2000) relèvent l'incompatibilité de la perspective socioconstructiviste avec « la transmission d'un patrimoine de savoirs constitués », et posent donc la question de sa pertinence dans les programmes scolaires (cité dans Lessard et Portelance, 2001, p. 43). Ce rapide résumé montre à quel point le débat épistémologique

repose sur la difficulté de démontrer la compatibilité du paradigme constructiviste et socioconstructiviste avec les finalités de l'approche par compétences (Legendre, 2004, p. 15).

Van Lint-Muguerza (2009) précise les liens de cette parenté entre compétence et socioconstructivisme, à savoir le fait de s'affronter à des tâches complexes, l'idée d'une tâche à résoudre qui redonne de la finalité et du sens au savoir, l'idée de mobilisation. Jonnaert estime que l'APC peut être compatible avec le paradigme socioconstructiviste de la cognition (2000, p. 5) : « à la condition de s'articuler à une conception congruente de la connaissance¹⁵¹ ». Or il s'avère aujourd'hui que les ambitions des récentes réformes curriculaires adoptant une approche par compétences portent au-delà des connaissances à construire par l'apprenant, et visent le développement de compétences (Lessard et Portelance, 2001). C'est pourquoi « les orientations curriculaires sont souvent éclectiques et se fondent sur des conceptions parfois disparates : le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme notamment » (Masciotra, 2008, p. 111), même si il y a incompatibilité entre certaines de ces conceptions¹⁵² Legendre (2004) se demande à juste titre si cette référence assez généralisée aux constructivismes – socioconstructivisme, cognitivisme et socio-cognitivisme – découle d'un réel consensus ou n'est qu'un simple effet de mode. Car un certain nombre de représentations erronées sont véhiculées à propos du constructivisme¹⁵³ et du cognitivisme¹⁵⁴. Vellas revient sur le problème du transfert, dans le cas du constructivisme, d'un savoir d'une pédagogie isolée de toute la pédagogie d'où il émane (2008, p. 3) :

¹⁵¹ (Jonnaert, 2000, p. 5) : [...] En somme, les connaissances du sujet apprenant dans une perspective socioconstructiviste ont les caractéristiques suivantes : elles sont construites et non transmissibles ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles résultent d'une pratique réflexive et ne sont donc pas admises comme telles sans remise en cause ; elles s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies.

¹⁵² (Grison, 2004, p. 31) : « Le rapport qu'entretient la cognition distribuée avec le cognitivisme est ambigu, comme en témoigne le vocabulaire « computationnel » employé par Hutchins et d'autres auteurs : « flux d'informations », « représentations de connaissances », ... Il y a pourtant incompatibilité entre les conceptions de la cognition constructivistes et « historico-culturelles » à l'origine de la *distributed cognition* d'une part, et le fonctionnalisme cognitiviste d'autre part.

(Grison, 2004, p. 33). Et on peut ajouter qu'il y a incompatibilité entre l'énaction et le cognitivisme ou le constructivisme homonculiste (Roth et Masciotra, 2004).

¹⁵³ (Legendre, 2004, p. 17) : [...] le constructivisme n'a pas nécessairement toujours bonne presse dans les milieux de l'éducation, étant souvent assimilé à l'apprentissage par la découverte où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct et apparaît inopérante en contexte scolaire. Il fait alors figure de méthode pédagogique particulière plutôt que d'être considéré comme un cadre de référence permettant d'analyser des pratiques ou de concevoir des façons possibles d'intervenir.

¹⁵⁴ (Legendre, 2004, p. 17) : [...] le cognitivisme est parfois associé à une vision très procédurale des processus d'acquisition de connaissances qui n'est pas sans évoquer le caractère séquentiel et linéaire de l'apprentissage tel qu'il est interprété à la lumière d'approches néobéhavioristes (Brien, 1994 ; Gagné, 1985).

Les transferts de savoirs décontextualisés de pédagogies se référant au constructivisme aboutissent souvent à la mise en place, dans les classes, de « pédagogies actives molles ». Soit à l'utilisation de méthodes, outils, pratiques ayant perdu d'une part leurs cadres théoriques et idéologiques de référence, et d'autre part ne bénéficiant plus de la recherche continue dont ils étaient les objets, et dont ils ne peuvent se passer pour conserver leur pouvoir dans de nouveaux milieux. On peut alors avoir à faire à une réification de pratiques alternatives peu efficaces, à une explicitation des théories constructivistes très pauvres voire les déformant, et à des dogmatismes remplaçant les dogmes guidant tout projet éducatif. D'où une argumentation réalisée à coup de slogans. Cette tendance se fortifiant quand des attaques portent sur ces pratiques. Et la situation devenant vite pour le moins embrouillée quand sont confondues, plus ou moins consciemment, ces pratiques avec les théories socioconstructivistes scientifiques ou les « théories pratiques » des pédagogues avec lesquelles elles ont bien sûr un air de famille. [...] On croit être en présence de pratiques fondées sur le socioconstructivisme, mais celles-ci n'en sont pas.

Vellas constate les conséquences de ces confusions et amalgames sur l'école publique (2008, p. 4) : « marquée par un discours alarmiste contre les innovations pédagogiques qualifiées de socioconstructivistes, la confiance en l'école publique a vacillé en Francophonie ». Les pédagogies socioconstructivistes courent le risque de sortir perdantes de cette situation de confusion et d'amalgame, mais cependant, et même si la référence à ces théories est loin de réussir le défi/pari de mettre l'élève et l'enfant au centre du système scolaire, elles ont toutefois le mérite de contribuer à changer le rapport au savoir et à l'apprenant, et elles ont renforcé l'intérêt pour le savoir et le lien social à enseigner (Vellas, 2008, p. 3).

Il ne faut pas perdre de vue aussi qu'une pratique pédagogique ne peut se définir par elle-même comme étant cognitive ou socioconstructiviste sans aucune référence à ses fondements et intentions. L'émergence de la notion de compétence dans l'éducation véhicule une vision de l'école et lui impose de nouvelles finalités forgées dans les nouveaux paradigmes de l'économie néolibérale, ce qui fait dire à Lenoir que les principes du socioconstructivisme sont incompatibles avec entre autres la notion de « capital humain » véhiculée par ce paradigme. Le recours au constructivisme sert à légitimer l'intrusion de cette nouvelle vision dans l'école (2008, p. 269) :

La notion de « capital humain » n'est guère compatible avec celle de dignité humaine et de liberté de choix. Il n'est donc pas étonnant que les discours officiels soient parsemés d'invocations à la pensée critique, à l'autonomie, à l'approche réflexive, à la participation démocratique, au respect d'autrui [...] Il en est de même (...) en ce qui concerne l'identification de la perspective socioconstructiviste en tant que fondement épistémologique du curriculum (Gouvernement du Québec, 2000), perspective incompatible avec les finalités prônant la production du « capital humain », etc. ces incantations agissent bien davantage comme « écran de fumée » et comme processus d'envoûtement idéologique : « l'économicisme, qui caractérise le nouveau discours social, délaisse les grands idéaux émancipateurs des modernités libérales et pluraliste, marginalise les idées de progrès (individuel et social), de solidarité ou plus simplement de bonheur » (...). Et le fait que les discours fassent tant appel aux valeurs de responsabilité, d'engagement, de participation ou de réalisation de soi ne doivent pas tromper : ces valeurs ne sont principalement sollicitées que dans un contexte organisationnel, entrepreneurial.

Pour conclure sur ce point, il importe de rappeler que le cognitivisme, le sociocognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont autant de perspectives qui s'inscrivent en définitive dans le paradigme constructiviste. Elles partagent un certain nombre de principes de base qui permettent de mieux comprendre les dimensions personnelles et sociales de l'apprentissage. Leur visée est, par conséquent, « de compréhension et non d'intervention » (Legendre, 2004, p. 27). C'est pourquoi elles n'ont pas pour objectif de dicter des pratiques particulières à l'enseignant qui peut néanmoins recontextualiser, dans sa pratique, certains principes pouvant se dégager de ces divers apports théoriques (Legendre, 2004, p. 27). Ce qui fait dire à Jonnaert qu'être un enseignant 'constructiviste' fait appel à beaucoup d'humilité voire de renoncement, car il doit surtout épouser une autre vision de l'homme et de la société (2007a, p. 21) :

Qu'est-ce qu'un enseignant 'constructiviste' si ce n'est une personne qui, en toute humilité, met en place les conditions pour que d'autres que lui construisent ce qu'ils ont à connaître. Cela demande des renoncements tel celui que devra faire l'enseignant face à l'autorité de ses propres connaissances, pour laisser les élèves construire leurs connaissances. Mais cela demande aussi beaucoup d'humilité car c'est aussi accepter que ses propres connaissances, celles du 'maître', n'ont pas plus de valeurs que celles des autres, dont celles de ses propres élèves. C'est enfin accepter la création par les élèves, plutôt que leur soumission à des connaissances imposées par soi-même, enseignant. L'enseignant 'constructiviste' a non seulement un rapport particulier au monde et aux autres, il développe aussi une démarche qui permet aux autres de construire et de créer. Plus qu'une hypothèse épistémologique et que des perspectives pédagogiques, le constructivisme véhicule aussi une vision de l'homme et de la société. Mais peut-être est-ce surtout par là qu'il irrite !

En définitive, toutes ces batailles épistémologiques, axiologiques et les confusions et amalgames qu'elles engendrent peuvent être la source de deux grands pièges qui guettent les réformes des systèmes éducatifs (Legendre, 2004, p. 19) :

Les réformes sans changements qui consistent sans plus à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes ; les changements sans fondements qui consistent à introduire des pratiques nouvelles sans expliciter leurs fondements ou les principes qui leur sont sous-jacents. Les premières ne modifient pas les façons de faire, mais uniquement la manière dont on en parle. Les secondes peuvent modifier les pratiques, mais ont cependant peu d'impact sur les intentions qui les sous-tendent ou les principes sur lesquels elles reposent.

Nous reviendrons sur ces questions plus avant dans la partie 2 et 3 de la thèse, qui traitent de l'introduction de l'APC dans le système éducatif algérien.

1.1.3. L'APC, le débat axiologique et/ou l'arrimage de l'école à la « culture de l'entreprise » ?

La PPO répond tout autant que l'APC aux attentes des milieux du travail au moment où elle est instituée. À l'époque, le taylorisme est roi ; la décomposition des tâches de l'élève en micro-objectifs en est un reflet très fidèle. *Aujourd'hui, le professionnel est amené à traiter des tâches globales, et l'APC semble être un moyen pour l'y conduire.*

(Jonnaert, 2004, p. 78) (nous mettons en italique)

Ces services de formation pouvant être coûteux pour l'entreprise, celle-ci a évidemment intérêt à agir sur l'école pour la pousser à transformer ses programmes en termes de compétences.

(...) C'est ainsi que les pressions des entreprises européennes sur les autorités de l'Union Européenne amenèrent celles-ci à débloquer d'importants crédits autour du projet UNICAP (Unités Capitalisables).

Ce projet des métiers exigeait, surtout pour des métiers de haut niveau, des compétences transversales ou génériques (...)

Il s'en suivit des pressions auprès des autorités des systèmes éducatifs pour agir auprès des programmes d'étude de l'enseignement général et y introduire un apprentissage de telles compétences.

(Roegiers, 2004a, p. 33-34)

Le présent sous-chapitre se veut un retour réflexif, suivant une démarche diachronique, sur les soubassements idéologico-politiques de l'approche par compétences. Nous tenterons de retracer la genèse de cette « déferlante internationale » (Romainville, 2006, p.2) et reviendrons particulièrement sur le rôle d'un certain nombre d'organisations internationales dans la « fabrication » de ce « mythe normatif » (Tehio, 2010, p. 20).

Introduction :

Au cours de mes recherches sur l'histoire de la Didactique des langues-cultures (DLC) au XXe siècle, j'ai souvent été frappé par l'influence décisive, à l'intérieur de cette discipline, exercée par le système d'idées dominant à chaque époque dans l'ensemble de la société (par sa « porosité idéologique », en d'autres termes), et particulièrement, depuis un demi-siècle, par les analogies répétées entre ses modèles idéologiques d'innovation et de conception et ceux déjà en vigueur plusieurs années plus tôt en management d'entreprise. (Puren, 2007, p. 1).

Cette « porosité idéologique » propre à la DLC, que souligne à juste titre Christian Puren, dans l'exergue ci-dessus, se voit encore une fois confirmée par l'influence de l'idéologie, de l'idéologie néolibérale dans le cas qui nous concerne, dans la promotion si ce n'est l'imposition de l'APC dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays. Ces sous-bassement(s) idéologique(s) sont autant inavoués qu'affichés, pernicieux et dissimulés derrière des notions et valeurs parées de modernité dans d'autres. Ils ont été défendus et justifiés par les récents bouleversements qu'a connus et connaît l'échiquier géopolitique, géostratégique, ainsi que les transformations de l'économie mondiale.

Les différentes transformations induites par le *changement de civilisation* que décrit Christine Braslavsky dans son article ont eu de véritables répercussions sur les systèmes éducatifs sommés de *se métamorphoser* afin de ne pas rater le train de la mondialisation-globalisation (2001, paragr. 4) :

L'actuel changement de civilisation crée au moins six nouveaux besoins éducatifs associés à chacun des groupes de tendances convergentes de changement : i) former des personnes actives qui savent apprendre à apprendre, plutôt que des travailleurs spécialisés pour occuper des postes de travail prédéfinis, ii) contrecarrer les inégalités croissantes et leurs conséquences en termes de pauvreté et de marginalisation, iii) considérer la diversité comme une réalité précieuse et différente de l'inégalité, iv) former des individus capables de recréer la politique, v) préparer les individus à un éventail toujours plus large de décisions personnelles, et vi) préparer les individus à introduire et en même temps à faire face aux effets paradoxaux du progrès technique.

Le vent des « réformes » a par voie de conséquence soufflé sur les systèmes éducatifs qui se sont vite mis à « la mode des compétences » (Bronckart, 2009, p. 9). Des réformes qui, au-delà d'une certaine légèreté ou d'une légèreté certaine qui auraient caractérisé le processus curriculaire lors de sa mise en place et en œuvre, ont été marquées par la prééminence de la forme sur le fond, sacrifiant ainsi l'essentiel pour l'accessoire. Des réformes obéissant à des considérations néanmoins idéologiques, au sens marxiste du terme, comme nous l'avons évoqué dans les lignes précédentes et dans d'autres chapitres de la présente thèse, visant une profonde restructuration des systèmes éducatifs et par-delà une transformation complète sinon radicale des sociétés qui les ont d'ailleurs, à tort ou à raison, vite adoptées.

Si un certain nombre d'auteurs présentent l'approche par compétences comme une mode, pour beaucoup d'autres cette approche est une démarche sciemment orchestrée ayant

pour objectif l'arrimage de l'école à l'entreprise (Del Rey, 2010 ; Fratter, 2004). Ils donnent pour preuve l'implication et l'influence exercée par un certain nombre d'organisations et bailleurs de fonds internationaux et régionaux dans les récentes réformes curriculaires par l'APC. L'insistance sur un certain nombre de valeurs et leur coloration et orientation idéologiques ont pesé sur le débat et failli occulter les autres problématiques et débats épistémologiques, méthodologiques, éthiques, etc., d'égale importance. Guy Berger, en conclusion à l'étude portant sur les réformes par l'APC en Afrique qui a porté sur plusieurs pays, souligne une fois de plus l'éviction des questions portant sur les modalités d'opérationnalisation des compétences issues du monde de l'entreprise au niveau des apprentissages à l'école (2010, p. 133) :

Nous n'avons jamais débattu de ce que représente l'application à l'univers de l'apprentissage des modalités qui appartiennent au travail et à l'entreprise : qu'est-ce que ça représente ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça a comme conséquence ? C'est pourtant très important au niveau de l'évaluation.

Il n'y a qu'à voir par ailleurs la célérité avec laquelle ces réformes ont été imposées dans un bon nombre de pays avec le concours et la « caution » des IFI pour se convaincre de cette affiliation affichée au néolibéralisme et à la logique de marché (Fabre, Gohier (dir.) 2015, p. 5) :

Les politiques éducatives (les réformes des dispositifs et les curricula, les propositions méthodologiques) ne cachent pas leur inspiration néo-libérale. Elles sont portées par une vague de fond qui affecte tous les pays développés. Le rôle des systèmes éducatifs se conçoit désormais dans le cadre d'une économie de la connaissance et d'une théorie du capital humain. Contrairement aux prophéties déplorant la fin des « grands récits » de la modernité, le marché apparaît désormais, non seulement comme une réalité factuelle, mais comme une instance de production de sens existentiel et éducatif.

Avec l'APC, ce n'est nullement à une simple introduction d'une méthodologie ou une approche d'enseignement-apprentissage, dont le débat relèverait du simple niveau didactique et méthodologique, que l'on assiste mais à des changements voire des bouleversements affectant l'ensemble de la société et du système éducatif notamment. Fratter revient, aussi sur la teneur et l'ampleur de ces changements structurels que généreraient une telle approche et rejette par conséquent l'idée de ne la réduire qu'à un simple effet de mode (2004, paragr. 1) :

[...] Loin d'être due à un effet de mode, la prolifération de l'usage du terme de « compétence » date de plus d'une quinzaine d'année et coïncide pour une bonne part avec des transformations structurelles du monde professionnel. Dans ce sens, il s'agirait alors d'un phénomène qui serait un processus de transformation des méthodes et modèles en gestion des ressources humaines et plus encore, d'une modification substantielle de l'approche de l'homme au travail, dans une perspective évidemment adaptative.

Cette « modification substantielle de l'approche de l'homme au travail » (Fratter, 2004, paragr. 1) est visible et sert de fondement pour la construction des nouveaux curricula, selon

Braslavsky (2001). En effet, l'ex-directrice du Bureau International de l'Education, précise, dans son article sur les tendances mondiales en termes de construction des nouveaux curriculums, un certain nombre d'aspects communs dont entre autres l'insistance sur l'orientation de la formation vers les compétences, l'encouragement à l'interdisciplinarité et l'insistance sur la pédagogie du projet (2001, paragr. 60) :

- i) tenir compte et approfondir la souplesse structurelle ;
- ii) orienter toute la formation vers la formation de compétences ;
- iii) tenter de réduire la fragmentation en encourageant les pratiques pédagogiques inter et multidisciplinaires ;
- iv) introduire des options pour les élèves dans les systèmes où elles n'existaient pas ;
- v) récupérer la pédagogie par projet.

Ces nouvelles tendances en matière de réformes curriculaires obéissent aux orientations dessinées par un certain nombre d'organisations financières et politiques internationales, suivant les principes du paradigme du marché et à travers les principes du « New Management Public » que nous aborderons dans les pages qui suivent. C'est ce que précise d'ailleurs Hirtt, pour qui l'approche par compétences est une nouvelle *philosophie de l'éducation*. Il s'agit donc, selon lui, d'une doctrine, qui se voulait en rupture avec le paradigme de l'enseignement et de la transmission, dont la portée et la visée dépasse de loin le seul cadre pédagogique (2001, p. 1) :

La doctrine dite de « l'approche par les compétences » vise essentiellement à mettre les compétences au centre des préoccupations de l'enseignement et ce par opposition, nous dit-on, à « l'empilement des connaissances ». Cette approche n'est donc pas réductible à une pédagogie : elle intègre clairement une vision sur les objectifs de l'enseignement.

Cela étant dit, l'introduction d'une approche comme l'APC dans les récentes réformes curriculaires, compte-tenu de la complexité et de la diversité des enjeux, aurait pu être une excellente occasion de susciter de vrais débats à différents niveaux : épistémologique, praxéologique, axiologique et éthique. Toutefois, la prégnance, malheureusement, de considérations politiques et idéologiques est parfois allée, comme nous l'avons précédemment souligné, jusqu'à occulter les autres. Il y a lieu donc de poser le débat sur le plan axiologique et revenir sur cette approche en tentant des réponses aux interrogations suivantes : D'où tire-t-elle sa légitimité ? Quels sont ses sous-jacents idéologiques ? L'APC est-elle le relais du néolibéralisme ? Pourquoi et comment a-t-elle réussi à s'imposer si vite ? Quel est le rôle des organisations et des bailleurs de fonds internationaux dans la mise en place de la réforme ? Quel rapport entre la mondialisation, la globalisation, les réformes éducatives et l'approche

par compétences ? C'est à l'ensemble de ces questions que nous allons essayer de répondre dans les pages qui suivent.

1.1.3.1. L'APC, et le débat idéologique : une question de légitimité et/ou de légitimation ?

Pour Braslavsky, la mondialisation semble exercer une influence avérée sur les récentes et différentes tendances mondiales dans le monde de l'éducation. Les systèmes éducatifs s'engagent ainsi dans des refontes structurelles aux enjeux fondamentaux (2001, paragr. 5) :

La mondialisation et le caractère transnational du marché du travail font référence aux manifestations actuelles de changements amorcés il y a longtemps, mais qui ont connu une forte accélération dans la période récente. La mondialisation et le caractère transnational du travail signifient notamment que le capital comme les entreprises et les travailleurs ont la possibilité de se déplacer d'un pays à l'autre afin de mieux « coller » aux besoins et aux disponibilités de leurs capacités et offres mutuelles.

Des défis et enjeux complexes – car c'est du rapport de l'homme au travail dont il s'agit –, et qui posent les questions de la signification et du sens même de l'acte d'éduquer dans les nouvelles configurations de l'économie mondialisée (Braslavsky, 2001, paragr. 7-8) :

Dans l'ensemble, les nouvelles tendances de l'économie obligent à poser avec force les questions du sens de l'éducation, de l'identité des niveaux des systèmes éducatifs et de l'existence de spécialisations précoces, des contenus et méthodes d'enseignement, c'est-à-dire du curriculum.

Pendant la dernière décennie, l'idée selon laquelle l'éducation formelle devrait avoir pour objectif non pas la formation pour le marché du travail, tel qu'il est organisé dans une période déterminée, mais plutôt la formation pour le changement et la multiactivité (Gorz, 1998) et pour l'alternance entre des périodes de travail et de chômage, spécialement dans les pays du sud.

C'est ainsi que des notions comme l' « autonomie », « apprendre à apprendre », « l'apprentissage tout au long de la vie », la « reddition de compte », la/les « compétence(s) », ont fait leur irruption dans le champ de l'éducation. Plus qu'à des mutations, c'est à des bouleversements que les systèmes éducatifs vont faire face, en particulier ceux des pays du Sud de la planète notamment, qui souffrent, comme le précise si bien Hallak, d'un certain nombre de dysfonctionnements, d'une « schizophrénie sociale » (2000, p. 12) ; elles accusent en effet, du fait de considérations historiques, politiques, économiques, un certain nombre de faiblesses qui fragilisent davantage leur évolution ainsi que leur volonté de s'adapter aux exigences d'une économie mondialisée et d'accepter les sacrifices qu'impose la réussite des réformes sous-jacentes (2000, p. 10-12):

L'Afrique est probablement dominée par le cercle vicieux. À quelques exceptions notables près, sa situation est aggravée par une expérience coloniale qui n'est jamais passée. En Afrique, l'école n'est pas le produit du développement interne. Il en résulte une scission qui a des effets considérables : l'Afrique est caractérisée par des sociétés dichotomiques, des économies en dysfonctionnement et des citoyens déchirés entre, d'une part, une pratique sociale massive reléguée au rang de tradition et traitée de manière anhistorique, et d'autre part une pratique occidentalisée et minoritaire érigée en symbole de modernité, d'évolution civilisationnelle et de progrès scientifique et technologique.

Hallak souligne, à juste titre, les paradoxes de cette mondialisation-globalisation¹⁵⁵ qui consacre d'un côté l'accroissement et l'exigence d'une éducation et formation de qualité et consacre de l'autre côté, du fait des politiques économiques et managériales privilégiant la compétitivité, la réduction des dépenses éducationnelles des États. Une situation qui n'épargne par ailleurs ni les pays riches ni les pays pauvres, les derniers souffrant néanmoins davantage que les premiers, ce qui n'est pas sans avoir un impact majeur sur la qualité de l'éducation. Une situation d'autant plus délicate si l'on considère l'état des pays pauvres ou ceux communément désignés par l'expression « pays en développement » (2000, p. 11) :

Il y a un certain paradoxe à comparer les rapports entre globalisation et éducation. D'une part la globalisation accroît le rôle et les besoins sociaux d'éducation et de formation. De l'autre, avec les méfaits de la globalisation, il est devenu de plus en plus difficile pour un nombre croissant de pays de financer le développement (quantitatif et qualitatif) de l'éducation. En effet, dans la mesure où la globalisation est fortement liée au principe néo-libéral d'accroissement du rôle du marché et de réduction du rôle de l'État, son développement s'accompagne de la réduction des dépenses publiques. [...] À un moment où, du fait de la globalisation, l'éducation est devenue un secteur central du développement, des pays (riches ou pauvres) trouvent de plus en plus difficile le maintien sinon l'accroissement des ressources à l'éducation.

Pourquoi vouloir imposer des réformes à des pays qui ne pourraient les réussir du fait de leurs conditionnalités et conditions susmentionnées ? N'y aurait-il pas d'autres démarches et/ou alternatives possibles, face à cette déferlante que représente la globalisation, que celles adoptées par la plupart de ces institutions et organisations éducatives ?

Dans un excellent document publié par l'IIEP, intitulé *Mondialisation et réformes de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoirs*, Carnoy (1999) a analysé l'impact de la mondialisation sur les stratégies de réforme de l'éducation. Il a présenté une typologie de réactions, en trois types, des systèmes éducatifs face aux nouvelles réalités économiques à l'ère de la mondialisation-globalisation (Carnoy, 1999, p. 41) :

Les bouleversements de l'économie mondiale ont déclenché trois types de réactions dans les secteurs de l'éducation et de la formation. Les réformes qui répondent à l'évolution de la

¹⁵⁵(Hallak, 2000, p. 9) : Le phénomène de la globalisation résulte de l'intégration des secteurs économique et financier à l'échelle mondiale. Il a été rendu possible par :

- la rapidité et l'importance des progrès technologiques, notamment dans le domaine des technologies de l'information et de la communication ;
- les bouleversements géopolitiques, en particulier l'effondrement du bloc de l'Est, et l'apparition de groupements économiques entre nations (Union européenne, Mercosur, etc.) ;
- une idéologie dominante fondée sur la régulation par les lois du marché, initialement appliquée aux échanges économiques et financiers, et progressivement étendue à tous les autres secteurs de l'activité humaine, y compris le secteur social (éducation, santé, etc.).

C'est ainsi qu'une orientation fondée sur l'accroissement de la rémunération du capital, ajoutée à la possibilité de localiser à peu près n'importe où les unités de production de biens et de services, a contribué au processus d'unification et de globalisation.

demande de qualifications sur les marchés du travail national et international et aux idées neuves sur la façon d'organiser la production de la réussite scolaire et de la compétence professionnelle peuvent être qualifiées de « réformes fondées sur la compétitivité ».

Les réformes qui répondent à des restrictions des budgets du secteur public et des revenus des sociétés privées en réduisant les moyens dont disposent le public et le privé pour financer l'éducation et la formation peuvent être qualifiées de « réformes fondées sur les impératifs financiers ».

Les réformes qui tentent de parfaire le rôle politique important de l'éducation comme source de mobilité sociale et de nivellement social peuvent être qualifiées de « réformes fondées sur l'équité ».

Carnoy précise la portée politique des réformes actuelles qui ont tendance à s'inscrire dans le premier type de réaction à savoir les « *réformes fondées sur la compétitivité* ». Il insiste sur le consensus politique, des multinationales, des organisations internationales, des États-Unis, faisant suite à l'extension de cet ordre idéologique mondial qui obéit et sert une certaine idéologie dominante au niveau mondial (1999, p. 22) :

Les multinationales qui occupent une place aussi prépondérante dans la mondialisation que les États-Unis, et les organisations internationales cherchent à étendre leur pouvoir sur le principe d'un ordre économique mondial. Selon Peter Evans, « l'effet d'un consensus idéologique mondial (parfois si justement qualifié de « consensus de Washington ») sur l'État va bien au-delà des contraintes imposées par n'importe quelle logique structurelle de l'économie internationale... La logique économique de la mondialisation ne prescrit pas l'éclipse [de l'État]. [...]. Cet ordre idéologique mondial s'étend à son tour, tant du fait des préjugés et de l'idéologie des acteurs mondiaux dominants que d'une logique d'intérêts. » (Evans, 1997, p. 72-74)

Carnoy relève l'intrusion de ces motivations politiques, idéologiques de valeurs néolibérales avec la prégnance de la logique de gain et de marché¹⁵⁶ au détriment d'une véritable volonté d'équité suivant un principe que ces mêmes organisations n'ont pourtant pas cessé de mettre en avant, à savoir « l'accès pour tous à une éducation de qualité » (1999, p. 51) :

La mondialisation a tendance à *détourner les gouvernements des réformes fondées sur l'équité*, et ce pour deux raisons. Premièrement, elle augmente la rentabilité relative des hauts niveaux de qualifications en limitant la complémentarité entre les réformes orientées vers la compétitivité et celles orientées vers l'équité. Deuxièmement, dans la plupart des pays en développement et dans de nombreux pays développés, les réformes éducatives sont, dans le nouvel environnement économique mondialisé, essentiellement fondées sur des impératifs financiers et ont tendance à renforcer l'inégalité face aux prestations du service éducatif.

Nous allons à présent considérer ces principes et paradigmes sous-jacents de ces réformes dites de compétitivités afin de comprendre leur intrusion et cheminement dans les récentes réformes curriculaires d'un certain nombre de systèmes éducatifs aux quatre coins de la planète.

¹⁵⁶ (Carnoy, 1999, p. 65) : [...] En un mot, la mondialisation fait son entrée dans le secteur de l'éducation sur un « cheval » idéologique et ses répercussions sur l'enseignement et la production de savoirs sont largement le fruit de ce libéralisme motivé par l'argent et non d'une clarté de vue sur l'amélioration de l'éducation.

A. « Le consensus de Washington », le « Nouveau Management Public » et les réformes curriculaires

C'est à une conception marchande de l'éducation, imprégnée de la logique de rentabilité et de profits, l'éducation étant désormais considérée comme un investissement¹⁵⁷ « dans une logique strictement financière » suivant cette vision et perspective néo libérale, que l'on voudrait imposer aux systèmes éducatifs (Fabre, Gohier (dir.) 2015, p. 5) :

[...] l'éducation elle-même, au niveau collectif comme individuel, se laisse penser en termes économiques, comme un investissement dont on espère les bénéfices. Apprendre, c'est, pour l'individu, se constituer un capital symbolique à faire fructifier, c'est-à-dire à monnayer. Il n'est donc pas étonnant que l'école et l'université soient pensées en termes de rentabilité, d'employabilité. De plus, l'école est désormais sommée d'intérioriser les valeurs du marché de sorte que l'entreprise peut apparaître aujourd'hui (après la religion et l'État éducateur) comme une source nouvelle de valeurs éducatives.

Cette orientation n'est pas sans avoir de graves répercussions sur les systèmes éducatifs des pays en développement en termes d'inégalité d'accès à l'éducation et une éducation de qualité notamment (Carnoy, 1999, p. 66) :

[...] La mondialisation dans l'ensemble des pays en développement étant avant tout articulée par des réformes de décentralisation à caractère financier, sa première conséquence sur les systèmes éducatifs est de favoriser les inégalités d'accès et de qualité. [...] De nombreuses réformes implicites dans l'ajustement structurel s'avèrent nécessaires, mais leur mode d'application entraîne une série d'effets négatifs que l'on pourrait éviter en se concentrant de manière plus cohérente sur l'amélioration de l'école au lieu de s'en tenir à de simples objectifs financiers. [...] Cela demande des interprétations de l'État sur les moyens d'améliorer le processus éducatif et la pédagogie *dans le cadre de la mondialisation* plutôt que sur les impératifs financiers de la globalisation.

Loin des effets conjoncturels et de « mode », l'avènement des réformes curriculaires par l'approche par compétences faisait partie d'un arsenal – une série de réformes – destiné comme nous l'avons déjà dit, à la restructuration en profondeur des sociétés et de leurs États dans le but de les conformer aux règles et principes du système néolibéral dominant. Ces réformes entraînent, alors, dans le cadre de ce que l'on appelait le « *consensus de Washington* » (Carnoy, 1999, p. 22).

Le consensus de Washington désigne un ensemble de mesures néolibérales impulsées par les IFI, principalement la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International, destinées aux économies des pays en développement suite à l'effondrement du bloc socialiste, en vue de la restructuration des économies des pays en question (Abraham-Frois, Desaignes, 2003, p. 2) :

C'est à la fin des années 1980, au cours d'un séminaire réuni à Washington, qu'un groupe d'économistes, universitaires et experts du FMI et de la Banque Mondiale a mis au point une

¹⁵⁷ La notion d'investissement peut être considérée suivant l'idéologie des uns et des autres. Certains parlent d'investissement dans une logique strictement financière. D'autres dans une logique humaniste dénuée de toute considération mercantiliste.

série de mesures néo-libérales destinées à stabiliser les économies des pays « émergents » d'Amérique Latine : ouverture des marchés, privatisations, contrôle de l'inflation, déréglementation, discipline budgétaire. John Williamson, économiste de l'Institute of International Economics à Washington, a regroupé cet ensemble de recettes sous le nom de « consensus de Washington ».

La décision de procéder à des réformes par l'approche par compétences n'a par conséquent pas fait l'objet d'un consensus découlant de l'intérêt et de l'apport réel de ces approches au niveau pédagogique (Cortese, 2010, p. 117). Car les concepts et les démarches dont use cette approche sont sujet à débat, débat qui n'a d'ailleurs pas eu lieu, tant au niveau épistémologique que méthodologique (Develey, 2010, p. 47) (nous mettons en italique) :

[...] Le consensus ne relève en fait que d'une imprécision théorique qui tient à l'idée de transfert, appelé intégration par certains. Penser que l'on puisse utiliser dans un autre contexte ce qu'on a découvert dans un premier est au cœur de l'APC et cette question masque des interrogations fondamentales, comme : est-on capable de dire entre deux situations si elles sont proches ou éloignées l'une de l'autre ? C'est très difficile à dire. Pouvoir dire que l'on transfère des habiletés et des compétences d'une situation à une autre, alors que la deuxième situation est parfois une situation d'apprentissage de faits nouveaux au regard de la première, c'est difficile. *Il faut éclairer un débat qui n'a pas lieu.*

Dans le cas d'un certain nombre de pays développés, les réformes éducatives obéissaient au nouveau paradigme dominant désigné par l'expression « New management public » *fondé sur un certain nombre de courants d'idées* relevant du paradigme néolibéral (Lessard et Portelance, 2001, p. 11) (nous mettons en italique) :

Cette expression recoupe plusieurs courants d'idées : *le néo-libéralisme*, c'est-à-dire *la croyance dans les vertus du marché* et dans sa supériorité sur la bureaucratie, comme instance de régulation et de changement intentionnel; *la nouvelle économie institutionnelle qui valorise la dévolution des pouvoirs*, *les cibles de rendement* et les systèmes incitatifs pour opérer des changements institutionnels importants, *la performativité* (hors de l'opérationnel, point d'existence possible !), *la théorie du choix* (public choice theory), *le culte de l'excellence* et *le courant de la culture d'entreprise* (Ball, 1998).

Il importe, donc à nos yeux, de préciser une fois de plus que ces réformes dépassent largement le cadre des systèmes éducatifs et s'inscrivent dans un processus de réformes englobant l'ensemble de la société et des institutions de l'État, découlant de ce consensus idéologique susmentionné. Lessard et Portelance, à travers l'analyse de la réforme de l'école québécoise, illustre parfaitement ce propos. Il montre à cet effet le dépassement des clivages politiques traditionnels et l'imposition de ce paradigme par le pouvoir politique en place, abstraction faite de la personnalité et de l'obédience politico idéologique de la personne ayant en charge la conduite de la réforme éducative (2001, p. 10-11) :

Autant la ministre Marois peut être associée à une conception sociale-démocrate et humaniste de l'éducation, autant le ministre Legault semble proche des conceptions plus instrumentales et « techno-managériales » de l'éducation et de son administration. Avec l'obligation des plans de réussite pour tous les établissements scolaires du Québec, plus d'un ont eu le sentiment qu'à la réforme initiée par Mme Marois s'ajoutait un nouvel agenda, issu du « nouveau management public » (Ball, 1998),[...] *Dans ce cadre, on souhaite insuffler à l'école publique des éléments*

d'une culture managériale propre à l'entreprise privée, la direction de chaque établissement devant dorénavant faire preuve d'esprit d'entreprise, c'est-à-dire être apte à positionner son école sur un quasi-marché scolaire de plus en plus ouvert et compétitif.

S'il est vrai que le changement de ministre en plein processus de réforme n'est pas sans conséquences sur sa teneur et sur la rhétorique utilisée pour la légitimer, il importe néanmoins de constater que les forces à l'œuvre dépassent les personnalités au-devant de la scène. L'éducation n'est pas seule à goûter à la médecine du " new management public ". Il s'agit en fait d'un virage majeur de l'ensemble des institutions publiques, comme en témoigne la loi 82 sur l'administration publique et sa modernisation.

Le « Nouveau Management Public » (désormais « NPM »), repose sur un certain nombre de principes découlant du paradigme voire de l'idéologie du « marché » érigeant en règle la compétitivité et l'efficacité et le contrôle des coûts (Charbonneau, 2012, p. 1) :

Dans ce cadre, il est attendu des gestionnaires de l'administration publique qu'ils mobilisent les principes et les outils de gestion propres aux entreprises privées dans le but de fournir les résultats escomptés. En plus de s'appuyer sur la gestion par résultats, la concurrence entre les unités administratives et les incitations individuelles à la performance, le nouveau management public met l'accent sur l'efficacité, le contrôle des coûts, la qualité des services offerts aux clients et la flexibilité organisationnelle. Le nouveau management public s'oppose ainsi aux principes de la bureaucratie que sont la centralisation, la continuité de la relation entre l'administration et les instances politiques, la prudence de même que la surveillance étroite des processus (Charih et Rouillard, 1997).

En Afrique, la décision portant sur la mise en place de réformes curriculaires faisait suite également à ce consensus idéologique que véhiculait les IFI ainsi qu'aux recommandations d'autres bailleurs de fonds et d'autres institutions éducatives internationales, mais encore d'« experts » internationaux. L'intervention de ces différentes institutions, « experts » et organisation a été à l'origine d'une situation inédite. Une situation non sans paradoxe, s'ajoutant ainsi aux autres que cette approche, l'APC, n'a pas cessé de véhiculer. Ainsi, des réformes par l'approche par compétences qui prônent, suivant le paradigme néolibéral, le décloisonnement et l'ouverture du système bureaucratique, la consultation et l'implication des différents acteurs de terrain, la contextualisation, ont été conçus et mis en place, dans la plupart des cas – ironie de l'histoire – de manière verticale, quasi bureaucratique, sans concertation, ni expérimentation ni même, dans un certain nombre de cas, d'études de faisabilité et encore moins dans le respect du principe de la reddition de comptes cher au paradigme néolibéral (Cortese, 2010, p. 117) :

La décision de mettre en chantier une réforme curriculaire [...] est aussi liée [...] à l'offre de services de consultants extérieurs et aux choix de financement des bailleurs qui suscitent l'adhésion des responsables politiques. Ceci explique pourquoi les réformes sont trop souvent conçues de façon bureaucratique et ne s'inscrivent pas assez dans la réalité d'un pays, par rapport à ses besoins et contraintes précisément définis.

Pour la plupart des pays du Sud de la planète, ces réformes sont une conséquence des politiques d'ajustement structurels (PAS) imposées par les IFI. C'est ce que confirme Adiza

Hima (CONFEMEN), qui corrobore cette thèse de réforme bureaucratique imposée suivant une logique verticale, en l'absence de vrais diagnostics (2010, p. 120) (nous mettons en italique) :

L'APC s'inscrit dans une réforme globale des systèmes éducatifs, dont les motivations sont nombreuses. *Les années 80-90 ont été marquées par une politique d'ajustements structurels dans les pays du Sud. [...]. Les réformes curriculaires se sont faites en majorité sur la base de décisions politiques, sans diagnostic particulier sur les enjeux de la qualité.*

Ce rôle important, prépondérant dans un certain nombre de cas, des IFI et d'autres intervenants ¹⁵⁸ ne doit cependant pas occulter le choix, les orientations politiques et la responsabilité des gouvernements locaux. Ndoye insiste, pour sa part, sur le volet politique et le rôle joué par les instances politiques des pays africains, qui ont vu en l'APC une innovation fort intéressante car elle s'inscrivait dans une conjoncture politique, qui, sur le plan interne, était à la recherche d'innovations à même d'apporter une légitimation politique à leur processus de réforme s'inscrivant pour la plupart d'entre eux dans des contextes de reconstruction nationale en période de post conflit (2010, p. 51-52) :

Dans le cas de l'Afrique, ces justifications s'inscrivent dans des contextes spécifiques. Celui tout d'abord de la place de l'éducation dans l'affirmation du politique : les pouvoirs qui se mettent en place veulent démontrer leur originalité et prétendent illustrer, à travers le système éducatif, les nouvelles finalités économiques, sociales et politiques dont ils sont porteurs. Par ailleurs, après les périodes de conflits, nombreuses en Afrique, la question de la reconstruction du système éducatif se pose, et les gouvernements lui assignent des ambitions plus larges, constitutives de la récupération post conflit et de la reconstruction nationale [...].

Il insiste néanmoins sur le rôle prépondérant joué par ces instances internationales dans l'introduction de l'APC en Afrique, instances qui pouvaient imposer leurs approches du développement en général et de l'éducation en particulier grâce à leurs aides financières (Ndoye, 2010, p. 52) :

En Afrique, les influences extérieures jouent un rôle énorme, que ce soit au niveau économique, financier, politique ou scientifique. Les opérateurs internationaux qui proposent de nouveaux programmes en associant des financements rencontrent aisément l'approbation des gouvernements. L'agenda international des politiques et des recherches en éducation intervient aussi, en déterminant le type de réformes et le niveau d'intérêt porté à ces réformes.

Cette esquisse permet de mettre en évidence l'importance du volet idéologique dans la mise en place, imposée plus que choisie, des réformes curriculaires par l'approche par les compétences dans bon nombre de pays, et pas seulement en Afrique. Car d'autres régions du globe, à des degrés plus ou moins variés, ont quasiment connu la même politique de réformes obéissant au même paradigme *de réforme de compétitivité* de type néolibéral. Il nous a paru intéressant d'exposer ces différentes stratégies de mise en place de ce paradigme en revenant

¹⁵⁸ « Experts » internationaux, organisations éducatives internationales ou régionales, UNESCO, BIE, IPE, ADEA Agences de développement (AFD, USAID, BAD) etc.

sur le rôle joué par un certain nombre d'organisations internationales dont : les IFI (Banque mondiale, FMI), l'OCDE et le Conseil de l'Europe, l'OIF, la CONFEMEN, et les différents bailleurs de fonds (Agence de développement).

B. L'APC, un instrument politique aux mains des bailleurs de fonds ?

Roegiers s'interroge sur l'origine des politiques éducatives actuelles et souligne le rôle de plus en plus prépondérant de leurs « *référénts supranationaux* »¹⁵⁹. Il présente les tendances actuelles qui de manière implicite ou explicite déterminent les récentes politiques éducatives apparues dans les récentes réformes éducatives à l'échelle planétaire. Le premier mouvement est celui qui porte sur les valeurs et les contenus de l'éducation (2011, p. 27) : « certains de ceux-ci proposent de poser un regard nouveau sur les valeurs et les contenus de l'éducation. » Une tendance de ce mouvement met l'accent sur les valeurs portées par diverses organisations relevant des Nations-Unies, à l'instar de l'UNESCO, qui axent et orientent le curriculum vers les « *life-skills* » et l'« *éducation inclusive* »¹⁶⁰. L'approche par compétences, qui s'inscrit et découle de ce mouvement, est d'ailleurs caractérisée par l'expression « *approche Nations-Unies* » (cf. au chapitre 1.2).

Une autre tendance portée par certaines organisations comme l'OCDE et l'Union Européenne oriente le curriculum vers un certain nombre de contenus présentés sous forme de compétences-clés¹⁶¹.

Un autre mouvement qui s'inscrit dans une logique d'adaptation aux exigences du marché de l'emploi de plus en plus globalisé tend vers la proposition de cadre visant l'harmonisation des qualifications et des diplômes (Roegiers, 2011). Cet auteur distingue deux tendances dans ce mouvement : une tendance qui affiche clairement cet objectif, celle que représente, entre autres, le Cadre européen des certifications et le CECR¹⁶². Une autre tendance est celle représentée par les évaluations internationales (PISA, TIMMS, etc.)

¹⁵⁹ (Roegiers, 2011, p. 26 -27) : [...] Certes, elles sont définies à l'échelle d'un pays, d'une région, d'un réseau d'enseignement – à travers des documents de politique éducative et de cadres nationaux de certification- mais elles sont néanmoins de plus en plus influencées par des référents supranationaux .

¹⁶⁰ (Roegiers, 2011, p. 27) : [...] du côté des valeurs on peut citer le mouvement centré sur les « *life-skills* », mais aussi celui plus récent, de l'éducation inclusive (Operti, 2011), qui vise à associer qualité et équité dans l'enseignement, à travers une vision globale et contextualisée des politiques éducatives.

¹⁶¹ (Roegiers, 2011, p. 27) : « [...] Du côté des contenus, on peut citer les « *compétences clés* », sur lesquelles l'Union européenne propose aux systèmes éducatifs de mettre l'accent, en termes d'apprentissages, mais aussi en termes d'évaluation. »

¹⁶² (Roegiers, 2011, p. 27) : [...] certains visent cet objectif de manière *explicite*. C'est le cas du cadre européen des certifications (CEC), qui pour se prononcer sur le niveau d'un apprenant, privilégie les « *acquis de formation et d'éducation* », en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences, plutôt que son parcours de formation. on peut également citer le cadre européen de référence pour les langues (CECRL).

qui s'inscrivent dans cette logique sans toutefois afficher cet objectif¹⁶³. Bulle revient, en ce qui concerne ce dernier point, sur ces nouvelles normes que constituent les épreuves d'évaluations internationales et leur impact sur les politiques éducatives. Analysant l'exemple français, elle dénonce ce « *processus endogène de fabrication d'orthodoxie éducative* » (2010, p. 313-314) :

On n'a pas prêté assez d'attention au rôle des comparaisons internationales dans l'élaboration des politiques d'éducation en France. Elle est grande et elle n'est pas toujours bien fondée. L'enquête PISA, qui propose un programme international d'évaluation des acquis des élèves, en apporte l'illustration. Cette enquête a pris au fil des années une importance croissante, au point de modifier la philosophie des politiques d'enseignement au niveau mondial. Une belle réussite, à ceci près qu'elle a été obtenue par un dévoiement des objectifs de départ. L'enquête sert d'instrument politique aux mains des experts et technocrates qui influencent directement sa conception et son traitement. Les classements des systèmes éducatifs et leur interprétation orientent de manière normative les politiques scolaires nationales. *Les pays sont invités à se mesurer les uns aux autres et à réformer leur système éducatif à la lumière de leurs performances respectives. Ils adoptent progressivement des conceptions communes en matière d'objectifs éducatifs et de solutions à adopter. Ils tendent à s'aligner sur des pratiques développées à l'étranger, sans examen approfondi des contextes. Un processus endogène de fabrication d'orthodoxie éducative s'est ainsi développé, sans rationalité véritable.*

C. L'OCDE et les réformes éducatives en Europe : l'école au service d'un projet politique, économique ?

Crahay retrace le parcours de diffusion du concept de compétence en soulignant le rôle joué par l'OCDE¹⁶⁴ dans sa diffusion dans les sphères de décision des systèmes éducatifs européens (2006, p. 100) :

Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation.

Rey confirme aussi que l'approche par compétences dans le domaine de l'éducation a été « *popularisée par les organisations internationales* » (2008, p. 1), il insiste sur le rôle prépondérant joué par l'OCDE en Europe pour l'introduction de cette approche. L'apport de cette organisation a porté, entre autres, sur la mise en place d'un cadre de discussion et un

¹⁶³ (Roegiers, 2011, p. 27) : [...] D'autres, tout aussi influents, constituent des cadres implicites. c'est le cas des épreuves standardisées internationales, utilisées pour permettre à un système éducatif de se positionner par rapport à d'autres. Même si elles n'ont pas de pouvoir certifiant pour les élèves, elles n'en constituent pas moins une référence qui s'impose un peu partout de manière implicite.

¹⁶⁴ (Vellas, 2008a, p. 121) : L'OCDE regroupe les gouvernements de 30 pays attachés aux principes de la démocratie et de l'économie de marché en vue de : - Soutenir une croissance économique durable- Développer l'emploi- Elever le niveau de vie- Maintenir la stabilité financière- Aider les autres pays à développer leur économie- Contribuer à la croissance du commerce mondial. Les 30 pays membres : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Corée, Danemark, Espagne, Etats-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Suède, Suisse, Turquie. L'OCDE partage aussi son expertise et échange des idées avec plus de 100 autres pays et économies, allant du Brésil, de la Chine et de la Russie aux pays les moins avancés d'Afrique.

essai de définition et de modélisation de la compétence suivant les nouvelles exigences qui découlent des nouvelles orientations politiques et économiques de l'Europe (2008, p. 1):

[...] le projet DeSeCo (définition et sélection de compétences clés) de l'OCDE (1997-2003) a joué un rôle important, en fixant et systématisant un cadre de discussion international de référence pour les politiques publiques. Piloté par le bureau fédéral suisse des statistiques, le projet a réuni de façon permanente ou ponctuelle divers experts pour dresser des « états de l'art » du concept, confronter les définitions, établir des convergences et finalement lister une série de compétences clés pour le développement des sociétés et des individus. Lesquelles compétences clés auraient bien évidemment vocation à constituer des objectifs majeurs de l'éducation.

La prééminence de ces *cadre supranationaux* avec leurs orientations politico-idéologiques avouées ou pas n'est pas sans poser la question de la légitimité, la pertinence et la justification de ces orientations que d'aucuns rejettent en raison particulièrement du déficit démocratique du processus de leur introduction et mise en œuvre (Maurer, 2011a ; Puren, 2012a ; Lefranc, 2008 ; Migeot, 2010). Car dans le domaine de l'éducation et en didactique des langues au-delà de l'efficacité réelle ou supposée de l'approche proposée, l'absence de débat et ce caractère hégémonique et exclusif de ces *Cadre(s)* posent problème.

Sur ce point, nous nous sommes permis de reprendre longuement la pertinente analyse de Migeot, qui permet de comprendre les liens entre les orientations/recommandations didactiques du CECRL et les orientations politiques de l'Union européenne, même si ses concepteurs ont sciemment et délibérément omis de les mettre en avant (2010, p. 2-3) :

[...] telles qu'elles sont présentées, les propositions du Cadre semblent circonscrites au simple terrain des langues et n'avouent explicitement aucun lien direct de parenté avec d'autres cadres ou d'autres dispositifs éducatifs préconisés par les institutions européennes ou mondiales. Même si l'on y fait parfois référence aux valeurs européennes [...] c'est avant tout, explique-t-on, un instrument performant au service des professionnels didacticiens, dénommés *utilisateurs*, terme qui, ici, ne nous pose pas encore de problème puisqu'il est question, avec le Cadre, de simples « notes » techniques, d'une boîte à outils, par laquelle « il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire », comme s'en explique l'« avertissement », même si par ailleurs l'Europe entend normaliser la formation des enseignants de langue à travers son *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*. Bref, sa transversalité resterait circonscrite au domaine des langues et ne viserait qu'à permettre aux spécialistes de parler un langage commun. Ces derniers d'ailleurs s'en félicitent, dit-on, puisqu'« il apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de référence comme outils de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui, comme dans bien d'autres domaines, trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues ».

Toutefois, avec les termes d'« outils », de « mesures » et de « normes » on voit bien s'esquisser, [...], une autre transversalité, celle qui relie au monde de la production, de l'entreprise, et à la « démarche qualité » qui évalue, avec ses indicateurs, des produits et des performances. Mais il ne faut pas s'en étonner puisque le CECRL, élaboré par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, au sein de la division des langues vivantes, participe bien évidemment de la politique Européenne et tient compte, comme il le dit lui-même, mais sans développer, « des *Recommandations* du comité des ministres ». Or, cette politique [...] n'hésite pas à mettre en relation économie et connaissance et, partant, formation et éducation. En effet, ayant assigné à l'Union Européenne, en mars 2000, l'objectif stratégique pour 2010 « de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », le Conseil Européen de Lisbonne tend donc à réduire la connaissance et son sujet à une économie et à l'état de marchandise.

L'examen de la terminologie en usage dans le cadre et les différents documents de la didactique institutionnelle ne résiste pas au constat de « *la migration de la terminologie de l'entreprise vers l'enseignement* » (Migeot, 2010, p. 3). Le recours en effet à des notions tels que : adaptation, modernisation, autonomie, responsabilité, reddition des comptes, ne fait que confirmer que désormais l'organisation des apprentissages des langues est inféodée au « management néolibéral » (Lefranc, 2008 cité dans Migeot 2010, p. 2)¹⁶⁵. Pour mettre en lumière cette *dérive terminologique* que dénonce Lefranc (2008), Migeot passe à l'analyse d'un certain nombre de notions-clés que met en avant le CECR et s'interroge sur leurs intentions et contenus véritables (2010, p. 4-5) :

De quelle « mobilité » est-il question ? S'agit-il simplement de se rencontrer, d'échanger et de se comprendre ou de coopérer dans la fraternité des peuples, ou plutôt dans les contraintes du Marché qui réclame la mobilité des employables ?

« Indépendance dans la réflexion et dans l'action ». Voilà l'autonomie. Mais laquelle ? Est-elle, selon l'étymologie, celle d'un sujet éduqué qui est en mesure de se donner ses propres règles ? Ou bien s'agit-il de la débrouillardise qu'on attend du travailleur dans la résolution des problèmes que lui pose une situation laborale inédite ? On précise dans « la réflexion » mais peut-être surtout dans « l'action ». Et, du coup, « l'approche actionnelle » préconisée par le cadre n'est pas loin.

« Se montrer plus « responsables et coopératifs ». Quelle responsabilité ? Quelle coopération ? On retrouve là quelques-unes des huit compétences clés promues par un autre cadre européen, celui des *Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*. Il s'agit des *Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques et de l'Esprit d'entreprise*. Si l'on met une majuscule à Entreprise, et que l'on songe à la Table ronde des Entrepreneurs (ERT) qui inspire [...] ses orientations à l'Europe, on comprend assez vite à quelle « responsabilité » et quelle « coopération » on a affaire. De même la citoyenneté ainsi promue paraît assez ambiguë. Le citoyen ainsi défini, *alias* le sujet apprenant du CECRL sont singulièrement assujettis. En effet le Cadre semble nettement rejoindre les préoccupations du Conseil qui précise, dans l'une de ses *Recommandations*, de quelle coopération il est question, puisqu'il s'agit d'« outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie ».

D. L'OIF, la CONFEMEN, les agences de développement et les réformes curriculaires en Afrique

L'organisation Internationale de la Francophonie a joué un rôle déterminant dans l'introduction de l'APC dans les pays africains francophones, à travers notamment le financement et l'accompagnement de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration.

¹⁶⁵ (Lefranc, 2008 cité dans Migeot, 2010, p. 3) : Les termes du langage de l'économie, du commerce et de la gestion capitalistes ont gagné les domaines d'activités les plus divers, grâce notamment aux relais des médias et des administrations. J.P. Le Goff a examiné l'influence du management sur l'école et ses conséquences sur les manières de parler et d'agir de responsables politiques, de didacticiens et d'enseignants abreuvés de « modernisation » et d' « adaptation », d' « autonomie » et de « responsabilité » [...]. C'est aussi à ce vocabulaire du « management libéral » qu'emprunte la didactique institutionnelle quand elle pense et agit sur « l'organisation de l'apprentissage des langues » (Conseil de l'Europe, CECRL).

Soungalo Ouedraogo, Directeur de l'éducation et de la formation de cette organisation, nous rappelle ce rôle prépondérant (2010, p. 7) :

Depuis une dizaine d'années, l'Organisation internationale de la Francophonie appuie le développement de l'éducation dans les pays de la Francophonie, et particulièrement dans les pays africains, à travers ce qu'il est convenu d'appeler l'approche par compétences.

Les initiatives de ces dernières années sont nées de l'option prise par la Francophonie d'appuyer ses Etats membres dans la réalisation de leurs engagements en faveur de l'Éducation Pour Tous (EPT, Jomtien 1990 et Dakar 2000) et, par conséquent, de contribuer à l'évolution de la politique éducative décidée par les pays francophones. Elles se sont essentiellement concentrées sur l'amélioration des curricula de l'éducation de base en termes de compétences, et plus particulièrement selon cette approche réaliste que constitue la pédagogie de l'intégration.

Cette approche a fourni d'après ce responsable le cadre théorique et méthodologique pour les récentes réformes de l'éducation dans les systèmes éducatifs africains, dont le premier objectif est l'amélioration de l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs en question (Soungalo Ouedraogo, 2010, p.8) :

Basée sur une démarche qui amène progressivement chaque enseignant à infléchir ses pratiques de classe, et qui met l'accent sur le réinvestissement des acquis scolaires dans des situations complexes, la pédagogie de l'intégration a fourni le cadre théorique et méthodologique sur lequel les responsables et experts de terrain ont fondé leur action dans les différents pays.

Bernard, Nkengne Nkengne, Robert précisent que la conjonction d'un certain nombre de facteurs objectifs pour la plupart dont l'échec scolaire, l'écart perceptible entre les besoins des pays et les programmes scolaires ont justifié les réformes curriculaires actuelles. Il n'a cependant pas manqué de souligner cette convergence et ce mouvement massif vers l'APC et le rôle de l'OIF et de la CONFEMEN dans l'institutionnalisation de celle-ci dans la plupart des systèmes éducatifs africains (2007, p. 2) :

Une perception négative de la qualité de l'éducation renvoie spontanément à un jugement sur les programmes scolaires. En Afrique, l'écart souvent sensible entre ceux-ci et les besoins des pays milite également dans le sens de leur réforme. Il n'est donc guère surprenant de voir de nombreux pays s'engager dans la voie des réformes curriculaires. On constate aujourd'hui qu'avec l'approche par les compétences (APC) une méthode de conception des programmes s'impose et devient quasiment un passage obligé, tout au moins pour les pays d'Afrique francophone. En effet, le mouvement est massif, et assez institutionnalisé.

La CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage) a défini, à son sommet de Yaoundé en 1996, les réformes curriculaires comme essentielles dans le développement de l'éducation de base dans les pays membres. Sur son mandat, l'AIF (aujourd'hui OIF) a entrepris d'appuyer des travaux en ce sens en employant l'Approche par les compétences dans 23 pays francophones.

Le mouvement dépasse l'Afrique francophone. En Afrique anglophone, il prend un tour moins systématique, et, fréquemment, l'appel aux compétences concerne seulement certains apprentissages jusque-là négligés. Ce sont par exemple les life skills, learning to learn skills, creative skills intégrés au curriculum nigérian (Universal Basic Education), les « compétences productives intégrées » ou IPS dans le nouveau curriculum ougandais (Eilor, 2005) en parallèle avec des contenus traditionnels d'enseignement, l'enseignement de « compétences pratiques » ajouté à l'éducation de base au Swaziland, etc.

L'un des arguments des défenseurs de l'APC pour justifier sa généralisation quasi-systématique est celui de la nécessité d'adapter l'école à son contexte et partir des besoins

réels de sa communauté afin de mettre fin aux résidus de l'école coloniale dont la finalité était non pas de mettre cette école au service de sa communauté mais plutôt de l'asservir aux intérêts du colonisateur. Son principal objectif était en effet la formation d'une main d'œuvre qualifiée au service de l'économie coloniale¹⁶⁶ (Delorme, 2008). C'est pourquoi l'APC, qui prône la contextualisation des apprentissages, en faisant une place et s'appuyant sur les acquis des élèves, l'enracinement de l'école dans son environnement par la mise en place de projets *avec et pour* la communauté, ne pouvait pas ne pas convenir tant ses principes répondaient aux nouvelles finalités de ces systèmes, Bernard, Nkengne Nkengne, Robert citant Mamadou Ndoye et Dembélé (2003) nous résume bien cet intérêt (2007, p. 3) :

Pour Mamadou Ndoye et Martial Dembélé (2003) il est partout nécessaire de mettre fin à l'encyclopédisme lié à l'héritage colonial, (où l'école cherchait surtout à former des cadres intermédiaires pour l'administration et l'économie coloniales), d'intégrer les réflexions pédagogiques contemporaines, et enfin de rendre cohérentes toutes les composantes d'un curriculum, du manuel au programme en passant par les examens, ce qui nécessite souvent une révision d'ensemble.

Le choix de l'approche par compétences se trouve également justifié par la recherche d'une cohérence globale du système en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'instabilité politique que connaissent ces pays et leur situation de dépendance tant économique que politique, a fait pencher la balance du côté d'une réforme adoptant le « *paradigme technique* » plutôt que *politique* (Bernard, Nkengne Nkengne, Robert, 2007). La prééminence du paradigme technique sur le paradigme politique peut paraître à première vue judicieux du fait que cette option permet l'éviction, aussi éphémère soit-elle, de véritables et épineuses problématiques d'ordre politique qui gangrènent ces sociétés (Hallak, 2000) grâce à des « concepts » « scientifiques » vendeurs : « modernisation », « compétence », « adaptation », « qualité », « efficacité », « équité », « amélioration du rendement scolaire », « lutte contre l'échec scolaire », « égalité des chances », « responsabilisation », « autonomisation », etc. (Bernard, Nkengne Nkengne, Robert, 2007, p. 3) :

Ces raisons se suffisent à elles-mêmes, elles sont cependant fédérées par l'idée de rechercher l'amélioration de la qualité de l'éducation. Attirées ainsi vers un paradigme technique (la qualité, l'efficacité) plus que vers un paradigme politique (l'indépendance, la construction sociale), les réformes curriculaires se déroulent aujourd'hui fréquemment en Afrique avec l'appui d'un instrument méthodologique éprouvé dans la formation professionnelle, *l'approche par les compétences*.

¹⁶⁶ (Delorme, 2008, p. 119) (nous mettons en italique) : « L'idée de « compétence » s'inscrit naturellement dans le contexte africain là où l'on reproche à l'école de n'assurer que des savoirs académiques cloisonnés, *trace de l'école coloniale isolant l'école de son milieu*. En préconisant le développement de compétences pertinentes chez les élèves, il devient possible d'établir une relation entre l'école et la vie de l'élève et aussi préparer celle du citoyen. La notion de compétence est aussi tout à fait compatible avec la finalité de la transmission du patrimoine culturel permettant de prendre en considération les nombreuses attentes des communautés villageoises. »

[...] l'approche par compétences a rapidement été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir à ces objectifs assignés aux réformes curriculaires. Cette globalité, qui regroupe sous l'appellation de curriculum tout ce qui concourt à l'éducation (programmes, méthodes, manuels, examens), est un argument technique convaincant, dans des systèmes en recherche de cohérence. Ainsi, l'APC tend à devenir depuis une dizaine d'années un passage obligé, voire un standard, dans les réformes curriculaires entreprises en Afrique.

Cependant, ce choix paradigmatique par ses soubassements idéologiques et l'insistance sur un certain nombre de valeurs, la démarche suivie pour l'introduction et l'implantation de cette approche rappelle de vieux réflexes hérités d'une ère largement dénoncée et combattue. Comme s'il était écrit que l'APC allait reproduire les mêmes tares que celles d'un système colonial qu'elle dénonçait et se proposait de combattre et se mettre ainsi au service d'un système néolibéral et ses valeurs, qui par ses vellétés expansionnistes et hégémoniques dissout les États et les frontières, les cultures et les traditions. Un système qui érige le consumérisme et le marché en véritable religion moderne (Fabre, Gohier (dir.) 2015), qui profite à une poignée de multinationales et autant de richissimes hommes d'affaires.

1.1.3.2. L'Approche Par Compétences, une idéologie ?

La citation de Puren (2007) mise en exergue du présent chapitre montre à quel point le débat dans le champ didactique a été de tout temps traversé, imprégné si ce n'est bouleversé par l'orientation idéologique de chaque époque. L'approche par compétences, dans ce sens, n'a point dérogé à la règle, et loin de constituer une exception à cette dernière, elle n'en est que la stricte confirmation. De plus la célérité, la concomitance et le paradigme auquel cette approche est inféodée, la conjonction d'un certain nombre d'intérêts et l'implication d'un certain nombre de bailleurs de fonds ainsi que d'organismes et d'organisations internationales, qu'ils soient financiers, gouvernementaux, agences de développement, ou ONG, aiguise le débat et suscite des interrogations quant au sens et à l'essence même de ces réformes. Avant d'essayer une réponse à cette question complexe, nous allons, en nous appuyant sur les travaux de Puren, tenter, suivant une démarche diachronique, une approche des rapports entre les méthodologies et les approches pédagogiques qui ont dominé le domaine de la didactique des langues étrangères et les idéologies correspondantes à l'époque d'émergence de chacune de ces méthodologies, ceci afin de mieux situer le débat.

Pour Puren aucune configuration didactique, et ses constructions méthodologiques y afférentes, n'a pu se constituer sans référence au *modèle idéologique social* prédominant à son époque de constitution ; il parle d'ailleurs de « calque idéologique » (2007, p. 3) :

La conception des ruptures historiques et des passages entre configurations didactiques différentes se fonde à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social. [...] Ce phénomène de « calque idéologique » est repérable dans toute

l'évolution des conceptions didactiques en enseignement-apprentissage des langues, où l'on peut repérer les effets de différentes idéologies sociales qui se sont succédé [...].

Pour établir les différents rapports, dans une perspective historique, entre l'idéologie dominante de chaque époque et les différentes configurations didactiques qui ont traversé la didactique des langues, Puren s'appuie sur les travaux d'Edgar Morin qui distingue trois types de systèmes d'idées¹⁶⁷ qui ont dominé jusqu'à présent le débat théorique et épistémologique (1991, cité dans Puren, 2011, Dossier n°8, p. 5) :

- a) les systèmes d'idées dont le champ de pertinence est limité à la connaissance seule (théories scientifiques) ; b) les systèmes d'idées qui lient étroitement faits et valeurs, et qui ont donc un aspect normatif (théories non scientifiques, doctrines, systèmes philosophiques, idéologies politiques) ; c) les systèmes d'idées à prétention explicative universelle (grandes doctrines, grands systèmes philosophiques, grandes idéologies).

Il analyse l'influence de ces trois systèmes d'idées sur la didactique des langues étrangères suivant les trois perspectives d'une didactique complexe qu'il a par ailleurs proposées dans ses travaux antérieures à savoir : la perspective didactologique¹⁶⁸, la perspective méthodologique¹⁶⁹ et la perspective didactique¹⁷⁰. Il distingue ainsi cinq idéologies dominant le terrain didactique et méthodologique depuis plus d'un siècle, à savoir, dans l'ordre : « *l'idéologie de la révolution politique* » avec l'avènement de la MD (1905) en réaction à la méthodologie traditionnelle, « *l'idéologie réformiste* » consacrant la

¹⁶⁷ (Morin, 1991, cité dans Puren, 2011, p. 3-4) (PUREN_Cours_site_perso_Dossier8.pdf) : Un système d'idées est constitué par une constellation de concepts associés de façon solidaire, dont l'agencement est établi par des liens logiques (ou apparemment tels), en vertu d'axiomes, postulats et principes d'organisation sous-jacents ; un tel système produit dans son champ de compétence des énoncés ayant valeur de vérité et éventuellement des prédictions sur tous les faits et événements devant s'y manifester. Médiateurs entre les esprits humains et le monde, les systèmes d'idées prennent consistance et réalité objective à partir de leur organisation.

¹⁶⁸(Puren, 2011, Dossier n°8, p. 5) : En ce qui concerne sa *perspective didactologique*, la conception de DLC en tant que discipline a été influencée à une époque par un modèle d'idéologie de type *a* (lorsqu'elle s'est voulue « linguistique appliquée »). Elle me semble relever elle-même du type *b*, dans la mesure où elle se veut interventionniste au nom de certaines valeurs, et où la réflexion didactologique est très proche de la réflexion philosophique, qui se caractérise par son effort pour allier en permanence pensée critique et critique de la pensée. Mais elle est aussi en permanence, comme toutes les Sciences humaines, influencée par des idéologies de type *c*: bien que sa perspective didactologique intègre une réflexion ouverte en permanence, et une réflexion critique vis-à-vis des origines et des effets de l'idéologie dans les perspectives méthodologique et didactique, la DLC ne peut échapper, pour ce faire, aux idées de son temps [...].

¹⁶⁹ (Puren, 2011, Dossier n°8, p. 5) : En ce qui concerne la *perspective méthodologique*, les méthodologies constituées (méthodologies traditionnelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle) peuvent être considérées historiquement comme des systèmes d'idées concernant les manières d'enseigner-apprendre, [...] la cohérence de chacune repose sur un noyau dur méthodologique défini en fonction d'un paradigme composé de postulats et de principes portant sur la conception de ce qu'est parler une langue et apprendre à parler une langue.

¹⁷⁰ (Puren, 2011, Dossier n°8, p. 6) : En ce qui concerne la *perspective didactique*, les didactiques constituées (constructions historiques produites par cette perspective : « didactique du FLE », « didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France », etc.) sont elles-mêmes des systèmes d'idées relatives à la conception des différents éléments du champ didactique et de leurs relations. [...] on peut dire que l'on passe non seulement d'une méthodologie à une autre, mais aussi d'une *configuration didactique* à une autre. [...]L'élément déterminant dans le passage d'une configuration didactique à une autre est le changement d'objectif social (langagier et culturel) de référence, et cet objectif social est bien entendu en relation directe avec l'idéologie de l'époque.

Méthodologie active (1925-1950), « *l'idéologie technologique* » avec l'avènement des SGAV, MAO (1950-1980) « *l'idéologie communicationnelle* » avec l'approche communicative, et l'approche fonctionnelle (1980-1990), « *l'idéologie individualiste* » en œuvre à partir des années 2000.

Avant d'aller plus loin dans la présente analyse, nous allons d'abord expliciter ce que l'on entend par le mot idéologie. Il faut préciser que ce n'est nullement à une analyse détaillée ni à une synthèse des différentes définitions du concept que nous allons nous livrer, ceci n'étant pas l'objectif de notre travail. Nous nous limiterons à une présentation de l'acception de cette notion qui correspond le mieux aux besoins de notre analyse.

Fourez, Englebert-Lecomte, Mathy définissent l'idéologie ou les idéologies (1997, p. 26) : « comme *discours* [...] comme une *représentation adéquate du monde* », Puren, parle lui d'un « système d'idées cohérent et exclusif » (2007, p. 1) :

J'utilise ici « idéologie » dans le sens neutre d'un « système d'idées » qui comme tel tend à se rendre de plus en plus cohérent et exclusif, et par conséquent à se diffuser, à l'intérieur d'une société donnée, dans un maximum de domaines de pensée et d'action. C'est dans ce sens que l'on parle beaucoup actuellement de l'« idéologie libérale », pour laquelle la liberté individuelle est considérée comme produisant partout et en tout les meilleurs résultats.

Remarquons que le discours idéologique se caractérise néanmoins par une fonction de légitimation de visions, de pratiques et de valeurs qui tentent parfois de faire l'impasse sur les biais possibles, mettant en avant les mérites d'une démarche occultant les autres aspects d'ordre scientifique et praxéologique, passé au second plan (Fourez, Englebert-Lecomte, Mathy, 1997, p. 26) (nous mettons en italique):

On considère qu'une proposition est idéologique si elle véhicule une vision du monde qui a, de façon notoire, pour effet de *motiver* des gens et de **légitimer** (justifier) certaines pratiques. On ajoute aussi qu'elle a pour effet de **masquer une partie des biais et des critères utilisés**. Ou, ce qui revient au même, que c'est un type de proposition qui a plus pour effet de *renforcer la cohésion d'un groupe que de décrire le monde*. *Le discours idéologique est donc fort centré sur des valeurs. Une vision idéologique provient toujours d'un certain lieu, c'est-à-dire qu'elle est produite par des groupes sociaux qui ont un intérêt à ce que le plus grand nombre partage cette vision*. Une proposition peut à la fois être scientifique et avoir une dimension idéologique. Le travail scientifique essaie cependant de préciser les critères de ces descriptions du monde et, par-là, de diminuer l'effet de **masque** du discours. Il y a un débat pour savoir si les sciences échappent à l'idéologie ou si elles en véhiculent nécessairement. La plupart des analystes penchent aujourd'hui vers la seconde proposition.

Dans le même sillage, Lenoir souligne la fonction de légitimation du discours idéologique (2008, p. 261) :

[...] en suivant Ansart (1974), rappelons que « le discours idéologique est discours de légitimation. Il s'agit en disant les raisons d'être d'une organisation, d'en démontrer la valeur éminente, la conformité à la justice. Pour y parvenir, le discours fait communément appel à un « fondement » tenu pour absolu et d'autant plus indispensable qu'il est hors de portée de vérification. L'organisation proposée n'est pas un ordre accidentel issu du hasard des circonstances ou des déraisons individuelles, elle répond à un principe ou une nécessité qui la rend indiscutable. » (p. 17-18).

C'est à ce « discours idéologique » (Lenoir, 2008) et à ce « système d'idées » qui le sous-tend, (Puren, 2007) que nous allons nous intéresser dans les lignes qui suivent.

Que ce soit en Afrique, en Europe ou en Amérique du Nord les relais de l'idéologie néolibérale ont usé de la même stratégie rhétorique pour imposer leur approche et finalité de l'éducation à travers les récentes réformes curriculaires.

Derrière le discours néolibéral sous des apparences techniques¹⁷¹ mettant en avant le principe de l'excellence en éducation, l'objectif visé est une harmonisation des pratiques sociales avec les impératifs de la mondialisation-globalisation (Lenoir, 2008, p.257-258) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] Pour répondre aux exigences de ce phénomène global de mondialisation, le discours idéologiquement hégémonique néolibéral met en avant le principe d'excellence (Lenoir, 2000) et il l'accompagne d'autres maîtres mots : le rendement, l'efficacité, l'efficience, les compétences, la flexibilité, la gestion de la qualité, la reddition de comptes, etc. *Le but visé, à craindre et à combattre, si l'on se réfère au directeur général de l'Unesco (Matsuura, 2000), est d'harmoniser les pratiques sociales avec les impératifs du nouvel échiquier mondial où semble se jouer dorénavant le destin des sociétés.*

Nous avons vu, par l'analyse de Migeot développée plus haut, une illustration de ce discours idéologique et les valeurs qu'ils véhiculent à travers le choix et l'usage de la terminologie développés par le CECR dont la référence est le paradigme néolibéral (2010, p. 5) :

[...] derrière des besoins qu'on veut présenter comme étant ceux de l'individu vont, en fait, très vite se profiler les besoins de l'économie et du marché. Ces « besoins » supposés satisfaire l'épanouissement des citoyens, sont en fait imposés par le marché et par la mobilité qu'il impose, au sein de l'Europe, à un individu sommé de s'y plier pour préserver ses chances de tenter d'y trouver un emploi et sommé simultanément de s'adapter et de se soumettre au conditionnement qui lui est imposé en douceur pour son « épanouissement », mais en fait pour sa meilleure adaptation aux valeurs de l'économie néo-libérale.

On peut ainsi multiplier les exemples. Le Québec n'est pas en reste de ce côté, l'analyse de Lenoir montrant que la dernière réforme de l'école y est induite par des impératifs économiques, que c'est la prééminence d'une rationalité strictement économique qui est visée (2008, p. 266-267) :

Sous le poids des impératifs économiques, ces orientations éducatives privilégiées au Québec s'inscrivent dans la tendance forte d'un double processus d'instrumentalisation minimale de base (qui renvoie subtilement aux apprentissages dits essentiels ou de base) d'une clientèle étudiante, futur « capital humain » à l'œuvre dans l'entreprise, et d'intégration sociale de cette clientèle aux normes et aux valeurs qui prévalent dans une culture que Forgues et Hamel (1997) appellent

¹⁷¹ (Lenoir, 2008, p. 259) : [...] du fait qu'elles scrutent les valeurs qui orientent les conduites et les comportements humains. [...] montrer, d'un point de vue éthique, la perversité d'un tel discours et ses effets débilissants, aliénants, sur les êtres humains. La négation de l'humain et de son humanité n'aura peut-être jamais dépassé les limites actuelles. Et les processus en cours qui instaurent cette négation n'auront sans doute jamais été aussi doux, raffinés et subtils, d'autant plus qu'ils convoquent les êtres à y participer et à être leurs propres fossoyeurs.

« culture d'entreprise ». Cette dernière se caractérise par « les exigences de l'objectivité » (p.120) de l'économie de marché qui « tend à subordonner les qualités sociales, culturelles, politiques et ethniques de l'économie » (p. 121), et par la prééminence d'une rationalité strictement économique.

Une éducation considérée en tant qu'investissement dans un « capital humain » qui intègre les valeurs d'une « culture de l'entreprise » suivant une logique d'efficacité et le culte de l'excellence s'inscrivant dans une perspective et une vision de l'homme et de son rapport à la société et au travail, celle de l'*homo-faber*¹⁷² (Develay, 2010). Une nouvelle philosophie (Hirtt, 2009) voire religion (Fabre, Gohier (dir.) 2015) imposées dans les sociétés actuelles par différents instruments politiques (organisations politiques et éducatives internationales et régionales) et financiers (IFI et bailleurs de fonds internationaux et régionaux), (Lenoir, 2008, p. 263-264) (c'est nous qui mettons en italique) :

Popkewitz (2000) [...] recourt à la perspective sociohistorique pour montrer que cette nouvelle orientation s'inscrit dans la tradition messianique de rédemption qui marque l'Occident, et que cette « quête de l'âme » ne constitue en fait que la substitution d'une conception de la rationalité moderne au sens religieux de l'âme. *Cette nouvelle vision se fonde sur la perspective individualiste qui caractérise la démocratie libérale et qui promeut un être humain rationnel et actif. Popkewitz (Ibid.) remarque que « dans de nombreux pays, les réformes curriculaires sont concernées moins par les contenus spécifiques des matières scolaires que par la production d'un enfant qui puisse "se sentir chez lui" avec une identité cosmopolite qui incorpore une flexibilité pragmatique et des dispositions à résoudre des problèmes »* (p. 171). Martinelli, dès 1979, mais aussi, par exemple, Aronowitz (2000) et Readings (1996) montrent bien que *le contrôle des processus socioculturels constitue un mécanisme fondamental dans le développement actuel du modèle néolibéral au sein du phénomène de mondialisation.*

[...] Puisque le développement des compétences sociales est en voie de devenir plus important que celui des compétences cognitives, semble-t-il, dans les enseignements primaire et secondaire, il n'est pas étonnant que le ministère de l'Éducation du Québec ait retenu, à côté de l'instruction et de la qualification, la socialisation comme la deuxième mission de l'école.

L'approche par compétences n'est par voie de conséquence qu'un instrument parmi d'autres au service de cette tentative de domestication de l'éducation et des sociétés à ce nouvel ordre mondial d'asservissement de l'homme au capital que représente le néolibéralisme (Lenoir, 2008, p. 271-272) (c'est nous qui mettons en italique) :

Peters, Marshall et Fitzsimons (2000) [...] mettent en évidence le fait que *le nouveau management, sur lequel repose la restructuration des systèmes scolaires occidentaux et dont le discours promeut la dévolution, l'autogestion, l'automotivation, le choix autonome et le self-management des écoles, et cherche à ce que ces notions deviennent crédibles et acceptées, requiert une éthique qui implique que chaque être humain assure sa propre gouvernance, au sens proposé par Foucault (1991). L'approche par compétences, ainsi que le montre Ropé et Tanguy (1994) et Tanguy (1994, 1996) ou, encore, l'appel à la responsabilité constitue de bons exemples d'une tendance à l'exacerbation de l'individualisme dans un contexte de compétitivité.* La réforme du système scolaire québécois tend à s'inscrire dans cette perspective, d'autant plus, ainsi que le relève Apple (2000), que l'accroissement du soutien financier aux écoles par l'État et le privé ne se réalise que dans la mesure où « les écoles rencontrent les

¹⁷² (Develay, 2010, p. 44) : Tout ce que l'on enseigne à quelque niveau que ce soit, pour quelque savoir que ce soit renferme une dimension culturelle. Et même lorsqu'on construit des curricula par compétence cette même dimension culturelle existe car nous dévoilons indirectement un intérêt pour un *homo faber* au risque qu'il soit déconnecté d'un *homo sapiens*.

besoins exprimés par le capital. Donc, les ressources sont rendues accessibles seulement aux réformes et aux politiques qui relient davantage le système éducatif au projet qui consiste à rendre notre économie plus compétitive ».

1.1.3.3. L'approche par compétences et la gestion politique, verticale des réformes curriculaires : des résultats ?

Ils ne sont pas nombreux aujourd'hui, les responsables de systèmes éducatifs, les experts et les bailleurs de fonds¹⁷³ à se targuer de la réussite dans le contexte africain notamment d'une APC dont on a « vendu » les mérites avant même que des études et des évaluations scientifiques sérieuses en démontrent la pertinence et l'efficacité. Bien au contraire de plus en plus de rapports d'études et de voix s'élèvent pour dénoncer la démarche applicationniste et verticale qui s'est imposée dans une sorte d'apesanteur ignorant les pesanteurs d'un contexte d'implantation dont la raréfaction des moyens matériels et outils didactiques, l'absence de ressources humaines dotées d'une formation de qualité en sont les caractéristiques premières. Par cette option des pouvoirs politiques – qui ont succombé aux chants des sirènes néolibérales et au vent des réformes structurelles dessinées et insufflées par des organisations supranationales (Roegiers, 2010) – pour une approche par compétence en balbutiement en ce début des années 2000 ; faisant fi de la réelle adaptation/adéquation et de la pertinence, aux niveaux épistémologiques et méthodologiques, d'une approche aussi exigeante et complexe que l'APC. Se pose ainsi la question de la résurgence en didactique des langues d'un nouveau type d'applicationnisme. Celui qu'impose ce mode de gouvernance¹⁷⁴ qui écarte de la prise de décision les principaux acteurs concernés qui subissent par ailleurs les répercussions de cette même décision (Cros et al, 2010, p. 13) :

Autrement dit, il semble que cette réforme ait été reçue « clés en mains » de l'étranger, à partir d'une décision prise au sommet de l'État, puis mise en place sans qu'on ait prévu son installation jusqu'au niveau des classes. Or, ce n'est pas en décrétant le changement, même de manière intelligente, dans des textes officiels respectueux des principes d'une réforme, que la réforme s'applique au niveau local, par osmose naturelle. Le niveau local improvise, selon ses propres représentations et intérêts, et la coïncidence avec l'esprit de la réforme devient aléatoire.

¹⁷³ (Cortese, 2010, p. 117) (nous mettons en italique) : La décision de mettre en chantier une réforme curriculaire s'origine à la fois dans le constat de faiblesse des résultats des élèves et dans le souhait de mieux préparer les élèves aux évolutions socio-économiques de la société et du monde du travail. *Mais elle est aussi liée à l'évolution de la recherche en sciences de l'éducation, à l'offre de services de consultants extérieurs et aux choix de financement des bailleurs qui suscitent l'adhésion des responsables politiques. Ceci explique pourquoi les réformes sont trop souvent conçues de façon bureaucratique et ne s'inscrivent pas assez dans la réalité d'un pays, par rapport à ses besoins et contraintes précisément définis.*

¹⁷⁴ (Cros, 2010, p. 13) : Dans la plupart des pays, le choix de l'APC s'est fait au niveau des autorités du ministère plutôt que dans les réunions nationales et la prise de décision a été plus ou moins suivie d'effets, certains pays commençant la réforme dès les états des lieux, d'autres mettant des années avant de l'entreprendre. La réforme ne s'est pas toujours basée sur un diagnostic approfondi, mais elle s'est souvent construite à partir d'un diagnostic d'opinions, dans des discussions avec les partenaires sociaux, lesquels interviennent beaucoup moins dans la suite du processus.

Il faut relever cet autre paradoxe de l'APC, celui de négliger et/ou de ne pas prendre en compte le contexte d'implantation et la mise en œuvre suivant une démarche décontextualisée d'une approche qui prône la contextualisation des apprentissages. Celui aussi d'une réforme confinée à la révision des programmes alors que l'APC postule suivant la logique et la démarche curriculaire une approche systémique qui intervient sur toutes les dimensions du curriculum. Conséquence de cet applicationnisme, deux grands types d'incohérences (Cros et al, 2010, p. 11) :

- au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports pédagogiques souvent inexistant, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités ;
- au niveau du processus, caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence totale de l'APC en formation initiale.

À cela s'ajoute un pilotage plus ou moins chaotique, qui ne délimite pas de façon claire les différentes réformes successives et ne structure pas le lien entre les cycles scolaires.

Loin d'atteindre par conséquent, les résultats escomptés, ces réformes à travers l'introduction de l'approche par compétences ont contribué à renforcer davantage la confusion et nourri le climat de tension et de conflit qui régnait dans ces systèmes. Le cas du système éducatif Camerounais est illustratif à ce propos (Charton, Bihina Ndi, Bipoupout, Sondzia, 2009, p. 38) (nous mettons en italique) : « [...] les réformes se présentent sous la forme d'un faisceau d'actions diffuses peu intégrées les unes avec les autres, *ce qui est une source de confusion et de conflits* [...] ».

Une fois de plus, avant de parler d'efficacité de l'APC sur le terrain africain, il est à notre sens plus judicieux de s'interroger sur sa faisabilité, l'APC peut-elle vraiment réussir en Afrique ? Dupré ¹⁷⁵ s'interroge, dans le cas du système éducatif français, sur la possibilité pour les jeunes de réussir dans des classes de 35 à 37 élèves, qu'en est-il alors d'un certain nombre de pays africains dont le nombre d'élèves en classe oscille entre 40 et 65 élèves ? (Charton, Bihina Ndi, Bipoupout, Sondzia, 2009, p. 46) :

[...] Le nombre d'élèves par classe est un indicateur important pour apprécier la qualité de l'éducation. Les bailleurs s'accordent sur le chiffre de 40 élèves par classe pour dispenser un enseignement de qualité¹⁷⁶ [...] La majorité des 56 classes observées compte entre 40 et 65 élèves. Les classes de moins de 40 élèves sont rares [...]

¹⁷⁵ (Dupré, 2002, p. 65-66) : [...] Actuellement l'Education Nationale pourrait s'interroger sur les moyens simplement matériels qu'elle accorde aux artisans-enseignants dynamiques. Elle se bat certes avec des contraintes budgétaires mais comment ose-t-elle affirmer que l'enfant est au cœur du système scolaire et en parquer 35, 37 dans une salle de classe pour un cours de langue.

¹⁷⁶ (Charton, Bihina Ndi, Bipoupout, Sondzia, 2009, p. 46) : « Il s'agit de l'un des indicateurs retenus dans le cadre de l'initiative FTI pour atteindre les ODM » (ODM : Objectifs Du Millénaire) .

Peut-on réussir dans de telles conditions la mise en œuvre d'une approche qui prône la centration sur l'apprenant, le développement de compétences transversales, dans un cadre interdisciplinaire, suivant des démarches et techniques relevant du paradigme socioconstructiviste et des méthodes actives, le tout dans des systèmes éducatifs dénués de moyens et de formation de qualité ? Rien n'est moins sûr, mais pourquoi alors choisir l'APC ?

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, dans la quasi-totalité des pays l'introduction de l'approche par compétences a été imposée par les autorités politiques en coordination avec les bailleurs de fonds, sans qu'il y ait une véritable concertation avec les différents intervenants du système éducatif. Ainsi dans le cas du système éducatif camerounais (Charton, Bihina Ndi, Bipoupout, Sondzia, 2009, p. 75) :

l'un des objectifs de la réforme APC est précisément de renforcer les liens entre l'école et la société en développant des compétences qui dépassent le seul cadre scolaire. Or les acteurs de la société civile (les syndicats, les parents d'élèves et universitaires) n'ont pratiquement pas été intégrés ou consultés dans le processus de mise en place de l'APC. L'adoption de l'APC au Cameroun semble avoir été le fruit d'une négociation directe entre les bailleurs et certains responsables du ministère. La question du degré d'articulation de ces réformes par rapport à la réalité sociale et scolaire du pays mérite d'être posée. Comme l'a souligné un cadre du Minedub : « ces réformes pédagogiques peuvent apparaître comme les effets des conditionnalités macro-économiques des bailleurs de fonds. »

Les difficultés qu'a connues le processus de mise en œuvre de l'APC et la confusion que celle-ci a provoqué dans un certain nombre de systèmes éducatifs non préparés à intégrer cette innovation, n'ont pas permis l'amélioration des acquis des élèves. C'est le cas, entre autres, de la Tunisie, pourtant l'un des rares pays à connaître une phase d'implémentation de cinq années relativement avant la généralisation de la pédagogie de l'intégration. Le rapport d'étude Pays¹⁷⁷ a déploré une certaine démotivation des élèves ainsi qu'une baisse des acquis (Cros et al, 2010, p. 99) :

Environ la moitié des directeurs et la majorité des enseignants disent enregistrer une baisse de la motivation chez les élèves, sans toutefois pouvoir démontrer clairement un lien direct entre l'adoption de l'APC et ce phénomène. [...] les enseignants, les parents et certains directeurs déplorent une baisse des acquis. [...]. Les résultats obtenus par les élèves à nos tests de langue arabe et de mathématiques ont démontré une assez grande faiblesse des élèves, en général.

C'est le cas également du Gabon, où cette réforme APC n'a pas réussi à réduire les différentes disparités du système (Sane, Makaya, Develay et Fezzaa, 2009, p. 39) :

[...] C'est dire que la mise en œuvre de la réforme curriculaire par l'APC n'est pas encore arrivée à réduire les disparités entre écoles d'une même localité et entre écoles de localités distinctes mais entre deux niveaux. L'analyse des différents tableaux montre une disparité alarmante entre les écoles, même entre celles qui appartiennent à la même commune. [...].

¹⁷⁷ Rapport-pays Tunisie (2009), réalisé pour l'AFD/CIEP par Louise LAFONTAINE, professeure associée, Université de Sherbrooke, Canada, Mohamed BEN FATMA, consultant international, Tunisie.

Au Mali aussi les résultats ne semblent pas être au rendez-vous (Altet, Fomba, 2009, p. 12-14) :

[...] Le projet n'a pu atteindre les résultats escomptés faute d'avoir mis en œuvre les conditions minimales requises [...]. [...] les résultats des élèves restent faibles, surtout en langue, à part dans quelques écoles [...]. [...] Mais la mise en œuvre n'a pas permis d'atteindre la finalité d'équité visée.

Ces approches qui ne sauraient être réduites à leur aspect uniquement idéologique voire politique reposent au demeurant sur un certain nombre de principes intéressants à exploiter. Elles permettent de remettre également sur la table un certain nombre de questions liées à l'éducation et dont le débat vient seulement de débiter. Leur mise en œuvre, en revanche, avec la célérité et la démarche hasardeuse qui ont prévalu dans leur application sur le terrain ; la non mise en place d'un certain nombre de préalables conditions *sine qua non* de leur réussite, ont produit le contraire des résultats escomptés et a faussé le débat. De ce fait, l'APC n'a-t-elle pas dans certains pays brouillé davantage les repères ? N'est-elle pas à l'origine d'une situation de confusion dans des systèmes éducatifs de pays déjà en mal de clarté, de cohérence et de cohésion ?

En définitive, l'approche par compétences a été « vendue » par un certain nombre d'organisations internationales comme la solution idoine aux problématiques de l'accès au savoir, de l'égalité des chances ; comme une approche qui par la contextualisation des savoirs et la centration sur l'apprenant serait à même d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que le rendement de ces systèmes éducatifs, et qui serait ainsi un bon moyen de lutter contre l'échec scolaire. Plus d'une décennie après leur mise en œuvre, les réformes curriculaires par l'APC ont davantage brouillé les pistes que défriché le terrain. Elles ont plongé dans une impasse les systèmes éducatifs africains qui les ont adoptées, comme le montre la pertinente analyse d'Alexis de Roquefeuil, responsable de la Banque africaine de développement (BAD), qui reconnaît la responsabilité des bailleurs de fonds dans l'échec des réformes curriculaires par l'APC (de Roquefeuil cité dans Tehio, 2010, p. 113) :

Nous avons une responsabilité dans ces réformes en tant que donateur, car nous en avons financé une grande partie à différents niveaux. Le diagnostic de l'étude me semble assez sévère. Ce qui me frappe est le déficit de démocratie qui a marqué la mise en œuvre de ces réformes. Cette logique d'implantation, nous l'avons connue dans différents pays. Aux Comores, la phase de généralisation avait été planifiée immédiatement après la phase pilote, sans en faire l'évaluation et sans consultation.

Comment sortir de cette impasse, alors que cette étude interpelle les décideurs et en particulier les décideurs financiers ? Doit-on reconstruire l'APC ou faut-il réformer cette approche ? Cela appellerait sans doute une nouvelle étude, une nouvelle mise en perspective de l'APC en fonction de chaque contexte, en travaillant en consultation directe avec les acteurs, en particulier avec les écoles, pour définir une conception démocratique de la question des réformes éducatives.

Conclusion du chapitre premier

Nous avons tenté tout au long de ce chapitre de revenir sur cette *notion de compétence* qui fait l'objet d'un débat, une vingtaine voire une trentaine d'années après son intrusion dans le domaine de l'éducation et dans le champ de l'apprentissage, toujours aussi virulent. Du fait de la prégnance de sa dimension praxéologique, cette notion présente aujourd'hui encore une difficulté quant à sa définition, difficile en effet malgré les tentatives de stabiliser cette notion et de la hisser au statut de concept, en raison, comme nous l'avons vu, de ses différents emprunts théoriques, descriptions et usages multiples (Jonnaert et Furtuna, 2014). La manière dont l'APC présente un certain nombre de principes qui fondent sa démarche d'apprentissage à l'exemple de la mobilisation des ressources cognitives en situation, l'un de ses principes-clés, pose problème car les recherches actuelles en psychopédagogie n'arrivent pas à dégager une voie consensuelle. Ceci témoigne de la fragilité des fondements de cette approche (Crahay, 2006, p. 101) :

Pour nous, la problématique de la mobilisation en situation des ressources cognitives du sujet pose un vrai problème à la recherche psychopédagogique, mais nous résistons à l'idée que la notion de compétence lui apporte une solution positive. Bien plus, nous craignons qu'elle précipite le monde pédagogique dans une illusion simplificatrice dont il risque d'être difficile de le sortir.

Le passage de cette notion du monde de l'entreprise par l'entremise de la formation professionnelle vers le monde scolaire et l'intérêt accru pour cette dimension praxéologique¹⁷⁸ la fragilisent et la maintiennent dans une situation de « vulnérabilité à la récupération idéologique » (Gillet, 1998, p. 31). Car ce « concept fédérateur et chargé de valeurs ¹⁷⁹ » (Matheron, 2007) suscite l'intérêt du monde économique et des bailleurs de fonds d'où sa rapide généralisation à travers les récentes réformes curriculaires (Develay, 2010, p. 42-43) :

Il s'agit d'une notion empruntée à la psychologie du travail et à l'ergonomie mais qui a fait florès en pédagogie. À tel point que de nombreux bailleurs de fonds ont reconnu, avec le mot compétence, la réforme qu'ils espéraient, parce qu'offrant en apparence un visage commun pour des systèmes éducatifs différents.

¹⁷⁸ (Gillet, 1998, p. 31) : Il est vrai que le concept de compétence, maintenu ainsi dans sa neutralité praxéologique, présente une grande vulnérabilité à la récupération idéologique. Nous l'avons vu plus haut : professionnalisme, professionnalisation, flexibilité s'annexeront aisément un concept qui les renforce d'une aile opératoire. En ce sens, la constitution d'un groupe de travail sur le concept de compétence par le CNPF appelle à une vigilance critique (1997). Il ne faut pas oublier que l'insistance sur les situations-problèmes, la prégnance des connaissances, ouvrent l'espace du concept de compétence à une dimension plus large.

¹⁷⁹ (Matheron, 2007, aragr. 1) : Un tel concept, fédérateur et chargé de valeurs – faire acquérir ou posséder une ou des compétences c'est-à-dire « le juste rapport » –, possède toutes les qualités pour assumer la fonction de mot d'ordre, enjoignant ainsi chacun au ralliement à une cause parée de bien des vertus.

Cette situation suscite par conséquent l'appréhension d'un certain nombre d'observateurs qui voit en cette lecture et orientation de la notion de compétence une énième tentative qui vise la destruction des savoirs (Develay, 2010, p. 40) :

Avec l'approche par compétences (APC), nouvelle évolution du statut des savoirs, ce qui est au cœur de l'école, ce ne sont plus des savoirs, mais des compétences dont il est possible de se demander si elles ne viennent pas gommer l'idée même de savoirs.

En se situant sur le terrain des valeurs, celles de l'idéologie néolibérale, les problématiques que pose la notion de compétence relèvent d'un cadre plus important, celui des finalités de l'éducation, et elles posent en filigrane la question du choix du projet de nos sociétés, celles de ce XXI^{ème} siècle : l'éducation doit-elle en effet servir ou asservir l'homme ? Là est, à notre sens, la véritable question (Lenoir, 2008, p. 266) : « [...] en fait, le tout est de savoir si la finalité de l'éducation est l'émancipation humaine ou une des formes quelconques d'asservissement, de soumission sociale à l'utilitarisme et à des pouvoirs particuliers ».

1.2. L'(les) approche(s) par compétence(s), vers une typologie ?

Il serait aujourd'hui bien présomptueux
de proposer une « didactique des *compétences* »
alors *que nul ne sait exactement comment elles se construisent*
et qu'on peine à les identifier de façon univoque.
Toutefois, malgré ce flou, il importe d'en parler,
en sachant qu'on désigne,
plutôt qu'un modèle conceptuel stabilisé,
un champ de problèmes ouverts.
(Perrenoud, 1996a, p. 8) (C'est nous qui mettons en italique.)

En faisant la revue de la littérature du domaine, l'expression récurrente quant à la désignation de l'APC est celle d' « *approche par compétences* » (Roegiers, 2010 ; Jonnaert, 2011 ; Hirtt, 2009 ; Monchatre, 2008 ; Cros et al. 2010) ; l'expression « l'approche par *les* compétences » est également usitée (Carette et Rey, 2010 ; Scallon, 2004 ; Delorme, 2008). Néanmoins là où les uns parlent d'*Approche* par compétences d'autres préfèrent parler d'*approches* par compétences.

L'approche par compétences est par conséquent sujette à confusion, et cette confusion sur le plan théorique et épistémologique est également visible au niveau du terrain : nous avons établi ce constat lors de notre passage dans la wilaya où a eu lieu notre enquête de terrain. Ainsi avons-nous jugé nécessaire de présenter dans ce chapitre quelques-unes des modélisations qui ont réussi à s'imposer dans les récentes réformes curriculaires.

1.2.1. Les approches par compétences, vers une classification ?

Plusieurs chercheurs se sont essayés à une typologie des approches par compétences¹⁸⁰, non sans difficultés car il faut reconnaître la complexité de la tâche, celle de la mise au point d'une classification scientifique rigoureuse. C'est pourquoi, il faut préciser que les classifications que nous présentons dans les pages qui suivent ont été réalisées suivant des critères empiriques, et non suivant des critères théoriques.

1.2.1.1. La proposition de classification de Charles DELORME

Delorme (2008) esquisse une typologie postule des critères permettant de distinguer les différentes approches par compétences dont entre autres : la dimension systémique envisagée (macro, méso ou micro systémique) et les cinq types de compétence privilégiés.

A. Une classification suivant le type de compétence privilégié

Comme il existe une multitude de définitions de la compétence, il existe aussi autant de typologie des compétences. N'ayant pas l'intention d'exposer ici une liste exhaustive des typologies existantes, nous nous limiterons à la présentation d'un certain nombre d'exemples suivant les domaines, afin d'illustrer cette diversité. Pour les auteurs du *CECR* (2001, p. 17) : « la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes: une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire . »

Tremblay (1996) présente elle dans le domaine de l'autoformation quatre composantes de la compétence : une *composante adaptative* (tolérer l'incertitude), une *composante sociale* (établir un réseau de ressources), une *composante praxique* (réfléchir sur et dans l'action) et une *composante métacognitive* (se connaître comme apprenant).

Afin de mieux comprendre et cerner les enjeux de la classification que propose Delorme des approches par compétences, nous avons jugé nécessaire d'exposer sa propre typologie des compétences. Cet auteur estime que la difficulté inhérente à l'établissement d'une typologie des compétences peut à présent être surmontée, car il est possible, selon lui, d'établir une typologie des compétences malgré l'existence de terminologies différentes (2008, p. 121) (c'est nous qui mettons en italique) :

De façon pratique, il nous apparaît aujourd'hui qu'une typologie des compétences peut faire l'objet d'un accord, quelles que soient les terminologies et les étiquettes retenues. Cette typologie pragmatique comporte nécessairement des zones de recouvrement et chaque rubrique peut faire l'objet d'approfondissement et de spécialisation.

Il propose une répartition des compétences en cinq catégories (Delorme, 2008, p. 121) :

1. les compétences scolaires ou pédagogiques en interaction avec les didactiques¹⁸¹ ;
2. les compétences de nature instrumentale et méthodologique (savoir-apprendre, savoir-travailler, seul ou en équipe)¹⁸² ;
3. les compétences de type transversal qui, tant sur le plan intellectuel que socio-affectif, favorisent les apprentissages méthodologiques et instrumentaux de façon transdisciplinaire ;
4. les compétences centrées sur la vie quotidienne immédiate ou à moyen terme pouvant s'inscrire aussi dans une logique de pré-professionnalisation ou de relation avec le monde du travail, la vie active (*life skills*) ;
5. les compétences de nature sociale, culturelle, privilégiant les valeurs dans une perspective de citoyenneté et de civilité.

Suivant qu'on mette l'accent sur l'une ou l'autre de ces compétences, on donne une orientation différente au curriculum et par conséquent une approche différente de

¹⁸¹ (Delorme, 2008, p. 121) : Cette catégorie nous apparaît constituer le noyau central de la problématique des compétences à développer à l'école. C'est à partir d'elles que les autres trouveront leur place et leur organisation scolaire. Nous revalorisons les « contenus » comme le propose clairement l'étude de l'UNESCO (Gauthier). Ces compétences pédagogiques permettent aujourd'hui le recentrage nécessaire sur les connaissances par les didactiques.

¹⁸² (Delorme, 2008, p. 121) : Ces compétences sont parfois marquées par telle ou telle discipline, comme la formation technologique, professionnelle ou les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

l'enseignement-apprentissage. Choisir, à titre d'exemple, de mettre l'accent sur le développement de compétences transversales, inscrit le curriculum dans des cycles d'apprentissages et une approche inter ou transdisciplinaire. Il amène à favoriser un processus d'enseignement-apprentissage suivant la pédagogie de projet, une organisation, gestion et fonctionnement différents des différents partenaires pédagogiques et institutionnels de l'établissement. Opter pour le 5^{ème} type de compétence, de nature sociale, culturelle, privilégiant les valeurs dans une perspective de citoyenneté et de civilité, à titre d'exemple, c'est donner une orientation au curriculum privilégiant le développement d'un certain nombre de savoir-être et donc de contenus. Si l'orientation dominante vise un profil d'élève suivant un certain nombre de valeurs déterminées, l'approche privilégiée est l'approche par les standards. Nous reviendrons et développerons ce point plus loin dans le présent sous-chapitre.

B. Une classification suivant la dimension systémique envisagée

Delorme considère que suivant la dimension systémique envisagée, l'usage et l'orientation du curriculum, l'approche par compétences diffère d'un niveau à un autre du système éducatif car la démarche, les outils diffèrent selon qu'on s'intéresse à une réforme portant sur le niveau macro-méso ou micro-système (2008).

B.1. La compétence au niveau macro-système

S'intéresser dans le cadre d'une réforme curriculaire à la dimension macro du système éducatif, c'est aborder la compétence comme **cadre organisateur curriculaire**, approche qui privilégie les notions de profil des apprenants (Delorme, 2008), et qui amène des réponses aux questions suivantes : quel est le profil de l'apprenant qu'on veut former ? Quelles compétences doit-on privilégier ? (Delorme, 2008, p. 123) :

[...] nous pouvons distinguer l'usage des compétences pour traiter de la réforme d'un système éducatif dans son architecture, dans le choix des catégories d'organisation du curriculum où nous retrouvons la notion de profil. Les textes présentant les compétences-clés de l'Europe, ceux qui traitent du Socle Commun en France, ou ceux annonçant les compétences transversales du Québec, s'inscrivent dans cette catégorie macro systémique.

B.2. La compétence au niveau méso-système

L'approche par compétences envisagée à ce niveau porte sur l'organisation à l'échelon intermédiaire à savoir l'organisation du curriculum au niveau de l'établissement scolaire, la structuration des disciplines, les relations envisagées entre celles-ci et surtout le type d'enseignement-apprentissage à envisager (Delorme, 2008, p. 123) :

[...] dans ce cas, les compétences permettent d'appréhender la formation au niveau de l'établissement scolaire, dans son projet. Cette formulation intermédiaire de la compétence rejoint les préoccupations du travail interdisciplinaire ou celui plus particulier des compétences dans le champ didactique.

B.3. La compétence au niveau micro-systémique

À ce niveau, l'approche par compétences envisagée s'intéresserait à son implantation effective dans les salles de classes (Delorme, 2008, p. 123) :

L'usage au niveau micro-systémique est celui de la classe d'un niveau de cycle où les compétences constituent, avec un projet pédagogique annuel ou un plan d'année, la possibilité d'organiser de façon nouvelle et efficace, la progression des apprentissages et leur programmation. C'est le niveau de la construction de séquences, de séances ou encore d'unités d'apprentissage. La formulation des compétences au niveau de la séquence ou de la séance garantit à « l'Approche par les compétences » toute sa crédibilité. C'est le moment de vérité ou enfin on peut vérifier si cette nouvelle proposition « entre bien dans la classe » et permet aux élèves d'apprendre autrement et mieux.

Delorme, esquissant cette typologie, insiste sur la nécessité d'accepter et de développer des usages et des approches variés des compétences. Il rejette toute velléité d'uniformisation des pratiques au nom d'une ingénierie qui, aidée par les nouvelles technologies, aurait tendance à développer et à imposer des démarches et des approches pédagogiques dans une sorte d'apesanteur, faisant ainsi fi des réalités contextuelles, situationnelles et des pesanteurs propres à chaque système (2008, p. 123-124) :

[...] Il nous paraît nécessaire aujourd'hui, d'accepter et de valoriser la variété des usages face à la pluralité des contextes et des situations. Il est nécessaire de ne pas réduire le traitement des réalités pédagogiques et de l'apprentissage des élèves à une seule méthodologie, à une seule terminologie. C'est un risque actuel encouru dans certains pays d'uniformiser les concepts, les apprentissages avec tous les dangers « de la pensée unique ». Celle-ci réduira la créativité des enseignants, leur propre capacité de développer, à leur niveau des situations originales, des propositions nouvelles. Ainsi, il ne nous semble pas que la problématique de l'évaluation et de la certification, sous prétexte de rigueur, soit à appréhender de façon rigide par une technologie ou une ingénierie de plus en plus compliquée alors qu'il s'agit de traiter de la complexité et de la variété.

Nous allons à présent présenter une classification, que résume la figure n° 3, qui nous semble plus détaillée et complète que la première, et qui permet de rendre compte des différents courants et approches issus de l'APC dans le domaine de l'éducation, en l'occurrence celle proposée par Roegiers (2008a).

1.2.1.2. La classification de Xavier ROEGIERS

Roegiers considère que la mise en œuvre de l'APC suivant la *compréhension*¹⁸³ de la notion d'approche par compétences et les finalités et les objectifs attendus de la formation peut donner lieu à plusieurs variantes. Ces variantes peuvent s'articuler et être déterminées suivant qu'on mette l'accent sur l'un ou parfois la combinaison des trois critères suivants. (2008a, p. 3) (nous mettons en italique) :

Cette variabilité dans la manière de traduire l'APC entre les différents systèmes éducatifs est multiforme. Certaines variations peuvent s'expliquer par des visions différentes de la manière d'exprimer un profil de sortie de l'élève, en fonction des valeurs véhiculées par le système éducatif, d'autres par des conceptions différentes de ce que sont les contenus prioritaires en éducation, d'autres enfin par des conceptions différentes de ce que devraient être les processus d'enseignement-apprentissage prioritaires, et les théories de l'enseignement ou de l'apprentissage auxquelles ils se rattachent.

Plusieurs conceptions et manières de traduire le profil de sortie des apprenants existent. Roegiers en distingue trois principales non exclusives l'une de l'autre (2008a, p. 3) : « trois conceptions principales co-existent aujourd'hui au sein des systèmes éducatifs dans la manière d'exprimer le profil de sortie de l'élève. Il faut voir ces conceptions, non comme s'opposant, mais comme étant en tension, voire complémentaires, dans les curriculums [...]. »

¹⁸³(Roegiers, 2008a, p. 1) : « [...] la notion même d' « approche par compétences » est loin d'être entièrement stabilisée : elle est comprise de plusieurs manières différentes, et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curriculums de compétences. »

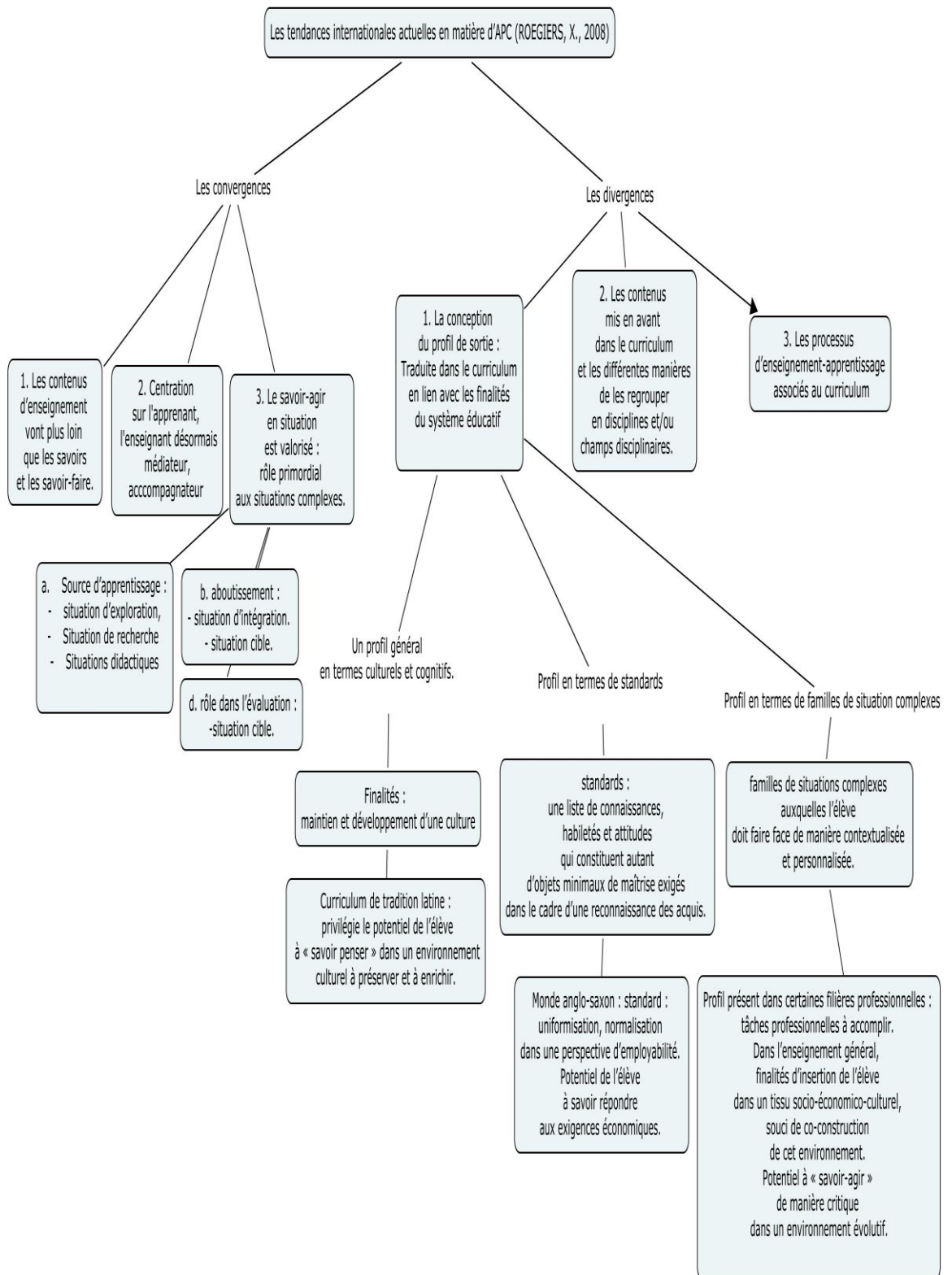


Figure 3 Les tendances internationales en matière d'APC d'après Xavier ROEGIERS (2008a)

A. La manière de traduire un profil de sortie en lien avec les finalités du système

Dépendant des orientations politiques et des finalités fixées au système éducatif par le pouvoir politique, intervient ici la question de la gouvernance et des valeurs, car pour beaucoup de pays la question cruciale réside non seulement dans l'adéquation ou non d'une méthode ou approche pédagogique, mais dans le choix de ces finalités et orientations de ces systèmes éducatifs qui sont le lieu d'enjeux et de confrontations politico-idéologiques par excellence. Roegiers postule trois catégories de profils (2008a, p. 3-4) : « un profil général », « un profil en termes de standards » et « un profil en termes de familles de situations complexes ».

A.1. Un profil général en termes culturels et cognitifs

Largement répandu, c'est le profil, désigné comme traditionnel, qui vise essentiellement la formation à une culture dont la transmission des connaissances occupe une large place (Roegiers, 2008a, p. 3) :

Un profil général, **en termes culturels et cognitifs**, dans lequel les connaissances prennent une large part. Ce type de profil répond essentiellement à des finalités de maintien et de développement d'une culture. C'est le profil traditionnellement véhiculé par l'école, en particulier dans les curriculums de tradition latine ; [...] où les épreuves d'évaluation sont encore souvent dominées par la restitution de connaissances. [...].

Ce type de profil est depuis longtemps remis en cause par les pédagogies actives mais également par l'APC. Celle-ci est néanmoins amenée, paradoxalement, à composer avec ce profil dans un certain nombre de pays imprégnés par la culture de transmission des connaissances, par les pratiques pédagogiques héritées de la PPO et du paradigme béhavioriste. Il faut souligner que ce « renoncement » de l'APC s'origine en effet dans la difficulté à négocier ce changement de paradigme, qui marque le dépassement de la PPO, et des approches transmissives, à cause des problèmes liés notamment à l'insuffisance de la formation et de l'accompagnement des formateurs et des formateurs de formateurs, à l'imprégnation de la *techné* et des principes de cette approche, enfin aux difficultés d'ordre matériels.

A.2. Un profil en termes de standards

Standardisé par les programmes d'évaluation internationaux, encouragé par les tenants de la démarche qualité et de l'obligation de résultat, ce profil est largement répandu

dans le monde anglo-saxon¹⁸⁴. La conception et la construction de ce type de profil en termes de standards, qui peut se matérialiser par des listes de *connaissances*, d'*habiletés* ou d'*attitudes*, doit obéir à des exigences liées à la maîtrise minimale d'un certain nombre d'acquis en rapport avec les objectifs attendus d'une situation de formation donnée (Roegiers, 2008a, p. 3): « ces standards consistent en une liste de connaissances, habiletés et attitudes, qui constituent autant d'objectifs minimaux de maîtrise exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis [...]. »

Largement influencé par l'ingénierie de la formation, ce type de profil répond à la volonté de rapprocher, autant que faire se peut, les profils de formation avec les profils recherchés par les entreprises, en d'autres termes de faire correspondre les exigences des postes de l'entreprise aux contenus des formations dispensés par les écoles, les centres de formation, etc. Cela n'est pas sans rappeler la coloration idéologique de ce type de profil, pour lequel il est fait recours aux thèses de la professionnalisation et la visée utilitariste des savoirs, ce qui suscite l'appréhension¹⁸⁵ voire l'opposition de ceux qui estiment que l'école se doit de prendre en charge d'autres missions

(Rey, 2008, p. 7) : « cette association des compétences aux standards inquiète [...] ceux qui craignent de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance. »

A.3. Un profil en termes de famille de situations complexes¹⁸⁶

Très usité dans les récentes réformes curriculaires, il en constitue même leur leitmotiv, ce profil vise et insiste sur la co-construction par les apprenants de savoirs en interaction avec leur environnement à travers leur confrontation à des situations complexes (Roegiers, 2008a, p. 4) :

Un profil **en termes de familles de situations complexes** auxquelles l'élève doit pouvoir faire face, de manière contextualisée et personnalisée ; ce type de profil est présent depuis longtemps dans certaines filières professionnelles, les familles de situations complexes étant liées aux tâches professionnelles à accomplir. Dans l'enseignement général, ce profil répond à des

¹⁸⁴ (Roegiers, 2008a, p. 3) : [...] ce type de profil est particulièrement répandu dans le monde anglo-saxon [...].

¹⁸⁵ (Roegiers, 2008a, p. 3-4) : Le terme « standard », choisi pour désigner ces objectifs minimaux, témoigne sans équivoque possible d'un souci d'uniformisation, de normalisation, dans une perspective d'employabilité ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir répondre » aux exigences du monde économique, dans une optique de circulation des personnes et de la valorisation des qualifications ;

¹⁸⁶ (Roegiers, 2008a, p. 4) : « Ces familles de situations répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir agir » de manière critique dans un environnement évolutif. »

finalités d'insertion de l'élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution, et témoigne aussi d'un souci de co-construction de cet environnement.

Ce profil reçoit cependant un certain nombre de critiques quant à la difficulté que pose la construction et la mise en œuvre de ces situations-problèmes complexes et inédites¹⁸⁷ (Crahay, 2006) mais encore leur évaluation. La difficulté pour la plupart des enseignants de constituer des situations d'apprentissage et d'évaluations ainsi que l'environnement d'apprentissage qui exige un nombre restreint d'élèves, un matériel et une organisation pédagogique en rapport avec l'apprentissage par situations, rendent difficile leur mise en œuvre dans le contexte scolaire actuel d'un certain nombre de pays. Il ne faut également pas perdre de vue les questions d'éthique et d'équité que cette orientation pose, car l'accent mis sur la mobilisation des acquis en situation laisse peu de place à l'apprentissage de ces acquis. Ce qui se fait par conséquent au détriment des élèves qui en sont dépourvus et qui sont en général issus de milieux défavorisés.

B. Les contenus

Le choix de la catégorie des contenus d'enseignement-apprentissage détermine l'orientation et l'organisation du curriculum et donc de l'APC¹⁸⁸. Roegiers (2008a, p. 4) distingue « *trois grandes catégories* » largement répandues dans la conception des curriculums.

B.1. Les savoirs et les savoir-faire

La centration du curriculum sur les savoirs et les savoir-faire appelle une organisation de type disciplinaire (Roegiers, 2008a, p. 4) : « [...] les contenus seront plutôt organisés en disciplines si on privilégie les savoirs et les savoir-faire ». C'est l'une des organisations les plus répandues en raison notamment des contraintes que nous avons évoquées lorsque nous avons abordé l'organisation en profil du curriculum suivant des situations complexes. Nombreux sont les systèmes éducatifs, dans les pays issus de l'hémisphère sud de la planète ceux en voie de développement, qui ne sont pas encore prêts à opérer une réorientation vers un apprentissage de type inter et transdisciplinaire. Ils continuent par conséquent à privilégier une organisation de type disciplinaire.

¹⁸⁷ (Crahay, 2006, p. 103) : C'est aussi au nom de la lutte contre l'échec scolaire qu'il convient de rompre une lance contre la norme de la complexité inédite. Adopter pour critère de compétence la résolution de problèmes à la fois complexes et inédits, c'est confronter les élèves à un niveau d'exigences extrêmement élevé, niveau que la grande majorité n'atteindra probablement pas du simple fait de la haute probabilité des erreurs de mesure. Par erreur de mesure, nous signifions ici le fait de déclarer incompetents des élèves qui ne le sont pas moins que leurs condisciples qui réussissent l'épreuve.

¹⁸⁸ (Roegiers, 2008a, p. 4) : « Selon que l'accent est mis sur l'une ou l'autre de ces catégories de contenus, différentes organisations de ces contenus vont être induites [...] ». »

B.2. Les savoir-être, les « life skills »

Mettre l'accent¹⁸⁹ sur cette catégorie de savoir, c'est accorder une place de premier plan au développement d'un certain nombre de valeurs (Roegiers, 2008a, p. 4) : « [...] tout ce qui contribue au « savoir-vivre ensemble en société » (éducation à la citoyenneté, à la paix, à la tolérance...) ». Se pose, cependant, la question de la détermination de ces savoir-être : de quelles valeurs parle-t-on ? Par qui seront-elles déterminées et au service de qui ?

La prolifération d'un certain nombre d'« *approches "Nations-Unies"* » (Roegiers, 2008a, p. 6), conçues et diffusées par les organisations internationales : l'Unesco, l'OCDE, OIF, etc., dont la coloration idéologique est de type néolibéral, suscite de nombreuses appréhensions, d'autant plus que la complexité axiologique n'a pas besoin d'être démontrée. Cette déferlante de la globalisation marchande remet par voie de conséquence à l'ordre du jour un certain nombre de conflits liés à la sphère culturelle et identitaire face à la tentation hégémonique du modèle consumériste.

B.3. Les compétences transversales

Choisir une entrée par les compétences transversales¹⁹⁰ dans un curriculum implique la réorientation et la réorganisation des disciplines scolaires en champ disciplinaire¹⁹¹ ainsi que la mise en place d'une organisation en cycle d'apprentissage. Ceci n'est pas sans risques pour la réussite de la réforme, compte-tenu de l'imbrication d'un certain nombre d'aspects socioéconomiques sources d'enjeux et de tensions entre les différentes corporations intervenant dans le système (Rey, 2008, p. 7) :

La sociologie du curriculum insiste sur le fait que les matières d'enseignement sont des systèmes sociaux soutenus par des réseaux d'influence, avec tout une série de négociations et de régulations, qui sont reliées en même temps à des enjeux sociétaux globaux et à des rapports de force entre différents groupes professionnels concernés par le curriculum (dont les spécialistes disciplinaires). Il faut aussi non seulement s'interroger sur la part du curriculum officiel (recommandé ou prescrit) qui est effectivement enseignée et assimilée, mais aussi sur la part du curriculum qui est directement produite par les pratiques des enseignants et par les élèves dans les relations maître-élèves.

La réunion d'un certain nombre de préalables quant à l'environnement d'implantation de ces compétences transversales est primordiale (Rey, 2008). L'exigence

¹⁸⁹ (Roegiers, 2008a, p. 4) : « [...] un accent mis sur les life skills a tendance à induire la création de nouvelles disciplines, souvent appelées "domaines de formation générale", voire même "domaines disciplinaires" ».

¹⁹⁰ (Roegiers, 2008a, p. 4) : « des capacités mobilisées dans toutes les disciplines, souvent appelées "compétences transversales"¹⁹⁰ » : chercher de l'information, traiter l'information, communiquer de manière efficace, etc. »

¹⁹¹ (Roegiers, 2008a, p. 4-5) : « un accent mis sur les compétences transversales va favoriser le regroupement de plusieurs disciplines en champs disciplinaires. »

non seulement d'une excellente formation des enseignants, des formateurs de formateurs mais également d'une véritable prise de conscience des enjeux et défis auxquels fait face l'école ainsi qu'une véritable implication par la négociation et la concertation, des intéressés sont fondamentaux pour tout système éducatif visant une implantation efficace et efficiente de l'APC (Rey, 2008, p. 7) :

[...] au sein d'un des groupes de travail de l'Union européenne sur les compétences-clés, cette approche large des compétences est soulignée. Il est notamment affirmé que l'environnement idéal pour l'apprentissage des compétences-clés requiert les éléments suivants :

- une approche plus individualisée de l'apprentissage ;
- des enseignants mieux coordonnés pour les compétences transversales et qui collaborent de façon effective sur ces questions ;
- une vision partagée de l'école qui encourage les enseignants à travailler en équipe.

Bon nombre de systèmes éducatifs qui se sont lancés dans les réformes curriculaires ne sont pas à même de réunir de tels préalables. Les récentes implantations de l'approche par compétences en Afrique relèvent les pesanteurs contextuelles, véritables obstacles à la réussite d'une telle approche (Bernard, Nkengue Nkengue, Robert, 2007, paragr. résumé) (nous mettons en italique) :

Dans de nombreux pays, l'APC est la méthode choisie pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et elle est présentée comme un facteur déterminant de l'amélioration de la qualité de l'éducation. [...]. Nous pointons ainsi les insuffisances de cette approche quant à sa capacité à prendre en compte les réalités et les besoins des systèmes éducatifs africains. Par ailleurs, nous analysons la mise en œuvre de nouveaux programmes selon l'APC à l'école fondamentale en Mauritanie. *Les résultats montrent que les principaux problèmes en matière d'acquisitions se situent d'abord dans l'application effective des programmes dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu. Des analyses complémentaires tendent à montrer que ce constat peut s'étendre à d'autres pays africains. Ces différents éléments nous amènent à conclure que si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent nécessaire, elle ne constitue assurément pas un remède pour les problèmes de qualité de l'éducation.*

De plus, la tendance actuelle à privilégier ces compétences transversales n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage des apprenants, car elle se fait au détriment de l'acquisition des savoirs, et donc aux dépens des élèves les plus démunis. À cela s'ajoute le scepticisme et la remise en cause des fondements scientifiques de ces compétences transversales, à tel point que certains spécialistes en sciences de l'éducation, à l'instar de Crahay, s'interroge sur la consistance même de cette *paradoxe* association entre les termes « compétences » et « transversales » (2006, p. 104) (nous mettons en italique) :

Mais, en définitive, de quelle réalité mentale parle-t-on lorsqu'on agglomère ces deux mots ? Rey (1996) est le premier à avoir pris une position critique à cet égard. Dans son ouvrage sobrement intitulé *Les compétences transversales en question*, il montre que *le concept ne résiste pas à une analyse scientifique sérieuse*. Depuis lors, d'autres lui ont emboîté le pas : Perrenoud (1997), Joshua (2002), notamment. Car, mis à part l'écoute, la parole, la lecture et peut-être l'écriture, existe-t-il des capacités dont l'adéquation traverse la quasi-totalité des situations ? Par ailleurs, avec Joshua (2002), *il faut remarquer le paradoxe auquel nous confronte ce pseudo-*

concept : « Comment des compétences, uniquement repérables en situation, peuvent-elles être transversales ? »

Nous reviendrons dans les pages qui suivent avec Bernard Rey (1996 ; 2008) sur le statut de ces compétences transversales et les soubassements de leur imposition dans le cadre des récentes réformes curriculaires.

C. Les processus d'enseignement-apprentissage

Les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes de classe mettent en œuvre des processus d'enseignement-apprentissage suivant des modèles et formes pédagogiques multiples et variés¹⁹² (Roegiers, 2008a). Plusieurs paradigmes sont en œuvre et se disputent le champ de l'enseignement-apprentissage : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Roegiers (2008a) estime que ces différents paradigmes et modèles peuvent être classés dans deux grands courants pédagogiques, ceux qui s'inspirent des théories de la transmission¹⁹³ : le modèle transmissif, les modèles pédagogiques structurés, la pédagogie par objectifs ; et ceux qui s'inspirent des constructivistes et du socioconstructivisme¹⁹⁴ : la pédagogie du projet, la pédagogie de l'apprentissage (voir la figure n° 4).

Le choix d'un processus d'enseignement-apprentissage obéit à des considérations multiples : aux objectifs et finalités de cet enseignement-apprentissage, une certaine latitude est parfois laissée à l'enseignant qui doit prendre en considération un certain nombre de facteurs liées à la nature de l'apprentissage, aux conditions d'apprentissage, à la motivation, niveau et rythme d'apprentissage des apprenants. Mais il arrive souvent que l'enseignant soit sommé de respecter et de suivre parfois à la lettre les recommandations et les directives officielles qui fixent l'ensemble de ces paramètres.

¹⁹² (Roegiers, 2008a, p. 5) : « Quant aux processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre par les enseignants, ils sont évidemment multiples et variés. Cette variété relève des grands courants pédagogiques, qui témoignent de conceptions particulières de l'apprentissage. »

¹⁹³ (Roegiers, 2008a, p. 5) : i) le modèle transmissif ; ii) les modèles pédagogiques structurés ; iii) la pédagogie par objectifs ; iv) la pédagogie du projet ; v) la pédagogie de l'apprentissage. Les trois premières s'inspirent des théories de la transmission, du béhaviorisme, ainsi que de certaines théories cognitivistes.

¹⁹⁴ (Roegiers, 2008a, p. 5) : La pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage s'inspirent davantage des théories constructivistes et du socioconstructivisme. [...] On peut dire qu'elles relèvent plutôt du *paradigme de l'apprentissage*. Par nature, elles s'inscrivent davantage dans une logique de développement de compétences.

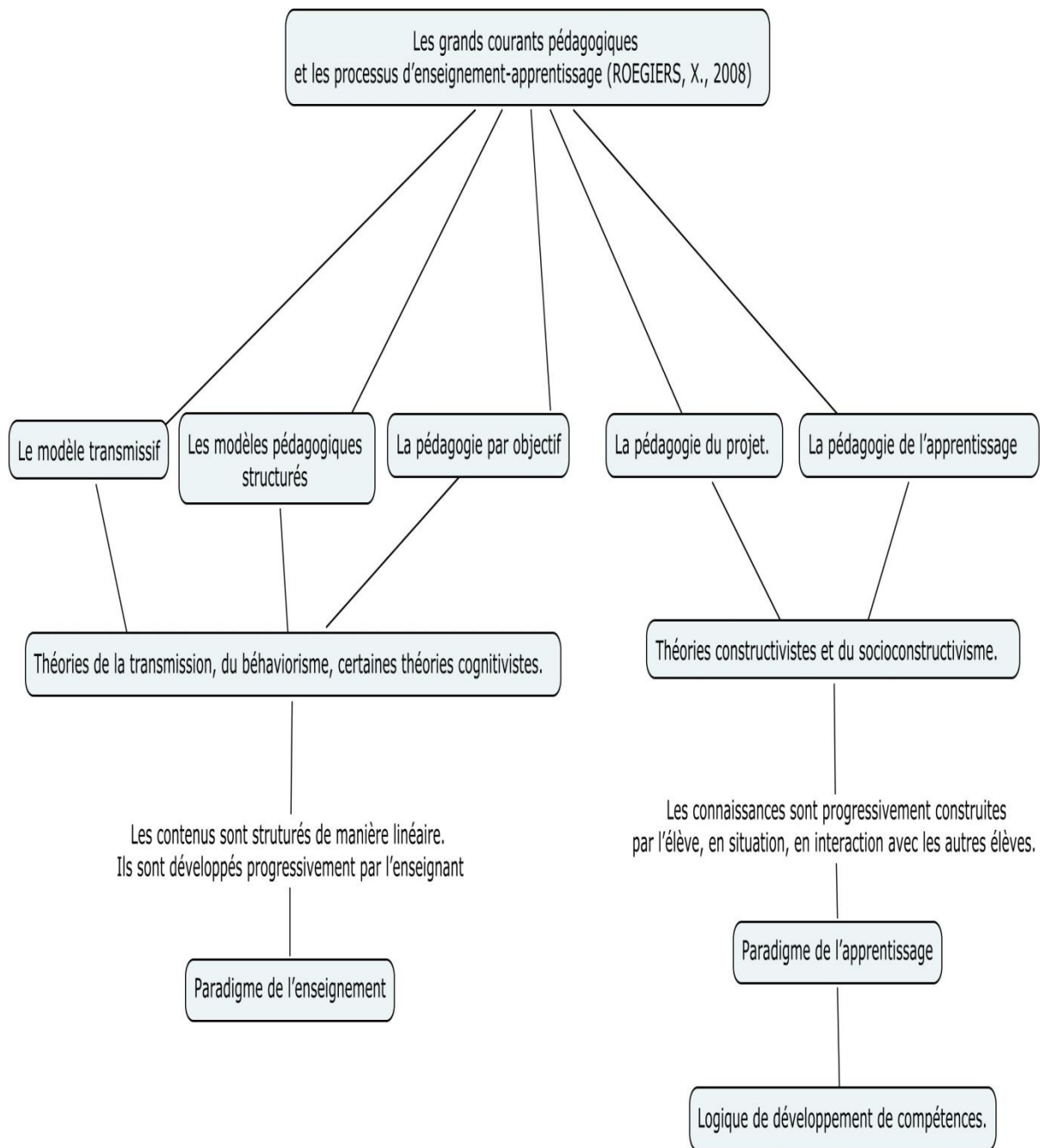


Figure 4 Les grands courants pédagogiques contemporains¹⁹⁵

C'est le cas d'un certain nombre de pays qui inscrivent le curriculum officiel dans les principes et les démarches d'apprentissage relevant du paradigme socioconstructiviste, alors que les enseignants sont formés suivant les principes du modèle transmissif, et les conditions d'apprentissage, dont le nombre d'élèves, 40 à 50 par classe, rendent difficile voire impossible la mise en œuvre de principes prônant la centration sur l'apprenant,

¹⁹⁵ (Roegiers, 2008a)

l'interaction entre apprenants et le travail de groupe. C'est cette crainte d'ailleurs qu'exprime et dénonce (Delorme, 2008, p. 125) :

Le risque de *conformisation* est grand dans les curricula où l'on prétend tout organiser, tout prévoir et où l'on impose de façon inavouable des démarches et des concepts qui finalement ont été insuffisamment débattus, travaillés, ou encore développés par les praticiens eux-mêmes [...].

Nous allons passer à présent à la classification proposée par Roegiers, après avoir explicité, dans un premier temps, les différents critères classificatoires sur lesquels il s'est appuyé pour établir sa typologie, empirique, des approches par compétences. Il les classe en deux grandes familles : les approches « inclusives » et les approches « exclusives » (2008, p. 6-9) :

La grande majorité des variantes qui se réclament de l'approche par compétences peuvent être qualifiées d'« inclusives », dans le sens où elles mettent *un accent particulier* sur un élément [...] mais reconnaissent la contribution des autres éléments, qui ne sont pas exclus. [...] Il existe aussi certaines approches APC que l'on peut qualifier d'« exclusives ». Selon ces approches, des choix épistémologiques doivent être posés clairement si l'on veut parler d'approche par compétences.

C.1. Les approches inclusives

Par approches inclusives, Roegiers (2008a) entend le choix d'une catégorie particulière de profil de sortie, en acceptant l'intégration d'autres éléments en rapport avec le choix des contenus et le processus d'apprentissage. La priorité est toutefois donnée au profil de sortie ou la catégorie de contenu visée. Il en distingue celles qui mettent l'accent sur une vision particulière des profils de sortie de celles qui mettent l'accent sur une catégorie de contenu.

C.1.1. Approches inclusives qui mettent l'accent sur une vision particulière des profils de sortie

On peut trouver dans cette catégorie l'approche par les standards¹⁹⁶ et la pédagogie de l'intégration des acquis.

C.1.1.1. L'approche par les standards

De tradition et largement répandu dans le monde anglo-saxon, elle a tendance à privilégier une visée professionnelle voir utilitariste des apprentissages. Ses principales caractéristiques sont selon Roegiers une focalisation sur les savoir-faire et leurs évaluations

¹⁹⁶ (Roegiers, 2008a, p. 8) : L'approche par les standards : [...] développée dans le monde anglo-saxon, diffusée par le Commonwealth ou l'USAID. [...] Cadre Européen des Qualifications, (définis des résultats d'apprentissage) [...].[...] processus d'éducation et de formation tout au long de la vie. [...] Concept central : Skill.

ainsi qu'une autonomie donnée aux établissements quant aux choix des modes d'apprentissage (2008a, p. 8) :

- [Cette approche] focalise sur la mise en place – et l'évaluation – des savoir-faire et des *skills* minimaux à chaque niveau dans un souci d'harmoniser les profils des élèves dans une optique d'employabilité.
- [Elle] référence aux activités professionnelles et personnelles.
- [Elle] décrit les profils de sortie.
- Les apprentissages [...] du ressort de chaque établissement scolaire.

REY (2008) s'est intéressé à la mise en œuvre de cette approche et à ses caractéristiques, en s'appuyant sur trois exemples de pays ayant mis en œuvre des approches par les standards. Il distingue trois tendances, chacune d'elles présentant un certain nombre de particularités. La première tendance de cette approche est celle développée aux États-Unis : il s'agit d'une orientation qui *se rapproche néanmoins plus des objectifs d'apprentissage que des compétences* (Rey, 2008, p. 7) :

[...] l'approche par standards de performance, introduite aux États-Unis par le rapport *A Nation at Risk*, a produit des standards de contenu qui se rapprochent plus des objectifs d'apprentissage (niveau attendu dans un domaine d'étude, souvent disciplinaire) que des compétences. Les standards sont néanmoins plus liés à la vie quotidienne que les objectifs, dont les spécificités ont multiplié le nombre à l'excès [...].

Le deuxième cas, est celui de l'Allemagne, où la situation et l'approche développée est fort différente et s'inscrit dans une définition de nouveaux standards de qualité, l'accent étant mis sur les compétences disciplinaires. Les capacités et les connaissances y jouent par conséquent un rôle central (Rey, 2008, p. 7) :

En Allemagne, un rapport publié en 2004 inscrit complètement les compétences dans la tentative de définition de nouveaux standards de qualité [...]. Les modèles de compétence ici exposés sont clairement orientés vers une fin d'évaluation des objectifs de l'éducation au moyen de tests, dans le cadre de la régulation par les résultats (*outputs*). [...] Les compétences, contrairement à ce que nous avons vu précédemment, sont même largement considérées comme spécifiques aux domaines d'étude, avec un rôle central des capacités et des connaissances ainsi qu'une relation forte avec les disciplines d'enseignement !

Dans le cas de l'approche développée en Suisse, on a voulu trouver des réponses aux risques et différents problèmes que pose l'orientation vers l'une ou l'autre de ces deux logiques opposées¹⁹⁷ que constituent les standards et les compétences, en cherchant à concilier deux logiques extrêmes (Rey, 2008, p. 7) :

¹⁹⁷ (Rey, 2008, p. 7) : Alors que, dans les programmes traditionnels par objectifs, le curriculum formel décrivait le cheminement à suivre à partir de micro-objectifs plus ou moins détaillés, c'est l'horizon commun qui est défini dans les programmes par compétences, mais pas le chemin pour l'atteindre. L'horizon étant le même pour tous, il induit des programmes de culture commune valides pour tous les élèves.

En Suisse, O. Maradan réfléchit à l'association entre **des standards qui interviennent aux marges du curriculum pour l'encadrer (outputs) et des modèles de compétence qui sont, eux, au cœur des processus d'apprentissage (inputs)**, en considérant les implications induites en terme de « culture commune » nécessaire.

Il s'agit alors de « baliser » cet espace curriculaire afin de permettre les acquisitions nécessaires pour dépasser le « *niveau minimal* » et atteindre cet « *horizon de la compétence* » (Rey, 2008, p. 7). Cela passe par la mise en place de niveaux intermédiaires, les « *niveaux de compétences* » (Rey, 2008, p. 7). Ce recours à la détermination de standards doit s'inscrire dans une logique privilégiant une construction systémique qui prend en compte les différentes composantes du système par une prise en charge notamment de la formation des enseignants et l'approfondissement du travail curriculaire¹⁹⁸ (Rey, 2008, p. 7) :

L'espace curriculaire, dans cette approche, comporte ensuite un certain nombre de « balises » qui constituent un repère temporaire de « ce qui doit être acquis » dans un espace à parcourir entre le niveau minimal à dépasser (plancher) et l'horizon de la compétence, avec des balises intermédiaires faisant apparaître des niveaux de compétence (...). Le socle commun peut être compris comme une balise commune, sachant que des balises spécifiques traduisent ensuite les filières d'étude plus discriminantes.

C.1.1.2. L'approche par l'intégration des acquis¹⁹⁹

Développée par le BIEF et largement implantée en Afrique francophone, elle s'inscrit en rupture avec l'approche par les standards. Son concept central : « compétence de base » ou « compétence terminale » (Roegiers, 2008a, p. 9), ses principales caractéristiques sont les suivantes (Roegiers, 2008a, p. 8) :

- l'essentiel est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permette d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable ;
- caractéristique fondamentale [...] elle est contextualisée, [...] aucun souci normatif d'uniformisation des contenus de ces familles de situations ;
- elles se situent dans une perspective « glo-locale » [...], [...] elles répondent autant à des préoccupations locales que régionale ou internationale.

Nous reviendrons et esquisserons une présentation de cette approche dans le sous-chapitre 1.2.2.2 de la présente thèse.

¹⁹⁸ (Rey, 2008, p. 7) : « Le standard, en tant que niveau minimal exigible, requiert une construction systémique issue de modèles de compétences mais il ne peut se substituer à l'approfondissement du travail curriculaire et à la formation des enseignants. »

¹⁹⁹ Appelée aussi « approche par les compétences de base » ou encore pédagogie de l'intégration.

C.1.2. Approches inclusives qui mettent l'accent sur une catégorie particulière de contenus

C.1.2.1. L'approche « Nations-Unies » (PNUD, UNESCO, etc.)

Sous l'impulsion des organisations internationales, cette approche vise le développement d'un certain nombre de compétences principalement axées sur les « *life skills* » (Roegiers, 2008a, p. 6) : « [Elle] insiste principalement sur les *life skills* et le “ vivre ensemble en société”. Elle est orientée vers le développement d'attitudes citoyennes, le respect de l'environnement, la préservation de la santé et celle d'autrui, [...] concept central : *life skills* (“compétence de vie” ou “compétence nécessaire à la vie courante”) ».

Elle présente les caractéristiques suivantes (Roegiers, 2008a, p. 6) :

- [...] plusieurs « processus d'enseignement-apprentissage » permettent de développer ces *life skills*.
- [Elle] ne met pas [...] un accent particulier sur un certain type d'évaluation débouchant sur un certain type de profil.
- L'essentiel est que ces *life skills* soient installés au minimum chez tous les élèves.

Le choix de ces *life-skills* pose le problème, il est utile de le rappeler à nouveau, de la qualité et de la légitimité surtout de ceux qui les choisissent, car ils émanent pour la plupart d'organisations internationales et humanitaires (Banque mondiale, OCDE, Nations unies, UNESCO, un certain nombre de bailleurs de fonds que représente les agences de développement de pays, occidentaux pour la plupart, ainsi que les fondations privées, etc.). Des valeurs qui sont loin d'être partagées par un certain nombre de pays asiatiques et africains, qui s'inscrivent dans d'autres valeurs imprégnées de religions et d'idéologies différentes et parfois allant à l'encontre de celles promues par ces organisations et organismes. Il faut dire que les gouvernements locaux de beaucoup de pays en développement épousent les valeurs de ces organisations internationales à la suite d'une transaction à la limite du chantage car dépendant directement des aides financières de ces donateurs.

C.1.2.2. L'approche « interdisciplinaire »

Cette approche met l'accent sur « une autre catégorie de contenus que l'approche précédente » et tend à développer des compétences génériques communes à toutes les disciplines (Roegiers, 2008a, p. 7). Son concept-clé est celui de « Compétence transversale », « compétence clé » (Roegiers, 2008a, p. 7) :

- l'essentiel est de développer un ensemble de « savoir-faire génériques » (generic skills) [...] appelés «compétences transversales» [...] (commune à toutes les disciplines) Ou «compétences clés» (Key competencies) [...] bagage intellectuel nécessaire pour assurer à l'individu la mobilité et l'adaptation à un environnement changeant ;
- permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio-affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines, [...] champs disciplinaires, [...] la perspective est de dépasser progressivement le découpage en discipline.

C.2. Les approches exclusives : L'approche socioconstructiviste

Selon cette approche des choix épistémologiques doivent être faits clairement si l'on veut parler d'approche par compétences (Roegiers, 2008a, p. 9) :

- [...] se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de manière d'envisager les apprentissages ;
- toute connaissance doit être construite par l'élève.

Les tenants de ce courant prônent que l'on ne pourrait même pas recourir à l'utilisation de l'expression « approche par compétences » si l'on n'exclut pas certaines pratiques d'enseignement-apprentissage actuelles comme, à titre d'exemple, celles qui s'inspirent du modèle transmissif ou de la PPO. On peut citer, pour illustrer nos propos l'approche située développée par la CUDC, qui fera l'objet d'une présentation dans les pages qui suivent, précisément au sous-chapitre 1.2.1.1.

Nous allons à présent consacrer les pages qui suivent à la présentation de quelques-unes des approches par compétences qui ont réussi à s'imposer dans le paysage didactique. Nous n'avons pas l'intention de procéder à un inventaire exhaustif de ces approches, mais de nous centrer sur la pédagogie de l'intégration qui a conquis la quasi-totalité des systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone. Notre objectif est de questionner les fondements de ces approches, mais surtout leurs apports aux différentes problématiques de la DLE (Springer, 2012, p. 1) et les limites de ces apports :

L'APC est devenue une des préoccupations majeures des sciences de l'éducation – voir par exemple Roegiers (2001), Jonnaert (2002), Scallon (2004) – et des ministères de l'éducation dans beaucoup de pays. Elle a été introduite dès 1996 au Québec et en 1997 en Belgique. Très logiquement, les chercheurs en éducation québécois et belges sont en pointe sur cette réforme éducative : le Bief (créé par De Ketele et Roegiers en 1989) propose de très nombreuses actions de par le monde pour accompagner ces réformes dans divers pays. Ainsi, l'Afrique et le Maghreb n'ont pas été en reste, des réformes profondes ont été mises en place dès la fin des années 90. Au début des années 2000, l'Europe s'est lancée, d'une autre manière, dans la mise en place d'une politique éducative autour d'un « socle de compétences » minimale.

C'est pourquoi, nous allons aborder, outre la pédagogie de l'intégration, deux approches se réclamant de paradigmes épistémologiques et démarches méthodologiques différentes : 1) l'approche par compétences proposée par Philippe Jonnaert et ses collaborateurs au sein de la Chaire de l'Unesco pour le Développement Curriculaire

(CUDC), une approche qui se réfère au courant socioconstructiviste et qui pose la situation comme principal cadre de tout apprentissage ; 2) la perspective actionnelle (?) que développe (rait) (?) le Cadre Européen Commun de référence pour les langues, sous l'égide du Conseil de l'Europe.

1.2.2. L'approche par compétences et les réformes curriculaires, trois approches à l'épreuve du terrain : l'approche et/ou la perspective actionnelle (CECR), l'approche située (CUDC) et la pédagogie de l'intégration (BIEF)

1.2.2.1. L'approche par compétences vers une approche située (CUDC) ?

Jonnaert postule, avec son équipe de la Chaire de l'Unesco pour le développement Curriculaire, une orientation curriculaire qui se réfère au paradigme socioconstructiviste et adopte le concept de situation²⁰⁰. Le professeur Jonnaert et son équipe préfèrent par conséquent parler d'approche située plutôt que d'approche par compétences. Pour mieux situer son approche dans les orientations actuelles, il procède par une synthèse de celles-ci et il y distingue deux grands courants curriculaires : le courant anglo-saxon et nord-américain et le courant franco-européen.

Avant de présenter cette version de la CUDC de l'approche par compétences, il est très utile à nos yeux de revenir, ne serait-ce que schématiquement, sur la notion de curriculum et cette démarche curriculaire.

À l'instar des approches pédagogiques précédentes, l'approche par compétences s'est inscrite et s'est imposée dans un vaste mouvement de réformes curriculaires visant l'amélioration du rendement de l'ensemble du système éducatif. Une entreprise périlleuse, dans le cas d'un certain nombre de pays africains, au vu de la rapidité de sa mise en oeuvre, de sa technicité et de ses exigences, de la complexité d'une intervention concomitante sur les différentes composantes du curriculum, mais aussi de ses ancrages politiques et idéologiques et les valeurs qu'elle tente d'imposer. Ceci a été à l'origine d'un

²⁰⁰(Masciotra, Medzo, Jonnaert (dir.) 2010, résumé du livre) : *L'approche située ou approche par situations (APS), s'introduit progressivement dans les réformes en éducation en tant que prolongement ou alternative à l'approche par compétences (APC)*. En effet, des réformes récentes ont organisé les contenus des programmes d'études autour de classes de situations. Alors que dans certaines perspectives de l'APC, la compétence est comprise en termes de maîtrise de savoirs décontextualisés, les tenants de l'APS la définissent plutôt en termes de maîtrise des situations. Du point de vue l'APS, le développement de compétences et de connaissances se déploie en contexte, dans et par l'action en situation.

certain nombre de dysfonctionnements, distorsions que de nombreux chercheurs n'ont d'ailleurs pas manqué de dénoncer (Hirtt, 2009 ; Jonnaert, 2004 ; 2012a ; etc.).

Depover et Noël rappellent à juste titre à ce propos que ce débat sur la compétence ne peut faire l'économie d'un rappel *du « cadre plus global »* que constitue la politique éducative d'un pays (2005, p. 7) :

A un moment où la notion de compétence est au centre du discours pédagogique, il nous a semblé intéressant de replacer celle-ci dans un cadre plus global en montrant son articulation logique avec d'autres concepts comme ceux de référentiels, de valeurs ou de politique éducative. Ces concepts qui renvoient à la notion de curriculum, nous paraissent également constituer une base d'observation intéressante pour questionner l'ensemble du plan d'éducation qui conduit de l'analyse des valeurs jusqu'à l'implantation d'une réforme sur le terrain.

Le développement d'un curriculum devait/ (rait) en effet intervenir et engager « [...] tous les niveaux du système éducatif²⁰¹ » (Beacco *et al.* 2010, p. 27). Le débat sur l'approche par compétences ne saurait dès lors et par conséquent être réduit au strict niveau méthodologique. Car de l'opérationnalisation de l'APC dans les différents pays de son implantation se dégage un faisceau de difficultés que nous avons répertoriées et classées en trois catégories, en mettant l'accent sur les plus importantes: l'information et la formation de formateurs, de formateurs de formateurs et les différents corps intervenant dans l'acte éducatif, la gouvernance et ses problèmes corolaires en termes d'éthique et d'équité de l'éducation, la préparation et la dotation suffisantes en moyens matériels et humains adéquats afin d'assurer l'implantation réussie de l'APC dans les pays en développement notamment (Cros *et al.*, 2010).

Il faut dire qu'un certain nombre de dérives ont jalonné la mise en place de ces réformes curriculaires. L'une d'elles résulte de la confusion de deux concepts et donc de deux conceptions et traditions de l'éducation : celles de curriculum et de programme. La plupart des pays, de l'Afrique subsaharienne mais aussi du Maghreb qui se sont inscrits dans une réforme curriculaire avec le recours à l'expertise étrangère qui a dessiné les contours de ces nouveaux curriculums, se sont retrouvés dans une opération de réécriture

²⁰¹ (Beacco *et al.* 2010, p. 13) : Le développement et la mise en œuvre d'un curriculum comprennent un grand nombre d'activités –pilotage politique, conception et développement, implémentation, évaluation –, activités se situant à plusieurs niveaux du système éducatif, du « supra » au « nano », pour lesquels différents instruments curriculaires interviennent : par ex. instruments internationaux de référence comme le **Cadre européen commun de référence pour les langues**, évaluations internationales comme l'enquête PISA ou l'Indicateur européen de compétences linguistiques, analyses réalisées par des experts internationaux (Profil de politique linguistique éducative), visites d'étude dans d'autres pays, ...national (système éducatif), état, région (MACRO) p.ex. plan d'études, syllabus, objectifs stratégiques, tronc commun, standards de formation école, institution (MESO) par ex. adaptations du programme scolaire ou du plan d'étude au profil spécifique d'un établissement scolaire classe, groupe, séquence d'enseignement, enseignant (MICRO) par ex. cours, manuel en usage, ressources individuel (NANO) par ex. expérience individuelle d'apprentissage, développement personnel (autonome) tout au long de la vie.

des programmes, en raison de cette confusion, mais également des difficultés d'une prise en charge effective des autres composantes du curriculum.

Autre problème d'autant plus important à nos yeux qu'il participe de la motivation des différents acteurs, de leur adhésion ou de leur résistance à la réforme, celui de l'information et de l'explication/explicitation du pourquoi et du comment, en d'autres termes des fondements, des finalités, buts et objectifs visés et des étapes et démarches à mettre en œuvre pour les atteindre. Nous verrons d'ailleurs dans le chapitre 2.2 les différentes dérives qu'a subi le processus curriculaire dans le système éducatif algérien, et la troisième partie de la présente thèse reviendra davantage sur l'état de confusion engendré par ces dérives. Il faut néanmoins souligner que le système éducatif algérien est loin de constituer un cas isolé, car ces dérives ont été observées dans quasiment tous les pays francophones qui ont entrepris une réforme curriculaire (Tehio, 2010 ; Cros et al, 2010).

La clarification de cette notion est d'autant plus justifiée pour Jonnaert (2011a), qui estime à ce propos que l'une des causes de ces difficultés de la mise en œuvre de l'APC dans certaines réformes éducatives est la confusion de deux notions-clés de curriculum et de programme, comme nous l'avons indiqué plus haut. Deux notions qui sous-tendent, suivant les définitions deux conceptions et traditions pédagogiques différentes de l'éducation, l'une anglo-saxonne, l'autre latine. Il s'agit dès lors de revenir dans les pages qui suivent sur une esquisse sur la notion de curriculum et de cerner les problèmes qu'elle pose. Cela est d'autant plus important à nos yeux tant l'enquête et les entretiens que nous avons menés avec les PCES de français intervenant dans l'enseignement secondaire algérien nous ont démontré une complète méconnaissance de cette notion, de ses soubassements et enjeux.

A. Curriculum et/ou programme ?

Suivant la culture pédagogique des uns ou des autres, ces deux termes sont soit pris l'un pour l'autre, soit mis en opposition car renvoyant à des visions et conceptions différentes de l'éducation. Ils sont dans bien des cas confondus, ce qui est préjudiciable aux réformes des systèmes éducatifs.

A.1. Qu'est-ce qu'un programme ?

Le programme présente un caractère assez restreint car il renvoie à une logique de contenus, de cycles, d'unités d'enseignement et surtout de cloisonnement disciplinaire. Le curriculum renvoie à l'idée de parcours longitudinal qui porte sur l'ensemble de la scolarité que doit effectuer l'élève (Luginbühl, 1996).

Raynal et Rieunier soulignent cette opposition entre les deux termes, programme et curriculum, qui découle des conceptions auxquelles ils font référence à savoir la pédagogie traditionnelle pour le premier et l'Éducation nouvelle pour le second (2009, p. 132) : « ce terme, emprunté aux pionniers de l'Éducation nouvelle (Dewey), s'oppose à la notion de programme (description d'une liste de contenus) utilisée généralement en pédagogie traditionnelle ».

Néanmoins, avec les récents développements intervenus dans le domaine de l'ingénierie de la formation, en sciences de l'éducation et en didactique, la définition du programme a connu une certaine extension. Il peut désormais être pris au sens large et englober d'autres dimensions telle la politique éducative et de formation, les moyens, etc. Il tend ainsi à se rapprocher de la définition du curriculum, d'où l'origine de cette confusion à notre avis ; pour De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, un programme est un *ensemble structuré, qui contient* (1989, p. 175) :

- d'une part, la *politique éducative* à suivre, ce qui se traduit essentiellement par l'énoncé des *finalités*, des *objectifs institutionnels* et des *bénéficiaires* de l'éducation ;
- d'autre part, la liste des *objectifs*, des *contenus* des *méthodes*, des moyens d'*évaluation* et des *ressources* (techniques, matériels, gestion du temps et de l'espace...).

A.2. Qu'est-ce qu'un curriculum ?

Le curriculum peut désigner un « *énoncé d'intentions de formation* comprenant : le public visé, les *finalités*, les *objectifs*, les *contenus*, la *description du système d'évaluation*, la *planification des activités*, les *effets attendus quant à la modification d'attitudes* et des *comportements des individus en formation* » (Raynal, Rieunier, 2009, p. 132) ; ou un « *plan d'apprentissage* qui englobe les *contenus*, les *méthodes*, les *moyens d'enseignement-apprentissage* et les *moyens d'évaluation* » (Taba, 1962 cité dans Depover et Noël, 2005, p. 11) (nous mettons en italique) ; mais encore un « *plan éducatif* », qui pour Legendre (cité dans Depover et Noël, 2005, p. 12) : « peut être *global* (le curriculum de l'enseignement secondaire) ou *spécifique* (un plan de remise à niveau pour les ouvriers d'une entreprise) qui reflète les *valeurs d'un milieu de référence* qui devrait permettre d'*atteindre des buts déterminés* ». Mais aussi à la suite de Tyler, un curriculum est défini comme (1950, Cité dans Depover et Noël, 2005, p. 12) (nous mettons en italique) :

L'ensemble structuré des expériences d'apprentissage planifiées et proposées par une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs déterminés. *Cette référence à la notion d'expérience témoigne d'une centration sur l'élève qui apprend* plutôt que sur les contenus à enseigner qui préfigure les conceptions modernes du curriculum [...].

Une autre vision du curriculum est celle proposée par Blenkin & Kelly, qui considère celui-ci comme un modèle (1966, cité dans Depover et Noël, 2005, p. 12) (nous mettons en italique) : « *centré sur le développement de l'individu*, il s'agit d'identifier un certain nombre de processus de développement chez l'apprenant que le curriculum aura pour fonction de promouvoir ». Ce petit détour de la littérature du domaine permet de constater que la notion de curriculum une notion « *difficilement saisissable est loin aussi de faire le consensus autour de sa définition* » (Beacco *et al.*, 2010, p. 13). C'est ce que précise bien Forquin, qui a consacré un ouvrage à la sociologie du curriculum (2008, p. 53) :

Que faut-il entendre tout d'abord par « curriculum » et « sociologie du curriculum » ? On sait qu'au sein des organisations internationales (UNESCO par exemple) on traduit généralement le mot anglais « curriculum » par « programme d'études » ou « plan d'études ». Il nous semble cependant que cette traduction ne reflète qu'imparfaitement la richesse sémantique et la multiplicité des usages du mot « curriculum » dans la littérature anglo-saxonne.

Selon Raynal et Rieunier (2009) à propos des tendances actuelles en termes de rédaction de curriculum, quatre orientations peuvent être possibles en fonction de la priorité et des finalités prédéfinies par les systèmes éducatifs. On peut ainsi distinguer : *une orientation humaniste* : « priorités aux disciplines, aux savoirs (*enseignement, humanisme*) » ; *une orientation active* : « priorité à l'élève, à ses intérêts, à son développement complet (*pédagogie active, inquiry teaching theory, Taba*) » ; *une orientation institutionnelle* : « priorité à la société, à son amélioration, aux méthodes basées sur les pédagogies coopératives et aux pédagogies dans lesquelles la loi est faite par le groupe et constitue un moyen de formation (*pédagogie institutionnelle*) » ; et *une orientation de maîtrise* : « priorité de l'efficacité de la formation (c'est l'orientation technologique : on définit des objectifs comportementaux, on les divise en objectifs intermédiaires et spécifiques ; on les évalue systématiquement et on programme des remédiations pour améliorer l'efficacité de l'enseignement (*pédagogie de la maîtrise*) » (Raynal, Rieunier, 2009, p. 132).

De la mise en œuvre des réformes curriculaires en Amérique du nord, en Europe mais également en Afrique francophone et anglophone, il ressort la domination de deux visions curriculaires opposées selon Jonnaert (2011a). La première est représentée *le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain*, la seconde par *le courant curriculaire franco-européen* (Jonnaert, 2011a, paragr. 6) :

Ces deux approches ne traitent pas du tout de la notion de curriculum dans une même logique. Le courant anglo-saxon et nord-américain place le curriculum en amont des programmes d'études qu'il oriente. Le courant franco-européen superpose les deux notions, utilisant souvent l'une pour l'autre.

Le courant curriculaire franco-européen s'inscrit dans cette tradition pédagogique de planification des contenus d'apprentissage de savoirs et disciplines scolaires²⁰² (Jonnaert, 2011a, paragr. 5) :

La logique franco-européenne qui considère, aujourd'hui encore, un curriculum comme un ensemble de programmes d'études construits sur des bases disciplinaires. Le curriculum désigne alors « des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement » Danvers (1992).

[...] curriculum et programmes d'études se superposent et traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leur programmation, de leur structuration et de leur organisation.

Dans cette conception traditionnelle de l'éducation qui privilégie une centration sur les contenus, le curriculum est une notion de plus dans le sens de programme d'études, que l'entrée préconisée soit une entrée par les compétences ou non, car l'objectif est en définitive la transmission de contenus (Jonnaert, 2011a, paragr. 5) (nous mettons en italique) :

Dans cette perspective *franco-européenne*, le concept même de curriculum est pratiquement superposé à celui de programme d'études. Il propose une organisation et une programmation des contenus d'apprentissage. Ce type de curriculum est centré sur la *transmission de contenus*, qu'ils soient définis en termes de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes d'études.

Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain à l'origine du développement de la notion de curriculum considère la notion dans un sens générique qui dépasse et englobe même le programme d'études. Il présente les caractéristiques suivantes (Jonnaert, 2011a, paragr. 3) :

[...] un curriculum y est considéré comme un plan d'action pédagogique, plus large qu'un programme d'études, se situant en amont de ces programmes, en précisant les finalités, mais sans s'y limiter, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, régissant le régime pédagogique et le régime linguistique, organisant la formation des enseignants, etc. Dans une telle vision, le curriculum dépasse largement les questions technicistes de codification de savoirs, d'écriture d'objectifs ou de formalisation de compétences dans des programmes d'études.

Plutôt qu'une centration sur les contenus, c'est une centration sur l'apprenant et une prise en compte du contexte de l'apprentissage, de son évolution et de ses influences qui sont mis en avant (Jonnaert, 2011a, paragr. 4) (nous mettons en italique) :

Ce *courant* [...] a le souci de la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre de ses préoccupations. Le rapport aux expériences de vie des apprenants y est très présent, l'influence du pragmatisme de Dewey y est toujours perceptible. Inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, le curriculum, tel que perçu dans cette perspective, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques. Produit local, le curriculum est peu exportable. Il reste cependant ouvert au monde à travers les standards internationaux auxquels il conforme

²⁰²(Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2007, cités dans Jonnaert, 2011a, paragr. 5) : [...] le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité.

ses programmes d'études. Dans cette perspective le curriculum devient un des *moyens* essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société à un moment donné de son histoire. Plutôt que de parler de réformes, les spécialistes des questions curriculaires, dans cette perspective, traitent plutôt d'un *curriculum en développement*.

B. L'approche de la CUDC

Jonnaert ne se satisfait pas cependant de cette logique exclusive, et il inscrit ces deux perspectives, programme et curriculum, dans un rapport de complémentarité suivant un rapport d'*inclusion hiérarchique*²⁰³ : les deux prennent ainsi en compte et embrassent les deux dimensions de la démarche curriculaire (2011a, paragr. 6) :

Cependant, plutôt que d'opposer ces deux perspectives, il apparaît plutôt utile de les mettre en relation et d'en rechercher les complémentarités. L'une des deux perspectives n'exclut certainement pas l'autre. La *dimension programmatique des contenus* d'apprentissage des curriculums francophones européens complète certainement la *vision humaniste et pragmatique* du curriculum anglo-saxon.

Cette volonté de dépasser cette opposition entre les deux notions, curriculum et programme en recherchant leur complémentarité se retrouve chez les rédacteurs du CECR, qui s'inscrivent aussi dans cette vision très large du curriculum. Celui-ci ne doit pas être réduit, estiment-ils, au curriculum scolaire (Beacco *et al*, 2010, p. 13) :

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) insiste sur l'idée que le curriculum scolaire fait partie d'un curriculum plus large, « parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d'une institution » (CECR, chap. 8.4). Le curriculum « éducationnel » est ainsi conçu comme faisant partie d'un curriculum « expérientiel » et « existentiel » qui commence dès avant l'école, se développe en parallèle à elle et se poursuit ensuite.

L'approche que propose de construire la CUDC s'inscrit dans une perspective systémique qui cherche à prendre en charge les différentes dimensions du curriculum, et où la priorité est donnée à la problématique de « *la transposition curriculaire* »²⁰⁴ (Jonnaert, 2011a, paragr. 27) :

L'approche du curriculum en construction par les chercheurs de la CUDC [...] s'écarte d'une vision techniciste, inscrite dans un système rationnel du curriculum et centré exclusivement sur la diffusion de savoirs. Elle s'ouvre fondamentalement sur l'apprenant, son intégration dans sa communauté et son ouverture sur le monde.

Les chercheurs de la CDUC s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage préconisent une approche qui accorde une place de choix à la notion de

²⁰³ (Jonnaert, 2011a, paragr. 7) : [...] Le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif, les programmes d'études définissent les contenus des apprentissages et des formations pour que les enseignants puissent mettre en application les orientations du curriculum dans leur salle de classe. Dans ce cas, le curriculum inclut nécessairement les programmes d'études, et non l'inverse, dans une relation hiérarchique.

²⁰⁴ (Jonnaert, 2011a, paragr. 27) : La problématique de cette transposition des prescrits officiels d'un curriculum jusqu'aux apprentissages scolaires est au cœur des stratégies de mise à l'essai et d'implantation des curriculums dans les salles de classe. Et c'est probablement ce processus de *transposition curriculaire* qui se trouve au cœur du débat sur le curriculum.

situation²⁰⁵, une approche qui postule par conséquent de dépasser le cadre traditionnel d'élaboration des programmes d'études (Jonnaert, 2007b, p. 3) :

[...] les approches curriculaires qui se définissent en respectant une logique de compétences, tournent radicalement le dos aux approches plus conventionnelles d'élaboration des programmes d'études, telle, par exemple, *l'organisation par objectifs* des contenus d'apprentissage. Une logique de compétences n'a plus rien à voir avec ce type d'organisation. Pour arriver à analyser et décrire finement *les compétences énoncées*, encore faut-il connaître les situations qui permettent leur émergence. En ce sens, l'entrée dans les programmes d'études par compétences ne peut se réaliser que par les *classes de situations* prescrites dans les profils de sortie de formations. [...]. D'Hainaut, le chercheur francophone le plus cité en éducation dans le champ curriculaire, avait déjà fait évoluer le concept d'*objectif* vers celui de *situation*.

Cette orientation amène un recadrage de la notion de compétence que ce courant tente de redéfinir à la lumière des récents développements intervenus dans le domaine de la cognition. Quel que soit le courant, en effet, ils tendent à se rejoindre malgré les divergences sur l'importance qu'il y aurait à considérer la personne comme « être en situation »²⁰⁶. Masciotra, Jonnaert et Daviau mettent en évidence le caractère situé²⁰⁷ de la compétence (2004, p. 1-2) (c'est nous qui mettons en italique) :

Une compétence s'exerce, se développe et s'évalue en situation, plus particulièrement dans un ensemble de situations relevant d'une même classe ou appartenant à des classes de situations présentant des caractéristiques proches. *Compétence et situation s'imbriquent ainsi dans une relation dialectique : une compétence fonctionne nécessairement en situation*, elle est située tout comme les ressources internes qu'elle engage et les ressources externes qu'elle utilise.

L'approche située se caractérise ainsi par : « une focalisation sur les situations »²⁰⁸, une « centration sur l'activité », « un marquage social » et « une délimitation par les personnes »²⁰⁹ (Masciotra, Jonnaert et Daviau, 2004, p. 2). La description d'une

²⁰⁵ (Jonnaert, 2007b, p. 3) : L'organisation par objectifs choisit une *entrée par les contenus disciplinaires* et n'évoque que de façon vague les classes de situation dans lesquelles ces objectifs pourraient voir une application. L'approche par compétences choisit une *entrée par les situations* qui permettent l'émergence de *compétences énoncées* par les apprenants.

²⁰⁶ (Masciotra, Jonnaert et Daviau, 2004, p. 1) : « Le concept de compétence est analysé ici à la lumière d'une littérature spécifique qui se caractérise par l'utilisation de plusieurs concepts et de diverses expressions souvent confondus les uns avec les autres : action située (Suchman, 1987), cognition située (Lave, 1988), cognition distribuée (Perkins, 1995), intelligence distribuée (Pea, 1993), intelligence collective (Lévy, 1997) et énonction (Varela, 1989). Chacune de ces expressions ou chacun de ces concepts, réfère cependant à des courants particuliers de la réflexion actuelle sur la cognition. Le point commun à l'ensemble de ces approches est l'étude de la personne comme 'être en situation' (Masciotra, sous presse).

²⁰⁷ (Masciotra, Jonnaert et Daviau, 2004 p. 2) : Les approches de la cognition, de l'apprentissage et de la compétence situés, s'appuient sur les principes de l'action située. [...] Ainsi, la connaissance n'existe pas à l'état pur dans la tête des personnes, elle est plutôt interne à la situation, un peu comme le 'savoir jongler' qui est interne à la situation de jonglerie. En d'autres mots, 'être' c'est toujours 'être en situation', voire 'être au monde' comme le souligne la phénoménologie, (Masciotra, sous presse). Les connaissances sont internes à l'être-au-monde en sa globalité et pas seulement à l'être. Une personne 'qui s'y connaît en quelque chose dans un monde est compétente dans ce monde. Elle ne l'est cependant pas nécessairement dans un autre monde.

²⁰⁸ (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, cité dans Masciotra, Jonnaert, Daviau, 2004, p. 2) : « le mot *situé* signale une focalisation sur les situations de médiation. »

²⁰⁹ (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, cité dans Masciotra, Jonnaert, Daviau, 2004, p. 2-3) : « l'analyse des situations ne reste que partielle et statique si elle en reste au monde donné. La réalité comme *donné* se

compétence dans cette perspective ne peut intervenir qu'a posteriori ou en cours de la situation car « *la compétence enactée* » est non seulement « *complexe* » mais encore « *instable, évolutive* » et « *dynamique* » d'où la difficulté de la codifier dans le cadre d'un programme d'étude²¹⁰(Jonnaert, 2007b, p. 10). Comme elle n'est donc pas saisissable ce courant curriculaire, représenté par Jonnaert et son équipe de la CUDC, propose de se référer au « *traces* » « *du traitement compétent d'une situation* » afin de déterminer ses composantes et suggérer des prescrits curriculaires (Jonnaert, 2007b, p. 9-10) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] Pour permettre à une personne de devenir compétente, [...], il ne suffit pas de décrire une performance, c'est-à-dire ce à quoi elle devrait aboutir (par exemple, un texte scientifique). Il s'agit plutôt de décrire des actions et des ressources sur lesquelles ces actions peuvent reposer, et qui pourraient être utiles au traitement compétent d'une telle situation. Autrement dit, une compétence ne se décrit pas a priori. Par contre les composantes de son *traitement compétent* peuvent être suggérés, par exemple par des prescrits curriculaires. Une compétence elle-même ne peut être décrite qu'à travers *l'histoire du traitement compétent d'une situation dont le texte en est l'aboutissement sans être la compétence elle-même*.

À l'évidence une telle approche par compétence qui postule une *compétence enactée*²¹¹ qui ne peut s'exercer qu'en situation ne peut s'accommoder de l'organisation actuelle de bon nombre de systèmes éducatifs qui fonctionnent suivant une logique de transmission de contenus,²¹² même s'ils ont opté pour une entrée par les compétences (Jonnaert, 2007b, p. 13) :

distingue du réel, produit de l'activité des personnes en situation. L'apprenant et l'éducateur – pris dans un sens large – transforment ce donné en fonction des motivations, des interprétations de la situation. Dans chaque situation, on rencontre un milieu d'action donné chaque fois délimité singulièrement par les initiatives des personnes impliquées » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).

²¹⁰ (Jonnaert, 2007b, p. 10) : *La compétence enactée* est complexe car peu prédictible et peu dissociable d'une situation, des actions et des expériences d'une personne. Et puis elle est instable, évolutive, dynamique. Elle se transforme sans cesse en cours d'action. Une *compétence enactée* ne peut se décrire qu'en cours d'action. Elle peut aussi se décrire à terme, lorsque la situation est devenue viable pour la personne, lorsque cette dernière en parle en un retour réflexif sur ce qui s'est passé. Mais elle ne peut être décrite avant le cours d'action qui lui permettra d'émerger. *La compétence enactée* offre toutes les caractéristiques d'un objet peu codifiable dans des programmes d'études. Fugace, elle se présente plutôt comme sorte *d'objet non-curriculaire*.

²¹¹ (Masciotra, Jonnaert, Daviau, 2004, p. 5) (c'est nous qui mettons en italique) : [...] *En fait, la compétence est à la fois enactée et énaactive. Elle est énaactive : elle repose en effet sur sa mise en action par la personne. Elle est aussi énaactive puisqu'elle est le moyen de se donner la situation. Elle n'a donc pas seulement pour fonction de l'interpréter comme si elle était extérieure à la 'personne-en-situation', elle fonctionne comme le jongleur qui agit la situation de jonglerie. Le pouvoir énaactif de l'être-en-situation est un pouvoir situant, une compétence qui énaacte la situation.*

²¹² (Jonnaert, 2007b, p. 12-13) : Lorsqu'un curriculum choisit une logique de compétence comme cadre organisateur curriculaire, les bouleversements sont majeurs. Le curriculum de formation inscrit alors ses programmes d'études dans une perspective de rupture avec les pratiques antérieures. Alors que traditionnellement les programmes d'études énumèrent des contenus disciplinaires décontextualisés, présentés ou non sous la forme d'objectifs, lorsqu'une logique de compétence est prescrite comme COC, les objets d'apprentissage sont autres. Partant de classes de situations précisées dans les profils de sortie des formations, les programmes d'études présentent plutôt une série d'éléments *potentiellement utiles au traitement compétent* de ces situations.

[...] La logique de la *compétence enactée* suppose que l'ensemble des ressources auxquelles la personne fera appel soit entièrement contextualisée dans la situation. Ces ressources sont aussi des contenus disciplinaires, mais ceux-ci sont convoqués dans la mesure où ils sont utilisés avec d'autres ressources pour le traitement compétent de la situation. La perspective est donc *contextualisée* au lieu d'être *décontextualisée*, elle est *multiréférentielle* au lieu d'être *monodisciplinaire*. L'enjeu est majeur. [...] Autrement dit, les connaissances ne sont ni exclues ni minimisées dans une approche par compétences. Leur utilisation comme ressource en situation renforce au contraire la pertinence de leur construction par les étudiants.

Les récents travaux de l'équipe de la Chaire de l'UNESCO pour le Développement Curriculaire ont permis de dégager et résumer un certain nombre d'éléments constitutifs de la notion de compétence dont nous avons exposé déjà la plupart dans les lignes qui précèdent (Jonnaert et Furtuna, 2014, p. 6) :

- une compétence est toujours associée à une *situation*, à une *famille de situations* ainsi qu'aux *champs d'expériences* d'une personne, ou d'un collectif de personnes ;
- les *champs d'expériences* de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de cette situation sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ces champs d'expériences incluent les *connaissances* des personnes ainsi que des compétences construites dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qu'ils sont amenés à traiter ;
- le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'un *faisceau de ressources* (Allal, 1999) : des ressources propres aux personnes, d'autres ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et des ressources externes tant aux personnes qu'à la situation ;
- une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un *traitement achevé, réussi et socialement acceptable* de la situation ;
- une compétence résulte du *processus dynamique et constructif du traitement de la situation* : la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents *après* les traitements de la situation ;
- une compétence n'est *pas prédictible* et ne peut donc être définie a priori ; une compétence est nécessairement inscrite dans la complexité ; elle est fonction d'une situation, d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances et de leurs compétences déjà construites dans des situations semblables, de leur compréhension de la situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans cette situation, de leurs champs d'expériences, etc. ;
- une compétence est *évolutive* ; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence *s'adapte* aux circonstances de la situation, en ce sens, une compétence est rarement achevée.

Des éléments réunies en une trame conceptuelle qu'englobe les cinq cadres suivants représentés dans la figure n°5 : un cadre situationnel (CS) ; un cadre *relatif au champ d'expériences* des personnes (CCE), un cadre d'action (CA), un cadre de ressources (CR), un cadre d'évaluation (CEV), (Jonnaert et Furtuna, 2014).

3. Trame conceptuelle de la notion de compétence

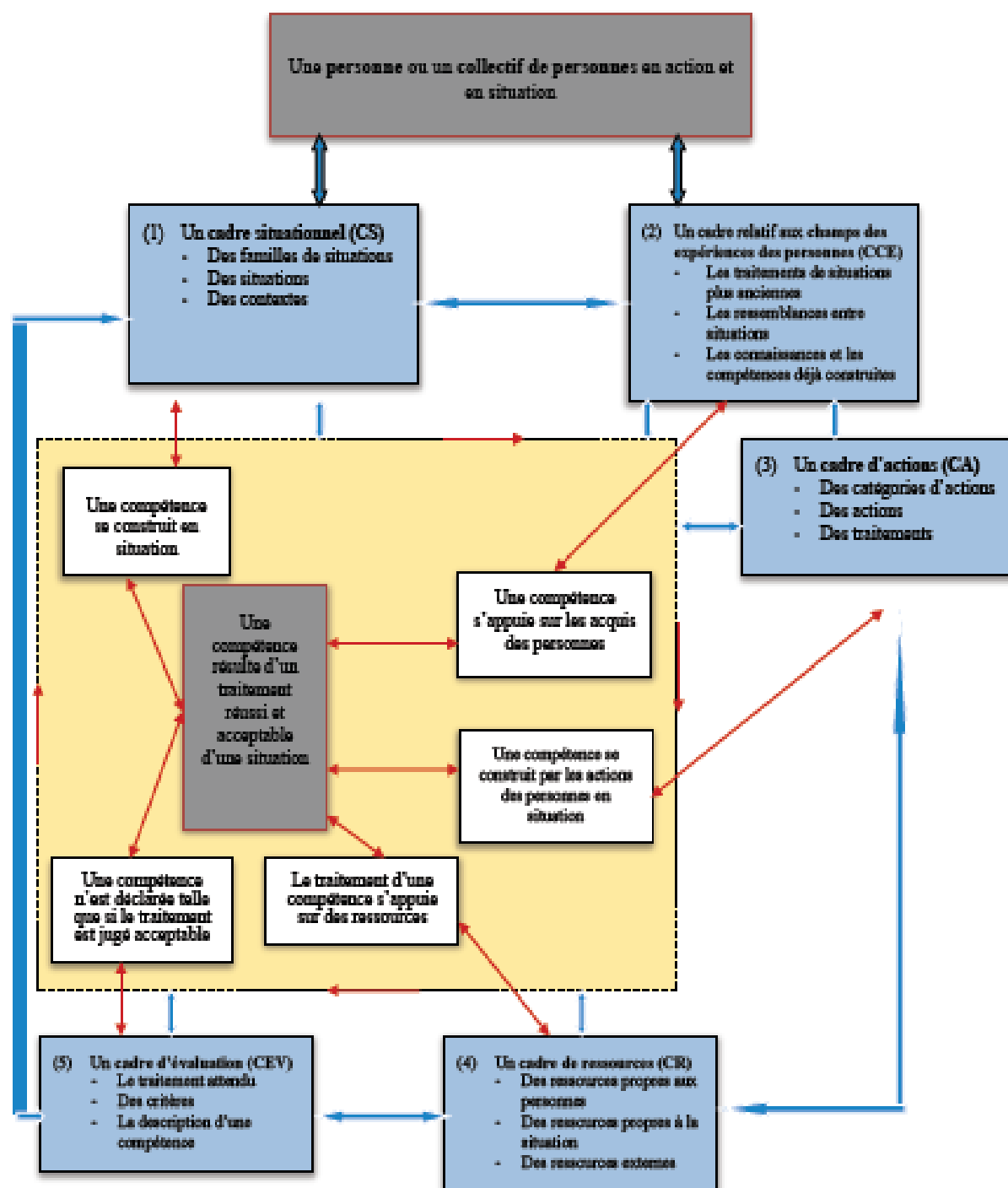


Tableau 1 : Trame conceptuelle de la compétence²¹³.

©CUDC - UQAM/Montréal, février 2014

8

Figure 5 Trame conceptuelle de la notion de compétence²¹³

²¹³ (Jonnaert et Furtuna, 2014, p. 8)

La complexité de la notion de compétence et la difficulté de son opérationnalisation par cette nécessaire rupture de cadre qu'impose la logique de compétence amène Jonnaert à douter du bien fondé d'un certain nombre de modélisations qui tentent de concilier deux logiques inconciliables, celle de l'approche par compétences et celle de la pédagogie par objectifs. Il est d'autant nécessaire selon lui d'éviter cet « amalgame paradigmatique » (Boutin, 2004) (Jonnaert 2007b, p. 14) (c'est nous qui mettons en italique) :

Dans le contexte actuel des réformes curriculaires, on assiste à des 'ruptures' de cadres curriculaires. Ainsi, le passage de la *pédagogie par objectifs* à la *logique de compétences* est une de ces 'ruptures' de cadre. De même que le passage d'une perspective *comportementaliste* à une perspective *socioconstructiviste* en est une autre. Les réformes qui combinent plusieurs 'ruptures' de cadre sont complexes et entraînent des modifications majeures tant dans l'organisation même des programmes d'études que dans les pratiques pédagogiques.

Il est dès lors indispensable que ces ruptures de cadre se fassent sans équivoque, qu'elles soient claires, dépourvues de toute ambiguïté. Des choix curriculaires non équivoques permettent de construire la cohérence tant dans les programmes d'études que dans les apprentissages scolaires. Par contre, laisser planer l'illusion qu'un cadre peut être pris pour un autre, que l'approche par compétences n'est rien d'autre qu'une reformulation de la pédagogie par objectifs, est dévastateur. Affirmer que des références épistémologiques opposées, comme le constructivisme et le comportementalisme le sont, peuvent agir simultanément comme cadres organisateurs dans un même curriculum est tout aussi néfaste.

Les choix des cadres organisateurs curriculaires doivent être univoques et permettre d'assurer la cohérence du système plutôt que de laisser une série de zones d'ombres. Choisir l'approche par compétences et plus particulièrement la *compétence énoncée* comme cadre organisateur d'un curriculum relève d'un défi majeur. Toute approche qui voudrait minimiser la complexité d'un tel changement est vouée à l'échec. La compétence énoncée suppose des ruptures de cadre tant au niveau curriculaire qu'au niveau des pratiques pédagogiques dans la salle de classe. Les réformes sont à ce prix : refuser les compromissions.

Roegiers (2008a) estime qu'il est difficile, considérant les contextes d'implantation des récentes réformes curriculaires et les difficultés de tout ordre auxquelles elles font face ainsi que les exigences de l'APC, d'aller vers une telle rupture, et il classe cette approche que développe Jonnaert et l'équipe de la CUDC dans ce qu'il désigne dans sa classification des approches par compétences comme des approches « exclusives » (voir la classification Roegiers (2008a) que nous avons développée dans le présent chapitre). Ceci nous amène à faire la transition avec la présentation de la pédagogie de l'intégration développée par Roegiers et l'équipe du BIEF.

1.2.2.2. La pédagogie de l'intégration

Altet (2011)²¹⁴ présente la pédagogie de l'intégration comme l'une des modélisations les plus réussies de l'approche par compétences : elle a, selon elle, le mérite de la clarté et plus de chance d'atteindre le développement des compétences visées par les nouveaux

²¹⁴ (Altet, 2011, p. 5) : Les sciences de l'éducation ont vu, ces dernières décennies, émerger la question des curricula sous des formes variées. Dans ce champ, Xavier Roegiers a développé un apport-clé avec une approche curriculaire réaliste fondée sur un cadre méthodologique fonctionnel, la pédagogie de l'intégration.

curriculums des dernières réformes dans un certain nombre de systèmes éducatifs. Cet avis n'est pas partagé par un certain nombre de chercheurs. Cette approche se veut *inclusive* dans le sens où elle tente de concilier d'un côté une approche par objectifs avec une approche par compétences, et de l'autre une perspective comportementaliste avec une perspective constructiviste. Une illusion *néfaste et dévastatrice* pour Jonnaert (2007b, p. 3 ; p. 14) :

Une approche qui voudrait, aujourd'hui encore et à tout prix, ramener l'approche par compétences à une *pédagogie par objectifs*, fut-elle une *pédagogie de l'intégration* comme le prône Roegiers (2006), est absconse. Elle ne peut mélanger des approches et des concepts antinomiques. [...] Laisser planer l'illusion qu'un cadre peut être pris pour un autre, que l'approche par compétences n'est rien d'autre qu'une reformulation de la pédagogie par objectifs, est dévastateur. Affirmer que des références épistémologiques opposées, comme le constructivisme et le comportementalisme le sont, peuvent agir simultanément comme cadres organisateurs dans un même curriculum est tout autant néfaste.

Nous reviendrons et développerons cette question dans les pages qui suivent, mais avant d'*esquisser* une présentation de ce courant avec ses fondements, ses apports et limites, nous avons jugé utile de revenir sur la naissance de cette approche et les différentes étapes de sa constitution. Nous employons *esquisser* délibérément, car notre objectif est de rendre compte, en une synthèse critique, des principes mais aussi des apports et limites de cette approche. Pour une présentation détaillée de celle-ci nous préférons renvoyer le lecteur aux ouvrages de Roegiers (2003 ; 2008a ; 2010 ; 2011) et de ses co-équipiers du BIEF, car qui mieux que ses concepteurs présenteront ses principes, démarches et techniques ?

A. La pédagogie de l'intégration, naissance et développement

De l'examen de la présentation de la pédagogie de l'intégration exposée par Roegiers (2010) lui-même, dans son livre « *la pédagogie de l'intégration* », trois étapes essentielles se dégagent quant à son développement. Néanmoins, les récentes évaluations et rapports produits à partir de 2007-2009-2010 ont mis cette approche sous les feux de la critique, ce qui a amené Roegiers (2011) à procéder à un recadrage de celle-ci qui s'est soldé, entre autres, par l'abandon de la notion de *compétences transversales* au profit de la notion de *capacité transversale*, de la notion d'*objectif terminal d'intégration*. Et il l'a amené aussi à préciser désormais que comme *approche curriculaire*, la pédagogie de l'intégration, même si elle ne néglige pas les autres niveaux de l'ingénierie curriculaire à savoir les *orientations* et les *pratiques curriculaires*, doit focaliser son intervention sur la construction des

programmes (Altet, 2011)²¹⁵. Il s'agit en d'autres termes de se limiter au niveau du *cadre organisateur curriculaire*, COC²¹⁶.

Nous allons, par une présentation de ces quatre étapes, esquisser une synthèse de la naissance de cette « *version africaine* » de l'approche par compétences, sommes-nous tentés de dire, tant cette approche développée par le BIEF, un bureau privé d'ingénierie de la formation, a été développée et imposée par la suite dans quasiment tous les pays d'Afrique subsaharienne francophone mais également du Maghreb. Il faut toutefois préciser que cette approche a été introduite dans d'autres régions de la planète en Asie et dans d'autres pays arabes.

A.1. La première étape (1980-1990) : La naissance de la pédagogie de l'intégration

Ce sont les travaux de Jean Marie De Ketele, connu pour ses travaux dans le domaine de l'ingénierie de la formation, à travers entre autres, son ouvrage de référence *Le guide du formateur*, qui a mis au point et formalisé les premières notions – l'intégration des acquis, et l'Objectif Terminal d'Intégration, dans les années 1980 – de ce qui deviendra par la suite *la pédagogie de l'intégration* (Roegiers, 2010, p. 315):

C'est Jean-Marie De Ketele (...) qui lance les bases de l'intégration des acquis, avec la notion d'Objectif Terminal d'Intégration au début des années 1980. (...) Les composantes de la pédagogie de l'intégration commencent alors à s'opérationnaliser progressivement, dans deux directions.

Dans cette période, au début des années 1980, on assiste au début des mutations profondes en Europe et en France qui annoncent, dans le champ du travail et de l'économie, la fin du modèle d'organisation tayloriste et l'émergence de la logique de compétence qui vient se substituer à celle de qualification (voir sous-chapitre 1.1.2). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les travaux de De Ketele accordent une place de choix aux nouvelles acceptions de la notion de compétence qui se développent dans le monde du travail (psychologie du travail et ergonomie) et s'orientent vers la prééminence du versant praxéologique de celle-ci. Ce n'est pas par hasard non plus si les travaux de De Ketele portent sur le domaine de la formation en entreprise, l'objectif étant de proposer une modélisation afin d'accompagner ces nouveaux besoins en formation générés par cette nouvelle approche du travail. C'est ensuite au niveau de l'enseignement supérieur que l'intégration des acquis s'est introduite en premier avant d'être reprise dans le cadre de

²¹⁵(Altet, 2011, p. 6) : [...] Une démarche curriculaire comporte des orientations curriculaires : « Quel projet éducatif, quelle finalité ? », une approche curriculaire « comment formuler les programmes d'études ? » et des pratiques curriculaire : « Quelles pratiques d'enseignement-apprentissage, d'évaluation, de remédiation ? »

²¹⁶ Terme emprunté à Jonnaert (2007b, p. 10).

dispositifs d'évaluation par situations complexes au Québec et en Belgique (Roegiers, 2010, p. 315):

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, en Belgique et dans certains pays d'Europe, c'est dans les études supérieures que les principes de l'intégration des acquis s'introduisent d'abord. L'intégration des acquis est posée comme un principe directeur qui assure la cohérence des programmes de certaines études supérieures, à travers la création d'activités d'intégration, ou à travers de cours spécifiquement dédiés à l'intégration des acquis (...). Progressivement se développent également des dispositifs d'évaluation basés sur des situations complexes, en particulier au Québec et en Belgique francophone.

A.2. La deuxième étape (1990-1999) : de l'enseignement supérieur à l'enseignement de base

Le vent de libéralisation souffle sur la planète après la chute du mur de Berlin (Braslavsky, 2001) au début des années 1990, et beaucoup de pays se sont engagés dans des réformes de leurs systèmes éducatifs. *La mode* est alors à la compétence (Bronckart, 2009). C'est durant cette période que Roegiers et De Ketele ont expérimenté et développé, en Tunisie particulièrement sur une période de cinq années, de 1994 à 1999, mais également au Vietnam, les principales notions et démarches de l'approche par les compétences de base (Roegiers, 2010, p. 315-316) :

Parallèlement, dès le début des années 1990, Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers ont l'occasion de développer les principes de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire en Tunisie, en collaboration avec Mohamed Miled et Mahmoud Masmoudi, ainsi qu'avec l'appui de l'UNICEF. C'est là que sont développées les notions de situations d'intégration, ainsi que les évaluations critériées sur la base de situations complexes. C'est également là que sont posés les principes de l'évaluation formative et de la remédiation. L'expérimentation menée dès 1994 débouche sur une généralisation en Tunisie de ce qu'on appelle alors l'« approche par les compétences de base » dès 1999.

Un projet pilote d'intégration, à la fois intégration de disciplines et intégration des acquis mené par Xavier Roegiers et François-Marie Gérard avec le Ministère de l'Éducation du Vietnam, permet d'affiner les applications de la pédagogie de l'intégration dans les manuels scolaires (...) en 1995, Xavier Roegiers fait paraître, en vietnamien, la première version de *Une pédagogie de l'intégration*.

A.3. La troisième étape (1999-2010) : L'implantation et la diffusion vertigineuse de la pédagogie de l'intégration

Les résultats « probants » de cette expérimentation en Tunisie, qui s'est conclu par la généralisation de la pédagogie de l'intégration à l'ensemble du système éducatif tunisien, ont amené le BIEF à proposer cette *approche réaliste* (Altet, 2011) qui prend en compte les données relevant de l'environnement d'implantation. Une aubaine pour un certain nombre de gouvernements africains qui se sont engagés dans des réformes structurelles sous l'égide et l'injonction des IFI (FMI, Banque mondiale) et des agences de développement. L'intervention d'autres institutions et organisations, organismes internationaux, régionaux OIF, UNESCO, CONFEMEN, ADEA, etc. en plus d'« experts » en sciences de l'édu-

cation, ont apporté la légitimité et la caution nécessaire pour imposer ces réformes curriculaires au moyen de l'implémentation de l'approche par compétences. Un état de fait que nous résume parfaitement Roegiers, que nous citons longuement afin de permettre aux lecteurs de mieux comprendre la « *pénétration* »²¹⁷ du terrain africain et celui du monde arabe, qui parle de l' « essor » de la pédagogie de l'intégration et précise que celle-ci a été entièrement formalisée pendant cette période (2010, p. 317-318) :

À partir de la fin des années 1990, la pédagogie de l'intégration prend véritablement son essor. En Europe plusieurs systèmes d'enseignement secondaire, surtout en Belgique francophone et en Suisse, s'y intéressent comme un complément intéressant aux premiers programmes élaborés en termes de « compétences » transversales. C'est surtout la manière dont est menée l'évaluation des acquis des élèves qui suscite l'intérêt des responsables de systèmes éducatifs. Mais c'est surtout sur le continent africain que s'opérationnalisent les principes de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement de base (primaire et secondaire inférieur), sous l'impulsion de Jean-Marie De Ketele, ainsi que de Xavier Roegiers et de son équipe multiculturelle du BIEF. À Djibouti, les semaines d'intégration sont très vite généralisées dans l'ensemble du système éducatif. C'est là également que surgissent les cahiers d'intégration pour l'élève. Ce sont des outils intermédiaires, utilisés en parallèle avec les manuels scolaires, en attendant la refonte de ceux-ci. C'est là enfin que se systématisent sur le continent africain les premiers programmes de formation des maîtres en termes de pédagogie de l'intégration. La généralisation progressive de la pédagogie de l'intégration en Mauritanie est l'occasion de préciser certains dispositifs dans des régions éloignées. Un important projet de l'Union Européenne au Gabon est l'occasion de perfectionner encore les guides d'intégration et les cahiers de situations. A Madagascar, un projet appuyé par l'UNICEF permet d'affiner encore certains aspects de la pédagogie de l'intégration, dans l'utilisation d'une langue nationale en début de scolarité, dans l'organisation de formations d'enseignants à large échelle et dans l'utilisation systématique de situations complexes dans l'évaluation des compétences, à travers une base de données longitudinale de deux cohortes permettant de piloter la réforme.

Fort des nombreuses expériences qu'il mène dans plusieurs pays avec son équipe, Xavier Roegiers formalise entièrement la pédagogie de l'intégration (...).

Depuis 2002, sous l'impulsion de l'OIF, se développe le « pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation », pour l'animation duquel Xavier Roegiers est sollicité. Ce pool, qui organise depuis sa création quatre séminaires par an à destination des responsables de systèmes éducatifs africains autour du thème de l'approche par les compétences dans les programmes scolaires, apporte son appui pour introduire progressivement – à des vitesses différentes, et en tout ou en partie – la pédagogie de l'intégration dans plusieurs pays : Sénégal, Guinée, Bénin, Comores, Burundi, Cameroun, Togo, République Centrafricaine, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Niger. D'autres partenaires techniques et financiers viennent compléter les appuis jusqu'alors essentiellement fournis par l'UNICEF : l'UNESCO, l'AFD, Lux Development, la CTB, l'USAID.

La pédagogie de l'intégration **poursuit sa pénétration** dans le monde arabe. L'UNESCO, à travers son programme PARE, appuie l'Algérie qui pénètre dans une approche par compétences à travers plusieurs composantes du curriculum : les manuels scolaires, les programmes scolaires et l'évaluation. Depuis 2004-2005, le Liban demande également l'appui du BIEF pour revoir entièrement son système d'évaluation en termes de situations complexes.

En 2005, le BIE-UNESCO organise un e-forum mondial sur la pédagogie de l'intégration. Depuis 2006, plusieurs pays non francophones s'intéressent de près à la pédagogie de l'intégration : des pays lusophones d'une part (Cap Vert, Angola, Guinée Bissau), et des pays hispanophones d'Amérique central et d'Amérique du Sud, ainsi que le système des Ikastolas, au Pays basque.

Fin 2007, Xavier Roegiers est invité en Chine pour présenter la pédagogie de l'intégration, au cours d'un séminaire de trois jours regroupant des responsables éducatifs des 22 provinces chinoises. Début 2008, Xavier Roegiers est sollicité par le Ministre de l'Education au Maroc, et par la Secrétaire d'Etat pour accompagner la réforme de l'enseignement primaire et secondaire

²¹⁷ Terme utilisé par Roegiers lui-même (2010, p. 317).

collégial. Ce vaste projet, développé avec l'appui de L'UNESCO, vise à généraliser la pédagogie de l'intégration dans l'ensemble des classes marocaines en trois ans (2008-2011).

A.4. La quatrième étape (2010 à nos jours) : remise en cause et recadrage

À partir de 2007, parallèlement à l' « essor » de la pédagogie de l'intégration et sa généralisation sur le terrain africain, de nombreuses études et évaluations se sont intéressées à la pertinence et l'efficacité de cette dernière. L'étude de Bernard, Nkengne Nkengne, Robert, qui a porté sur le système éducatif mauritanien, a montré de réelles difficultés dans l'opérationnalisation effective de cette approche dans les salles de classes africaines (c'est nous qui mettons en italique) (2007, paragr. résumé) :

Dans de nombreux pays, l'APC est la méthode choisie pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et elle est présentée comme un facteur déterminant de l'amélioration de la qualité de l'éducation [...]. Nous pointons ainsi les insuffisances de cette approche quant à sa capacité à prendre en compte les réalités et les besoins des systèmes éducatifs africains. Par ailleurs, nous analysons la mise en œuvre de nouveaux programmes selon l'APC à l'école fondamentale en Mauritanie. *Les résultats montrent que les principaux problèmes en matière d'acquisitions se situent d'abord dans l'application effective des programmes dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu.* Des analyses complémentaires tendent à montrer que ce constat peut s'étendre à d'autres pays africains. Ces différents éléments nous amènent à conclure que si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent nécessaire, *elle ne constitue assurément pas un remède pour les problèmes de qualité de l'éducation.*

Quasiment les mêmes difficultés ont été relevées et signalées par des études réalisées dans les systèmes éducatifs marocain (Akrim, Figari, Mottier-Lopez, Talbi, 2010), tunisien (2009), malien et camerounais (2009), etc., qui ont montré que les résultats n'ont pas été au rendez-vous. Bien au contraire, on a relevé une certaine confusion sur le terrain, en raison de la difficile conciliation entre des programmes ambitieux, une approche exigeante, des conditions de mise en œuvre dont la formation des différents acteurs du système et les outils didactiques insuffisants.

La pédagogie de l'intégration est introduite et généralisée dans le système éducatif algérien à partir de l'année scolaire 2005-2006. Comme ce fut le cas dans la plupart des pays africains qui l'ont adoptée sans études préalables en termes de faisabilité et sans expérimentation sérieuse attestant de l'efficacité de cette approche, hormis un certain nombre d'études effectuées par l'équipe du BIEF (Djibouti, 2003 ; Madagascar, 2005 ; etc.), elle suscite moult interrogations en raison des limites de ses choix théoriques, (Jonnaert, 2011b, p. 32) :

La notion de compétence est utilisée comme principe organisateur de programmes d'études dans bon nombre de réformes curriculaires, particulièrement en Afrique subsaharienne (Tehio, 2010). Aujourd'hui, ces réformes ont fait l'objet d'évaluations qui mettent en évidence un certain nombre de difficultés inhérentes, entre autres, aux réductionnismes dont fait l'objet la notion même de compétence à travers ces réformes (Tehio, 2010 ; Melouki, 2010 ; Benavot et Braslavsky, 2007 ; Pepper, 2008 ; Sargent, Byrne et O'Donnell, 2010 ; Evans, 2005 ; Nanzhao et

Muju, 2007). Le plus souvent réduites à une reformulation simplifiée d'objectifs, les compétences des personnes disparaissent pour ne laisser la place qu'au développement d'habiletés sommaires (un verbe d'action et un objet) portant strictement sur des contenus notionnels reliés à des savoirs disciplinaires traditionnels. [...] Cette notion a plutôt tendance à référer aux résultats des actions de personnes traitant une situation, que de permettre d'identifier *a priori* le prescrit de programmes de formation comme le préconisent certains tenants d'une approche par compétences (Roegiers, 2008; Bernard et Nkengne 2007).

Roegiers (2010) revient lui-même sur les limites et dérives de « la première version » de la pédagogie de l'intégration et les confusions dont elle a été à l'origine dans son ouvrage « *la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* ». Il relève en premier lieu le foisonnement de concepts qui a accompagné le développement de l'APC (Roegiers 2010, p. 13-14) :

Un changement important de point de vue émerge dans cet ouvrage, qui fait suite à un ouvrage précédent *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, publié en 2000. Dans le premier ouvrage la pédagogie de l'intégration était assimilée à l'approche par compétences. A l'époque, la problématique se présentait de la manière suivante : dans un paysage caractérisé par une approche par compétences (APC) naissante et qui se cherchait, plusieurs approches – dont la pédagogie de l'intégration – tentaient d'opérationnaliser aux différents niveaux de l'enseignement et de la formation cette fameuse APC tellement prometteuse. Aujourd'hui, les choses se présentent d'une autre manière pour deux raisons. D'une part, l'APC s'est tellement développée dans différentes directions que parler d'APC sans préciser ce que l'on met derrière ce terme n'a plus beaucoup de sens ([...] nous parlons de nébuleuse de l'APC).

Roegiers reconnaît, à la suite de Jonnaert, la difficulté de construire des curriculums sur la base d'une notion aussi *labile* que celle de *compétence* (Bronckart & Dolz, 2002) et surtout les manières et les propositions de concrétiser l'APC qui ont caractérisé les réformes curriculaires de la dernière décennie (2010, p. 14) :

[...] D'autre part, la mise en œuvre de l'APC sous ses différentes formes en a révélé les limites et les dérives. La pédagogie de l'intégration n'a pas été épargnée par cette épreuve de vérité qu'est la confrontation au terrain : [...] elle n'en a moins été obligée de se remettre en question dans différents aspects de sa mise en œuvre. Mais surtout elle a pris ses distances avec certaines manières de concrétiser l'APC, voire même avec l'APC elle-même. Aujourd'hui, l'enjeu n'est plus de justifier à tout prix qu'il s'agit bien de l'APC : il ne s'agit plus de construire une approche curriculaire autour de la notion de compétence, mais au contraire de proposer une approche raisonnée, solide, et qui ne recourt au concept de compétence que parce qu'il lui est utile, notamment pour gérer cette interface entre l'école et la société, à travers ce que nous qualifierons de « noyau de compétences évaluables ».

Afin de comprendre les apports et limites de cette approche, nous allons nous intéresser à ses fondements et démarches dans le but de permettre de la situer dans cette panoplie d'approches. Ceci est d'autant plus nécessaire et justifié par le fait que nous consacrons un volet important à l'introduction et à la pertinence de cette approche dans le système éducatif algérien, en visant particulièrement l'enseignement du français dans le troisième cycle.

B. La pédagogie de l'intégration, les principes et les fondements

La pédagogie de l'intégration est une approche curriculaire qui propose un mode d'organisation des apprentissages qui vise à articuler la politique curriculaire et les pratiques de formation dans un système éducatif (Roegiers, 2010)²¹⁸. Elle vise à donner du sens aux apprentissages de l'élève à travers la mobilisation de ses acquis en situation, en d'autres termes son objectif est le développement d'un savoir-agir en situation en vue de l'insertion de l'élève dans la société (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (Coord.), 2010, p. 24) :

[...] la **pédagogie de l'intégration** consiste à rendre les apprentissages plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation, à travers un réinvestissement perpétuel des acquis. Elle vise à rendre les apprentissages plus significatifs et plus efficaces, aux différents niveaux de la scolarité, en vue d'une insertion de l'élève dans la société, d'un engagement dans des activités professionnelles, ou pour préparer la suite des études. Aussi parle-t-on le plus souvent de « compétences terminales » ou tout simplement de « compétences ».

Roegiers (2010) postule cinq types de fondements de la pédagogie de l'intégration : des fondements axiologiques, historiques, théoriques, pédagogiques et empiriques. Nous allons pour notre part revenir rapidement sur ces derniers et focaliserons davantage sur les fondements théoriques et pédagogiques mais aussi axiologiques de la pédagogie de l'intégration.

Roegiers, Directeur du BIEF, tout en surfant sur la vague de la mondialisation-globalisation et tout en accompagnant ce mouvement de réformes éducatives qui a permis d'implanter dans la décennie 2000-2010 la pédagogie de l'intégration sous l'égide des organisations internationales et des bailleurs de fonds (IFI, UNESCO, Agences de développement, etc.) et dont on connaît aujourd'hui les dérives, revient et reconnaît les limites d'un tel modèle fondé sur la libéralisation de l'éducation qui ne vise que sa marchandisation. Roegiers fait remarquer à juste titre qu'à trop vouloir s'engager dans des réformes nobles et ambitieuses prônant l'équité d'un système éducatif et faute de disposer des moyens nécessaires, on ne fait que renforcer l'iniquité de ce dernier en cause l'inaccessibilité de ces « *innovations pédagogiques de pointe* » pour la majorité des

²¹⁸ (Roegiers, 2010, p. 21) : On peut définir la pédagogie de l'intégration comme un de ces cadres méthodologiques qui relèvent de l'ingénierie curriculaire. Comme toute approche curriculaire, elle se situe en aval de la politique curriculaire, et en amont des pratiques pédagogiques. Elle gère les interfaces de manière très précise, tant avec la politique curriculaire qu'avec les pratiques curriculaires. [...] La pédagogie de l'intégration propose donc un mode d'organisation des apprentissages au sein du système éducatif, ou d'un système de formation. Elle prend appui sur les valeurs défendues par le système à travers le projet éducatif, et encourage un choix raisonné et pertinent des méthodes pédagogiques. En cela, elle permet d'articuler une politique curriculaire et les pratiques de formation.

enseignants et des élèves, ce qui par conséquent perpétue le caractère élitiste des systèmes éducatifs (2010, p. 103-104) (c'est nous qui mettons en italique) :

Si historiquement, la tendance [...], qui est celle des pays socialistes, ou des pays à forte composante nationaliste, est actuellement de céder du terrain, la tendance dominante sur le plan mondial est certainement celle de l'uniformisation inéquitable [...]. Mais quelle réponse lui oppose-t-on ? *Dans les milieux francophones, on lui oppose souvent, et avec les meilleures intentions, l'introduction d'innovations pédagogiques de pointe, mais sans mettre à disposition des systèmes éducatifs les moyens de mettre en œuvre ces innovations sur le terrain, à l'échelle de l'ensemble du système. Cette réponse à l'uniformisation inéquitable est dès lors, sinon une réponse maladroite, du moins incomplète, parce qu'à un système inéquitable, celui de l'uniformisation inéquitable [...], on lui oppose un système tout aussi inéquitable, qui est celui de la différenciation inéquitable [...]. Pourquoi une différenciation inéquitable ? Parce que, en proposant de généraliser à l'échelle de tout un système éducatif des innovations qui ne sont accessibles qu'à une minorité d'enseignants et de formateurs, alors que dans le même temps il engage dans cette voie l'essentiel des moyens en termes d'outils pédagogiques et de formation, on concentre l'effort sur une fraction d'enseignants qui modifieraient sans doute de toutes manières leurs pratiques sans ces outils et ces formations. On défavorise par-là la grande majorité des enseignants et des écoles qui auraient besoin de disposer d'outils pédagogiques et de formations en conformité avec leurs contextes et leurs besoins et qu'ils sont susceptibles de s'approprier, parce que proposant des changements accessibles par eux, c'est-à-dire se situant dans leur « zone proximale de développement », pour reprendre le concept de Vygotsky. Comme toute innovation qui s'installe trop rapidement, elle devient en définitive un facteur d'iniquité, alors qu'elle ne l'était pas au départ.*

En pensant bien faire, mais manquant de moyens pour réaliser leurs ambitions, les systèmes éducatifs francophones sont donc souvent engagés dans un processus de différenciation inéquitable [...], alors que le défi majeur se situe dans la voie de la différenciation équitable [...].

La pédagogie de l'intégration dans ses fondements axiologiques se propose de militer contre cette tendance de la mondialisation-uniformisation qu'incarne et illustre entre autres des modèles d'évaluations internationaux à l'exemple de PISA, TIMMS, etc. Sur ce point Roegiers ne conteste pas l'utilité voire la nécessité de la mise en place et l'encouragement de la mesure des résultats dans les systèmes éducatifs, mais il dénonce cette tendance à une mesure normée de ces résultats suivant « *un profil standardisé mondial* » au lieu de mesurer les résultats suivant un profil qui prenne en compte le contexte et les besoins de la société concernée (2010, p. 101) :

La pédagogie de l'intégration ne nie pas cette nécessité de penser en termes de résultats, en termes de profils, mais elle **conteste la légitimité de la référence à laquelle on mesure ces résultats** : au lieu de les mesurer à un profil standardisé mondial, elle propose de les mesurer à un profil qui répond de manière contextualisée à des besoins d'une société en vue du bien-être des générations actuelles et à venir.

Pour les concepteurs de la pédagogie de l'intégration, il est nécessaire de trouver des solutions aux quatre dangers²¹⁹ qui guettent les systèmes éducatifs, lesquels sont fragilisés par les métamorphoses du siècle naissant (Braslavsky, 2001). Des métamorphoses qui risquent de ruiner, si cette tendance à l'uniformisation suivant les préceptes du paradigme

²¹⁹ (Roegiers, 2010, p. 84-91) : « Le danger de léthargie- l'incapacité de répondre au pari pour les générations futures, le danger de l'inadéquation - l'incapacité de répondre à la demande de la société, le danger de la marchandisation de l'éducation et enfin celui de l'élitisme. »

néolibéral se confirme, les efforts de ceux qui militent pour une éducation de qualité pour les futures générations. Ils considèrent l'éducation comme un bien commun et non un privilège réservé à une élite²²⁰ (Roegiers, 2010, p. 97) :

[...] Depuis quelques années, – et la plupart du temps malgré elles –, bon nombre de réformes éducatives à l'échelle d'un système tendent à affaiblir l'éducation comme bien commun, et à renforcer l'éducation comme objet de consommation. Cette tendance, de plus en plus évidente dans l'enseignement supérieur, tend à gagner les autres niveaux d'enseignement. [...] c'est sur la conception de l'éducation comme un bien commun que reposera l'ensemble des développements liés à la pédagogie de l'intégration.

L'urgence, estime Roegiers, est de se tourner vers des curricula qui aident à former un citoyen à qui l'on donne la possibilité de s'armer avec des outils intellectuels adéquats à même de lui permettre par une prise de distance et un recul nécessaire pour se repérer, se positionner dans des modèles de sociétés qui tendent vers ce qu'un rapport de l'UNESCO (2005, p. 55) désigne comme une « *société du divertissement généralisé* » qu'encourage et diffuse ce paradigme de la globalisation-marchandisation (Roegiers, 2010, p. 101) :

Pour répondre à cette déferlante d'uniformisation, les curricula se doivent de conférer à l'apprenant les outils intellectuels et socio-affectifs adéquats pour lui permettre de prendre le recul critique nécessaire vis-à-vis de tout type de situation qu'il rencontre, c'est-à-dire de développer une réflexion sur le sens de ce qu'on lui demande de faire, une réflexion sur la façon dont il répond à ce qu'il lui est demandé de faire. C'est l'une des missions essentielles de l'école.

Par conséquent, s'il s'agit de développer des compétences à l'école, c'est de manière *réflexive* qu'il convient l'envisager : il s'agit d'éviter à travers le développement des compétences, de tomber dans une approche qui soit exclusivement « utilitariste », c'est-à-dire une approche dans laquelle l'élève ou l'étudiant apprend à résoudre de façon purement mécanique et ponctuelle des situations données. On ne serait d'ailleurs plus dans l'intégration, qui nécessite de s'adapter à chaque situation.

Cette approche se distingue alors des autres approches par ses orientations en termes de valeurs, de finalités, de contenus, de pratiques curriculaires et de profils de l'élève. Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 1.1.2 portant sur les soubassements idéologiques de l'APC, avec le passage d'une approche du sujet épistémique à un sujet social qui co-agit (Springer, 2012) se profile une nouvelle orientation de l'éducation qui se fonde sur des considérations relevant du niveau praxéologique. Ceci amène à se situer sur le terrain des valeurs, car l'empressement d'un certain courant idéologique à s'approprier la notion de compétence et l'usage qui en a été fait dans le cadre des récentes réformes dominées par les valeurs de la mondialisation-globalisation-marchandisation a relancé le débat autour de celles-ci. Roegiers s'inscrit en faux contre ces valeurs et dénonce un tel rapport à l'humain qui le réduit au mieux au statut de (2010, p. 9) « consommateur passif »

²²⁰ (Roegiers, 2010, p. 98) : [...] l'introduction trop rapide et trop exclusive de certaines méthodes pédagogiques innovantes, sans avoir les moyens de les implanter correctement et de les généraliser, favorise les enseignants les plus avancés, les meilleures écoles et les élèves issus des couches sociales supérieures, et constitue *in fine* un facteur d'iniquité.

et au pire à celui d' « objet encombrant ». Il s'élève contre cette nouvelle conception de l'éducation qui déploie des moyens colossaux²²¹ et qui impose comme une fatalité un modèle d' « *uniformisation-inéquitable* »²²² (Roegiers, 2010, p. 9-10) :

Le secteur de l'éducation n'échappe pas à ce type de mondialisation. La marchandisation de l'éducation gagne chaque jour du terrain. Les mécanismes de marketing de l'innovation en éducation sont devenus tellement subtils qu'il devient de plus en plus difficile d'analyser les enjeux d'une innovation présentée comme un progrès. Un progrès sans doute, mais un progrès au profit de qui ? L'écart grandit entre les discours politiques et les pratiques. Sur le terrain, la majorité des jeunes qui sortent de l'école sont loin d'être à la hauteur des espérances, quand ils ne sont pas en chute libre. Et surtout les considérations humaines, sociales et culturelles, éthiques et même pédagogiques sont reléguées au deuxième plan.

Dès lors, il est clair aujourd'hui que ce n'est pas ce type de mondialisation qui peut contribuer à une amélioration de l'éducation et de la formation à une large échelle dans les pays industrialisés, ni permettre d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous dans les pays en développement.

C'est pourquoi la pédagogie de l'intégration, d'après ses concepteurs, se propose comme une alternative et veut diffuser d'autres valeurs, celles fondées sur la solidarité entre les générations, actuelle et future et la contribution au bien et au bien-être commun, (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 11-12) :

En termes de **valeurs**, la pédagogie de l'intégration veut rompre avec cette logique de la mondialisation qui voit de plus en plus l'école comme une passerelle permettant aux meilleurs élèves de se mettre au service du système économique et de conforter la course au profit. Elle cherche au contraire à outiller chacun, de manière concrète et réfléchie, en vue d'apporter sa contribution significative au bien commun et au bien-être commun : celui des générations actuelles et celui des générations futures.

Ce positionnement pour des valeurs de solidarité et de bien-être commun implique par voie de conséquence un recentrage au niveau des finalités que l'éducation doit viser. L'école doit chercher à sortir de son cloisonnement et s'ouvrir sur la société, elle doit prendre en compte les besoins de son environnement, améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif car l'enjeu est de garantir un accès équitable à une éducation de qualité et doter l'apprenant des compétences qui lui permettraient d'être un acteur efficace de/dans la société (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 12) :

²²¹ (Roegiers, 2010, p.10) : « [...] un déploiement de moyens sans précédent, souvent présenté comme la seule issue possible, programmes d'études sur mesure, écoles clés en main, documents pédagogiques standardisés, valeurs de pacotille, technologies de dernier cri, environnement numérique de travail... »

²²² (Roegiers, 2010, p. 10) : [...] mais aussi face à l'absence d'une alternative crédible, une sorte de fatalisme gagne progressivement la sphère de l'éducation à l'échelle internationale. C'est comme si dans le contexte de la mondialisation galopante, tout semblait avoir été dit en termes de pédagogie, en termes de programmes d'études, et que les systèmes d'éducation et de formation étaient poussés de manière inéluctable vers le modèle unique, celui que je qualifierai (...) d' « uniformisation inéquitable ».

[...] la pédagogie de l'intégration vise tout d'abord à mettre en adéquation la demande de la société (la commande sociale) et l'école ; elle vise également à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité ; elle fournit des pistes concrètes pour favoriser l'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base.

Sur le plan théorique, la pédagogie de l'intégration est fondée sur un certain nombre de principes majeurs (Roegiers, 2010, p. 113-114) :

- la prise en compte de l'action de l'apprenant sur son environnement, et le concept de tâche complexe et significative qui en découle ;
- l'implication de l'apprenant dans les apprentissages ;
- la notion de conflit cognitif, et surtout sociocognitif ;
- le rôle de l'adulte pour enclencher et encadrer un processus d'apprentissage ;
- l'acquisition par l'apprenant des ressources cognitives mobilisables en situation ;
- le traitement de l'information face à une tâche complexe ;
- le développement progressif d'une compétence.

Ces principes s'inspirent de théories diverses qui « se situent essentiellement dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle » (Roegiers, 2010, p. 113). Ils découlent de celles qui considèrent que le principe majeur de tout apprentissage consiste en la confrontation de l'apprenant à des modèles variés²²³ (Roegiers, 2010, p. 114). À l'exemple du constructivisme piagétien, qui met l'accent sur la construction des connaissances par l'enfant, qui agit sur son environnement, on retient la notion de « *conflit cognitif* » qui à la suite des travaux des néoconstructivistes, Doise et Mugny (1981 cité dans Roegiers 2010) notamment, a été revisité pour insister sur l'importance de la dimension sociale de ce conflit dans l'apprentissage, qui est traduit par l'expression de « *conflit sociocognitif* »²²⁴. La pédagogie de l'intégration, tout en postulant une centration sur l'apprenant, ne rejette cependant pas le rôle de l'adulte dans l'apprentissage, que les travaux de Lev Vygotski ont d'ailleurs réhabilité²²⁵. Elle s'appuie également sur le courant d'apprentissage en contexte

²²³ (Roegiers, 2010, p. 114) : Des théories [...] comme le « modelism » et certaines théories de l'apprentissage social autour de Bandura aux États-Unis [...] On peut citer dans ce sens certains de ces modèles : la recherche du voisinage des maîtres, la méthode socratique (qui suppose le voisinage d'une personne de qualité, à savoir un « maître »), le compagnonnage [...] les formalisations plus scientifiques par certains psychologues sociaux (Bronfenbrenner, Bandura...) ou certains sociologues (les théories macrosociologiques de la reproduction sociale de Bourdieu et les théories microsociologiques de l'habitus de Perrenoud) vont dans ce sens.

²²⁴ (Roegiers, 2010, p. 115-116) : Perret-Clermont (1980) ainsi que Doise et Mugny (1981) tentent, sans renier les principes de base du constructivisme, de dépasser le réductionnisme individualiste du modèle piagétien en proposant le concept de conflit sociocognitif comme base du développement de l'apprentissage. Pour eux, le concept piagétien de conflit cognitif interne à un sujet (les schèmes existants chez celui-ci rentrent en conflit avec le milieu ; des schèmes alternatifs restent en compétition) est insuffisant car tout apprentissage est social. La théorie du conflit sociocognitif repose sur l'idée que l'effet du conflit cognitif s'accroît s'il s'accompagne d'un conflit social : des apprenants mis en présence et confrontés à une même tâche seront amenés à développer des actions et des verbalisations qui vont entrer en conflit, car reposant sur des schèmes cognitifs quelque peu différents ; cette confrontation offre aux sujets en présence plus de chances de mettre en place des processus d'accommodation des structures de connaissances initiales et d'améliorer les processus d'équilibration.

²²⁵ (Roegiers, 2010, p. 117) : [...] le modèle de Vygotski réhabilite le rôle de l'adulte dans le développement et l'apprentissage. Selon lui, les processus de développement internes du sujet, ne sont, à certains moments

et celui notamment de la cognition en situation (« *situated cognition* ») (Roegiers, 2010, p. 118-119) :

Le courant qui sous-tend de la manière la plus explicite le courant pédagogique centré sur les compétences est sans doute le courant désigné par l'expression « *situated cognition* » en psychologie cognitive. Ce courant, qui s'est développé à la fin des années 1980, et qui se situe dans le prolongement des travaux de Vygotski, repose sur l'idée que l'acquisition d'une connaissance – c'est-à-dire la manière dont une personne s'approprie un savoir – dépend de manière étroite du contexte socioculturel dans lequel cette connaissance se développe. En particulier, Brown *et al.* (1989) notent à ce propos que « ... on peut aujourd'hui affirmer que l'apprentissage et la cognition sont fondamentalement contextualisés » (...). Pour Lave et Wenger (1991), apprendre c'est devenir progressivement capable de s'insérer au sein des pratiques sociales de son milieu.

[...] La contextualisation des apprentissages devient donc indispensable, car les connaissances n'acquiescent une signification réelle pour le sujet qu'à condition que les éléments qui les définissent soient appréhendés par l'individu en référence à des situations particulières c'est-à-dire des situations complexes.

La pédagogie de l'intégration s'appuie encore sur les récents développements d'un certain nombre de courants cognitifs actuels : on peut citer les travaux sur la mémoire²²⁶ qui ont abouti à la distinction entre la *mémoire de travail* et la *mémoire de stockage*. D'autres travaux ont mis en avant l'importance de la conception de l'apprentissage comme des activités de traitement de l'information. Par exemple, la distinction entre les connaissances déclaratives et procédurales, conditionnelles et stratégiques ainsi que le développement du concept de métacognition ont apporté « *certaines éclairages* »²²⁷ quant aux connaissances mobilisées qui interviennent dans la résolution d'une catégorie de problèmes²²⁸.

Le recentrage sur un savoir-agir en situation implique pour la pédagogie de l'intégration d'envisager le rapport au savoir sous un autre angle ; elle se dégage, à l'instar des autres courants de l'approche par compétences qui convergent sur ce point, d'une

accessibles à l'enfant que dans le cadre d'une communication avec l'adulte ou avec ses pairs. Il y aurait pour Vygotski deux moments clés dans l'apprentissage : à un moment opportun l'adulte intervient pour enclencher un processus que l'élève ne peut déclencher seul ; si le moment est bien choisi et si l'action de l'adulte est pertinente, l'élève peut fonctionner seul avec ses acquisitions. Ceci est à la base du concept de zone proximale de développement qui peut être défini comme la différence entre le niveau de traitement d'une situation sous la direction et l'aide d'un adulte, et le niveau de traitement atteint seul par l'individu.

²²⁶ (Roegiers, 2010, p. 119) : La cognition est alors considérée strictement comme l'activité de mémorisation en terme de processus de codage de l'information et de récupération de l'information codée en mémoire.

²²⁷ (Roegiers, 2010, p. 118) : La problématique qui se pose aujourd'hui à la recherche psychopédagogique est le manque d'un modèle conceptuel solide concernant l'acquisition par un sujet apprenant des ressources cognitives mobilisables en situation, autrement dit d'un modèle permettant de situer et d'orienter l'action des enseignants et des formateurs dans les nouvelles perspectives de la pédagogie de l'intégration.

Ce champ de l'acquisition des ressources cognitives mobilisables en situation est d'une grande complexité. [...].

²²⁸ (Roegiers, 2010, p. 119) : on peut [...] épingle la distinction bien connue entre connaissances déclaratives [...] et connaissances procédurales [...]. Comme les connaissances procédurales consistent à savoir- faire quelque chose sans être nécessairement en mesure de savoir quand et pourquoi, certains auteurs [...] estiment nécessaire d'y ajouter les connaissances appelées conditionnelles ou stratégiques, qui sont celles qui concernent le quand et lesquelles des connaissances déclaratives et procédurales mobiliser pour résoudre telle catégorie de problèmes.

centration sur les savoirs, des savoirs en soi dans une logique cumulative et encyclopédique, et elle considère que les savoirs sont au service de l'action. Contrairement cependant aux autres approches qui s'orientent et focalisent sur les savoir-être, qui nous renvoient nécessairement à l'épineuse question des valeurs²²⁹, la pédagogie de l'intégration tend à développer différents types de savoirs et de savoir-faire afin d'outiller l'apprenant avec les ressources nécessaires pour faire face à des situations complexes (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 12) :

[...] la pédagogie de l'intégration reconnaît la nécessité de développer différents types de contenus : à côté des savoirs et des savoir-faire, elle considère comme important de développer des savoir-être, des « life skills », des compétences transversales ; elle considère que ces contenus ne sont pas une fin en soi, mais des ressources que l'élève sera invité à réinvestir dans des situations complexes.

La pédagogie de l'intégration se veut, en termes de pratiques curriculaires, une approche « *inclusive* »²³⁰ et « *ouverte* ». Inclusive par sa volonté de s'appuyer sur les pratiques existantes mais également sur les courants pédagogiques et les démarches jusque-là répandus dans certains contextes, celles qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ouverte²³¹ par la possibilité laissée aux systèmes qui l'adoptent de l'adapter aux exigences du contexte (Roegiers, 2010 et (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 12) :

[...] [La pédagogie de l'intégration] affirme la nécessité de se préoccuper des processus pédagogiques, des difficultés rencontrées par les élèves, et pas seulement des résultats obtenus. Dans cette vision, elle ne rejette aucune méthode ou approche didactique : la méthode transmissive, la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, l'approche par problèmes dans une perspective socioconstructiviste, et d'autres encore, sont appelées à jouer des rôles complémentaires, à condition toutefois qu'elles se soucient de mettre chaque élève au centre des apprentissages, et qu'elles se révèlent efficaces.

²²⁹ (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (Coord.), 2010, p. 21) : « [...] Life skill », une compétence de vie. C'est une catégorie de compétence qui est appuyée par l'UNICEF, le FNUAP, et certains organismes de coopération internationale, pour faire acquérir aux jeunes les règles d'une vie en société qui respecte la santé, l'hygiène, la sécurité, la paix. Souvent, les responsables des programmes scolaires ne savent pas comment incorporer ces nouveaux contenus que sont les *life skills*. Dès lors, la plupart du temps, ils constituent un contenu à part, et sont développés dans des activités distinctes des apprentissages des disciplines.

²³⁰ (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 12) : La pédagogie de l'intégration s'inscrit donc résolument dans une optique inclusive : elle accorde la priorité à certains aspects de l'action éducative, mais tout en reconnaissant de manière fondamentale les contributions des différents courants pédagogiques qui ont jalonné l'évolution des curriculum – prescrits et réels –, qui ont construit ce que Bourdieu appelle l'habitus, enraciné au plus profond des acteurs, en particulier des enseignants.

²³¹ (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (Coord.), 2010, p. 13) : Au-delà de cette caractéristique d'« inclusivité », la pédagogie de l'intégration est considérée au sein de l'OIF non pas comme une approche fermée et rigide – c'est-à-dire un modèle à appliquer de manière uniforme –, mais comme une « approche » au sens premier du terme, donc comme « entrée », ouverte aux différents contextes dans lesquels elle est appelée à s'installer. La pédagogie de l'intégration est donc envisagée dans une logique d'appropriation (Legendre, 2007) par les différents systèmes éducatifs qui l'adoptent et l'adaptent lorsqu'ils s'engagent dans une révision des curriculums.

La pédagogie de l'intégration comme cadre organisateur curriculaire insiste sur la définition du profil de sortie de l'élève, en fin de scolarité, et adopte la notion de compétence et celle de famille de situations (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 12) :

[...] la pédagogie de l'intégration affirme l'importance de définir un profil en termes de famille de situations et donc de – compétences disciplinaires ou interdisciplinaires – à maîtriser par chaque élève au terme d'un cycle, considérant que cette vision du profil englobe et valorise les aspects du profil classique (savoirs et savoir-faire de base).

En cela, la pédagogie de l'intégration est « *une approche situationnelle* »²³² qui se décline en deux grandes catégories de situations : celles dont la fonction est d'installer des ressources (des situations d'exploration, des situations didactiques et des situations de structuration) et les situations d'intégration (Roegiers, 2010, p. 26-27). Les pratiques d'enseignement/apprentissage consistent dans la pédagogie de l'intégration à « articuler des situations relatives aux ressources et des situations d'intégration » (Roegiers, 2010, p. 27). Concrètement, il s'agit précisément (Roegiers, 2010, p. 27) d'alterner les apprentissages ponctuels et les apprentissages d'intégration²³³. En 2000, dans les premiers développements de la pédagogie de l'intégration ou de ce que l'on appelait à cette époque l'approche par les compétences de base, Roegiers proposait le schéma suivant pour le développement des compétences qui a été mis en œuvre dans l'enseignement de base à Djibouti, entre autres (Aden, Roegiers, 2003, p. 2) :

L'année est divisée en 5 périodes de 6 semaines. Les 5 premières semaines de chaque période sont consacrées aux apprentissages ponctuels qui vont nourrir les compétences : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Ces apprentissages se déroulent – dans un premier temps en tous cas – selon les pratiques habituelles des enseignants, avec les manuels existants.

Le changement principal intervient au cours de la 6^e semaine de la période, appelée « semaine d'intégration », au cours de laquelle l'enseignant arrête complètement les apprentissages ponctuels, et soumet aux élèves des situations complexes au sein desquelles chaque élève est invité à intégrer ses acquis. Ces situations correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence, appelé « palier de la compétence » (Roegiers, 2000 ; Roegiers, 2003).

Une première situation complexe est présentée aux élèves à titre d'apprentissage de l'intégration. Elle est travaillée en partie en groupes, et en partie individuellement. Une deuxième situation, qui fait partie de la même famille de situations que la première, est ensuite présentée aux élèves, de manière individuelle, à titre d'évaluation formative. Cette deuxième situation est suivie d'une remédiation, qui se base sur les erreurs relevées chez les élèves.

²³² (Roegiers, 2010, p. 26) : La pédagogie de l'intégration est une approche qui met les situations au cœur des apprentissages : c'est une **approche situationnelle**, pas uniquement en guise d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire (...), mais aussi en amont et en aval de ces apprentissages.

²³³ (Roegiers, 2010, p. 27-28) : *Dans l'enseignement général obligatoire*, il y a généralement alternance de deux types d'apprentissages : les apprentissages ponctuels et les apprentissages d'intégration. Pendant une période donnée (souvent de 5 ou 6 semaines dans l'enseignement général primaire et collégial), l'enseignant organise des situations visant à développer les ressources nécessaires aux situations complexes que l'élève sera amené à résoudre ;

Une autre caractéristique de la pédagogie de l'intégration, c'est l'intérêt qu'elle donne à l'évaluation en situation complexe (Roegiers, 2010, p. 79) : « quant à **la pédagogie de l'intégration**, elle se caractérise très nettement par sa forte composante orientée vers l'évaluation, en situation complexe [...]. »

Il faut préciser que c'est sur ces deux dernières caractéristiques que la pédagogie de l'intégration a subi le plus de critiques, le choix de la notion de compétence comme cadre organisateur curriculaire et cette tendance à inclure des approches et paradigmes épistémologiques opposés, le comportementalisme et le (socio)constructivisme mais encore l'évaluation par des situations complexes (Jonnaert, 2011b). C'est ce à quoi nous consacrerons les lignes qui suivent.

C. La pédagogie de l'intégration : apports et limites ?

Les efforts de la pédagogie de l'intégration à proposer un cadre théorique et méthodologique se sont heurtés à plusieurs obstacles qui relèvent de plusieurs dimensions et niveaux : la gestion politique des réformes curriculaires, le contexte de l'implantation de l'innovation et ses conditions voire spécificités, mais aussi le cadre théorique et méthodologique qu'elle propose.

S'agissant de la première dimension Roegiers (2011) à la suite de plusieurs auteurs (Tehio, 2010 ; Cros et al, 2010) dénonce la gestion politique des récentes réformes curriculaires qui ont reposé plus sur des effets d'annonces que de stratégie véritable. Obéissant à des intérêts étroits promouvant des valeurs mercantilistes, l'objectif et l'intérêt étant de vendre une approche sous des apparences d'innovations de pointe ayant peu de chance de s'implanter dans un environnement dénué des moyens nécessaires. Il s'agit dès lors de profiter de la confusion qui règne dans le système, suite à ces introductions improvisées, et la difficulté pour les non-initiés de comprendre les tenants et les aboutissants de celle-ci, pour proposer des produits qui doivent accompagner et permettre la mise en œuvre de cette pédagogie présentée comme une panacée. Pour illustrer ce propos, Roegiers invoque (2004b), à juste titre, la situation de monopole de l'édition des manuels scolaires et autres produits parascolaires en Afrique francophone qui était et reste aujourd'hui encore la chasse-gardée de certaines maisons d'éditions internationales, occidentales pour la plupart (Roegiers, 2011, p. 11) :

[...] Dans la société actuelle, trop souvent caractérisée par des préoccupations à court terme et par l'immédiatement rentable, certains ont cru un moment que tout était devenu subitement plus simple en pédagogie, qu'il suffisait de programmes d'études plus exhaustifs, d'une liste de « bonnes pratiques » et d'un matériel pédagogique plus performant pour régler d'un coup de baguette magique les problèmes que rencontre l'école. C'est oublier que la pédagogie ne peut jamais se simplifier : elle n'est pas réductible, parce que ni l'homme, ni ses activités ne sont

réductibles, malgré ce que veulent faire croire certains « marchands de miracles » (expression utilisée en Afrique pour désigner certains vendeurs de matériel pédagogique). Apprendre et faire apprendre sont deux processus complexes, qui ne peuvent se construire que pas à pas, et qui requièrent tout le doigté de ces professionnels que sont les enseignants.

Cette gestion politique caractérisée par l'empressement qui a prévalu dans l'accaparement et la diffusion d'une innovation pédagogique, par la promotion d'énoncés d'intentions pédagogiques parés de concepts et notions qui se marient à toutes les sauces sans la mise à disposition des moyens et outils nécessaires, sans même le passage par de préalables études de faisabilité, dans bien des cas, a montré ses limites (Roegiers, 2010, p. 23) :

Il apparaît clairement aujourd'hui que, dans de nombreux pays, les réformes guidées par le politique n'ont pas eu les effets espérés sur le terrain, parce que les opérations d'ingénierie ont été soit insuffisantes pour provoquer les changements attendus sur le terrain, soit carrément absentes. C'est le cas de plusieurs récentes réformes relatives à l'approche par compétences, qui se sont contentées d'émettre des directives générales ou élaborer des documents ou référentiels restés à usage limités, sans un plan d'ensemble de production d'outils et d'actions de terrain nécessaires pour faire pénétrer la réforme dans les classes et sur les lieux de formation.

La non prise en compte des contextes d'implantation de l'APC et de la pédagogie de l'intégration – dans notre cas, en termes de disposition des moyens et de l'accompagnement nécessaires à l'implantation de l'innovation et les limites de celle-ci sur un certain nombre de terrains – ne l'a pas empêchée de s'implanter vite et partout. Par exemple, faire croire et préconiser des techniques d'apprentissage qui s'inspirent des principes du paradigme socioconstructiviste dans des classes à grands effectifs qui peuvent atteindre 50 à 60 élèves dans les pays en développement est à notre sens un leurre. Car personne actuellement ne sait et/ou ne peut se targuer de proposer un modèle d'apprentissage efficace dans ce type de situations (Deïng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba, Randriambao, Roegiers (coord.), 2010, p. 14) :

(...) Si la méthodologie proposée par pédagogie de l'intégration prend en compte les contextes scolaires souvent caractérisés par la rareté des ressources, et si les études menées à son sujet montrent des résultats, certes, très encourageants, certains aspects demandent encore à être développés, comme certaines modalités de mise en œuvre dans des classes à gestion complexe (classes à grands effectifs, classes multigrades...).

L'approche par compétences, comme nous avons eu l'occasion de le souligner dans les chapitres précédents de la présente thèse, et la pédagogie de l'intégration, ne sont ni une méthode, ni une méthodologie, et au niveau théorique elles présentent un certain nombre d'incohérences en raison de cette « caverne d'Ali Baba conceptuelle » qu'est la notion de compétence » (Crahay, 2006, p. 101). Tout cela rend difficile l'opérationnalisation des curriculums qui l'ont adoptée comme cadre organisateur. La construction des curricula sur la base de la notion de compétence transversale est source de confusion ; sa validité

théorique a été remise en cause dès 1996 par Bernard Rey. Plusieurs chercheurs lui ont emboité le pas à l'exemple de Roegiers (2010-2011), qui propose de parler désormais de capacité(s) transversale(s).

Cette confusion a été nourrie au niveau méthodologique par le choix fait par la pédagogie de l'intégration de s'appuyer sur la PPO et certaines de ses techniques pour l'apprentissage des ressources. Cela n'a que davantage désorienté les enseignants qui, confrontés à la difficulté et l'impossibilité de mettre en place des situations d'intégration et des évaluations par situations complexes, faute d'une bonne formation et de l'explicitation et l'accompagnement nécessaires dans leur mise en œuvre, se sont astreint aux démarches de la PPO et n'ont par conséquent pas perçu la différence au niveau méthodologique et l'apport et le bénéfice de l'APC, ce que relève à juste titre Jonnaert (2011b), cité plus haut.

Il faut cependant préciser que même si officiellement, dans les énoncés des programmes en Afrique francophone, l'approche préconisée et mise en place est la pédagogie de l'intégration, les conclusions du rapport d'étude portant sur cinq pays africains Tehio pointe du doigt cette confusion méthodologique qui se traduit par l'usage au niveau théorique et conceptuel de concepts, notions, démarches et outils issus de plusieurs approches allant parfois à l'encontre même des finalités énoncées, ce dont nous avons fait état dans les pages qui précèdent (2010, p. 15) :

En termes de fondements théoriques, on constate un balancement entre une approche socioconstructiviste largement présente et une approche constructiviste. En termes conceptuels, l'idée de compétence sert de base fondatrice mais elle recouvre sous le nom d'APC les termes disparates de situations-problèmes, situations intégratives, objectifs terminaux, objectifs intermédiaires d'intégration, tout un vocabulaire, une sémantique qui ne rendent pas transparent l'état d'esprit général qui semble prévaloir.

Au niveau des pratiques pédagogiques relevées sur le terrain, les auteurs de cette synthèse qui présentent les conclusions de cinq rapports-pays montrent les limites de ces pratiques pédagogiques (Tehio, 2010, p. 15) :

En termes d'organisation du processus d'apprentissage, on rencontre parfois des structurations fortes autour de plusieurs semaines d'enseignement-apprentissage suivies d'une semaine d'intégration et d'une semaine d'évaluation-remédiation, ce qui relève d'une mécanique, d'une méthodologie pédagogiques, davantage que d'une pédagogie.

1.2.2.3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, approche communicative, approche par compétences et/ou perspective actionnelle ?

Tandis qu'au Québec et en Afrique l'approche par compétences faisait tranquillement son chemin, en Europe c'est le CECR qui s'est imposé dans le paysage didactique de la dernière décennie, avec deux innovations curriculaires majeures qui partageraient et utiliseraient un certain nombre de concepts similaires, selon Claude (Springer, 2012, p. 1) :

L'introduction d'un changement curriculaire notable dans la plupart des pays du Maghreb et d'ailleurs, à savoir la pédagogie de l'intégration ou approche par compétences ; [...] l'adoption du Cadre européen (Cecr) et de la Perspective actionnelle dans le contexte européen et ailleurs. Nous sommes ainsi confrontés à deux innovations curriculaires majeures. Elles partagent de nombreux concepts scientifiques qu'il s'agit de comprendre et qui s'éclairent mutuellement.

Le *Cadre de référence* se propose d'harmoniser les évaluations et de donner un cadre commun à l'apprentissage des langues en Europe ou *cadre de « révérence »* (Puren, 2012b, p. 16) au service d'une idéologie politique promue par le Conseil de l'Europe²³⁴ (Maurer, 2011a). La lecture de ce document a donné lieu à plusieurs interprétations et limites, mais également à des ouvertures. Il a d'abord imposé une lecture et orientation idéologiques par le modèle de société et les valeurs qu'il tend à distiller (Lefranc, 2008 ; Migeot, 2010 ; Maurer, 2011a ; Puren, 2012b). En témoigne le recours à une poignée d'« experts » pour la conception d'une politique éducative corolaire d'un projet politique qui a été imposé sans une véritable consultation avec les concernés ou leurs représentants, bafouant ainsi les principes démocratiques et citoyens au nom desquels cette politique éducative a été promue²³⁵ (Maurer, 2011a). S'ensuivent des choix en termes d'orientations méthodo-logiques qui ne sont d'ailleurs que le pendant de cette orientation idéologique du Cadre, ce qui de ce fait tend vers une lecture qui le réduit au mieux à un prolongement-extension de l'approche communicative, le plaçant dans ce cas loin de la perspective actionnelle et au pire dans une approche par compétences, version approche par les standards qui surfe sur les « bienfaits » de la globalisation et vise un profil d'apprenant international et uniformisé suivant les normes et les standards du marché.

²³⁴ Il s'agit d'une « logique de compétence » intégrée à un projet de dérégulation économique qui se manifeste à travers la suppression du contrôle de l'État et des contre-poids syndicaux et qui se prolonge en tentatives de dérégulation éducative (Bronckart, Bulea, Pouliot, 2005)

²³⁵ (Maurer, 2011a, p. 9) : Les systèmes éducatifs européens sont engagés dans un important processus de mutation qui est initié par ce que l'on peut appeler en première approche et de manière globale l'Europe [...]. Les changements s'opèrent principalement par le biais d'une instrumentalisation de l'enseignement des langues, qui est mis au service de la construction de toutes pièces d'un sentiment de citoyenneté européenne. Ce projet de nature politique touche en profondeur les finalités, donc les objectifs, les contenus et les modalités de l'enseignement des langues.

Ces deux approches s'appuient par ailleurs sur des notions et « concepts » forgés pour la majorité d'entre eux dans le monde du travail et de la formation, la plus emblématique étant *la notion de compétence* qui, comme dans le cas de l'approche par compétences, a donné lieu dans le *Cadre* à deux approches différentes aux principes et visées opposées, que ce soit en termes de finalités, d'orientations idéologiques ou méthodologiques.

D'autres auteurs tentent de dépasser cette lecture et orientation réduite du *Cadre* qui le rapproche d'une approche par les standards très usitée dans les pays anglo-saxons et dont on connaît les tenants et les aboutissants et surtout les dérives. Ils s'intéressent à l'exploration d'une nouvelle orientation prometteuse, à l'état embryonnaire dans le *Cadre*, *la perspective actionnelle*, qui pourrait constituer une piste intéressante et sérieuse pour l'enseignement-apprentissage des langues (Richer, 2014, paragr. résumé) :

La notion de compétence, qui a vu dans le monde du travail ses traits définitoires se préciser à partir des années 1980, permet de réunir un ensemble de notions éparées dans le *Cadre européen commun de référence en langues* (2001) en un paradigme méthodologique, dénommé la Perspective actionnelle. Ce nouveau paradigme a pour caractéristique de permettre de dépasser une approche encore très linguistique de l'enseignement/apprentissage des langues même tempérée par l'introduction du socio-inter-culturel, pour l'ouvrir sur une dimension cognitive et psychosociologique mieux à même de préparer l'apprenant à devenir un « acteur social » à part entière.

Nous allons revenir, après une brève présentation du *Cadre* (le CECR), sur l'ensemble des considérations esquissées dans les lignes ci-dessus, pour tenter de comprendre pourquoi le CECR est considéré tantôt comme une approche communicative, tantôt comme une approche par compétences, et nous examinerons de quel type d'approche par compétences la perspective actionnelle se rapproche.

A. Le cadre en bref

Le *cadre européen de référence pour les langues*²³⁶ a connu une large diffusion à partir de 2001, date de sa publication en version, aidé en cela par une résolution du Conseil de l'Union Européenne qui recommandait son utilisation pour l'établissement de système

²³⁶ (Maurer, 2011a, p. 13) : L'idée a été adoptée au cours d'un symposium intergouvernemental organisé en novembre 1991 à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique à Rüşchlikon (Suisse), sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Elaboré de 1993 à 1996, le *CECR* a été approuvé par les représentants de tous les États membres du Conseil de l'Europe en avril 1997 lors de la conférence finale du projet à moyen terme sur le thème « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». On notera au passage que le couple apprentissage des langues-citoyenneté européenne fait son apparition lors de cette conférence finale, alors que la commande initiale de 1991 ne faisait état que de questions relativement techniques, beaucoup moins politiques. [...] Les premières versions de référence ont été publiées en 2001 pour l'anglais, le français, l'allemand et le portugais ; puis en 2002, pour le tchèque, le hongrois, l'italien et l'espagnol, soit environ dix ans après l'adoption du projet. Le *CECR* fait, depuis lors, partie des « instruments politiques offrant des standards de référence européens communs pour l'enseignement des langues.

de validation de compétences en langues à travers la mise à disposition de « *niveaux communs de référence d'une compétence langagière* » (Maurer, 2011a, p. 14). Elle propose une échelle d'évaluation à six niveaux allant de celui d'*utilisateur élémentaire* (A1/A2), à celui d'*utilisateur expérimenté* (C.1/C.2), en passant par celui d'*utilisateur indépendant* (B1/B2), (CECR, 2001, p. 25)²³⁷ :

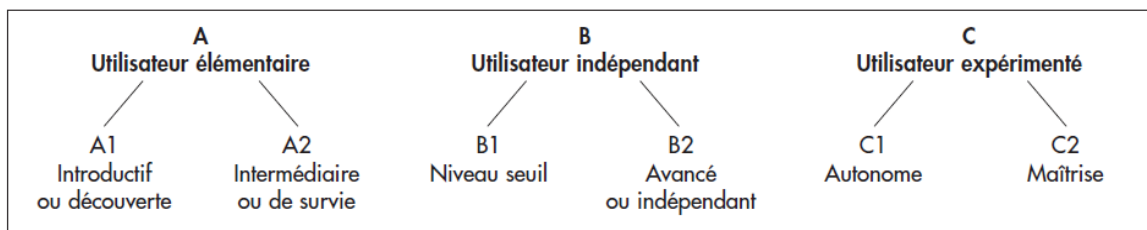


Figure 6 Les niveaux communs de référence d'une compétence langagière du CECR

Chacun de ces trois niveaux est subdivisé en deux niveaux et peut connaître d'autres subdivisions en fonction du public, du niveau et des objectifs de l'enseignement-apprentissage envisagé, voir à titre d'exemple la figure n°7 (CECR, 2001, p. 31) :

Une école primaire et jusqu'au premier cycle du secondaire, ou des cours du soir pour adultes, dans lesquels il faut prendre des dispositions pour que les progrès aux niveaux les plus faibles soient rendus visibles peuvent développer la *branche Utilisateur élémentaire* en un rameau de six branches avec un affinement de la discrimination en A2 où l'on va trouver un grand nombre d'apprenants.

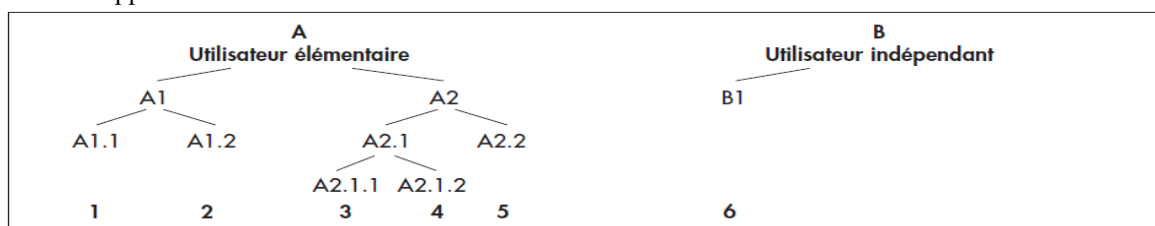


Figure 7 La branche de l'Utilisateur élémentaire développée en un rameau de six branches

En plus de ces *niveaux communs de référence d'une compétence langagière*, le cadre a tenté de cerner et de décrire de manière exhaustive ce que les apprenants d'une langue (CECR, 2001, p. 9) : « doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue ».

L'intérêt de cet instrument peut être résumé en deux dimensions essentielles et complémentaires²³⁸ (Maurer, 2011a, p. 14) : « la proposition d'un mode d'apprentissage

²³⁷ (CECR, 2001, p. 9) : « [...] le *Cadre de référence définit les niveaux de compétence* qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »

²³⁸ (Maurer, 2011a, p. 14) : « De manière générale, l'apport du *CECR* au débat sur la didactique des langues tient à deux dimensions, conçues comme complémentaires, mais auxquelles la politique du Conseil de l'Europe a donné deux destins différents [...]. »

des langues appelé « perspective actionnelle » (CECR, 2001 : 15) ; les bases d'une didactique du plurilinguisme (CECR, 2001, chapitre 1). »

Il faut cependant préciser que les développements ultérieurs de cet outil, qui a suscité des espoirs²³⁹ dans le domaine de la didactique des langues par les nouveaux horizons qu'ouvrait la perspective actionnelle, ont été rapidement balayés²⁴⁰ par l'orientation des promoteurs du Cadre qui a porté essentiellement sur la politique du plurilinguisme et multiculturalisme du Conseil de l'Europe (Puren, 2011e, p. 10) :

Les problématiques didactiques sont ainsi très souvent parasitées, dans les textes du Conseil de l'Europe, par des références universalisantes et abstraites (telle que la critique ci-dessus de la « pensée dominante » en tant que telle), qui tendent à occulter les enjeux concrets en déplaçant les questions sur le terrain des valeurs. Les nombreux textes publiés par cet organisme sur l'approche interculturelle sont très représentatifs de cette dérive, leurs auteurs, à force de se réclamer de valeurs qu'ils considèrent universelles (respect de la diversité culturelle, compréhension et enrichissement réciproques entre les peuples, etc.), ayant fini par se persuader eux-mêmes que cette approche est la seule possible, ou qu'elle peut et doit englober toutes les autres.

Comme nous avons eu l'occasion de l'aborder lorsque nous avons traité de la notion de compétence à communiquer langagièrement, (voir supra 1.1.1.4), mais également dans les lignes ci-dessus, deux orientations se sont dégagées de la lecture du cadre. L'une voit le Cadre comme une continuité du communicatif et reconduit l'approche communicative désignée désormais par l'expression « l'approche par compétences ». L'autre plus innovante veut développer la perspective actionnelle et les possibilités d'ouverture qu'elle propose à la recherche en didactique des langues.

B. Le CECR : une approche communicative, une approche par compétences et/ou une perspective actionnelle ?

Les dénominations foisonnent pour désigner la dernière évolution dans le domaine didactique la « perspective actionnelle » promue par le CECR (2001): « perspective co-actionnelle/co-culturelle » (Puren, 2002b), « perspective actionnelle », « approche actionnelle », « pédagogie actionnelle », « la méthodologie actionnelle » (Perrichon, 2008, p. 5), ou encore « approche par les tâches », « approche par compétences », « approche communicative », etc. Difficile pour les non-initiés de se repérer dans cette terminologie issue des différents développements de la perspective actionnelle ébauchée dans le CECR

²³⁹ (Maurer, 2011a, p. 13) : « [...] Une étape capitale [...] dans la réflexion en matière d'enseignement des langues, la parution du [...] CECR. »

²⁴⁰ (Maurer, 2011a, p. 14) : Le premier axe méthodologique ne fait pas partie des dimensions qui ont été approfondies (cf. 1.2.2. c. Promotion de projets), alors qu'il pouvait permettre de rester plus près des questions d'enseignement des langues. En revanche, le second est devenu le cheval de bataille du Conseil de l'Europe, qui le décline dans toutes les actions qu'il met en place et les projets qu'il soutient.

(2001). L'examen de la littérature du domaine permet de mettre sous cette diversité des dénominations deux courants qui englobent deux conceptions de l'apprentissage.

Springer (2012), faisant le parallèle entre les deux approches qui se sont imposées et ont évolué ces quinze dernières années repère des similitudes entre l'approche par les tâches du CECR largement développées dans le Cadre ou comme il la désigne « l'approche par compétences de Beacco (2007) » (Springer, 2012, p. 5), et l'approche par les compétences promue par un certain nombre d'organisations internationales que Roegiers (2010, p. 76) désigne selon l'expression « *approche selon les standards*²⁴¹ ».

Une autre approche par compétences, celle qui a les faveurs du monde de la recherche, qui s'inscrit dans une approche par les situations et se décline en deux versions, suivant la place accordée précisément aux situations dans le processus d'apprentissage, la *pédagogie de l'intégration* et l'*approche située* développée par la CUDC (voir ci-dessus les sous chapitres 1.2.2.1 et 1.2.2.2). Dans ces deux approches, la *compétence* est envisagée comme un *savoir-agir* pertinent face à des situations complexes, une approche proche de la perspective actionnelle qui viserait elle aussi à promouvoir un co-agir social.

B.1. Le CECR et l'approche communicative : continuité ou rupture ?

Le débat sur le rapport et la relation entre l'approche communicative et l'approche développée dans le CECR abordée sous l'angle de la continuité ou de celui de la rupture avec celle-ci est toujours d'actualité. Puren, dans un article de 2011, a tenté de répondre à cette problématique, et ses travaux ont porté depuis un certain nombre d'années sur la nécessité de dépasser cette « version améliorée » de l'approche communicative. Il faut préciser que la réponse à cette question dépendra, bien évidemment, de l'angle de vue qu'on adopte et toute (op) position méthodologique découle de l'une des orientations et lecture du cadre que nous avons esquissées ci-dessus.

Il faut dire cependant que la lecture qui a prévalu est celle encouragée / imposée par les promoteurs du cadre, une *approche par les tâches* dans son acception anglo-saxonne, est celle d'une approche qui s'inscrit dans une « *évolution interne de l'approche*

²⁴¹ (Roegiers, 2010, p. 76) : Qui propose des listes de savoir-faire et d'habiletés devant être maîtrisés à chaque niveau de scolarité, ou encore des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre à leurs élèves (Van Zenten, 2008). Cette approche issue du monde anglo-saxon, répond avant tout à une préoccupation d'employabilité, et vise l'uniformisation des qualifications; c'est le modèle de la mondialisation.

communicative »²⁴². D'aucuns n'y voient d'ailleurs pas ce changement de paradigme, la perspective actionnelle, dans le CECR (Puren, 2011e, p. 2) :

C'est la même position que l'on retrouve chez les didacticiens allemands réunis en 2002 pour un colloque (par ailleurs très critique) sur le *Cadre*, comme on peut le lire dans le compte rendu qu'en fait Anne FRIEDERIKE DELOUIS en 2008 dans *Les Langues Modernes : Les chercheurs allemands ne découvrent pas une nouvelle étape pour la didactique des langues dans le Cadre, tandis qu'en France on le considère généralement comme le document fondateur de la perspective actionnelle qui inaugurerait une nouvelle ère dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.* (p. 30)

[...] La plupart des didacticiens français de Français langue étrangère (FLE) ont considéré à l'époque qu'il n'y avait pas rupture mais continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, et un bon nombre d'entre eux maintiennent encore actuellement cette position, [...] Jean-Claude BEACCO en 2007 [...].

Pour Christian Puren cette version du cadre n'est qu'une version améliorée, une reconduction de l'approche communicative qui a intégré un certain nombre de principes de l'approche cognitive (2006b, p. 4) :

Quoi qu'ils s'en défendent, et alors même que la « perspective actionnelle » que leurs auteurs préconisent leur aurait permis de prendre leurs distances vis-à-vis de l'approche communicative, indispensable pour une réflexion méthodologique complexe, le *Cadre européen commun de référence* reste aussi dans le cadre d'une approche communicative simplement couplée, comme elle l'est depuis une quinzaine d'années au moins en France, avec l'approche cognitive.

Cette lecture du CECR est largement influencée par « une approche des systèmes scolaires par les standards²⁴³ » qui, elle, tire ses racines d'une *conception productiviste de la compétence* sous-tendue par la mondialisation-globalisation qui tend à asseoir l'hégémonie de la conception néolibérale de la société (Richer, 2014, paragr. 9) (c'est nous qui mettons en italique) :

Cette conception de la compétence s'épanouit dans des interprétations productivistes [...]. Une telle approche de la compétence trouve son pendant en didactique des langues dans une lecture dogmatique, très fonctionnelle du *Cadre* ne retenant de ce dernier que ses seules échelles de compétence qui deviennent alors *des objectifs à atteindre absolument sans se préoccuper des moyens d'y parvenir, ni des besoins, attentes et désirs des apprenants.*

²⁴² (Puren, 2011e, p. 2) [...] En avril 2002 est publié sur le site du Conseil de l'Europe- où il est toujours disponible1- un *Guide pour les utilisateurs* du *Cadre* sous la direction de John TRIM. Celui-ci y reprend textuellement, dans la Section 1, Chapitre 2 « Guide pour tous les utilisateurs », le texte qu'il avait publié quelques années plus tôt (en décembre 1997) sous le titre *Guide général d'utilisation*, lequel se référait à la première version provisoire du *CECRL* (1996). L'auteur y considère que la perspective actionnelle correspond à une évolution interne de l'approche communicative [...].

²⁴³ (Richer, 2014, note n°5) : Cette lecture du *Cadre* est encouragée par une approche des systèmes scolaires par les standards : « Aujourd'hui les standards scolaires sont des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre aux élèves » (Normand 2008 : 634). Il est reproché à cette approche de l'enseignement par les standards le fait que « les enseignants n'instruisent plus que pour les tests (*teaching to the test*) et délaissent les autres aspects de la pédagogie » (*idem* : 636), et qu'« ils [les enseignants] prêtent tellement d'attention à la forme et au contenu du test qu'ils rétrécissent les champs des apprentissages et des compétences à acquérir » (*ibidem*).

Vu de cet angle, l'approche par les tâches qui a eu les faveurs des promoteurs du CECR (2001) s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative, et n'est qu'une version plus élaborée²⁴⁴ de celle-ci. Springer explicite en quoi consistent ces changements au niveau méthodologique ainsi que l'apport de cette approche (2012, p. 5-6) (Pages 5-6 au lieu de 5) :

[...] nous pouvons affirmer (voir Huver et Springer, 2011) que l'approche par les tâches, que l'on trouve dans la plupart des manuels et qui correspond à l'approche par compétences de Beacco (2007), vise l'entraînement des savoir-faire langagiers (ou activités langagières). On est proche des *skills*, seul l'entraînement à l'interaction orale se rajoute aux 4 skills.

[...] L'évaluation dominante en didactique des langues était fondée (elle l'est encore) sur les propositions de la méthodologie audiovisuelle structuraliste. Le programme définit les contenus linguistiques et lexicaux que l'on va évaluer à l'aide d'exercices structuraux. [...] L'approche communicative des années 80 a permis d'introduire les actes de paroles, mais elle n'a pas changé les pratiques évaluatives.

L'approche par les tâches (ou par activités langagières), qui s'appuie sur les descripteurs de l'échelle universelle des performances du Cecr, met en avant la possibilité d'entraîner et d'évaluer des compétences partielles (les savoir-faire langagiers ou activités langagières) à partir de descripteurs et critères. L'évaluation a été ainsi modifiée de manière conséquente et orientée vers une évaluation critériée et positive. La certification Delf sert de modèle pour cette évaluation critériée et reliée au Cecr. [...].

Springer rappelle et explique, à son tour, pourquoi et comment cette « version basse » de la Perspective actionnelle développée par les promoteurs du CECR s'inscrit dans cette nouvelle doxa mondialisée de la marchandisation de l'éducation (2012, p. 6) :

L'optique « tâches communicatives scolaires » implique de toute évidence une modification significative des pratiques pédagogiques et donc une formation des enseignants. Si cette optique est bien l'une des retombées principales du Cecr, elle constitue cependant une « version basse » de la PA. Elle a les faveurs de l'institution parce qu'elle offre la possibilité de standardiser la formation et d'entrer dans la logique de la certification par standards et de l'évaluation institutionnelle permettant de comparer la « productivité » et « l'efficacité » des systèmes éducatifs européens et internationaux (Huver et Springer, 2011). Le courant de l'approche par les tâches a par conséquent chassé le courant de l'approche communicative en le complétant. Une nouvelle doxa mondialisée s'est ainsi mise en place.

B.2. Le CECR, vers une perspective actionnelle ?

Cette *version basse* du CECR a très vite suscité les appréhensions de chercheurs et didacticiens par d'abord les valeurs qu'elle incarne (Lefranc, 2008 ; Migeot, 2010 ; Maurer, 2011a) ; Springer, 2012 ; Richer, 2014), etc. et ses orientations méthodologiques (Puren, 2006b) ; Perrichon, 2008) ; Springer, 2012 ; Richer, 2014) qui n'embrassent

²⁴⁴ (Springer, 2012, p. 5) : Le Cecr a indéniablement favorisé le développement de l'approche par tâche, approche qui existait à la fin des années 90 et avait la faveur des didacticiens anglo-saxons (task based teaching/learning). Cette approche est une version plus élaborée de l'approche communicative qui était (est) souvent réduite à la présentation de l'*input* (fonctions/notions), à l'entraînement de cet *input* et enfin à la reproduction dans les fameux *role play*.

nullement l'évolution des besoins actuels des sociétés²⁴⁵. Puren a formulé, dès 2006, un certain nombre de critiques et démontré les limites méthodologiques de l'orientation donnée par les promoteurs du CECR et la nécessité de reprendre la réflexion méthodologique²⁴⁶. Ce chercheur est resté insatisfait, à l'instar de beaucoup d'autres chercheurs, car *le Cadre* aurait pu être une réelle occasion pour relancer le débat méthodologique autour de la perspective actionnelle (Puren, 2006b, p. 2) (c'est nous qui mettons en italique) :

Je ne peux que me réjouir, pour ma part, de voir reconnues au niveau européen certaines idées telles que les effets pervers de toute pensée méthodologique unique, l'existence massive de l'éclectisme pratique ainsi que la responsabilité pleine et entière des enseignants dans le choix des méthodes, idées que pour ma part je défends depuis de nombreuses années (cf. par ex. mon *Essai sur l'éclectisme* de 1995).

Je regrette d'autant plus que les auteurs du *CECR* se soient contentés de justifier leur ouverture méthodologique par des arguments négatifs (l'absence de certitudes scientifiques et les dangers du dogmatisme) ou empiriques (la reconnaissance de pratiques éclectiques généralisées chez les apprenants et enseignants), *et je m'inquiète qu'ils n'aient pas développé, au-delà de ces simples constats, une réflexion systématique sur les relations entre pratiques de l'éclectisme et théories de la complexité*. Cela les aurait nécessairement amenés à des considérations disciplinaires de type « didactologique » (*i.e.* à partir des perspectives déontologique, épistémologique et idéologique), considérations qui auraient été indispensables, à mon avis, pour éviter que l'application de leur *Cadre* ne produise les mêmes dérives auxquelles a donné lieu en son temps la dite « pédagogie par objectifs ».

Richer (2014) pose aussi la nécessité de dépasser, si l'on veut développer une perspective actionnelle, cette définition étroite de la compétence dans une acception strictement « *productiviste* » et s'inscrire dans cette « *version humaniste* »²⁴⁷ de celle-ci, qui n'est autre qu'un *savoir-agir en situation* face à des situations-problèmes complexes.

²⁴⁵ (Perrichon, 2008, p. 3) : Dans le contexte actuel, l'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec des étrangers, mais qui agit conjointement avec d'autres. C'est lorsque l'on agit et que l'on travaille ensemble que se construisent des conceptions communes. Désormais, agir ensemble en vue d'agir en société implique de faire évoluer les tâches d'apprentissage, jusqu'à présent prioritairement orientées vers la communication. La perspective actionnelle en tant que nouveau paradigme méthodologique correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social de référence lié au progrès de l'intégration européenne, qui consiste à préparer des apprenants à vivre et à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui. La possibilité de ce changement de paradigme m'est apparu d'emblée comme une ouverture importante en termes de recherche.

²⁴⁶ Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre.

²⁴⁷ (Richer, 2014, paragr. 10-11) : Une version « humaniste » met en avant, à travers la notion de compétence, le sujet agissant intentionnellement. Elle envisage la compétence avant tout comme un développement du potentiel créatif de l'individu. À travers la compétence, elle privilégie « le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles » (Zarifian 2003 : 8). C'est parce qu'elle est en accord avec notre conception de la didactique des langues, c'est parce qu'elle ouvre la possibilité d'une lecture du *Cadre* autre que la simple reconduction du communicatif, que cette version humaniste de la compétence retiendra toute notre attention.

En ceci elle rejoint les approches développées ces dernières années, celles qui s'inscrivent dans une perspective située, intégrative (Springer, 2012, p. 6-7) :

[...] Le terme de « perspective » est intéressant car il indique un trompe-l'œil, un horizon vers lequel on pourrait aller mais qui n'est pas encore réalité (Springer, 2009). On trouve, de manière clairesemée il est vrai, différents éléments qui permettent d'entrevoir une autre vision plus sociale (Springer, 2009) et co-actionnelle – plus socioconstructiviste pourrait-on dire même si Puren n'emploie pas cette dénomination – (Puren, 2009 et ici même) de la PA. Cette ouverture, qui est plus un vœu qu'une réalité, est alors proche de l'APC dans sa version intégrative des compétences.

Ce parallèle que propose Springer (2012) entre les deux approches²⁴⁸ est intéressant, d'autant que lorsque Puren lui-même revient dans cette analyse de l'évolution méthodologique des dernières années sur ce passage du « paradigme de la communication » à celui de la « co-action » dans le monde de l'entreprise et la nécessité de dépasser le premier, il semble développer une lecture proche de celle de Jonnaert, Masciottra, Roegiers, entre autres (Puren, 2006, p. 7-9) :

Les dernières années sont marquées, dans la réflexion sur la gestion des entreprises, par le passage de ce que l'on peut appeler un « paradigme de la communication » à un « paradigme de l'action », que je propose d'appeler plus précisément « co-action » pour permettre de la différencier de l'« interaction » langagière telle qu'elle était conçue dans l'approche communicative. On parle d'entreprise « orientée projet » ou encore de « management par les compétences ».

L'approche communicative, en effet, mettait naturellement les tâches au service de la communication et privilégiait les tâches communicatives. Et du fait de l'influence sur l'approche interculturelle de cette approche communicative qui lui a été contemporaine, la formation interculturelle était supposée pouvoir être se faire par le seul moyen de la communication avec l'Autre. C'est dans ce nouveau contexte idéologique que doit être replacée l'émergence de l'approche actionnelle dans le CECRL de 2001. [...].

[...] Alors que l'approche communicative visait principalement l'interaction langagière, et que son agir de référence était un agir sur l'autre par la langue (les actes de parole), il devient dans la perspective actionnelle un agir avec l'autre (l'action sociale) pour lequel la communication langagière n'est que l'un des moyens, et non plus l'objectif.

Dans la même perspective, l'analyse de Richer de la terminologie développée autour du « paradigme de l'action » dans le Cadre permet d'établir le même parallèle que celui de Springer avec les traits définitoires de la notion de compétence telle qu'appréhendé dans le monde du travail et de la formation et le courant intégratif de l'APC (2014, paragr. 35) :

Une grande partie des traits définitoires de la compétence élaborés par le monde du travail dans une approche humaniste (référence à l'action intentionnelle ; couple compétence vs activité-

²⁴⁸ (Springer, 2012, p. 7) : En effet, le Cecr (2001) ne limite pas la compétence aux formes linguistiques mais prend en compte l'acteur social et l'action sociale de la manière suivante : « Une mise en œuvre de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, la mobilisation de stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de tâches. » Dans cet extrait, on retrouve l'idée de mobilisation de ressources, de compétences générales, de tâche qui fait sens par rapport aux réalités des acteurs sociaux, de savoir agir. Cette définition de la PA est ainsi quasi identique aux définitions de l'APC façon intégration des compétences.

performance ; savoirs, savoir-faire / être ; savoir-mobiliser ; autonomie ; réflexivité...) se retrouvent dans le *Cadre* (cf. Richer 2012).

Cette « *version haute* » (Springer, 2012, p. 8) du Cadre que présente la perspective actionnelle et ce courant intégratif de l'APC qui s'inscrivent dans une « version humaniste » (Richer, 2014) et « tonalité [...] généreuse » (Bronckart, 2009) de la notion de compétence se rejoignent en ce sens qu'ils postulent une nouvelle conception de l'apprentissage (Springer, 2012, p. 7) : « la PA et l'APC nous invitent ainsi à troquer le « sujet épistémique » de l'approche communicative, c'est-à-dire un élève « neutralisé », contre un « sujet social », c'est-à-dire un acteur social capable d'agir socialement ».

Ces deux approches, l'APC (courant intégratif) et la PA (version haute), par cette nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage qu'elles proposent, sont toutes deux confrontées aux mêmes difficultés et résistances que pose leur difficile opérationnalisation, car elles exigent un certain nombre de conditions, au sens large du terme. Conditions inhérentes au cadre politique et juridique, aux moyens matériels et outils didactiques adéquats en qualité et en quantité suffisantes, à des formateurs bien formés et armés méthodologiquement. Des conditions difficiles à réunir par cette vieille institution, l'école, bridée qu'elle est entre une tendance à suivre l'appel des sirènes néolibérales ou l'immobilisme forgé par l'*habitus* des pratiques pédagogiques établies réfractaires à toute volonté voire velléité de changement.

Conclusion de la partie 1

L'approche par compétences pose réellement problème. Des problèmes que suscite, comme nous l'avons vu, le débat sur les valeurs qui la sous-tendent et qu'elle ne cesse de promouvoir, car cette « déferlante internationale » (Romainville, 2006, p. 2) est proposée au nom de valeurs démocratiques et citoyennes mais aussi idéologiques. L'APC, qui se fonde sur la notion de compétence, s'inscrit dans une perspective utilitariste qui s'accorde parfaitement aux intérêts du monde de l'économie et de l'entreprise (Crahay, 2006, p. 98) :

De manière générale, la notion de *compétence* renvoie à un *agir « juste »* en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action. Plus précisément, cette notion traduit clairement une perspective utilitariste, chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s'étonnera donc nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte.

Nous avons montré tout le long du chapitre 1.1.2 cette filiation reconnue de la compétence au monde de l'économie et de l'entreprise tant c'est *l'interprétation utilitariste* et non *humaniste* (Richer, 2014) qui s'est imposée ces dernières décennies. Nous avons vu également par quelle stratégie, outils et moyens les organisations supranationales, qu'elles soient internationales ou régionales, a été encouragée voire imposée l'APC aux quatre coins de la planète.

L'APC pose problème parce qu'au niveau épistémologique, bien qu'un certain accord se dégage quant au partage d'un certain nombre d'éléments de définition de la compétence, aucune définition précise et consensuelle ne se dégage à l'heure actuelle. Cette approche pose aussi problème car il n'y a pas de consensus au niveau paradigmatique : suivant le courant et le domaine, elle s'inscrit soit dans une « *guerre des paradigmes* » qui oppose le paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, soit dans un « *amalgame paradigmatique* » (Boutin, 2000 ; 2012) où se trouve réunis tous les courants de la psychologie, comme l'écrit Crahay (2006) dans son article « dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ».

Nous avons voulu montrer dans cette partie de notre thèse que le discours qui accompagne l'APC au niveau épistémologique n'est pour le moment pas fondé scientifiquement, et que l'ensemble des notions sur lesquelles elle s'appuie – la *notion de compétence(s)*, à celle de *la mobilisation en situation*, celle de *situation* mais également celle de *situation complexe et inédite* – constitue comme l'écrit Perrenoud (1996a) un

champ de questions ouvertes et non de solutions. Ce qui accentue la fragilité de cette approche qui, au contact du terrain, a plus déçu que convaincu. C'est ce qui ressort d'ailleurs d'un certain nombre de rapports d'évaluation internationaux en Afrique ; même au Québec, « Le Renouveau pédagogique », une réforme qui se base elle aussi sur la compétence, n'a pas plus convaincu.

L'APC prône une nécessaire contextualisation des apprentissages et centration sur l'apprenant, et elle impose de ce fait la nécessaire prise en compte d'un certain nombre de conditions préalables en ce qui concerne son environnement d'implantation. Paradoxalement, les récentes réformes curriculaires qui ont introduit l'APC se sont fait dans une sorte d'apesanteur, comme l'a souligné à juste titre, Cros (2010). Il y a eu absence d'étude de faisabilité et d'expérimentation mais aussi manque des moyens matériels, d'outils pédagogiques et surtout de ressources humaines formées et préparées à accepter de jouer un nouveau rôle, celui de l'enseignant animateur que lui assigne l'APC. Les pesanteurs qui relèvent de l'inadéquation de l'environnement d'implantation ont été signalées par les promoteurs et les détracteurs de l'APC comme l'un des principaux facteurs de l'échec de celle-ci sur le terrain africain. Cela nous amène à examiner dans la deuxième partie de notre thèse le processus l'introduction de l'APC dans le système éducatif algérien, dans l'enseignement secondaire notamment. Il y sera question de cerner l'environnement d'implantation de l'APC et son degré de préparation à intégrer cette innovation. Il sera également question de revenir sur les soubassements de la réforme curriculaire par l'APC et la conduite du processus curriculaire, ce qui nous fournira l'occasion de dégager les éléments de cet environnement et les conditions de mise en œuvre nécessaires pour atteindre les objectifs de la réforme curriculaire par l'APC.

2. La problématique de la contextualisation et de l'opérationnalisation de l'APC. De l'(in)adéquation de l'environnement d'implantation à intégrer (cette) l'innovation ? Retour sur le cas du système éducatif algérien

« [...] il est impossible de concevoir une vérité [...] existant indépendamment des valeurs et des positions du sujet et sans relation avec le contexte social »

(Karl Mannheim (1929) cité dans Puren, 2011e, p. 9).

Introduction

Interroger la pertinence du point de vue méthodologique de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le troisième cycle du système éducatif algérien, correspondant à l'enseignement post obligatoire (niveau secondaire), sans aborder le contexte d'implantation de cette innovation et de la situation et l'état de l'école algérienne pré- et post-réforme 2003 ne saurait, ni pourrait permettre de comprendre et de situer l'(es) apport(s) voire l'(es)échec(s) de cette approche. Une approche qui dépend en effet autant voire plus que d'autres approches de la préparation d'un terrain qui lui soit favorable, dans le respect d'un certain nombre de conditions sans lesquelles la réforme et l'approche nouvelle vont à l'échec certain.

Aussi une réforme curriculaire comme celle projetée par la CNRSE qui se voulait une restructuration profonde du système éducatif algérien et qui ambitionnait de mettre fin à des décennies d'immobilisme, instituant ainsi des finalités et des orientations majeures sur les plans tant politique que méthodologique, constituerait un bouleversement car elle s'attaquerait à la fois à tous les niveaux du curriculum.

La complexité des différents niveaux d'analyse qui peuvent être convoqués quand on s'intéresse à une réforme de type curriculaire qui porte sur les fondements et l'ensemble des composantes du système éducatif et qui ne pourrait par conséquent pas être réduite au seul niveau méthodologique, implique de focaliser notre analyse sur la dernière réforme par l'approche par compétences, en posant la question de sa pertinence, de son efficacité²⁴⁹ voire de sa faisabilité. Il y a lieu d'abord de s'interroger sur la pertinence de cette réforme, de ses finalités et de ses objectifs, et cela nous place nécessairement au niveau de la politique curriculaire (Roegiers, 2010, p. 139) :

[...]. Il y a bien sûr la pertinence d'une réforme, qui interroge la nature même de celle-ci : est-ce bien de cette réforme-là dont le système d'éducation a besoin, compte tenu de ses finalités ? Elle pose donc la question de la réforme en relation avec les valeurs à promouvoir au sein de la société, et avec les besoins de celle-ci, en termes socio-économico-culturels. [...] la pertinence d'un projet éducatif relevant de la politique curriculaire de manière contextualisée.

La situation impose, de notre point de vue, une présentation de ce système éducatif, suivant une démarche diachronique par une synthèse des étapes-clés de la vie de celui-ci, afin de comprendre le contexte d'émergence de cette réforme et pouvoir ainsi situer ses véritables enjeux au niveau non seulement politique-idéologique, comme relevé ci-dessus,

²⁴⁹ (Roegiers, 2010, p. 145) : « L'efficacité d'une réforme est liée à sa capacité d'atteindre les objectifs qui lui avaient été assignés. »

mais encore méthodologique, organisationnel et managérial. Nous nous emploierons à identifier les dysfonctionnements dont souffriraient ce système, et tenterons surtout de cerner leurs causes, conséquences et répercussions sur ce même système éducatif. Notre principal objectif est de voir si l'APC, par ses différentes orientations (idéologiques, épistémologiques, méthodologiques, etc.), pourrait être un facteur d'amélioration, d'aggravation et/ou de déstabilisation du fonctionnement et du rendement de celui-ci.

Notre démarche obéit à notre principe de départ, celui de réaliser une recherche dans le respect de principes scientifiques et méthodologiques cohérents. Il s'agit en effet d'éviter toute démarche démagogique et biaisée qui ferait de cette approche soit un bouc émissaire, en mettant sur son compte tous les « ratés » du système et en rejoignant ainsi le rang de ceux qui se complaisent dans le *statu quo* et s'opposent à toute volonté de changement. Ou qui en ferait une panacée, comme ceux qui la présentent comme *l'innovation* par excellence à la portée de tout système éducatif, en prenant ainsi parti en faveur des partisans du volontarisme-aventurisme qui décrètent le changement sans prendre le temps de la réflexion nécessaire pour juger de l'opportunité et de la pertinence de la réforme.

Il faut préciser encore une fois que la complexité, l'enchevêtrement et l'interconnexion entre ses différents, intervenants, composantes et niveaux d'analyse (politico-idéologique, épistémologique, méthodologique et éthique) rend notre tâche, comme nous l'avons souligné plus haut, des plus ardues.

C'est pourquoi, nous n'avons nullement la prétention de procéder à une analyse multidimensionnelle, car celle-ci ne ferait que nous écartier de notre objet de recherche initiale. Par cette présentation qui se veut une analyse rétrospective et esquisse historique de la mise en place des différentes réformes antérieures du système éducatif, nous tenterons de comprendre la genèse de ce système et de repérer les atouts et les handicaps de ce dernier afin de vérifier la pertinence de l'introduction d'une approche comme l'APC qui s'attaque à la fois à la politique curriculaire, à l'organisation du curriculum mais aussi aux délicates questions des pratiques curriculaires. Bien que notre analyse porte nécessairement sur la réforme dans sa globalité, nous limiterons notre domaine d'analyse à l'enseignement du français au niveau secondaire. Il sera dès lors question de tenter des réponses aux interrogations suivantes :

- Le système éducatif algérien, de par sa structuration et son organisation ainsi que ses modes de fonctionnement et de gestion, est-il en mesure d'assurer une mise en

œuvre réussie d'une réforme type APC dans l'enseignement du français, au niveau secondaire ?

- Si, oui, quels sont ses véritables atouts, si non quelles sont ses faiblesses ?

- Comment a-t-on procédé à la mise en place et en œuvre de l'APC dans le système éducatif algérien et dans l'enseignement du français au niveau secondaire notamment ? Quelles sont les forces et les faiblesses du processus curriculaire ? Quelles répercussions sur la réussite et l'atteinte des objectifs de l'approche par compétences ?

2.1. Le système éducatif algérien d'*avant* la réforme curriculaire par l'APC : réformer l'école, une mission (im)possible ?

À l'indépendance, l'Algérie a hérité, à l'instar de bon nombre de pays africains, d'une situation délicate, caractérisée par « *un sous-développement séculaire* » (Bennoune, 2000, p. 12), accusant un retard avéré dans tous les domaines. La construction d'un État moderne ne pouvait se passer de celle d'un système éducatif performant à même de répondre aux exigences de l'édification de celui-ci.

La construction, dans l'urgence, de ce système éducatif, a dû faire face à des impératifs et difficultés majeures caractérisées par des situations dichotomiques frisant parfois la « schizophrénie sociale »²⁵⁰ (Hallak, 2000, p. 11-12). Cette situation était rendue complexe par la conjonction d'un certain nombre de facteurs socio-historiques sources de difficultés majeures. De fait, ce système contenait en lui-même ses propres facteurs d'échec, entre autres : un analphabétisme quasi-général légué par le colonisateur, l'existence de traditions éducatives antinomiques, les enjeux et conflits politiques et idéologiques portant sur les finalités assignées à la jeune école algérienne, la démographie ainsi que le dualisme culturel et linguistique entre francisants d'un côté et arabisants de l'autre (Bennoune, 2000, p. 12) :

À l'indépendance, l'Algérie se trouvait aux prises avec les dures réalités d'un sous-développement séculaire engendré par sept siècles de décadence et 132 ans de colonisation française directe : un taux d'analphabétisme de 88 % et un dualisme économique, linguistique, éducatif et culturel. Elle a hérité de deux « élites », qui étaient quantitativement et qualitativement faibles et limitées, formées dans deux types d'établissements différents : l'école et l'université françaises, et la zaouïa/medersa et l'université arabo-musulmane traditionnelle, telle que la Zaytouna, la Qarawiyin et Al-Azhar. [...] Elle hérita également de deux traditions éducatives antinomiques...

Par conséquent, sur fond de luttes politiques et idéologiques, l'école a été vite dessaisie de sa mission première même si, incontestablement, des efforts et des avancées énormes en matière de scolarisation et de réduction des disparités entre les sexes ont été

²⁵⁰ (Hallak, 2000, p. 11-12) : *L'Afrique*, [...] à quelques exceptions notables près, sa situation est aggravée par une expérience Coloniale qui n'est jamais passée. En Afrique, l'école n'est pas le produit du développement interne. *Il en résulte une scission qui a des effets considérables : l'Afrique est caractérisée par des sociétés dichotomiques, des économies en dysfonctionnement et des citoyens déchirés entre, d'une part, une pratique sociale massive reléguée au rang de tradition et traitée de manière anhistorique, et d'autre part une pratique occidentalisee et minoritaire érigée en symbole de modernité, d'évolution civilisationnelle et de progrès scientifique et technologique.* [...].

accomplis. Le pari de la quantité étant indéniablement gagné, celui de la qualité est loin de l'être cependant (Djebbar, 2007, p. 184) :

L'expérience algérienne dans le domaine de l'éducation et de la formation est très instructive lorsqu'il s'agit d'évaluer le décalage entre la vision qui a nourri les premières réformes des années 1970 et les réalités d'aujourd'hui. Elle est surtout révélatrice du fossé existant entre les réussites incontestables sur le plan quantitatif et les échecs sur le plan qualitatif [...].

Le pays s'est retrouvé dans le tourbillon de la lutte des élites²⁵¹, formées dans deux écoles et traditions différentes, dont l'enjeu était de s'accaparer et se maintenir au pouvoir²⁵² ; lutte entre les « arabisants » et les « francisants »²⁵³, œuvrant les uns et les autres dans leurs domaines de compétences et secteurs d'influence pour imposer leur pouvoir (Bennoune, 2000, p. 13) :

[...] Les « arabisants » ont accaparé le pouvoir symbolique, l'école et les médias et les « francisants » investi l'administration, les services de sécurité, et les institutions à caractère technique, scientifique et économique moderne. Les premiers incarnant l'islamité, l'arabité et « l'authenticité endogène » insistent sur la généralisation de la langue arabe dans tous les services publics. « L'arabisation » leur permettrait de saisir le pouvoir exercé par les seconds. Les « francisants », en position dominante, incarnant la modernité, le savoir-faire technique et « managérial », l'efficacité et la rationalité moderne exogènes.

Les conséquences d'une telle situation sur le système éducatif et de la société entière ne se sont pas fait attendre. En l'absence de débat de fond, la cristallisation sur les questions idéologiques et politiques ont fini par plonger le système dans une perpétuelle crise qui a annihilé toute tentative de changement réussi (Bennoune, 2000, p. 14) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] en l'absence d'une politique d'éducation/formation conséquente, tenant compte de l'Histoire et de l'option fondamentale du pays dans le domaine du développement technico-économique, social, scientifique et de la complexité du problème linguistique en Algérie, de ses contraintes objectives et, surtout des exigences pédagogiques, scientifiques et techniques du processus d'arabisation, la question de la généralisation de la langue arabe a fini par engendrer des débats stériles et des luttes intestines entre modernistes et traditionnalistes. *L'aveuglement des uns et les errements des autres ont contribué, en partie, à miner la performance et l'efficacité des institutions éducatives de la nation et à faire bien des ravages dans le champ culturel algérien.*

L'analyse du Président Bouteflika, dans son allocution d'ouverture des travaux de la Commission Nationale de Réformes du Système Educatif (désormais CNRSE), en mai 2000 confirme cet état de fait (2000a, paragr. 9) :

²⁵¹ (Bennoune, 2000, p. 13) : « [...] ainsi, dès 1962, l'éducation de nos enfants, est devenue l'enjeu de luttes politiques et idéologiques acharnées pour le pouvoir. »

²⁵² (Maherzi, 1999, p. 35) : « Depuis l'indépendance, le pays s'est trouvé tiraillé entre deux tendances antagonistes plus avides de pouvoir que préoccupées par la qualité de l'enseignement des langues. »

²⁵³ Bennoune parle de « francisants » et non pas de francophones, d'« arabisants » et non pas d'arabophones pour souligner le caractère partisan et idéologique de ces élites. Nous reprenons à notre compte ses dénominations car elles permettent de rendre compte de l'existence au niveau politique de deux visions antagonistes de la finalité de l'éducation.

La politique éducative suivie jusqu'ici dans notre pays s'appuyait sur des principes (démocratisation, arabisation et orientation scientifique et technique) qui ont recueilli dans l'ensemble un large consensus au niveau national, mais cette politique n'a, par contre, jamais été mise en œuvre dans le cadre d'une démarche globale et cohérente. Notre système éducatif a, de ce fait, connu de graves carences et dysfonctionnements s'exposant ainsi, très largement, aux contraintes idéologiques et aux dérives politiques qui ont dénaturé sa finalité.

Le système éducatif algérien est aujourd'hui encore marqué par ces clivages et luttes idéologiques qui ont neutralisé ses efforts d'évolution et d'adaptation aux exigences, tant sur le plan intérieur qu'extérieur, d'une société et d'un monde à l'heure de la mondialisation-globalisation, et ce en dépit des différentes et multiples réformes engagées par le pouvoir politique depuis l'indépendance du pays (Kateb, 2005, p. 60) :

À chaque décennie, le pouvoir politique algérien engage une opération de réforme qui remet en cause les dispositions antérieures sans continuité ni capitalisation des expériences antérieures. En 1980, 1989 et en l'an 2000, des commissions de réforme regroupant des spécialistes sont mises en place ; elles élaborent des rapports apportant des aménagements ou demandant la refonte du système d'enseignement, mais à chaque fois que les débats sur l'enseignement sont engagés, ils tournent court (comme en 1970) par suite de la mobilisation des forces politiques et idéologiques autour « *de l'authenticité de l'identité du peuple algérien* ». Le rapport de la dernière commission a été rendu en mars 2001, sans que des dispositions législatives ne soient programmées pour la résolution des problèmes soulevés.

Nous allons à présent, à la lumière de ce qui précède, nous intéresser aux différentes réformes antérieures de 1962 à 2003, date qui correspond à la mise en place de la dernière refonte, pour tenter de comprendre les raisons de ces échecs répétés et voir au-delà si la réforme par l'APC ne risque pas de tomber dans les mêmes « travers », et connaître par conséquent le même destin.

Nous tenterons par une analyse transversale de dégager les facteurs d'échecs communs et les présenter afin d'étayer la thèse de l'existence d'un certain nombre de dysfonctionnements « chroniques » de ce système à la lumière de la précédente analyse. Ce n'est par conséquent pas dans une description exhaustive de ces réformes que nous allons nous lancer : nous nous concentrerons sur les points essentiels en rapport avec notre objectif premier, à savoir déterminer si le système dans sa constitution, ses composantes, ses structures, son fonctionnement, les différentes forces en présence, est à même d'intégrer une innovation pédagogique de type APC.

Nous avons opté, par ce retour réflexif sur la genèse du système éducatif algérien de l'indépendance à la récente réforme curriculaire des années 2000, et en nous appuyant sur les travaux de Bennoune (2000), Djebbar (2007) et Kateb (2005), pour un découpage en trois périodes. Ces périodes, ci-dessous énumérées, sont essentielles, de notre point de vue, car elles font ressortir les défis fondamentaux auxquels ce système a été confronté et les décisions stratégiques, prises à l'indépendance et les années qui en ont suivis, qui l'ont

engagé pour des générations entières et dont les conséquences sont encore aujourd'hui visibles :

- 1962-1976 : fondement et construction du système ;
- 1976-1999 : première réforme : l'école fondamentale (polytechnique), quel bilan ?
- 2000 à nos jour : la refonte curriculaire par l'approche par compétences.

2.1.1. Les réformes antérieures : de l'algérianisation de l'école à l'école fondamentale (polytechnique ?)

2.1.1.1. La première phase : Les fondements et la construction du système (1962-1976)

A. 1962-1970 : Les fondements du système

À la proclamation de l'indépendance le 05 juillet 1962, l'Algérie, jeune État indépendant, devait faire face à sa première rentrée sociale, celle des classes notamment. Une rentrée différente des précédentes car elle devait répondre dans l'urgence aux attentes légitimes des parents et prendre en charge les nombreuses cohortes d'enfants algériens en âge de scolarisation qui en avaient été privées jusque-là par le système colonial (Djebbar, 2007, p. 175-176) :

La demande de scolarisation qui s'était exprimée au lendemain de la première guerre mondiale, et qui n'avait cessé de croître au cours des décennies suivantes, ne pouvait pas être satisfaite dans le cadre du système colonial malgré le changement d'attitude des autorités occupantes à partir des années quarante. À titre indicatif, les statistiques de 1954, c'est à dire l'année du déclenchement de la révolution, estimait à 86% le taux d'analphabétisme en Algérie. Pour les 14% restants, 3,5% ne lisaient que l'Arabe, 7,7% ne lisaient que le Français et seulement 2,8% écrivaient les deux langues. Cette revendication en attente a été l'une des premières à s'exprimer au lendemain de l'indépendance. [...]. Il faut en effet préciser qu'à la veille de l'indépendance, on estime que plus de 80% des enfants d'âge scolaire (c'est-à-dire entre 6 et 15 ans) ne fréquentaient pas l'école. À cette masse impressionnante, il fallait devoir ajouter, chaque année, sous l'effet d'une forte démographie, des centaines de milliers de garçons et de filles de 6 ans.

Il fallait en effet apporter les changements nécessaires au système légué par le colonisateur afin de permettre la prise en charge de ce nombre important d'enfants à scolariser dans le respect de l'idéal révolutionnaire²⁵⁴, qui avec la liberté retrouvée voulait finir avec la politique discriminatoire du système colonial. Ainsi, une commission supérieure de réforme de l'enseignement a été mise en place en 1962, et elle a fixé les orientations et finalités du système éducatif algérien (Bennoune, 2000, p. 225) :

[...] Les autorités algériennes ont procédé dès le départ à des réformes partielles pour tenter d'adapter le système légué aux nouvelles conditions et exigences économiques et techniques du pays. Une commission supérieure de réforme de l'enseignement a été établie en 1962. Dans sa première réunion du 15 décembre 1962, les objectifs essentiels du futur système scolaire algérien ont été définis comme suit :

- algérianisation graduelle du corps enseignant ;
- arabisation progressive ;
- unification du système éducatif ;
- orientation scientifique et technique de l'enseignement ;

²⁵⁴ (Djebbar, 1999, paragr. 4) : Il faut, (...), rappeler que les grandes orientations de l'école algérienne durant la première décennie de l'indépendance étaient une réponse aux pressions très fortes de la population et elles concrétisaient les aspirations de tous ceux qui avaient participé à la lutte pour l'indépendance.

- démocratisation de l'instruction publique.

On retrouve ici les principes directeurs qui ont présidé aux différentes réformes et orientations du système éducatif algérien durant plus d'une quarantaine d'années. Ces objectifs découlent pour certains d'entre eux des fondements même de la Révolution algérienne (Kateb, 2005, p. 9) :

[...] La politique éducative des premières années de l'indépendance est une partie constitutive du consensus social sur lequel reposait le nouvel État. Celui-ci avait pour principe de base l'égalité de tous les algériens et une solidarité de type communautaire. Ce consensus supposait que l'État donne des conditions égales à tous les enfants devant l'éducation par une gratuité totale de l'enseignement. C'était une période de généralisation de la scolarisation dans une société où l'analphabétisme était dominant [...].

Cependant, ces mesures portant sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement, d'arabisation et d'algérianisation des programmes et contenus, d'algérianisation du personnel enseignant, vont vite se heurter aux contraintes du terrain, étant donné l'écart important entre les objectifs projetés et la capacité du système à les concrétiser (Djebbar, 2007, p. 176) :

Lors de la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante, qui a eu lieu en octobre 1962, et face à la forte demande [...], la situation éducative du pays se caractérisait par de profonds déséquilibres, une pénurie de moyens humains et matériels et une absence de visibilité et d'expérience.

[...] Les premières réponses qui vont lui être données seront fortement conditionnées par le déséquilibre entre la demande des parents et l'offre de la nouvelle administration. [...] très vite des obstacles et des difficultés ont contrecarré le volontarisme des décideurs. On a assisté alors à un mélange de pragmatisme et de fuite en avant qui n'a pas été sans influence sur la qualité de l'enseignement et sur les orientations futures du système éducatif.

Ainsi, le manque d'infrastructures pédagogiques et la difficulté de répondre aux besoins de scolarisation de cohortes importantes d'élèves, le départ de 15 000 sur les 22 000 enseignants français ont davantage compliqué une situation déjà fort délicate. Afin de répondre aux urgences de la situation, les autorités de l'époque ont procédé à l'instauration du système de la double vacation, et la surcharge des classes pour pallier le manque d'infrastructure ; au recrutement de milliers d'enseignants coopérants étrangers, qui pour la plupart ne disposait pas de la formation, du niveau et de la qualification requis ; pour répondre à l'impératif de la politique d'arabisation, le recrutement et l'admission des élèves issus des medersas et des écoles coraniques dans l'enseignement primaire (Bennoune, 2000). Ces mesures palliatives ont eu de fâcheuses répercussions que le système subit jusqu'à nos jours (Djebbar, 2007, p. 176) :

Il n'est donc pas étonnant que les solutions appliquées aient eu des conséquences à long terme sur le système éducatif [...]. Dans une première phase, on a conservé le fonctionnement du système français en tentant de répondre, d'abord et avant tout, à la forte demande de scolarisation des enfants.

S'agissant du niveau méthodologique et pédagogique et concernant l'enseignement du français au niveau du primaire, c'est à partir de 1965 qu'une nouvelle méthodologie de l'enseignement est instituée, abandonnant l'enseignement traditionnel (Griffou, 1990, p. 19) :

Le premier texte officiel régissant l'école algérienne après l'indépendance date de 1965. La caractéristique essentielle de ce texte est qu'il annonce une rupture totale avec les pédagogies traditionnelles tant pour l'arabe que pour le français. Dès lors, nous quittons avec ce texte décisif l'ère des méthodes traditionnelles pour entrer de plain-pied dans l'ère des méthodologies. Une méthodologie est introduite et généralisée tant pour l'enseignement de l'arabe que pour l'enseignement du français.

B. 1970-1976 : planification et consolidation du système

Vers la fin des années soixante, la nécessité de donner une cohérence au système éducatif s'impose. Les premières années de l'indépendance étaient caractérisées par des décisions palliatives répondant aux forts besoins et demande en scolarisation (Kateb, 2005, p. 58) :

Les conditions matérielles et pédagogiques des rentrées scolaires mobilisant l'ensemble des énergies (il faut répondre aux besoins en matière d'enseignants et de classes face aux effectifs croissants d'élèves qui se présentent à l'entrée du système éducatif) le système d'enseignement hérité de la colonisation française est reconduit d'année en année jusqu'au milieu des années 1970.

Une planification des actions à entreprendre, en fonction des finalités et orientations du système politique en vigueur²⁵⁵, est donc mise en place à travers trois plans couvrant la période de 1967 à 1977, à savoir le plan triennal (1967-1969), le premier plan quadriennal (1970-1973) et le deuxième plan quadriennal (1973-1977) (Bennoune, 2000).

B.1. Le plan triennal (1967-1969)

Par ces plans, l'État voulait se doter d'« un *appareil étatique* « *d'intervention économique* » à travers la création des conditions techniques nécessaires pour un développement économique planifié » (Bennoune, 2000, p. 236). On visait une planification scientifique rigoureuse que les conditions de l'époque²⁵⁶ vont rendre difficiles du fait entre autres des problèmes de qualification des ressources humaines. Les planificateurs vont ainsi vite se heurter au problème du manque d'encadrement et à l'insuffisance de sa

²⁵⁵ (Bouzida 1976, cité dans Griffou, 1990, p. 18) : Considérant que le système éducatif hérité était en contradiction totale avec ses nouvelles réalités économiques, politiques et culturelles, l'Algérie a décidé de créer l'école nationale révolutionnaire et scientifique destinée à former dans chaque élève et tout à la fois l'homme, le citoyen et le producteur.

²⁵⁶ (Bennoune, 2000, p. 236) : « (...) De par nos options, notre planification se voudrait : scientifique, impérative et démocratique. Mais les conditions actuelles de nos structures politiques, administratives, économiques et sociales ne lui permettent qu'une acquisition graduelle de ces qualités. »

formation, qui n'épargnent aucun secteur²⁵⁷. Pour le domaine de l'éducation, le problème de la qualification des enseignants, notamment, se posait avec acuité, car 50% des effectifs enseignants étaient considérés comme sous-qualifiés (Bennoune, 2000, p. 237) :

En ce qui concerne les objectifs du plan triennal 1967/1969 pour l'enseignement, les planificateurs ont projeté une progression de six points, c'est-à-dire de 51 à 57 % des enfants âgés de 6-14 ans qui devaient être admis durant cette période. Cela impliquait la scolarisation de 360 000 élèves dans le primaire. Pour faire face à cette croissance, 9000 enseignants avec un niveau d'instruction de la fin de l'école moyenne, c'est-à-dire de 4^{ème} année moyenne, devaient s'adjoindre aux 30 000 enseignants en 1966 dont plus de 50% étaient considérés comme sous-qualifiés.

B.2. Le 1^{er} plan quadriennal (1970-1973)

Ce plan est venu répondre aux besoins générés par les finalités de la nouvelle orientation politique et économique de l'État. Il fallait amener le système éducatif à concrétiser « *cette politique d'élévation du niveau technique et culturel* », mais également s'attaquer au problème des inégalités entre les sexes et des disparités entre les villes et les campagnes (Bennoune, 2000, p. 238) :

[...] Cette politique d'élévation du niveau technique et culturel de la nation s'est exprimée à travers deux objectifs essentiels : satisfaire le besoin social de l'éducation et satisfaire les besoins en hommes formés de l'économie.

En outre, ce plan visait l'élimination des inégalités qui existent entre les villes et les campagnes, entre les filles et les garçons, entre les régions bien équipées et les régions déshéritées [...].

Cependant, l'explosion des effectifs, en raison d'une croissance démographique rapide et soutenue, a posé, à l'exemple de l'enseignement secondaire, un certain nombre de difficultés en termes de moyens ; l'absence des infrastructures adéquates avec le type d'enseignement et de l'orientation choisie et le problème du déficit en professeurs qualifiés ont amené les responsables à mettre l'accent sur la mise à disposition d'un certain nombre de moyens humains et matériels (Bennoune, 2000, p. 240) :

[...] Pour le secondaire et en raison de la croissance rapide des effectifs au niveau du primaire, les planificateurs ont projeté l'effectif total du secondaire à 420 000 élèves pour l'année scolaire 1973-1974, c'est-à-dire une augmentation de 230 000 par rapport à 1970, ce qui représentait un accroissement annuel moyen de 105 000 élèves. Comme la politique de l'enseignement technique subit un échec notable pendant le plan triennal, les autorités de l'éducation ont prévu la construction de technicums pendant le premier plan quadriennal.

Sous l'effet de l'urgence et pour pallier les besoins en professeurs, la stratégie de formation des enseignants a subi un certain nombre de réaménagements portant sur la

²⁵⁷ (Bennoune, 2000, p. 237) : Dès le commencement de la planification, le problème de la formation des cadres, dans tous les domaines des activités sociales, s'est posé avec une grande acuité, car il fallait en quelque sorte planifier la planification et cela nécessitait avant tout une refonte du système éducatif d'une façon radicale afin de fournir les cadres, les techniciens, les ouvriers qualifiés nécessaires à un développement planifié au bénéfice de tous.

réduction de la durée de la formation et surtout le recours à la coopération étrangère, dont la qualité des intervenants est sujette à caution (Bennoune, 2000, p. 240) :

(...) En raison du déficit en professeurs, de l'enseignement moyen et secondaire, les planificateurs ont envisagé l'accélération de la formation des enseignants : la décentralisation et **la contraction de la durée de formation par le recrutement d'un personnel moins qualifié que d'habitude** et par le recours à la coopération technique étrangère.

B.3. Le 2^{ème} plan quadriennal (1974-1977) : la mise en œuvre de l'école fondamentale

Ce deuxième plan s'inscrivait en continuité avec les principales orientations du premier plan à travers l'intensification des actions éducatives, afin de pallier les insuffisances des résultats du précédent plan quadriennal et corriger les déséquilibres régionaux, ainsi que pour unifier le système d'enseignement au moyen de la mise en œuvre de l'école fondamentale polytechnique de 9 ans : « l'objectif principal du 2^{ème} plan quadriennal visait la mise en place de l'École Fondamentale Polytechnique pour fournir à l'économie et aux services publics la main d'œuvre qualifiée nécessaire » (Bennoune, 2000, p. 241).

Étant donné que beaucoup d'enfants étaient en dehors de l'école, le principal objectif pour les concepteurs de ce plan demeurait la concrétisation du principe d'une école pour tous, la généralisation de l'enseignement à tous les enfants (Bennoune, 2000, p. 241) : « cependant, partant de la constatation que la scolarisation des enfants d'âge scolaire, ne touchait pas la majorité des enfants, le but primordial pour les planificateurs, restait inchangé : mettre l'école à la portée de tous (...) ».

Il faut par ailleurs préciser qu'en ce qui concerne la politique linguistique, on s'est retrouvé, dans le début des années soixante-dix, devant une situation inédite, celle de la dualité au niveau des langues d'enseignement. L'arabisation de l'enseignement primaire entamée, au collège et au secondaire c'est le bilinguisme français-arabe, et dans l'enseignement supérieur, la langue d'enseignement est le français. Le tableau n° 1 ci-dessous résume l'état de l'arabisation dans l'enseignement primaire pour l'année 1973-1974.

On ne peut donc parler de réforme du système, tant les conditions ayant présidé à ses fondements ont été difficiles, et tant a été grand l'écart entre les objectifs, les finalités projetés et la réalité du terrain (Bennoune, 2000, p. 225) : « mais il s'est avéré que les pressions sur l'école par l'arrivée massive des enfants d'âge scolaire n'ont permis que quelques réformes partielles "de caractère empirique tendant à réduire les distorsions les plus flagrantes entre les objectifs désormais énoncés et le système scolaire" ».

L'urgence était par voie de conséquence de doter le pays d'une politique éducative à même d'apporter l'unité et la cohérence qui manquaient au système éducatif. Ceci passait par la promulgation d'un texte de référence en la matière, tant les textes réglementaires ne portaient que sur des principes généraux qui ne prenaient en charge jusque-là qu'un certain nombre d'aspects globaux dictés par la conjoncture de leur élaboration (Bennoune, 2000, p. 225 - 226) :

En effet, « jusqu'en 1975, le système éducatif est caractérisé par l'absence d'une politique globale d'éducation et de formation. Les indications contenues dans les chartes de Tripoli et d'Alger touchant essentiellement aux problèmes de démocratisation en vue de l'égalité des chances sociales et de l'arabisation pour la récupération d'une culture nationale, n'ont conduit qu'à des mesures hâtives et sectorielles. Pour le reste, on s'est contenté de reconduire le système d'enseignement de l'époque coloniale. [...] sous la pression de contraintes objectives ont abouti à de nombreuses insuffisances dans les prévisions (formation du personnel, aléas de la coopération, retards de construction, etc.) qui ont contribué à désorganiser ce système et à accentuer l'inadaptation au contexte national [caractérisé par un développement rapide]...

L'absence d'une politique éducative réaliste, le volontarisme des décideurs et les différentes contraintes objectives évoquées par Bennoune, auxquelles a été confronté le système, ont été à l'origine d'un certain nombre de dysfonctionnements dont les trois principaux sont l'absence d'une politique éducative globale et cohérente, les problèmes liés à la planification des ressources humaines et matérielles, enfin l'absence de système d'évaluation des performances du système (2000, p. 226 - 227) :

- Les options fondamentales (démocratisation, arabisation, option scientifique et technique) n'ont jamais été suffisamment définies dans leurs contenus et leurs implications.
- La nécessaire harmonisation des actions simultanées et interdépendantes, qui aurait permis le choix de priorités dans les réalisations, n'a jamais existé. C'est pourquoi, en particulier, la prévision des étapes qui pouvaient permettre la concrétisation progressive mais réelle de nos options légitimes en matière d'arabisation n'a pas été établie ;
- la planification des ressources humaines et matérielles a été compromise par :
 - le caractère ambitieux et irréaliste des prévisions sans commune mesure avec nos possibilités,
 - l'utilisation inconsidérée des moyens pour des réalisations de prestige dans le domaine des constructions,
 - la sous-utilisation des cadres formés pendant toute une génération dont le « retrait » de l'enseignement abolit un relais et une charnière susceptible d'assurer la continuité et le changement,
 - les corrections universellement reconnues en matière d'objectifs assignés à l'éducation ne sont jamais intervenues sérieusement faute d'un système efficace d'évaluation périodique et d'une volonté modeste, courageuse et responsable » (Ministère de l'Education, *Évolution du système éducatif : 1962-1977* ; (sous la direction de Mostefa Lacheraf) ronéotypé non daté, pp. 1-2.

Il fallait donc procéder à une réforme du système éducatif afin d'apporter les correctifs nécessaires à ses dysfonctionnements. Ce sont les dispositions de La Charte nationale de 1976 et l'ordonnance du 16 avril 1976 qui ont défini la nouvelle politique

éducative et précisé les finalités du système éducatif à travers des mesures qui devaient corriger, consolider et parachever les mesures antérieures.

Année scolaire 1973-1974		État de l'arabisation
Au niveau de l'enseignement primaire		
1 ^{ère} année	Totalelement arabisée	
2 ^{ème} année	Totalelement arabisée	
3 ^{ème} année	Totalelement arabisé avec l'introduction de français comme langue étrangère	
4 ^{ème} année	1/3 des classes arabisées /enseignement du français langue étrangères/ 2/3 des classes sont bilingues.	
5 ^{ème} année	1/3 des classes arabisées /enseignement du français langue étrangères/ 2/3 des classes sont bilingues.	
6 ^{ème} année	1/3 des classes arabisées /enseignement du français langue étrangères/ 2/3 des classes sont bilingues.	
L'arabisation au niveau de l'enseignement moyen		
1 ^{ère} , 2 ^{ème} , 3 ^{ème}	1/3 des classes complètement arabisées avec un enseignement du français langue étrangère. 2/3 des classes sont bilingues. Toutes les matières littéraires sont enseignées en arabe sauf les mathématiques et les sciences naturelles.	
4 ^{ème} année	Toutes les classes sont bilingues (statut provisoire) avant l'arrivée des classes arabisées.	
L'arabisation au niveau de l'enseignement secondaire		
Filière lettres	1 ^{ère} A.S	Classes totalelement arabisées.
	2 ^{ème} A.S	Classes totalelement arabisées.
	3 ^{ème} A.S	Classes totalelement arabisées. (l'enseignement des maths se fait en français)
Filière mathématiques	1 ^{ère} A.S	1/3 des classes sont totalelement arabisées / 2/3 des classes sont bilingues (seules les matières scientifiques sont enseignées en français).

Tableau 1 L'état de l'arabisation dans l'enseignement primaire, moyen et secondaire pour l'année 1973-1974²⁵⁸

2.1.1.2. La deuxième phase de 1976-1999 : L'école fondamentale polytechnique, quelle réforme, quel bilan, quelle(s) répercussion(s) ?

L'école fondamentale polytechnique de 9 ans a été introduite suite à l'ordonnance de 1976. Elle confortait l'inscription du système éducatif dans les orientations de la politique économique et culturelle du gouvernement de l'époque. Il s'agissait de mettre en phase la politique éducative avec la révolution industrielle, économique et culturelle du pouvoir socialiste, et former dans chaque élève tout à la fois « l'homme, le citoyen et le producteur » (Bouzida, 1976, cité dans Griffou, 1990, p. 18). L'objectif premier était celui

²⁵⁸ Source : (Abbaci, 2014, p. 99-100)

de subvenir aux besoins en techniciens et ouvriers spécialisés des différents secteurs, (Bennoune, 2000, p. 300) :

L'objectif principal de l'école fondamentale était d'assurer une éducation-formation polytechnique de base de neuf ans consécutifs pour tous les enfants afin de les préparer soit à la vie active comme ouvriers qualifiés, soit à l'enseignement secondaire spécialisé en vue de l'obtention du baccalauréat, qui constitue la clef des portes des grandes écoles et universités.

Cependant, cette école fondamentale polytechnique qui devait accompagner le processus d'industrialisation du pays entamé dans les années soixante-dix s'est vite heurtée à une crise majeure. Sur le plan économique, dans le début des années 1980, avec la chute des prix du pétrole et la crise politico-sociale qui en a suivi ; le changement d'orientation politique qui se profilait à l'horizon avec une option libérale concrétisée dans les années 90 par le PAS imposé par le FMI a enterré l'option de l'école fondamentale polytechnique. Ce fut par conséquent une réforme mort-née, à cause de la conjoncture politique et économique qui a créé un ordre nouveau au niveau mondial et qui a dicté une orientation politico-économique nouvelle (Bennoune, 2000, p. 300) :

[...] l'école fondamentale polytechnique était orpheline dès sa naissance... Car le processus de désintégration prématurée mis en branle par le démantèlement des secteurs productifs et l'organisation concomitante de la société algérienne autour de la consommation et de la spéculation au détriment de la production, de l'innovation, de la création et de l'invention allaient rendre les finalités de la généralisation de l'école fondamentale polytechnique caduques.

La mise en œuvre de l'école fondamentale polytechnique ne pouvant se faire, des réajustements ont été opérés dans les années 1990 pour assurer un enseignement de base, à défaut de pouvoir atteindre l'objectif principal de l'école fondamentale polytechnique, celui (Bennoune, 2000, p. 300) : « d'assurer une éducation-formation polytechnique de base de neuf ans consécutifs pour tous les enfants afin de les préparer soit à la vie active comme ouvriers qualifiés, soit à l'enseignement secondaire spécialisé en vue de l'obtention du baccalauréat, qui constitue la clef des portes des grandes écoles et universités ». Les autorités éducatives ont instauré un enseignement de base fondé sur les nouvelles finalités énoncées ci-après (Bennoune, 2000, p. 300 - 301) :

En mars 1998, un document préparé par le Conseil Supérieur de l'Éducation définit l'enseignement fondamental comme constituant « l'assise du système éducatif, et dispense une éducation de base commune à tous les enfants ; il assure à ces derniers un niveau minimal de connaissances, d'aptitudes et de compétences qui les prépare à [jouer] leur rôle futur dans la société et qui développe en eux le sens de la citoyenneté. »

[...] « Il s'articule sur les dimensions nationale, démocratique, scientifique, technologique et universelle. La langue arabe est la langue d'enseignement de toutes les activités dans l'enseignement fondamental. »

« L'enseignement fondamental, concluent les auteurs de ce document, s'ouvre sur son environnement social, économique, technique et écologique en contribuant à l'intégration du système éducatif dans le processus de développement global du pays. »

Notez l'usage, avant la réforme curriculaire de 2003, du terme de *compétence* ainsi que d'autres notions et expressions qui reviennent de manière récurrente depuis la décennie 80-90 au niveau international, et qu'on retrouve dans les objectifs de l'enseignement fondamental que préconise, en Algérie, le Conseil Supérieur de l'Éducation. Entre autres expressions et notions : *apprendre à apprendre tout au long de la vie, la résolution de problèmes, la notion de projet* (Bennoune, 2000, p. 301) :

le C.S.E. maintient que les objectifs de l'enseignement fondamental demeureront la préparation de l'apprenant à :

- apprendre comment apprendre tout au long de la vie ;
- Concevoir lui-même son projet d'avenir ainsi qu'à résoudre les problèmes ; [...].

Il est utile donc de souligner que l'introduction des concepts et démarches liées aux compétences et au modèle idéologique de formation sous-jacent date du début des années 1990. Années correspondant aux accords conclus entre l'Algérie et les IFI (FMI notamment) portant sur la politique d'ajustement structurel et le changement de politique économique de l'État algérien.

L'échec de cette école fondamentale trouve son origine par conséquent non seulement dans la décision politique, mais aussi dans un certain nombre de distorsions. L'un de ces facteurs d'échec est celui de la démographie qui a provoqué la prééminence de cette logique de gestion des flux scolaires. Dans cette logique, les critères qui fixent le passage d'un niveau scolaire à un autre et d'un cycle à un autre relèvent du niveau administratif et non pas pédagogique. Cela n'est pas sans répercussions sur la baisse des acquis scolaires. Ainsi, s'agissant de la question du passage d'un niveau à un autre, celui-ci se faisait, jusqu'en 1990, suivant un taux d'admission préalablement fixé par la tutelle à savoir le MEN (Bennoune, 2000, p. 308) : « [...] le passage d'un niveau scolaire à un autre se faisait jusqu'en 1990 sur la base de taux préalablement fixés ».

Ce passage du cycle primaire au cycle moyen et du cycle moyen au cycle secondaire se faisait en fonction de cette logique du taux préalablement fixé pour réguler les flux importants, c'est-à-dire en violation des critères et normes pédagogiques (Bennoune, 2000, p. 309-311) :

[...] Il faut remarquer que le passage se faisait de manière systématique sans considération aucune du niveau scolaire des élèves, et ce, jusqu'en 1990 ! Cependant, l'admission en 7^e année fondamentale est maintenue au taux de 85%. [...]

La recherche de l'objectivité quant au choix des élèves ayant le profil requis pour suivre l'enseignement secondaire avec profil n'a pas constitué le critère essentiel des procédures d'admission adoptées depuis l'indépendance à nos jours. La cause réside dans le mode de fonctionnement et d'organisation du système éducatif qui repose sur une planification des taux d'admission d'un niveau scolaire à l'autre et d'un cycle à l'autre. Cette méthode continue d'être

appliquée jusqu'à aujourd'hui. L'admission en première année secondaire sur la base des taux définis d'avance, sans égard pour les capacités des élèves concernés [...].

Ces considérations nous amène à aborder et considérer la problématique de la baisse de niveau de connaissance des élèves que ces réformes successives n'ont pas réussi à endiguer. Azzouz considère que cette baisse est le résultat de la conjonction d'un certain nombre de facteurs dont cinq principaux (1998 cité dans Bennoune, 2000, p. 315-316) :

Les enseignants interrogés par Azzouz ont invoqué cinq facteurs sous-tendant la baisse de niveau scolaire dans les habiletés de base des élèves, notamment en calcul, en arabe et en français, à savoir :

- 1) La multiplication des nouvelles disciplines introduites à l'occasion de la généralisation de l'école fondamentale, ce qui a impliqué la réduction du temps consacré à l'apprentissage de ces matières de base.
- 2) La fixation des taux de réussite par les autorités permettant aux élèves d'accéder à l'année supérieure sans avoir les pré-requis nécessaires et sans satisfaire à certaines exigences préalables qui les prédisposaient à mieux suivre les enseignements ultérieurs.
- 3) Le milieu socio-économique et culturel des élèves issus des couches défavorisées constitue aussi un facteur déterminant le niveau des connaissances des apprenants.
- 4) L'insuffisance (ou plutôt l'absence) des moyens (ou des supports pédagogiques) et la sous-qualification des enseignants eux-mêmes représentent à leurs yeux la cause principale de la baisse du niveau de l'enseignement.
- 5) Enfin, la surcharge des classes dont le nombre dépasse souvent les 40 élèves est considérée par les enseignants comme un problème majeur.

Il semblerait que la situation n'ait pas évolué car ces mêmes problèmes recensés par Azzouz (1998 cité dans Bennoune, 2000) seraient aujourd'hui même les principaux obstacles à l'origine du rejet de cette allogreffe, l'APC, par ce corps malade qu'est le système éducatif algérien. Nous reviendrons avec plus de détails sur cette question dans les chapitres qui suivent. Nous allons à présent nous intéresser aux différentes réformes de l'enseignement secondaire et celles touchant notamment à l'enseignement de la langue française.

2.1.1.3. Les réformes de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire a connu à partir de 1980-81 un certain nombre de restructurations et de réaménagements qui se sont manifestés par des réorganisations du cycle et des révisions des programmes, particulièrement celles de 1980-81 et 1990-91²⁵⁹. Ce n'est pas à une analyse détaillée que nous allons nous livrer ici, mais à une présentation schématique de ces différentes opérations de réaménagement. Nous tenterons par la même

²⁵⁹ (Bennoune, 2000, p. 319) : « L'opération de mise au point lancée en 1980/81 a donné lieu à des programmes qui sont restés en vigueur jusqu'en 1990-91, à l'exception de quelques réaménagements décidés en 1988 à la suite de certaines modifications horaires. »

occasion de voir l'impact de ces réaménagements sur l'enseignement de la langue française. Bennoune nous résume les principaux changements intervenus suite à ces restructurations (2000, p. 319) :

La restructuration de l'enseignement secondaire a dicté la nécessité de revoir les programmes pour les adapter aux nouveaux objectifs énoncés dans sa plate-forme. En 1990-91, la refonte des programmes de 1^{ère}AS fut effectuée en prévision de la mise en place des tronc communs l'année suivante ; au cours de 1991-92, cette opération a concerné les programmes des différentes séries et filières de 2^{ème}A.S pour leur application en 1992-93. Durant cette dernière année, ce fut le tour des programmes de 3^{ème}A.S qui devaient entrer en vigueur en 1993-94.

Les nouveaux programmes introduits suite à la restructuration de 1991-92 ont été allégés²⁶⁰ en 1994-95. Une nouveauté est introduite avec les nouveaux programmes, à savoir l'institution d'une pédagogie de soutien. Cette « pédagogie de soutien » dont le mode d'organisation est encore en vigueur consiste en des cours dispensés aux élèves de la troisième année secondaire en prévision de la préparation du baccalauréat (Bennoune, 2000, p. 319-320) :

Cette pédagogie de soutien concerne essentiellement les élèves des classes terminales et revêt la forme de cours de rattrapage dans les matières principales d'une durée d'une semaine pendant les vacances d'hiver et d'une semaine pendant les vacances de printemps. Des cours dans les matières essentielles organisés dans les classes spéciales sont offerts aux redoublants. Ces classes sont ouvertes en fonction des besoins et sont portées dans les organisations pédagogiques des lycées et technicums. En outre, des cours du soir sont dispensés dans les matières principales en faveur des ajournés au baccalauréat de l'année écoulée ou des années précédentes. Ils sont ouverts selon une répartition par secteur géographique et en fonction des effectifs des postulants.

Les différentes mesures apportées suite aux aménagements et réorganisations successives n'ont pas permis l'amélioration qualitative tant attendue du système, comme le montrent les résultats du baccalauréat, et ce pour différentes raisons liées notamment à l'importance des flux à scolariser chaque année et à la faible qualité de l'encadrement pédagogique (Bennoune, 2000, p. 320-321) :

Théoriquement, au niveau de l'enseignement secondaire, la progression d'une classe inférieure à une classe supérieure devrait tenir compte davantage des résultats scolaires et des aptitudes réelles des élèves que dans l'enseignement fondamental. Cependant, dans la pratique sous les effets de la croissance vertigineuse des effectifs, les passages sont prononcés avec beaucoup d'indulgence et les taux de redoublement sont relativement très faibles.

Ce problème des effectifs ne peut néanmoins pas expliquer à lui seul la détérioration de la qualité de l'enseignement secondaire, et la chute des résultats du baccalauréat dans la décennie 1990, qui ont atteint le taux de 11.98% pour la session de 1993. Un certain nombre de spécialistes, dont Bennoune, évoquent le problème de l'orientation scolaire.

²⁶⁰ (Bennoune, 2000, p. 319) : Finalement, tous les programmes de l'enseignement secondaire général ont fait l'objet d'allègement durant le premier semestre de 1994/95. Ils sont en vigueur depuis l'année scolaire 1995/96. Cette refonte des programmes a prévu une « pédagogie de soutien » pour aider les élèves en difficulté.

Celle-ci s'effectue en apparence suivant une procédure scientifique censée garantir une orientation équitable et respectant les capacités et les aptitudes de l'élève et en considérant réellement les conditions dans lesquelles elle intervient sur le terrain, mais en réalité elle ne se fait pas dans le respect des normes psychopédagogiques (2000, p. 321) :

Le conseil des professeurs est censé orienter les élèves des trois tronc communs vers les différentes filières de la 2^{ème}AS, sur la base des résultats scolaires et de leurs vœux et en fonction des spécificités éducatives de ces filières d'une façon tout à fait théorique. Mais, pour différentes raisons, la réalité est toute autre :

- 1) Les filières de 2^{ème}AS sont fixées, au préalable, en rapport avec les « exigences » de l'organisation pédagogique, qui ne retient pas les intérêts pédagogiques qui permettent d'orienter les élèves suivant leurs profils scolaires, au moins, et en fonction des exigences des filières.
- 2) Les différences entre enseignement technologique et enseignement technique ne sont pas déterminées d'une manière claire, exception faite de la dénomination et de la nature du diplôme.
- 3) Le manque d'homogénéité des filières issues du même tronc commun.
- 4) La relative variété des filières issues du tronc commun sciences humaines qui accueille des élèves faibles.
- 5) L'admission en 2^{ème}AS, même des élèves qui ne possèdent pas les capacités requises, à cause de la contrainte des effectifs admis en 1^{ère} années secondaire, vide, à nouveau l'opération « orientation » de son sens psycho-pédagogique. Elle redevient une simple opération automatique de ventilation.

Le fait notable de l'ensemble de ces restructurations, qui se sont étalées dans le temps en particulier pour l'enseignement technique²⁶¹, est l'absence de l'amélioration de la qualité et du rendement du système éducatif qui restent en deçà des résultats espérés, et ce en dépit des investissements colossaux de l'État (Bennoune, 2000, p. 322) : « [...] cette restructuration, réorganisation et réajustement du programme de l'enseignement secondaire n'ont pas modifié significativement les taux de promotion, redoublement et abandon / déperdition. »

En ce qui concerne l'enseignement du français au niveau secondaire, la réorganisation du baccalauréat de 1993 a permis son introduction comme épreuve à cet examen national pour les séries « sciences exactes », « sciences de la nature et de la vie », et « technologie », ce qui a forcément incité les candidats à accorder plus d'intérêt à l'apprentissage de cette langue (Bennoune, 2000, p. 321-322) :

²⁶¹ (Bennoune, 2000, p. 322) : « La restructuration de l'enseignement technique ne s'est terminée qu'en 1995/99. La réorganisation du baccalauréat de technicien est définie par un arrêté ministériel du 1^{er} octobre 1994. »

La réorganisation du baccalauréat a découlé de la restructuration de l'enseignement secondaire. Cette réorganisation définie et énoncée dans l'arrêté ministériel du 18 août 1993 se caractérise par :

[...] le principe de sanction de matière enseignée par une épreuve écrite à l'examen (d'où l'adjonction des épreuves de français et d'histoire-géographie dans les séries « sciences exactes », « sciences de la nature et de la vie », et « technologie »).

Outre la consécration de l'épreuve de français au baccalauréat pour les filières scientifiques et technologique, l'enseignement du français au niveau secondaire a connu un certain nombre de réaménagements, notamment au niveau méthodologique (PROGF.2^{ème} A.S, 1992, p. 2). Les nouveaux programmes amorcent un changement et un passage de la logique d'enseignement vers celle de l'apprentissage avec l'introduction des premières mesures visant des activités d'apprentissage, en plus des activités d'enseignement, centrées sur l'apprenant. Ce passage ne s'inscrit pas dans une rupture paradigmatique mais s'appuie sur les manuels et les programmes en vigueur, ceci afin de ne pas bouleverser le fonctionnement du système ; il s'inscrit par conséquent dans une logique de complémentarité (PROGF.2^{ème} A.S, 1992, p. 2) (c'est nous qui mettons en italique) :

Le programme que nous vous présentons ne vise pas une redéfinition ou un bouleversement des programmes actuels : les programmes et les manuels existants sont reconduits dans leurs contenus et objectifs.[...].

Le principal changement intervient au plan méthodologique par la distinction, que nous croyons fondamentale, entre activités d'apprentissage et activités d'enseignement.

On notera la prédilection pour une approche modulaire qui, à travers la mise en œuvre de séquences d'apprentissage, vise *l'installation de compétences* : « Il y a lieu de privilégier l'approche modulaire : ensemble des séquences d'apprentissage qui visent l'installation des grandes compétences de lecture et d'écriture, [...] » (PROGF.2^{ème} A.S, 1992, p. 2). L'Inspection générale projette alors de ce que sera le futur programme de français, un programme centré sur l'apprenant (PROGF.2^{ème} A.S, 1992, p. 2) :

Le réaménagement préfigure de façon pragmatique ce que pourrait être le futur programme : un enseignement de l'ensemble des types de discours retenus par la pédagogie moderne des langues étalé sur trois (03) ans, et surtout centré sur l'apprenant.

Les rédacteurs du programme de la 2^{ème} année secondaire (PROGF.2^{ème} A.S) explicitent les contours et principes des nouveaux changements apportés au niveau méthodologique (1992, p. 5) :

La méthodologie proposée substitue à un enseignement dirigiste de type déductif un rapport pédagogique qui prend en compte les compétences socio-culturelles dont dispose l'élève et qui l'aide à participer à son apprentissage, à mettre en œuvre des stratégies de maîtrise progressive et personnelle des objets d'étude par une dialectique continue des moments de manipulation de ces objets et de conceptualisations des opérations que cette manipulation implique. Cela n'exclut pas le recours à un enseignement de type traditionnel quand le besoin s'en fera sentir : apports d'informations, formalisation des acquis d'une étape d'apprentissage.

En dehors de ces moments, l'enseignant aura un rôle de guide ; il proposera des situations-problèmes, des activités de manipulation des objets d'étude, appréciera les résultats, analysera les succès et les erreurs avant de viser un niveau supérieur de compétence.

Les nouveaux programmes du secondaire accordent déjà une importance à l'apprentissage par situations-problèmes, à l'interdisciplinarité par l'introduction de « liaisons interdisciplinaires » entre les enseignants de français et leurs collègues des disciplines voisines (PROGF.2^{ème}A.S, 1992, p. 17) :

Pour réaliser les objectifs assignés à l'enseignement secondaire, il est recommandé aux enseignants de français d'organiser des rencontres avec leurs collègues des disciplines voisines (langue arabe, anglais, histoire –géographie...) avec lesquels ils procéderaient à :

- des échanges d'informations ;
- la mise en œuvre d'activités d'intérêt commun.

2.1.1.4. Les résultats du baccalauréat

L'examen des taux de réussite à l'examen du baccalauréat post réforme de 2003 fait apparaître une nette amélioration par rapport à la décennie précédente. Ainsi de 1990 à 2000 soit sur onze années, la moyenne du taux de réussite au baccalauréat était de 22.01% avec un taux plus bas, jamais atteint depuis l'indépendance du pays, celui de 1993, de 11.98% et un taux de réussite maximum de 32.69% atteint en 2000.

Pour Bennoune (2000), ces faibles performances ne relèvent pas du seul niveau quantitatif, car une simple analyse qualitative des moyennes obtenues par les lauréats du bac amène hélas le constat de la faiblesse des acquis, même parmi la petite frange d'élèves admis. N'était-ce le système du rachat, deux tiers des admis seraient recalés (2000, p. 338) :

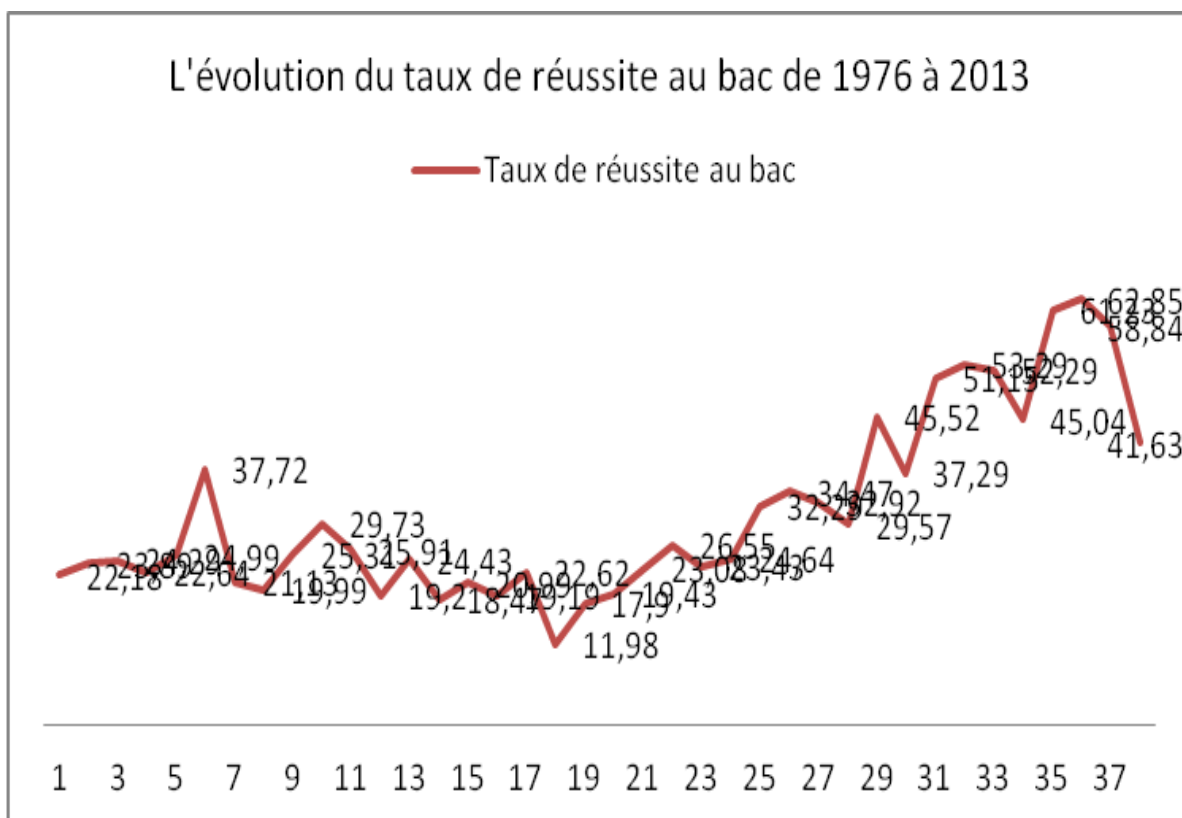
[...] En conclusion, le viol systématique par les autorités de l'Éducation nationale ne pouvait qu'influer sur le rendement, la qualité et le niveau de l'enseignement dispensé dans les établissements de l'École Fondamentale et du secondaire aussi bien que sur le taux de réussite à l'examen du baccalauréat. En effet, à la session de juin 1990, sur 252.000 candidats, seulement 52.000 ont été admis, soit 20.6%. Parmi ces derniers, seuls 17.000, soit 6.7% ont obtenu une moyenne supérieure à 10/20 ! Ce qui fait que deux tiers des lauréats ont été rachetés. Les rachats des candidats au baccalauréat, qui devenaient une pratique courante, pouvaient descendre jusqu'à 07/20 ! De 1991 à 1993, le taux moyen de réussite à cet examen a été de l'ordre de 20 à 25%, à peine 2% des admis ont obtenu la moyenne, les autres ont bénéficié d'un rachat ! Malgré ce fait, sur les 100 élèves de la première année du primaire, seulement 3.5 d'entre eux franchissent les portes des grandes écoles et universités !

De 2003 à 2013, soit 11 sessions d'examen du baccalauréat, la moyenne nationale du taux de réussite a atteint 48.90%. Le plus bas taux enregistré est celui de 2003 avec 29.57%, le taux le plus élevé jamais atteint depuis l'indépendance du pays, est celui du bac 2011 avec 62.85%.

Si l'on compare la moyenne du taux de réussite des deux décennies 1990 et 2000, on constate que le système éducatif a enregistré une augmentation de plus de 26.89% dans la décennie 2000. Mais l'examen plus en détail de ces taux de réussite permet de constater comme le montre le graphe ci-dessous, figure n°8, que cette augmentation des taux de réussite connaît une certaine fluctuation.

Figure 8 L'évolution du taux de réussite au baccalauréat de 1976 à 2013²⁶²

Ces deux examens, BAC et BEM, sont les seules évaluations externes qui permettent l'évaluation des acquis des élèves (Feroukhi, Belmahdi, Merah, Mouhouni, 2009, p. 7) : « l'évaluation (externe) des acquis scolaires s'effectue actuellement par le biais du BEF et du baccalauréat ». Certains considèrent que les résultats quantitatifs posent



la question des acquis scolaires, bien que nous soyons loin d'une véritable performance car pour le baccalauréat 2013, seul 41.63% de candidats ont réussi à cet examen ce qui représente moins de la moitié des candidats. Il est intéressant de souligner cette instabilité, ou cet effet *yoyo*, du taux de réussite de l'examen du baccalauréat, avec des résultats qui connaissent variations considérables. La performance de 2011-2012 avec un taux de

²⁶² Source Bennoune (2000) pour la période de 1976 à 1997, ONS pour la période de 1998 à 2011 et recoupement dans les journaux pour la période 2012-2014.

réussite de 62.85% ne s'est pas inscrite dans la durée : elle connaît une année plus tard un fléchissement important vers le bas en 2013 avec 41.61% ce qui représente une perte de 21.24% ; de même qu'en l'espace d'une année de 2003 à 2004, on est passé de 29.57% en 2003 à 45.52% en 2004, soit une augmentation de 15.95%.

Cette situation interpelle d'autant plus que les différents acteurs du système éducatif reconnaissent et insistent pour la plupart sur le niveau de plus en plus bas des élèves sortant du secondaire.

. Cela n'est pas nouveau eu égard aux « performances » passées du système, mais se pose alors la question de ces augmentations et baisses des taux de réussite qui atteignent parfois jusqu'à 20 % d'écart²⁶³. Comment expliquer cette instabilité au niveau des performances du système éducatif et de l'examen du baccalauréat en particulier ?

Dans une étude intitulé « Acquisition des connaissances dans le système éducatif algérien : processus maîtrisé ou aléatoire ? » des chercheurs (Feroukhi, Belmahdi, Merah, Mouhouni) ont tenté des réponses aux questions de la distribution des progrès par wilaya et au problème d'équité, à savoir la réduction d'écart entre les enseignés. Ils ont établi concernant les résultats du baccalauréat une certaine « *stationnarité du processus d'évolution des wilayas* » (2009, p. 18) (c'est nous qui mettons en italique) :

La stationnarité du système sur la période 1995-96 -2005-06 signifie que le processus de passage d'un niveau de performance globale vers un autre, pour une wilaya donnée, ne dépend pas du temps, c'est-à-dire de l'année scolaire retenue. En d'autres termes, et même si la performance aux examens nationaux a connu des progrès certains, *la loi qui régit le passage des régions d'un niveau de performance à un autre sur deux années scolaires consécutives, n'a pas été sensible aux aménagements successifs apportés à l'institution scolaire au cours de la période 1995-96-2005-06.*

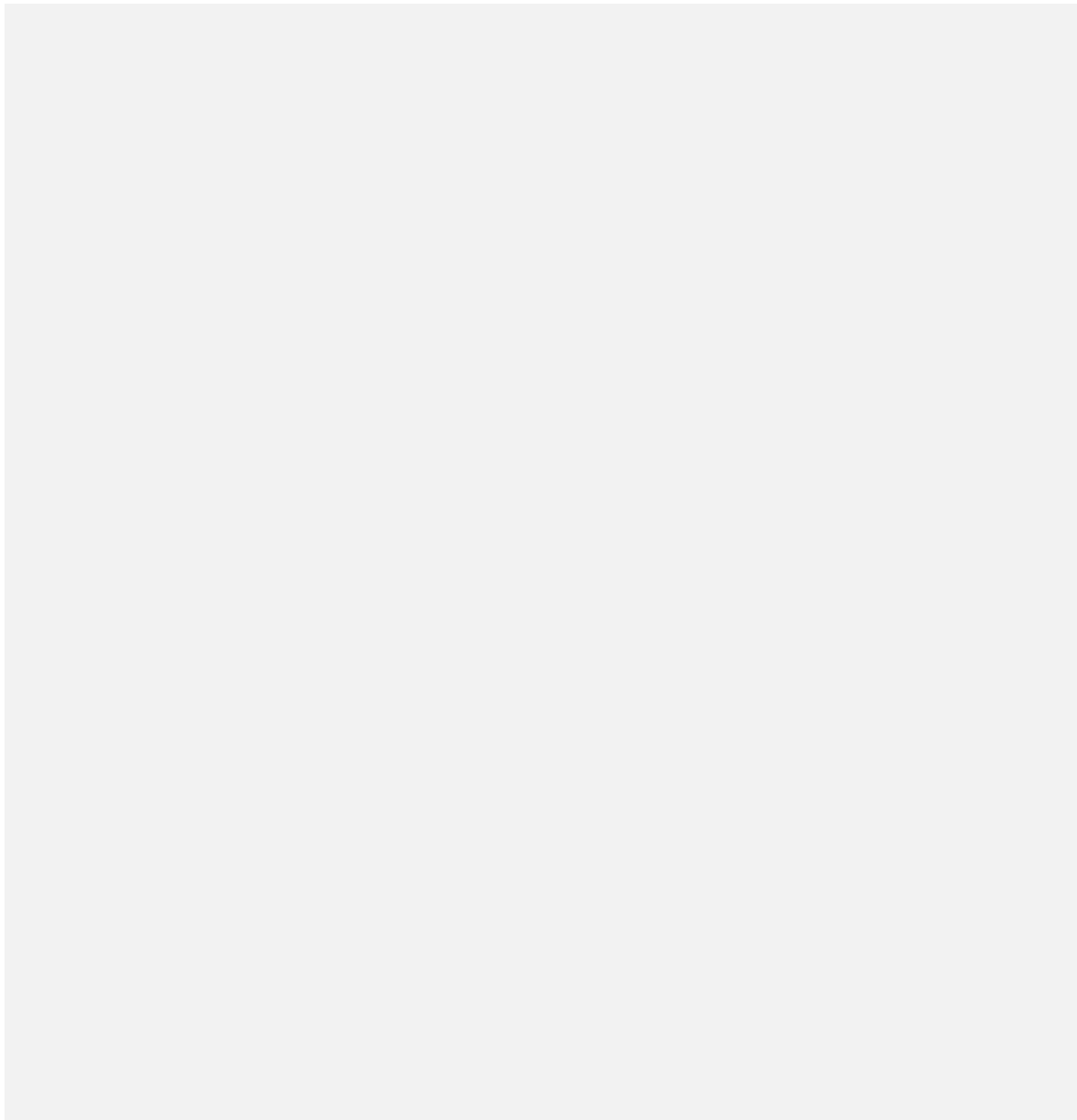
Les auteurs mettent en évidence : « [...] une tendance des différentes wilayas à ne pas se maintenir, sur deux années consécutives, à un même niveau de performance (...) » (Feroukhi, Belmahdi, Merah, Mouhouni, 2009, p. 19). Cette tendance concerne davantage l'examen du baccalauréat que le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM)²⁶⁴. Ils concluent que sur la période analysée, la décennie 1995-96-2005-06, l'amélioration des performances globales du système, bien que réelle et importante, ne saurait occulter la disparité des

²⁶³ D'aucuns considèrent que le bac 2011 est un bac politique.

²⁶⁴ (Feroukhi, Belmahdi, Merah, Mouhouni, 2009, p. 19) : une conséquence liée à cette dernière propriété est qu'en l'espace d'une année scolaire, une wilaya peut brusquement « basculer » du statut de région la moins performante (A) à celle de groupe au taux de réussite le plus élevé (D) et vice-versa. Cette caractéristique est plus accentuée pour l'examen du baccalauréat que pour le BEF. Ainsi, une wilaya a autant de chance de passer dans un groupe appartenant à des familles aux performances nettement plus élevées C [...] ou D [...] que de se maintenir dans la même position [...] ou au seuil légèrement supérieur B [...]. Il en est de même en ce qui concerne la mobilité de la classe D vers les deux classes les moins performantes (A et B) [...].

résultats entre wilayas, celles aussi au sein d'une même wilaya mais encore et surtout celle en relation avec la réduction des inégalités entre enseignés (Feroukhi, Belmahdi, Merah, Mouhouni, 2009, p. 21) :

Cet ensemble de constats nous amène à nous poser la question de la pertinence des réformes successives introduites par les autorités en charge du système éducatif. En effet, la démarche actuelle, telle que la fait ressortir la dynamique à long terme des résultats obtenus aux tests nationaux d'évaluation des connaissances, permet de conclure que la réintroduction des examens de fin de cycle dans le dispositif de sélection des élèves pour l'accès aux paliers supérieurs, a permis, certes, d'améliorer la performance globale du système, mais elle ne réduit pas pour autant les inégalités entre enseignés. D'autre part, les fluctuations relatives des performances des wilayas d'une année sur l'autre sont révélatrices d'une maîtrise relativement insuffisante des acquis scolaires de la part des enseignés.



²⁶⁵ Nous parlons de Direction de l'Éducation et non de wilaya. L'Algérie est découpée administrativement en 48 wilayates, pour le secteur de l'Éducation le pays est découpé en 50 Directions de l'Éducation. Il faut préciser que l'on compte une DE pour chacune des 47 wilayas, la capitale Alger est découpée elle en trois DE (Alger centre, Alger Est, Alger Ouest) ce qui permet d'atteindre ce total de 50 DE.

Les résultats de cette évaluation (MEN, 2010) apportent en partie confirmation aux conclusions de l'étude de (Feroukhi, Belmahdi, Merah, Mouhouni, 2009). En partie seulement, car elle prend en compte le cas des disparités entre wilayas uniquement pour la première langue étrangère, le français. Nous aurions souhaité disposer de plus de données au niveau national et sur plusieurs années afin de mieux traiter cette problématique. Nous avons tenté de le faire pour la wilaya de Tizi-Ouzou, lieu de notre enquête, mais après plusieurs tentatives, nous n'avons pas pu obtenir les données en question (voir en annexe n°8 les questionnaires adressés au secrétaire générale de la Direction de l'Éducation de Tizi-Ouzou).

Nommée à la tête du MEN au cours de l'année 2014, l'actuelle Ministre de l'Éducation place cette problématique de la disparité du niveau de performance des wilayas parmi ses priorités du moment, ce qui confirme, si besoin est, non seulement l'existence de ce problème mais encore son étendue et sa complexité.

2.1.1.5. La troisième phase : les années 2000 et la réforme curriculaire par l'approche par compétences

À sa sortie de la décennie 1990, communément désignée « décennie noire », l'Algérie, après avoir connu une crise multidimensionnelle, s'est lancée dans un certain nombre de réformes, dont celle du système éducatif, maintes fois retardée. Il s'agissait de revoir la politique éducative et d'entamer une refonte globale du système à travers une restructuration profonde de celui-ci (Djebbar, 2011, p. 1) :

Depuis l'ordonnance de 1976, le système éducatif algérien a bénéficié d'un certain nombre de mesures pour en améliorer le fonctionnement et le rendement. Mais la plupart de ces mesures n'étaient que du replâtrage. L'école algérienne a donc besoin, plus que jamais, d'une réforme profonde qui se fasse dans la durée et qui mobilise toutes les énergies de la famille de l'éducation. Le chantier étant tellement énorme, [...] sur un plan très général, il s'agit, en premier lieu, de concevoir et de mettre en place une politique éducative favorisant l'émergence d'un nouveau profil de citoyen, mieux formé, plus éclairé et plus cultivé. En second lieu, les apprentissages doivent inculquer des savoirs et des savoir-faire permettant une véritable insertion dans le marché du travail au sens large.

C'était une réforme complexe, comme toute réforme de système éducatif, car elle devait toucher aux finalités du système d'éducation et de formation et par voie de

conséquence au profil du futur citoyen. Elle porte sur des finalités nouvelles nécessitant un certain nombre de réaménagements voire une restructuration de l'ensemble du système éducatif. La situation qu'a traversée le pays, en période de post-conflit, et celle de l'école, exigent la concentration des efforts sur un certain nombre d'axes fondamentaux en raison de carences clairement et maintes fois identifiées, à savoir : l'enseignement des langues nationales et étrangères, la formation de formateurs (enseignants, inspecteurs, personnel d'encadrement) la révision des programmes, un rattrapage en termes de moyens et d'infrastructure, mais aussi et surtout la question lancinante de la gouvernance (Djebbar, 2011, p. 1-2) :

D'une manière plus précise, une future réforme devra privilégier certains axes fondamentaux. En particulier, l'enseignement des langues pratiquées dans notre pays, langues dont le niveau technique et le contenu culturel laissent beaucoup à désirer. Il y a aussi le contenu des programmes d'histoire, la pédagogie de l'enseignement des matières scientifiques, l'élévation du niveau des enseignants et la redéfinition de la fonction d'inspecteur. Mais, pour réussir une réforme écrite sur le papier, il faut des conditions minimales pour en assurer l'application : un suivi par les plus hautes instances de l'État, un financement prioritaire des secteurs qui ont accusé du retard, comme les bibliothèques et les laboratoires, une évaluation régulière par des institutions indépendantes du Ministère de tutelle.

La nature et la complexité de cette refonte curriculaire de 2003 nous amène à considérer, après avoir tenté tout au long de ce chapitre d'appréhender le contexte de son implantation dans une perspective diachronique et systémique à travers l'étude des réformes antérieures du système éducatif algérien, non seulement la nature des enjeux liés à la contextualisation de cette approche mais encore la pertinence d'une telle option pour un tel contexte. Nous lui consacrons un chapitre complet, le chapitre suivant (2.2), afin de mieux comprendre les conditions de la conception et de l'introduction de l'APC dans le système éducatif algérien. Mais avant, nous commencerons par l'exposé et la présentation, dans les pages qui suivent des séquelles et dysfonctionnements légués par les réformes antérieures de ce même système éducatif.

2.1.2. Le système éducatif algérien et les réformes antérieures, séquelles et/ou « dysfonctionnements chroniques » ?

L'analyse des différentes réformes introduites depuis l'indépendance jusqu'à la dernière en date, la réforme curriculaire de 2003, permet de constater la récurrence d'un certain nombre de facteurs que nous avons déjà esquissés, et sur lesquels nous reviendrons dans les pages qui suivent, facteurs que les différentes politiques et réformes éducatives n'ont malheureusement pas permis de supprimer. Nous avons répertorié quatre problèmes, énumérés ci-après et à nos yeux majeurs, qui sont à l'origine des échecs répétés et de distorsions importantes des réformes introduites jusqu'alors. En l'absence d'une véritable prise en charge, ces problèmes mettraient en péril la réussite de toute réforme entreprise quelle que soit sa nature :

- le problème de la politique éducative, plutôt marqué par la prégnance des enjeux et des luttes politico-idéologiques et non ceux pédagogiques ;
- le problème démographique : une démocratisation de l'enseignement provoquant la massification avec ses conséquences en termes de manque d'infrastructures, d'équipements et d'encadrement pédagogique ;
- le problème de la politique et de la qualité de la formation des enseignants, des formateurs de formateurs et des différents partenaires pédagogiques ;
- le problème épineux de la politique linguistique : le dualisme linguistique (arabe vs français), la place des langues nationales et étrangères.

La permanence de ces problèmes interpelle, c'est pourquoi nous avons jugé utile de revenir et considérer la genèse de ce système éducatif, afin de déterminer les origines de ces dysfonctionnements. Nous allons, avant d'aborder chacun de ces facteurs, tenter de répondre aux interrogations suivantes : ces dysfonctionnements seraient-ils le résultat des orientations et conditions de la période post-indépendance ? Seraient-ils le résultat du développement du système durant la période pré-indépendance ou la résultante des deux politiques à la fois ?

Dans une excellente analyse des fondements du système éducatif algérien, Djebbar défend l'idée que ces dysfonctionnements trouvent leur origine dans la genèse et le processus de développement du système éducatif algérien. Ils sont le résultat de conditions sociohistoriques, politiques, idéologiques liées à l'évolution et la constitution

de la nation algérienne, profondément marquée par les politiques et modèles antagoniques des puissances étrangères qui se sont succédé dans le pays (2007, p. 171) :

[...] l'approfondissement et la rationalisation du projet colonial a favorisé la naissance et le développement d'une double offensive, politique et culturelle, qui a permis l'émergence, sur les ruines des anciennes structures éducatives, de deux systèmes semblables dans leur conception mais antagoniques dans leurs intentions et dans leurs buts. D'un côté, il y avait le modèle français de l'école publique, laïque, obligatoire et gratuite (même si ces principes n'étaient pas systématiquement appliqués aux enfants algériens) et, de l'autre, le modèle des Réformistes musulmans de l'école privée, arabophone, confessionnelle et souvent payante. Parallèlement, l'ancien système d'enseignement des zawiya et des écoles coraniques s'est maintenu dans les zones rurales en se cantonnant à l'apprentissage du Coran et à l'étude, de moins en moins approfondie, de certaines sciences religieuses. Il va sans dire que ces trois systèmes ont produit trois catégories d'élites qui vont se développer d'une manière indépendante mais qui ne vont pas tarder à s'affronter parce que leurs conceptions et leurs intérêts n'ont pas toujours été convergents.

La cohabitation au lendemain de l'indépendance²⁶⁶ de ces trois systèmes aux « spécificités culturelles » (Djebbar, 2007, p. 171) différentes voire antinomiques a incontestablement contribué à façonner la politique éducative du pays et a déterminé son caractère conflictuel, qui se traduit clairement dans la politique linguistique, notamment la politique d'arabisation. L'orientation politique et idéologique de l'État a joué également un rôle déterminant. Cela nous amène à examiner dans les pages qui suivent les vicissitudes d'une politique éducative qui a tenté de concilier des finalités de natures contradictoires découlant d'orientations politiques et idéologiques opposées : d'un régime politique socialiste-dirigiste à parti unique avec au plan linguistique, le monolinguisme comme référence, au passage sans transition à un régime politique libéral, voire néolibéral, avec le multipartisme et au plan linguistique le plurilinguisme comme objectif. Cela a eu des répercussions sur les autres politiques que la politique éducative détermine, à savoir la politique linguistique et la politique de formation des enseignants, auxquelles nous allons nous intéresser après avoir présenté et analysé ladite politique éducative. Notre objectif étant, comme nous l'avons préalablement précisé, de mieux situer l'environnement dans lequel l'APC devait intervenir.

²⁶⁶ (Djebbar, 2007, p. 171) : « [...] ces trois systèmes cohabitaient à la veille de l'indépendance et [...] leur influence n'allait pas disparaître du jour au lendemain, [...] »

2.1.2.1. La politique éducative ou l'idéologisation de l'école²⁶⁷ ?

Les orientations politiques, celles en termes de politique éducative notamment, sont déterminantes pour la réussite ou l'échec d'un système éducatif. Les pesanteurs liées à la politique éducative de l'État algérien, fortement ancrée dans la confrontation idéologique, entre les élites au pouvoir, autour des questions linguistiques et identitaires, ainsi que le choix du paradigme socialiste et du régime du parti unique, ont fini par plonger le système éducatif dans une crise profonde²⁶⁸.

L'examen des soubassements politiques ayant présidé au choix et l'élaboration de la politique éducative postindépendance permet de distinguer avec Kateb (2005) deux périodes cruciales : de l'indépendance jusqu'à 1989 et de 1989 à nos jours. Ces deux phases, que nous présenterons dans les pages suivantes, découlent des orientations politiques et économiques : la première renvoie à l'orientation socialiste-dirigiste se manifestant sur le plan politique par le règne du parti unique, et la seconde période par l'économie libérale de marché caractérisée par l'ouverture démocratique et le multipartisme sur le plan politique. Deux orientations antinomiques, dont le passage de l'une vers l'autre va provoquer des bouleversements certains en raison de la célérité des changements opérés sans préparation préalable et de leurs répercussions sur le plan économique, sociétal et éducatif. Ceci intervient dans un climat de crise multidimensionnelle que le pays a connu dans les années 1990-2000, à savoir la décennie noire et la dérive meurtrière, et sur le plan économique le plan d'ajustement structurel imposé par les institutions financières internationales (IFI) imposant une politique d'austérité et de réduction des dépenses.

267

²⁶⁸ (Kateb, 2005, p. 10) : [...] La crise économique du milieu des années quatre-vingt, doublée d'une crise politique profonde de caractère structurel, a mis en exergue les insuffisances du système d'enseignement et les erreurs d'orientations politiques dont il a souffert. Aux difficultés nées de ces crises s'ajoutent les luttes politiques et idéologiques à l'intérieur du système lui-même autour des langues d'enseignement, de l'arabisation, du contenu d'enseignement et de la place de l'Histoire, de la philosophie, de la culture universelle en rapport à la culture arabo-islamique, etc. Le consensus social ne résiste pas à la proportion considérable d'exclus du système scolaire et au nombre de plus en plus grand de diplômés chômeurs qui font perdre son caractère attractif au système éducatif. La majorité de la jeunesse reproche à l'école de ne plus être un facteur d'ascension sociale par promotion dans l'appareil d'État ; la fraction moderniste de la société algérienne, quant à elle, critique le contenu conservateur du système d'enseignement, qui laisse une part trop grande à l'enseignement religieux et est défavorable à la formation du citoyen d'un État démocratique et moderne.

A. La première période : de l'indépendance jusqu'à 1989

Les finalités éducatives assignées à l'école ne viennent pas du néant mais émanent de la volonté de tout pouvoir politique d'une société donnée à une phase donnée de son histoire en fonction de considérations idéologiques, socio-historiques, psychologiques. Tenter donc de comprendre les problèmes de la réforme et de la politique éducative actuelle passe nécessairement par l'examen des facteurs sus indiqués (Djebbar, 2007, p. 166) :

Pour espérer cerner les éléments essentiels du problème de l'éducation en Algérie au cours de ces dernières décennies, il est indispensable de ne pas occulter certains paramètres qui se situent sur le plan de la mémoire, de la psychologie et de la mentalité. Or ces différents aspects de la question, qui sont rarement pris en compte, se sont nourris, directement ou indirectement, non seulement des conceptions qui ont eu cours chez les Algériens, durant cette période, sur l'instruction et le savoir en général, mais également de ce qui leur est parvenu, transmis souvent oralement, de l'histoire de l'enseignement avant et pendant les 130 ans de colonisation.

L'étude de toute politique éducative implique forcément une réflexion sur ses conditions d'émergence ainsi que ses soubassements. Une analyse qu'aborde le sociologue Toualbi-Thaâlibi, qui revient et insiste sur l'ambivalence culturelle de la société algérienne, de laquelle découle cette politique éducative caractérisée par une démarche syncrétique qui tente de concilier deux visions du monde, deux idéologies antinomiques. Toualbi-Thaâlibi illustre parfaitement la situation de l'École algérienne qui de l'indépendance à nos jours se débat dans ses/ces contradictions (2005, p. 19) (c'est nous qui mettons en italique) :

L'École algérienne dont l'orientation générale fut autoritairement « ordonnée » le 16 avril 1976, aura longtemps été imaginée sur un mode culturel ambivalent. Le souci du législateur fut alors de parvenir à résoudre une équation singulièrement difficile et consistant, en gros, à présenter comme équivalents ou pour le moins non antagonistes deux ordres de faits, le spirituel et le temporel, le sacré et le profane, comme fondement d'une Loi d'orientation éducative à l'échelle de la nation. L'enjeu de l'Algérie post-coloniale était alors de faire en sorte de proclamer, outre une sincère volonté de s'ouvrir aux catégories de la modernité intellectuelle et sociale, le ferme engagement de répondre à l'exigence émotionnelle des populations algériennes d'accomplir, à travers l'École, une œuvre historique d'authentification culturelle et identitaire. C'est cette double exigence qui prétendait donc pouvoir réaliser une synthèse opératoire entre des représentations idéologiques plus ou moins antinomiques qui avait conduit [...] à l'organisation d'un système d'orientation scolaire proprement syncrétique.

De ce regard que porte le sociologue sur sa société, on décèle ce malaise qui ronge la société algérienne quant aux choix des finalités du système éducatif. Le rapport à la religion, à la modernité, aux langues²⁶⁹, à la citoyenneté autant de problématiques

²⁶⁹ (Kateb, 2005, p. 86) : [...] au-delà des luttes pour le contrôle des appareils d'État (administratif, économique et politique) qui ont opposé partisans de l'arabisation immédiate et partisans d'une arabisation progressive (francophone) ou partisans de l'enseignement de la langue berbère, se révèle le problème de la

aujourd'hui même non tranchées, parce que sources de conflits. Ainsi, au lendemain de l'indépendance, des questions légitimes telle que la place des langues en présence, la démocratisation de l'enseignement, la politique de formation en rapport avec les orientations du pays au niveau économique se sont posées. Cependant le volontarisme politique, otage des considérations politico-idéologiques et les réalités socioéconomiques du pays, a fini par imposer des orientations et des mesures à la limite de l'incohérence, imprégnées par des discours idéologisés qui ne tiennent pas compte de la réalité du terrain et de l'évolution du système éducatif (Kateb, 2005, p. 51-52) :

[...] La première période intègre les objectifs du système éducatif dans les nécessaires transformations économiques et sociales envisagées par les gouvernements successifs en vue de construire une société qui serait socialiste mais aussi arabo-islamique (ordonnance de 1976). Les objectifs généraux sont tracés dans les textes doctrinaux ; par contre dans l'ordonnance de 1976 (art. 2) assigne au système éducatif comme objectif : « *l'éveil des consciences à l'amour de la patrie* ». Cet objectif ayant un contenu idéologique formulé vaguement et sans disposition définie pour les concrétiser, va dans le sens de la politisation de l'enseignement dispensé. En même temps, dans son article 3, cette ordonnance offre des possibilités relativement larges pour que l'enseignement prodigué véhicule des valeurs universelles [...] dont on trouve peu de traces dans le contenu des programmes d'enseignement [...].

Le noble principe de démocratisation de l'enseignement²⁷⁰ s'est vite heurté aux réalités socioéconomiques du pays et au déséquilibre voire le fossé entre l'offre et la demande en formation et scolarisation, au nombre important d'élèves à scolariser pour rattraper l'injustice léguée par le système colonial, au taux démographique important, au manque d'infrastructure et de matériels ainsi qu'au déficit en encadrement de qualité. Tous ces problèmes conjoints vont vite imposer la seule prise en compte de l'aspect quantitatif. Ainsi, à la finalité de démocratiser l'enseignement et de donner une formation de qualité, s'est vite substituée celle de la généralisation voire de la massification, dont l'objectif premier est d'assurer une place à chacun des enfants en âge de scolarisation. Cela n'est pas sans conséquences sur le fonctionnement du système éducatif en raison de la pression sur ce dernier en termes de surcharge de classes, de recrutement dans l'urgence d'enseignants dont la qualification est loin de répondre aux normes pédagogiques universellement admises.

Le débat sur le choix de la langue d'enseignement et sur la politique linguistique s'est vite transformé en champ de bataille entre progressistes et conservateurs, et a donné

conception et de la construction d'une identité collective et celui de la place de l'Algérie en tant que nation dans l'échiquier politique mondial et arabe en particulier.

²⁷⁰ « *Tous les enfants quel que soit leur sexe, leurs origines familiales, sociales ou géographiques, ont un droit égal à l'instruction et à la culture sans autres limitations que celles de leurs aptitudes* » (Commission nationale de la réforme de l'enseignement, 2^{ème} session du 27 au 30 avril 1970, cité dans Kateb, 2005, p. 56).

lieu à une politique d'arabisation idéologique²⁷¹. La question également de l'adéquation des orientations avec les ressources humaines et matérielles disponibles s'est posée et se pose avec acuité aujourd'hui encore (Kateb, 2005, p. 55) :

Comment prodiguer un enseignement en langue arabe quand la presque totalité des enseignants disponibles étaient francophones et que la majeure partie des cadres de l'économie et de l'appareil de l'État avaient une formation exclusivement en langue française ?

L'orientation scientifique et technique du système éducatif a été compromise dès le départ car elle devait se réaliser dans le cadre de la mise en place de l'école fondamentale polytechnique. Celle-ci n'a jamais pu voir le jour en raison des nouvelles orientations économiques et l'abandon du processus d'industrialisation du pays vers le milieu des années quatre-vingt (Bennoune, 2000, p. 292) :

[...] « Cette unification de l'enseignement général, affirme le rapport Lacheraf, se réalisera au niveau de l'école fondamentale [polytechnique], pierre angulaire de la construction de l'édifice scolaire. » Sans quoi, l'option scientifique et technique tant proclamée restera un vœu pieux.

Des années durant, on a continué à introduire un certain nombre de mesures sans s'attaquer de front aux véritables problèmes, en particulier à la question démographique (Kateb, 2005, p. 60) : « [...] la question démographique, évacuée de l'étude des problèmes auxquels a été confronté le système éducatif, était cependant le quotidien de l'ensemble de ses acteurs » ; la question de la langue d'enseignement (Bennoune, 2000, p. 293) : [...] « un outil linguistique éprouvé, maîtrisé par les élèves, condition *sine qua non* du succès dans ce domaine », la stratégie de formation de formateurs (Bennoune, 2000, p. 293) : « la concrétisation de l'option scientifique et technique requiert la formulation et le déploiement d'une stratégie de formation de formateurs cohérente et appropriée ».

Remarquons que l'école, comme « *appareil idéologique de l'Etat* » (Althusser, 1970) obéissait à une politique et à une idéologie dont les soubassements et orientations de départ étaient le fruit d'une élite et d'un pouvoir politique épousant des doctrines à l'origine de l'exacerbation des conflits identitaires et linguistiques dont l'école était devenu l'otage et le lieu de la confrontation par excellence (Toualbi-Thaâlibi, 2005, p. 23) :

²⁷¹ (Kateb, 2005, p. 88-89) : Il s'agissait moins d'instaurer une politique de réhabilitation de la langue arabe que d'une volonté de « restauration identitaire » faisant référence à l'identité passée que le peuple algérien est censé avoir perdu, à la faveur « *de la nuit coloniale* ». Ce n'est donc pas seulement, pour ces décideurs, de faire tenir à la langue arabe toutes les fonctions exercées par la langue française pendant la période coloniale, mais, cédant à la pression des partisans de l'arabisation totale et immédiate, cette politique remet en cause le bilinguisme de fait qui existait dans la société algérienne. Pour les initiateurs de cette politique, il fallait en plus imposer une identité au peuple algérien (authenticité) que menacerait la présence de la langue française. C'est pour cette raison, qu'entre les « deux conceptions envisageables : « l'arabisation-traduction ou l'arabisation-conversion » (Grandguillaume, 1977), c'est la seconde qui a triomphé, celle qui devait conduire au monolinguisme.

Bien au contraire ! La modernité, telle qu'elle était curieusement appréhendée par les dirigeants algériens, aurait plutôt tendance à annihiler ce caractère structurant de l'identité collective, créant ainsi le risque majeur d'une dénaturation évidemment inconcevable à une époque où l'État algérien ambitionnait d'être le champion du « non-alignement » et de la « révolution permanente ». En conséquence de quoi, l'option habituellement proclamée en faveur de la modernité n'allait plus concerner que l'aspect utilitaire (modernisation des infrastructures sociales, d'éducation, de soins, de transport, etc.) et non les différents processus de reproduction ou d'accommodation de « l'esprit » d'initiative qui avaient donné naissance à ces facteurs de rationalité et de progrès. L'angoisse de la dénaturation identitaire sera, là aussi, constamment à l'origine de cette défiance à l'égard des facteurs culturels et intellectuels organisant la modernité véritable.

Ainsi donc et au prétexte qu'elles risquaient de remettre en question cette véritable doxa se rapportant à l'origine mythique, c'est-à-dire arabo-islamique de l'identité collective, les véritables techniques d'enculturation aux catégories d'universalité culturelle furent volontairement minorées dans les processus d'apprentissage à l'école. Et ce, alors même que le discours officiel continuait de mettre régulièrement l'accent sur le caractère non antagonique de la religion et de la modernité, voire sur leur parenté naturelle. Et c'est justement cette ambivalence dans les représentations culturelles et politiques qui avait conduit B. Étienne (1988) à dire que pour n'avoir pas à tenter l'aventure du changement socio-culturel, les premiers dirigeants de l'Algérie post-coloniale s'étaient curieusement mis en tête « d'islamiser la modernité ».

Le niveau didactique et méthodologique subissait les contradictions de cette politique éducative. Il n'est donc pas étonnant que celle-ci soit reléguée au second plan voire noyée et/ou asservi à ces considérations strictement idéologiques et politiques (Touladi-Thaâlibi, 2005, p. 23-24):

Cette « obsession » identitaire avait tout naturellement conduit les responsables de l'École algérienne à en concevoir l'orientation selon une représentation essentiellement ontologique de l'existence. A partir de là, religion, traditions communautaires et même « socialisme spécifique » y formèrent la toile de fond de tout le système de représentation culturelle et identitaire. La « culture du sacré » qui – on le sait bien – procède d'une rare délectation de l'émotion collective, y fera même l'objet d'opérations didactiques importantes avec, pour corollaire psychologique négatif, la réfraction progressive de l'élève aux processus de changement et de novation culturels. Si bien que comparativement au haut niveau de rationalité dont se prévaut aujourd'hui cette « école mondialisée » [...] évoquée, les différents acteurs du système éducatif algérien furent, malgré eux, placés dans une situation d'anachronisme pédagogique où la culture de l'émotion devait occuper l'essentiel de la transaction éducative.[...].

Aussi peut-on comprendre aujourd'hui pourquoi l'École algérienne qui avait été, au lendemain de l'indépendance nationale, imaginée sur un modèle syncrétique, eut surtout pour fonction, tant didactique que symbolique, d'œuvrer à l'authentification d'une identité culturelle régulièrement « fantasmée » sur un mode apologétique ».

Cette idéologisation de la question éducative a connu une forte exacerbation à partir de 1989, avec la crise politique que le pays a connue.

B. La seconde période: de 1989 à nos jours

Les événements d'Octobre 1988, l'ouverture démocratique, avec la Constitution de 1989 qui a ouvert le champ politique au multipartisme, la chute du mur de Berlin et l'avènement d'un nouvel ordre mondial, ainsi que la crise politique et économique que le pays a traversée, ont dicté la nécessité d'opérer des changements au niveau politique et

économique. Ces changements ont manifestement imposé de nouvelles finalités et orientations de la politique éducative (Kateb, 2005, p. 52) :

La seconde période pose la problématique du système éducatif algérien dans le cadre des réformes globales de la société et du processus de son intégration dans *un monde dominé par la mondialisation et la globalisation qui en découle*. Elle exige une meilleure définition de ses objectifs et de ses missions, en plus de la nécessité de ses programmes et contenu de son enseignement, pour les mettre en harmonie avec les changements politiques et constitutionnels enregistrés en Algérie et avec les besoins d'une meilleure intégration dans un monde considéré en pleine restructuration.

La période de 1989-2000 a été une période fort délicate pour le pays, qui a traversé l'une des phases les plus critiques de son histoire. Au niveau de la politique éducative on assiste aux balbutiements, aux premiers jalons de la politique éducative actuelle. Période aux enjeux complexes tant par la nature et l'importance des problématiques posées, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays.

À l'intérieur du pays d'abord, avec l'adoption de l'économie de marché et du paradigme néolibéral, mais aussi avec la crise politique qui a vu la montée de l'islamisme politique qui a exacerbé davantage les tensions sur les questions linguistiques et identitaires. À l'extérieur du pays ensuite, avec les effets de la mondialisation-globalisation et les différentes restructurations au niveau international et régional. Cela exige une profonde réflexion en vue de cerner les véritables enjeux et dessiner une politique éducative à même de prendre en charge les véritables problématiques (Djebbar, 2007, p. 165) :

[...] Enfin, dans la nouvelle phase qui s'ouvre, le système éducatif algérien se prépare à affronter de nouveaux défis. À l'intérieur, il y a d'abord ceux qui découlent de l'avènement de l'économie de marché, avec ses balbutiements destructeurs, les incertitudes concernant ses orientations et les espoirs qu'elle suscite. Il y a aussi ceux qui se sont exprimés à travers le phénomène de l'islamisme politique et à travers les revendications culturelles et politiques berbères. À l'extérieur, il s'agit des effets induits par l'ensemble des opportunités et des contraintes que porte en elle la mondialisation, en particulier au niveau économique et culturel.

À ces défis auxquels l'école doit faire face aujourd'hui s'ajoute celui d'endiguer le phénomène de la dépréciation de celle-ci, conséquence de ses faibles résultats, son enfermement dans des luttes politiciennes, et aussi la perception de la jeune génération qui vit à l'ère de la révolution numérique. Il faut dire que l'école n'a pas échappé aux effets pervers de cette « anomie »²⁷² et dégradation symbolique (Toualbi-Thaâlibi, 2006) qui

²⁷² (Toualbi-Thaâlibi, 2006, p. 41) : [...] l'anomie qui enserre la société globale est partout à l'œuvre dans la société et [qu']elle n'épargne même plus l'école, lieu naturel de formation aux savoirs et rayonnement intellectuel ; [...] la dépréciation sociale et symbolique dont on verra qu'elle affecte particulièrement l'élite intellectuelle algérienne ne constitue pas le fait du hasard, mais traduit un certain nombre d'effets pervers qu'un système d'enseignement hybride et peu rationalisé, perversion qui permettent de préparer insidieusement la dégradation symbolique du produit de cette formation, soit celle de l'école algérienne dans son ensemble.

participe de ce marasme général dont les qualificatifs dépréciatifs sur l'état de celle-ci fusent : « école malade », « école sinistrée », etc.

Il va sans dire qu'en plus des contraintes objectives liées à la gestion des flux démographiques importants, de la qualification des ressources humaines et de la langue d'enseignement, les situations conflictuelles engendrées par les orientations de la politique éducative pèsent lourdement sur le système éducatif et réduisent ainsi davantage ses capacités adaptations aux contraintes et enjeux actuels (Kateb, 2005, p. 64-65) :

[...] Les choix politiques et idéologiques des premières années de l'indépendance ont empêché que ne se développe un véritable débat sur la place et le rôle de l'école dans la société, sur l'enseignement (programme et contenus), sur la langue d'enseignement et enfin sur la place de la religion dans le système éducatif. Le consensus de façade, notamment sur les problèmes de société, a masqué des luttes sourdes pour le contrôle du système éducatif ; ce qui en définitive n'a pas permis de faire face efficacement aux contraintes bien objectives que constituent la démographie algérienne et les besoins considérables qu'elle induit en infrastructures scolaires, en formation d'enseignants, en matériels pédagogiques, etc.

[...] le niveau de la qualification du personnel enseignant n'est pas la seule cause du marasme (reconnu aujourd'hui par tous) qui prévaut dans le système éducatif (...). Les débats publics sur les transformations et changements nécessaires pour améliorer son efficacité et la rentabilité des investissements en vue de son développement, n'ont jamais cessé depuis. Mais ils n'ont jusqu'à ce jour pas eu de dénouement positif. En effet, l'évaluation des problèmes et les nécessaires solutions à apporter ont constamment été occultées par les luttes et affrontements politiques et idéologiques entre les partisans de l'authenticité et ceux de la modernité, entre les tenants des constantes (arabo-islamique) et les partisans de l'ouverture, entre les conservateurs et les progressistes.

Toualbi-Thaâlibi ne manque pas de signaler le décalage entre les nouvelles tendances et orientations en termes d'éducation-formation et les orientations idéologiques des responsables des décisions dans le système éducatif algérien (2006, p. 41) :

[...] « L'école mondialisée » à laquelle préparent aujourd'hui les pays industrialisés et qui se construit exclusivement sur des critères de rationalité et de performance sociale, est sans aucune mesure avec les scories idéologiques et les réflexes de conservation culturelle qui retardent la mue qualitative de l'école et de l'université algériennes.

Le problème de la gouvernance est par voie de conséquence une question cruciale qui se pose/s'impose plus que jamais, car une bonne gouvernance est une condition *sine qua non* à une véritable refonte du système éducatif algérien (Djebbar, 2007, p. 166) :

[...] la question de la réforme du système éducatif qui est à l'ordre du jour depuis plus d'une décennie, qui a même connu différentes phases de discussions, de consultations, d'élaboration, mais dont la mise en application n'a pas encore été franchement engagée. [...] Cette évolution ne signifie pas seulement, à nos yeux, une plus grande optimisation des instruments d'éducation et de formation pour de meilleurs résultats à la fin de chaque cycle. Elle signifie aussi et surtout une meilleure prise en compte du rôle qu'aurait dû jouer l'école et l'université pour la préparation à la citoyenneté pour son enrichissement à travers la culture littéraire, historique et scientifique.

2.1.2.2. Généralisation et/ou politique de gestion des flux scolaires ?

Le noble et légitime objectif de démocratisation de l'enseignement s'est transformé, confronté à la dure réalité du terrain, à travers les difficultés de plusieurs ordres que nous avons soulevées plus haut, en une politique de généralisation voire de massification. Les efforts en termes de dotations en moyens et en infrastructures, de recrutement des personnels enseignants et d'encadrements pédagogiques, malgré leur importance et constance, n'ont pas permis de donner une formation de qualité aux cohortes d'élèves de plus en plus nombreux que l'école devait recevoir d'année en année. Il va sans dire qu'on s'est retrouvé dans une politique de gestion des flux scolaires dont les répercussions sur la qualité de la formation des jeunes générations sont encore visibles aujourd'hui. Il faut dire qu'en Algérie, en plus de l'évident manque d'infrastructures et de moyens, et du nombre important d'élèves à scolariser au lendemain de l'indépendance²⁷³, s'ajoutait celui de la démographie galopante, car le pays connaissait l'un des taux de croissance démographique des plus élevés dans le monde²⁷⁴, ce qui a accentué la pression sur le système (Kateb, 2005, p. 10-11-12-13) :

[...] Avec d'autres facteurs (économiques, politiques, pédagogiques) la démographie algérienne a joué et joue toujours un rôle non négligeable dans les difficultés auxquelles est confronté le système d'enseignement. [...] Nous postulons que l'action combinée de la croissance démographique et de la généralisation de l'école aux enfants nés après l'indépendance est un facteur essentiel dans les transformations en cours dans la société algérienne ; que la force de leur action est accentuée par le court laps de temps dans lequel ils se sont opérés. [...]. Au lendemain de l'indépendance, avec plus de 3% de taux de croissance de la population, [...], la démographie algérienne ne pouvait être qu'un lourd handicap pour toute politique de scolarisation de masse.

Face au volontarisme politique, qui occultait la réalité du terrain et minorait cette question démographique, la réalité va vite s'imposer, rendant difficile voire impossible la réalisation des objectifs assignés à l'école algérienne à l'indépendance du pays (Maherzi, 1999 ; Kateb, 2005) :

Le système éducatif, qui faisait face à une surcharge d'élèves – la démocratisation de l'enseignement et la démographie galopante favorisant une importante montée de la courbe des effectifs – s'éloignait des objectifs du processus de développement scientifique, économique et socioculturel que s'étaient fixé les Algériens au départ. (Maherzi, 1999, p. 38).

²⁷³ (Kateb, 2005, p. 12) : [...] un bref bilan de la période coloniale expliquant l'importance de la demande sociale en matière d'éducation au sein de la population algérienne, ainsi que les buts et les rôles assignés au système éducatif algérien. Le bilan de cette période n'est, assurément, pas sans effet dans le processus de « surpolitisation » des questions d'éducation en Algérie (unicité du système scolaire, arabe langue unique d'enseignement, place de la religion dans cet enseignement et son contenu, etc.)

²⁷⁴ (Kateb, 2005, p. 11) : Nous avons affaire à des phénomènes démographiques importants qui se déroulent dans des temps beaucoup plus courts que ceux qu'ont connus les pays d'Europe et d'Amérique.

(...) la sous-estimation des difficultés a contribué à l'effritement de l'utopie scolaire construite dans les premières années qui ont suivi l'indépendance de l'Algérie (Kateb, 2005, p. 13).

Kateb insiste et confirme l'importance et le rôle du problème démographique (2005, p. 10) :

Le système éducatif algérien a dû cependant faire face à la dure réalité de la démographie qui donnera un caractère utopique au projet initial. La volonté du nouvel État algérien de moderniser l'économie et de généraliser l'instruction à tous les enfants, a coïncidé avec une croissance exceptionnelle de la population et des effectifs d'âge scolaire. Les cohortes à l'entrée du système d'enseignement, chaque année plus nombreuses, pèsent considérablement sur les finances publiques (près du 30% du budget de l'Etat et autour de 10 % du PIB), sur les infrastructures scolaires, sur le personnel enseignant et sa qualification, sur les méthodes pédagogiques, etc.

Cependant, si l'on aborde la problématique de la démocratisation de l'enseignement du seul point de vue quantitatif et en termes de généralisation, les efforts accomplis depuis l'indépendance à ce jour par l'État algérien sont colossaux, et le pari de la quantité est incontestablement gagné, ce dont nous ne pouvons que nous en féliciter (Kateb, 2005, p. 73) :

Indéniablement, si l'on s'en tient aux seuls aspects quantitatifs, la politique éducative a connu des succès incontestables [...]. [...] En effet, la croissance des effectifs scolaires pour les deux sexes, la proportion d'enfants scolarisés et l'amélioration du niveau d'instruction ont été continues depuis l'indépendance de l'Algérie. [...] La progression a été beaucoup plus rapide dans le secondaire et dans le supérieur, où les effectifs ont été multipliés respectivement par plus de 150 et 100, que dans le secteur primaire où ils ne l'ont été que par 6. Cette croissance considérable des effectifs est le résultat de l'action de deux facteurs, la démographie et l'élargissement de la scolarisation au sein de chaque tranche d'âge que nous appellerons par la suite démocratisation de l'enseignement, qui ont agi cumulativement.

Pour faire face à ces cohortes d'élèves chaque année plus nombreuses et au manque d'infrastructures et du personnel²⁷⁵, des mesures palliatives, prises dans l'urgence, vont

²⁷⁵ (Bennoune, 2000, p. 248) : [...] Globalement, l'ensemble des établissements de l'enseignement moyen et secondaire programmés pendant le triennal et 94 % des objectifs projetés dans le 1^{er} plan quadriennal et seulement 22.25 % de ceux du 2^{ème} plan quadriennal durent être réalisés entre 1967 et 1978. Or, la non consommation de crédits alloués se traduisait automatiquement par le manque de réalisation des projets de construction scolaire. Ce qui entraînait des incidences néfastes sur :

- les objectifs de scolarisation de plus en plus différés dans le temps ;
- les conditions matérielles et pédagogiques dans les écoles (les conditions de travail pénibles dans des classes surchargées. D'autres part, les retards de réalisation des logements de fonction du secteur éducatif, amène les enseignants qualifiés à quitter leurs postes) ;
- l'enveloppe financière elle-même, en ce sens que des coûts supplémentaires dus aux phénomènes inflationnistes se greffent et se répercutent sur les coûts des ouvrages. (Par exemple, un établissement inscrit en 1970 avec une autorisation de programme de 4.500 000 dinars ne peut être réalisé en 1978 au même coût ;
- la concrétisation des options fondamentales de l'enseignement telles que la démocratisation, l'option technique/scientifique et la formation d'enseignants nationaux.

sous l'effet cumulatif accentuer la dégradation de la qualité de la formation dispensée (Bennoune, 2000, p. 234) :

Confrontés à cet afflux massif des enfants, de simples mesures palliatives (au détriment du développement qualitatif de l'enseignement offert) telles que l'abolition des écoles maternelles préscolaires, le nombre d'heures de classes hebdomadaires dans le cycle élémentaire a été ramené de 30 à 24 heures. Le taux d'encadrement a atteint 1/53 dès 1965, même dans le secondaire, le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires a été aussi diminué à cause du manque de professeurs qualifiés. En raison de manque de locaux et l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés, la double vacation a été instaurée. Cela signifie qu'un maître et un local servent pour deux divisions pédagogiques par jour.

On ne saurait donc parler de démocratisation dans de telles conditions, dans le sens d'une formation de qualité pour les enfants qui intègrent l'école primaire et ce quel que soit leur sexe, leur âge ou milieu social (Bennoune, 2000, p. 232-233) :

[...] La question de la démocratisation de l'enseignement a été confondue dès le départ avec la généralisation ou l'expansion de la scolarisation. La démocratisation signifie la création des conditions requises (tels que les bourses, les manuels, le transport, les cantines, les bibliothèques dans les écoles et les quartiers populaires), susceptible d'égaliser les chances des enfants des couches défavorisées avec celles des couches moyennes et privilégiées. En effet, l'appareil scolaire hérité de la colonisation n'était pas en mesure d'absorber l'afflux massif des enfants d'âge scolaire, surtout à cause d'une croissance démographique galopante et aussi de l'explosion des « espoirs » générés par l'indépendance. Dans la première étape d'extension du système scolaire, l'aspect quantitatif l'emporte sur l'aspect qualitatif et démocratique de cet enseignement.

Si par démocratisation, l'on entend égalité des chances, cette généralisation n'a fait que renforcer les inégalités entre les villes et les campagnes, entre les couches favorisées et défavorisées (Bennoune, 2000, p. 233) :

(...) mais cette expansion en effectifs n'a pas exclu un développement inégal de l'infrastructure scolaire. Les villes en ont profité davantage que les campagnes, par exemple les écoles urbaines ont attirés les meilleurs enseignants mais les écoles rurales n'ont reçu que les enseignants les moins qualifiés et les moins préparés à affronter les missions pédagogiques qui leur étaient assignées.

Cette *prodigieuse généralisation*²⁷⁶ ne saurait ignorer les conséquences fâcheuses au niveau de la qualité de l'enseignement et de la formation dispensée (Bennoune, 2000, p. 248-249) :

(...) la qualité de l'enseignement dispensé par le système éducatif ne pouvait que s'en ressentir. Ce qui a eu des répercussions négatives sur le niveau culturel, technique et scientifique des apprenants. Et la combinaison de tous ces facteurs a contribué à compromettre le rendement des investissements énormes consacrés par le pays au développement des ressources humaines.

²⁷⁶ (Bennoune, 2000, p. 286) : Le nombre d'enfants scolarisés dans le cycle primaire est passé de 777.636 élèves en 1962/63 à 2.894.084 en 1977/78, celui du cycle moyen de 14.263 élèves à 586.017 et celui du cycle secondaire de 20.000 élèves à 143.903 durant la même période. Ainsi, les effectifs de 1977/78 représentent près de 400% de ceux de 1962/63 dans l'enseignement primaire, 1.200% de ceux de l'enseignement moyen et de 7000% de ceux du secondaire. Ces taux d'accroissement indiquent un progrès quantitatif prodigieux dans la démocratisation de l'enseignement. Pour accueillir tant d'enfants, les pouvoirs publics ont ouvert 8.377 écoles, 800 collèges et 175 lycées.

À la lecture des chiffres de la déperdition scolaire que présente Kateb, on mesure bien les conséquences de cette politique de massification²⁷⁷, entre autres facteurs entravant la réalisation des finalités et objectifs du système éducatif en termes de qualité de la formation (2005, p. 77) :

[...] En 1998, sur les 7,6 millions d'élèves, 62 000 ont quitté l'école avant 13 ans (0.82% du total des scolarisés) et 141 000 autres quittent le système scolaire en 9^{ème} année fondamentale. Les déperditions scolaires sont estimées annuellement à 500 000 élèves, tous cycles confondus, selon le ministère de l'Education nationale.

Pour l'année 1998, le Conseil national économique et social (CNES) évalue quant à lui les exclus du système éducatif à 532 000 élèves ; ils étaient 409 000 en 1989 [...]. Alors que 64% des exclus relevaient du cycle fondamental en 1989, ils étaient 71% en 1996. La progression du nombre d'exclus se situerait à 3,2 par an ; à ce rythme leur nombre serait porté à 600 000 en 2005 (CNES, 2000).

Aujourd'hui encore, les problèmes liés à la gestion de ces flux scolaires importants sont le quotidien des enseignants et autres intervenants dans l'acte pédagogique, et il ne se passe pas une année sans que le problème de la surcharge des classes ne soit dénoncé par les parents, les enseignants et les élèves, ceux du secondaire notamment. Quant aux responsables, ils ne cessent de mettre en avant les réalisations en termes d'infrastructures et les budgets que l'État consacre, chaque année, pour résorber ces flux scolaires importants.

Cinquante ans après l'indépendance, nous ne pouvons malheureusement que constater que l'histoire se répète, car les articles dans les quotidiens nationaux à propos du phénomène de la surcharge des classes et des perturbations qui en découlent sont légion. Dans un article publié dans le quotidien *El Watan* du 09/09/2012 intitulé « Huit millions d'élèves regagnent les écoles : Ils seront encore plus de 40 par classe », la journaliste revient sur la difficulté que pose le problème, entre autres, de la surcharge de classe et du manque d'encadrement (Rahmani, 2012, p. 2) :

[...] Surcharge des classes, manque d'encadrement et retard dans l'acheminement des livres scolaires. C'est ainsi que s'est faite la préparation pour l'année scolaire 2012-2013. Cette dernière s'annonce difficile pour les enseignants, qui auront à gérer des classes dépassant 40 élèves. D'après l'estimation du Conseil des lycées d'Algérie, 40% des établissements vont travailler avec des classes de 45 élèves au minimum, tandis que 40% autres auront affaire à des classes de 38 à 45 élèves. Pour les 20% restants, la moyenne d'élèves par classe se situera entre 30 et 38 élèves.

Son confrère revient sur ce phénomène dans le quotidien *El Watan* du 31/08/2012, à la veille de la rentrée 2012-2013, dans un article intitulé « Éducation : 10 raisons pour lesquelles l'année va cafouiller » le récurrent problème de surcharge des classes et celui du

²⁷⁷ (Kateb, 2005, p. 75) : [...] En une cinquantaine d'année le taux de scolarisation, pour les deux sexes, a connu une croissance explosive. [...] Les aspects quantitatifs de la scolarisation ont constamment été privilégiés sans pour autant être résolus complètement ; alors que les aspects qualitatifs de l'enseignement ont été longtemps ignorés.

sous-effectif du personnel enseignant face à un sureffectif d'élèves sans précédent » (Saïd, 2012, paragr. 1-2) :

La réforme du primaire continue de perturber l'ensemble du système scolaire. En septembre 2008, deux promotions entraînent en même temps au lycée. Quatre ans plus tard, elles entrent au lycée. On attend 150 000 élèves de plus que l'année dernière. La conséquence est que les classes de seconde pourraient dépasser 50 élèves par manque d'enseignants, selon les syndicats. « Pour le concours de recrutement, le ministère de l'Éducation a ouvert 15 000 postes, explique Nouar Larbi, coordinateur national du Cnapest. Ce nombre laisse le taux d'encadrement tel qu'il était l'année dernière ! » Ce sureffectif va se répercuter sur le volume horaire des enseignants. « Les professeurs auront un emploi du temps plus chargé pour assurer des cours à tout le monde, ce qui ne va pas améliorer le rendement scolaire », explique Meziane Meriane, Secrétaire général du Snapest.

Le nombre de bâtiments scolaires est inférieur aux effectifs. C'est aussi l'une des raisons de la surcharge des classes. « Le manque de planification de l'État est flagrant, interpelle Nouar Larbi du Cnapest. À Birtouta, dans la banlieue d'Alger, on a construit des dizaines de milliers de logements, mais il n'y a qu'un seul lycée ! » Ce bâtiment, qui a une capacité d'accueil de 800 élèves, en accueille 2400. « C'est comme si les ministères de l'Habitat et de l'Éducation ne vivaient pas dans le même pays », s'emporte Nouar Larbi. Le matériel mis à la disposition des élèves lui non plus ne suffit pas. « Alors qu'il faudrait 4 ou 5 laboratoires informatiques dans certains établissements, dans le meilleur des cas, les lycées en possèdent un seul », déplore Idir Achour du CLA.

À la rentrée 2013-2014, la situation ne s'améliore guère, ce que constate le journaliste du quotidien arabophone *El Khabar*, l'un des plus grand tirages nationaux, dans un article du 06/11/2013 intitulé « Le Snapest avertit de la non prise en charge effective du problème de la surcharge qui atteint 60 élèves par classe » (Fadel, 2013).

Il y a lieu de préciser que cette situation de surcharge dans le deuxième et le troisième cycles est la conséquence d'une décision prise lors du lancement de la réforme curriculaire par l'approche par compétences en 2002-2003, une question sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre 2.3 consacré à l'introduction/ intrusion de l'APC dans le système éducatif algérien.

2.1.2.3. L'épineuse problématique de la formation des ressources humaines : quelle politique de formation des enseignants ?

[...] la formation des enseignants à tous les niveaux et dans tous les cycles, ne saurait être considérée comme une simple question technique. Elle est la pierre angulaire de toute politique de réforme cohérente et durable du système éducatif ; elle est également une priorité dans toute stratégie de rénovation pédagogique. Seules la qualification et la compétence du corps enseignant peuvent, en dernière analyse, déterminer la qualité de l'enseignement et l'évolution du système dans le sens du progrès.

(Kaci, 2002, p. 119)

Introduction

La problématique de la formation des enseignants se pose aujourd'hui avec acuité, plus que jamais. Avec l'introduction de la récente réforme, elle se pose en d'autres termes, car les enjeux et problématiques en termes de formation de formateurs connaissent un large mouvement au niveau international. On assiste à la faveur des récentes réformes curriculaires à des remises en cause et la révision de la politique d'éducation et de formation de bon nombre de pays, qu'ils soient développés ou en développement.

En Algérie, le problème est si complexe qu'il constitue le talon d'Achille du système éducatif algérien, lequel a été marqué dès sa naissance par un déficit évident en ressources humaines qualifiées. Déficit qui n'a cessé de s'aggraver au fil des années en raison des flux massif d'élèves que l'école recevait. De sorte que, bien que les différentes réformes que l'on a mises en œuvre aient tenté d'apporter des solutions à ce problème, les résultats ne sont pas au rendez-vous, même si, à l'évidence, ce problème a été érigé, du moins dans les discours, en priorité. Le fait que ce problème persiste prouve, de l'avis de différents observateurs, l'échec de cette politique de formation. Il faut relever que le niveau des formateurs de formateurs et des enseignants ne cesse de périliter, d'année en année (Kateb, 2005, p. 88) :

[...] Les causes des insuffisances qualitatives de l'enseignement prodigué sont situées au niveau de la qualification du corps enseignant. Les générations de plus en plus nombreuses qui se sont présentées chaque année à la porte du système éducatif ont nécessité un recrutement massif d'enseignants, ce qui a fait dire à l'ancien ministre que « *ces enseignants ne manquaient ni de dévouement ni de volonté, mais ils étaient sérieusement handicapés par un niveau d'instruction très bas qui ne leur permettait pas d'acquérir les bases d'une formation minimale d'instituteur...* » (Lacheraf, 1998).

Le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, l'introduction d'une approche qui prône la centration sur l'apprenant s'inspirant des principes socio-constructivistes et sociocognitivistes, posent la nécessité de doter les enseignants d'une formation initiale et continue en conséquence. Celle-ci est indispensable pour leur permettre de gérer au mieux les démarches, les techniques, les outils et les méthodes en rapport avec les exigences de cette approche, et de mieux les accompagner dans la gestion de ce changement voire bouleversement souhaités de leurs pratiques pédagogiques et méthodologiques.

Afin de provoquer les changements en profondeur attendus, qui dans une réforme curriculaire ne doivent pas s'arrêter à une adhésion idéale des acteurs, ceux qui ont pour tâche de mettre en œuvre les principes de cette réforme au quotidien doivent s'appuyer sur

une politique de formation qui vise, par un accompagnement sur le long terme, le changement des représentations et des pratiques professionnelles (Roegiers, 2005a, p. 187) : « (...) l'adhésion ne suffit pas. (...) Faire évoluer les représentations des acteurs est l'un des rôles primordiaux de la formation. »

Il est fondamental dès lors de repenser la formation de sorte qu'elle soit en phase avec les nouvelles exigences de l'introduction d'approche qui, comme nous l'avons relevé plus haut, s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste et sociocognitiviste. La formation des enseignants telle qu'organisée et pratiquée jusque-là ne peut en effet suffire pour réussir les changements attendus, considérant la complexité de ceux-ci. Car ce qui est réellement visé, c'est une intervention sur l'habitus de l'enseignant (Roegiers, 2005a, p. 188-189) :

[...] si la formation joue un rôle important dans le changement de représentations des enseignants, elle ne suffit en général pas à changer les représentations de façon durable [...] C'est [...] à travers un faisceau de mesures que les représentations évoluent progressivement. [...] Ce sont au contraire les changements en profondeur, durables, qui importent le plus, ceux qui s'inscrivent dans le long terme, ceux qui touchent à l'habitus de l'enseignant (e). Obtenir un changement qui s'inscrit dans le temps est plus difficile, et plus long.

Il faut s'inscrire par conséquent dans une politique de formation de qualité des enseignants, mais pas seulement car les autres acteurs du système éducatif sont aussi sinon tout aussi concernés. Il s'agit de créer, dans ce sens, les conditions nécessaires pour une réforme de qualité qui vise, comme indiqué plus haut, des changements véritables (Roegiers, 2005a, p. 189) :

Plusieurs conditions doivent en général être réunies pour qu'un changement s'inscrive dans le long terme chez un enseignant, ou chez un autre acteur :

- être précédé par un changement de représentations des acteurs concernés ;
- être précédé d'une formation appropriée de tous les acteurs concernés ;
- faire l'objet d'un suivi et d'un accompagnement rigoureux du changement tout au long de la mise en place du projet (suivi par les encadreurs et par des experts nationaux et/ou internationaux).

Dans ce sens, l'examen d'un certain nombre de rapports, d'études au niveau international (Tehio, 2010 ; Cros et al, 2010 ; Akrim, Figari, Mottier-Lopez, Talbi, 2010, etc.) montre que dans la plupart des pays, l'inadéquation de la formation initiale et continue des enseignants et la stratégie de formation mise en place par ces derniers dans le cadre du processus d'introduction de l'APC ont été à l'origine des difficultés de contextualisation de cette innovation.

Cette situation nous amène à poser la problématique de la stratégie de formation des enseignants et de l'encadrement pédagogique dans le système éducatif algérien. Avant

d'aborder cette problématique dans le cadre de l'enquête que nous avons menée, nous avons dû, compte tenu de la récurrence de ce problème, remonter à ses racines afin de comprendre la nature et l'origine des difficultés.

Il n'est pas aisé de parler d'une stratégie de formation de formateurs, tant la politique qui a prévalu de l'indépendance à nos jours est caractérisée par une gestion pour le moins aléatoire de celle-ci, au gré des événements. Il fallait en effet répondre dans l'urgence aux mesures politiques décidées, en parfaite inadéquation aux ressources humaines et aux moyens disponibles sur le terrain. Une situation compliquée par la scolarisation en masse de cohortes d'élèves au lendemain de l'indépendance et le recrutement de milliers d'enseignants sans la qualification requise. Ceci a été à l'origine d'une baisse de niveau des élèves et une augmentation de la déperdition scolaire (Bennoune, 2000, p. 293-294) :

Les fuites en avant pratiquées depuis 1962 par les autorités compétentes en recourant au recrutement des moniteurs et des instructeurs au lieu de mettre en place des structures de formation capables de former assez d'enseignants de qualité ont contribué à rabaisser de plus en plus le niveau de l'enseignement dispensé. Cette situation a été aggravée à l'extrême par la pression grandissante des besoins en enseignants qualifiés [...].

Ainsi, l'une des raisons qui ont prévalu d'ailleurs dans le report de l'application de l'école fondamentale par Mostéfa Lacheraf en 1977-1978, suite à une enquête réalisée par son cabinet au MEN, en est non seulement l'absence de ressources humaines qualifiées à même d'assurer l'application de la réforme projetée, mais encore l'absence de structure de formation capable de former les enseignants suivant les profils exigés (Bennoune, 2000, p. 295) :

Cependant, « les évaluations de cette expérimentation sur tous les aspects, affirme le deuxième rapport de Lacheraf « *Situation actuelle et proposition ...* », et qui engage dans sa phase initiale 110 établissements et plus de 30 000 élèves, démontrent l'impossibilité de généralisation, compte tenu des moyens disponibles. »

Cette impossibilité était due aux raisons suivantes : « Les profils des maîtres exigés par cette poly-technisation ne peuvent être formés nulle part à l'heure actuelle. »

Ceci n'a pas empêché le successeur de Mostéfa Lacheraf de procéder à la mise en place de l'école fondamentale polytechnique (Bennoune, 2000, p. 297) :

Après la disparition de Boumediène et le départ volontaire ou forcé de Lacheraf, les partisans de l'arabisation sans préparation ni planification ont généralisé l'École Fondamentale Polytechnique parce que son introduction leur a permis d'arabiser non seulement ce cycle mais aussi le cycle secondaire. Or, seulement 8 écoles sur 8377 étaient alors assez équipées pour satisfaire les conditions prérequis pour la généralisation de l'École Fondamentale Polytechnique (dont le but essentiel visait la formation d'une main-d'œuvre qualifiée techniquement et scientifiquement, capable de satisfaire la demande croissante des secteurs et des services productifs modernes en savants, professeurs, ingénieurs, techniciens supérieurs et ouvriers hautement qualifiés).

Le reste est connu de tous : le colonel Chadli Bendjedid a succédé au colonel Houari Boumediène à la présidence de la République et Mohammed Kharoubi a remplacé Mostéfa Lacheraf à la tête du ministère de l'Éducation Nationale. Et l'École Fondamentale Polytechnique fut introduite en 1989 au lieu de 1982.

Afin de mieux cerner ces problématiques de la formation de formateurs, dans le but de déterminer si la politique actuelle de formation de formateurs permet de satisfaire les besoins en formation générés par la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement obligatoire et post-obligatoire, nous avons opté pour un découpage suivant les trois cycles du système éducatif algérien. Tant il est vrai que les problèmes au niveau de la formation des enseignants au niveau du cycle primaire ne sont pas les mêmes que ceux du cycle moyen et encore moins que ceux du cycle secondaire. Une attention particulière sera portée à la formation des enseignants de français du troisième cycle, du fait qu'elle a un rapport direct avec l'objet de l'enquête de terrain que nous avons menée dans le cadre de la présente thèse.

A. La formation au niveau de l'enseignement primaire

L'enseignement primaire a été le cycle le plus sévèrement touché par le déficit en enseignants et encadrement qualifié dès les premiers mois de l'indépendance du pays. Pour la rentrée scolaire de l'année 1962-63, l'Algérie disposait de 12 696²⁷⁸ enseignants du cycle primaire. Ce corps était composé à 92,97% de moniteurs²⁷⁹ et d'instructeurs dont 51,11% de moniteurs et 41,86% d'instructeurs. Les instituteurs ne représentaient que 07,02% de l'effectif global.

Les choses ne s'améliorent guère pour la rentrée suivante 1963-1964, si l'on considère le nombre d'instituteurs en exercice. L'effectif global de l'enseignement primaire comptait 16 778 enseignants dont : 62,54% de moniteurs, 28,10% d'instructeurs²⁸⁰ et seulement 09,34% d'instituteurs²⁸¹. Si le corps des instituteurs n'a connu qu'une augmentation de 2%, celui des moniteurs a connu une progression de 11%.

La situation ne change pas beaucoup pour la rentrée de 1964-65. Sur les 16 652 enseignants, 64,01% sont des moniteurs, une augmentation de pratiquement 2% par rapport à l'année d'avant et 2,64% d'instructeurs en augmentation de 1,50% et enfin les instituteurs avec 06,33% ce corps régresse de près de 3%.

C'est à partir de la rentrée 1969-70 que l'effectif du corps des instructeurs devient plus important que celui des moniteurs, lequel passe sous la barre des 10% de l'effectif à partir de 1979-80. Jusqu'à 1977-1978, le corps des instituteurs ne dépasse pas 20% des

²⁷⁸ Source: ONS, rétrospective statistique, 1962-2011, chapitre VI éducation. Repéré à <http://www.ons.dz>

²⁷⁹ Un moniteur est un enseignant intervenant au premier palier du premier cycle (enseignement primaire).

²⁸⁰ Un instructeur est un enseignant intervenant au deuxième palier du premier cycle (enseignement primaire).

²⁸¹ Un instituteur est enseignant intervenant au troisième palier du premier cycle (enseignement primaire).

effectifs. Et ce n'est qu'à partir de 1984-85 qu'il passe la barre de 50% des effectifs. Il faut préciser que le corps des instituteurs ne passe à moins de 20% qu'à partir de l'année 1990-91. À partir de cette année-là plus de 80% de l'effectif de l'enseignement primaire, par conséquent, est composé d'instituteurs et à partir de 2011, ce corps représente plus de 99% des effectifs.

Pendant plus de 8 années, l'effectif des enseignants du primaire était composé de moniteurs à plus de 40% voir plus de 50% pour les six premières années de l'indépendance, et pendant plus de 15 années scolaires de 1969 à 1983, l'enseignement primaire fonctionnait avec plus de 50% de ses effectifs composés d'instituteurs. Il aura fallu à peu près trois décennies pour doter l'enseignement primaire d'enseignants ayant le niveau d'instituteurs. Cet effort de formation envers les moniteurs et instituteurs a été rendu possible grâce à la mise en place des ITE, qui avaient la charge de former les enseignants de l'enseignement fondamental (1^{er} et 2^{ème} cycles).

Tableau 2 Le personnel enseignant de langues (arabe et français) au niveau de l'enseignement primaire de 1962/63 à 2010/11²⁸²

<i>Année scolaire</i>	<i>Total des effectifs</i>	<i>Moniteurs (M.E.F.1)</i>	<i>Instituteurs (M.E.F.2)</i>	<i>Instituteurs (M.E.F.3)</i>
1962-63	12 696	51.11%	41.86%	07.02%
1963-64	16 778	62.54%	28.10 %	09.34 %
1964-65	16 653	64.01 %	29.64 %	06.33 %
1965-66	21 822	59.26 %	32.81 %	07.92 %
1966-67	24 021	56.83 %	37.72 %	05.44 %
1967-68	27 307	54.79 %	37.90 %	07.29 %
1968-69	31 396	46.25 %	45.45 %	08.29 %
1969-70	35 170	41.51 %	48.89 %	09.58 %
1970-71	38 162	29.57 %	59.59 %	10.82 %
1971-72	44 838	25.05 %	62.21 %	12.72 %
1972-73	47 459	20.21 %	63.46 %	15.68 %
1973-74	52 094	17.41 %	65.47 %	17.11 %
1974-75	55 999	16.51 %	66.36 %	17.12 %
1975-76	61 350	15.18 %	65.41 %	19.39 %
1976-77	66 865	14.01 %	67.04 %	18.94 %
1977-78	73 805	11.98 %	66.72 %	21.28 %
1978-79	77 359	08.99 %	65.96 %	25.03 %
1979-80	82 179	07.23 %	66.40 %	26.35 %
1980-81	84 802	06.38 %	65.75 %	27.86 %
1981-82	90 218	05.39 %	64.37 %	30.25 %
1982-83	95 730	04.68 %	62.53 %	32.97 %
1983-84	104 163	01.43 %	50.57 %	47.98 %
1984-85	110 039	0.58 %	43.22 %	56.18 %
1985-86	119 891	0.28 %	39.84 %	59.87 %
1986-87	125 187	0.39 %	36.15 %	63.44 %
1987-88	134 802	0.28 %	27.64 %	69.11 %

²⁸² Source: ONS, rétrospective statistique, 1962-2011, chapitre VI éducation. Repéré à <http://www.ons.dz>

1988-89	135 404	0.17 %	24.74 %	75.07 %
1989-90	139 360	0.14 %	20.24 %	79.61 %
1990-91	145 555	0.11 %	17.15 %	82.73 %
1991-92	148 374	0.08 %	14.07 %	85.83 %
1992-93	148 906		11.48 %	88.51 %
1993-94	160 787		10.99 %	89.00 %
1994-95	161 542	0.05 %	9.32 %	90.62 %
1995-96	164 275	0.03 %	08.27 %	91.68 %
1996-97	165 972	01.22 %	07.74 %	92.13 %
1997-98	167 475	0.04 %	06.93 %	93.02 %
1998-99	166 052	0.04 %	06.35 %	93.59 %
1999-00	167 307	0.016 %	05.45 %	94.53 %
2000-01	166 595	0.012 %	04.38 %	95.60 %
2001-02	167 197	0.008 %	02.91 %	97.07 %
2002-03	164 890	0.004 %	02.10 %	97.88 %
2003-04	167 573	0..007 %	01.67 %	98.32 %
2004-05	169 285	0.007 %	1.48 %	98.50 %
2005-06	169 387	0.005 %	0..8 %	99.18 %
2006-07	168 335	0.003 %	0.60 %	99.39 %
2007-08	167 155	0.004 %	0.46 %	99.52 %
2008-09	140 506	0.001 %	0.36 %	99.62 %
2009-10	141 454	0	0.15 %	99.84 %
2010-11	143 2300	0	0.15 %	99.86 %

Si l'on s'intéresse à la formation des enseignants de langue française au niveau de l'enseignement primaire, à partir des statistiques représentées dans le tableau ci-dessous, on constate que le niveau de qualification des enseignants n'est guère supérieur. Ainsi, pendant une décennie de 1962 à 1972, 80% de l'effectif global des enseignants est composé de moniteurs et d'instructeurs ; moins de 20% de l'effectif est titulaire du diplôme et du grade d'instituteur. Jusqu'en 1970, le corps des moniteurs a représenté entre 30 et 60% de cet effectif. Une décennie plus tard, à partir de 1980, ce corps passe sous la barre de 10%, jusqu'à son extinction définitive dans la décennie 1990 où il ne représentait, pour la rentrée scolaire 1990-1991, que 0,22% de l'effectif des enseignants de français du premier cycle.

Le corps des instructeurs de langue française a connu une progression importante pendant une décennie et demie. Durant les premières années de l'indépendance de 1962 à 1967 ce corps a représenté entre 40 et 50% des effectifs. De 1968 à 1983, sur une période qui s'étale sur une quinzaine d'année, ce corps a pu atteindre 73% des effectifs, il a oscillé entre 50,37% et 72,70%. Cela s'explique par le fait que les moniteurs ont été promus dans ce grade après une période de formation continue.

Le corps des instituteurs de langue française a représenté pendant la première décennie de l'indépendance moins de 20% de l'effectif des enseignants de langue française

du premier cycle de l'enseignement primaire. Ce taux a oscillé entre 07,32% en 1964-1965 et 17,83% en 1971-72. Ce corps a connu une progression lente pendant 12 années où il est passé de 23,36% en 1972-73 à 48,93% en 1983-84. Le seuil des 50% est franchi en 1984-85 avec 56,51%, et depuis il a connu une progression avec une moyenne annuelle de près de 2% jusqu'à atteindre 99,58% en 2009-2010.

Tableau 3 Le personnel enseignant de langue française suivant le niveau de formation de 1962 /63 à 2010/11

283

Année scolaire	Total des effectifs	Moniteurs (M.E.F.1)	Instituteurs (M.E.F.2)	Instituteurs (M.E.F.3)
1962-63	9326	52.05 %	39.06 %	09.17 %
1963-64	13 890	61.09 %	30.41 %	08.48 %
1964-65	9733	51.93 %	40.73 %	07.32 %
1965-66	12 555	45.66 %	44.36 %	10.04 %
1966-67	13 679	43.89 %	48.46 %	07.63 %
1967-68	13 346	38.31 %	50.37 %	11.31 %
1968-69	14 587	30.08 %	56.61 %	13.29 %
1969-70	14 990	31.72 %	54.88 %	13.38 %
1970-71	15 926	19.47 %	64.98 %	15.54 %
1971-72	16 911	17.52 %	64.63 %	17.83 %
1972-73	16022	14.73 %	61.89 %	23.36 %
1973-74	17028	13.62 %	61.63 %	24.74 %
1974-75	17 185	15.31 %	61.97 %	22.70 %
1975-76	18 505	15.40 %	60.54 %	24.05 %
1976-77	19 769	15.70 %	61.34 %	22.95 %
1977-78	21 833	14.66 %	63.51 %	21.81 %
1978-79	22 455	11.42 %	63.34 %	25.23 %
1979-80	23 995	08.88 %	65.25 %	25.85 %
1980-81	21 396	08.62 %	72.70 %	18.67 %
1981-82	24 209	06.64 %	65.27 %	28.07 %
1982-83	20 761	06.30 %	62.04 %	31.65 %
1983-84	19 875	02.33 %	48.95 %	48.93 %
1984-85	19 389	0.93 %	42.54 %	56.51 %
1985-86	20 836	0.52 %	39.40 %	60.07 %
1986-87	20 880	0.42 %	36.72 %	62.62 %
1987-88	19 896	0.44 %	29.63 %	69.91 %
1988-89	20 242	0.30 %	26.31 %	73.38 %
1989-90	20 375	0.28 %	21.90 %	77.81 %
1990-91	20 830	0.22 %	18.41 %	81.36 %
1991-92	20 570	0.18 %	15.75 %	84.05 %
1992-93	18 279		12.26 %	87.73 %
1993-94	20 492		12.73 %	87.26 %
1994-95	20 64	0.12%	10.84 %	89.02 %
1995-96	21 157	0.04 %	09.75 %	90.19%
1996-97	21 550	0.09 %	09.43 %	88.55%
1997-98	21 326	0.05 %	08.32 %	91.61 %
1998-99	20 608	0.05 %	08.48%	91.45 %
1999-00	21 062	0.052%	07.31 %	92.63%
2000-01	21 114	0.04 %	05.74 %	94.21 %
2001-02	20 506	0.01%	04.25 %	95.72 %
2002-03	19 344	0.010 %	03.31 %	93.93 %
2003-04	18 141	0.02 %	02.85%	97.11 %
2004-05	18 673	0.016 %	02.67 %	97.31 %
2005-06	19 396	0.025 %	01.62 %	98.35 %
2006-07	18 158	0.011 %	01.15 %	98.83%
2007-08	17 0955	0.011 %	0.78 %	98.97 %
2008-09	16 216	0.0122 %	0.82 %	99.16 %

²⁸³ Source: Source: ONS, rétrospective statistique, 1962-2011, chapitre VI éducation. Repéré à <http://www.ons.dz>

2009-10	15 964	0 %	0.41 %	99.58 %
2010-11	14 622	0 %	0.51 %	99.48 %

La politique de la formation des enseignants de l'époque a obéi à une stratégie résultant de deux facteurs déterminants : les flux démographiques importants qui augmentaient d'année en année, les choix méthodologiques de l'époque. Dans une excellente analyse de la problématique de la formation des enseignants au milieu des années soixante, Griffou pointe du doigt les choix et les orientations méthodologiques de celles-ci. Celle du technologisme triomphant, l'orientation a été alors celle du maître exécutant (1990, p. 48-50) :

Les grandes options en politique linguistique algérienne sont faites en 1965 ; époque de mythe technologique, où l'on espérait pallier la carence de l'encadrement en substituant une machinerie didactique à la formation du maître. [...] (p. 50) Dans la classe fondée sur l'approche pavlovienne, tout acte, tout exercice, tout geste est construit [...] sur le mode des trois temps de l'expérience de Pavlov : **Stimulus/Réponse/Renforcement**.

L'heure est au dictat de la fiche pédagogique dont les séquelles sont jusqu'à nos jours visibles sur plusieurs générations d'enseignants (Griffou, 1990, p. 39-40-41) :

[...] une vision du maître en négatif justifie la fiche pédagogique préparée par l'I.P.N., fiche que le maître doit appliquer scrupuleusement et suivre à la lettre. Cette fiche institutionnalisée à partir de 1965 est une véritable hérésie dans l'éthique de l'enseignement. C'est, nous semble-t-il, un des points à l'origine de la sclérose de notre enseignement ; car si le maître ne prépare même plus sa fiche, alors quelle est sa raison d'être ? Quel idéal lui reste-t-il si on atrophie chez lui le sens de la recherche et le besoin de s'informer, de se documenter, de s'interroger et par là même de donner un sens à l'amour de son métier ?

Sur la fiche de 1965, les gestes et paroles du maître sont programmés et minutés d'avance ; c'est-à-dire qu'au même moment, à la même minute, tous les maîtres du pays doivent faire le même geste, prononcer le même mot ou se taire. Sur la fiche en effet, une colonne est réservée aux gestes que doit faire le maître ; une deuxième colonne est réservée à ce qu'il doit prononcer ; des instructions précises sont données. [...] (p. 41) [...] Sous le titre : « **Préparation à la maison de la leçon par le maître** ». On se rend compte qu'il est demandé au maître l'apprentissage par cœur de la fiche préparée par l'I.P.N. et surtout d'apprendre à régler ses mouvements et ses gestes. [...] Dans ce type d'apprentissage, l'importance donnée à l'automatisation des gestes, rythmes, vitesses de prononciation, synchronisation des mouvements est sous-tendue par une approche pavlovienne.

La situation n'a guère changé avec la réforme introduisant l'école fondamentale. Celle-ci découle de la conjonction d'un certain nombre de facteurs voire d'intérêts, c'est selon, en l'occurrence le manque d'enseignants qualifiés, le corps enseignant étant composé majoritairement de moniteurs et d'instructeurs, amène l'adoption d'un certain nombre de dispositions pédagogiques à savoir : une simplification des contenus et le choix de méthodes pédagogiques adoptant le paradigme behavioriste, et la démarche pavlovienne, la mise à la disposition des enseignants de fiche pédagogique extrêmement réglementée et minutée afin de faciliter et d'aider au mieux les enseignants dans leurs

tâches quotidiennes. Volonté d'aider les enseignants et de pallier un problème conjoncturel de formation, et/ou volonté de contrôler et les élèves et les enseignants ?

Griffou soutient que cela découle de la volonté des responsables de l'époque de former un profil d'élève correspondant aux orientations politiques et éducatives adoptées, dans le cadre de la révolution et du socialisme scientifique. L'enseignant n'est dans ce cas qu'un exécutant qui au bas de la chaîne hiérarchique met en application et exécute les recommandations orientations dessinées par les plus hautes instances du pouvoir politique (1990, p. 42) :

À l'avènement de l'école fondamentale, on retrouve de nouveau la fiche. Les fiches constituent le livre du maître. Mais cette fois le livre du maître de 1^{ère} année comporte 616 pages ! Celui de la 3^{ème} année par exemple comporte deux tomes. Plus question pour le maître de respirer à son propre rythme puisque ses moindres paroles et gestes sont programmés. Une petite introduction au livre monumental de 1^{ère} année dans l'édition du guide 80-81, en justifie le volume :

« Les maîtres ont besoin d'aide, car il n'existe pas à leur intention de références simplifiées sur lesquelles ils puissent s'appuyer. »

On déplore ainsi l'inexistence de références simplifiées ! Langue simple pour l'enfant, langue simplifiée pour le maître, c'est bien là un aveu que le maître des années 80 pourtant issu de l'école algérienne, continue d'être considéré comme un être incapable d'avoir les capacités d'être un lecteur véritable. La solution adoptée est donc une simplification des références scientifiques universellement admises en la matière et leur réécriture en langue simplifiée à l'usage uniforme des maîtres.

Il faut aussi préciser qu'actuellement, avec la fermeture progressive des ITE – de 61 ITE en 1985-86 on est passé à 50 instituts en 1995-96 pour atteindre le nombre de 08 institut en 2002-03 –, l'enseignement du français au niveau primaire puise ses effectifs parmi les sortants des départements de français des universités. Il s'agit de titulaires de licence en langue française, en sciences du langage et même en littérature française avec un niveau bac + 4 et récemment, avec la réforme LMD intervenue elle aussi à partir de 2003, de titulaire de licence (bac+3).

Le problème qui est posé avec ces nouvelles recrues relève de la correspondance entre la formation de ces futurs enseignants et les besoins et exigences liées à la didactique du français et aux méthodes et approches pédagogiques destinées à la petite enfance. Pour prendre l'exemple des licenciés bac+4 des départements de français, les modules de formation n'abordent que peu la didactique et la pédagogie et encore pratiquement pas les méthodes pédagogiques destinées à un public enfant et jeune. Sans compter la suppression des stages de ces futurs enseignants en milieu scolaire. Ces licences sont donc au mieux une initiation aux sciences du langage et donc une focalisation sur la linguistique.

Avec la réforme de 2003, une nouvelle mesure qui fixe deux conditions pour l'accès au corps de l'enseignement primaire a été introduite : un diplôme dans la matière à enseigner qui corresponde à un niveau de qualification d'une licence bac+3. À cet effet,

une formation de remise à niveau en vue de l'habilitation des enseignants ne disposant pas de ce niveau de formation dans les nouveaux grades créés²⁸⁴ a été mise en place à partir de 2009-2010. La formation en cours d'emploi a été confiée à l'Université de la formation continue (UFC), sous forme de cours du soir, dans le but de procéder à leur régularisation administrative dans les nouveaux grades comme le préconisait la direction de la fonction publique. À partir de 2009, il n'est plus question du grade de MEF 1-2-3 mais de professeur d'école primaire composé de deux grades : professeur d'école primaire et professeur principal d'école primaire.

En dépit des efforts accomplis dans la formation des enseignants à ce niveau sensible – car ce cycle n'est-il pas, dénommé cycle de l'enseignement « de base », et par conséquent déterminant pour l'ensemble de la scolarité ultérieure ? –, le problème de la qualité de la formation de ce corps, en formation initiale et en cours d'emploi, et notamment de ces nouvelles recrues sortantes des universités continue à se poser. Il a été exacerbée avec l'introduction de l'APC, pour laquelle le déficit en information et formation est flagrant (Stambouli, 2010, p. 20) :

[...] Le coût de l'enseignement précoce retentit sur le coût de la formation des maîtres d'école. L'Algérie, a-t-elle assez de formateurs qualifiés pour former des professeurs de français du primaire ? Et a-t-elle assez de professeurs de français ? L'expérience nous a montré que ce domaine est fortement marqué par la présence de maîtres-auxiliaires (suppléants, vacataires, contractuels) qualifiés en d'autres disciplines que le français. Qu'est-ce que cela veut dire ? Explicitement, cela veut dire que l'Algérie manque d'enseignants de français qualifiés, et implicitement, cela veut dire que le français est une langue seconde, voire transversale dont l'enseignement peut être assuré par des enseignants d'autres disciplines.

Ce manque d'enseignants qualifiés pour l'enseignement du français, qui touche principalement les régions du sud et des Hauts-plateaux,

B. La formation au niveau de l'enseignement moyen

La formation des enseignants du moyen a subi aussi les vicissitudes de la politique éducative. Dans les premières années de l'indépendance, pour pallier le manque d'encadrement qualifié et faire face aux effectifs d'élèves de plus en plus importants, l'État algérien a recouru à la coopération étrangère. Ainsi, dans la décennie 1962-1972,

²⁸⁴ Décret exécutif n° 08-315 du 11 Choual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale.

les enseignants étrangers représentaient plus de la moitié des effectifs avec un taux minimum de 48,01% enregistré à la rentrée scolaire de 1968-69 et un taux maximum de 75,19% enregistré durant la rentrée scolaire de 1966-1967 (ONS, 2011).

Les mesures qui ont accompagné le principe d'algérianisation du corps enseignant au moyen de la conversion des écoles normales en ITE, et l'entrée en vigueur de l'arabisation d'un certain nombre de matières et de paliers dans les années 70, ont amorcé un processus de réduction de l'effectif enseignant de nationalité étrangère, ce que confirment les chiffres du tableau ci-dessous. À partir de l'année scolaire 1972-73, le nombre des enseignants étrangers est passé au-dessous du seuil des 50%, soit 42,03%, une année plus tard. En 1973-74 il est tombé à 24,70%. À partir de 1980-81 ce taux est passé au-dessous de 10% avec un taux de 09,39% exactement (ONS, 2011).

Le recours à la coopération technique peut sembler *a priori* un avantage en termes de qualité de formation des recrues, mais l'examen attentif du niveau de qualification de ces coopérants pose la question de la qualification véritable de ces derniers (Bennoune, 2000, p. 253) :

Pour combler les déficits en enseignants, jusqu'à présent on a fait appel à la coopération technique, avec tous les aléas qu'elle comporte, et n'est pas toujours du niveau requis pour l'enseignement concerné. Parfois on a recours au recrutement direct, et sans formation professionnelle préalable : ce qui laisse supposer, là aussi, le faible niveau de l'enseignement dispensé.

Le manque d'enseignants qualifiés n'explique pas à lui seul le problème de l'encadrement pédagogique à ce niveau. Les vicissitudes de la politique éducative ont également eu des répercussions sur la formation des enseignants, ce que nous explique Bennoune avec l'exemple de la suppression de l'enseignement technique qui intervient en plein processus d'industrialisation du pays, ce qui constitue un autre paradoxe, puisque la politique éducative va ainsi à l'encontre même de l'orientation stratégique du pays²⁸⁵ (2000, p. 266) :

[...] « La suppression des collèges techniques et agricoles en 1970 pose le problème de la reconversion des professeurs de l'enseignement technique. La plupart ont dû fuir vers d'autres secteurs... Le recyclage tenté pendant un an pour la formation de P.E.M. de l'enseignement polytechnique n'a pas été positif et, jusqu'en [1977], de nombreux professeurs sont restés sous-employés.

²⁸⁵ (Bennoune, 2000, p. 267) : [...] La suppression de l'enseignement technique, 1970, (...) est particulièrement grave, eu égard aux besoins grandissants de cadres dans tous les secteurs recourant à l'emploi massif de techniciens et de travailleurs qualifiés. Elle est de fait en contradiction avec l'option scientifique et technique du pays. Il est paradoxal qu'au moment où l'aile industrialiste du régime de Boumediène (1965-78) intensifia le procès d'industrialisation du pays, l'enseignement technique a vu ses effectifs disparaître de l'Education Nationale tandis que ceux de l'enseignement moyen général doublèrent durant le 2^{ème} plan quadriennal (1974-77).

Cette sous-utilisation sciemment provoquée a contraint un grand nombre d'entre eux à quitter l'éducation, compromettant jusqu'à la possibilité de relance des structures secondaires programmées (technicums et lycées techniques) qui pouvaient longtemps contribuer à profiter des paliers intermédiaires que devaient constituer les collèges techniques et agricoles. »

Aussi, la politique d'arabisation forcenée sans les préalables nécessaires a également engendré de nouveaux besoins en formateurs qualifiés. Besoins auxquels la politique de formation mise en place n'était pas à même de répondre (Bennoune, 2000, p. 252) :

[...] cette algérianisation-arabisation volontariste ne pouvait que compromettre la qualité de l'enseignement dispensée dans les écoles primaires et les CEM. Les auteurs du bilan de l'Éducation Nationale [...] ont conclu, déjà en 1979 en ces termes : « Si sur le plan quantitatif, les objectifs de l'algérianisation du corps enseignant, dans l'élémentaire et le moyen, sont pratiquement atteints, après la conversion des Écoles Normales en Instituts de Technologie de l'Éducation, le niveau culturel des enseignants reste encore insuffisant. Or, il est reconnu que l'enseignement vaut essentiellement ce que vaut le maître qui le dispense : l'année de stage en I.T.E. ne suffit pas à combler les lacunes culturelles des futurs enseignants. Dans la pratique, l'encadrement et le contrôle ne sont pas continus, parfois même inexistantes.

Tableau 4 L'évolution de l'effectif des enseignants de nationalité étrangère dans l'enseignement moyen de 1962/63 à 2010/11²⁸⁶

Année scolaire	Total des effectifs	Etrangers	Année scolaire	Total des effectifs	Etrangers
1962-63	2 488	50.28 %	1987-88	73 292	01.008 %
1963-64	2 855	51.66 %	1988-89	76 703	0.81 %
1964-65	2 597	54.37 %	1989-90	79 783	0.77 %
1965-66	3 446	50.87 %	1990-91	82 741	0.72%
1966-67	4 438	75.19 %	1991-92	86 610	0.64%
1967-68	4 664	55.21 %	1992-93	90 019	0.53%
1968-69	5 161	48.01 %	1993-94	94 240	0.48%
1969-70	6 387	52.07 %	1994-95	96 464	0.41%
1970-71	6 955	53.18 %	1995-96	98 187	0.31%
1971-72	7 887	50.10 %	1996-97	99 04	0.26%
1972-73	9 143	42.03 %	1997-98	99 907	0.21%
1973-74	9 936	24.70 %	1998-99	100 595	0.15%
1974-75	11 211	32.95 %	1999-00	101 261	0.12%
1975-76	13 662	22.85 %	2000-01	102 137	0.095%
1976-77	15 744	19.33 %	2001-02	104 289	0.07%
1977-78	19 663	18.35 %	2002-03	104 329	0.072%
1978-79	23 703	14.71 % 13.41%	2003-04	107 898	0.059%
1979-80	26 830		2004-05	108 249	0.04%
1980-81	29 555	09.39 %	2005-06	109 578	0.02%

²⁸⁶ ONS, Rétrospective statistique 1962-2011, chapitre VI Education. Repéré à [http:// www.ons.dz](http://www.ons.dz)

1981-82	33 660	07.26 %	2006-07	112 897	0.014%
1982-83	38 969	05.44 %	2007-08	116 285	0.012%
1983-84	44 206	03.70%	2008-09	135 744	0.005%
1984-85	51 048	02.21 %	2009-10	138 559	0.009%
1985-86	60 663	01.66 %	2010-11	140 098	0.005%
1986-87	68 875	01.36%			

Kateb corrobore le constat de Mahfoud BENNOUNE quant au niveau très bas de qualification des recrues des ITE, il s'agissait pour la plupart des élèves en échec, ceux recalés au baccalauréat et au Brevet d'Enseignement Général (BEG) devenu Brevet d'Enseignement Moyen (BEM/BEF) avec l'avènement de l'école fondamentale (2005, p. 63-64) :

[...] Mostefa Lacheraf (...) se rend compte du décalage qui existait entre la disponibilité des élèves et la routine doublée d'incompétence d'une grande partie des enseignants. Il brise l'unanimité de façade dans un article publié dans la presse officielle pendant l'été 1977.

M. Lacheraf a naturellement mis le doigt sur un élément fondamental du mal qui rongait le système éducatif algérien dès son origine : la faible qualification d'une partie de son personnel enseignant. Si les planificateurs avaient mis en place un système de formation des enseignants à tous les niveaux du système éducatif, ils n'avaient pas prévu que dans le cadre du marché de l'emploi des deux premières décennies de l'Algérie indépendante, les diplômés s'orienteraient vers les secteurs les plus lucratifs (industrie pétrolière, industries diverses, appareil d'Etat). Ce déficit en cadres de l'économie algérienne a eu une conséquence inattendue. Les non-diplômés en fin de cycle scolaire s'orientant vers la profession d'enseignant dans le primaire et l'enseignement moyen. (...) Ainsi, la reproduction du système et la formation des élites, dans les premiers paliers du système d'enseignement tout au moins, ont été assurés par une partie des élèves en échec dans ce même système.

Les deux processus menés conjointement celui de l'algérianisation du personnel enseignant et celui de l'arabisation du cycle primaire, moyen et secondaire ; la démocratisation, généralisation de l'enseignement et le taux de croissance démographique important avec les cohortes d'élèves à scolariser chaque année de plus en plus nombreuses ont amené les décideurs à se focaliser sur la gestion de ces flux massifs, sacrifiant et violant ainsi les normes pédagogiques (Bennoune, 2000, p. 253) :

[...] Le processus d'algérianisation a été compliqué à l'extrême par celui de l'arabisation de l'enseignement primaire, moyen et secondaire. Rappelons que le legs laissé par la colonisation dans ce domaine : parmi les 13,7% d'Algériens qui savaient lire et écrire en 1954, les lettrés en arabe ne représentaient que 25% (55% en français et 20% bilingues). Là aussi, devant le manque d'enseignants arabophones, les autorités compétentes ont procédé au viol des critères, des normes et des standards universels régissant les systèmes éducatifs à travers le monde. La quantité a fini par l'emporter sur la qualité !

La suppression dans la fin des années 80 des Instituts Technologiques de l'Éducation (ITE) a été à l'origine de la détérioration du niveau des enseignants, alors même que ces

derniers n'avaient déjà pas permis de donner une formation de qualité à leurs recrues (Bennoune, 2000, p. 290) :

Les I.T.E. étaient alors incapables de former des enseignants compétents pour l'école fondamentale, que ce soit en langue arabe ou en langue française. Pour l'enseignement moyen, les I.T.E. ne formaient pas en fonction des besoins qualitatifs réels des établissements (mathématiques, sciences, langues, etc.).

Les nouveaux enseignants recrutés dans ce cycle et ceux de langue française, sont issus d'une formation universitaire avec une licence de français, mais on retrouve aussi des licenciés, issus des domaines scientifique et technique. S'agissant du diplôme de licence de français, il faut dire que la décennie 1990 a été particulièrement déstabilisante pour l'enseignement et les enseignants de français. Les terribles événements que le pays a traversés ont eu de graves répercussions sur les départements de français, qui ont subi une véritable saignée. Ces départements fonctionnaient pour la plupart avec un personnel enseignant composé de vacataires qui justifiaient d'un niveau de licence. Les enseignants de rang magistral et doctoral ne représentaient qu'une infime minorité. Ces futurs enseignants, bien qu'ils n'aient pas suivi une licence d'enseignement, vont se retrouver soit au niveau de l'enseignement secondaire soit au niveau de l'enseignement moyen !

Ces carences quant à la qualité de la formation des enseignants vont être, outre bien sûr d'autres causes objectives liées à la surcharge de classe et au manque de moyens didactiques, à l'origine de la détérioration du niveau de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans l'école algérienne.

C. La formation au niveau de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire, à l'instar de l'enseignement primaire et moyen, a souffert des effets de la fluctuation de la politique éducative. Les réformes et réorganisations successives ont vu l'accent mis tantôt sur l'enseignement technique tantôt sa suppression, et le personnel enseignant a dû subir cette situation.

Les premières années de l'indépendance ont imposé, comme ce fut le cas pour le niveau primaire et moyen, le recours de manière accrue pour ce cycle, à des coopérants étrangers (voir tableau n° 5). Ainsi, durant relativement les deux premières décennies de l'indépendance, les coopérants ont représenté plus de la moitié du corps enseignant. Durant seize rentrées scolaires, ce taux a oscillé entre 53,33% taux minimum enregistré en 1977-78 et 77,99 % taux maximum enregistré en 1973-74. Durant l'année 1978-79, ce taux est tombé à 47,85%, les années suivantes ont confirmé cette baisse avec environ 4%

par année jusqu'à atteindre le pourcentage de 14,58% en 1986-87. Cet effectif des enseignants de nationalités étrangères (coopérants) est passé sous la barre des 10% durant l'année scolaire 1987-88 avec un taux de 9.63%. À partir de 1989-90, le nombre d'enseignants étrangers au niveau secondaire est descendu sous la barre des 05% pour atteindre le taux de 0.02% en 2010-11 (ONS, 2011).

La formation des enseignants du secondaire, général et polytechnique est confiée aux ENS et ENST. Mais étant donné le nombre limité de ces écoles, elles ne sont en effet que sept écoles, l'on puise parmi les sortants des universités, qui sont titulaires, comme nous l'avons sus abordé, de licences qui ne s'inscrivent pas dans le domaine de la didactique et de la pédagogie. Outre en effet les insuffisances, sur le plan quantitatif, du nombre de diplômé, il faut souligner que la qualité de la formation reste également insuffisante (Bennoune, 2000, p. 250) : « [...] quant à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire, elle était elle aussi assurée par les universités qui ne produisaient pas nécessairement des enseignants [...]. »

En ce qui concerne la formation des enseignants de langue française du troisième cycle, enseignants dont la majorité est issue, comme nous l'avons déjà avancé des départements de français, celle-ci souffre aussi d'un déficit en qualité. Elle est comme le précise Benramdane en décalage avec les exigences de l'APC (2007, p. 190) :

Nous soumettrons à notre analyse, à titre d'illustration, le fonctionnement pédagogique et scientifique des structures institutionnelles de reproduction de l'élite de l'enseignement de la langue française en Algérie : les départements de français dans les universités et les ENS. En tout 27 établissements accueillant plusieurs centaines d'étudiants.

Deux types de ruptures traversent ces départements : des ruptures externes et des ruptures internes. Celles qui ont trait à l'inadéquation des démarches pédagogiques en œuvre avec le profil des entrants et celles qui rendent plus visibles l'irrémediabilité de l'échec : le taux de redoublement et de déperdition continue toujours à augmenter.

Année scolaire	Total des effectifs	Etrangers	Année scolaire	Total des effectifs	Etrangers
1962-63	1 216	56.25 %	1987-88	31 057	09.63 %
1963-64	1 614	57.06 %	1988-89	37 023	06.56 %
1964-65	1 574	58.00 %	1989-90	40 939	05.50%
1965-66	2 121	62.98 %	1990-91	44 283	04.00 %
1966-67	2 610	69.38 %	1991-92	44 622	02.05 %
1967-68	2 830	64.55 %	1992-93	45 711	0.82 %
1968-69	2 975	65.37 %	1993-94	49 647	0.82 %
1969-70	3 123	67.01 %	1994-95	50 328	0.62 %
1970-71	4 048	68.15 %	1995-96	52 210	0.47%
1971-72	4 081	67.92 %	1996-97	52 944	0.37 %
1972-73	4 140	70.99 %	1997-98	53 343	0.36 %
1973-74	4 439	77.99 %	1998-99	54 033	0.27 %
1974-75	4 718	55.97 %	1999-00	54 761	0.23 %
1975-76	5 310	56.98 %	2000-01	55 588	0.21 %
1976-77	5 960	56.49 %	2001-02	57 274	0.19 %
1977-78	7 042	53.33 %	2002-03	57 747	0.15 %
1978-79	7 932	47.85 %	2003-04	59 177	0.14 %
1979-80	9 365	46.67%	2004-05	60 185	0.12 %
1980-81	10 458	39.91 %	2005-06	62 330	0.07 %
1981-82	12 536	33.83 %	2006-07	62 642	0.075 %
1982-83	14 292	28.85 %	2007-08	64 459	0.72 %
1983-84	16 892	25.42 %	2008-09	65 598	0.05 %
1984-85	18 418	21.26 %	2009-10	69 549	0.04%
1985-86	21 555	18.14 %	2010-11	74 550	0.02
1986-87	26 238	14.58 %			

Tableau 5 L'évolution de l'effectif des enseignants de nationalité étrangère dans l'enseignement secondaire de 1962/63 à 2010/11²⁸⁷

Au niveau méthodologique, Benramdane (2007) parle de deux ruptures, l'une interne, l'autre externe. Ce qui ressort de son analyse, que nous ne pouvons par ailleurs que confirmer, c'est la prégnance de l'approche par les contenus et celle des savoirs sur les savoir-faire (Benramdane, 2007, p. 190) : « à bien regarder, comment fonctionnent, sur un

²⁸⁷ Source: ONS, Rétrospective statistiques 1962-2011, chapitre VI Education. Repéré à www.ons.dz

plan pédagogique et didactique, les départements de français en Algérie? On y dispense beaucoup plus des contenus que des méthodologies, des savoirs que des savoir-faire. » Cela se manifeste par un certain nombre de démarches et de modes d'intervention qui se sont maintenant installés et se reproduisent depuis plus de deux décennies, à savoir : la prégnance du cours magistral avec tout ce qu'il implique en termes de gestion de l'espace-classe, d'enseignement centré sur la connaissance morphosyntaxique et lexicale, de méconnaissance des principes de l'approche communicative et de prégnance de l'évaluation sommative et l'absence de la remédiation (Benramdane, 2007, p. 190) :

Un mode d'intervention pédagogique qui privilégie le cours magistral, plus ou moins théoricien, qui, par une attitude d'autorité formelle dans l'espace-classe, sanctionne plus qu'il n'évalue les mauvais assimilateurs.

Une ignorance d'un grand nombre d'enseignants, des principes et des stratégies de l'approche communicative, entre autres, et de leurs implications au niveau de l'évaluation.

Un enseignement centré sur la connaissance morpho-syntaxique et lexicale qu'une maîtrise des situations de communication et d'actes de parole. [...]

L'absence d'une culture de la remédiation nourrissant le sentiment d'échec chez les étudiants et les enseignants. [...] À ces difficultés, renforcées par l'obsolescence des programmes (datant des années 1980), viennent se greffer des situations beaucoup plus complexes : les profils de sortie sont-ils en cohérence avec les pré-requis des entrants à l'université ?

En conclusion, il faut souligner que l'approche de la langue qui a prévalu jusqu'ici dans ces départements est l'approche immanente « la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure, 1916)

D. L'APC et la formation des enseignants

Définie comme une « *technologie de rationalisation pédagogique* » (Monchatre, 2008), l'APC compte tenu de la complexité des situations d'apprentissages et des compétences qu'elle ambitionne de développer, pose avec acuité le problème de la formation aux techniques, procédés et démarches qu'elles proposent (Bennaceur, 2012, p. 8-9) :

[...] Il ne peut échapper à personne qu'une formation initiale et continue dans le domaine à la fois disciplinaire et didactique est indispensable pour les enseignants pour peu qu'ils veuillent s'impliquer dans une pédagogie où l'élève puisse devenir l'acteur de son savoir. En effet, une comparaison entre l'approche par objectif et l'approche par les compétences montre bien le niveau d'exigence épistémologique et didactique de cette dernière approche puisqu'il ne s'agit plus pour l'élève de restituer morceau par morceau ce que l'enseignant a transmis mais d'aider l'élève à organiser ses connaissances via une démarche intégrative qui lui permet de résoudre ses problèmes et qui donne par là un sens à ce qu'il a appris. Comment cela peut-il se faire sans une solide formation chez l'enseignant ?

Le recours à diverses techniques s'inspirant de principes et paradigmes épistémologiques différents ne constituant pas en eux-mêmes une méthode ou une

méthodologie pose le problème de la cohérence de toute démarche d'apprentissage que l'enseignant, à qui est confiée cette délicate question du choix d'outils et des moyens, est amené à mettre en œuvre. Les fervents défenseurs de l'APC sont les premiers à insister sur la nécessité d'une formation adéquate des enseignants. Il faut tout aussi considérer que le flou, les ambiguïtés et le(s) discours qui ont accompagné son introduction – panacée pour les uns et chimère pour les autres – rend d'autant plus importante la formation des enseignants, car l'APC vise des changements en profondeur qui bouleversent leurs pratiques pédagogiques. Pour garantir la réussite de ces changements, il ne faut pas s'arrêter au seul niveau de *la politique curriculaire* et aux seuls textes réglementaires, mais s'attaquer aux autres composantes du curriculum, dont celle de la formation (Roegiers, 2005a, p. 189) :

Les textes réglementaires et les mesures institutionnelles, garants du changement qui vient du haut de la pyramide, peuvent également aider si l'on s'attaque à un changement de curriculum. Mais ils ne peuvent pas à eux seuls provoquer le changement. Tout au plus peuvent-ils conduire à des changements de surface, qui sont plutôt des non-changements.

La brillante synthèse de Benramdane quant à la pertinence des principes et programmes qui régissent la formation des licenciés en langue française dans les départements de français et les « *attitudes et écarts* » recensés permettent de conclure que ceux-ci sont à contre-courant des exigences de l'approche préconisée, l'APC en l'occurrence. Cette formation est caractérisée en effet par des attitudes qui oscillent entre approche traditionnelle, instrumentaliste et empiriste. Il y a donc urgence pour définir et mettre en œuvre une nouvelle véritable stratégie de formation (2007, p. 190-191) :

Nous pouvons dégager de ce premier constat trois types d'attitudes pédagogiques dominantes : une attitude traditionaliste, dispensant un enseignement de type encyclopédiste, basé fondamentalement sur la mémorisation-restitution des connaissances.

La deuxième attitude que nous qualifierions d'instrumentaliste, est une tendance qui veut se recycler sans se former ; une de ses dérives les plus dangereuses, dans un contexte universitaire : celui de reproduire les représentations et conduites anciennes sous un nouvel habillage terminologique, sans opérer les ruptures qui sous-tendent les nouvelles postures.

La troisième est un comportement empirique, tâtonnant mais a l'avantage d'être prospectif. C'est une attitude qui reste à construire, qui postule, même si elle est consciente qu'elle n'a pas encore les moyens, qu'il n'y a pas de place à l'improvisation quand il s'agit de la formation.

En toute objectivité, nous dirons que les départements de français en Algérie, actuellement, basculent, tanguent entre ces trois attitudes.

Cette nécessité est rendue plus impérieuse par les nouvelles fonctions que doit désormais assumer la langue française à la faveur de la nouvelle réforme de 2003, (Benramdane, 2007, p. 191) (c'est nous qui mettons en italique) :

La langue française en Algérie, c'est également le cas du Maroc, de la Tunisie, de la Mauritanie et également de l'Égypte, de la Syrie, de Libye, des pays du Golfe pour la langue anglaise, est reprise dans sa dimension transdisciplinaire, c'est-à-dire usitée pour acquérir ou apprendre une autre discipline. *La langue française deviendra ainsi un véritable instrument*

d'autonomie parce qu'elle donne accès à d'autres savoirs dépassant la simple compétence communicative pour se charger d'une valeur cognitive. L'introduction de l'approche par compétences, dans le système éducatif, à partir de la fin des années 1990, remet sur selle, de manière inattendue et inédite, la langue française, et cela, sur un tout autre registre.

La restructuration des départements de français suivant une nouvelle stratégie de formation des futurs enseignants de français dans le cadre des nouvelles licences LMD et la mise en place de l'école doctorale algéro-française chargée de former les futurs enseignants de rang magistral permettraient une intervention en amont dans la formation suivant une démarche qui s'étalera sur le long terme (Benramdane, 2007, p. 191) :

Les départements de langue, devant cette réalité, ont besoin d'une vision prospective sur une vingtaine d'années. Cette perspective comportera des éléments qualitatifs, des choix organisationnels et des hypothèses de croissance quantitative, surtout par une réduction du taux de déperdition. La dynamisation et la rationalisation significative des post-graduations est un enjeu stratégique. En fait, la situation actuelle implique une approche totalement différente : la langue en elle-même et pour elle-même qui a marqué le fonctionnement pédagogique des départements de français est bien dépassée : la subordination de l'acquisition du système linguistique est soumise aux besoins de la communication et aux contextes situationnels les plus réalistes possibles. Aussi, faut-il questionner autrement cet enseignement/apprentissage et mesurer le déficit curriculaire : évaluer et mesurer la capacité de compréhension et d'expression des étudiants en situation réelle de communication.

Tout d'abord, sur un plan didactique, un intérêt sans cesse grandissant, non sans de sérieuses résistances, sur « le français fonctionnel » et/ou le « FOS » commence à voir le jour dès le début des années 2000 (séminaires de formation organisés par les services culturels et linguistiques de l'Ambassade de France, montage de dispositif d'enseignement/apprentissage du français à la carte (Sciences médicales à l'Université d'Alger), mise en place de magister en français de spécialité dans l'ENSET d'Oran.

Cependant, on est encore loin de la sortie du monolithisme à dominante littéraire qui caractérise la composante dominante des départements de français. Les quelques nouvelles licences dans le cadre du LMD (Licence/master/doctorat) peuvent éventuellement opérer les changements salutaires par l'introduction de formations sur objectifs spécifiques (Universités de Blida, Mostaganem, Bejaïa...). « Dans ce cas, ce n'est pas la logique de la langue qui l'emporte mais la logique du domaine ou de la branche d'activités, avec leurs ensembles, les options qui les construisent, les savoirs constitués et ceux qui sont en cours d'élaboration, les opérations conceptuelles qui y sont en jeu, les enjeux intellectuels ou sociaux qui mobilisent les acteurs qui y œuvrent, le passé qui est encore présent et l'avenir qui se dessine, etc.

Sur un plan pédagogique, c'est tous les segments du système éducatif, tous cycles confondus, qui sont concernés. La refonte pédagogique, eu égard aux choix méthodologiques qui l'organise, ne peut faire l'économie d'un aménagement linguistique.

Revenons aux enseignants en exercice qui pour la plupart ont été formés, en même temps que leurs inspecteurs, dans ces mêmes départements de français, et qui doivent mettre en œuvre l'APC dès la décision de son introduction en 2003. L'examen d'un certain nombre d'articles scientifiques, de thèses et d'articles de journaux montre le désarroi des enseignants face à cette approche, et à son métalangage qu'ils ont découvert au même moment que les nouveaux programmes (Benamer Belkacem, 2011, p. 4) :

[...] combien de fois avons-nous entendu nos quelques collègues qui viennent en formation continue, à l'université, depuis l'année 2006-2007 se plaindre de toute cette terminologie et de tout ce qu'on leur ordonne de faire sans qu'ils aient bénéficié de la préparation nécessaire, sans qu'ils aient les compétences cognitives indispensables et avec des classes plus que surchargées et

souvent avec des élèves assis à trois et sans manuel (ou parfois même sur les barres de fer servant à soutenir ce qui fait office de banc, situations que nous avons rencontrées personnellement lors du suivi des stages ou des inspections effectuées).

Les enseignants ne cachent d'ailleurs pas leurs difficultés à appliquer cette nouvelle approche (Benamer Belkacem, 2011, p. 85) :

Dans le journal d'expression française *El Watan*, du dimanche 13 septembre 2009, on lit, dans l'article intitulé « *Les ratages de la rentrée* » de Hacène Ouali, pages 1, 2 et 3, à propos de la situation qui prévaut dans nos classes : [...]. L'article apporte aussi une information sur ce que nous appréhendons tous, à savoir l'aptitude des enseignants à assumer ces nouvelles approches alors qu'ils n'ont reçu aucune formation digne de ce nom : « [...] De l'avis de beaucoup d'experts, un nombre important d'enseignants souffrent d'un manque flagrant de niveau. [...] On fait dans le bourrage de crânes. »

Dix années environ après la mise en œuvre de la réforme, le problème de la formation des enseignants et de cette nouvelle approche pédagogique s'invitent de plus en plus dans le débat public. Il faut remarquer qu'en l'absence de revue spécialisée en didactique et en l'absence de débats via les canaux officiels, les quotidiens, principalement, *El Watan* (francophone) et *El Khabar* (arabophone), font office de tribunes pour les questions se rapportant à la réforme pédagogique. Ainsi, Rabia, dans un article intitulé « Quand la régression obéit à une politique ! » publié dans Le quotidien *El Watan* du 19/01/2012, interroge un certain nombre d'enseignants et revient sur le déficit en formation qui amène les enseignants à seulement essayer de se débrouiller face à cette approche (Rabia, 2012, p. 2) :

Un autre enseignant [...] affirme qu'en réalité aucune méthode n'est maîtrisée et lance avec beaucoup d'ironie que celle qui est en vigueur s'appelle « la méthode débrouille-toi ! ». Un prof de physique dans un lycée à Tizi-Ouzou questionné sur la méthode de l'approche par les compétences pour savoir si elle constituait un problème pour l'enseignement, a répondu : « *Ce n'est pas un problème de méthode mais de compétences.* » Selon lui, « *les enseignants en général sont issus de cette pseudo école qui a échoué.* »

Quelques mois plus tard, le journaliste Saïd écrit dans le même journal *El Watan*, édition du 31.08.12, à la veille de la rentrée scolaire 2012-13, un article intitulé « Éducation : 10 raisons pour lesquelles l'année va cafouiller ». Il revient, avec un sous-titre révélateur « Les enseignants ne sont pas compétents », citant le Secrétaire général du Conseil des Lycées d'Algérie, sur le déficit en formation de ces nouveaux enseignants titulaires pour la plupart de licences LMD (Saïd, 2012, paragr. 3) :

Le secteur de l'éducation recrute des diplômés de l'université, titulaires d'une licence, soit trois années d'études supérieures. Un concours plus tard, ces jeunes se retrouvent devant une classe. « Ils ne sont pas formés pour enseigner, regrette Idir Achour du CLA. Pour être enseignant, les connaissances scientifiques ne suffisent pas. Il faut maîtriser la pédagogie et avoir de bonnes notions de psychologie. »

Le Secrétaire général du CNAPEST, principal syndicat de l'enseignement secondaire, tout en dénonçant la démarche *top-down*²⁸⁸ qui a prévalu dans le cadre de la mise en place de la réforme curriculaire de 2003, insiste sur l'absence de formation à l'APC pour les enseignants mais également pour les inspecteurs (Nouar 2010, cité dans Graïne, 2010, p. 80) :

[...] La réforme ne doit pas faire d'illusion car elle pâtit de l'absence de formation en direction du formateur qu'est l'enseignant. La tutelle organise des journées d'études à grands renforts médiatiques sur fond de dépenses chiffrées à des centaines de millions. Mais dans la réalité nos inspecteurs ne connaissent pas les nouveaux programmes. [...].

Il déplore la stratégie de formation suivie par le MEN dans le cadre de la formation en cours d'emploi (Nouar, 2010 cité dans Graïne, 2010, p. 93-94) :

Les professeurs européens sont formés tandis que leurs homologues algériens ont appris sur le tas et développent leurs connaissances en tant qu'autodidactes. Après l'université, ils sont livrés à eux-mêmes, n'ayant accès à aucune formation pédagogique. En tant que professeur, il nous est difficile de confectionner un sujet [...].

Poussant plus loin l'analyse et considérant la problématique de la formation dans une perspective globale, celle de la professionnalisation du métier de l'enseignant, Kaci (2002) estime que l'organisation et le fonctionnement du système éducatif s'inscrivent dans une logique bureaucratique, hiérarchisée et hermétique. Une logique dans laquelle l'enseignant n'est qu'un « *statut administratif* » et dont le rôle d'exécutant ne se résume qu'à l'accomplissement des tâches et obligations réglementaires dictées par l'institution (Kaci, 2002, p. 112-113) (c'est nous mettons en italique) :

[...] le métier d'enseignant est d'abord un statut administratif appuyé sur un niveau de certification (diplôme). La carrière se déploie et se gère essentiellement en termes d'ancienneté. La promotion se traduit par le passage d'une catégorie socio-administrative à une autre, les fonctions de responsabilité administrative occupant généralement le haut de la pyramide.

Les pratiques d'enseignement sont dominées par les contraintes de transmission des savoirs et tout ce qui en découle sur le plan de la gestion des programmes, des moyens didactiques, du temps d'enseignement et des examens.

[...] De ce fait, la pédagogie, même réduite aux seules techniques de transmission des connaissances, se retrouve, avec les élèves, victime de cette hiérarchisation. (...) *La formation des enseignants du secondaire est venue tardivement ; elle reste très peu professionnelle.*

La professionnalisation du corps enseignant qui passe par une formation de qualité est d'autant plus nécessaire qu'elle n'a pu jusqu'à présent se traduire sur le terrain, faute d'une stratégie claire et cohérente. À cela il faut ajouter outre les facteurs relevés

²⁸⁸ (Nouar, 2010 cité dans Graïne, 2010, p. 80) : On est en pleine phase de réforme. De notre point de vue c'est l'élève qui devrait en être le centre. Puis on peut porter l'attention vers ceux qui lui sont les plus proches. Chez nous c'est l'automatisme administratif, si je puis m'exprimer ainsi, qui est placé au centre. Les enseignants ne sont ni consultés ni avisés comme s'ils ne pouvaient rien y comprendre. Nous n'avons qu'à exécuter les ordres.

précédemment, le fonctionnement cloisonné des cycles et l'état, dans notre pays, de la recherche en sciences de l'éducation ²⁸⁹(Kaci, 2002, p. 115.116) :

Nous nous devons de restituer au métier d'enseignant sa spécificité professionnelle. [...] Le métier a ses exigences et ne peut enseigner qui veut, même s'il est [un] « puits de science ». Il faut donc donner à l'enseignant (au futur enseignant) une formation professionnelle suffisante et le préparer à accéder à la culture de ce métier.

Aussi, le sociologue Kadri revient, dans une excellente analyse de la politique de la formation des formateurs, et surtout celle du recrutement des enseignants dans le système éducatif algérien qui a prévalu de l'indépendance aux années 2002, sur les distorsions qui ont accompagné le principe et processus de l'algérianisation de l'encadrement (2002, p. 20-21) :

Aussi mesure-t-on immédiatement l'importance du niveau de recrutement et des modes de formation de formateurs. L'algérianisation de l'encadrement dans les différents degrés de l'enseignement se faisant toujours par le bas a manifesté souvent un niveau pédagogique et scientifique faible, et ce n'est pas faute des principaux intéressés ; des conditions matérielles d'encadrement à la limite du supportable (un enseignant en moyenne pour 50 élèves dans le primaire), un environnement culturel pauvre (absence d'ouvrages et de documentation surtout en langue arabe) viennent redoubler les effets d'une formation accélérée, tronquée et inadaptée, plus source de conflit à moyen et à long terme que de solutions à court terme.

La carrière enseignante a fonctionné ainsi dans le primaire, le moyen, le secondaire et même dans le supérieur et, plus particulièrement pour les filles et les arabisants, comme un lieu « d'attente », succédané à un véritable emploi.

Preuve suffisante du caractère dévalorisé attaché à la profession enseignante, le recrutement des enseignants du cycle primaire, moyen et secondaire parmi les exclus du système d'enseignement, l'extension numérique des effectifs des enseignants moins gradés (collaborateurs techniques, assistants contractuels, assistants stagiaires). Dans l'enseignement supérieur, un recrutement administratif et clientéliste, outre qu'ils illustrent le profond décalage entre les fins théoriquement assignées au système éducatif et les moyens qui lui sont réellement dévolus, invitant par-là à réfléchir sur les conditions sociales et institutionnelles du déroulement de l'action pédagogique, révèlent l'inefficience chronique des instances de reproduction et de sélection du corps enseignant.

Les choix politiques et idéologiques post-indépendance, au moyen du remplacement d'une élite au pouvoir par une autre, à savoir en l'occurrence l'élite francophone par l'élite arabophone, ont imposé une logique de recrutement par le bas sacrifiant les exigences et les normes académiques et pédagogiques (Kadri, 2002, p. 21-22) :

Un rapide examen des conditions institutionnelles de recrutement des différentes catégories d'enseignants laisse apercevoir, sous l'apparente diversité des modes d'accès, tant en-deçà du bac – les instituts de technologie de l'éducation ayant recruté à un niveau bas parmi les exclus du système d'enseignement –, qu'au-delà, – l'école normale supérieure n'intéresse en dépit d'incitations pécuniaires que très faiblement les élèves ayant obtenu le baccalauréat, une post-graduation apparaissant comme le continuum logique d'une licence qui n'en finit pas pour les étudiants en quête d'emplois –, la caractéristique principale d'institutions/refuges confrontées à

²⁸⁹ (Kaci, 2002, p. 114-115) : [...] L'entrée relativement tardive des sciences de l'éducation au sein de notre université n'a pas produit le saut qualitatif espéré [...] les sciences de l'éducation se sont installées dans le schéma académique des enseignements spécialisés, sans préoccupations particulières pour la nature des profils de formation et la spécificité de son champ d'étude.

un marché de travail fortement concurrentiel et obligées de recruter parmi ceux que le système productif refuse.

[...] L'algérianisation a ainsi vite fait de se muer en arabisation excluant de fait une partie du corps enseignant algérien – enseignants de tradition, fortement professionnalisés, ayant suivi des *cursus honorum* – au profit de jeunes enseignants dénommés péjorativement « enseignants cocottes-minutes », passés par des cursus tronqués, faiblement certifiés, sans expérience pédagogique. Au-delà d'un simple changement du système linguistique, l'arabisation a redéfini l'algérianisation dans le conflit comme renversement d'un rapport de force à l'intérieur du système éducatif. Ce conflit n'a fait qu'interférer continuellement dans la conduite du procès pédagogique, perturbant la quotidienneté de l'institution inscrite dans une véritable guerre de tranchées entre arabophones et francophones.

Kadri affine son analyse et invite à considérer la question de la politique de la formation au lendemain de l'indépendance non pas uniquement dans son volet strictement institutionnel, mais en rapport avec les réalités et pratiques pédagogiques déterminées par des considérations socioculturelles mais encore par des références épistémologiques différentes²⁹⁰ (2002, p. 23) :

Plus qu'institutionnelle la séparation est pédagogique, elle est inscrite dans des modes de transmission des savoirs, dans des modes cognitifs tout à fait opposés et qui sont d'autant plus prégnants qu'ils sont précoces et plus généralement en affinité avec des univers culturels familiaux.

Ceci nous ramène à poser la pertinence de l'actuelle stratégie de la formation des formateurs à la faveur de l'introduction de l'APC dans le système éducatif algérien. Comme nous l'avons souligné plus haut, une politique de formation des enseignants qui n'embrasse pas une démarche visant une intervention sur l'habitus, suivant un processus qui se décline sur le moyen et le long terme et qui privilégie des formations et un accompagnement *in situ*, est vouée à l'échec en raison des pesanteurs que Kadri (2002), Roegiers (2005b), ont à juste titre soulignées.

Harouche, pédagogue et ancien inspecteur de l'Éducation nationale, soulève l'impérieuse nécessité de revoir la stratégie de formation des enseignants aux nouveaux

²⁹⁰ (Kadri, 2002, p. 24) : Face à des modalités d'inculcation « positivistes » héritées qui, bien qu'érodées, se maintiennent dans l'enseignement francophone, tend à s'affirmer une pédagogie totale qui vise à la « domestication du corps aussi bien que de l'esprit ». On pourrait sans peine retrouver dans le type d'enseignement qui tend à prévaloir, porté par des agents qui sont le produit d'un système traditionnel, toutes les caractéristiques de l'enseignement scolaire français que justement le positivisme a combattu ; l'enseignement y exclusivement mnémotechnique et répétitif. Le contenu de l'enseignement des Kuttabs, fondé sur la parole révélée, indiscutable, loin de l'idéal éducatif confucéen et mandarinale conçu comme un art minutieux de formation du gentilhomme lettré, tout à fait opposé au modèle grec d'une formation aristocratique, vise à la production du croyant. [...] (Kadri, 2002, p. 58-59) Totalisante, linéaire, non dialectique, passéiste, idéaliste dans sa conception, encyclopédique et empiriste dans sa démarche, cette pensée configure une structure mentale assez typique de « l'intellectuel arabophone » que l'université algérienne a tendu à produire dans cette décennie. [...] Dans ces conditions, la détermination linguistique, stricto-sensu, apparaît de peu de poids, et ne faut-il pas plutôt mettre l'accent sur les conditions sociologiques et historiques générales dans lesquelles justement se sont développés les apprentissages linguistiques ? Il n'est pas surprenant alors de comprendre l'identité, dans le sectarisme et l'exclusion, dans l'affirmation de détenir seuls la vérité, des modes de pensée, des comportements et attitudes, aussi bien des arabophones que des francophones.

programmes introduits dans le cadre de la réforme curriculaire de 2003 (2012, cité dans Oulebsir, 2012).

D'autant plus qu'ils sont rares les enseignants se consacrant à la recherche et à la lecture, comme le confie un enseignant à une journaliste du quotidien *El Watan* (Rahmani, 2012).

Le chercheur Bennaceur, tout en insistant sur l'exigence d'une formation de qualité à une mise en œuvre de l'APC²⁹¹, doute fort de l'existence au niveau du MEN et des instances chargées du pilotage de la réforme d'une stratégie pertinente d'information et de formation des enseignants à l'APC (2012, p. 30-31) :

Pour ce que l'on a observé, la question se pose : y a-t-il eu de la part de la tutelle une mise en place d'une réelle politique de formation et d'information à destination des enseignants chargés d'appliquer cette réforme ? Nos contacts et discussions avec les enseignants et les chefs d'établissement ont montré que s'il y a eu quelques stages de formation pour les inspecteurs, il n'y a pas eu par contre d'impact sur les enseignants confrontés chaque jour aux réalités de la classe et de sa gestion pédagogique. C'est pourquoi, on constate largement aujourd'hui une réelle difficulté chez les enseignants [...] à pouvoir définir une compétence et encore plus à élaborer une situation-problème.

Cette question de la qualité de la formation des enseignants en général, de celle de leur formation à l'APC et de son impact sur la réussite de la mise en œuvre de cette approche et sur l'atteinte des objectifs préconisés par la réforme curriculaire de 2003 fera l'objet d'un développement approfondi dans la troisième partie de la présente thèse. Intéressons-nous à présent à un autre problème, celui des conséquences d'une gestion strictement politique du fait éducatif et linguistique, celui notamment du statut et de la place des langues et langues étrangères, en particulier de la langue française.

²⁹¹ (Bennaceur, 2012, p. 8-9) : [...] il ne peut échapper à personne qu'une formation initiale et continue dans le domaine à la fois disciplinaire et didactique est indispensable pour les enseignants, pour peu qu'ils veuillent s'impliquer dans une pédagogie où l'élève puisse devenir l'acteur de son savoir. En effet, une comparaison entre l'approche par objectifs et l'approche par les compétences montre bien le niveau d'exigence épistémologique et didactique de cette dernière approche puisqu'il ne s'agit plus pour l'élève de restituer morceau par morceau ce que l'enseignant a transmis, mais d'aider l'élève à organiser ses connaissances via une démarche intégrative qui lui permet de résoudre ses problèmes et qui donne par là un sens à ce qu'il a appris. Comment cela peut-il se faire sans une solide formation chez l'enseignant ?

2.1.2.4. Quelle place pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et celle de la langue française dans le système éducatif algérien ?

[...] il nous semble qu'il faut mettre en évidence deux faits structurants à caractère sociétal et institutionnel, marquant les résultats de la conception, à des degrés légèrement différents, des politiques linguistiques dans les pays du Maghreb : l'insécurité linguistique et l'impuissance pédagogique. (Benramdane, 2007, p. 185)

Pays continent, porte de l'Afrique, berceau de civilisation millénaire, l'Algérie a vu, de par sa situation géographique stratégique, défiler la présence et la domination de plusieurs puissances qui ont jalonné toute son histoire. Du peuple et civilisation berbère autochtone, en passant par les phéniciens, les vandales, les arabes, les espagnols, les ottomans et les français, tous ont légué à l'Algérie un héritage linguistique des plus riches (Bouguerra, 1995, p. 23) :

L'histoire linguistique de l'Algérie est caractérisée par un plurilinguisme séculaire né de la confrontation du berbère langue originelle (appelée aujourd'hui Tamazight) avec différentes langues de diverses communautés qui ont occupé le pays : le punique, le latin, l'arabe, le turc et le français.

La coexistence des langues, dans l'Algérie contemporaine, legs d'une tumultueuse et violente histoire, n'allant jamais sans conflit, la question linguistique, ante et post indépendance, a toujours été l'instrument privilégié d'une politique d'aliénation linguistique, de stigmatisation et d'exclusion (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 1) :

[...] cette coexistence se révèle houleuse, fluctuante et parfois conflictuelle dans un champ symbolique et culturel traversé de rapports de domination et de stigmatisation linguistique, des rapports aggravés par les effets d'une politique unanimiste, volontariste et centralisatrice qui exacerbe les enjeux d'une problématique identitaire fortement malmenée par les vicissitudes de l'histoire.

L'indépendance du pays recouvrée, plusieurs chantiers se sont imposés à cette jeune nation qui a reconquis sa liberté au prix de grands sacrifices. La politique d'acculturation, de dénis identitaires et de discrimination menés par l'administration coloniale ainsi que les conditions d'accès à l'indépendance ont présidé aux choix et finalités du système éducatif du jeune État indépendant (Kateb, 2005, p. 51) :

[...] Les conditions qui ont présidé à l'accession à l'indépendance de l'Algérie ont assigné à son système éducatif un certain nombre d'objectifs. (...) l'idéologie socialisante et l'arabo-islamisme, dominants dans le discours politique, ont induit deux aspects qui ont marqué durablement le système d'enseignement. Le premier pose le principe de l'égalité des chances et de la démocratisation du système d'enseignement avec l'école comme ascenseur social pour tout un chacun. Le second aspect invoque la nécessité de « *liquider les séquelles héritées du système colonial* » ; il prône le retour à « *l'authenticité algérienne* » ou tout au moins le recouvrement de la personnalité algérienne, qui aurait été perdue pendant « la nuit coloniale ».

Ainsi la politique linguistique²⁹² du pouvoir en place s'est vite engluée dans un dualisme politico-idéologique et linguistique, que nous avons souligné plus haut, opposant les « francisants » aux « arabisants ». Ce *duel* n'a donc point laissé de place à la promotion d'une politique linguistique sereine accordant à chacune des langues la place qui lui sied dans la société, une situation non sans préjudices pour les langues en présence dans le paysage linguistique algérien (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 49-51) :

Toute la société est traversée par deux grands rapports de domination linguistique : Le premier oppose les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité, ces deux langues se livrant une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays.

Le second oppose les deux normes dominantes (l'une par son statut de langue officielle, l'autre « étrangère » mais « légitimée » par son statut privilégié dans la vie économique) aux parlers arabes et amazighs, disqualifiés, stigmatisés comme si les Algériens, élites et masses populaires, voulaient chasser à jamais le spectre de la dialectalisation qu'avait voulu imposer, en son temps, la puissance coloniale dans son entreprise de déculturation du peuple algérien.

À « *ce spectre de la dialectisation* » (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 51), résidu de l'ancienne politique d'acculturation de l'ancien occupant, le pouvoir algérien oppose au nom de l'unité *et de la cohésion nationale* une politique linguistique qui repose sur les fondements jacobins de l'État-nation, instituant l'arabe classique comme la langue officielle de l'État (Abbaci, 2011, p. 3) :

Pour gérer la diversité linguistique en place, l'Algérie conçoit des politiques linguistiques qui répondent globalement à un désir d'unification qui vise l'éradication des langues vues comme menace de l'unité nationale. C'est ainsi que l'Algérie a opté pour une politique linguistique centralisat[rice] et assimilationniste à la fois. La politique linguistique centralisat[rice] tend vers une homogénéisation linguistique du pays par la récupération de l'arabe et l'exclusion du français [...]. La politique de centralisation entraîne certainement une politique linguistique soustractive traduite par un long processus d'assimilation et de minoration des langues naturelles.

Cette politique « *centralisat[rice] et assimilationniste* » (Abbaci, 2011) ne laisse aucune place à l'existence officielle et institutionnelle des autres langues nationales, Tamazight et l'arabe dialectal, minorées²⁹³, dévalorisées (Abacci, 2011, p. 4) :

²⁹² (Boyer, 1996, p. 23) : L'expression politique linguistique est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue(s) en usage dans une société donnée. La planification linguistique est alors un passage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales voire internationales) de considérations, de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique.

²⁹³ (Abbaci, 2011, p. 4) : Parler de minoration linguistique serait évoquer ce long processus d'assimilation qui a mis en marche une politique linguistique soustractive. Par politique linguistique soustractive, nous entendons la situation où les langues maternelles sont dévalorisées, dénigrées, ce qui entraîne souvent une stigmatisation et une insécurité linguistique chez les locuteurs. La politique linguistique soustractive se traduit par la minoration linguistique qui consiste à mettre à l'écart : « *non seulement par un processus glottopolitique délibéré, mais aussi par toutes sortes de discours et de comportements dominants, des*

Une des constantes de la glottopolitique jacobine consiste [...] à minimiser la variation linguistique qui amène l'état à écarter l'idée de promouvoir les langues de première socialisation. En effet, l'État, qui est normalement censé gérer le plurilinguisme national, ne promeut que l'arabe et passe sous silence les autres composantes de la personnalité algérienne pour ainsi contrer les deux langues maternelles, systématiquement occultées et éradiquées des sphères de l'officiel et de l'éducationnel (M. Miliani, 2004).

Les langues étrangères ont également fait les frais de la surpolitisation de la question linguistique, à l'exemple de l'anglais dont le statut a toujours été considéré en concurrence avec celui du français, et il a par conséquent largement souffert des vicissitudes du statut de ce dernier (Bouguerra, 1995, p. 45).

Nous allons dans les lignes qui suivent nous intéresser au statut et à la place réelle de chacune des langues en présence dans le paysage sociolinguistique algérien. Toutefois, ce n'est nullement à une présentation exhaustive et analyse détaillée du paysage sociolinguistique algérien que nous allons nous employer, entreprise à laquelle beaucoup de chercheurs se sont brillamment livrés, (Elimam, 2003 ; Grandguillaume, 2004 ; Taleb Ibrahim, 2004 ; etc.). Nous allons plus simplement tenter de cerner l'impact de cette (ces) politique(s) linguistique(s) sur l'enseignement-apprentissage des langues, notamment le français, dans le système éducatif algérien.

A. Le paysage sociolinguistique et la politique linguistique de Algérie : un pays multilingue *versus* un État monolingue !

A.1. Le paysage sociolinguistique algérien

Pour Taleb Ibrahim, trois sphères langagières se disputent le paysage sociolinguistique algérien (2004, paragr. 2) : « le plurilinguisme, en Algérie, s'organise autour de trois sphères langagières » : la sphère arabophone, la sphère berbérophone, la sphère des langues étrangères. Nous allons brièvement présenter ces sphères.

A.1.1. La sphère arabophone

C'est la sphère la plus importante dans le paysage linguistique algérien, par le nombre de locuteurs mais également l'étendue géographique dans laquelle elle s'exerce, (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 3) : « elle est la plus étendue par le nombre de locuteurs mais aussi par l'espace qu'elle occupe. En Algérie, mais aussi dans le monde arabe [...] »

Grandguillaume (2004) considère, abordant la question des langues au Maghreb et celle de la place de la langue arabe, que celle-ci est traversée *par* « un dualisme interne ».

variétés linguistiques virtuellement égales aux formes officielles des représentations institutionnelles et à les maintenir dans une situation subalterne » (Laroussi, 1996, p. 710).

Il y distingue « *une langue écrite* » et « *des langues parlées* » (Grandguillaume, 2004, p. 1) (nous mettons en gras) : « il y a d'abord, comme dans tout le monde arabe, un *dualisme interne* à la langue arabe, qui distingue *une langue écrite*, référée à la révélation du Coran, et *des langues parlées*. »

Taleb Ibrahimî préfère, elle, parler de sphère linguistique, considérant que l'arabe, au-delà de ce « *dualisme interne* » opposant une langue écrite aux langues parlées, se décline en *un continuum de variétés langagières* plus ou moins normés : l'arabe fusha (ou classique), l'arabe standard ou moderne, « dialecte des cultivés » ainsi que des dialectes et parlers (variantes locales ou régionales) (2004, paragr. 3) :

[...] elle aurait tendance à se structurer dans un continuum de registres (variétés langagières) qui s'échelonnent du registre le plus normé au moins normé. En premier lieu vient l'arabe fusha (ou classique), puis l'arabe standard ou moderne, véritable langue d'intercommunication entre tous les pays arabophones, ensuite ce que nous appelons le « dialecte des cultivés » ou l'arabe parlé par les personnes scolarisées, enfin le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés, ce que l'on nomme communément les dialectes ou parlers qui se distribuent dans tous les pays en variantes locales et régionales.

En lieu et place d'une politique linguistique considérant cette richesse et veillant à la promotion de chacune des langues, c'est l'inverse, une situation de diglossie²⁹⁴ imposant la suprématie de la forme écrite de la langue arabe et reléguant au statut de dialectes, de parlers les autres variétés de cette même langue mais également celles appartenant aux autres sphères linguistiques.

Cette distinction entre « **une** langue écrite » et « **des** langues parlées », dont parle Grandguillaume, n'est donc pas sans conséquences sur la politique linguistique qui a prévalu dans le système éducatif depuis l'indépendance du pays. Situation caractérisée par la volonté des pouvoirs successifs de faire jouer à cette *langue arabe écrite*, sans préparation, les fonctions et rôles assurés jusque-là par la langue française (2004, p. 2-3) :

Dans cette situation, chacun des trois pays [du Maghreb] a tenté de rendre à la langue arabe écrite une place qu'elle avait perdue du fait de la colonisation. On a donc tenté de l'utiliser pour des usages différents de ses usages traditionnels, en lui faisant pratiquement prendre une place analogue à celle de la langue française, voire à la substituer à celle-ci. C'est ce que l'on a appelé la politique d'arabisation. Elle se fondait sur une langue arabe identique à l'ancienne dans ses structures linguistiques, mais calquée sur les langues modernes (en l'occurrence le français) en ce qui concerne le vocabulaire et les fonctions : on désigne cette langue, qui n'est nulle part langue maternelle, par le terme *arabe moderne* ou *arabe médian* (en anglais, *educated arabic*). C'est la mise en œuvre de cette politique qui constitue la toile de fond de l'évolution linguistique suivie par ces trois pays.

²⁹⁴ (Abbaci, 2011, p. 2) : « Cette situation nous renseigne sur l'existence d'une configuration diglossique marquée par la coexistence d'une forme codifiée que les linguistes appellent variété haute et d'une variété basse à usage informel et limité aux échanges quotidiens. »

Nous reviendrons brièvement sur cette politique d'arabisation et ses conséquences dans les lignes qui suivent après avoir rappelé les différentes variétés de cette sphère.

A.1.1.1. L'arabe classique « fusha »

Arabe "littéral", "littéraire", ou "fusha" (Bouguerra, 1995, p. 23-24), l'arabe classique est une langue recherchée et qui, en constante évolution, espère d'égaliser le modèle parfait de la langue véhiculée par le texte coranique (Taleb Ibrahim, 2004, note bas de page 1) :

L'arabe fusha, littéralement arabe clair et éloquent, est devenu au fil du temps synonyme du registre le plus normé de la langue arabe, le plus proche du modèle parfait que représente le texte coranique. Il respecte les règles et les normes canoniques pour la formation des mots et des phrases, fait apparaître les déclinaisons de temps, de genre et de nombre et enfin, fait de la recherche en matière de choix du lexique son *credo*.

C'est une langue sacrée, écrite²⁹⁵, réservée à des usages religieux mais également littéraires et savants (Grandguillaume, 2004, p. 1-2) :

[...] réservée à des usages écrits, ou à des usages oraux tels que la prédication, la récitation : elle est langue de la prière, des rituels, et dans sa forme écrite s'exprime toute la tradition religieuse et ses annexes (Coran, commentaires, ouvrages de grammaire, de syntaxe, d'éloquence). Dans la suite des siècles, elle a été la seule langue du savoir, de la littérature, mais aussi de la poésie savante (pour la distinguer de la poésie populaire).

Elle se caractérise donc par la prégnance du caractère religieux²⁹⁶, « [...] première motivation à son apprentissage est la possibilité de lire le texte coranique [...] » (Bouguerra, 1995, p. 24).

Cette langue a néanmoins connu une certaine évolution, une nouvelle forme désignée sous le vocable de « l'arabe moderne » (Cuq 1992, cité dans Bouguerra, 1995)²⁹⁷, « l'arabe standard ou moderne » (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 3). Il a émergé suite au contact de cette langue avec les nouvelles réalités du monde moderne (Grandguillaume, 2004, p. 2) : « le fait qu'elle soit soustraite à l'usage quotidien lui a conservé une stabilité relative, jusqu'à son introduction récente dans les usages laïcs du monde moderne. »

Cette langue arabe a par ailleurs connu en Algérie, à l'instar des autres langues, un destin tumultueux. Elle a subi elle aussi, durant la période coloniale, le bannissement, elle n'a été tolérée que sous sa forme orale (Maherzi, 1999, p. 35) :

²⁹⁵ (Grandguillaume, 2004, p. 2) : « [...] qui n'est nulle part langue maternelle [...] »

²⁹⁶ (Grandguillaume, 2004, p. 2) : « elle conserve jusqu'à nos jours une relation forte à l'islam. »

²⁹⁷ (Cuq 1992, cité dans Bouguerra, 1995, p. 24) : on doit en réalité distinguer malgré les dénominations courantes, l'arabe classique de l'arabe moderne. Le premier est l'arabe du Coran, de la théologie, de la littérature classique [...]. [L'arabe moderne est une] langue aux structures un peu simplifiées, au lexique plus ouvert aux sciences et à l'économie modernes. [...] c'est aujourd'hui la langue de la presse, de la radio arabophone et de la plupart des administrations...

Pour les Algériens, durant la période coloniale, la langue dominante pendant plus d'un siècle, a été celle de l'occupant français, même si celle-ci n'était parlée que par une infime partie de la population autochtone. De 1830 à 1962, la langue dominée a été l'arabe. Combattue par divers moyens, [...], tapie au fond des confréries, servant l'office religieux et au mieux l'apprentissage du Coran par les enfants. Seuls les dialectes arabes et berbères furent tolérés sur le plan de l'exercice oral.

A.1.1.2. L'arabe dialectal

L'arabe dialectal, dit aussi « edarr'dja », « el âamia » (langue profane) ou l'arabe algérien regroupe un ensemble de variétés qui constituent la langue maternelle et de communication de la majorité du peuple algérien (Abbaci, 2011, p. 2) : « [...] l'arabe dialectal appelée aussi arabe algérien servant la communication orale et constitue la langue maternelle de la quasi-totalité des algériens ». Il est également la langue des échanges et de la culture populaire (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 5) : « [...] le véhicule d'une culture populaire riche et variée ; par leur étonnante vitalité [...]. »

Cette langue regroupe en son sein plusieurs variétés régionales suivant l'aire géographique dans laquelle elle évolue. On peut ainsi distinguer, selon Taleb Ibrahim, (2004, paragr. 4) :

[...] Les parlers ruraux des parlers citadins (en particulier ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nedroma et Tlemcen) et de voir se dessiner quatre grandes régions dialectales : l'Est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'Atlas Saharien aux confins du Hoggar, connaît lui-même une grande diversité dialectale d'Est en Ouest.

L'arabe algérien s'enrichit aux contacts des langues en présence, berbère, français, arabe classique tout en ayant ses propres règles de fonctionnement. Bien qu'elle soit majoritaire, parlée au quotidien par la majorité des algériens, l'arabe dialectal a subi la politique de minoration et de stigmatisation pratiquée depuis l'indépendance du pays. Ce qui n'est pas sans conséquences sur la perception de ses locuteurs qui, formatés au discours officiel, ont fortement intégré des représentations négatives de leur langue maternelle, qu'ils considèrent comme dévalorisante (Abbaci, 2011, p. 10) :

[...] Contrairement à ce que connaît l'amazighe comme valorisation de par ses locuteurs, l'arabe dialectal connaît au contraire une dévalorisation de ces natifs. [...] Une telle minoration pourrait être considérée comme la résultante de la minoration institutionnelle car on leur a toujours inculqué que l'arabe maternel est une langue qui « n'est pas pure », « vulgaire » et même « truffé de mots étrangers venant de différentes langues » faisant de cet idiome une langue qui reste loin de l'arabe littéral, il ne possède pas de grammaire fixe « qu'il est truffé de termes étrangers et qu'il existe autant de dialectes que de locuteurs » [...].

A.1.2. La sphère berbérophone

Le berbère, Tamazight²⁹⁸, « *langue originelle* » (Bouguerra, 1995), langue maternelle d'une partie de la population algérienne, elle est constituée de plusieurs variétés s'étendant sur des aires linguistiques différentes (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 11-12) :

Elle est constituée par les dialectes berbères²⁹⁹ actuels, prolongement des plus anciennes variétés connues dans le Maghreb, ou plutôt dans l'aire berbérophone qui s'étend en Afrique de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger. Ces parlers amazighs, comme on les dénomme maintenant, constituent le plus vieux substrat linguistique de cette région et sont, de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population [...].

Les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaout (Aurès), le mzabi (Mزاب) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili).

Désormais langue nationale, depuis l'année 2001, elle a longtemps souffert de l'exclusion et de la dévalorisation, avatar d'une politique linguistique jacobine sacrifiant sur l'autel de l'État-nation toute expression de ce « plurilinguisme séculaire » qui caractérise, de fait, le paysage sociolinguistique algérien (Bouguerra, 1995, p. 23). Cette reconnaissance comme langue nationale est le résultat d'un long combat et d'une lutte qui remontent dans son passé récent *au printemps berbère* de 1980 et au boycott scolaire de 1994, qui ont abouti à l'introduction de Tamazight comme langue enseignée dans le système éducatif, ainsi qu'aux événements de Kabylie de 2001, communément désignés « Printemps noir », à l'origine de sa constitutionnalisation.

Cette constitutionnalisation de Tamazight ne règle cependant pas les différents problèmes auxquels cette langue, longtemps dépréciée, est confrontée. Car au problème, entre autres, de sa transcription, s'ajoute les défis de la généralisation de son enseignement (formation de formateurs, outils didactiques et pédagogiques), etc. (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 13) :

Minoritaires par le nombre des locuteurs, confinés à un usage strictement oral (à l'exception de la survie partielle et très localisée d'une écriture tifinagh), ces dialectes, bien que vecteurs d'une tradition vivace et très ancienne, n'ont été soumis que tardivement à des tentatives de codification et d'uniformisation (avec peut-être à la clé, la création d'une variété normée, standardisée, le tamazight). Mais ils ont été, depuis toujours, victimes d'une domination et d'une marginalisation certaines que la scolarisation massive et les progrès de l'arabisation ont encore accentués ces dernières années.

²⁹⁸ C'est le terme utilisé dans la constitution algérienne pour désigner le berbère. L'utilisation de ce terme à la place du terme berbère- du latin *barbare* terme, à valeur dépréciative, est justifiée par le fait que Tamazight est un terme à valeur appréciative : (Bouguerra, 1995, p. 25) : « le retour à l'étymologie et à l'histoire a permis de substituer à cette dénomination dépréciative les nominations mélioratives d'*amazigh* (adjectif) ou de Tamazight (substantif), terme signifiant "homme noble", homme libre, qui fait remonter à l'ancêtre mythique Mazigh, selon les promoteurs de cette dénomination ».

²⁹⁹ (Bouguerra, 1995, p. 24) : « le terme générique berbère regroupe différents parlers issus de la koïnè berbère et plus particulièrement les parlers kabyles [...]. »

Ce que reconnaît par ailleurs l'actuelle ministre de l'éducation nationale, Benghebrit-Remaoun, qui a pointé, dans un entretien accordé au quotidien *El Watan* (Amir, Arab, 2014 ; Bouabdellah, 2014), les problèmes qui entravent la généralisation de l'enseignement de Tamazight, celui, entre autres, de sa transcription.

A.1.3. La sphère des langues étrangères

La présence successive de plusieurs puissances coloniales a exercé une influence considérable sur le paysage linguistique algérien, le rendant ainsi, par la coexistence de plusieurs langues, des plus complexes (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 23-24) :

Après l'Antiquité où la présence du punique et du latin était attestée, le long séjour des Ottomans à partir du XVI^e siècle va, [...] sensiblement influencer sur les variétés langagières urbaines (Alger, Béjaïa, Médéa, Constantine et Tlemcen) qui ont emprunté nombre de vocables turcs dans des domaines divers de la vie quotidienne (cuisine, habillement, noms de métiers, patronymes etc.).

Durant toute cette période et même avant l'arrivée des Ottomans, les Algériens ont aussi été en contact avec des langues européennes. Ce fut, notamment, le cas de l'espagnol dans l'Ouest du pays, en raison d'abord de la présence coloniale espagnole durant trois siècles dans la ville d'Oran. Puis, plus tard, de la présence sous l'occupation française d'une forte proportion de colons d'origine espagnole [...]. Ce fut le cas aussi de l'italien dans les villes côtières de l'Est, longtemps en contact avec les grands ports italiens (échanges commerciaux, rivalités entre marins italiens et corsaires algériens), puis devenues villes d'accueil de colons d'origine italienne attirés eux aussi par la colonisation française.

De toutes ces langues qui ont marqué l'histoire de l'Algérie, la langue française y a connu un *destin particulier*³⁰⁰. Imposée par la force, instrument privilégié de la politique d'acculturation pratiquée par le système colonial, elle continue aujourd'hui encore à susciter un virulent débat tournant parfois à la polémique, entre ses partisans et détracteurs, quant à la place qu'elle doit occuper dans le système éducatif (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 26) :

Le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère patrie », la France.

Lieu donc d'enjeux et sujette à un débat politico-idéologique, son statut obéit, dès l'accession du pays à l'indépendance, aux vicissitudes d'une politique linguistique qui oscille entre reconnaissance de son utilité et son rejet : langue étrangère ou seconde, langue enseignée ou langue d'enseignement, langue véhiculaire ou privilégiée ? Quelle est dès lors la place réelle ou supposée de cette langue dans le paysage sociolinguistique algérien ?

³⁰⁰ (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 25) : [...] c'est le français qui a le plus perduré et influencé les usages, bouleversé l'espace linguistique et culturel algérien. Les circonstances de son intrusion, dans cet espace, lui ont conféré un statut particulier dans la société algérienne coloniale et post-coloniale.

A.1.3.1. Langue française, langue seconde ou langue étrangère ?

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est après l'indépendance du pays que l'enseignement et l'apprentissage du français a connu une large généralisation. La politique coloniale ne donnait pas la priorité à la scolarisation des indigènes, et le taux d'analphabétisme était de l'ordre de 85% de la population algérienne³⁰¹. La politique de démocratisation de l'enseignement menée au lendemain de l'indépendance par les gouvernements successifs va permettre – alors même que l'arabe était imposé comme langue nationale et officielle – l'extension de l'usage de cette langue à plusieurs couches de la société (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 31):

Paradoxalement, c'est après 1962 que l'usage du français s'est étendu. Les immenses efforts de scolarisation déployés par le jeune État (avec la coopération de l'ancien colonisateur) expliquent aisément l'expansion de l'utilisation de la langue française, devenue par la force des choses la langue de l'administration, la proportion de lettrés dans cette langue dépassant de loin celle des lettrés en langue arabe.

Remarquons que l'écart existant entre le statut officiel et l'usage réel de la langue française est source d'une ambiguïté et d'une ambivalence qui caractérisent l'attitude des pouvoirs publics à l'égard de cette langue (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 32) :

Jusqu'en 1978, date effective de la mise en œuvre de l'École Fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire. Pour un tiers des classes, l'enseignement se faisait entièrement en langue arabe, alors que pour les deux tiers restants, la langue arabe s'appliquait aux matières littéraires et la langue française aux matières scientifiques.

Le français est officiellement désigné comme « langue étrangère », expression préféré à celle de « langue seconde » pour des raisons certainement idéologiques (Morsly, 1984 citée dans Bouguerra, 1995, p. 42-43) :

[...] pour des raisons idéologiques sans doute, les termes de langue seconde ne pouvaient être retenus : ils auraient par trop "exhibé" la situation particulière dans laquelle se trouve le français » "L'expression de *La langue étrangère* est donc peut-être, compte tenu de ces contradictions, la plus appropriée".

Cette caractérisation ne réduit nullement la place et l'influence de la langue française dans la société. Car elle y jouit d'un certain prestige en raison de sa place prépondérante dans le monde de l'économie et du travail (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 47) : « le français [...] jouit d'une position prééminente dans le marché linguistique par sa prépondérance dans le monde du travail et de l'économie. »

³⁰¹ (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 29) : [...] La scolarisation n'a finalement touché qu'une faible partie de la population : 2% en 1888, 3,5% en 1902, 4,5% en 1912, 5% à peine en 1914, 8,9% en 1938 et seulement 15% en 1954, avec 85% d'analphabètes, taux pouvant atteindre 98% pour la population féminine dans certaines régions.

Cette constante problématique liée au statut qui se manifeste à travers le choix de la dénomination demeure d'actualité. La situation n'a guère changé depuis les années 1970-80, l'ambiguïté n'a guère été levée, la langue française est toujours noyée dans la question³⁰² des langues étrangères. La nouvelle loi d'orientation de l'Éducation nationale, n° 08.04 du 23 janvier 2008, parle dans son article 4 de la maîtrise de *deux langues étrangères*, sans pour autant préciser de quelle langue étrangère ; il s'agit de « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ».

Cela semble relever de l'évidence pour les rédacteurs de cette loi, l'expression « langues étrangères » désignant prioritairement en Algérie le français et l'anglais, comme le met déjà en évidence Morsly (1984, cité dans Bouguerra, 1995, p. 41) :

On oppose *La langue étrangère* à la langue nationale, et pour tout le monde il est clair qu'il s'agit du français. [...] Cette formule traduit comme un refus – de l'ordre du tabou – d'utiliser le terme « français/française » ; mais en même temps, la nécessité de redonner à la langue arabe la place qui doit lui revenir [...].

Bouguerra (1995, p. 41) analyse cette stratégie discursive officielle et précise qu'elle « repose sur un implicite attaché à l'énoncé de “langue française” : *il s'agit de parler du français sans le dire* ; y compris dans les résolutions des textes fondateurs de son enseignement. »

L'examen des nouveaux textes réglementaires, à la suite de la nouvelle refonte du système éducatif des années 2000, permet de vérifier, comme nous l'avons indiqué plus haut, cette attitude constante, au niveau officiel, qui consiste à reléguer la langue française au statut de langue étrangère. Ainsi, le *Référentiel général des programmes* parle des « langues étrangères » au pluriel. Plus avant dans le texte de ce référentiel, « langues étrangères » renvoie aux langues suivantes : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol³⁰³ (2009, p. 48) : « assurer une formation en langues étrangères ». Plus loin dans le même texte, les rédacteurs apportent une précision en usant du singulier et parlent d' « *une* langue étrangère », sous-entendu la langue française : dans la filière de Gestion Économie, les

³⁰² (Morsly 1984 cité dans Bouguerra, 1995, p. 40 - 41) : [...] L'absence de référence explicite au français traduit ici une volonté de renvoyer le français à un statut de langue étrangère et de ne pas tenir compte de la situation particulière dans laquelle se trouve cette langue par rapport aux autres langues étrangères susceptibles d'être encouragées. L'implicite ici veut en quelque sorte banaliser le statut de la langue française.

³⁰³ (GMEP, CNP, MEN, p. 35) : « La langue **française** est introduite comme première langue étrangère (*en 3^{ème} année de l'enseignement primaire*) et la langue **anglaise** comme deuxième langue étrangère (*en 1^{ère} année de l'enseignement moyen*). L'enseignement de ces deux langues est poursuivi dans l'enseignement post-obligatoire de base. Une troisième langue étrangère, optionnel (**l'espagnol** ou **l'allemand**), sera introduite en 2^{ème} année secondaire dans la filière « langues étrangères » [...]. »

études se font en langue arabe ou française en fonction du lieu d'implantation de l'Université (RGP, CNP, MEN, 2009, p. 49), il s'agit de « faire acquérir des compétences linguistiques [en ce qui concerne la filière de Gestion Economie] permettant à l'apprenant de suivre une formation supérieure en langue arabe et/ou en langue étrangère ».

Ce même référentiel apporte, plus loin, une nouvelle précision quant à la place du français dans le système éducatif algérien, qu'il désigne comme *première langue étrangère* (RGP, CNP, MEN, 2009, p. 67) : « la langue française est introduite comme première langue étrangère [...] ». Même expression dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes (2009) qui parle aussi, à la page 35, du français comme *première langue étrangère*.

Cette situation n'est pas nouvelle, puisque la même dénomination est usitée du temps de l'école fondamentale (Bouguerra, 1995, p. 41) : « [...] au niveau de l'École Fondamentale Polytechnique de 9 ans et selon les résolutions du Comité Central du F.L.N., l'enfant entame l'apprentissage d'une **première langue étrangère** dès la 4^{ème} Année fondamentale ». Le programme de la deuxième année secondaire issu du réaménagement des programmes du secondaire de 1990-91 use aussi de l'expression *première langue étrangère* pour désigner la langue française.

Ces « *fluctuations statutaires et vicissitudes dénominatives* » (Bouguerra, 1995, p. 39) ne sont pas sans conséquence sur l'apprentissage du français, qui connaît une baisse significative du niveau des élèves³⁰⁴ (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 33) : « l'enseignement du français comme langue étrangère va largement périlcliter et même pratiquement disparaître dans certaines régions de l'intérieur et du sud. » L'écart de plus en plus important entre les préacquis en langue française des nouveaux bacheliers, qui ont suivi l'intégralité de leur études en langue arabe, et les prérequis des formations universitaires dans lesquelles ils s'inscrivent, s'agissant des filières scientifiques, techniques et technologiques, est de plus en plus important et inquiétant car c'est la qualité de la formation des futurs cadres de la nation qui est compromise. En atteste le taux de redoublement en première année universitaire (Taleb Ibrahim, 2004, paragr. 34) :

[...] un décalage important persiste entre l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur où le français reste la langue d'enseignement pour de nombreuses filières scientifiques. Une mise à niveau des étudiants est nécessaire, les déperditions sont énormes et le taux de redoublement est particulièrement élevé.

304

Cette situation n'est pas nouvelle, ce bicéphalisme ayant été maintes fois dénoncé comme étant l'une des causes de la détérioration de la qualité de l'enseignement et de la formation du système éducatif algérien (Maherzi, 2002, p. 78) :

La réussite ou l'échec de nos apprenants sont liés à la clarté ou à l'obscurité du langage que nous utilisons. Beaucoup d'étudiants *décrochent* dès la première année universitaire parce qu'ils disent entre autres raisons ne rien comprendre au jargon employé par leurs enseignants. Selon une enquête menée par l'Observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse II en France intitulée *le suivi des nouveaux bacheliers*, les abandons des études universitaires dès la fin de la première année sont de plus en plus nombreux (de 22,8% en 1991 à 30,6% en 1997). Parmi les raisons de ces abandons, celle qui apparaît en premier lieu est en rapport avec le cours lui-même et au langage trop abstrait et théorique employé par le corps enseignant. Le tiers des étudiants échouent à leurs examens parce qu'ils ne comprennent pas le jargon pseudo scientifique ! Ils n'ont pas pu assimiler la langue qu'ils croyaient pourtant maîtriser. Ils n'ont pas pu acquérir les codes, les concepts et les notions qui auraient gagné à être plus simplement et clairement dits. Nos discours universitaires se disent scientifiques et sont incompris par nos destinataires. La communication est ainsi interrompue malgré tous les efforts de nos étudiants pour comprendre nos messages !

Et que dire des étudiants algériens pour la plupart arabisants au départ, qui se retrouvent en première année universitaire face à des enseignants qui ne parlent pas la même langue qu'eux. De l'arabe, langue d'enseignement dans le primaire, le collège et le lycée, les étudiants passent sans transition au français qu'ils ne dominent pas, même s'ils le parlent couramment. Leur oral n'a rien à voir avec les nouveaux concepts et les nouvelles notions utilisés par leurs enseignants. C'est un langage totalement différent qu'ils sont censés acquérir dans un laps de temps très court. [...] La difficulté ici est double et dépasse largement celle que rencontrent leurs camarades de Toulouse II [...].

Là réside l'un des paradoxes de cette politique linguistique du pays à laquelle nous allons à présent nous intéresser.

B. La politique linguistique et la place des langues étrangères dans le système éducatif algérien : quelle politique linguistique pour l'Algérie du XXI^{ème} siècle ?

La question des langues est, au Maghreb, un enjeu crucial, lieu de combats et d'affrontements de nature vitale, essentielle.

Telle est la réalité du fait linguistique aujourd'hui, telle est aussi l'image que nous avons spontanément d'une société maghrébine difficilement désengagée de l'acculturation coloniale, peinant à reconquérir son identité originelle, à se concevoir comme une et diverse à la fois.

Des couples antagoniques tiraillent le Maghreb postcolonial : le français contre l'arabe, l'arabe contre le berbère ou tamazight...

Déchirement, binarité douloureuse du rapport à la langue, le Maghreb des langues se déclinerait au duel : diglossie, bilinguisme.

(Dakhliya, 2004, cité dans Benramdane, 2007, p. 186)

Nous avons vu et souligné, dans la précédente analyse portant sur le paysage sociolinguistique algérien, la complexité de ce dernier et la pesanteur du choix de la politique linguistique menée depuis l'indépendance du pays, une politique exclusive

imposant un monolinguisme officiel allant à l'encontre du « *plurilinguisme séculaire* » (Bouguerra, 1995, p.23) qui le caractérise (Kadri, 2002, p. 58-59) :

La situation algérienne a été et est celle d'un pluralisme linguistique où la réalité linguistique est celle de la coexistence de plusieurs langues faites d'interférences, de juxtaposition, de chevauchements, d'emprunts, de l'une à l'autre langue ; plus même celle de la domination d'une interlangue, où fondamentalement aucune des langues principales- l'arabe classique ou le français- n'a été totalement maîtrisée et intériorisée parce que n'étant pas des langues maternelles, et où, enfin l'arabe le plus classique qui soit n'a plus rien avoir avec celui d'El Mutanabbi.

L'impact de la politique linguistique sur la réussite de réformes éducatives en matière d'enseignement-apprentissage des langues³⁰⁵, et notamment des langues étrangères est aujourd'hui admis, et relève de l'évidence même. C'est ce qui nous a amené et nous amène à nous attarder dans la présente thèse sur les questions liées à la situation sociolinguistique de l'Algérie et nous interroger sur la politique linguistique du pays. Car quelle que soit l'approche ou la méthodologie d'enseignement adoptée, il n'en demeure pas moins que les finalités, le statut de cette langue, sa place et les rapports qu'elle entretient avec les différentes langues, de scolarisation ou autres langues nationales, régionales ou étrangères sont autant de facteurs qui déterminent l'efficacité des dispositifs d'enseignement mis en place dans le cadre d'une réforme curriculaire :

C'est dire que les choses ne sont pas aussi simples qu'on ne le pense, que ne le pensent certains politiques ; la meilleure des méthodologies, quel que soit son degré de perfectionnement, ne peut venir à bout de choix obéissant, au préalable, à des présupposés contraires à la nature langagière, à des choix politiques contre-nature. Il n'est pas exagéré d'énoncer ceci : le système est construit sous le mode de l'évidence, comme si tout est réglé d'avance, comme si la langue arabe scolaire, consacrée pourtant sans ambiguïté dans les textes officiels comme langue d'enseignement (la question n'est pas là!) était une langue maternelle, comme si le berbère était un dialecte, comme si l'arabe algérien était une sous-langue, comme si le français était une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, l'italien ou le chinois.

Ainsi, l'on a maintenu une forme de mirage institutionnalisé, en réalité un seuil minimal d'adversité linguistique dans le système éducatif algérien, entretenu par des politiques ignorant tout des faits de langue, d'éducation et de pédagogie. (Benramdane, 2007, p. 186 – 187)

Dans ces conditions, la détermination linguistique, *stricto sensu*, apparaît de peu de poids, et ne faut-il pas plutôt mettre l'accent sur les conditions sociologiques et historiques générales dans lesquelles justement se sont développés les apprentissages linguistiques ? Il n'est pas surprenant alors de comprendre l'identité, dans le sectarisme et l'exclusion, dans l'affirmation de détenir seuls la vérité, des modes de pensée, des comportements et attitudes, aussi bien des arabophones que des francophones. (Kadri, 2002, p. 58)

³⁰⁵ (Beacco et al, 2010, p. 28-29) : Dans la perspective du Conseil de l'Europe, l'élaboration d'un curriculum s'effectue à partir de principes et de valeurs, mais sans négliger la prise en compte des réalités dans lesquelles il va opérer. Celles-ci sont essentiellement constituées par les données disponibles relatives au contexte sociolinguistique dans lequel sont insérés les apprenants.[...] le choix des finalités éducatives pour les enseignements de langues [...] ; la caractérisation de la situation sociolinguistique concernée et celle des répertoires langagiers individuels des apprenants [...]

Les représentations des langues par les apprenants, facteur décisif dans la réussite de l'apprentissage des langues, sont déterminées aussi par le statut officiel accordé à chacune. Nous avons vu dans les pages qui précèdent, à titre d'exemple, que les représentations péjoratives des locuteurs de l'arabe algérien, pourtant langue maternelle, que bon nombre de sociolinguistes algériens ont souligné, (Taleb Ibrahim, 2004 ; Abbaci, 2011 ; etc.), tirent leur origine de la stigmatisation officielle de cette langue. Nous allons à présent, après un rappel des différentes phases de la politique linguistique adoptée en Algérie de l'indépendance aux années 2000, examiner et essayer de cerner les contours de l'étape actuelle, à la recherche d'une réponse à la question posée dans le titre à savoir : quelle politique linguistique pour l'Algérie du 21^{ème} siècle ?

Ainsi, il s'agit pour nous de voir, essentiellement, si la politique linguistique actuelle prend en compte les enjeux liés à la nouvelle politique éducative et les finalités fixées dans le cadre des récentes orientations curriculaires, qui adoptent une approche transdisciplinaire et le plurilinguisme. Cette politique éducative met-elle en œuvre une démarche intégrée qui se soucie d'accorder une place à chacune des langues en présence dans le paysage sociolinguistique du pays ? Ou assistons-nous, une fois de plus, à une politique conjoncturelle répondant aux injonctions du moment, sacrifiant ainsi les véritables problématiques ?

B.1. La politique linguistique de l'indépendance aux années 2000

Grandguillaume, abordant la situation linguistique et la politique linguistique de l'Algérie, de l'indépendance à nos jours, celle de l'arabisation, y distingue six phases importantes (2004, p. 13) :

L'évolution de la situation linguistique est ainsi profondément imbriquée dans la vie de l'Algérie depuis l'indépendance. La colonne vertébrale en est la politique suivie dans l'enseignement, mais elle concerne tout aussi bien l'administration, l'environnement et le contexte politique. Après une première phase d'effervescence sous Ben Bella (1962-1965), l'arabisation va connaître trois rythmes sous Boumediene, marqués par les noms de Taleb-Ibrahimi (1965-1970), d'Abdelhamid Mehri (1970-1977) et de Mostefa Lacheraf (1977-1979). Sous la présidence de Chadli, une phase sera marquée par le retour des « barbes-FLN » (1979-1984), puis par la vague islamiste (1985-1998). À partir de 1999, la présidence de Bouteflika conduit à de nouvelles orientations.

Nous allons aborder cette politique linguistique en nous appuyant sur le découpage en phases proposé par Grandguillaume, qui nous paraît résumer au mieux ces différents moments de la politique linguistique algérienne. Nous insistons sur l'emploi de « politique linguistique » au singulier et évitons l'emploi du pluriel, car un demi-siècle durant le

pouvoir politique s'est employé, suivant la politique jacobine de l'État-nation, à la mise en place et au parachèvement du processus de mise en œuvre de *la* langue nationale, entamé au lendemain de l'indépendance du pays en 1962, à savoir l'arabisation de pratiquement tous les secteurs et de tous les niveaux de la société.

B.1.1. La première phase (1962-1965) : « L'arabisation improvisée »

À l'indépendance du pays en 1962, l'arrivée au pouvoir de Ben Bella s'est accompagnée d'une politique d'*arabisation improvisée*, le pays n'étant pas prêt ni préparé car ne disposant pas de l'encadrement (enseignants, formateurs de formateurs, etc.) ni des outils et méthodes pédagogiques appropriés pour faire face aux défis engendrés non seulement par le départ des enseignants et le personnel d'encadrement français, mais encore par les centaines de milliers d'enfants des couches les plus déshéritées de la population, qui suite à la démocratisation de l'accès à l'enseignement, sont entrés à l'école. Cette phase que Grandguillaume qualifie « d'arabisation effervescente » est intervenue sur fond de tension politique entre les partisans et les opposants de cette politique d'improvisation (Grandguillaume, 2004, p. 13-14) :

Pour faire sa marque sur le plan politique, Ben Bella avait, dès sa libération en 1962, choisi la référence arabe, en opposition avec les négociateurs des accords d'Évian. Dès octobre 1962, il annonce l'enseignement de l'arabe dans les écoles : ce qui sera fait à la rentrée de 1963 (dix heures d'arabe sur 30 heures par semaine), puis en 1964, l'arabisation totale de la première année du primaire. Cette même rentrée voit arriver 1 000 instituteurs et institutrices égyptiens : car l'Algérie n'a pratiquement, en dehors des élèves issus des écoles coraniques, pas d'enseignants susceptibles d'enseigner cette langue. Cette arabisation improvisée se fait sans formation pédagogique, celle des enseignants orientaux étant plus que problématique (la plupart étaient des artisans dans leur pays), et leur langue (égyptienne) leur rendant la communication avec leurs élèves arabes et surtout berbères difficile, voire impossible. Dans le contexte algérien, leur fonction en fait des maîtres en religion, ce qui ne fait qu'aggraver la situation. À l'Université d'Alger, un Institut islamique est créé et l'ancienne licence d'arabe transformée en licence unilingue sur le modèle oriental.

Ce mauvais départ caractérisé par la prégnance de la décision politique obéissant strictement à des considérations idéologiques et en violation des normes pédagogiques a fait de la question linguistique et de la question légitime de la place de la langue arabe, qui a connu à l'instar des autres langues nationales et régionales l'exclusion et la marginalisation du fait du système colonial, une question politique. Il a transformé l'école et le « *champ culturel* algérien » (Bennoune, 2000) en « champ de bataille », caractérisé par un perpétuel conflit entre les opposants et les partisans de ces politiques exclusives, marginalisant voire occultant les questions de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement et de la formation dispensés aux petits enfants algériens (Bennoune, 2000, p. 13-14) :

[...] ainsi, dès 1962, l'éducation de nos enfants est devenue l'enjeu de luttes politiques et idéologiques acharnées pour le pouvoir. [...] en l'absence d'une politique d'éducation/formation conséquente, tenant compte de l'histoire et de l'option fondamentale du pays dans le domaine du développement technico-économique, social, scientifique et de la complexité du problème linguistique en Algérie, de ses contraintes objectives et, surtout des exigences pédagogiques, scientifiques et techniques du processus d'arabisation, la question de la généralisation de la langue arabe a fini par engendrer des débats stériles et des luttes intestines entre modernistes et traditionalistes. L'aveuglement des uns et les errements des autres ont contribué, en partie, à miner la performance et l'efficacité des institutions éducatives de la nation et à faire bien des ravages dans le champ culturel algérien.

Cette phase prélude, en raison des difficultés majeures auxquelles faisaient face le jeune système éducatif – taux élevé d'analphabétisme³⁰⁶, taux de croissance démographique galopant, niveau de formation des ressources humaines en deçà des normes internationales – de ce que sera la politique du gouvernement qui succède à Ben Bella, et de ce que Grandguillaume appellera, « l'arabisation idéologique » conduite durant plusieurs décennies par les tenants de « [...] l'*arabisme* idéologique et non de la légitime *arabité* culturelle (n'ayant cure de l'exigence qualitative de la langue scolaire) » (Lacheraf, 2006, p. 325).

B.1.2. La deuxième phase (1965- 1970) : « l'arabisation idéologique³⁰⁷ »

C'est pendant cette phase correspondant à l'arrivée au pouvoir du Président Boumediene que la politique d'arabisation – élaborée et conduite par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque – se dessine. On a procédé à l'arabisation de la deuxième année du primaire mais également à la première mise en place de sections arabisées à l'université ainsi que les premières mesures d'arabisation de l'administration (Grandguillaume, 2004, p. 14-15) :

Sous l'impulsion du ministre de l'Éducation nationale Ahmed Taleb-Ibrahimi [...], l'arabisation [...] [est] présentée comme la face culturelle de l'indépendance. Le ministre fixe les impératifs de l'enseignement : démocratisation, arabisation, orientation scientifique. Mais la mise en place continue : arabisation de la deuxième année du primaire à la rentrée de 1967, création d'une section arabe à la faculté de droit en 1968 et d'une licence d'histoire en arabe. Le 5 décembre 1969 est créée une Commission nationale de réforme, chargée de préparer un projet de réforme du système éducatif : elle comporte une sous-commission de l'arabisation, présidée par Abdelhamid Mehri.

Le 26 avril 1968, une ordonnance rend obligatoire pour les fonctionnaires et assimilés la connaissance de la langue nationale, à partir du 1^{er} janvier 1971. Les fonctionnaires en place doivent acquérir pour cette date la connaissance de cette langue, et les nouveaux recrutements à cette date se feront sur cette base. Par ailleurs, les actualités dans les cinémas sont arabisées (en arabe moderne) en octobre 1967.

³⁰⁶ (Bennoune, 2000, p. 223) : « [...] plus de 80% des enfants algériens ayant l'âge scolaire (6-15ans) ne fréquentaient pas l'école avant 1962. Sur les 13.7% des adultes qui savaient lire et écrire à la veille de la Révolution, les trois quarts étaient alphabétisés en français. »

³⁰⁷ (Grandguillaume, 2004, p. 15-16)

B.1.3. La troisième phase (1970-1977) : « l'arabisation systématique »

À partir de 1970, le processus d'arabisation va connaître une phase d'accélération et de systématisation³⁰⁸ par la généralisation³⁰⁹ de la langue arabe à l'enseignement moyen et secondaire, l'arabisation de l'état-civil, des noms de rue, etc. Il s'agit là d'une phase cruciale qui, avec l'adoption de la Charte nationale, non sans tensions, a enraciné le principe de l'arabisation dans le texte fondamental du pays (Grandguillaume, 2004, p. 15-16) :

L'année 1971, année d'application de la réforme administrative décrétée en 1968, avait été déclarée en janvier « année de l'arabisation ». [...] En attendant, l'arabisation continue. En avril 1971, un colloque des cadres de l'Éducation aboutit aux décisions suivantes : arabisation totale des 3^e et 4^e années primaires, arabisation d'un tiers de l'enseignement moyen et d'un tiers du secondaire. Mais un décret du même ministère dispensera les hauts fonctionnaires de la connaissance de la langue arabe. Au ministère de la Justice, un décret du 27 juin 1971 impose l'arabisation. À la rentrée universitaire de 1973 est supprimée la chaire de berbère tenue à l'Université d'Alger par Mouloud Mammeri.

[...] Toutefois, la tension créée dans le pays par la mise en œuvre de la révolution agraire s'ajoute aux controverses suscitées par l'arabisation. Celles-ci aboutissent à des heurts entre étudiants, parfois violents comme en mai 1975, à Alger et à Constantine. [...]. La pression arabisante, s'exerçant dans un sens hostile à la révolution agraire, entraînera le 16 avril 1976 une Ordonnance décrétant la suppression de l'enseignement religieux et privé ; dirigée en apparence contre les établissements étrangers, cette mesure vise en réalité les foyers d'endoctrinement islamique que représentait l'Enseignement originel. Cette année 1976 est animée par les discussions publiques proposées sur le projet de Charte nationale. Mais l'arabisation de l'environnement est poursuivie : arabisation de l'état-civil, des noms de rues, des plaques d'immatriculation [...].

Les résultats mitigés de cette politique éducative et linguistique qu'a constitué l'arabisation forcenée³¹⁰ et devant l'urgence de la situation, le Président Boumediène³¹¹ a

³⁰⁸ (Bennoune, 2000, p. 229-230) : [...] avant 1971, l'arabisation a été réalisée d'une façon « horizontale » ou « parallèle » ainsi que « verticale », c'est-à-dire par discipline. Si on examine ce progrès quantitatif selon un point de vue qualitatif, nous constatons que ce processus d'arabisation a été mené de façon empirique et sans mesures d'accompagnement nécessaires pour améliorer le contenu des programmes arabisés et la formation des enseignants arabisants, et faire en sorte que l'arabisation n'ait pas de répercussions sur le niveau et la qualité de l'enseignement dispensé, surtout dans les disciplines scientifiques et techniques dont la maîtrise est une condition sine qua non pour tout développement.

³⁰⁹ (Grandguillaume, 2004, p. 15) : L'agent actif de l'arabisation sera Abdelhamid Mehri, secrétaire général de l'Enseignement primaire et secondaire. [...] avec l'appui des arabisants réformistes ou baathistes du FLN, il manifesterà une grande obstination à contourner les résistances pour mettre les Algériens devant le fait accompli d'un enseignement primaire et secondaire entièrement arabisé, et ayant de ce fait des retombées sur l'enseignement supérieur.

³¹⁰ (Bennoune, 2000, p. 263) : [...] En somme, l'arabisation de l'enseignement moyen et secondaire (par discipline et par filière) s'est faite dans l'incohérence, l'improvisation et la précipitation. Les changements intervenus ont porté particulièrement sur les horaires qui diminuaient ou qui augmentaient d'année en année, sans études préalables de nature à cerner les incidences sur le plan pédagogique ou organisationnel.

³¹¹ (Grandguillaume, 2004, p. 17) : Les raisons qui poussèrent Boumediène à ce revirement ne furent pas explicitées. Il fut sans doute sensible aux tensions provoquées à propos de la révolution agraire et de l'arabisation, et désireux de faire prévaloir l'aspect progressiste de son action. Il semble par ailleurs que des rapports inquiétants sur la situation de l'enseignement lui soient parvenus.

nommé Mostéfa Lacheraf ³¹² afin de faire le bilan et d'opérer les changements nécessaires suivant les orientations politico-économiques du pays.

B.1.4. La quatrième phase : (1977-1979) : « Lacheraf et la pause de l'arabisation »

Grandguillaume considérant la nomination de Mostefa Lacheraf parle d'une « pause de l'arabisation » (2004, p. 17) tant il est vrai que ce militant de la cause nationale, écrivain et intellectuel, excellent bilingue, maniant les deux langues, l'arabe et le français, avec aisance, fut un fervent opposant à la politique d'arabisation idéologique. Lacheraf dresse, à son arrivée à la tête du MEN, un bilan alarmant de la situation réelle de l'école algérienne après quinze années d'indépendance (Lacheraf, 2006, p. 325) :

[...] Comme préalable à mon acceptation du poste ministériel j'avais obtenu du Président Boumediène qu'il m'autorise à informer les parents d'élèves et l'opinion publique de l'état gravement carencé de l'école algérienne et de la nécessité d'opérer un sévère bilan à son sujet, choses que les tenants de l'*arabisme* idéologique et non de la légitime *arabité* culturelle (n'ayant cure de l'exigence qualitative de la langue scolaire) voulaient cacher à tout prix à leurs partisans sectaires et chauffés à blanc.

Les chiffres des évaluations officielles, Baccalauréat et BEM, confirment cet état carencé du système (Bennoune, 2000, p. 290) : « [...] ces carences du système éducatif ont influé sur la baisse de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux : 83% d'échecs au baccalauréat en 1977 et une admission au brevet d'enseignement moyen à 7/20 pour atteindre le faible pourcentage de 30% de succès. »

Lacheraf a tenté de réorienter le débat et ses actions vers les problématiques³¹³ liées à la qualité de l'enseignement-apprentissage, et poser le débat autrement. Il a voulu ainsi sortir de cette spirale idéologique et politique qui consacre cet antagonisme linguistique, et se consacrer aux questions méthodologiques et didactiques (Lacheraf cité dans Bennoune, 2000, p. 281) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] Il ne s'agit nullement de choisir entre la langue nationale et une langue étrangère. Le problème du choix étant dépassé et irréversible, *le débat sur l'arabisation ne peut porter, désormais, que sur le contenu, les moyens, les méthodes, les étapes, la conception générale d'une langue appelée à jouer le rôle qui doit lui revenir si les siens savent en faire, par leur travail et un effort acharné et positif* de perfectionnement, l'outil culturel et scientifique destiné à propulser la marche en avant de l'Algérie socialiste. Si le processus d'arabisation est un

³¹³ (Grandguillaume, 2004, p. 17) : À peine installé au ministère, Lacheraf limoge Mehri et toute son équipe de hauts fonctionnaires. Ils iront se réfugier au parti du FLN où ils constitueront un groupe de pression redoutable. Il se défait des professeurs irakiens que Mehri avait en réserve pour arabiser l'enseignement supérieur. Il reprend la formation d'enseignants bilingues et rétablit une section « lettres bilingues » alors que toutes les sections littéraires avaient été arabisées. De son côté, Abdellatif Rahal insistera à plusieurs reprises sur les inconvénients que présente une arabisation de l'enseignement supérieur, dans un pays où l'emploi est fortement lié à la langue française, et anglaise éventuellement.

fait sur lequel on ne peut revenir, le lourd handicap, les préjugés tenaces hérités de l'ère coloniale, et les retards subis par la langue arabe en Algérie, ont tous contribué à faire en sorte que **le problème ne peut être résolu en dehors des conditions d'une grave exigence de qualité et d'étapes nécessaires qui, seules, auront raison de ces obstacles matériels et moraux.**

Cependant cette *pause ne sera que de courte durée* (Grandguillaume, 2004, p. 17) car Mostéfa Lacheraf s'est vite heurté à l'opposition des tenants de l'arabisation³¹⁴, et il quitte le MEN en 1978, après avoir dessiné les contours du projet de l'enseignement fondamental polytechnique dont il a conditionné la mise en œuvre par un certain nombre de préalables qui à l'époque ne pouvaient être réunis. Avec le décès de Boumediène, c'est une autre étape qui commence, ou plutôt le processus de l'arabisation idéologique reprend son cours durant le mandat du Président de la République, Chadli Bendjedid.

B.1.5. La cinquième phase (1979-1984)

Cette phase a connu le retour en puissance du clan des arabisants, et elle consacre encore une fois la politique de l'arabisation idéologique³¹⁵. C'est aussi une période qui a connu des tensions exacerbées, crispations linguistiques, identitaires et religieuses qui se sont manifestées par le printemps berbère d'avril 1980 ; mais aussi par les revendications des diplômés arabisants qui rencontraient beaucoup de difficultés à s'insérer dans le marché du travail, ainsi que par l'opposition des étudiants francisants à l'arabisation de certaines filières de l'enseignement supérieur (Grandguillaume, 2004, p. 18) :

La pression sur l'arabisation avait été relancée dès novembre 1979 par la grève des étudiants arabisants : ceux-ci, ne trouvant pas d'emploi au terme de leurs études, exigeaient l'application immédiate de l'arabisation de l'Administration. La grève se termine en 1980, avec la notification des décisions du Comité central préparant une relance de l'arabisation. Cette grève coïncide avec des émeutes en Kabylie, provoquées par l'interdiction d'une conférence de Mouloud Mammeri à Tizi-Ouzou sur la poésie kabyle : d'importantes manifestations, suivies de répression, ont lieu en faveur de la langue et de la culture berbères.

Le 14 septembre 1980 est pris un arrêté « portant arabisation de la 1^{re} année des sciences sociales, politiques, juridiques et économiques » applicable dès cette année. Une assemblée générale des enseignants francisants demande un report de la rentrée universitaire. [...]. Le même mois (janvier 1981) est installé un Haut Conseil de la langue nationale, chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation. L'agitation du parti autour de cette question se poursuit durant toute l'année 1982, sur fond d'affrontements dans les universités, provoqués par des étudiants islamistes ou berbéristes.

³¹⁴ (Grandguillaume, 2004, p. 17) : « Lacheraf se livre à des polémiques maladroites, il se heurte aux intrigues du clan arabisant fort puissant dans l'Éducation nationale et représenté au Conseil des ministres par Taleb-Ibrahimi. »

³¹⁵ (Grandguillaume, 2004, p. 18) : Les conditions difficiles de l'accession de Chadli Bendjedid à la présidence redonnèrent du pouvoir au Comité Central du FLN. Dans le gouvernement constitué en mars 1979, le ministre de l'Éducation est Mohamed Kharroubi, celui de l'Enseignement supérieur Abdelhaq Bererhi : le premier est un acharné de l'arabisation alors que le second n'est plus à même d'en protéger l'enseignement supérieur. Au FLN, la présidence de la Commission de l'Éducation, de la Formation et de la Culture, d'abord assurée par Benhamouda, revient en janvier 1980 à Taleb-Ibrahimi : dès février, celui-ci annoncera un plan national d'arabisation de l'Administration, du secteur économique et de la recherche scientifique.

L'Algérie a connu durant cette phase, caractérisée par le retour des « Barbes-FLN³¹⁶ », l'une des situations les plus délicates de sa jeune histoire d'État indépendant, et la phase qui se profile va non seulement exacerber les conflits mais encore plonger le pays dans la dérive meurtrière des années 1990-2000.

B.1.6. La sixième phase (1985-1999) : la décennie noire

Cette phase mouvementée a vu la succession d'événements cruciaux pour l'histoire de l'Algérie contemporaine, à commencer par la parenthèse démocratique suite aux événements d'octobre 1988, qui a suscité tant d'espoir, à travers l'ouverture démocratique, de courte durée hélas ! Car le pays va connaître, comme nous l'avons mentionné plus haut, à partir de 1991 un conflit meurtrier qui a opposé le Front Islamique du Salut à l'Armée Nationale Populaire après l'arrêt du processus électoral. Durant cette période, l'arabisation idéologique continue, et la loi sur la généralisation de l'arabisation est votée et, comme nous l'avons déjà souligné, elle intervient au moment où le pays traverse une crise politique majeure avec la montée de l'islamisme politique (Grandguillaume, 2004, p. 19) :

Dans ce climat de déliquescence du pouvoir central, ce n'est plus l'arabisation qui prime, mais l'islamisation, la première n'étant plus qu'un adjuvant de la seconde. L'imprégnation religieuse l'avait déjà largement emporté dans l'enseignement. Celui-ci entre dans une phase de dégradation importante à partir de 1986, avec la diminution des ressources de l'État : le manque de moyens de documentation et l'arabisation contribuent à l'effondrement de l'enseignement supérieur arabisé. Les émeutes d'octobre 1988 conduisent à une libéralisation du régime, la constitution de février 1989 instaure le multipartisme, l'abandon des références au socialisme (abolition de la révolution agraire le 5 novembre 1990). De ce contexte profite surtout le mouvement islamiste (FIS) pour gagner les élections communales en juin 1990, puis les législatives en décembre 1991.

L'Assemblée nationale populaire [...] a voté en décembre 1990 une loi de généralisation de l'utilisation de l'arabe, rendant obligatoire l'emploi de cette langue à partir du 5 juillet 1992.

En 1998, un décret portant généralisation de la langue arabe a été promulgué par le Président Zeroual. Ce décret renforçait les dispositions répressives contre les contrevenants à l'application de la loi portant sur l'usage de la langue arabe au niveau des institutions de l'État (Grandguillaume, 2004, p. 19-20) :

Cette mesure sera reportée suite à l'épisode Boudiaf (janvier-juin 1992), pour être relancée en décembre 1996, pour une application le 5 juillet 1998, qui s'est faite dans l'indifférence générale. Sous la pression islamiste, [...] Liamine Zeroual qui, dans l'espoir de rallier les populations

³¹⁶ (Grandguillaume, 2004, p. 17) : Les Algériens nomment « Barbes-FLN » les officiels du FLN de la tendance arabisante réticente vis-à-vis de la révolution agraire, qui se rapprochèrent du courant islamiste montant, en espérant bénéficier de son dynamisme tout en conservant les avantages de leur position au sein du parti. C'est parmi eux que se comptaient les partisans les plus acharnés de l'arabisation à tout prix et de l'instauration d'une société islamique.

attirées par les islamistes, met en œuvre les mesures qu'ils auraient prises s'ils étaient parvenus à leurs fins : l'arabisation-islamisation en est un élément capital.

Mais ces dispositifs législatifs répressifs n'ont pas eu les effets escomptés, bien au contraire : les algériens continuent³¹⁷ à pratiquer les langues maternelles et étrangères comme à leur habitude et ne se plient pas à ces injonctions politiques (Dourari, 2011, p. 4) :

Les décisions politiques en la matière y sont impuissantes, comme l'a constaté Yasmina CHERRAD de l'université de Constantine (...) : « *Malgré les nombreuses décisions et textes officiels rendant obligatoire l'utilisation exclusive de l'arabe standard moderne, les Algériens dans leurs pratiques quotidiennes agissent autrement. Devant cette réalité réfractaire, les autorités, par l'ordonnance de 1996, durcissent leur position en menaçant d'amendes et même de prison les contrevenants. Ces dispositions ne changent les habitudes ni des sujets parlants, ni même des institutions, qui ne se plient pas à la loi...* »

Avec la démission du Président Zeroual et l'arrivée au pouvoir du Président Bouteflika, de nouvelles orientations politiques se dessinent : une nouvelle pause de la politique d'arabisation, sommes-nous tentés de dire, après celle que le pays a connu de 1977 à 1979 avec Mostefa Lacheraf serait en passe de se (re) produire. Une phase qui va de 2000 à nos jours, à laquelle nous allons nous intéresser à présent afin de tenter de cerner les contours de la politique linguistique actuelle.

B.2. Les années 2000 : vers le plurilinguisme³¹⁸ ?

Avec l'arrivée du Président Bouteflika au pouvoir en 1999, une nouvelle phase commence. Ce dernier tente de décrier l'éternel débat sur la place des langues, non sans conflits car s'agissant de Tamazight, une reconnaissance et un statut de langue nationale ne lui fût accordée qu'à la suite des événements sanglants que la Kabylie a connus en 2001³¹⁹. Concernant la langue française, le Président multiplie les gestes, discours et interventions

³¹⁷ (Dourari, 2011, p. 3-4) : Les Algériens ne parlent pas l'arabe scolaire, langue maternelle de personne dans le monde arabe. Selon K. Taleb Al-Ibrahimi : « *L'usage de l'A.S. (=Arabe Standard) s'amenuise au fur et à mesure que l'on s'éloigne des contextes **formels**, que l'on se rapproche des situations **informelles*** » (op. cit. p. 122).

³¹⁸ (Benramdane, 2007, p. 186-187) (c'est nous qui mettons en italique) : Il n'est pas exagéré d'énoncer ceci : *le système est construit sous le mode de l'évidence*, comme si tout est réglé d'avance, comme si la langue arabe scolaire, consacrée pourtant sans ambiguïté dans les textes officiels comme langue d'enseignement (la question n'est pas là !) était une langue maternelle, comme si le berbère était un dialecte, comme si l'arabe algérien était une sous-langue, comme si le français était une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, l'italien ou le chinois. Ainsi, *l'on a maintenu une forme de mirage institutionnalisé, en réalité un seuil minimal d'adversité linguistique dans le système éducatif algérien, entretenu par des politiques ignorant tout des faits de langue, d'éducation et de pédagogie*. Cette caractéristique du paysage éducatif algérien et marocain, bien que baissant d'intensité, reste encore présente dans le paysage éducatif.

³¹⁹ (Dourari, 2011, p. 8) : « L'amendement, sous la pression des événements de Kabylie, de la constitution algérienne en 2002, rehaussant tamazight à la dignité de langue nationale [...] »

en français, et il participe en tant qu'observateur – une première pour un président algérien – au sommet de l'OIF à Beyrouth en 2002³²⁰ (Grandguillaume, 2004, p. 20) :

[...] Sur le plan linguistique, il prononça un discours d'intronisation en un arabe classique recherché, pour démontrer, semble-t-il, qu'il possédait parfaitement cette langue, et qu'elle n'était pas comprise de l'ensemble de la population. Ses interventions ultérieures se firent en français ou en arabe parlé. Il montrait par là qu'il ne s'appliquait pas à lui-même la loi de généralisation de l'usage de la langue arabe précédemment décrétée. Il affirma à plusieurs reprises une position nuancée dans le domaine des langues, notamment lors de la Journée de l'étudiant, le 19 mai 1999 : « Il est impensable d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais. » Il exprime un point de vue réaliste sur la politique linguistique suivie : « Il n'y a jamais eu de problème linguistique en Algérie, juste une rivalité et des luttes pour prendre la place des cadres formés en français. »

Cette situation augurait d'une aire nouvelle, prémices d'une politique linguistique nouvelle³²¹ que d'aucuns ont salué en Algérie, formulant aussi le vœu qu'elle se concrétise dans le cadre de la refonte du système éducatif lancée en 2002-2003. Des recommandations importantes devaient être préconisées quant à la place des différentes langues nationales et maternelles par rapport à la langue d'enseignement, à savoir la langue arabe. Il s'agissait de reconsidérer également les finalités et la place des langues étrangères dans le système éducatif, de celui de la langue française notamment, par la mise en place d'une nouvelle politique linguistique (Benramdane, 2007, p. 189) :

Revenons à l'impuissance pédagogique, et à un de ses avatars populistes les plus visibles, le traitement égalitariste de la langue linguistique, faisant fi des repères socio-fonctionnels, tels que le laisse transparaître la réalité sociolinguistique nationale et régionale. S'agit-il aussi de re / poser et de re/penser tout le processus éducatif linguistique réalisé, dans le cadre institutionnel, sur un monolinguisme de simulation pour nier subjectivement une réalité plurilingue et multilingue ? Fallait-il réarticuler les approches sur une perception différente et différenciée du fait pédagogique en milieu plurilingue et non plus monolingue, sur une stricte observation objective du paysage linguistique et non sur sa négation idéologique (langues maternelles, secondes et étrangères)? Est-ce que nous sommes dans une situation de français langue étrangère ou de français langue seconde ? Ou, comme le pensait, il y a quelques années Galisson, faut-il penser à un concept entre « langue seconde » et « langue étrangère » qui cadre avec la réalité de beaucoup de pays africains ? Les implications dans le cadre de la formation sont fondamentales : domaine généraliste, de spécialisation et/ou d'interdisciplinarité ?

En outre, il fallait forcément engager une réflexion sur les théories fondatrices de ces instruments de formation et de leurs prolongements en aval. Étant donné que le plurilinguisme est officiellement établi, comme dans beaucoup de pays africain, il reste à assurer la complémentarité et la déductibilité des finalités officielles. Il faudrait encore, sur un plan opérationnel, restructurer de fond en comble le dispositif d'intervention didactique et pédagogique des disciplines, de toutes les disciplines, y compris les langues.

³²⁰ (Grandguillaume, 2004, p. 21) : [...] bien que l'Algérie ne fasse pas partie de la francophonie, le Président Bouteflika s'est rendu à Beyrouth, le 18 octobre 2002, au sommet de cette organisation, à titre d'invité du Président libanais : geste qui peut faire présager d'une évolution de la position de l'Algérie en ce domaine.

³²¹ (Abbaci, 2011, p. 5) : La réconciliation linguistique en Algérie consiste en une prise de conscience de la nécessaire prise en charge de la diversité linguistique, culturelle et ethnique du pays. La révision de la constitution était un tournant décisif dans l'histoire des politiques linguistiques et montre une face de l'Algérie qui se réconcilie avec elle-même en affirmant le pluralisme/pluriculturalisme linguistique. La réconciliation linguistique de 2002 laisse émerger une politique linguistique pluraliste.

Nous allons, à la lumière des récentes modifications intervenues dans les textes législatifs, tenter une réponse aux questions suivantes : quelle est aujourd'hui la place des langues nationales et des langues étrangères dans le système éducatif algérien ? Peut-on véritablement parler de *renouveau* en termes de politique linguistique et éducative ? Ce pays multilingue, officiellement monolingue, s'achemine-t-il vers le plurilinguisme ?

Tenter une réponse aux questions soulevées ci-dessus pourrait faire l'objet de plusieurs thèses tant la complexité de celles-ci nous l'avons vu tout le long des pages précédentes qui traitent de la politique de l'arabisation passe par les problématiques non seulement d'ordre épistémologique mais encore et surtout idéologique. Nous n'avons donc nullement l'intention de tenter une approche analytique de la politique linguistique actuelle, entreprise périlleuse car n'entrant ni dans le champ de nos compétences ni dans l'objet de notre thèse. Nous nous contenterons juste, conscient que nous sommes de la complexité des enjeux, essayer de cerner cette politique linguistique³²², si politique linguistique il y a³²³, et de soulever les questions véritables, préalables à un débat de fond, à la lumière des dernières problématiques soulevées au niveau didactique par les récentes orientations opérées dans le monde de la recherche et par les nouvelles politiques linguistiques au niveau international mais également et surtout national. Afin de nous permettre de mieux appréhender ces concepts de bi/pluri/multilinguisme, nous avons jugé utile d'interroger, ne serait-ce que superficiellement, la notion de plurilinguisme et tenter de cerner/d'esquisser ses apports et limites à la lumière des récents développements dans le champ de la recherche.

B.2.1. Les notions de bi/pluri/-multilinguisme : quelle pertinence ?

Les limites et problèmes épistémiques que pose le concept de bilinguisme ont semble-t-il justifié les orientations actuelles en termes de plurilinguisme. Beaucoup de

³²² (Taleb Ibrahim, 2000, citée dans Benramdane, 2007, p. 187) souligne qu'il est difficile d'affirmer, dans ce contexte, qu'il « existe ou a existé en Algérie, depuis l'indépendance, une politique linguistique pensée, réfléchie et définie avec des options de planification claires, fondées sur un projet de société lui-même ayant fait l'objet d'un consensus. Si politique il y a eu, fondée sur une idéologie unanimiste, « jacobine », centralisatrice et volontariste, elle s'est pratiquement confondue avec le processus d'arabisation dont l'objectif essentiel est de redonner à la langue arabe son statut dans la société, qui avait été déclassée langue étrangère pendant l'occupation française.

³²³ (Dourari, 2011, p. 7) : Au regard du plurilinguisme de l'Algérie, on ne peut dire qu'il y a là une politique linguistique explicitement formalisée dans la mesure où est éludée la référence aux autres langues. La loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23/01/2008) qui définit les langues enseignées à l'école, oblitère l'arabe algérien et entretient la confusion en parlant de « la langue arabe » sans qualificatif (ce qui suggère l'identité de l'algérien et de l'arabe scolaire institutionnel). Les ordonnances et lois sur la généralisation de l'*arabisation* (terme ambigu) dessinent en creux la politique du gouvernement.

chercheurs voient en effet en cette notion une évolution intéressante à même de remédier aux insuffisances de la notion de bilinguisme (Colin, 2012, p. 33) :

[...] Le plurilinguisme vient répondre aux limitations constatées de la notion de bilinguisme et de son corollaire, la conception du locuteur bilingue idéal. Avec le plurilinguisme, on se propose de sortir de l'impasse terminologique en envisageant la compétence multilingue de façon globale : il n'est plus question de degré de compétence (ils peuvent être "divers") et il n'est plus question non plus d'une compétence effective dans tous domaines et en toutes situations (les finalités peuvent être "différentes"). C'est donc une vision beaucoup plus flexible de l'individu bilingue qui est offerte : elle indique d'emblée que toutes les configurations sont possibles, sans avoir à recourir à de nombreuses épithètes comme c'était le cas avec le bilinguisme.

Cependant, à l'instar d'autres notions qui se sont imposées dans le champ de la didactique des langues étrangères, comme celle de compétence, la notion de pluri/multilinguisme est sujette à caution et doit être manipulée avec prudence tant les difficultés d'ordre définitoire³²⁴ et l'importance / prégnance des facteurs politico-idéologiques imposent une nécessaire distance quand on veut se positionner sur le terrain scientifique et objectif. Ceci semble se justifier par exemple, lorsque l'on examine l'emploi des préfixe *pluri/ multi* qui dans bien des situations et d'écrits, on constate qu'ils ne sont nullement distingués l'un de l'autre, alors qu'ailleurs ils sont définis et réfèrent à des situations différentes.

Cela dit, bien que la définition de la notion de plurilinguisme ait « gagné en précision » (Colin, 2012, p. 33) ces dernières années avec notamment les travaux du Conseil de l'Europe, une distinction étant désormais établie entre multilinguisme et plurilinguisme³²⁵, il n'en demeure pas moins que cette notion pose toujours problème quant à son opérationnalité (Colin, 2012, p. 39) :

Complexe et complète, la notion de plurilinguisme dépasse donc la stricte question de la compétence linguistique et intègre les autres dimensions associées à la connaissance de plusieurs langues, notamment la dimension interculturelle, et tente d'effectuer une réorientation de la perspective autour du locuteur multilingue. Il subsiste néanmoins quelques interrogations quant à l'opérationnalité effective du concept, d'une part parce qu'il s'agit d'une notion à forte coloration européenne et qui s'impose difficilement en dehors de ce cadre, et d'autre part parce qu'il n'est pas garanti que le changement de perspective réussisse à modifier les représentations déjà évoquées des locuteurs bilingues.

³²⁴ (Colin, 2012, p. 39) : « [...] Il reste à savoir si ce changement de perspective induit par la notion de plurilinguisme est effectif et a des répercussions concrètes en-dehors du cadre des linguistes, chercheurs et spécialistes de l'enseignement des langues. »

³²⁵ (Colin, 2012, p. 42-43) : Difficile [...] pour le non-spécialiste de faire la part des choses : le fait de retrouver plusieurs termes en concurrence dans les discours et documents des organisations européennes est source de confusion, et annule des distinctions posées par ailleurs (dans le CECR par exemple, entre plurilinguisme et multilinguisme). La densité des documents relatifs au plurilinguisme, comme le CECR, fait qu'il s'agit d'une notion difficile à appréhender et à manipuler. Cela a pour risque de reléguer la notion de plurilinguisme à une notion de "chercheurs" – et de chercheurs francophones en particulier – avec pour l'instant peu d'impact réel en-dehors de la communauté scientifique, excepté pour les échelles de compétences proposées par le CECR.

Il y a là un « *malaise terminologique* »³²⁶ parfaitement perceptible à travers les fluctuations terminologiques au niveau des institutions européennes elles-mêmes : l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe. Ainsi au concept de *plurilinguisme* largement utilisé et promu par le Conseil de l'Europe, l'Union Européenne lui préfère celui de *multilinguisme*. Or ce sont des notions aux visées et orientations complètement différentes de même que les orientations au niveau politique et idéologique³²⁷. De sorte que cette notion vague pose plus de problèmes qu'elle en résoud (Colin, 2012, p. 43) :

Outre la difficile saisie du concept, qui est défini d'emblée comme complexe ("La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ancre sa pertinence théorique dans un paradigme de la complexité" Moore et Castellotti 2008, p. 18) on peut également reprocher à la notion de plurilinguisme d'être tellement souple qu'elle encourt le risque d'être trop vague. [...]. La notion de plurilinguisme recouvre en effet toutes les situations d'appropriation d'une langue, et peut référer à une multiplicité de situations – et c'est là son but. Mais il faut prendre garde à ne pas négliger les spécificités propres à chaque locuteur ou groupe de locuteurs : au moment de s'intéresser à la question du comment se construit et se développe la compétence plurilingue, on ne peut faire l'économie de l'observation détaillée des modalités d'appropriation des langues, en particulier le contexte d'appropriation (âge d'acquisition, guidé/non guidé, scolaire/informel...), pour lesquelles la notion de plurilinguisme est trop générale.

Une incidence visible dans la littérature de l'hésitation et de la complexité d'utilisation de la notion du concept est de l'utilisation en filigrane du terme "bilinguisme" ou "bilingue", même lorsque l'on emploie le terme "plurilinguisme" par ailleurs[...]. Des termes hybrides comme "bi/plurilinguisme" ou "bi plurilinguisme" ont été proposés, et utilisés entre autres par Danièle Moore (2006).

Cette ébauche met en évidence la complexité du débat portant sur la notion de plurilinguisme tant sur le plan épistémologique, idéologique que de son opérationnalisation dans le système éducatif. Loin de constituer donc une panacée, le plurilinguisme – notion complexe au demeurant et dont l'évolution et l'application semble pour le moment se cantonner au continent européen et plus précisément au Conseil de l'Europe – n'a pas laissé indifférents les rédacteurs des textes de référence de la réforme du système éducatif algérien (RGP, 2009, p. 68) : « [...] dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité

³²⁶ (Colin, 2012, p. 41) : [...] Plusieurs autres pistes sont à explorer pour expliquer le cantonnement de la notion de plurilinguisme en Europe. La première de ces pistes est qu'en réalité, malgré la volonté de se dégager du modèle du bilinguisme, il subsiste un certain malaise terminologique : on remarque en effet que les différentes instances européennes n'ont pas recours aux mêmes termes. L'Union Européenne a tendance à utiliser la notion de "multilinguisme" [...].

³²⁷ (Colin, 2012, p. 42) : Pourquoi cette différence avec le Conseil de l'Europe ? Rappelons à cet égard qu'il s'agit d'organisations distinctes. Le Conseil de l'Europe s'occupe en priorité de droits de l'Homme et de coopération culturelle, tandis que l'Union Européenne a en charge avant tout des questions d'ordre politique et économique. Selon Marisa Cavalli, c'est ce qui explique les divergences de terminologie : le Conseil de l'Europe est investi dans le "terrain des valeurs, des droits et des libertés", tandis que pour l'Union Européenne, c'est "le prisme de l'économie qui est adopté" (Cavalli 2008 p. 31). La position de l'Union Européenne est plus pragmatique, et la visée économique des avantages du multilinguisme sont affichés très clairement [...].

entre les finalités suscitées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue. »

Cependant, la question de la place et du rôle des langues et donc de l'enseignement-apprentissage de celle-ci dans le système éducatif algérien est loin d'être réglée, car elle est vite rattrapée par des pesanteurs politico-idéologiques. Par en effet une politique linguistique exclusive, qui bien que prônant la nécessité de prendre en compte la réalité plurilingue que constitue le champ sociolinguistique algérien, consacre le monolinguisme dans les faits. Ainsi, la loi d'orientation sur l'Éducation nationale de 2008 ne déroge pas à la règle et ne fait que reproduire la politique linguistique dominante et exclusive en vigueur jusqu'à présent (Dourari, 2011, p. 8) :

La loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008 est le dernier texte qui encadre la problématique des langues notamment à travers leur prise en charge dans le système éducatif. Ce texte oublie les dispositions de la constitution de 2002, hormis le fait d'évoquer l'enseignement de la langue tamazight. Il demeure muet sur l'existence même de la langue arabe algérienne même sous le titre des « langues maternelles ».

Les « principes fondamentaux » qui doivent guider « la nouvelle politique éducative », énumérés dans les pages 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 de ladite loi d'orientation, révèlent la posture sous-jacente quant à la perception officielle de l'identité et des langues en Algérie.

Maurer (2011a) et de Puren (2012a) posent, à juste titre, la nécessité d'ouvrir un débat sur les orientations actuelles en termes de politique(s) linguistique(s), de plurilinguisme, celles qu'impose, en Europe, le Conseil de l'Europe, tant la prégnance du projet politique et idéologique a été jusqu'à présent flagrante. Dourari ne manque pas également de rappeler l'importance de ces considérations idéologiques, tant la prégnance de celles-ci ne se dément pas, s'agissant du cas du Maghreb et de l'Algérie notamment (2002, paragr. résumé) :

[...] La question linguistique, dans une société plurilingue non reconnue comme telle par l'État, est fatalement happée par l'idéologie, pour masquer des intérêts idéels et matériels, des positions de pouvoir. Au refus borné de reconnaître tamazight, certains défenseurs de la question amazighe réagissent en lui opposant le rejet de la langue arabe scolaire. Ils confondent ainsi politique linguistique rétrograde (l'arabisation) d'un pouvoir d'État à l'ornière serrée et agissant sous l'effet de la haine de soi, et la langue arabe elle-même qui a été le véhicule d'une civilisation brillante et de la pensée rationnelle qu'elle a transmise à l'Occident en passant d'Averroès à Saint Thomas d'Acquin. *Nier la réalité demeure donc la chose la mieux partagée par ces acteurs.*

Il faut dire que les intentions et déclarations de principe ne peuvent occulter la question de la planification linguistique, qui elle-même pose avec acuité d'autres questions sous-jacentes, en termes de projets de société, qui doivent connaître en Algérie des rebondissements certains du fait non seulement des séquelles des politiques éducatives et linguistiques pré- et post-indépendance que de celui des nouvelles problématiques que pose la mondialisation-globalisation (Dourari, 2011, p. 17) :

La reconnaissance de l'amazighité du Maghreb, de l'algérianité et de la maghrébinité culturelle et linguistique du pays, permet de recomposer le puzzle identitaire millénaire, d'un côté, et le paysage géopolitique et géoculturel des Algériens et des Maghrébins, d'un autre côté. La mise en œuvre d'une politique linguistique et culturelle d'intégration du pluralisme algérien de fait (...) ouvert sur la modernité et la citoyenneté est une urgence.

Maougal aborde la question de la place et du rôle et la situation de chacune des langues en Algérie et revient sur la complexité de la situation et sur la gestion du fait linguistique par les pouvoirs politiques, une gestion caractérisée par « *une distribution fonctionnelle tacticienne, politicienne et institutionnelle* », elle-même sous-tendue par un projet de société lui-même sujet à polémique (2002, p. 110) :

Les langues en Algérie sont encerclées dans un carcan lui-même tributaire d'un projet de société obsolète et suicidaire. Elles ne sont pas modernes ou archaïques en elles-mêmes, elles le sont en fonction des orientations et des usages auxquels on les destine. La langue arabe est fondamentalement prédestinée encore aux usages de la mythologie sacrée et aux stratégies de verrouillage idéologico-politicien. La langue tamazight se débat dans des problèmes de reconnaissance de statut, et les langues étrangères sont reléguées à assurer tactiquement (momentanément) un lien avec le monde technologique et commercial. C'est cette distribution fonctionnelle tacticienne, politicienne et institutionnelle qui laisse s'imposer une réalité d'une grande insécurité linguistique.

À l'euphorie et l'espoir de départ suscités par les interventions du chef de l'État et la décision de constitutionnaliser Tamazight a succédé un arsenal législatif qui assigne à chacune des langues un rôle, du moins dans la sphère formelle, qui ne déroge pas à la règle établie en vigueur jusque-là. Il encourage le monolinguisme officiel veillant à la perpétuation de l'idéologie dominante, occultant/minorant le rôle véritable des autres langues qu'elles soient nationales (maternelles) ou étrangères, faisant fi des récentes évolutions intervenues tant au niveau sociétal, national que mondial (Dourari, 2011, p. 15) : « la politique linguistique, culturelle et éducative actuelle, inspirée de l'idéologie arabo-islamique du PPA-MTLD et de l'Association des Oulémas, continue d'affaiblir la loyauté à l'égard de la communauté nationale et politique ».

Dourari, dans une excellente analyse des textes juridiques dessinant les contours de la politique linguistique actuelle, ne fait que confirmer en effet « *cette distribution tacticienne* » du rôle des langues dont parle (Maougal, 2002), (2011, p.8-9) :

Les « principes fondamentaux » qui doivent guider « la nouvelle politique éducative », énumérés dans les pages 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 de ladite loi d'orientation, révèlent la posture sous-jacente quant à la perception officielle de l'identité et des langues en Algérie: Au point 1 (p. 7) il est affirmé : « Il s'agit **tout d'abord** de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme **vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne** et de la consolidation de l'unité de la nation ».

Plus loin, « l'école algérienne ...tire **ses fondements des principes fondateurs de la nation algérienne**, principes inscrits dans **la déclaration de Novembre 1954** ainsi que dans la constitution et les différentes chartes dont la nation s'est dotée ». « L'école doit à cet effet, contribuer à perpétuer **l'image de l'Algérie terre d'Islam, partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain...** » (p. 7) L'amazighité n'est qu'une troisième "couche" identitaire en dépit du fait que, historiquement, c'est sur ce socle que s'est construite la personnalité algérienne.

Dans l'esprit du législateur, les Algériens étaient d'abord musulmans, puis sont devenus arabes et enfin amazighs ! C'est l'ordre achronique de l'esprit mythique. L'expression « l'attachement à son héritage civilisationnel **plusieurs fois millénaire** », en ne mentionnant pas la nature de cet héritage, insinue une ambiguïté : on penserait à l'amazighité, mais il s'agit moins de cela que d'arabité et d'islamité puisque aussi bien il est mentionné (p. 8) que « Les caractéristiques de la nation algérienne ont été ainsi **façonnées par l'islam** en tant que religion qui a conféré au peuple algérien **la dimension fondamentale de son identité** ».

L'urgence d'une politique linguistique d'intégration du pluralisme de fait dont parle, à juste titre Dourari (1997 cité dans Dourari 2011) est d'autant plus justifiée par la politique linguistique et éducative actuelle qui, au risque de nous répéter, garde le cap de l'orientation antérieure dont elle n'est finalement que l'appendice (2011, p. 7) :

Toutes les constitutions algériennes ont institué la langue arabe scolaire comme langue nationale et officielle de l'État. Seule la constitution remaniée de 2002 introduit un changement en proclamant « *tamazight est également langue nationale* ». Au regard du plurilinguisme de l'Algérie, on ne peut dire qu'il y a là une politique linguistique explicitement formalisée dans la mesure où est éludée la référence aux autres langues. *La loi d'orientation sur l'éducation nationale* (N°08-04 du 23/01/2008) qui définit les langues enseignées à l'école, oblitère l'arabe algérien et entretient la confusion en parlant de « la langue arabe » sans qualificatif (ce qui suggère l'identité de l'algérien et de l'arabe scolaire institutionnel). Les ordonnances et lois sur la généralisation de *l'arabisation* (terme ambigu) dessinent en creux la politique du gouvernement.

Ainsi, bien que Tamazight soit reconnue comme langue nationale, il n'en demeure pas moins que la récente loi d'orientation, de 2008, la maintient dans une situation de minoration la reléguant au statut de patrimoine et en suivant encore et toujours cette même volonté et politique de marginalisation (Dourari, 2011, p. 11) :

« **L'amazighité en tant que langue, culture et patrimoine** » (p. 10) est le titre censé nous éclairer. Il contraste fort avec celui concernant la langue arabe : « **L'arabité en tant que langue, civilisation et culture** ». Le terme *civilisation* ne concerne que l'arabe, reléguant tamazight à une simple affaire *de patrimoine*. Il n'est pas concerné par le « *recouvrement* » de la personnalité algérienne dont il s'agissait, nécessitant un effort de reconstruction intellectuel et matériel de la part de la nation, mais seulement un effort mnémotechnique.

En déniaut tamazight le qualificatif de « *civilisation* », accordé à la « langue arabe », on révèle en fait une haine de soi (V. A.DOURARI, 2003-b) constitutive des perceptions des classes dirigeantes issues du parti unique (FLN). [...] On nous dit plus loin qu'elle « *est une composante intégrante de la personnalité nationale historique* » et que « *à ce titre elle doit bénéficier de toute l'attention et faire objet de promotion et d'enrichissement dans le cadre de la culture nationale* ». Composante « intégrante » et non fondamentale. Comment enrichir un patrimoine ?

Cette situation se manifeste, en l'absence d'une volonté politique³²⁸ lui donnant les moyens de son épanouissement à la hauteur de ses ambitions, par la marginalisation que cette langue continue de subir sur le terrain (Dourari, 2011, p. 14) :

³²⁸ (Dourari, 2011, p. 14) : L'élévation de tamazight, sous pression, au rang de **langue nationale** en 2002, n'a eu aucun effet sur les modes de sa prise en charge institutionnelle. **La régression de l'enseignement de tamazight** [...] est un autre problème induit de la politique **d'enseignement non méthodologique** de cette langue ! Les attermoissements quant à la création de centres d'aménagement de tamazight dénotent la facticité de cette opération.

Tamazight, sa sœur nationale, **ne possède ni académie, ni conseil supérieur** (dont les décrets de création ont été déprogrammés du conseil des ministres en 2008), **ni des centres de recherche relevant du MESRS**. Elle n'est servie que par un haut-commissariat (**HCA**) sans haut-commissaire, un centre de recherche relevant de l'Éducation nationale (**CNPLET**) où la **recherche est statutairement impossible** (EPA), et de **trois instituts universitaires** de tamazight à Tizi-Ouzou, Bouira et Bejaia ! Pourtant c'est **Tamazight qui a le plus besoin du soutien de l'État** par des institutions scientifiques compétentes, statutairement et financièrement outillées à cet effet !!

Les **langues nationales, arabe scolaire et tamazight**, ne sont pas servies **équitablement** : La langue arabe scolaire, mieux dotée que sa sœur jumelle, est une langue d'enseignement obligatoire. Outre les académies et institutions culturelles et religieuses algériennes et internationales, elle dispose, en Algérie de plusieurs **départements universitaires** et de **centres de recherche** pluridisciplinaires...Elle dispose aussi du puissant et omniprésent réseau de mosquées et d'un puissant lobby comme l'association de défense de la langue arabe.

La loi d'orientation sur l'Éducation nationale de 2008 consacre selon Dourari la place prépondérante de l'arabe scolaire dans le domaine formel, et dans le système éducatif particulièrement, en tant que véhicule des valeurs de l'Islam. Il insiste sur le lien établi entre l'Islam et l'arabe scolaire, véritable pilier de l'idéologie ouléviste³²⁹ (2011, p. 9 -10 - 11) :

Le texte s'offre ici un contexte pour insister sur le lien entre la langue arabe scolaire et l'islam : « *l'attachement à l'islam et aux valeurs de la civilisation arabo-musulmane avec sa composante fondamentale qui est la langue arabe* » (p. 9) l'islam est donc une « *dimension fondamentale* » et la langue arabe est « *une composante fondamentale* ».

La langue arabe scolaire est préconisée comme la future *langue unique* du domaine formel : « *L'arabité en tant que langue, civilisation et culture s'exprimant à travers la langue arabe, premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation.* » (p. 9).

L'insertion de tamazight dans les interstices législatifs n'est qu'une concession quand il est affirmé que « *la langue arabe, au même titre que l'islam, constitue avec la langue amazighe le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale* » (p. 9). La présence de tamazight est superfétatoire étant donné la lourde présence de l'islam et de la langue arabe scolaire. Elle n'est pas qualifiée de 'composante', ni de 'dimension fondamentale'.

Tamazight a dû, pour être cité, être encadré par l'islam et l'arabe scolaire. Le texte expédie vite tamazight pour recadrer sur l'arabe scolaire. « *L'enseignement de la langue arabe doit être développé pour être une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié de la production intellectuelle* ». (p. 10) [...] « *La promotion de l'enseignement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne* » (p. 10). La langue arabe doit saturer tous les domaines et même celui de la personnalité algérienne !

S'agissant de la place des langues étrangères, là encore l'écart est significatif (Dourari, 2011, p. 12-13) :

³²⁹ (Dourari, 2011, p. 9-10) : D'aucuns reconnaîtront ici l'idéologie diffusée massivement dans l'Est algérien par l'Association des Oulémas (AOMA), puis partout dans le pays, où l'identité algérienne est réduite à l'islam et l'arabité (« le peuple algérien est musulman et à l'arabité il appartient », disait un poème de Benbadis, chef de cette association mort en 1942). [...] l'idéologie ouléviste n'a pas manqué d'imprégner le mouvement nationaliste y compris communiste [...], sur la conception du système éducatif et sur la pensée universitaire postindépendances. [...] On comprend pourquoi l'enseignement de l'arabe scolaire joue le rôle d'apologue du conservatisme.

La question est abordée sous le titre « *de développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères, tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe...* ». Suivra un long argumentaire sur « *l'ouverture* » nécessaire de l'école et son « *intégration au mouvement universel de progrès* », puis sur la « *tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme* »...

Après avoir établi une véritable forteresse discursive autour de « *la personnalité algérienne* », faite d'arabe scolaire et d'islam « *fondamentalement* » et des traces mnémoriques de tamazight, le législateur a cru enfin pouvoir ouvrir les horizons pour participer au mouvement du monde en matière « *d'éducation plurilingue* ». Ce discours propitiatoire est censé légitimer l'enseignement des langues étrangères. Ainsi est-il affirmé qu'une « *politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle* » (p. 15). Puis une assertion significative : « *le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays* », car affirme-t-il, « *il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs...* ». [...] On voit bien le syncrétisme auquel le législateur est contraint. Concilier le repli sur un soi mythique (l'obligation de la généralisation du monolinguisme), et l'ouverture sur l'autre et sur les sciences (le plurilinguisme) : **dans l'article 33** il est stipulé que « *l'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation*, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés... ».

Peut-on parler par conséquent de plurilinguisme et de véritable politique linguistique donnant à chacune des langues sa place et veillant à donner les moyens de son développement ? Rien n'est moins sûr car, comme le précise Dourari, le déséquilibre flagrant entre les langues en présence est déjà consacré par les lois de la République (2011, p. 13) :

Dans l'article 34, il est affirmé que « *l'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national. Les modalités de cet article seront fixées par voie réglementaire* » (p. 43). Quant à l'article 35, il stipule que « *l'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire* ».

La loi n'a pas jugé utile d'explicitier, comme c'est le cas pour la langue scolaire, les modalités d'enseignement de tamazight et des langues étrangères. Autre moyen par lequel est aggravé le déséquilibre linguistique en dépit des déclarations d'intention sur le plurilinguisme et sur la demande d'enseignement de tamazight sur le territoire national.

Les problèmes que posent les orientations des politiques linguistiques adoptant le plurilinguisme comme principe, relèvent des incertitudes, comme nous l'avons précédemment abordé, liées à ce concept, tant au niveau épistémologique que celles que son opérationnalisation dans les systèmes éducatifs. La complexité du débat au niveau politique que posent les problématiques du plurilinguisme sur fond de multiculturalisme fait que l'on revient forcément à la question des finalités³³⁰ de tout projet éducatif, lesquelles relèvent pour leur part, bien évidemment, d'un projet de société.

³³⁰ (Dourari, 2011, p. 8) : les « *principes fondamentaux* » qui doivent guider « *la nouvelle politique éducative* », énumérés dans les pages 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 de ladite loi d'orientation, révèlent la posture sous-jacente quant à la perception officielle de l'identité et des langues en Algérie : Au point 1 (p7) il est affirmé : « *il s'agit*

En Algérie, ces questions de politique linguistique et éducative au passif tumultueux³³¹ et non réglé, continuent à être posée, car cette politique est considérée comme l'une des causes de l'échec du système éducatif et de l'apprentissage des langues, qu'elles soient nationales ou étrangères. Ce débat est d'autant plus compliqué dans la période actuelle, sujette à des tensions et fortes pressions en rapport avec non seulement les enjeux internes mais encore externes manifestes, par suite des redéploiements géostratégiques que connaît la région MENA. En rapport aussi avec les problématiques du changement global qui résultent, entre autres, de l'évolution des TIC et des impératifs de la société du savoir sur fond de mondialisation-globalisation, et de l'hégémonie d'une économie marchande.

C'est pourquoi la question linguistique ou de politique linguistique ne peut connaître de règlement tant la question du projet politique prenant en compte les objectifs et les aspirations démocratiques et citoyennes des uns et des autres n'est pas elle-même réglée : derrière en effet la question linguistique, n'est-ce pas celle du projet de société, de l'exigence démocratique qui est/reste posée en filigrane (Dourari, 2011, p. 3) :

On gagnerait à comprendre les soubassements de l'attitude de déni de réalité des pouvoirs et de certaines élites dans le Maghreb. Il semble viser à permettre au discours idéologique le plus déréalisé sur la (les) langue (s), l'identité et la culture à surdéterminer la pensée rationnelle. Parler de *réalité* et de *pratiques effectives* devient problématique de ce point de vue. Un tel discours scientifique passe pour être suspect puisqu'il suggère que les élites au pouvoir sont comptables de leur gouvernance, de la place du savoir et du pouvoir (DOURARI, A., 2003(b)), et à admettre un mode de gouvernance moderne : respecter le citoyen, son avoir été, son être et son vouloir être.

L'école algérienne reste dès lors et (pour) longtemps l'otage « de *l'ambivalence fondamentale qui ronge la société algérienne* », une situation que résume bien les propos de Toualbi-Thaâlibi (2006, p. 50) :

A contrario de cette cohérence des institutions éducatives occidentales, l'école algérienne s'est longtemps distinguée par un ensemble de distorsions pédagogiques et culturelles qui ont présidé à sa construction depuis la mémorable ordonnance du 16 Avril 1976. [...] tandis que les pays arabes tels que la Jordanie, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie procédaient régulièrement à des réformes méthodiques et courageuses de leurs systèmes respectifs d'enseignement, y intégrant l'enseignement de la culture démocratique, des droits de l'homme, l'éducation à l'environnement et l'enseignement des langues étrangères, etc., j'y montrais donc comment l'Algérie était curieusement restée en retrait de ce large mouvement arabe d'adaptation de l'École aux exigences du monde moderne.

À partir de là, il devenait évident que pour des raisons qui restaient à analyser, le système éducatif n'était plus compatible ni avec ceux du monde arabe d'où il prétendait pourtant

tout d'abord de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme **vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne** et de la consolidation de l'unité de la nation ».

³³¹ (Dourari, 2011, p. 5) : la réalité sociolinguistique de la société algérienne résiste aux mystifications théoriques et toutes les politiques explicites et implicites menées par un courant idéologique de l'intérieur de l'État. Tamazight, langue polynomique, et l'arabe algérien ne sont pas utilisés dans le domaine formel. Mais l'arabe scolaire n'est pas non plus utilisé dans le domaine personnel. [...] En Algérie il existe un véritable malaise linguistique et identitaire.

puiser l'essentiel des modèles culturels de construction de l'identité nationale ni, a fortiori, avec ceux du monde occidental dont il ne cesse de stigmatiser, comme dans une litanie, le caractère dénaturant, hégémonique et laïc.

Cette dissonance entre l'intention et l'action, entre la chose et son contraire tient, comme on l'a vu, de l'ambivalence fondamentale qui ronge la société algérienne et que l'on va tout naturellement retrouver à l'œuvre dans la manière dont ses écoles sont pensées et organisées.

Comme lui Dourari revient aussi sur cette attitude permanente, manifestement présente dans les textes législatifs, qui n'a de cesse tenté et tente toujours de concilier, d'un côté *le « repli sur soi mythique »*, à travers une politique quasiment chauvine de généralisation de la langue arabe et de l'autre côté *« l'ouverture sur l'autre »* par les impératifs actuels qu'impose la mondialisation-globalisation. Ce que Lessard (2010, p. 59) traduit par l'expression de « tensions entre le global et le local » (Dourari, 2011, p. 13) : « on voit bien le syncrétisme auquel le législateur est contraint. Concilier le repli sur un soi mythique (l'obligation de la généralisation du monolinguisme), et l'ouverture sur l'autre et sur les sciences (le plurilinguisme) [...] »

Aujourd'hui en Algérie certains spécialistes en science de l'éducation, linguistes et didacticiens insistent sur la nécessité d'une définition claire de la place des langues et des finalités présidant à leur enseignement-apprentissage dans le système éducatif (Toualbi-Thaâlibi, 2006, p. 53-54) :

On peut, en particulier, citer le déficit du capital symbolique qui accompagne le discours pédagogique et dont de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation reconnaissent qu'il résulte principalement du caractère par trop ethnicisé des contenus. De même admet-on que le directivisme pédagogique qui a longtemps prévalu dans l'école algérienne était surtout appelé à fonctionner comme mécanisme **d'assignation identitaire**, c'est-à-dire qu'il avait pour objectif essentiel non pas de transmettre des savoirs rationalisés, mais de remplir une fonction idéologique de définition de l'appartenance culturelle : ce que j'ai appelé(...) « option-obsession authenticitaire » aura ainsi grandement contribué à l'émergence d'une culture scolaire de « **barricadement culturel** » transformant l'espace pédagogique en relais involontaire de la pensée radicale et dogmatique.

D'ailleurs, les conclusions auxquelles était parvenue la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (2001) insistent longuement sur cet aspect particulièrement orienté sinon « arbitraire » [...] du discours pédagogique du système éducatif algérien globalement porté par des techniques ingénieuses d'exaltation d'une identité collective curieusement définie à l'intersection du théologique et du socialisme (fût-il considéré comme « spécifique »).

[...] Il semble donc, en dernière analyse, que le mode ambivalent sur lequel avait opéré le législateur de l'école pour dessiner sa représentation culturelle du monde et pour traduire, dans le champ délicat de la relation pédagogique, des projections souvent « fantasmées » de l'identité communautaire idéale, finalement conduit à des constructions s'apparentant à la pensée « schizoïde ». Dans cette conjecture psychologique, il est donc fort à parier que la didactique ayant présidé à la mentalisation de ces représentations de l'école ait pu se traduire par des conflits de représentation que l'élève entretiendrait avec le monde qui l'entoure ; et que l'on doive en partie à ce « brouillage » psychologique dans les repères culturels et identitaires de l'enfant, le peu de performance habituellement reconnue à l'école algérienne.

Chez les sociolinguistes algériens (Dourari, 2002 ; Maougal, 2002 ; Taleb Ibrahim, 2004 ; Benramdane, 2007 ; etc.) un consensus semble se dégager quant à l'exigence de

sortir de cette prégnance sinon suprématie du fait idéologique et d'une « tradition » d'élaboration des politiques linguistiques conjoncturelles au gré de l'orientation politique dogmatique, sous-tendue par le seul fait du jeu de rapport de force. Une logique de *conflit linguistique* instaurant de ce fait, suivant le rapport domination/minoration, une politique exclusive (Dourari, 2002, paragr. 58) :

Cette dynamique d'unification linguistique doit pouvoir trouver explication scientifique en dehors des concepts de « conflit linguistique », de « minoration » et de « domination »... dont le sémantisme renvoie à la *belligérance* posée comme nécessité ontologique. Pour aussi vraie qu'elle puisse être, cette idée n'est pas nécessairement exclusive d'une tentative quelconque de promotion de variétés spécifiques, en un temps et un lieu donnés, à telles fonctions sociales. Il suffirait pour cela que la politique linguistique de l'État ne soit pas elle-même exclusiviste ou totalitariste.

Dourari insiste sur l'urgence de mettre en place et en œuvre une *politique intégrative des langues en présence* dans le respect de ce *plurilinguisme de fait* qui caractérise la société algérienne (2002, paragr. 36) : « [...] nos propres choix épistémologiques consistant fondamentalement en une *vision intégrative du plurilinguisme algérien* qui vit en coexistence pacifique, une sorte de dialectique de l'un et du multiple ».

Aussi, s'appuyer sur une véritable analyse de la situation et de la place des langues dans la société, ainsi que la prise en compte des exigences et aspirations démocratiques du peuple, en privilégiant une logique d'intégration et non de domination-exclusion sont, comme le précise Puren abordant la question de la politique linguistique en Algérie, les préalables à une politique linguistique réussie alliant l'efficacité à l'exigence démocratique (2005, p. 4) :

[...] une idée où l'exigence démocratique se trouve en harmonie avec l'exigence d'efficacité. Je considère pour ma part qu'aucune instance unique n'a légitimité à définir un objectif social unique pour l'enseignement-apprentissage de quelque langue que ce soit dans quelque pays que ce soit ; tout simplement parce qu'aucun objectif social unique ne peut convenir à tous les citoyens d'un même pays ou d'un même ensemble de pays (par exemple ceux qui intègrent Communauté européenne ou le Conseil de l'Europe).

La seule manière de gérer à la fois démocratiquement et efficacement une politique linguistique est donc de permettre un « jeu » entre différents niveaux d'acteurs sociaux, en particulier l'individu-apprenant, sa famille, sa ville, sa région, son pays, éventuellement une instance supérieure (...), afin que les stratégies se diversifient et se mettent constamment dans la meilleure adéquation possible par rapport aux besoins évolutifs de chacun, de tous et de l'ensemble.

Conclusion du chapitre 2.1

Les options et les orientations de la politique éducative ont été à l'origine de revers importants. Ainsi se pose, en plus du problème de la déperdition scolaire avec 500 000 élèves exclus chaque année du système éducatif, tout paliers confondus, celui de la baisse

de niveau de connaissances des élèves. Et plus grave encore celui de l' « *analphabétisme fonctionnel* » (Aden, Roegiers, 2003, p. 15) qui guette et gagne les sortants du système éducatif quelques années seulement après avoir quitté l'école (Kateb, 2005, p. 79) : « [...] il ne faut pas exclure le fait qu'une proportion d'enfants scolarisés et ayant accompli leurs cycles scolaires en totalité ou en partie soit gagnée par l'illettrisme quelques années après leurs sortie du système scolaire. »

Nous parlons de l'arabisation idéologique et non de l'arabisation légitime³³² en tant que choix de redonner à la langue arabe, parmi les autres langues, la place qui lui sied dans la société, et ses implications sur le système éducatif (Kateb, 2005, p. 85-86) :

Aux difficultés générées par l'importance des effectifs à scolariser chaque année, il faut ajouter le problème posé par le choix de la langue d'enseignement et de ses implications sur le fonctionnement du système éducatif. [...] Il n'est donc pas étonnant que le problème du choix des langues d'enseignement ait projeté l'école au centre des clivages politiques au sein et en dehors des appareils d'Etat. D'abord autour de l'arabisation de l'enseignement, soutenue par des manifestations de rue en 1970, 1976 et 1980. [...] et l'introduction de l'enseignement de Tamazight (la langue berbère) à l'école par le boycott scolaire en 1994.

Les fluctuations au niveau de la politique éducative, les importants flux démographiques à scolariser chaque année, l'absence d'une stratégie nationale en termes de formation des enseignants mais également des formateurs de formateurs et du personnel d'encadrement, a été à l'origine de recrutement d'enseignants qui pour la plupart n'ont pas suivi de formation à même de leur assurer la qualification nécessaire à exercer leur travail dans de bonnes conditions (Kateb, 2005, p. 88) :

[...] Les causes des insuffisances qualitatives de l'enseignement prodigué sont situées au niveau de la qualification du corps enseignant. Les générations de plus en plus nombreuses qui se sont présentées chaque année à la porte du système éducatif ont nécessité un recrutement massif d'enseignants, ce qui a fait dire à l'ancien ministre que « *ces enseignants ne manquaient ni de dévouement ni de volonté, mais ils étaient sérieusement handicapés par un niveau d'instruction très bas qui ne leur permettait pas d'acquérir les bases d'une formation minimale d'instituteur...* » (Lacheraf, 1998).

Du choix des méthodologies d'enseignement, à ce niveau aussi, l'aspect idéologique a pris le dessus sur les considérations didactiques et méthodologiques. Ainsi, le niveau de

³³² (Kateb, 2005, p. 86) : La substitution de la langue arabe au français, en tant que langue d'enseignement, n'a jamais fait l'objet d'une contestation quelconque. L'arabisation de l'enseignement allait de soi pour l'ensemble des forces politiques et des personnalités politiques. Par contre, une fraction non négligeable des élites de l'appareil d'État et de l'économie souhaitait un processus d'arabisation qui tienne compte des moyens humains (personnel enseignant en nombre insuffisant) et pédagogiques disponibles (programmes d'enseignement et manuels scolaires adaptés aux besoins de l'enseignement) ; ils préconisaient une démarche progressive qui préserve la qualité de l'enseignement dispensé et une présence plus grande du français notamment dans l'enseignement supérieur. Cependant, à l'exception du problème que posait le rythme de la généralisation de la langue arabe, il n'y eut pratiquement pas de débats sur l'intérêt sur bilinguisme ou encore sur la relation plus fondamentale entre l'arabe, langue d'enseignement et les parlers arabes usités en Algérie. Plus grave, l'expérience dans ce domaine des autres pays arabes n'a jamais fait l'objet d'une évaluation à même d'éclairer les problèmes et les difficultés rencontrés.

formation des enseignants, la surcharge de classe, entre autres, ont constitué autant de facteurs d'échec de ces méthodes sur le terrain (Kateb, 2005, p. 89) :

La pédagogue M. Griffou situe, pour sa part, les échecs de l'enseignement algérien dans les méthodes pédagogiques utilisées ; elles relèveraient selon elle plus du conditionnement des élèves que d'un enseignement rationnel, d'où l'intitulé de son ouvrage : « De Benbadis à Pavlov » (Griffou, 1989). Probablement, toutes ces causes (qualification des enseignants, choix linguistiques, méthodes pédagogiques) ont eu un effet cumulatif.

Les différentes réformes inachevées du système éducatif algérien, la prééminence d'une démarche et logique politico-idéologique, le cumul d'un certain nombre de facteurs d'échecs, dont nous avons exposé les plus évidents dans le chapitre précédent, s'ils imposent la nécessité d'une refonte, posent aussi la difficulté d'une telle entreprise. Car elle doit toucher aux fondements même du système tant au niveau axiologique, le choix des finalités, que praxéologique et structurel mais aussi et surtout celui de la politique de la formation de formateurs.

Le chapitre suivant sera dès lors consacré au processus de mise en place de la refonte curriculaire et de cette innovation que constitue l'APC. Notre ambition est d'essayer de voir si ce processus est intervenu dans le respect des principes de l'ingénierie curriculaire, par la préparation notamment d'un certain nombre de préalables, condition *sine qua non*, à une mise en œuvre réussie de l'APC.

2.2. La réforme curriculaire de 2003, retour sur ses fondements et la gestion du processus curriculaire (l'ingénierie curriculaire). De l'introduction ou de l'intrusion de l'approche par compétences dans l'école algérienne ?

[...] le phénomène de l'innovation est essentiellement un phénomène relatif.

[...] Par ailleurs, un acte pédagogique est difficilement compréhensible et encore moins transportable hors de son contexte économique et culturel.

Je pense aux théories de Piaget, de Decroly, de Jackson et aux expériences canadiennes, qui ne sont pas toujours conformes à nos réalités pédagogiques.

(Bensalah, 2002, p. 89)

À la lumière des analyses précédentes, nous allons à présent nous intéresser à la mise en place et en œuvre de la réforme curriculaire par l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, intervenue à partir de 2002-2003.

Avant toutefois de nous lancer dans cette entreprise, il nous paraît primordial de revenir sur une distinction de taille pour plus de clarté et de cohérence dans la structuration du présent chapitre, notre objectif étant de mieux cerner les problèmes que pose la présente réforme curriculaire par l'approche par compétences. Nous faisons la distinction, suite aux travaux de Jonnaert (2002), Legendre (2004), Roegiers (2011) entre l'APC comme *cadre organisateur curriculaire* et la compétence comme *approche curriculaire* qui porte, elle, sur les pratiques curriculaires. Legendre établit de son côté (2004, p. 33) : « une distinction entre l'approche par compétences comme manière d'envisager la formation³³³ et l'approche par compétences comme méthodologie d'élaboration d'un curriculum³³⁴ ».

Xavier Roegiers précise que toute réforme éducative s'appuie sur une politique éducative ainsi qu'une ingénierie curriculaire³³⁵. Il y distingue ainsi trois niveaux (Roegiers, 2011, p. 28) :

- celui des « orientations curriculaires » : elles portent sur la nature de la politique éducative qui découle d'un projet de société qui lui fixe ses finalités, buts et objectifs ;
- celui d'une « approche curriculaire » qui relève de l'ingénierie curriculaire : elle s'intéresse à la formulation, l'organisation des programmes d'études, au choix de la

³³³ (Legendre, 2004, p. 33) : Comme manière d'envisager la formation, l'approche par compétences dénote le souci de ne pas s'en tenir à la simple accumulation de savoirs, mais de faire en sorte que l'apprenant puisse y recourir de façon pertinente dans des situations diversifiées qui ne sont pas strictement scolaires. Ainsi, les connaissances acquises en contexte scolaire devraient avoir une portée en dehors des murs de l'école et, réciproquement, l'élève devrait être en mesure de réinvestir, en contexte scolaire, les connaissances et les expériences qu'il a acquises à l'extérieur de l'école.

³³⁴ (Legendre, 2004, p. 33-34) : Comme méthodologie d'élaboration d'un curriculum, l'approche par compétences peut être associée à une vision technologique de la formation d'inspiration néobéhavioriste (Lasnier, 2000). Elle conduit alors à un mode d'opérationnalisation des compétences basé sur une décomposition hiérarchique de celles-ci en composantes (initialement assimilées à des capacités) et en manifestations (initialement définies en termes d'habiletés) qui s'apparente beaucoup au découpage des programmes antérieurs sous la forme d'objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques. C'est le mode d'opérationnalisation privilégié pour définir les compétences spécifiques à chaque discipline, dans la version 2000 du programme de formation. Cette version a fait l'objet d'une réécriture (version 2001) visant, notamment, à corriger certaines dérives reliées au mode d'opérationnalisation adopté dans la version 2000. Or, ce mode semble assez peu différer de celui qui a présidé à la formulation des programmes par objectifs, en dépit des intentions sous-jacentes au choix d'un programme par compétences (Legendre, 2002).

³³⁵ (Roegiers, 2011, p. 27) : Si une politique éducative donne des orientations, l'ingénierie curriculaire a pour fonction de permettre sa mise en œuvre dans les salles de classe : elle définit les contours des apprentissages et de l'évaluation, pour répondre à cette politique éducative. Elle oriente donc les pratiques curriculaires, aussi bien les pratiques d'enseignement-apprentissage que les pratiques d'évaluation.

démarche d'évaluation, de formation des enseignants, du type de matériel didactique, etc. ;

- celui enfin des « *pratiques curriculaires* » qui porte sur l'aspect pratique, au sens méthodologique, qui couvre la planification des apprentissages, les pratiques d'enseignement/apprentissage au quotidien de la classe, celle des pratiques d'évaluation et de remédiation (Roegiers, 2011, p. 28).

Un parallèle pourrait être fait avec la proposition de Puren (2002a) des trois perspectives en jeu dans une didactique complexe : la perspective méthodologique, la perspective méta-méthodologique ou « didactique » et la perspective didactologique. Legendre s'interroge³³⁶, à juste titre, compte tenu de la confusion qui a suivi la mise en œuvre de l'APC dans un grand nombre de systèmes éducatifs, sur la pertinence de la formulation des programmes par compétences, sur le statut épistémologique de la compétence, sur la concordance entre la notion de compétence et les paradigmes épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent les récentes réformes curriculaires des programmes, le socioconstructivisme et le sociocognitivism (2004, p. 27-28) :

Alors que les programmes antérieurs étaient formulés en termes d'objectifs, obéissant à une méthodologie d'élaboration du curriculum qui reposait sur une approche analytique très fortement inspirée des perspectives béhavioristes, le nouveau programme de formation est formulé en termes de compétences à développer. Bien que cette formulation dénote le souci de se distancier d'un modèle d'inspiration béhavioriste, le lien entre la conception de l'apprentissage privilégiée, les fondements théoriques dont elle se réclame et la notion de compétence n'est pas direct.

[...] En effet, l'approche par compétences et la notion même de compétence ne dérivent pas des perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, même si elles peuvent être compatibles avec elles. Il y a donc lieu de s'interroger sur les relations qui peuvent être établies entre, d'une part, la conception de l'apprentissage privilégiée et les fondements sur lesquels elle repose et, d'autre part, la notion de compétence retenue et son mode d'opérationnalisation dans le programme.

³³⁶ (Legendre, 2004, p. 34) : Jusqu'à quel point ces deux approches, la compétence comme objectif de formation et la compétence comme méthodologie d'élaboration du curriculum, sont-elles liées ? En d'autres termes, axer la formation sur le développement de compétences implique-t-il nécessairement de formuler les programmes par compétences ? Inversement, le fait de formuler les programmes par compétences suffit-il à orienter la mise en œuvre du programme vers le développement de compétences ? Alors que l'esprit du nouveau programme de formation nous semble relever d'une vision de la compétence comme approche de formation, la formulation des programmes disciplinaires, dans sa version 2000, dénotait plutôt une vision de la compétence comme méthodologie d'élaboration de curriculum qui ne reflétait pas nécessairement les orientations privilégiées par le programme et les pratiques pédagogiques ou didactiques qu'il cherche à induire. Ce mode d'opérationnalisation, qui s'inscrit dans une logique analytique plutôt que dans une logique davantage globalisante, apparaissait en effet plus ou moins cohérent avec le caractère systémique et intégrateur de la notion de compétence. Il nous semble même qu'il allait quelque peu à l'encontre de l'effort de regroupement ou de remembrement dont témoigne le caractère intégrateur des compétences transversales et des domaines généraux de formation.

L'APC est une approche qui, estime Jonnaert, doit intervenir et être mise en œuvre suite à des réformes en profondeur qui doivent toucher un certain nombre d'éléments du curriculum sinon l'ensemble des facteurs intervenants dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle doit par conséquent et certainement s'inscrire dans une approche systémique, car le développement de compétences ou de capacités transversales ne pourrait intervenir dans des systèmes éducatifs qui pour la plupart fonctionnent toujours selon une logique disciplinaire héritée de l'ère de la PPO (Jonnaert, 2004, p. 71-72) (c'est nous qui mettons en italique) :

Il n'est guère possible d'introduire une approche par compétences dans les programmes d'études sans situer une telle réforme, de façon globale, au sein du système éducatif d'une région et en comprendre l'impact. L'approche par compétences (APC) ne permet pas le clonage des modèles classiques de l'approche de la pédagogie par objectifs (PPO) et de les plaquer, sans autre forme de procédé, dans les programmes d'études. En effet, l'APC se distancie radicalement de la PPO, même si le format des nouveaux programmes d'études, officiellement conçu dans une perspective d'APC, ressemble parfois aux moules imposés par la théorie curriculaire issue de la PPO (Jonnaert, 2001). C'est notamment le cas pour les nouveaux programmes d'études en Belgique francophone, au Portugal et au Québec, notamment.

[...] *Si, de surcroît, le nouveau programme d'études prescrit pour une région donnée s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, cette réforme ne peut que briser les cadres traditionnels de référence pour la conception des programmes d'études ; une telle réforme bouleverse alors en profondeur les approches curriculaires classiques.*

La nature et les enjeux de cette approche a imposé, comme l'a souligné ci-dessus Jonnaert (2004), une présentation au préalable dans le chapitre précédent (2.1) d'un état des lieux et du fonctionnement du système éducatif algérien avant la réforme curriculaire de 2003. Nous allons à présent nous intéresser aux fondements et finalités de la réforme curriculaire de 2003, et nous attarder sur le processus et l'ingénierie curriculaire de sa conception à sa mise en place et en œuvre, afin de répondre à la question soulevée quant à son éventuelle pertinence, efficacité voire même sa faisabilité dans l'enseignement secondaire ici visé, à savoir l'enseignement de la langue française à ce niveau.

2.2.1. La conception de la refonte curriculaire de 2003 et le choix de l'APC, quelle(s) motivation(s) ?

2.2.1.1. Au départ était l'échec de l'école algérienne

Nommé en avril 1977 par le Président Boumediène à la tête du Ministère de l'Éducation nationale, Mostéfa Lacheraf constate « *l'état gravement carencé de l'École algérienne* » (2006, p. 325) (nous mettons en italique) : « [...] comme préalable à mon acceptation du poste ministériel, j'avais obtenu du Président Boumediène qu'il m'autorise à informer les parents d'élèves et l'opinion publique de *l'état gravement carencé de*

l'École algérienne et de la nécessité d'opérer un sévère bilan à son sujet [...]. » Trois décennies plus tard, il réitère son constat d'échec des réformes du système éducatif, en raison, souligne-t-il, d'un (Lacheraf, 2006, p. 87) : « [...] problème identitaire et linguistique obscurci à dessein depuis plus de trente années d'échecs de l'école arabisée ».

C'est également ce même constat d'échec, celui d'un « *système éducatif sinistré* », que dresse le Président Mohammed Boudiaf³³⁷ dans son allocution à l'occasion de l'installation du Conseil consultatif national, le 22 avril 1992 (cité dans Djebbar, 2007, p. 164) (c'est nous qui mettons en italique) :

Notre système éducatif est sinistré. Les déclarations d'autosatisfaction ne sauraient cacher la réalité dramatique vécue par les élèves et leurs parents. Notre système éducatif produit des rejetés dans la rue, des Hittistes³³⁸ sans qualification et des diplômés chômeurs. C'est une refonte totale de notre système éducatif qu'il faut envisager.

Notez l'usage du syntagme « *refonte totale* » par le Président Boudiaf. Ceci témoigne de la gravité de la situation et de la nécessité d'opérer au plus vite de profonds changements structurels ; la tournure qu'ont pris les événements, après l'assassinat du Président Boudiaf, a cependant différé la mise en place et en œuvre de cette refonte tant attendue. Néanmoins, dans cette décennie des années 90, le système éducatif a vu l'introduction d'un certain nombre de changements importants, et particulièrement la révision des programmes du secondaire et la réorganisation de l'examen du baccalauréat (voir au chapitre 2.1).

Ce même constat d'échec est corroboré par Bennoune dans son livre *Algérie, Education, culture et développement*. Il y revient, dans une excellente analyse du système éducatif algérien s'appuyant sur des statistiques, sur l'état et la situation extrêmement graves de l'école algérienne, qui se traduisent par des taux d'échec scolaire alarmants (2000, p. 12) : « [...] il est de notoriété publique que sur cent élèves qui entrent en première année fondamentale, seulement 3,5% franchissent les portes des établissements de l'enseignement supérieur ! »

Il est donc admis, de manière quasiment consensuelle, que l'école algérienne a lamentablement échoué dans sa mission de donner une formation de qualité aux jeunes Algériens, en dépit des différentes réformes antérieures et du fait que l'éducation ait été considérée depuis l'indépendance du pays comme l'une des priorités de la République algérienne, qui lui a toujours alloué entre 25 et 30% de son budget annuel (Djebbar, 2007, p. 190) :

³³⁷ Président du Haut Conseil d'Etat (HCE) du 12 janvier 1992 au 29 juin 1992.

³³⁸(cité dans Djebbar, 2007, p. 201) : du mot arabe « hît » qui signifie « mur ». Les hittistes désignent, en Algérie, les jeunes désœuvrés dont la seule occupation est d'être, des heures durant, adossés à des murs.

[...] Après de longues années de silence ou de polémiques politiciennes, un consensus semble se dégager sur le diagnostic concernant le contenu et le fonctionnement du système éducatif. En effet, aujourd'hui en Algérie, rares sont ceux qui osent dire ou écrire que l'école, l'université et le secteur de la recherche, se portent bien et qu'ils n'ont pas besoin d'être réformés. En ce qui concerne l'école, il apparaît à la majorité de la population qu'elle doit être profondément repensée au niveau des programmes, de la pédagogie, du profil des enseignants et de leurs conditions de travail.

Une décennie plus tard après le Président Boudiaf, dans les années 2000, c'est aussi ce même constat sévère que dresse dans son allocution d'installation³³⁹ et d'ouverture des travaux de la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (désormais CNRSE) – appelée communément « Commission Benzaghoul », du nom de son président, le recteur de l'université d'Alger Benali Benzaghoul – le Président de la République, Abdelaziz Bouteflika, considérant que l'école algérienne « *est profondément malade* » (2000a, paragr. 11-12)³⁴⁰ (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] je voudrais quand même vous faire part de mon sentiment personnel qui, j'en suis convaincu, est partagé par une grande majorité de nos concitoyens. Mon sentiment est que *l'École*, qui est partie intégrante de la société algérienne, *est profondément malade*. *Comment peut-il en être autrement puisque cette société a été sérieusement ébranlée jusqu'au plus profond d'elle-même ?*

Aujourd'hui, force est de constater que l'école ne sait plus répondre aux attentes légitimes et aux besoins réels de la collectivité. Cette situation alarmante, due en grande partie à l'absence de vision et à une mauvaise articulation entre les différents paliers du système éducatif, a été aggravée par une insuffisante liaison avec l'environnement interne et le manque d'ouverture sur l'universel qui ont, également, pesé lourdement dans le processus de dégradation générale.

École *sinistrée*, profondément *malade*, les adjectifs ne manquent pas pour désigner une seule et unique réalité : l'échec de l'école algérienne à « *répondre aux attentes légitimes et aux besoins réels de la collectivité* » (Bouteflika, 2000a, paragr. 12). S'impose donc la nécessité d'opérer au plus vite une refonte profonde. Notons dans les discours officiels l'usage et la préférence par les responsables du pays du terme *refonte*³⁴¹ à celui de *réforme*³⁴², ce qui est de notre point de vue justifié, car il s'agit de profondes restructurations qui devaient intervenir et toucher les différents niveaux du système. En raison de l'échec des réformes antérieures ainsi que l'accumulation d'un certain nombre de facteurs d'échecs, comme ceux déjà relevés et exposés dans le chapitre 2.1, à savoir et

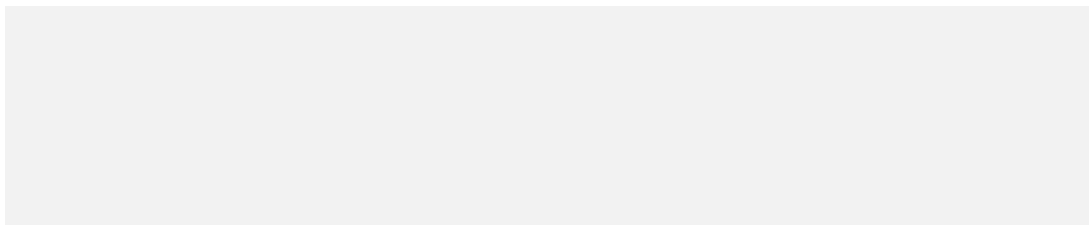
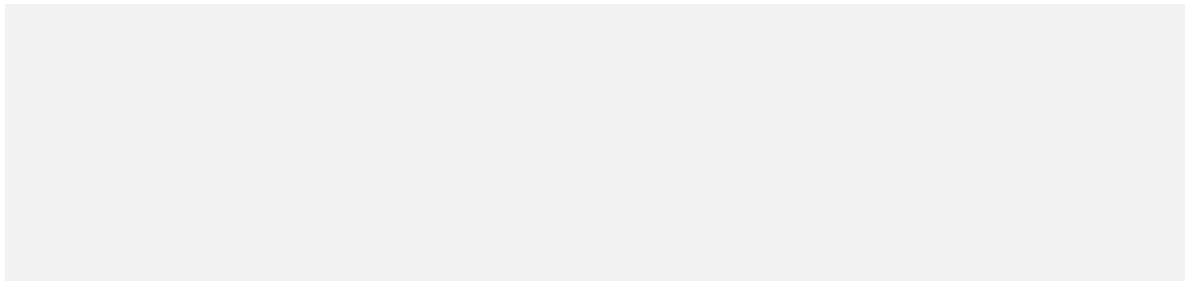
³³⁹ La Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif a été installée le 13 Mai 2000 par le Président Bouteflika, en présence du Président du Conseil de la Nation, du Président de l'Assemblée Populaire Nationale, du Président du Conseil Constitutionnel, des membres du Gouvernement, du Président du Conseil National Économique et Social, des représentants des corps constitués et des cadres de la Nation. En présence également des partis politiques, de représentants du mouvement associatif et de l'UGTA.

³⁴⁰ (Bouteflika, 2000) : Allocution lors de l'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif (CNSRE), Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000. Repéré à <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>

³⁴¹ (Le petit Larousse 2008, p. 866) : « Action de refondre » « refondre : refaire entièrement ».

³⁴² (Le petit Larousse 2008, p. 866) : « Changement important, radical apporté à qqch, en particulier à une institution en vue de l'améliorer. »

entre autres : la problématique de la politique éducative³⁴³ et linguistique ; la problématique de la qualification et de la formation des ressources humaines ; la massification de l'enseignement et la pression qu'a subi le système en termes de mise à disposition d'infrastructures et de moyens ainsi que la décennie noire, 1990-2000, une décennie synonyme de destruction et d'ostracisme qui ont touché tous les domaines et niveaux de la société.



³⁴³ (Bouteflika, 2000a, paragr. 9-10) : [...] la politique éducative suivie jusqu'ici dans notre pays s'appuyait sur des principes (démocratisation, arabisation et orientation scientifique et technique) qui ont recueilli dans l'ensemble un large consensus au niveau national, mais cette politique n'a, par contre, jamais été mise en œuvre dans le cadre d'une démarche globale et cohérente. Notre système éducatif a, de ce fait, connu de graves carences et dysfonctionnements s'exposant ainsi, très largement, aux contraintes idéologiques et aux dérives politiques qui ont dénaturé sa finalité. Le développement quantitatif de l'enseignement ne peut, hélas, en dépit des efforts consentis, masquer les insuffisances constatées qui se traduisent à la fois par une baisse significative du niveau général de l'enseignement, une dévaluation des diplômes délivrés à tous les niveaux, une forte déperdition scolaire et l'exclusion chaque année de centaines de milliers de jeunes sans qualification ni perspective d'intégration professionnelle ou sociale. Nous savons aussi que, malgré les taux de scolarisation affichés, il est établi que les poches de non-scolarisation et les phénomènes de déscolarisation persistent et continuent de s'élargir, en particulier au détriment des filles et des catégories sociales à faible revenu, de sorte que le taux d'analphabétisme, y compris chez les jeunes, reste, encore aujourd'hui, trop élevé.

Il faut également et encore une fois souligner le problème de l'échec scolaire et le faible rendement du système. Cette situation critique dans laquelle s'est retrouvée l'école algérienne est le résultat de l'accumulation d'un certain nombre de facteurs, sociopolitiques, idéologiques, matériels et organisationnels. Il ne faut pas perdre de vue aussi la situation de forte déstabilisation qu'a connue la jeune République durant la décennie 90-2000 communément désignée *décennie noire*³⁴⁴ (Kateb, 2005, p. 9) qui a fortement compliqué la situation d'une école qui vivait déjà une situation fort complexe (Bouteflika, 2000a, paragr. 10) :

Le développement quantitatif de l'enseignement ne peut, hélas, en dépit des efforts consentis, masquer les insuffisances constatées qui se traduisent à la fois par une baisse significative du niveau général de l'enseignement, une dévaluation des diplômes délivrés à tous les niveaux, une forte déperdition scolaire et l'exclusion chaque année de centaines de milliers de jeunes sans qualification ni perspective d'intégration professionnelle ou sociale. Nous savons aussi que, malgré les taux de scolarisation affichés, il est établi que les poches de non-scolarisation et les phénomènes de déscolarisation persistent et continuent de s'élargir, en particulier au détriment des filles et des catégories sociales à faible revenu, de sorte que le taux d'analphabétisme, y compris chez les jeunes, reste, encore aujourd'hui, trop élevé.

Cette situation est favorisée par l'inadéquation, voire même l'absence de politique de formation initiale et continue de formateurs à même de prendre en charge et répondre aux besoins colossaux en termes de formation pour accompagner la demande de plus en plus pressante de formation des enseignants, d'inspecteurs, de personnel de gestion et d'encadrement. Le problème de la sous-qualification, de la faiblesse du niveau de formation du corps enseignant concerne les trois niveaux du système

³⁴⁴ (Kateb, 2005, p. 9) : [...] L'école algérienne a d'abord été considérée comme un instrument d'émancipation et de développement avant d'apparaître comme une des causes de la crise politique de la fin du siècle. Le système éducatif, qui a été un des éléments de légitimation des pouvoirs successifs, est considéré par une grande partie de la société algérienne comme l'une des causes de la dérive meurtrière d'une partie de la jeunesse ; cette dernière ayant vu dans l'islamisme politique un moyen de sortie de la crise multiforme traversée par l'Algérie.

Les différentes réformes et réorganisations du système éducatif intervenues à des niveaux et des périodes différentes sur des segments privilégiant tel secteur ou tel autre, sans une démarche cohérente et globale, et ne s'appuyant pas sur des évaluations scientifiques du système, ont été également à l'origine de graves distorsions (Bouteflika, 2000a, paragr. 12-13-18) :

Aujourd'hui, force est de constater que l'école ne sait plus répondre aux attentes légitimes et aux besoins réels de la collectivité. Cette situation alarmante, due en grande partie à l'absence de vision et à une mauvaise articulation entre les différents paliers du système éducatif, a été aggravée par une insuffisante liaison avec l'environnement interne et le manque d'ouverture sur l'universel qui ont également pesé lourdement dans le processus de dégradation générale.

Cette crise de l'enseignement réduit, à l'évidence, la portée des résultats et des acquis obtenus au prix de sacrifices très lourds consentis par le pays, et contrarie gravement la politique nationale de démocratisation de l'enseignement. [...]

Il me paraît important de rappeler, à cet égard, que l'absence d'évaluation scientifique et rigoureuse du système a conduit à plusieurs reprises par le passé à des appréciations souvent

approximatives et controversées parce que totalement désincarnées par rapport à la dimension réelle des véritables enjeux et des défis que l'École devait relever [...].

Il y a urgence à procéder à une refonte globale de l'ensemble du système éducatif³⁴⁵. C'est à la Commission Benzaghoul qu'est dévolue la tâche, après neuf mois de travaux et de débats houleux, de cerner les difficultés et les carences de ce système éducatif et d'en établir un constat objectif, en vue de dessiner les lignes d'une nouvelle politique éducative et de cette nouvelle refonte, tant attendue, de l'école algérienne (Bouteflika, 2000b, paragr. 3-4-7) :

Sur la base de cette évaluation, la Commission procédera à l'étude d'une refonte totale et complète de notre système éducatif. Dans cette perspective, il appartient à la Commission de proposer un projet comportant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative pour une période couvrant celle d'une génération, dans le cadre d'une démarche globale, intégrée et cohérente en adéquation avec l'environnement interne et externe, les exigences économiques, sociales, culturelles et de modernisation du pays ainsi qu'avec les tendances mondiales dans le domaine de l'éducation.

[...] Dans le cadre de cette démarche, la Commission étudiera et proposera sur la base du diagnostic établi, à la faveur d'un rapport circonstancié, ce qui lui apparaîtra comme mesures nécessaires et urgentes applicables dans des domaines jugés prioritaires dès la prochaine rentrée.

2.2.2.2. Les motivations de la refonte de 2002 2003 du système éducatif algérien : motivations pédagogiques et/ou politiques ?

En plus du consensus établi quant à l'échec de l'école algérienne à dispenser un enseignement de qualité, les rédacteurs du RGP (CNP, 2009) font état d'un certain nombre de motivations d'ordre politique mais aussi idéologique liées à la conjoncture actuelle, celle concomitante au lancement de la réforme. Le Président Bouteflika a en effet fixé ainsi les contours globaux de cette refonte lors de son discours devant la CNRSE (2000a, paragr. 19-20) (c'est nous qui mettons en italique) :

La refonte du système éducatif à l'étude de laquelle vous allez procéder devra être profonde et complète, c'est-à-dire qu'elle concernera tous les paliers et modes d'enseignement et de formation ainsi que la recherche scientifique. Elle devra comporter les éléments constitutifs d'une politique éducative totalement renouvelée inscrite dans la durée. Cette politique s'intégrera dans une démarche globale, intégrée et cohérente, en adéquation avec l'environnement interne et externe, et devra répondre aux exigences du développement économique, social et culturel du pays ainsi

³⁴⁵ (Tawil, 2005, p. 33) : Dans ce contexte, le système éducatif dans son ensemble est appelé à changer. Contenus et méthodes inadaptés, faible taux de réussite au baccalauréat, taux élevés de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur avec un effectif scolaire dépassant les huit millions d'élèves soit un quart de la population totale, chômage croissant de la population active jeune sont autant de symptômes qui requièrent une réforme du système éducatif dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

qu'aux besoins de sa modernisation. Elle aura, également, à prendre effectivement en compte l'évolution constatée des tendances mondiales dans le domaine de l'éducation. Elle devra concilier le savoir et le savoir-faire. Professionnellement. Scientifiquement. Techniquement. Technologiquement.

Le projet de réforme qui est attendu de votre part prendra la forme d'un schéma directeur qui définira les principes généraux et les objectifs visés, autrement dit, la doctrine de la nouvelle politique éducative en s'appuyant sur les fondements constitutionnels politiques et culturels du pays [...].

Dans sa lettre de mission à la CNRSE (mai 2000), le Président de la République fixe les contours de ce que devrait être la nouvelle refonte du système éducatif, qu'on peut résumer dans les six points suivants (2000b) :

- une réforme profonde et complète qui doit toucher tous les paliers et mode d'enseignement et de formation et de la recherche scientifique ;
- une politique éducative totalement renouvelée inscrite dans la durée ;
- une politique éducative globale, intégrée et cohérente en adéquation avec l'environnement interne et externe ;
- qui devra répondre aux exigences du développement économique, social et culturel du pays ainsi qu'aux besoins de sa modernisation ;
- qui aura, également, à prendre effectivement en compte l'évolution constatée des tendances mondiales dans le domaine de l'éducation ;
- qui devra concilier le savoir et le savoir-faire, professionnellement, scientifiquement, techniquement et technologiquement.

Cette nouvelle politique éducative s'est matérialisée à travers les dispositifs et textes législatifs dont la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008 et le référentiel général des programmes (CNP, MEN, 2009) ainsi que le guide méthodologique d'élaboration des programmes (CNP, MEN, 2009). Nous allons dans les pages qui suivent revenir sur ses principes directeurs qui se déclinent dans les textes réglementaires auxquels nous faisons références plus haut.

A. La refonte curriculaire de 2003, les motivations (fondements) relevant du niveau politique

L'Algérie vit dans une région sujette à des mutations profondes suite à un contexte international mouvant qui connaît depuis l'effondrement du bloc de l'Est des bouleversements majeurs. Les années 1990, conséquences directes de cette situation internationale, ont été pour l'Algérie une décennie de restructuration profonde suite à une

crise politique et économique complexe. À sa sortie de la *décennie noire*, l'État algérien s'est lancé dans un certain nombre de réformes visant sa refondation et la modernisation de ses institutions en vue de l'adapter aux nouvelles exigences de la mondialisation et de le mettre sur les rails du développement économique et social en rattrapant les retards accusés durant les deux précédentes décennies. Ceci devait passer, au niveau politique, par une politique de réconciliation nationale entre les enfants du peuple algérien qui se sont entredéchirés une décennie durant. Une réconciliation que devait conforter le lancement d'un certain nombre de réformes, érigées en priorité nationale car elles devaient s'attaquer aux racines du mal qui ronge (ait) la société algérienne : la réforme de la justice, de l'appareil économique, du système de santé et de l'Éducation nationale.

S'inscrivant dans cet esprit, la refonte curriculaire de 2003 vise et ambitionne la mise en œuvre d'une politique éducative suivant « une démarche globale, intégrée et cohérente en adéquation avec l'environnement interne et externe » (Bouteflika, 2000b, paragr. 4). Cette mise en adéquation de la politique éducative est motivé donc par ces changements voire bouleversements tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays. Les rédacteurs du RGP (2009) y distinguent au niveau interne des motivations liées non seulement aux événements cruciaux qui sont intervenus après le passage du régime du parti unique au multipartisme, mais encore de l'économie socialiste planifiée et dirigiste à l'économie de marché ; et au niveau externe par les conséquences de la chute du mur de Berlin et l'effondrement du bloc socialiste qui sont à l'origine des mutations majeures au niveau politique et économique au niveau mondial, ainsi que la révolution numérique qui bouleverse les rapports humains et sociétaux.

A.1. Les motivations d'ordre interne

L'une des raisons premières qui a motivé la récente refonte curriculaire se situe au niveau de la mise à niveau des textes juridiques régissant l'Éducation nationale suite aux récents développements qu'a connus la situation du pays. Il est utile de souligner que la dernière loi d'orientation sur l'Éducation nationale date de 1976 : c'est l'ordonnance du 16 avril 1976, loi promulguée du temps du parti unique et du temps de l'orientation politique socialiste et de l'économie dirigée. Avec la constitution de 1989 et l'ouverture du champ politique et économique, s'est imposée une nouvelle loi d'orientation encadrant ces nouveaux changements qui portent essentiellement sur l'introduction du multipartisme, de

l'économie de marché et de la reconnaissance de Tamazight comme langue nationale (RGP, CNP, 2009).³⁴⁶

Il fallait en effet que l'école soit dotée des instruments juridiques à même de consacrer ces changements fondamentaux intervenus sur la scène politique, économique, culturel et sociale. Il s'agit en effet de savoir la volonté de donner sa place à la langue et la culture amazighe pour la première fois dans l'histoire du pays, ce qui devait amener une prise en charge de l'enseignement de cette langue dans le système éducatif (RGP, CNP, 2009, p. 16) : « l'introduction dans les programmes de l'enseignement de la langue et du patrimoine culturel amazigh constitue une première expression de la volonté de consacrer la place de cet attribut fondamental de la personnalité de l'algérien [...] ». »

Il fallait aussi consacrer la prééminence des valeurs républicaines et démocratiques de l'État algérien en réaction contre toute velléité dictatoriale et autocratique quelle qu'elle soit (RGP, CNP, 2009, p. 16) : « les valeurs républicaines et démocratiques à travers l'instauration du multipartisme politique » ainsi que la consécration, dans le système éducatif, de la nouvelle orientation politico-économique et des valeurs qu'elle véhicule (RGP, CNP 2009, p. 16) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] Et le passage à l'économie de marché s'appuie sur des situations et des expériences éducatives. Celles-ci privilégient le développement du sens des libertés individuelles et renforcent le sens de la solidarité et de la cohésion sociale. Elles mettent en avant la valorisation du travail et la compétition par le mérite. Un intérêt particulier sera accordé à l'efficacité de l'enseignement dispensé et à l'obligation de résultats.

³⁴⁶ (RGP, CNP, 2009, p. 16) : Des changements majeurs sont intervenus depuis au moins une décennie au plan politique, social, culturel et économique : passage du régime à parti unique au régime du multipartisme, d'une économie dirigée à une économie libérale régie par les lois du marché, constitutionnalisation de la langue et de la culture amazigh. La loi d'orientation du 23 janvier 2008 prend acte des changements intervenus au plan politique, aux plans économique et social, pour renforcer les missions habituelles de l'école et préciser certaines d'entre elles notamment en matière de renforcement de l'identité et de l'unité nationale.

A.1.1. La « nouvelle » politique éducative du système éducatif algérien, quelles finalités, quels objectifs ?

La loi d'orientation sur l'Éducation nationale n°04-08 précise dans son article 2 les finalités du système éducatif algérien : « art. 2. l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien³⁴⁷, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle³⁴⁸. »

Les rédacteurs du Référentiel général des programmes précisent que les références et les fondements des nouveaux programmes, s'inscrivent dans les finalités énoncées dans la loi d'orientation sur l'Éducation nationale (2008). Elles relèvent de deux ordres : les références à la Nation : le caractère Républicain et Démocratique et populaire de l'Etat National; les références à la politique éducative : le caractère National, Démocratique et Moderne du système éducatif. (R.G.P, 2009, p. 12-14).

Les rédacteurs du RGP précisent– dans le respect des principes énoncés dans la loi d'orientation sur l'Éducation nationale n°08-04 – que « [...] les missions de l'école en matière de valeurs spirituelles et citoyennes » se déclinent comme suit (RGP, CNP, 2009, p. 12) :

1. Affirmation de la personnalité algérienne et 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.
2. La formation à la citoyenneté.
3. L'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès.
4. La réaffirmation du principe de démocratisation.
5. La promotion et la valorisation de la ressource humaine.

³⁴⁷ (La loi d'orientation sur l'Education nationale n°04-08, article 2) : D'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ; d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ; d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ; de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles; de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;

³⁴⁸ (La loi d'orientation sur l'Education nationale n°04-08, article 2) : D'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Il est dès lors assigné au système éducatif les missions et objectifs suivants (RGP, CNP, 2009, p. 9) :

Les mesures préparées et décidées par le gouvernement, puis approuvées par l'Assemblée Populaire Nationale et par le Conseil de la Nation en juillet 2002 visent des objectifs prioritaires suivants :

- la confirmation et la dynamisation des options nationales du système éducatif en consolidant, notamment, en matière d'algérianisation, de démocratisation et d'orientation scientifique et technique ;
- l'amélioration du rendement qualitatif du système, la correction et la résorption des distorsions qui grèvent son développement et la pertinence de son action ;
- la prise en compte des transformations intervenues au double plan national et international dans les domaines politique économique et social ;
- l'ancrage du système éducatif dans le vaste mouvement de transformation et de développement des domaines du savoir humain et des technologies nouvelles de l'information et de la communication.

La loi d'orientation 08.04 du 23 janvier 2008 tout en confortant les objectifs ci-dessus énoncés insiste sur (RGP, CNP, 2009, p. 9) : « *le renforcement des valeurs identitaires qui lient l'enfant à sa société et à son pays, à son histoire et à son espace géographique* ».

Les rédacteurs du RGP n'ont pas perdu de vue le caractère systémique de la refonte, ce qui les amène à la nécessité d'intervenir sur les différents niveaux du système et sur les différentes composantes du curriculum (2009, p. 10) : « la refonte de la pédagogie implique donc nécessairement pour l'école de repenser les principes directeurs, les modalités d'organisation pédagogique et administrative, les curricula, la formation de l'encadrement. »

A.2. Les motivations d'ordre externe

Pour les rédacteurs du RGP (CNP, MEN, 2009, p. 16-17) en plus des motivations d'ordre internes, ci-dessus exposées, d'autres facteurs d'influences externes ont motivé les récentes réformes des curricula, à savoir : la mondialisation, le défi de la société de l'information et de la communication et le défi de la nouvelle révolution scientifique et technique.

A.2.1. La mondialisation

Il s'agit là comme d'un leitmotiv dans les documents et discours officiels, à commencer par ceux du Président de la République, qui insiste dans son allocution d'ouverture à la 3^{ème} conférence des ministres arabes de l'Éducation, le 21 avril 2002 à Alger, sur la nécessité de réformer la nation arabe en vue de relever les défis du nouveau

monde, ce qui passe nécessairement par une refonte des systèmes éducatifs (Bouteflika, 2002, paragr. 5-6) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] L'école est indéniablement l'espace approprié pour construire l'avenir de nos générations. Les enjeux qui s'imposent à la nation arabe sont dictés par des défis politiques, économiques et culturels et ne peuvent être relevés que par la préparation de générations compétentes aux plans moral, mental, éducatif et civilisationnel, afin de réaliser les ambitions de la nation dans *le nouveau monde*.

Le progrès scientifique et technologique est indissociable d'une vision complémentaire harmonieuse que se représente la société qui, de l'étape de prise de conscience de soi, de son environnement et d'autrui, d'inertie civilisationnelle, passe à celle de l'action influente. Cette société prendra ainsi conscience de sa responsabilité historique et participera activement, aux côtés des actuels artisans de la dynamique historique, *de façon à garantir une place de choix dans la mondialisation*.

La même référence aux impératifs de la mondialisation est relevée, dans le discours du Président Bouteflika lors de son allocution d'ouverture des travaux de la CNRSE, le 13 mai 2000, comme facteur à prendre en compte dans la détermination de la nouvelle politique éducative (Bouteflika, 2000a, paragr. 29-30) (c'est nous qui mettons en italique) :

L'Algérie ne peut plus rester en marge de ce mouvement vers le progrès et doit même pouvoir participer à ce nouveau concert mondial des " sociétés du savoir ", à condition qu'elle le veuille profondément et qu'elle investisse les moyens nécessaires pour s'adapter à cette nouvelle situation. Dans cette perspective, l'École algérienne, creuset du savoir et de l'intelligence, doit être résolue à relever le défi de la modernité.

[...] Elle sera alors en mesure de s'ouvrir plus largement et sans complexe sur le monde extérieur. Le bon sens nous y invite, *la mondialisation nous le commande*.

Toualbi-Thaâlibi, Directeur national du PARE, précise que l'un des enjeux et principes directeurs de la réforme de 2003 est la volonté des pouvoirs publics d'inscrire la refonte dans les exigeantes transformations de la mondialisation (2005, p. 26-27) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] Le souci de cohérer les stratégies de formation avec les nouvelles exigences de rationalité et de performance qu'implique un monde en transformation rapide, en fut incontestablement un principe directeur. C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'accord d'association avec l'Unesco apporte, à travers le PARE, un appui technique remarquable à la réforme de l'éducation en Algérie. Cet accord montre à quel point le gouvernement algérien semble maintenant avoir correctement mentalisé l'impératif de restructuration de son système d'enseignement selon les nouvelles exigences scientifiques et technologiques du nouveau siècle.

[...] Il semble donc qu'avec l'avènement de ce programme de l'Unesco qu'il m'échoit l'honneur de diriger, *le gouvernement algérien marque avant tout sa détermination à « mondialiser » un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré.*

³⁴⁹ (Toualbi-Thaâlibi, 2005, p. 20) : « [...] l'école algérienne [...] s'était longtemps comme « barricadée » derrière une série d'atavismes culturels et idéologiques. »

Toualbi-Thaâlibi insiste d'ailleurs sur la nature complexe de ce défi dont la concrétisation est d'une difficulté certaine qui pour des raisons évidentes. À cause de l'insuffisance des moyens, mais surtout de l'incidence de la dimension psychologique de ces sociétés en voie de développement. Des sociétés qui ont subi un certain nombre de traumatismes durant les périodes pré- et post-indépendance (2005, p. 21) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] C'est donc en tant que lieu privilégié d'enculturation du plus grand nombre à ces nouvelles catégories de la performance économique et sociale que la refondation de l'École dans les pays en développement semble à présent constituer l'urgence nationale des Etats : restructurer l'École pour la rendre plus « intelligente » et suffisamment compétitive avec celles des nations développées, devient, par conséquent, un enjeu essentiel pour les pays dits émergents. *Mais cette transformation qualitative des systèmes d'enseignement et de formation suppose en même temps qu'une disponibilité des moyens, une plus grande rationalisation des formations et des savoirs. L'objectif est sans doute séduisant mais il requiert une actualisation des connaissances que peu nombreux sont les systèmes éducatifs des pays en développement à pouvoir réaliser dans des délais aussi courts que ceux qu'impose l'évolution rapide des nouvelles méthodologies de formation à travers le monde. Il faut en outre et par-delà les moyens didactiques nécessaires aux politiques de réajustement éducatif, tenir compte de l'incidence de la variable psychologique dans le processus de formation dans des pays comme l'Algérie où, très souvent, elle devait exercer une fonction insidieuse de résistance au changement. Et bien que ses implications pédagogiques soient généralement difficiles à quantifier, cette variable psychologique n'a pas été sans exercer un effet inhibiteur sur l'aptitude même des acteurs à intégrer les facteurs de changement. Le fait est que pour la raison qu'elle se nourrit principalement du caractère sacré de la religion et de la tradition culturelle, cette variable a fini par tout simplement installer l'École algérienne dans une série d'habitus ou réflexes d'immobilisme pédagogique, réfractaires au changement.*

Les chapitres qui vont suivre nous permettront de montrer que la refonte curriculaire et l'introduction de l'APC ont souffert de ces mêmes contraintes et obstacles que résumant si bien (Toualbi-Thaâlibi, 2005).

A.2.2. Le défi de la société de l'information et de la communication

Une autre motivation souvent invoquée par ailleurs dans les récentes et différentes réformes curriculaires dans bon nombre de pays, dans le Nord comme dans le Sud de la planète, est celle liée au « défi de la société de l'information et de la communication » (RGP, CNP, 2009, p. 17). Que ce soit dans le discours du Président de la République à l'occasion de son allocution d'ouverture des travaux de la CNRSE, ou dans la loi d'orientation de l'Éducation nationale 08.04 du 23 janvier 2008 ou encore celui du RGP, la nécessité d'intégrer les TICE et d'adopter/s'adapter aux « sociétés du savoir » (Unesco,

³⁵⁰ (Toualbi-Thaâlibi, 2005, p. 20) : [...] le gouvernement algérien souhaite aller vers des réformes en profondeur dont celle, évidemment prioritaire, de son système éducatif national. C'est qu'il semble avoir désormais bien compris que pour coller aux impératifs de performance économique et sociale induits par la transformation rapide du monde, il lui fallait vite aller vers plus de rationalité éducative, voire la construction d'écoles « intelligentes ».

2005) représente l'une des priorités que doit prendre en compte la refondation de l'école. Par exemple, les rédacteurs du RGP insistent sur la nécessité d'intégrer les TICE non seulement comme objets d'étude, mais aussi comme supports d'apprentissages dans les nouveaux programmes du système éducatif (RGP, CNP, 2009, p. 17) :

Le développement vertigineux des TIC est en passe de transformer radicalement non seulement les relations entre les hommes, mais également la nature même du travail, les processus de production et les modes de consommation. Face à l'extraordinaire développement des supports de la connaissance et des moyens de diffusion des savoirs, l'École a irrémédiablement perdu son statut d'antan de « citadelle du savoir » et sa fonction s'est trouvée grandement transformée. Dans ce cadre, progressivement mais suffisamment tôt, les programmes éducatifs sont appelés à intégrer les TICE à la fois comme objets d'étude et comme supports d'apprentissage. Les TICE serviront comme auxiliaires dans la relation pédagogique enseignant/élèves et dans le processus d'autonomisation de ces derniers.

A.2.3. Le défi de la nouvelle révolution scientifique et technologique

Autre motivation de la refonte curriculaire, celle liée à la volonté de relever le défi de la révolution scientifique et technologique. Le Président Bouteflika, exposant les mutations survenues au niveau mondial en termes de modèle économique-social et politique, affirme la nécessaire inscription de l'Algérie dans la société du savoir, ce qui passe évidemment par un investissement dans une école moderne et performante (Bouteflika, 2000a, paragr. 28-29) :

À l'heure de la mondialisation où la compétition internationale devient impitoyable, ce sont les savoirs et les innovations scientifiques et technologiques qui redistribuent les cartes de la richesse et de la puissance. L'Algérie ne peut plus rester en marge de ce mouvement vers le progrès et doit même pouvoir participer à ce nouveau concert mondial des « sociétés du savoir ».

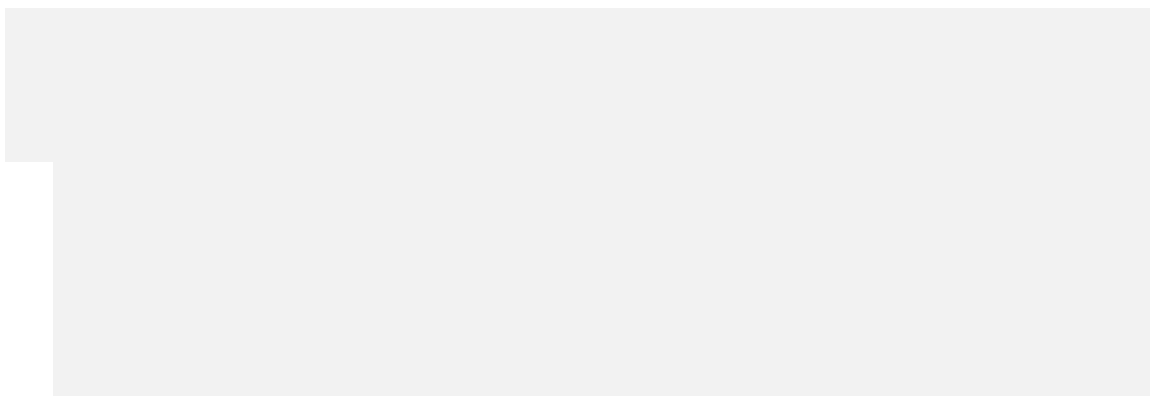
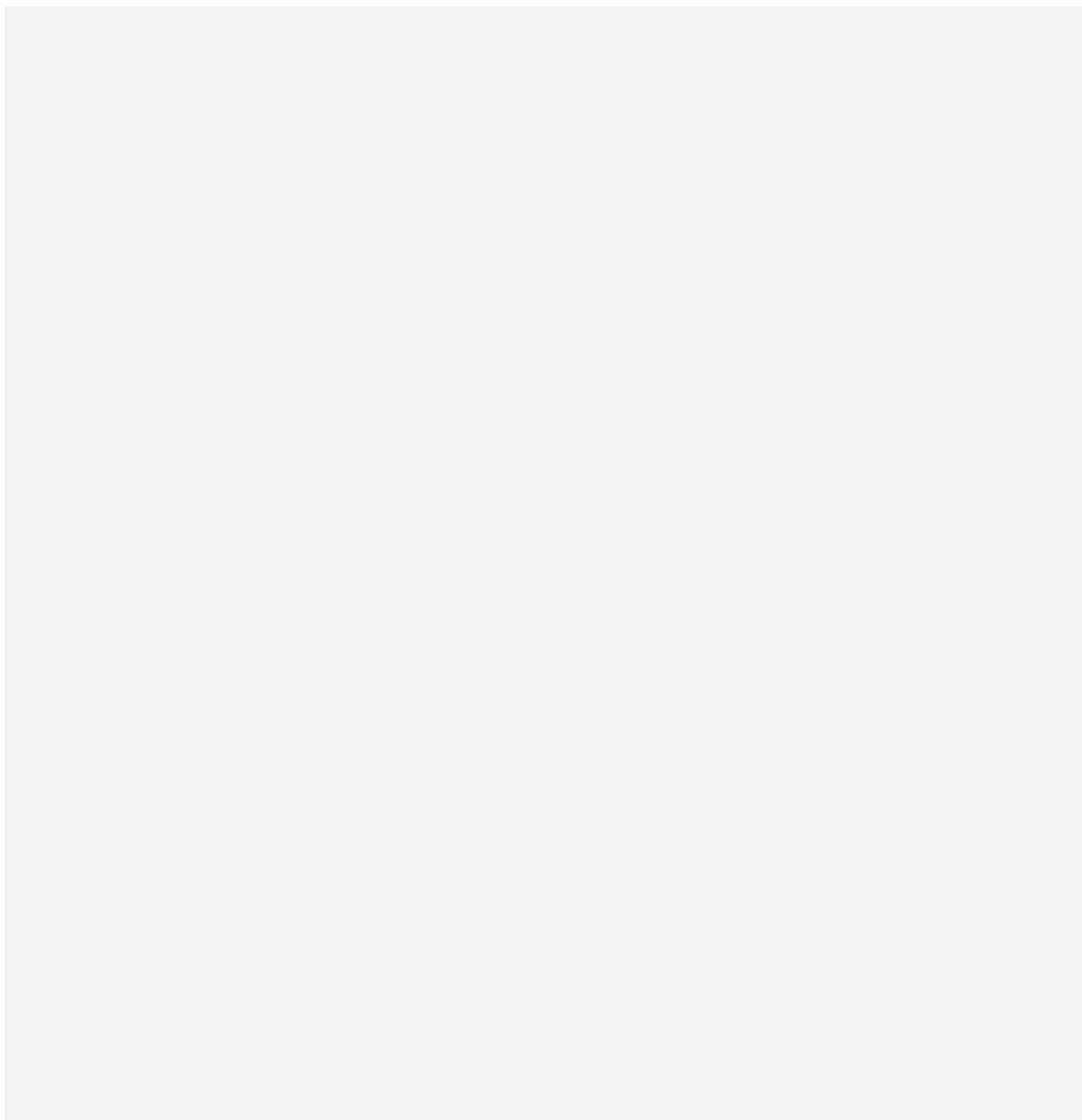
Relever le défi de la société du savoir est également explicitement énoncé dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale N°04-08 dans son article 4 précisément (c'est nous qui mettons en italique) :

En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant 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.

Les rédacteurs du RGP n'ont pas manqué pour leur part de souligner la nécessité de prendre en compte cette (r)évolution scientifique et technologique dans la détermination des finalités et compétences attendues dans les nouveaux programmes (RGP, CNP, 2009, p. 17-18) :

Le monde d'aujourd'hui est caractérisé par l'extension exponentielle et le renouvellement du savoir, dès lors, l'investissement dans l'intelligence, dans la « matière grise », s'impose. L'accélération vertigineuse des progrès techniques et la multiplicité des découvertes technologiques qu'ils engendrent structurent l'environnement et les modes d'adaptation de l'homme moderne. Ceci rend illusoire la détermination à priori et à long terme des compétences professionnelles et comportementales à conférer à l'élève au terme des cursus de formation académiques qu'il lui faut traverser.

Les nouveaux programmes doivent donc se positionner dans une perspective prospective et instrumentale intégrant au nombre des objectifs éducatifs visés le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation. Ce sont là autant d'outils à mettre à la disposition du futur sortant du système éducatif pour qu'il puisse faire face à des problématiques inévitablement complexes.



précise Toualbi-Thaâlibi

(2005, p. 27) :

Il va sans dire enfin, que la mue qualitative à laquelle aspire à présent l'École algérienne et par-delà la complexité objective des moyens humains et matériels qu'elle suppose, n'est pas sans susciter quelques résistances, sinon même quelque hostilité de la part de tous ceux qu'angoisse, à titres divers, l'aventure du changement. On aura ainsi remarqué qu'une opposition plus ou moins

feutrée s'était rapidement signalée dès l'installation de la Commission nationale de réforme de l'éducation pour stigmatiser la « dérive » culturelle et identitaire de l'État et parfois même pour vouer aux gémonies les principaux acteurs du projet au prétexte qu'il remet en question les catégories de définition de l'identité algérienne.

(Toualbi-Thaâlibi, 2005, p. 28) :

Bien que la réforme du système éducatif national ait [...] parcouru des étapes appréciables, il n'est pas rare d'observer à quel point les débats sur l'École continuent de prendre une tonalité émotionnelle intense allant même jusqu'à parasiter en profondeur le caractère de stricte rationalité supposé propre à ce genre de dossier.

Le fait est que le repérage forcément contradictoire des dysfonctionnements d'abord liés à l'école, aboutit imperceptiblement à quelque chose d'autre : à l'énoncé, par exemple, de thèmes plus théoriques mais présentant une corrélation étroite avec l'éducation ; il en va ainsi de la question identitaire dans une société en changement rapide et en crise de valeurs, des défis stratégiques auxquels invite à se préparer la nouvelle configuration du monde, de l'enseignement des langues étrangères, des valeurs de la culture démocratique et des droits de l'homme, etc.

B. Les motivations relevant du niveau méthodologique

La réforme curriculaire de 2003 se voulait une nouvelle manière d'appréhender la formation, souplesse, flexibilité, ouverture, changements audacieux tels sont ses maîtres-mots (RGP, CNP, 2009, p. 22) :

La réforme est sous-tendue, sur le plan éducatif, par les principes de la flexibilité pédagogique, du changement audacieux mais néanmoins mesuré, ainsi que de l'ouverture. La réforme aura, autour de démarches systémiques, une double articulation :

- une souplesse permanente dans les mécanismes d'innovation, d'adaptation à tous les niveaux de conception, de réalisation et d'exécution ;
- une logique à la fois ascendante et descendante, avec une répartition des responsabilités, en mesure de maintenir une logique d'émulation productive beaucoup plus proche des réalités pédagogiques, des innovations scientifiques, des contraintes environnementales que des démarches administratives trop lourdes.

Pour une réforme devant intervenir et toucher plusieurs composantes du curriculum, il est nécessaire de procéder suivant une démarche à même de garantir une cohérence curriculaire, ce qui impose dès lors une approche systémique tant au stade de la conception que de la mise en œuvre de celle-ci (RGP, CNP, 2009, p. 23) :

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 de manuels avec les programmes, adéquation des pratiques de classe avec les orientations pédagogiques...).

Ainsi, il est fait appel, au niveau pédagogique, pour concrétiser les changements projetés au niveau paradigmatique, au passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, à la notion de compétence³⁵², au paradigme socioconstructiviste, ainsi qu'à la pédagogie de projet (RGP, CNP, 2009, p. 23) (nous soulignons) :

Le changement s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement/apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans le cadre d'une approche systémique des activités et des contenus.

Benramdane confirme cette volonté d'opérer, à travers la récente réforme curriculaire, des changements relevant des niveaux méthodologique et pédagogique épousant une démarche qui privilégie une approche systémique pour le premier niveau (2007, p. 185) : « sur le plan méthodologique : par une approche systémique, au niveau de la conception et de la réalisation, qui garantit l'unité et la cohérence curriculaire (cohérence verticale entre les programmes des différents cycles, transdisciplinarité entre programmes de différentes disciplines, etc.) » ainsi qu'une centration sur les compétences et le (socio)constructivisme pour le second niveau.

Au niveau institutionnel aussi, la mise en place d'une nouvelle organisation des établissements ainsi qu'un changement au niveau des pratiques de gestion devait accompagner les nouveaux dispositifs pédagogiques (RGP, CNP, 2009, p. 23) :

La mise en place de nouvelles dispositions réglementaires génère de nouvelles pratiques de gestion administrative facilitant la mise en œuvre du nouveau dispositif pédagogique et induit une organisation des établissements propre à réaliser les changements souhaités.

B.1. Le choix de l'approche par compétences, quelle(s) motivation(s), quelle pertinence ?

³⁵² (RGP, CNP, 2009, p. 75-76) : « [...] L'entrée [...] par les compétences se substitue à l'entrée par les objectifs. »

Les rédacteurs du RGP présentent les contours et énoncent les principes de la nouvelle refonte pédagogique qu'ils inscrivent dans les nouvelles orientations des sciences de l'éducation ; ils disent s'inspirer des modèles d'un certain nombre de pays dont les systèmes éducatifs afficheraient des résultats performants (RGP, CNP, 2009, p. 10) : « [...] la refonte de la pédagogie à l'école constitue, dans l'œuvre de réforme globale engagée, la « clé de voûte » du système rénové et projeté. Cette mission s'appuie sur les enseignements des sciences de l'éducation et les acquis des systèmes les plus performants dans le monde. »

De ce fait, le choix de l'APC venait épouser les tendances actuelles en sciences de l'éducation et les systèmes éducatifs considérés comme performant, mais pas seulement. Car on espérait par cette nouvelle approche corriger les dysfonctionnements de l'approche pédagogique précédente, la PPO jusque-là en vigueur, et sortir alors d'une méthode de mémorisation-restitution pour aller vers une approche qui privilégie les capacités de raisonnement, d'analyse, de synthèse ainsi que le développement de l'esprit critique et de la créativité chez les apprenants (RGP, CNP, 2009). La nécessité aussi de donner une place de choix à l'élève dans le système éducatif et celle d'œuvrer à son autonomisation sont parmi les principaux fondements de la nouvelle réforme au niveau méthodologique et pédagogique (RGP, CNP, 2009, p. 10) (c'est nous qui mettons en italique) :

Elle repose essentiellement sur :

- l'impératif de restituer à l'élève la place qui lui revient dans le processus d'« enseignement/apprentissage » ;
- la nécessité de transformer le modèle pédagogique en vigueur, qui confère la prééminence au savoir encyclopédique basé sur la mémorisation/restitution des connaissances, en un modèle qui favorise les capacités de raisonnement de l'élève et ses compétences à exercer son esprit critique ;
- *la préparation de l'élève à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir à toute autonomie aux différentes situations de la vie.*

Benramdane, abordant les problématiques de l'enseignement des langues, estime que les changements intervenus dans le cadre de la refonte de la pédagogie et le choix de l'APC comme cadre organisateur curriculaire (COC) obéirait à des considérations d'ordre politique mais également méthodologique et l'inscrit dans une perspective historique d'un processus de changement global (2007, p. 185) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] l'enseignement/apprentissage des langues (langues d'enseignement ou autres) s'inscrit dans une problématique de type transversal, interpellant désormais autrement, eu égard aux choix méthodologiques et aux champs théoriques sous-jacents, la conception même des dispositifs éducatifs et linguistiques. *Ces choix sont, doucement mais sûrement, en train de disqualifier des centralités établies dans la construction des édifices conceptuels post-coloniaux.* En même temps, des logiques sociales, culturelles et politiques ascendantes se mettent, tout en mouvement et en impulsion, en interaction avec l'environnement, dans sa dimension humaine la plus innovante.

L'articulation méthodologique de ces nouveaux dispositifs repose sur une série de restructurations profondes du mode d'intervention pédagogique dominant : changement de comportement, questionnement sur des situations complexes, remise en cause permanente des représentations (déconstruction et reconstruction des modèles explicatifs), généralisation à caractère conceptuel, etc.

Sobhi Tawil, expert près de l'Unesco, qui est intervenu dans le cadre du PARE algérien, explicite, lui aussi, les motivations qui ont présidé au choix de l'APC et du paradigme socioconstructiviste par cette volonté de rompre avec une vision de l'éducation qui a fait son temps, et jusqu'alors en vigueur dans le système éducatif algérien. L'APC relève d'une nouvelle vision de la formation qui s'inscrit dans une double perspective : celle de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation en vue de l'outiller pour s'adapter et réagir et faire face à toute situation, celle de la professionnalisation et de l'autonomisation de l'enseignant (Tawil, 2005, p. 34) :

La refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une « rupture » pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences

(APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant.

En effet, influencés par le socioconstructivisme, un certain nombre de pays ont adopté pendant les années 1990 les compétences à développer ou à acquérir par les apprenants comme principe organisateur des programmes scolaires. Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont désormais considérés comme des instruments pour le développement d'individus autonomes, capables de faire face à des défis, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations, et de participer activement aux groupes auxquels ils appartiennent.

L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement, plus du tout orientée vers la définition des connaissances à acquérir, mais tournée vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations.

Dans le même sillage, les rédacteurs du RGP, CNP estiment que l'introduction de l'APC dans le système éducatif algérien dans le cadre de la récente réforme curriculaire de 2003 s'inscrit dans cette volonté affichée des pouvoirs publics de privilégier une logique d'apprentissage centré sur l'apprenant au moyen d'une démarche pédagogique orientée vers la résolution de situations-problèmes (2009, p. 23) :

L'approche par les 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 l'approche par les compétences, 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. Ces situations composant les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider des compétences.

Conscient des effets³⁵³ que l'adoption d'une telle entrée par les compétences impliquerait sur le fonctionnement des différentes composantes du curriculum, les rédacteurs du RGP attirent l'attention des concepteurs des programmes sur la nécessaire prise en charge d'un certain nombre de dimensions intervenant de manière directe et décisive dans la réussite de la démarche préconisée, celles de la centration sur les activités de l'apprenant à travers notamment la résolution de problèmes (RGP, CNP, 2009, p. 23) .

Une place importante devrait par conséquent être accordée à la dimension d'intégration des acquis, qui est le pilier et fondement même de la pédagogie de l'intégration mise en œuvre à partir de 2005-06. L'intégration est définie par le RGP comme étant (RGP, CNP, 2009, p. 24) : « [...] [un] processus d'assimilation ou d'appropriation cognitive analysée soit en termes de rétention immédiate ou de rétention différée, soit en termes de transfert scolaire (transdisciplinaire) ou intégral (appliqué dans toute situation de vie) ».

³⁵³ (RGP, CNP, 2009, p. 24) : Le choix de l'entrée dans les apprentissages par compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration de programmes (entendus dans le sens du curriculum), sur les approches didactiques des manuels et sur les fonctions de l'évaluation induites par la nouvelle approche.

Aussi, la coordination interdisciplinaire et transdisciplinaire devrait prendre une place privilégiée à tous les niveaux de l'organisation du système éducatif dans la perspective d'une intégration réussie des apprentissages (RGP, CNP, 2009, p. 24) : « elle s'établit autour de la coordination interdisciplinaire et transdisciplinaire d'une part, et entre tous les acteurs d'autre part, afin de rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages, d'éviter la juxtaposition des situations et de favoriser l'intégration et le transfert ».

Prônant la centration sur l'apprenant, l'approche introduite devrait faire une place importante aux démarches s'inscrivant dans la différenciation pédagogique afin de permettre à chaque apprenant de progresser suivant son rythme et niveau d'apprentissage (RGP, CNP, 2009, p. 24) : « c'est la prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages. »

Le choix de l'APC implique aussi et nécessairement de revisiter le rôle de l'évaluation à la lumière des exigences de cette nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage, la résolution de problèmes, de situations complexes. L'évaluation par situation(s) complexe(s) voire inédite(s) impose, selon les rédacteurs du RGP, une nouvelle conception de l'évaluation qui se doit d'évoluer d'une conception traditionnelle privilégiant l'évaluation-sanction vers une évaluation formative et intégrée du processus d'apprentissage qui met en avant la remédiation et réhabilite « *le droit à l'erreur* »³⁵⁴ (RGP, CNP, 2009, p. 24) (c'est nous qui mettons en italique) :

Au service de l'apprentissage, elle permet les remédiations immédiates. Il s'agit de *rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation-sanction* résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de *la remplacer par une évaluation intégrée au processus d'apprentissage*, servant de révélateur des progrès accomplis ou des lacunes perturbant la progression des apprentissages, et appelant une action immédiate et appropriée. Dans ce cadre, l'erreur doit être perçue comme un signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences. Elle doit donner lieu à une réflexion qui permet de tirer le maximum d'informations pour une exploitation didactique en vue d'une remédiation s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite.

Également, les rédacteurs du RGP insistent sur la nécessité d'accorder une place importante³⁵⁵ au TIC dans les nouveaux programmes. Cette intégration des TIC doit concerner et bénéficier non seulement aux élèves, comme support et appui dans leurs

³⁵⁴ (RGP, CNP, 2009, p. 25) : La construction des compétences de l'élève s'opère à travers ses propres expériences ou à travers celles de ses pairs. Il est important, au plan didactique, de savoir exploiter les erreurs qui sont commises par les élèves, notamment par l'examen de son cheminement, pour mieux cerner les causes profondes qui ont pu conduire à cette situation. Le droit à l'erreur doit être reconnu à l'élève pour éviter la crainte de la sanction qui inhibe toute initiative et toute prise de risque chez lui.

³⁵⁵ (RGP, CNP, 2009, p. 25) : [...] L'apprentissage des TIC est devenu une nécessité et fait partie du « kit » de survie éducatif indispensable à chacun.

apprentissages disciplinaires, interdisciplinaires ou transdisciplinaires, mais encore jouer un rôle important dans la formation des enseignants (RGP, CNP, 2009, p. 25) :

[...] L'apprentissage de ce langage fondamental, intégré comme discipline distincte ou comme outil au service des autres matières, devra être exploité parce qu'il permet d'abord un apprentissage plus efficace de l'élève en situation didactique et a-didactique, ensuite le développement professionnel des enseignants et enfin la promotion de l'école. Les TIC offrent aux élèves l'opportunité de nouvelles situations d'apprentissage, elles favorisent leurs capacités de résolution de problèmes en leur permettant de choisir les stratégies qui leur conviennent. Elles permettent l'établissement de liens entre les savoirs et la construction de projets transdisciplinaires, facilitant l'émergence de compétences métacognitives. Les TIC soutiennent la démarche inductive peu valorisée jusque-là.

Outre les avantages³⁵⁶ que permet alors l'introduction des TIC dans le processus d'apprentissage, les rédacteurs mesurent l'ampleur des changements et des modifications qu'ils impliquent en termes de fonctionnement des établissements et de la formation des enseignants notamment (RGP, CNP, 2009, p. 25-26) :

Les TIC génèrent plus globalement une modification du mode de fonctionnement des établissements scolaires et du système éducatif. Leur introduction est toutefois conditionnée par la nécessité de former des enseignants de toutes disciplines afin de les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Les rédacteurs du RGP abordent également la problématique de la contextualisation sociale des apprentissages et la nécessaire ouverture de l'école sur son environnement. La mise en œuvre de l'APC doit en effet être accompagnée d'une forte autonomisation et intégrer une certaine flexibilité dans son fonctionnement. Ceci doit se matérialiser dans le cadre d'un projet d'établissement visant la création d'une dynamique à même de permettre l'éclosion d'initiatives émanant des différents acteurs et partenaires pédagogiques intervenant dans l'acte pédagogique à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement³⁵⁷ (RGP, CNP, 2009, p. 27) :

L'école doit désormais bénéficier de suffisamment d'autonomie et intégrer dans son fonctionnement comme principe directeur « la flexibilité » c'est-à-dire l'exercice d'un droit essentiel : le droit de prendre, opportunément et toute responsabilité, des initiatives conformes aux objectifs de la politique éducative.

La reconnaissance du droit à l'autonomie et à la prise d'initiatives des différents acteurs du système est à même de générer des espaces éducatifs où pourront s'exprimer, se déployer et se développer (de manière plus significative que lors des activités proprement scolaires), des

³⁵⁶ (RGP, CNP, 2009, p. 25) : L'utilisation des nouvelles technologies de la communication dans l'enseignement impose également une modification des méthodes de travail de l'enseignant. Elles lui permettent en particulier d'axer davantage la pédagogie sur l'apprentissage plutôt que sur la transmission du savoir ; de mettre davantage en valeur ses fonctions d'animateurs, de médiateurs, de guide et de tuteur ; elles favorisent l'actualisation des connaissances, des compétences et de la pédagogie ; elles créent des communautés d'apprentissage liant virtuellement des enseignants et des chercheurs de partout dans le monde.

³⁵⁷ (RGP, CNP, 2009, p. 27) : La notion de « projet d'établissement » trouve par ce biais une possibilité importante pour sa juste réalisation. En autorisant la flexibilité, elle oriente les performances à réaliser vers la prise en compte effective des possibilités spécifiques de l'institution et de son environnement. Cependant, l'octroi de ces pouvoirs est indissociable d'une obligation de résultats, génératrice de compétitivité entre les établissements et les acteurs.

compétences d'ordre intellectuel et moral à même de renforcer les apprentissages académiques et de soutenir le processus d'intégration sociale. L'autonomie, tout en rendant aisée la réalisation des missions assignées à l'école, ouvre la voie aux performances et à la manifestation des capacités réelles des établissements scolaires et de leurs acteurs. Des thématiques à caractère sociétal, inhérentes à la vie moderne et à sa complexité multiforme, peuvent, en plus de l'intérêt et de la motivation qu'elles peuvent susciter chez les élèves – eu égard à leur actualité heureuse ou dramatique voire tragique –, constituer un investissement pédagogique très important.

La centration sur l'apprenant et l'intégration de l'école dans son environnement dans le but ultime de permettre une intégration, un transfert des apprentissages, obligent à promouvoir de nouveaux rôles pour les différents intervenants afin d'accompagner au mieux l'apprenant dans le processus de construction de ses apprentissages ; à commencer par le nouveau rôle qui désormais échoit à l'enseignant, celui d'accompagnateur et de facilitateur de l'apprentissage (RGP, CNP, 2009, p. 27-28) :

En accompagnant la mutation attendue de l'institution scolaire [...], les acteurs au sein et autour de l'école sont appelés à enrichir leurs statuts, à diversifier et à renforcer leurs rôles. Le rôle et le statut pédagogique de l'enseignant change parce qu'une nouvelle place est conférée à l'élève (il devient au centre de la relation pédagogique), les sources du savoir se sont déplacées hors de la « maison école », les vecteurs de transmission de ce savoir aux élèves se sont multipliés. L'enseignant passe d'un unique « transmetteur » de connaissances à celui de médiateur et de guide. Dans cette perspective, il doit se libérer des seuls impératifs disciplinaires au profit d'approches inter et transdisciplinaires. La concertation au sein du collectif éducatif autour de projets d'établissements constitue pour lui un important vecteur d'épanouissement et de renforcement de son action.

Le personnel administratif se doit d'opérer une mutation profonde dans sa perception de la nature et de l'exercice de la tâche administrative. Ainsi la conception du *projet d'établissement* lui assigne un nouveau rôle dans le cadre de la mise en place de dispositifs d'apprentissage à l'intérieur de l'établissement, en relation avec l'environnement de l'établissement dans la perspective de développer des compétences dans le cadre de la pédagogie de projets (RGP, CNP, 2009, p. 28) :

Dans cette logique, la fonction administrative doit être au service des impératifs induits par les nouvelles options pédagogiques : dégager des ressources financières, créer des liens avec l'environnement, adapter l'organisation interne, initier des actions de partenariat avec les acteurs sociaux...

L'examen de ces différentes dimensions, composantes du curriculum – car nous sommes bel et bien dans une logique de réforme curriculaire et non pas de réécriture des programmes – montre à nouveau l'ampleur de la tâche et des défis qu'implique l'introduction dans le système éducatif algérien de la récente approche par compétences. Nous verrons plus loin que l'usage de ces notions et discours aux traits modernes privilégiant la centration sur l'apprenant, l'apprendre à apprendre tout au long de la vie, d'un apprenant capable de prendre en charge sa propre formation et apprentissage, n'est pas aisée à mettre en œuvre dans un terrain qui, de l'avis même des rédacteurs de ce RGP,

souffre d'un certain nombre de dysfonctionnements, cumul d'un certain nombre d'années d'immobilisme à tous les niveaux du système éducatif.

C'est sur cette mise en œuvre concrète de l'APC que nous allons nous attarder dans les pages qui suivent, sous-chapitre 2.2.2.

2.2.2. Retour sur le processus de la mise en œuvre de la réforme curriculaire: de la pertinence de l'ingénierie curriculaire ?

La démarche suivie et la dynamique insufflée par le Président de la République à travers son allocution d'ouverture aux travaux de la CNRSE, une démarche qui se voulait consensuelle, scientifique, loin de toute controverse idéologique et partisane a été applaudie. Elle a suscité un grand espoir tant les véritables enjeux et défis auxquels est confrontée l'école algérienne étaient nombreux et épineux (Bouteflika, 2000a, paragr. 18) :

Il me paraît important de rappeler, à cet égard, que l'absence d'évaluation scientifique et rigoureuse du système a conduit à plusieurs reprises par le passé à des appréciations souvent approximatives et controversées parce que totalement désincarnées par rapport à la dimension réelle des véritables enjeux et des défis que l'École devait relever. La refonte de l'École algérienne répond à une attente profonde et légitime de la société. C'est pourquoi je vous invite à bien cadrer vos débats et à travailler dans une ambiance dépouillée de toute controverse idéologique ou partisane et à situer vos travaux dans une démarche rationnelle et objective, affranchie de tous préjugés et préventions qui risqueraient d'altérer la qualité et la pertinence de votre réflexion.

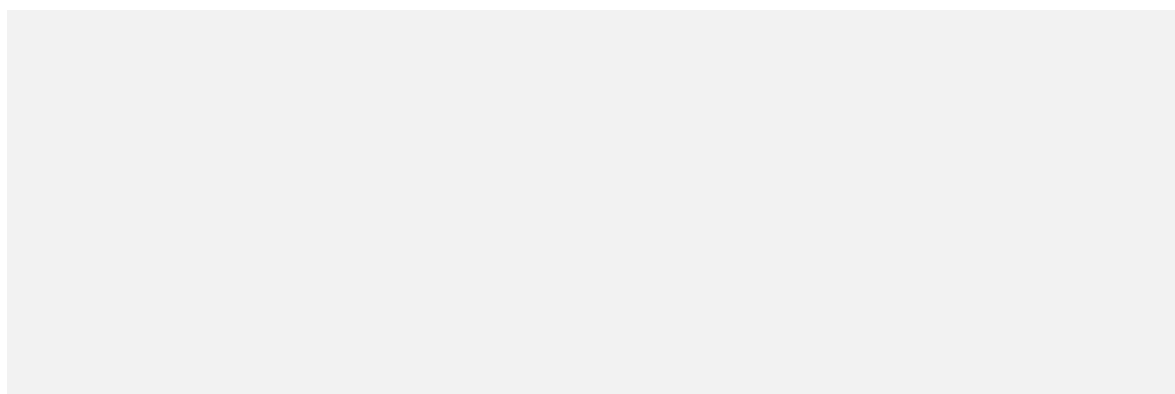
Les travaux de la CNRSE ont conclu à une mise en place d'une réforme graduée, car il fallait tenir compte de la complexité d'une telle entreprise ! La mise en place de dispositifs législatif et consultatif en vue d'accompagner les différentes actions initiées par la réforme, était également un impératif. C'est ainsi que s'imposait la promulgation d'une nouvelle loi de l'orientation sur l'Éducation en remplacement « de la loi générale d'orientation du système éducatif, appelée aussi ordonnance du 16 Avril 1976 » qui ne

pouvait permettre la mise en œuvre de la nouvelle réforme dessinée par la CNRSE. Un certain nombre de dispositions juridiques étaient en effet en complète inadéquation avec les finalités et les objectifs de la nouvelle réforme. L'exemple de l'article 2 de cette ordonnance analysé par Toualbi-Thaâlibi, qui fut le Directeur du Programme d'Appui à la Réforme du système Educatif algérien, chargé du suivi de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien à partir de 2005, illustre parfaitement bien ces contradictions (2006, p. 50-51) :

Arrêtons-nous à ce sujet au modèle de représentation idéologique de l'école algérienne tel qu'il fut consigné dans la loi générale d'orientation du système éducatif, appelée aussi ordonnance du 16 Avril 1976.

Organisant les objectifs et le fonctionnement de l'école, ce texte de loi qui attend en vain depuis des lustres son abrogation, se distingue par le caractère inédit et pour tout dire anachronique des missions didactiques- en réalité idéologiques assignées à l'éducation nationale. Pour résumer l'ambiguïté dont ce texte est porteur, on y observe par exemple que c'est simultanément autour des principes de l'arabité, de l'Islam et du socialisme triomphant de l'époque, qu'était curieusement imaginé le modèle identitaire national que l'école algérienne avait pour mission de construire. Le tout étant imaginé à travers une représentation syncrétique du monde, représentation à la limite de la conduite schizoïde : comme si l'on pouvait sans coup férir construire des personnalités psychologiques et les socialiser en jouant sur les registres aussi antinomiques que sont la religion et la révolution (socialiste), le spirituel et le temporel, le sacré et le profane.

L'exemple de l'article 2 de l'ordonnance – dont il faut rappeler qu'à l'heure où ces pages s'écrivent (avril 2005), il est toujours en vigueur – est un pur modèle de syncrétisme idéologique : il y est dit en substance que l'enseignement « a pour but d'éduquer les élèves sur le rôle de la nation algérienne et de la révolution... en s'attachant à inculquer les réflexes et les attitudes conformes aux **valeurs islamiques et à la morale socialiste** ».



En plus de ce dispositif législatif et cadre juridique de référence qui constituait une priorité et un préalable, pour l'encadrement et la concrétisation de la réforme, la CNRSE voulait doter la réforme d'organes de consultation et de concertation. Il s'agit en l'occurrence d'un Observatoire national des réformes de l'Éducation et du Conseil national

³⁵⁸ (Toualbi-Thaâlibi, 2006, p. 51) : Le Conseil des ministres du mois d'Avril 2004 avait approuvé un certain nombre d'éléments de la réforme du système éducatif sans toutefois se résoudre à abroger l'Ordonnance incriminée. Cependant le ministère de l'Éducation nationale a néanmoins entrepris une vaste opération de réécriture, sous contrôle de l'Unesco, des manuels scolaires, de même qu'il est en train d'élaborer un « Projet de loi d'orientation sur l'Éducation ».

³⁵⁹ Journal officiel de la République algérienne N° 4,19 Moharram 1429 correspondant au 27 janvier 2008.

des programmes, conseils dotés d'une autonomie juridique et financière, et qui, composés de personnes choisies à qualités, devaient s'occuper des questions pédagogiques et techniques et préconiser des recommandations au MEN quant aux différents segments et étapes de la conduite de la réforme

quant à l'observatoire susmentionné, il n'a vu le jour qu'en 2006 et il demeure sans aucune activité à ce jour.

Une troisième entorse, celle de l'absence d'un référentiel général des programmes, est resté au stade de projet depuis 2006 et n'a été promulgué qu'en 2009, après avoir été mis en conformité avec la loi d'orientation 04.08 [ENTCNP/ JUIN.2012] : « nous avons donc élaboré le programme de la 1^{ère} année pour la rentrée 2003 malgré l'inexistence d'un référentiel général des programmes. »

2.2.2.1. Les structures de pilotage de la réforme

C'est le MEN qui s'est chargé du pilotage de la réforme du système éducatif algérien lors du lancement de celle-ci à la rentrée 2003. Mais le MEN, de par son organisation et les ressources humaines dont il disposait, était-il en mesure de réussir le pilotage et la mise en œuvre d'une réforme curriculaire aussi complexe ? Pour Benramdane, rien n'est moins sûr (2012, p. 19) : « une entreprise difficile dans une institution et un ministère, pour reprendre les propos de feu Tahar Kaci, où *“toute l'organisation scolaire repose sur le principe de la hiérarchie des niveaux et des fonctions, reproduisant ainsi la logique administrative qui prévaut dans sa gestion”* ».

Aux exigences d'une approche curriculaire, d'une approche par compétences, l'organisation et le fonctionnement du MEN sont autant d'obstacles avérés à une mise en œuvre réussie de celles-ci. Le MEN a été de ce fait vite rattrapé par la réalité du terrain, à l'instar d'autres systèmes éducatifs de pays africains qui ont rapidement adopté l'APC sans préparation préalable des institutions ayant la charge de mettre en œuvre une approche aussi complexe dont chacune des composantes du curriculum présentait autant de défis à relever (Benramdane, 2012, p. 19) : « [...] une tutelle dont ni la composante ni l'organisation n'est en mesure de saisir les articulations intellectuelles, scientifiques d'une réforme dans ses déclinaisons axiologiques, épistémologiques, et méthodologiques les plus fécondes. » La figure n° 5 ci-dessous permet d'illustrer ce mode de fonctionnement hiérarchique, vertical et centralisé du MEN.

L'absence d'organe de consultation (voir plus haut) et de concertation entre les différents acteurs du système, ajoutée aux problèmes que pose l'insuffisance de la formation du personnel, ne font que rendre cette application des plus difficiles, ce que confirme Roegiers (2005a, p. 172) :

Si l'introduction dans les systèmes éducatifs de la notion de curriculum a rendu les perspectives plus globales et plus cohérentes, elle n'en a cependant pas facilité le pilotage de la réforme puisque plusieurs dimensions sont à prendre en compte.

Dans le système éducatif algérien, ces préoccupations se traduisent par la nécessité de piloter de manière interactive et concertée différentes composantes qui évoluent ensemble, alors qu'elles relèvent de structures différentes.

Roegiers estime, lors de son passage en 2005 au niveau du PARE, que le mode d'organisation et de fonctionnement du MEN, caractérisé par un modèle de fonctionnement vertical et cloisonné, ce qui n'est pas sans présenter un certain nombre d'inconvénients³⁶⁰ (2005a, p. 181). Le ministère devrait se réformer en adoptant un nouveau mode d'organisation et de gestion au moment même où il menait et conduisait les réformes touchant à plusieurs composantes du curriculum. En cela, Roegiers parle d'ailleurs d'une « petite révolution » (2005a, p. 181) :

La volonté de mener de front des changements dans les différentes composantes du curriculum n'est pas une évidence. C'est au contraire le produit d'une décision qui se prend au plus haut lieu dans un système éducatif. Dans un système comme le système algérien, habitué à fonctionner plutôt de manière cloisonnée au sein de différentes directions du ministère, il s'agit-là d'une petite révolution dans la mesure où accepter de manière articulée les différentes composantes du curriculum induit des changements au sein du fonctionnement du ministère : d'autres habitudes de travail, et d'autres procédures se mettent sur pied progressivement. Il s'agit donc d'une décision qui n'est pas sans conséquence sur le plan de la politique de gestion du ministère.

Le contexte algérien est, comme beaucoup de systèmes éducatifs, caractérisé par une centralisation et un cloisonnement importants entre les différentes directions du ministère. Ce cloisonnement amène à communiquer de façon verticale.

³⁶⁰ (Roegiers, 2005a, p. 182) : Ce circuit présente deux inconvénients majeurs. Tout d'abord, il est long, et ne favorise pas l'efficacité. Non seulement le nombre d'étapes ralentit par nature l'échange d'informations, mais il suffit qu'un des chaînons soit absent (...) pour que la chaîne entière soit interrompue pendant la durée du déplacement. Dans une réforme dans laquelle certaines régulations doivent être opérées de manière très rapide, cette lenteur issue de la longueur de la chaîne peut constituer un frein inacceptable pour la réforme. Un autre inconvénient de ce circuit est de maintenir le cloisonnement entre les directions, et d'empêcher les acteurs d'envisager les problématiques de gestion du système éducatif de manière articulée, c'est-à-dire en concertation, occasionnant par là des blocages de façon répétitive.

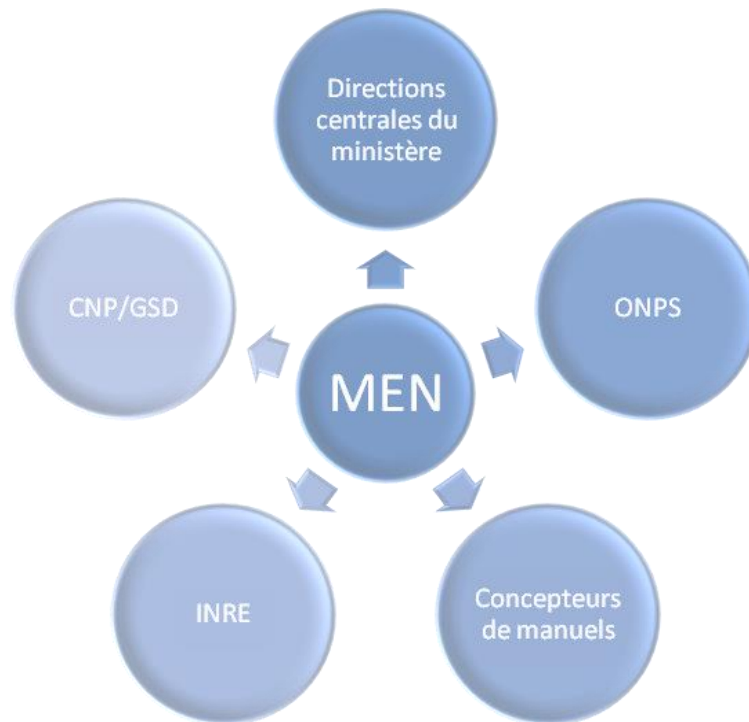


Figure 9 Schéma représentant l'articulation des rôles des intervenants institutionnels dans la refonte curriculaire de 2003

Il faut préciser que le MEN, comme toute organisation humaine, est traversé, en raison ses ressources humaines composées de plusieurs générations, de formations et de bords idéologiques différents et par des postures pédagogiques différentes, ce qui peut créer des tensions, mais aussi influencer de manière (in)directe sur la prise de décisions, qui se révéleront incohérentes voire contradictoires dans bon nombre de situations. Benramdane revient sur ces postures et en dénombre essentiellement trois en présence au niveau du MEN (2012, p. 19) (nous mettons en italique) :

- *une attitude traditionaliste* [...] enseignement de type encyclopédiste basé essentiellement sur la mémorisation-restitution des connaissances. [...] [Elle se manifeste par] une attitude attentiste, sans perspectives [...], s'accommode très bien du maintien de l'ordre établi [...], sa caractéristique : *Le repli identitaire* ;
- *une attitude* [...] *instrumentaliste* : [...] tendance [...] [à] se recycler sans se former, [...] reproduire les représentations et conduites anciennes sous un nouvel habillage terminologique. [...] [Elle se manifeste par] un repli excessif vers les spécialisations au détriment de la formation globale. [...] des certitudes strictement disciplinaires,

ancrées dans une approche fondée sur uniquement les « connaissances » et leur enseignement [...]. Sa caractéristique : *Le repli disciplinaire* ;

- *une attitude [...] un comportement empirique, tâtonnant mais qui a l'avantage d'être prospectif. [...] Attitude qui reste à construire, qui postule [...] qu'il n'y a pas de place à l'improvisation quand il s'agit de formation.*

Ces attitudes qui découleraient, à notre sens, des courants idéologiques qui traversent la société algérienne décrits par Djebbar (2007) (voir chapitre 2), ne sont pas sans influencer sur le cours des réformes. Par ailleurs, en l'absence de ressources humaines suffisamment formées pour appréhender les différents défis qu'une réforme curriculaire impose, il nous semble que ce sont la première et la deuxième des attitudes qui s'imposent sur le terrain. Farid Benramdane considère pour sa part que suivant l'influence des uns et des autres, et les rapports de force au sein de cette institution, les programmes scolaires tanguent entre les trois attitudes ci-dessus décrites (2012, p. 19) : « en toute objectivité, actuellement, les programmes en Algérie, contrairement à nos deux voisins, basculent, tanguent entre ces trois attitudes. »

2.2.2.2. De la conception des programmes :

C'est au GSD que revenait la tâche de concevoir les programmes pour chacune des disciplines de l'enseignement secondaire ainsi que celles du premier et deuxième cycle. Nous allons pour notre part nous intéresser au GSD de langue française pour présenter son organisation et composante humaine.

[Redacted]

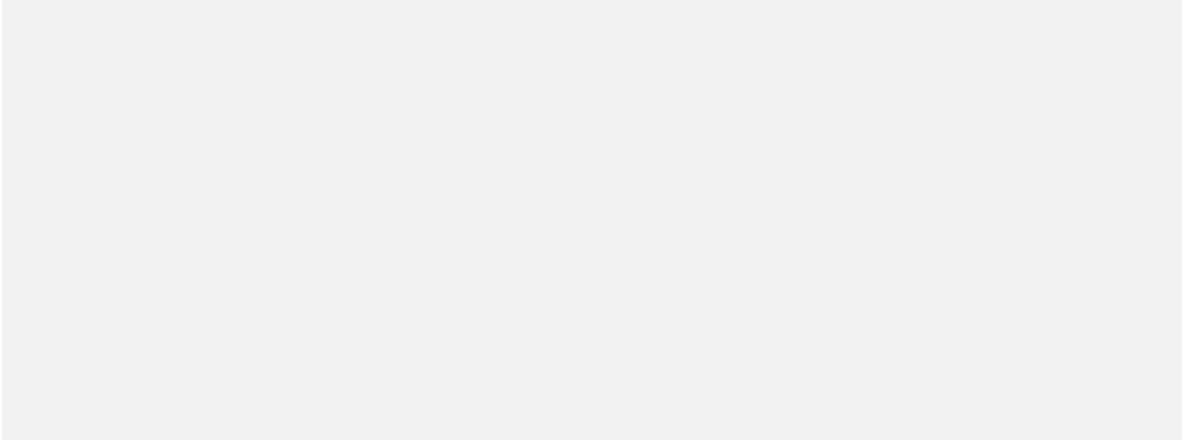
[Redacted]

[Redacted]



2.2.2.3. Les étapes de la mise en œuvre de la réforme

A. La première phase (2002-2005) : l'implantation et la mise en œuvre de la réforme, précipitation et improvisation



³⁶¹ (Adel, 2005, p. 51) (nous soulignons) : « Vu les urgences politiques, la programmation et la mise en place des programmes ont commencé simultanément par la première année primaire et la première année moyenne dès septembre 2003, [...]. »

La décision de généraliser la mise en œuvre de l'APC à l'ensemble du système éducatif a engendré, malgré les efforts consentis, de nombreux dysfonctionnements. Ne perdant pas de vue qu'il s'agissait, en plus de la restructuration des cycles, d'une réforme qui a opté pour une entrée par les programmes, les manuels et l'évaluation. Un important effort devait porter sur la réécriture des programmes des différentes matières qui dataient, pour un certain nombre de ces dernières, de deux voire de trois décennies. Il fallait également revoir tous les manuels de toutes les matières de tous les cycles et paliers, afin de les inscrire dans la nouvelle approche pédagogique.

[redacted], Roegiers estime, rappelons la situation d'autarcie³⁶² qu'a vécu le système éducatif algérien durant presque deux décennies, *usant de termes diplomatiques*, que l'Algérie s'est engagée dans un projet *ambitieux* celui de la refonte des programmes de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire en passant par l'enseignement Moyen, en trois années seulement (2005b, p. 51) :

Trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité – sur une période de 3 années – [...].

L'ampleur de la tâche à accomplir – conception de dizaines de programmes, de manuels, de documents d'accompagnement ; – la cadence effrénée en raison du temps limité dont disposait les concepteurs, avec en outre la non disponibilité de ressources humaines formées à l'APC ainsi que le flou qui entourait cette (ces) approche(s) au niveau international³⁶³ a donné des résultats bien en deçà des attentes : des manuels truffés de fautes et d'erreurs, en inadéquation avec l'approche préconisée et des objectifs des programmes ; des programmes ambitieux qui n'ont pas tenu compte de la réalité du terrain (le niveau des élèves, la formation des enseignants, le matériels et les outils pédagogiques à disposition, etc.).

³⁶² (Toualbi-Thaâlibi, 2005, p. 22) : Il faut donc bien admettre aujourd'hui que l'Algérie – à l'image de la plupart de ses voisins du Maghreb –, est restée longtemps en retrait du mouvement de transformation rapide du monde qui travaille l'ensemble des écoles et sociétés développées. Car, cependant que les concepts de mondialisation et de globalisation commençaient à poindre dans l'univers occidental, le champ socio-politique maghrébin semblait curieusement figé dans l'invariance de ses modèles de représentations culturelles et idéologiques : persistance des dirigeants à n'imaginer le monde qu'à travers des catégories d'ontologie, c'est-à-dire à partir de valeurs puisées dans un passé communautaire sacralisé (religion, rites et mythes), formant ainsi le creuset émotionnel de puissants réflexes de conservation idéologique et culturelle ; repli corrélatif de la société dans des actions symboliques (rejet de l'altérité culturelle) et politiques (socialisme spécifique, industrie industrialisante...).

³⁶³ (Roegiers, 2005b, p.52) : Il convient cependant d'avouer 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 dans les curriculums d'études étaient encore multiples, peu stabilisées et ayant fait l'objet d'évaluations limitées.

Il est judicieux de poser, à ce stade de l'analyse, la question de la pertinence du choix d'une entrée par les programmes et les manuels dans la récente réforme curriculaire du système éducatif algérien. Roegiers (2008a), analysant le processus de révision des curriculums dans les pays d'Afrique francophone, identifie plusieurs manières par lesquelles ces pays ont procédé pour mettre en place et en œuvre ces réformes curriculaires. En vue d'une catégorisation de ces réformes, il conclut à des processus curriculaires différents suivant les facteurs déterminants ci-après : l'entrée privilégiée, le contexte politique, le rôle de la recherche, le rôle joué par les bailleurs de fonds multilatéraux, les coûts de la réforme, les modalités de la conception des curriculums pour des populations particulières, la durée de l'expérimentation et de la généralisation ainsi que la nature de l'expertise sollicitée.

Intéressons-nous à présent à quelques-unes de ces dimensions qui nous semblent importantes dans le cas de l'Algérie, particulièrement celles qui relèvent de l'entrée curriculaire privilégiée, du rôle de la recherche, de la durée de l'expérimentation et de la généralisation, ainsi que de la nature de l'expertise, afin d'interroger et de comprendre la pertinence de la mise en œuvre de ce processus.

- **L'entrée curriculaire privilégiée**

Pour Roegiers plusieurs possibilités existent quant à l'entrée à privilégier dans une révision curriculaire (2008a, p. 17) :

- certains sont entrés directement par une révision des programmes scolaires ;
- d'autres privilégient l'entrée par l'évaluation ;
- d'autres privilégient l'entrée par les pratiques de classe ;
- d'autres privilégient l'entrée par les outils didactiques et par les manuels scolaires ;
- d'autres enfin privilégient l'entrée par la formation initiale des enseignants.

L'Algérie fait partie, selon Roegiers, de la catégorie de pays qui ont opté pour une entrée par les programmes et les manuels scolaires (2008a, p. 17) : « d'autres mettent d'emblée l'accent sur le changement des manuels scolaires, comme élément majeur de la généralisation : [...] Mauritanie, Algérie ». Ce que confirme Adel qui parle d'une réforme radicale des programmes scolaires (2005, p. 45) :

Les évaluations faites jusqu'à présent du système éducatif, bien que partielles, s'accordent sur la nécessité d'accélérer la réforme radicale des programmes scolaires. [...] Pour ce faire, il est nécessaire de se préparer à mettre en place des programmes nouveaux basés sur des choix méthodologiques valables et des visions claires quant à leurs finalités, ainsi qu'une vision bien définie des objectifs escomptés et des méthodes permettant de les atteindre.

Cette option justifiée³⁶⁴ pour une entrée par les programmes qu'imposeraient les nouvelles orientations éducatives du pays a largement entamé la crédibilité de la réforme en raison de la qualité et de l'adéquation des programmes au contexte et leur implantation réelle et effective au niveau des établissements et des classes. En d'autres termes, ce qui pose problème c'est le curriculum réel et le curriculum achevé, implanté (Jonnaert, 2011a), qui depuis le lancement de la réforme en 2003 fait l'objet d'une large contestation des différents acteurs du système (parents, élèves, enseignants et inspecteurs).

La question de l'expérimentation et de sa durée et celle de la généralisation de l'APC, celle en d'autres termes de l'option ou pas pour une phase d'implémentation, a donné lieu à plusieurs réponses, là aussi, suivant les pays. On peut en effet distinguer trois principales tendances d'après Roegiers (2008a) : *une généralisation progressive après expérimentation*³⁶⁶, *une expérimentation et généralisation simultanées*, *une généralisation sans expérimentation*³⁶⁷.

³⁶⁴ (Adel, 2005, p. 45) : La réforme radicale ne signifie pas qu'il faille négliger des expériences antérieures accumulées, mais plutôt qu'il convient de trouver une synergie et réaliser une compatibilité avec les situations nouvelles qui sont le produit des changements fondamentaux qu'ont connus la société algérienne et d'autres sociétés à travers le monde : changements politiques, économiques, culturels et sociaux qui sont également le résultat de l'évolution scientifique rapide et de ses applications psycho-pédagogiques.

³⁶⁵ (Tawil, 2005, p. 34) (nous mettons en italique) (AJOU de la mention) : [...] La réforme de la pédagogie représente l'un des cinq pôles de cette réforme. En effet, en dehors d'ajustements et de modifications ponctuels, les programmes scolaires n'ont pas été révisés depuis 25 ans. La nécessité ressentie au début des années 1990 de réformer les programmes scolaires afin d'accompagner les importants changements sociaux a dû être reportée à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de l'histoire de l'Algérie. *Par conséquent, la refonte des programmes et des manuels scolaires – considérés par tous comme trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la société – a été initiée en 2002 dans un climat de bouillonnement et dans un laps de temps extrêmement contraignant.*

³⁶⁶ (Roegiers, 2008a, p. 19) : [...] modèle de généralisation progressive : un niveau à la fois : 1 an pour la conception, un an pour l'expérimentation, généralisation à partir de la 3^{ème} année. [...] certains pays expérimentent et généralisent deux années consécutives en même temps.

³⁶⁷ (Roegiers, 2008a, p. 19) : « Certains pays expérimentent et généralisent simultanément à 2 ou 3 endroits différents de la scolarité. »

La mise en place du premier PARE, sous l'égide du MEN et de l'UNESCO piloté par Nouredine Toualbi-Thaâlibi et Xavier Roegiers³⁶⁸ et son équipe a donné lieu à une analyse de l'état de la mise en œuvre de la réforme, dont Roegiers fait ressortir un certain nombre d'insuffisances voire de distorsions dans son article « programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif Algérien (PARE), « appui au développement des programmes et des manuels scolaires de qualité ».

Ainsi, les programmes conçus entre 2003 et 2005 présentent d'après l'analyse du directeur du BIEF quelques points positifs (Roegiers, 2005b, p. 53) : « une abondance et une vitesse de production impressionnantes », ainsi que l'intérêt porté à la réflexion épistémologique et l'organisation des contenus disciplinaires. Il souligne aussi l'importance donnée aux valeurs et la volonté des responsables éducatifs de les rendre effectives, en plus de l'insistance sur le travail des opérations cognitives de haut niveau et

³⁶⁸ Qui a donné lieu à la publication du livre intitulé ROEGIERS, X., (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*, Ministère de l'Education Nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif-PARE. Alger : Casbah éditions.

la volonté affichée de développer l'évaluation formative. La lecture cependant de ces points positifs que met en évidence Roegiers permet les remarques suivantes : ces points relèvent du niveau des finalités politiques pour ce qui concerne l'insistance sur les valeurs ainsi que l'option pour des capacités méthodologiques et des opérations cognitives de haut niveau (les compétences transversales) qui poseraient par ailleurs problème en raison des difficultés d'opérationnalisation de ces compétences dans des systèmes éducatifs qui accuse le retard et les difficultés ci-dessus soulignées. Quant à la réflexion disciplinaire dont parle ce spécialiste, il faut relever que le système a toujours fonctionné suivant une orientation et logique disciplinaire.

Roegiers a mis en évidence, l'insuffisance voire la méconnaissance et l'absence d'un certain nombre de caractéristiques relevant de l'APC. Il relève au titre de ces confusions, celle qui a trait à l'APC et à l'un de ses paradigmes de référence à savoir le constructivisme (2004c, p. 3) : « une équation “ l'APC signifie la centration sur l'apprenant ” : confusion entre l'approche constructiviste et l'approche par les compétences. »

Bien que la centration sur l'apprenant fasse partie des expressions très employées dans le cadre de la dernière réforme pédagogique, dans les discours officiels et les textes de références qui encadrent la politique éducative, concrètement et dans les faits c'est une entrée par les contenus qui est adoptée (Roegiers, 2004c, p. 3) : « alors que le discours est la centration sur l'apprenant, la porte d'entrée principale reste celle des contenus. » Ceci se vérifie dans l'énoncé des compétences qui sont elles-mêmes déterminées par les contenus (Roegiers, 2004c, p. 3) : « les contenus déterminent encore souvent les compétences : connaître, classer, expliquer pourquoi... » En rapport toujours avec la prégnance de cette approche par contenus, Roegiers souligne la subsistance d'une préoccupation quantitative des acquis au détriment de la préoccupation qualitative de ceux-ci. Ceci même si les discours postulent le contraire (2004c, p. 3) : « la préoccupation de quantité des acquis reste encore présente, malgré une préoccupation affichée de la qualité de ces acquis ».

L'existence d'une grande diversité d'étiquettes dans les catégories d'objectifs et de compétences, pose le problème du manque d'homogénéité dans ces catégories d'objectifs et des compétences (Roegiers, 2004c).

L'insistance, dans les finalités des programmes des trois cycles, sur le développement de compétences transversales n'est pas concrétisée au niveau méthodologique par des propositions de pistes de travail à l'intention des enseignants. C'est ce qui

est mis en évidence par Roegiers quand il parle de l'interdisciplinarité (2004c, p. 3) : « une absence de pistes d'interdisciplinarité, malgré la volonté affichée d'y arriver (si on considère les compétences transversales). »

Dans le domaine de l'évaluation, Roegiers relève l'absence d'une dimension importante de cette dernière, l'évaluation certificative, un déséquilibre dans les réflexions entre les processus et les produits ainsi que la difficulté à évaluer la portée des changements introduits avec la réforme et ce en l'absence (2004c, p. 3) : « des retours du terrain : qu'est-ce que les acteurs disent des programmes et des manuels ? Quels sont les indicateurs qui bougent ? ». Toujours dans le domaine de l'évaluation, il met le doigt sur l'absence dans ces programmes de la réflexion sur l'équité (Roegiers, 2004c, p. 3) : « quels élèves sont au centre des apprentissages ? Certains le sont-ils davantage que d'autres ? ».

Quant au rapport au savoir, la question du *comment* s'agissant du processus d'apprendre est éludée dans les programmes (Roegiers, 2004c, p. 3) : « une absence de réponse à la question « comment les élèves doivent-ils apprendre ? Collectivement, en groupes, individuellement ? » Le statut du savoir et le rapport à celui-ci n'a pas beaucoup évolué, on reste toujours dans la logique qui a prévalu jusque-là, celle qui considère les savoirs comme une fin en soi (Roegiers, 2004c, p. 3) : « les savoirs apparaissent souvent comme une fin en soi, et non comme des ressources pour agir. »

Au niveau méthodologique, la démarche préconisée reste toujours la démarche académique (Roegiers, 2004c, p. 3) : « il y a peu de place pour la question “ qu'est-ce qui est significatif pour l'élève ? ” On est souvent dans une démarche académique, scolaire. » Pour préciser le rôle et les activités de l'élève, l'accent est mis soit sur les compétences transversales ou les compétences disciplinaires mais pas les deux à la fois (Roegiers, 2004c, p. 3) :

Pour parler de ce que doit faire l'élève, on évoque des choses à la fois générales et macro (compétence transversales), et des choses opérationnelles et micro (compétences disciplinaires, compétences de base), mais pas des choses à la fois macro et opérationnelles.

Dans les disciplines scientifiques par exemple, la question de la signification de l'apprentissage auquel l'élève est soumis n'est pas tout à fait mise en avant (Roegiers, 2004c, p. 4) : « dans les disciplines scientifiques, il y a peu de place pour la question “qu'est-ce que l'élève va faire de tout ce qu'il acquiert ? ”. »

Quant à l'activité d'intégration, Roegiers estime qu'elles sont reléguées en dernier ressort et qu'elle arrive souvent tard dans la séquence d'apprentissage (2004c, p. 4) : « en

langues, le souci d'amener l'élève à produire arrive tard ; dans les disciplines scientifiques, l'intégration des acquis arrive tard. »

Le rapport intitulé « propositions du groupe technique pour le rattrapage des prérequis dans la discipline de langue française » produit à l'issue de la journée d'étude du 30/10/2005 adressé à la Direction générale de l'enseignement secondaire, dont l'objet porte sur l'« adéquation profil de sortie de 9^{ème}A.F et profil d'entrée de 1^{ère}A.S » cosignés par trois inspecteurs de l'Éducation nationale de langue française confirme ce problème, que soulève Roegiers, à savoir la difficulté des élèves admis en première année secondaire de mobiliser leurs acquis en situation (Rap.doc.int.2005) (c'est nous qui mettons en italique) :

Après lecture des programmes de 9^{ème}A.F et de 1^{ère}A.S, il a été constaté une adéquation entre les deux profils. Toutefois, sur le terrain, la majorité des élèves rencontrent des difficultés à réinvestir le savoir censé être acquis à l'issue de la 9^{ème}A.F compréhension écrite et orale et expression écrite et orale).

Ces difficultés s'expliquent essentiellement par le fait que le programme de 9^{ème}A.F ne s'inscrit pas dans les nouvelles méthodologies (entrée par les compétences et pédagogie du projet).

Les inspecteurs relèvent aussi les difficultés des professeurs d'enseignement fondamental et secondaire à lire et mettre en œuvre les nouveaux programmes (Rap.doc.int., 2005) : « par ailleurs, les enseignants (PES et PEF), insuffisamment préparés rencontrent des difficultés à lire et à appliquer le nouveau programme. »

Quant à la question de la mobilisation par les élèves de leurs acquis face à des situations-problèmes complexes de la vie quotidienne, celle-ci relève d'après Roegiers plus souvent de l'ordre du discours que de la réalité malgré la volonté de le faire (2004c, p. 4) : « il y a volonté de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en particulier dans des situations de la vie quotidienne, mais cela reste souvent dans le discours. »

Cette brève analyse permet d'affirmer encore une fois à quel point la décision politique ne pouvait faire abstraction d'une préparation préalable, d'un encadrement et compétences avérées dans le domaine de l'ingénierie curriculaire, d'un personnel enseignant et d'encadrement qualifié et formé, maillons fondamentaux pour la réussite de la réforme sans quoi il n'y a de réforme que sur le papier.

B. La deuxième phase 2006-2009 : le recours à l'expertise du BIEF et l'introduction de la pédagogie de l'intégration

Afin de corriger ces dysfonctionnements constatés au lendemain de la mise en œuvre de la réforme, trois années après son lancement, ce qui correspond à la première phase que nous avons abordée ci-dessus, le MEN a fait appel à l'expertise de l'UNESCO et du BIEF à partir de 2005. Car il semble que « la première génération des programmes » (Tawil, 2005, p. 39) est inspirée de la réforme québécoise de 2000³⁶⁹

Bebbouchi s'interroge sur la pertinence d'un tel choix, (2012, p.117) : « la Réforme de l'Éducation se base sur l'approche par compétences, les décideurs ayant été convaincus de l'efficacité de cette méthode, en particulier par les québécois. Est-ce un produit importé qu'on essaie à tout prix d'écouler dans notre pays ? »

Faisons une halte à ce niveau d'analyse et examinons brièvement cette expérience québécoise qui a inspiré un certain nombre de décideurs et de systèmes éducatifs. Il faut dire que s'inspirer du modèle de l'école québécoise du début des années 2000 sous le mode de « l'urgence et la prise de risque » (Lessard & Portelance, 2001, p. 21) est problématique à nos yeux, en raison de l'absence de validation théorique voire même empirique, du manque de recul nécessaire, faute de disposer du temps indispensable pour l'évaluation de l'approche choisie. Cette réforme a d'ailleurs été vite recadrée en raison de la contestation d'un certain nombre d'acteurs pédagogiques, de parents et de syndicats qui doutaient des fondements de l'approche préconisée tant au niveau épistémologique, méthodologique qu'idéologique, facteurs déterminants entre autres de ce rejet (Lessard & Portelance, 2001, p. 21-22) :

Ainsi qu'il arrive à peu près toujours en éducation, la réforme actuelle s'est préparée, décidée et s'implante sous le mode de l'urgence. Les États Généraux ont été menés tambour battant, sans prendre le temps de réaliser les recherches nécessaires ou même de prendre acte de celles existantes, le Rapport Inchauspé a été complété après seulement quatre mois de travail, et Mme Marois a donné suite à ces deux documents dans des délais très rapides. Le tout nouveau Conseil National des Programmes a d'ailleurs eu du mal à accomplir son mandat, en toute indépendance, dans les délais imposés. Le Conseil Supérieur de l'éducation a produit deux avis sur les programmes (1998, 1999), dont on se demande comment ils eurent pu avoir un quelconque impact, étant donné les contraintes du calendrier d'implantation. Enfin, l'an dernier, ce n'est que quelques jours avant la rentrée que les enseignants ont pu obtenir un

369

exemplaire papier des nouveaux programmes, un document de plus de 400 pages ! Et tout n'était pas au point, comme on l'a constaté en cours d'année, notamment autour du dossier des bulletins et de l'évaluation des apprentissages.

Le Renouveau pédagogique au Québec a suscité une vive polémique tant ses orientations et choix relevant du niveau axiologique étaient problématiques. Car ces nouvelles finalités et orientations de l'école risquent de remettre en cause, par la transformation de l'Éducation en bien de consommation, instaurant une logique de compétitivité, un certain nombre d'acquis fondamentaux en termes d'égalité des chances entre apprenants. Tellement aussi ces nouvelles valeurs que ce Renouveau prône touchent et remettent en cause les fondements même d'un certain nombre de professions dont la profession enseignante, qui se voit imposer un niveau d'exigence élevé par une responsabilisation de plus en plus accrue. En particulier en ce qui concerne les orientations relevant du niveau méthodologique, pour lequel le niveau d'exigence devient extrêmement élevé avec une approche par compétences qui leur « laisse le soin » de trouver les outils, techniques, démarches appropriés au développement des compétences. Le tout suivant aussi une logique de reddition de compte qui donne aux différents partenaires (institutionnels, pédagogiques et les parents d'élèves) un droit de regard mais aussi de contrôle sur les résultats et le processus d'enseignement-apprentissage. Autant d'exigences qui sont à l'origine d'une pression accrue sur ces enseignants qui consacrent désormais une part importante de leur temps à des procédures et des « protocoles » et remplir des fiches d'évaluation, rapports et comptes rendus. Cela intervient en même temps qu'une fragilisation voire une remise en cause de leur statut socio-professionnel. Il faut dire qu'aujourd'hui encore le débat est d'actualité, tant les questions que ce Renouveau pédagogique pose et les problématiques épineuses auxquelles il s'attaque sont toujours d'actualité et sont autant de champs de problèmes ouverts (Perrenoud, 1996a).

B.1. L'introduction de la pédagogie de l'intégration

En étroite collaboration avec l'OIF et la CONFEMEN, Roegiers, le Directeur du BIEF a procédé à la mise en place de la version de l'APC, développée par l'équipe de ce bureau d'ingénierie privé, à savoir l'approche par les compétences de base ou pédagogie de l'intégration, dans 22 pays francophones.

Roegiers qui revient sur cette période de 2002-2005, conclut qu'en raison d'un contexte international mouvant et en l'absence d'une vision claire de l'APC

(c'est nous qui mettons en italique) (2005b, p. 53) : « en prenant en compte, de façon délibérée, ce que ces options méthodologiques contenaient de meilleur, *le système algérien s'est doté de sa propre approche par les compétences .»*

Le bilan d'étape de la réforme qu'il a réalisé et qui a essentiellement porté sur l'analyse des programmes et des manuels dans un document intitulé, *Appui au développement des programmes et des manuels scolaires de qualité, quelques éléments d'analyse des présentations des programmes*, dont nous avons présenté, ci-dessus, quelques-unes des conclusions, insiste sur un certain nombre de dysfonctionnements dont voici, en résumé, les plus graves (Roegiers, 2005b³⁷⁰, p. 54-55) : « une prise en compte insuffisante des nécessités liées à l'évaluation des acquis », « une certaine hétérogénéité dans la présentation des programmes » et « un risque d'augmenter les disparités dans le système ».

C. La troisième phase de 2009 à nos jours : l'évaluation de la réforme et la réécriture des programmes

Le RGP consacrant le principe d'une évaluation périodique, une évaluation nationale de la réforme a été menée en 2009-2010. Suite aux résultats non concluants, si l'on

³⁷⁰ROEGIERS, X. (2005). L'APC dans le système éducatif algérien [PDF]. Repéré à http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf

considère notamment la question de la baisse des acquis des élèves que les ministres qui se succèdent à la tête du MEN reconnaissent volontiers, le constat est aussi, il faut le dire, à l'existence d'un certain nombre de distorsions que les allègements des programmes et la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration n'ont pas pu corriger. Par ailleurs l'*application* de la pédagogie de l'intégration dans plusieurs pays n'aurait pas donné les résultats escomptés, contrairement au contentement affiché par l'équipe du BIEF. Des rapports commandités des organismes internationaux³⁷¹, portant sur la mise en œuvre de l'APC et de la pédagogie de l'intégration notamment, ont en effet montré des résultats non concluants et beaucoup de confusions entourant la mise en œuvre de cette nouvelle approche dans un certain nombre de pays africains.

En Algérie, les mesures introduites particulièrement, à partir de 2006, dans le cadre de la pédagogie de l'intégration impliquant une centration sur la situation d'intégration au niveau de l'évaluation notamment s'est heurtée au niveau de l'enseignement secondaire à une large contestation chez les lycéens, les élèves de classe terminale en particulier.

Ces derniers ont entamé plusieurs semaines de grève, ce qui a amené le MEN à suspendre la mesure et instaurer un seuil, en fonction du taux d'avancement « réel » dispensé du programme, suite à un arrêt de cours prolongé. Nous assistons à la naissance de la fameuse « *ataba* » (seuil des cours) qui a été, depuis 2008, à l'origine d'une situation inédite dans le système éducatif algérien. Chaque année, les élèves réclament ce seuil des cours

Nous développerons dans les pages qui suivent cette fameuse question du *seuil de cours* afin de comprendre le problème qu'elle pose, surtout qu'il s'agit de la question de l'évaluation des acquis des élèves en fin de l'enseignement post-obligatoire, au moyen de l'examen du baccalauréat.

L'année scolaire 2007-2008 a connu un double mouvement de grèves au niveau national, celle des enseignants d'abord et des élèves ensuite. Les premiers ont débrayé pour des considérations liées à leur situation socioprofessionnelle et principalement la revendication d'un certain nombre d'amendements du statut particulier qui régit les fonctionnaires de l'Éducation nationale, en vue d'obtenir des conditions de travail et de vie dignes. Les seconds, les élèves, ont mené une grève suite aux nouvelles dispositions qui

³⁷¹ (Charton, Bihina Ndi, Bipoupout, Sondzia, 2009 ; Altet et Fomba, 2009 ; Akrim, Figari, Mottier-Lopez et Talbi, 2010, etc.).

devaient régir l'examen du baccalauréat, au problème de la surcharge des programmes mais aussi aux conséquences de cette grève des enseignants qui a sérieusement perturbé le déroulement des cours. Afin de calmer l'ire des élèves, le MEN a décidé de n'évaluer les élèves que sur la base du seuil des cours auxquels ils se sont arrêtés, donc les cours effectivement dispensés. Pour arrêter ce seuil des cours, les proviseurs des lycées de tout le territoire devaient fournir le taux hebdomadaire voir bimensuel d'avancement dans les programmes, matière par matière, que devait leur fournir les PES, et ce jusqu'à la date de l'arrêt de cours fixée par le MEN.

Une commission, composée d'IEN et de représentant du MEN, des directeurs de l'Éducation, fixe les chapitres du programme sur lesquels va porter l'examen pour chacune des épreuves du baccalauréat. Cette situation a plongé le système dans une situation de confusion avec comme corolaire une terrible pression sur les différents corps et celui des enseignants, des directeurs des études (censeurs) et des proviseurs particulièrement. Cet état d'avancement dans les programmes est en effet établi suivant une répartition officielle adressée par les services du MEN et c'est au niveau de l'administration centrale du MEN que l'opération a été pilotée. Les inspecteurs de l'Education nationale étant eux aussi réduits non pas à veiller au contrôle de ce que les cours soient donnés dans le respect des règles et normes pédagogiques mais à un échelon administratif chargé de la transmission des taux d'avancement et de l'achèvement des programmes. En conséquence, des chapitres entiers des programmes, suivant les matières, n'ont pas été abordés par les élèves, l'évaluation au niveau du BAC n'a porté que sur les chapitres des programmes réalisés dans le premier et le deuxième trimestre.

Autre paradoxe, alors que l'approche et les démarches pédagogiques préconisées imposent aux enseignants d'inscrire les apprentissages dans un processus de résolution de problèmes et de mettre en place des situations d'intégration (la mobilisation d'acquis en situation complexe), l'évaluation dans les examens officiels (BAC, BEM, compositions trimestrielles, etc.) continue à porter sur les contenus (Zegrar, 2012, p. 88) : « dès lors est assignée aux inspecteurs une nouvelle mission : l'état d'avancement (en %) de la réalisation des programmes. [Ce qui est une contradiction flagrante avec ce qu'annonce le référentiel général des programmes qui dénonce le fameux paradigme des « contenus »] « Linéaire et saucissonné » !! [...]. »





Adel (2005) ajoute un autre problème fondamental qui relève du lieu par excellence de l'implantation de cette approche, à savoir les établissements scolaires, qu'il estime non suffisamment préparés pour réussir cette implantation. Il insiste alors sur la nécessité de revoir les textes réglementaires qui les régissent, mais aussi la gestion et la formation des responsables de ces établissements (Adel, 2005, p. 52) :

Il est évident que les initiatives pédagogiques proposées par les programmes exigent des superviseurs des établissements éducatifs de jouer de nouveaux rôles. L'établissement n'est pas seulement un lieu où doivent être appliqués les programmes, mais aussi un espace dans lequel les élèves acquièrent le savoir, la connaissance et la bonne conduite et s'approprient à intégrer la société. Si les règlements scolaires actuellement en cours intègrent ce principe, la pratique ne suit pas. C'est la raison pour laquelle il convient de revoir les règlements régissant les établissements éducatifs.

L'analyse ci-dessus permet de souligner qu'une réforme ne peut pas être seulement une affaire de volontarisme ou d'importation d'un modèle quand bien même il ferait ses preuves dans d'autres systèmes, sous d'autres cieux. Une réforme ne se décrète pas mais se prépare et prend la mesure nécessaire des objectifs qu'elle souhaite atteindre et des ressources humaines dont elle dispose notamment ; et veille aussi à l'implication de l'ensemble de ces acteurs, conditions *sine qua non* pour la réussite d'une telle entreprise.

Ceci nous amène à considérer dans le chapitre suivant l'une de ces mesures, dictée par l'urgence politique, prises au lendemain de la réforme de 2003, celle de la restructuration des cycles, et à revenir sur ses répercussions.

2.2.3. La réforme curriculaire, ses conséquences / répercussions sur le système éducatif algérien, l'exemple de la restructuration des cycles d'apprentissage: restructuration et/ou dérèglement du système ?

La nouvelle réforme a opéré un certain nombre de changements qui ont porté sur les cycles d'apprentissages³⁷³, la durée globale de l'apprentissage des trois cycles de l'enseignement obligatoire et post obligatoire est restée cependant la même, à savoir 12 années. Une mesure introduisant l'enseignement préparatoire, d'une durée d'une année, non obligatoire a été néanmoins introduite³⁷⁴.

L'application de cette mesure visant la restructuration des deux cycles de l'enseignement obligatoire (primaire et moyen) par la réduction de la durée de l'enseignement primaire à 5 ans, durant la première année de la réforme sans qu'il y ait anticipation des éventuelles répercussions sur le système a été à l'origine d'une déstabilisation, plus grave encore, d'un *dérèglement du système* qu'évoque à juste titre Benramdane (2008, p. 23) :

En 2003, c'est-à-dire une année après le lancement de la réforme et notamment des nouveaux programmes, le ministre de l'Éducation nationale, [...] annonce la réduction du cycle primaire à 5 ans. Cette décision était prise alors que les nouveaux programmes de la réforme ainsi que leurs matrices étaient élaborés sur la base d'un cycle primaire de 6 années. Cette décision de type structurel constitue un des premiers dérèglements portés à la refonte pédagogique. Est-ce qu'on a mesuré, à cette époque, les répercussions de cette décision ? **Apparemment non.** Quelles sont, par conséquent, les raisons et les études qui sous-tendent un cycle primaire de 5 ans ? A-t-on suffisamment approfondi la réflexion à propos de cette restructuration de l'architecture de l'enseignement dit de base ou fondamental (9 années d'enseignement obligatoire) ?

Ce dérèglement structurel dont les conséquences vont affecter l'ensemble du système éducatif, y compris l'enseignement supérieur, s'étaleront sur plusieurs années avec des répercussions sur le niveau de formation de plusieurs cohortes d'élèves et d'étudiants, et provoquera une terrible pression sur les enseignants et les différents acteurs du système éducatif. En plus des coûts exorbitants à supporter par le budget de l'État en termes de

³⁷³(Feroukhi, Mouhouni 2007, p. 9) : Pour la rentrée scolaire 2003/04, le système éducatif algérien adopte une nouvelle organisation des enseignements en même temps que l'entrée en application de nouveaux cursus de formation. Du fait que cette réforme s'applique simultanément (...) va se traduire par la présence concomitante de deux générations différentes dans un premier temps au collège, puis au lycée et enfin, à l'université. Cette situation est la conséquence directe de l'effet combiné de la réduction du cursus de l'enseignement du primaire d'une année qui s'applique au nouveaux entrants (5 ans) dès l'année scolaire 2003/2004, et l'allongement d'une même durée (12 mois) de celui de l'enseignement moyen applicable lui aussi pour cette même rentrée scolaire (2003/04) aux nouveaux collégiens issus de l'ancien régime (1^{er} / 2^{ème} cycle fondamentale).

³⁷⁴ Pour plus de précision, se reporter au chapitre 2.3 de la présente thèse.

construction dans l'urgence d'infrastructures et de dotation en matériels pédagogiques afin de prendre en charge ce que, le ministre de l'Éducation nationale, de l'époque a qualifié à la rentrée de 2008 de « *tsunami humain* »³⁷⁵. Nous reprenons, dans ce long passage ci-après, l'excellente analyse de Benramdane qui permet de cerner l'ampleur des répercussions d'une telle décision sur l'ensemble du système éducatif algérien (2008, p. 23) :

A-t-on imaginé les scénarios possibles de cette réorganisation pédagogique ? A-t-on évalué le coût économique et financier de cette réorganisation ? Un tel choix allait, à l'évidence, bouleverser toute l'organisation pédagogique, administrative et matérielle du système sur une période assez sérieuse. Il était attendu qu'en 2008, deux cohortes d'élèves (ancien système de 6 ans et nouveau système de 5 ans) allaient sortir en même temps du cycle primaire et par voie de conséquence, entrer, en même temps toujours, dans le cycle moyen. L'on aurait une rentrée en 2008, au cycle moyen, avec une population double : approximativement, 750 000 élèves (celle correspondant à la rentrée de septembre 2002), à laquelle il faudrait ajouter celle de la rentrée 2002/2003, c'est-à-dire approximativement 600 000 élèves (celle de la rentrée de septembre 2003/2004).

En septembre 2008, la 1^{ère} année moyenne accueille plus de 1 350 000 collégiens, au lieu de la moitié. Déstabilisation plurisectorielle et fermeture des établissements scolaires à terme. L'impact de la décision se déroulera sur 16 ans : 4 ans pour le moyen, 3 ans pour le secondaire, 3 ans pour la licence, 2 ans pour le Master et 4 ans pour le Doctorat. La formation professionnelle accusera, du reste, la même onde de choc en 2011-2012. Deux retombées devaient être vite saisies, sur un plan prévisionnel, dès 2003 :

1. L'importance des crédits des personnels (plus de 90% du budget), caractéristique du budget de l'Éducation nationale dans le monde entier : l'activité d'enseignement exige un personnel d'encadrement nombreux, c'est ce qui fait sa spécificité dans le champ du service public.
2. L'ampleur des investissements matériels, à décliner en termes de constructions et d'infrastructures scolaires. La surcharge pour cette double cohorte constituera, désormais, un handicap dépassant toutes les normes requises en raison du nombre d'élèves par classe. Si nous prenons la moyenne nationale déclarée par le MEN en matière d'effectifs par classe : 34 élèves, il fallait construire au moins 1500 nouveaux CEM pour réceptionner normalement tous les élèves de 1^{ère} année moyenne en septembre 2008.

La question du passage

de 6 à 5 années dans l'enseignement primaire n'a pourtant pas été tranchée au niveau de CNRSE, bien qu'elle ait été soumise au débat lors des travaux de cette commission (Benramdane, 2008, p. 23) :

Il faut souligner que la question ayant trait à la durée et à la structuration pédagogique de la scolarité obligatoire (de 9 ou de 10 années), a fait l'objet de longs débats de la CNRSE. Si l'unanimité de ses membres s'est faite autour du cycle moyen (le passage de 3 ans à 4 ans) pour les raisons connues, la durée du cycle primaire méritait une réflexion approfondie et par conséquent des positions pour le moins non tranchées. Benyaou précise : « *qu'une des questions non tranchées, par la CNRSE, concerne la durée des deux premiers paliers (5 ou 6 ans ?) dans la mesure où sa réduction d'une année est conditionnée par le développement du préscolaire sur tout le territoire national.* » (Le Matin 2002)

³⁷⁵ Expression utilisée par le ministre de l'éducation nationale et son homologue de l'habitat (2008).

La CNRSE estimait alors, entre autres raisons, que le passage de 6 à 5 années au primaire devait impliquer, en compensation de l'année perdue, la généralisation de l'enseignement préscolaire obligatoire d'une année. La faisabilité d'une telle mesure ne pouvant être assurée – pour des raisons objectives, entre autres et non des moindres le problème de la formation du personnel enseignant et le manque d'infrastructures d'accueil de ces enfants – la question a été laissée en suspens. Ceci n'a pas empêché le MEN de procéder dès 2003 à la restructuration des cycles d'apprentissage. Benramdane considère que le MEN n'a pas pris la mesure nécessaire d'une question aussi cruciale, et qu'un débat approfondi avec les partenaires pédagogiques sur cette dernière n'a pas eu lieu. Il s'agit, d'après lui, d'une décision éminemment politique et prise dans la précipitation totale (2008, p. 23) :

En définitive, il n'est pas exagéré de dire qu'aucune réflexion, aucune étude d'impact n'a été à la base de cette restructuration du cycle primaire. [...] la décision « politique » était prise [...].

Tout participe finalement à dire que le système éducatif est géré de manière expéditive, et le moins que l'on puisse dire, par effets d'annonce et par ajustements désordonnés, sans que l'on fasse la distinction entre ce qui relève du structurel et du conjoncturel. Contrairement à ce qu'annoncent le ministre de l'Éducation nationale et ses collaborateurs, le problème de la 1^{re} année moyenne n'est ni « provisoire », ni « conjoncturel ».

Au niveau pédagogique, cela a créé une situation sans précédent. Ainsi, les enseignants doivent appliquer le programme de la 1^{ère} année moyenne à une classe d'élèves chargée entre 40 et 50 élèves dont la moitié a suivi 6 années d'études primaires et dont l'autre moitié en a suivi seulement 5. C'est ce que souligne l'IEN avec lequel nous nous sommes entretenus, mais également Benramdane, qui encore une autre fois décrit et résume très bien une situation caractérisée par le « *bicéphalisme pédagogique* » (2008, p. 23) :

[...] le bicéphalisme pédagogique de la 1^{ère} année moyenne et la transhumance des divisions pédagogiques (occupation définitive ou provisoire de salles d'écoles primaires et de lycées). Comment les enseignants vont-ils gérer, dans des classes surchargées (les articles de presse des correspondants régionaux des différents organes montrent que plusieurs wilayas sont sérieusement en rouge), deux cohortes d'élèves avec deux parcours pédagogiques totalement différents, deux classes d'âges différents ayant assimilé deux programmes différents, avec des contenus et des méthodologies différents ?

Comment les enseignants des disciplines expérimentales (mathématiques ou technologie), par exemple, vont-ils faire le cours quand la moitié de la classe maîtrise la symbolique universelle (les élèves issus de la 5^e année primaire) et l'autre pas ?

À l’instar d’autres pays, en Afrique subsaharienne mais également d’Afrique du nord, au Québec comme en Amérique Latine ou en Belgique – pays qui ont *surfé sur la vague* de l’APC et de la démarche curriculaire –, la question d’éthique et d’équité demeure posée, et elle se pose encore plus dans le cas de l’Algérie. Car au-delà de l’introduction d’une nouvelle approche pédagogique c’est une refonte du système qui a été opérée, et les intentions de départ aussi nobles soient-elles, ce volontarisme politique aussi sincère soit-il ont été vite rattrapés par la réalité du terrain

(Benramdane, 2008, p. 23) :

Une question d’éthique : de quel droit dans une même année d’enseignement, nous mettons deux cohortes d’élèves dans une même classe, en enlevant une « année » à des Algériens ? Nous pénalisons une cohorte d’élèves au sens psychologique et pédagogique du terme. Une question institutionnelle : comment gérer la carte scolaire et la carte pédagogique dans les prochaines années avec l’évolution des effectifs scolaires en fonction des études portant sur les variations démographiques, les mouvements de population, l’implantation des nouveaux établissements scolaires, ainsi que des plans de développement économique et social actuels et à venir ? Cette question de la 1^{re} année moyenne est partie pour être, pour de longues années, comme un des principaux indicateurs de la tension en Algérie : pédagogique (surcharge, inadéquation des parcours, disparité des niveaux d’assimilation et des contenus acquis...), syndicale (réaffectation des enseignants en situation de surnombre dans leurs établissements) et politique (sentiment généralisé de l’échec du projet social centré sur la réforme de l’Ecole).

2.2.3.1. L'APC « une version algérienne » ?

Compte tenu de ce qui précède et de la confusion qui règne au niveau du terrain Sahli-Bousslimani pose la pertinence de la caractérisation de la réforme actuelle de l' « approche par compétences » et propose de parler dans le cas de l'Algérie de réforme (2011, p. 68) « sur la base du concept de compétence ». Les concepteurs de cette réforme ont en effet subi l'influence de deux courants curriculaires, québécois et belge, qui convergent sur un certain nombre de points fondamentaux, mais différent quant à l'opérationnalisation de la compétence sur le terrain. Les divergences peuvent porter sur le niveau axiologique mais aussi et surtout méthodologique (Roegiers, 2011). Aussi, la situation léthargique dans laquelle a été plongée le système éducatif algérien pendant deux décennies, la prégnance d'un habitus pédagogique, des pratiques pédagogiques héritées de l'approche par objectifs, des pratiques de gestion consacrant la prééminence des considérations politiques sur celles méthodologiques sont autant d'obstacles à la réussite d'une réforme curriculaire et d'une approche aussi exigeante que l'APC.

Nous reviendrons dans la partie 3 sur cette « version algérienne de l'APC » lorsque nous aborderons la situation et le dispositif pédagogique mis en place et en œuvre pour le développement des compétences.

Conclusion du chapitre 2.2

L'examen dans le présent chapitre des conditions ayant présidé à la mise en place et à la mise en œuvre de la réforme curriculaire par l'APC montre un certain nombre de dysfonctionnements qui ont jalonné le processus curriculaire. De multiples causes ont été mises en évidence quant à l'origine de ces dysfonctionnements, à commencer par le niveau politique caractérisé par une certaine fluctuation au niveau de la prise de décision, de l'orientation et des finalités de la réforme, fluctuation qui s'est manifestée par l'absence des documents de références qui devaient l'encadrer ; la structuration des cursus est intervenue dans la précipitation sans une prise en compte des disponibilités du système et des conséquences sur celui-ci ; l'absence d'une phase d'implémentation avant la généralisation a été préjudiciable car ni les moyens humains et matériel ni les outils d'accompagnement, ni ceux d'un management éducatif performant n'étaient disponibles pour mener à bien cette opération.

De plus, des problèmes qui relèvent de l'approche elle-même en termes de conceptualisation et d'opérationnalisation ont influé sur le choix du COC et des pratiques curriculaires à mettre en œuvre.

Les répercussions de la décision de la nouvelle structuration des cycles (re)plongeaient le système dans une énième politique de gestion des flux scolaires qui le renvoyait aux problématiques qui se sont imposées dans les années 1960-80 à savoir répondre à l'impératif du « *paradigme de la démocratisation défi* » (RGP, CNP, 2009,

p. 15), à travers la scolarisation de flux importants d'élèves.

(Adel, 2005, p. 55-56) :

Les quelques thèmes traités dans cette contribution ont fait l'objet d'une réflexion et de débats très riches au sein de la CNP. Nous avons choisi la voie la plus difficile forts de la conviction que la refonte de la pédagogie ainsi décrite ne représente pas un simple aménagement technique pédagogique. Il s'agit bien d'un train de mesures propres à produire des effets positifs sur les comportements des citoyens. A cet égard, elle constitue la réponse la plus pertinente aux défis auxquels est confronté notre pays.

Keskes souligne, quant à lui, la désillusion qui a suivi l'introduction brutale de l'APC dans le système éducatif algérien. L'enthousiasme et la fascination des responsables pour cette approche va se heurter, non sans désillusion, à la dure réalité du terrain (2012, p. 59) :

The Competency-based Approach has in the last few years witnessed a flashing and vivid development worldwide through its integration into national teaching curricula, whatever the disciplines. Algeria is no exception. Apparently succumbing to this enticing wave coming from the far Canada, the country got seduced and fascinated by this new method that seeks to equip learners with knowledge and know-how. Under the thrust of the Ministry of National Education, this teaching method has brutally intruded into Algerian educational landscape. However, the hopes and enthusiasm aroused deserve to be appraised after some years of implementation with the view to bringing more consolidation, adjustments and pedagogical efficiency.

Du côté des syndicats, ceux qui représentent les enseignants du niveau secondaire notamment, l'APC n'a pas convaincu non plus (Rahmani, 2013, p. 2) :

Mais leur revendication commune (le CLA et le CNAPEST) reste l'approche par compétences que la plupart des enseignants contestent. Certains enseignants avouent qu'ils ne sont pas en mesure de l'appliquer. *«Si après une dizaine d'années depuis le lancement de cette approche, l'enseignant n'arrive pas à l'appliquer, cela veut dire qu'il y a un vrai problème»*, explique Messaoud Boudiba. Et de poursuivre : *« On n'a pas encore maîtrisé l'approche par objectifs, on nous annonce une nouvelle approche qui est l'approche par compétences »*. Le CLA appelle, pour sa part, à la révision de l'approche utilisée.

Avant de présenter dans la deuxième et troisième partie de cette thèse les conclusions de notre enquête de terrain, nous allons nous intéresser dans le chapitre 2.3 qui va suivre à la présentation du système éducatif algérien post-réforme curriculaire afin de permettre au lecteur de comprendre la nature des changements intervenus et les bouleversements qu'a suscité et que suscite l'APC dans ce même système.

2.3. Le système éducatif algérien post réforme curriculaire

2.3.1. Esquisse d'une présentation

Ils étaient, à la rentrée scolaire 2012-2013, plus de huit millions d'élèves, comme on les désigne communément, à arpenter les chemins des écoles primaires, collèges et lycées ; ils étaient également près de 400 000 enseignants à les encadrer. Il n'est pas vain de rappeler et de considérer ici la nature de ce bond quantitatif à travers les efforts consentis par l'État algérien afin de permettre l'atteinte de la généralisation³⁷⁶ de la scolarisation pour tous les enfants algériens quel que soit leur sexe, origine, classe ou rang social.

2.3.1.1. Le système éducatif en chiffres :

Selon l'Office National des Statistiques, reprenant les statistiques du MEN, plus de sept millions et demi d'élèves, 7 525 098 exactement, fréquentaient l'école durant l'année scolaire 2010/2011. Ils étaient répartis comme suit : 3 345 885 dans le premier cycle, l'enseignement primaire, 2 280 325 dans le deuxième cycle, collège et 1 198 888 au niveau du troisième cycle à savoir l'enseignement secondaire. L'examen du graphe ci-dessous portant sur l'évolution des effectifs des élèves scolarisés de 1963/64 à 2010/2011 montre que les effectifs au niveau, à titre d'exemple, de l'enseignement secondaire ont été multipliés par 205, de 5823 élèves en 1964, on atteint 1 198 888 élèves en 2011.

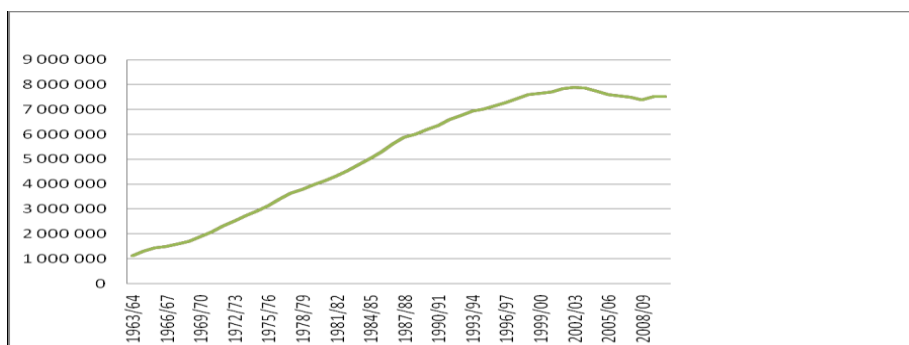


Figure 10 L'évolution de l'ensemble des effectifs de 1963/64 à 2008/09.

Cette situation est le résultat du *paradigme de « la démocratisation défi »*³⁷⁷ (RGP, 2009, p. 15) de l'enseignement adopté par la République algérienne au lendemain de l'indépendance. Le taux de scolarisation est alors passé de 45.4% en 1965/66 à 95.39% en 2008. Ce résultat remarquable est d'autant plus surprenant quand on considère les efforts

376

377 (RGP, 2009, p. 15) : « La démocratisation défi » expression d'une politique volontariste et fortement marquée par le souci de réparer les séquelles de la période coloniale.

fournis pour la scolarisation des élèves de sexe féminin, de 32.9% en 1965/66, ce taux est passé à 96.43% en 2008. En 42 ans le système éducatif algérien a gagné 49.99% en taux de scolarisation globale et 63.53% pour ce qui est du taux de scolarisation des filles (Bennoune, 2000, p. 286) :

Le nombre d'enfants scolarisés dans le cycle primaire est passé de 777.636 élèves en 1962/63 à 2.894.084 en 1977/78, celui du cycle moyen de 14.263 élèves à 586.017 et celui du cycle secondaire de 20.000 élèves à 143.903 durant la même période. Ainsi, les effectifs de 1977/78 représentent près de 400% de ceux de 1962/63 dans l'enseignement primaire, 1.200% de ceux de l'enseignement moyen et de 7000% de ceux du secondaire. Ces taux d'accroissement indiquent un progrès quantitatif prodigieux dans la démocratisation de l'enseignement. Pour accueillir tant d'enfants, les pouvoirs publics ont ouvert 8.377 écoles, 800 collèges et 175 lycées.

Le graphe³⁷⁸ ci-dessous qui retrace l'évolution du taux de scolarisation de 1965 à 2008 permet de constater la constance des efforts fournis. Mais encore les records atteints dans la scolarisation des filles qui, si l'on considère les cinq dernières années du tableau, ont enregistré un taux plus important que celui des garçons.

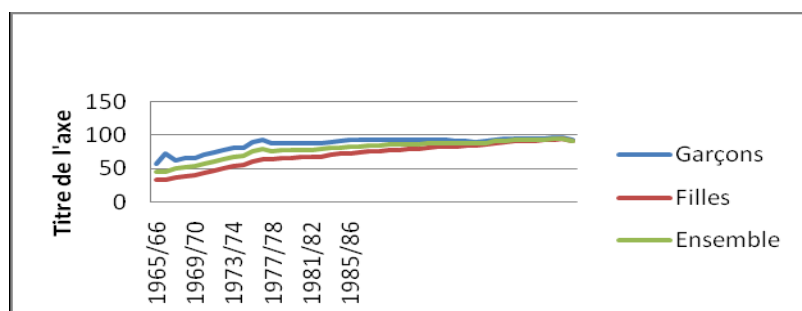


Figure 11 L'évolution des taux de scolarisation de 1965/66 à 2007/08

Nous aborderons dans le détail cette évolution des effectifs pour chacun des trois cycles, primaire, moyen et secondaire, dans les pages qui vont suivre, lorsque nous présenterons chacun de ces derniers. Des effectifs pléthoriques qui font par voie de conséquence du MEN un ministère budgétivore, avec des budgets d'équipement et de fonctionnement qui ont atteint un taux record de 7.59% du PIB en 1987. Il faut considérer que de 1964 à 2011, soit 47 années, l'Etat algérien a dépensé, chaque année, en moyenne 5% de son PIB en éducation. Pendant la dernière décennie, le budget de l'Education nationale venait en deuxième position après celui du Ministère de la défense nationale dans la répartition du budget de l'Etat.

Le graphe (ONS, 2011) suivant qui retrace l'évolution des infrastructures de l'enseignement permet de constater les efforts colossaux entrepris par l'Etat algérien pour l'amélioration des capacités d'accueil des effectifs.

³⁷⁸ Source, Tableau 3 : ONS, Evolution du taux de scolarisation de 1965/66 à 2008, Rétrospective statistique 1962-2011, Chapitre VI, Office national des statistique. Repéré à [http:// www.ons.dz](http://www.ons.dz).

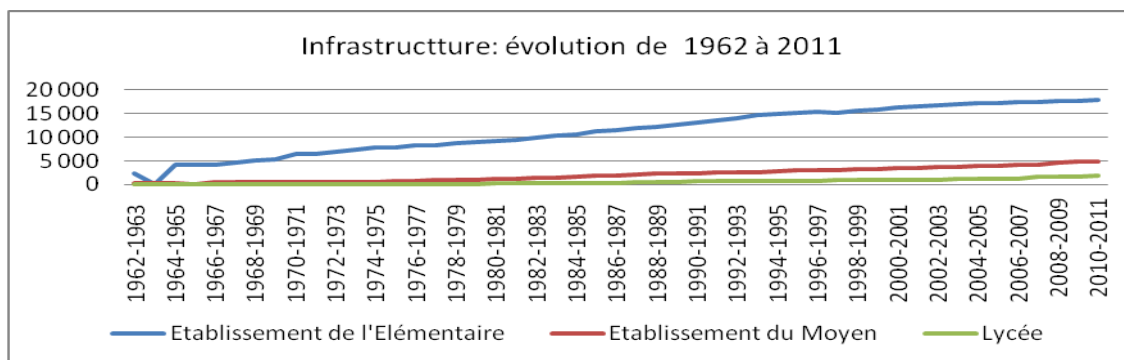


Figure 12 L'évolution des infrastructures de 1962/663 à 2010/11

Ainsi, l'on est passé de 2263 à 17 790 établissements d'enseignement élémentaire (primaire) et de 364 à 4901 établissements d'enseignement moyen et de 34 à 1813 lycées. L'examen de la courbe de couleur rouge correspondant à l'évolution des établissements de l'enseignement moyen permet le constat que celui-ci connaît une évolution constante jusqu'à l'année scolaire 2007-2008 où une importante augmentation est observée sur une période de trois années consécutives :

- 4104 établissements en 2006-2007 contre 3947 établissements en 2005-06 soit une augmentation de 157 CEM ;
- 4272 établissements en 2007-08 contre 4104 établissements en 2006-07 soit une augmentation de 168 CEM ;
- 4579 établissements en 2008-09 contre 4272 établissements en 2008-09 soit une augmentation de : 307 CEM ;
- 4784 établissements en 2009-2010 contre 4579 établissements en 2008-09 soit une augmentation de 205 CEM.

Le pic a donc été atteint en 2008/2009 avec la construction de 307 CEM supplémentaires et ce pour faire face à l'arrivée, simultanément, de deux cohortes. Celle de la cinquième et sixième année primaire en première année de l'enseignement moyen, un problème que va connaître aussi l'enseignement secondaire à partir de l'année 2011-2012. Cette question a été abordée dans le chapitre précédent de la présente thèse.

2.3.1.2. L'organisation/structuration du système éducatif algérien

Avant le lancement de la réforme de 2002-2003, le système éducatif algérien est organisé, hors enseignement supérieur, en trois cycles : primaire, moyen et secondaire. La durée de la scolarité obligatoire est de 9 ans ce qui correspond au premier et deuxième cycle de l'enseignement fondamental. L'enseignement secondaire constitue un cycle d'une durée de trois années et mène à la préparation du baccalauréat général, technique et technologique (Bennoune, 2000, p. 20) :

[...] Le système éducatif algérien actuel, (...), est constitué grosso modo par cinq cycles hiérarchisés exigeant une progression sélective. Le niveau de la post-graduation reçoit les étudiants titulaires d'une licence des universités accomplie théoriquement en quatre années d'études. Le niveau supérieur reçoit les bacheliers de l'enseignement secondaire (cycle de trois années d'études) en tant que « produits » à former. Le cycle moyen (ou troisième palier de l'école fondamentale) fournit ses meilleurs élèves aux lycées et technicums du secondaire. Les écoles primaires (fondamentales, deux cycles de trois années chacun) préparent les élèves à l'enseignement moyen. Le rendement d'un cycle est affecté par la performance des cycles antérieurs.

Aujourd'hui à la lumière de la dernière restructuration des cycles d'apprentissage³⁷⁹, intervenue au lendemain de la réforme curriculaire engagée à partir de 2002-2003 (Feroukhi & Mouhouni, 2007), la durée globale de l'apprentissage est restée la même, 12 années (9+3). Néanmoins, une mesure instaurant l'enseignement préparatoire, d'une durée d'une année, non obligatoire a été introduite.

La réorganisation donc de l'enseignement de base a porté sur l'enseignement primaire et l'enseignement Moyen. Désormais le cycle primaire a été réduit d'une année le portant à 5 années d'études au lieu de 6 années avant la réforme, et le cycle Moyen a été porté à 4 années au lieu de 3 années dans l'ancien système. Quant à l'enseignement secondaire aucun changement au niveau de la durée de la scolarité n'est intervenu (RGP, 2009, p. 40-41) :

Sous tutelle du Ministère chargé de l'Education Nationale, le système éducatif, dans ses deux segments public et privé, comprend :

- l'éducation préscolaire : d'une durée de trois ans avec une dernière année consacrée à l'enseignement préparatoire. Selon les termes de la loi d'orientation le préscolaire n'est pas obligatoire, mais l'Etat s'engage à développer et à généraliser l'éducation préparatoire avec le concours des institutions et établissements publics, des collectivités locales, des associations et des personnes physiques et morales de droit privé ;

³⁷⁹ Loi d'orientation sur l'Education nationale, n°08-04, du 23 janvier 2008. Organisation de la scolarité : art. 27. Le système éducatif national comprend les niveaux d'enseignement suivants : l'éducation préparatoire; l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen; l'enseignement secondaire général et technologique.

- le cycle d'enseignement obligatoire dont la durée est de neuf années (5 ans pour le primaire et 4 ans pour le moyen) ;
- le cycle d'enseignement secondaire : il comprend un enseignement secondaire général et technologique à vocation pré-universitaire, sa durée est de trois années.

Le tableau³⁸⁰ ci-dessous présente, dans le détail la nouvelle structuration du système éducatif algérien :

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

Tableau 6 La nouvelle structuration du système éducatif algérien

Les cycles sont divisés en *paliers d'apprentissage* (RGP, CNP, 2009)³⁸¹ ceci est rendu nécessaire, pour les rédacteurs du GMEP, par l'adoption de l'entrée par les compétences dans la définition des programmes (GMEP, CNP, 2009, p. 10) : « 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. » Ainsi l'enseignement préparatoire ne compte qu'un seul palier d'une année tandis que l'enseignement primaire en compte trois paliers. Les deux premiers se déroulent en deux années chacun et le dernier palier se déroule en une année, l'année de l'examen de passage au niveau de l'enseignement moyen.

Le cycle Moyen est réparti en trois paliers, le premier d'une durée d'une année correspond à la première année de l'enseignement moyen, le deuxième palier d'une durée de deux années correspond à la deuxième et troisième année de l'enseignement Moyen. Le dernier palier d'une durée d'une année correspond à la quatrième année de l'enseignement Moyen, année de l'examen du Brevet de l'Enseignement Moyen (BEM).

L'enseignement secondaire est organisé en deux paliers, le premier, en première année secondaire, d'une durée d'une année correspond à un tronc commun, le deuxième

³⁸⁰ Source (GMEP, 2009, p. 11).

³⁸¹ (GMEP, CNP, 2009, p. 10) : 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 terminales à acquérir par les élèves.

porte sur la deuxième et la troisième année secondaire ; cette dernière étant l'année de l'examen du baccalauréat.

Le système éducatif algérien connaît une autre nouveauté grâce à cette nouvelle réforme, la reconnaissance du secteur privé comme segment du système éducatif (RGP, CNP, 2009, p. 40) : « sous tutelle du Ministère chargé de l'Education Nationale, le système éducatif, dans ses deux segments, public et privé [...] ». Cette reconnaissance du secteur privé est intervenue pour être en phase avec la nouvelle orientation politique et économique intervenue en début des années 1990 à savoir l'économie de marché. Autre nouveauté, l'abandon par le MEN de l'enseignement technique qui relève désormais du Ministère de la formation professionnelle (RGP, CNP, 2009, p. 41) : « sous la tutelle du Ministère chargé de l'Enseignement et de la formation professionnelle : l'enseignement et la formation professionnels. »

Nous avons abordé dans le détail les effets et les conséquences de cette restructuration des cycles d'apprentissage dans le sous-chapitre 2.2.3 consacrée à l'introduction de l'APC dans la dernière réforme dans le système éducatif algérien. Nous allons à présent esquisser une présentation des cycles que nous avons sus abordés, nous focaliserons davantage sur le niveau secondaire pour des raisons bien évidentes, notre enquête de terrain porte sur ce cycle.

2.3.2. L'enseignement obligatoire, le premier et le deuxième cycle

L'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants algériens âgés de 6 à 16 ans, ce principe a été réitéré, car ce fut le cas dans les textes réglementaires d'avant la réforme de 2003, dans la récente loi d'orientation sur l'Education nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008. La deuxième loi d'orientation qu'a connue le pays depuis l'indépendance après l'ordonnance du 16 avril 1976 : « art. 12. l'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus ».

Pour concrétiser le principe de la scolarité obligatoire pour les 6-16 ans, l'Etat algérien a réaffirmé, dans la nouvelle loi d'orientation sur l'Education nationale, le principe de la gratuité de l'enseignement pour l'ensemble du système éducatif. De ce fait, l'Etat s'oblige à apporter son soutien à la scolarisation des plus démunis en leur fournissant les moyens nécessaires à cet effet, ce que précise l'article 13 de la Loi d'orientation n° 08-04 du 23 janvier 2008 :

L'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale. De plus l'Etat apporte son soutien à la scolarisation des élèves démunis en leur permettant de bénéficier d'aides multiples, notamment en matière de bourses d'études, de manuels et de fournitures scolaires, d'alimentation, d'hébergement, de transport et de santé scolaire.

2.3.2.1. Les finalités de l'enseignement de base

L'article 44 de la loi d'orientation sur l'Education Nationale n°08.04 précise l'objectif de l'enseignement fondamental qui consiste à faire acquérir aux élèves les « *savoirs fondamentaux* » et les « *compétences essentielles* » ceci dans une double optique celle de leur préparation au cycle, suivant à savoir le cycle secondaire, ou l'insertion dans la vie active pour ceux qui quitteront l'école à la fin du deuxième cycle correspondant à la fin de la scolarité obligatoire :

art. 44. L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement suivant, soit leur intégration dans l'enseignement et la formation professionnels, soit la participation à la vie de la société.

Notez dans la formulation de l'article ci-dessus cette dualité problématique qui caractérise les finalités de l'enseignement obligatoire et qui ont des conséquences visibles sur la détermination des profils de sortie du cycle. Peut-on en effet parler du même profil de sortie et des mêmes compétences quand on a l'intention de préparer les élèves soit à

poursuivre des études au niveau du cycle post-obligatoire soit à s'intégrer dans la vie active à l'âge de 16-17 ans après neuf voire dix années de scolarité obligatoire ? Les rédacteurs de la loi d'orientation, ci-dessus désignée, et des autres documents de référence (RGP, GMEP, programmes), parlent tantôt de l'acquisition des « *savoirs fondamentaux* » qui viennent avant les *compétences*, tantôt, plus loin dans le même document, d'« *un socle de compétences* », et encore de « *compétences transversales* ». Nous reviendrons sur ces considérations portant sur ces choix terminologiques, leur pertinence et conséquence dans la troisième partie de la présente thèse.

Les rédacteurs du GMEP insistent et précisent le *profil global* attendu à la sortie de ce cycle, en termes de : « *maîtrise des langages fondamentaux* », de « *l'acquisition des valeurs conformes à l'identité nationale* » et de « *l'acquisition de compétences transversales* » (GMEP, CNP, 2009, p. 39) :

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 des valeurs conformes à l'identité nationale et l'acquisition de compétences transversales indispensables au développement de la personnalité et à la réussite scolaire.

Il est aussi attendu à la fin de ce cycle la maîtrise « *d'un socle de compétences* » en termes de culture et de qualification que les rédacteurs précisent, dans le détail, plus loin dans le même document (GMEP, CNP, 2009, p. 39) : « 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. »

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement de base, le GMEP précise que l'objectif est l'acquisition d'une compétence de communication écrite et orale (2009, p. 42) : « 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. »

Les finalités de cet enseignement sont donc précisées dans le même document. On y insiste sur la dimension fonctionnelle et instrumentale de l'enseignement des langues étrangères (GMEP, CNP, 2009, p. 42) :

À la fin de l'enseignement fondamental, l'élève est en mesure :
- 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 conquêtes de marchés.

2.3.2.2. L'organisation et la structuration de l'enseignement de base

A. L'enseignement préparatoire

La loi d'orientation sur l'Education nationale dans son article 38, chapitre II portant sur l'Education préparatoire, notons ici l'usage du terme *éducation préparatoire* et plus loin dans le même article et même paragraphe de celui de *l'éducation préscolaire*, les rédacteurs du site du MEN (2014) parlent, eux, d'*enseignement préscolaire*. Par *éducation préscolaire*³⁸², les rédacteurs de la loi d'orientation entendent la dernière année correspondant au stade finale de l'éducation préscolaire qui prépare les enfants âgés de cinq ans à accéder à l'enseignement primaire. Il s'agit d'une mesure de compensation qui devait intervenir suite à « l'amputation » du cycle primaire d'une année car rare aujourd'hui sont les pays qui peuvent se targuer d'une prise en charge matérielle, psychologique, financière avec des ressources humaines qualifiées et en nombre suffisants, de l'éducation des 3-5 ans.

La présentation que donne les rédacteurs du site web du MEN dans la rubrique « principes et objectifs généraux de l'Education »³⁸³ nous donne un éclairage intéressant des objectifs assignés à ce cycle et les circonstances de son introduction : « l'enseignement préscolaire est un enseignement destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire obligatoire. C'est un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école de base. »

Les rédacteurs usent d'une distinction entre l'enseignement préscolaire d'une année organisé, structuré et pris en charge par l'Etat et l'Education préscolaire à qui elle assigne d'autres finalités à savoir *la socialisation, l'autonomie de l'enfant ainsi qu'un certain nombre de valeurs dont le patriotisme* et ce par *une généralisation progressive aux enfants défavorisés* (RGP, CNP, 2009, p. 41) :

La prise en charge de l'éducation préscolaire et sa progressive généralisation notamment au profit des enfants les plus défavorisés est un facteur essentiel de démocratisation de l'éducation reconnue et affirmée comme droit garanti constitutionnellement par la loi d'orientation du 23 janvier 2008 au plan national et par la convention internationale des droits de l'enfant.

³⁸² Chapitre II L'éducation préparatoire : Art. 38. L'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans. L'éducation préparatoire, au sens de la présente loi, correspond au stade final de l'éducation préscolaire ; elle est celle qui prépare les enfants âgés de cinq (5) et six (6) ans à l'accès à l'enseignement primaire.

³⁸³ Repéré à <http://www.education.gov.dz/index.php/fr/documentation/syst-educ-alg/126>

L'éducation préscolaire vise principalement la socialisation de l'enfant et sa préparation à l'école. Elle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux.

L'État ne pouvant assumer et assurer tout seul cette tâche délègue aux collectivités locales, aux entreprises économiques publiques, aux organisations de masse ainsi qu'au secteur privé la possibilité de dispenser cet enseignement (RGP, CNP, 2009, p. 41) : « [...] l'État s'engage à développer et généraliser l'éducation préparatoire avec le concours des institutions et établissements publics, des collectivités locales, des associations et des personnes physiques et morales de droit privé. »

En introduisant l'enseignement préscolaire non obligatoire qui, au départ et en principe, devait être généralisé à tous les enfants âgés de cinq ans, sans disposer des moyens nécessaires et encore moins du personnel formé et des structures adaptées à cet enseignement. Le MEN a pris un important risque, d'autant plus que cette année d'enseignement préscolaire devait venir compenser l'amputation d'une année du cycle primaire du moins dans l'esprit d'un certain nombre de pédagogues et didacticiens ayant émis des réserves sur cette question lors des débats intervenus au niveau de CNRSE.

Une décennie, pratiquement, après la mise en œuvre de cet enseignement préscolaire des voix s'élèvent pour dénoncer ce qu'est advenu de ce dernier, qui loin de réussir l'objectif visé, celui de préparer les élèves à l'enseignement primaire, crée une nouvelle distorsion entre les élèves qui ont suivi une année préparatoire et ceux qui n'ont pas eu cette possibilité.

(Rabia, 2012, p.

2) :

Les dysfonctionnements sautent aux yeux. A commencer par le préscolaire. Il n'est dit nulle part que cet enseignement est obligatoire. Censé être généralisé pour les enfants dont l'âge varie entre trois ans et six ans, l'enseignement préscolaire ne se résume en fait qu'à l'année préparatoire. Et encore ! Des milliers d'élèves n'y ont pas encore droit. Du coup, on assiste à une école à deux vitesses. Des enseignants, on ne sait pour quelle raison, ne prennent pas en considération cette situation et dispensent des programmes qui font fi des besoins de ceux qui n'ont jamais fait d'année préparatoire. Et ce n'est un secret pour personne aujourd'hui, le secteur de l'éducation ne dispose ni de structures pouvant accueillir les élèves ni de formateurs, en quantité et en qualité, pour dispenser l'enseignement préscolaire.

B. L'enseignement primaire

B.1. Les finalités de l'enseignement primaire

Premier cycle de l'enseignement de base, il vise comme objectif (c'est nous qui mettons en italique) « [...] le *développement chez l'élève de compétences de base* dans le

domaine de l'expression orale et écrite, de la lecture, des mathématiques, des sciences, de la morale civile et religieuse » (RGP, CNP, 2009, p. 42).

En plus de ces compétences, les rédacteurs du RGP assignent à cet enseignement, au niveau axiologique, le développement d'un certain nombre de valeurs, d'aptitudes et d'attitudes (CNP, 2009, p. 42) :

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.

B.2. L'organisation du premier cycle, l'enseignement primaire

Le cycle primaire est organisé en trois paliers, le premier palier dit d'« éveil et Initiation » d'une durée de 2 ans ; le deuxième palier dit d'« approfondissement des apprentissages fondamentaux » d'une durée de 2 ans et le troisième palier dit de « maîtrise des langages fondamentaux », d'une durée d'une année (GMEP, CNP, 2009, p. 11).

B.2.1. Le premier palier de l'enseignement primaire ou cycle d'éveil et d'initiation

Par éveil, les rédacteurs du RGP, CNP entendent la nécessité de motiver l'enfant en lui donnant l'envie et le désir d'apprendre (2009, p. 42-43) : « ce cycle doit donner à chaque élève l'envie d'apprendre et le désir de connaître. » Ce palier est aussi celui de l'initiation de l'enfant aux apprentissages fondamentaux en termes de lecture, d'écriture et de calcul (c'est nous qui mettons en italique) (2009, p. 43) : « il doit lui permettre de *construire* progressivement *ses apprentissages fondamentaux* ». Remarquons l'inscription des rédacteurs du RGP dans le paradigme constructiviste. Les rédacteurs précisent la nature de ces apprentissages (p. 42-43) :

- la maîtrise de la langue arabe qui par l'expression orale, la lecture, l'écriture, est au cœur des apprentissages ;
- 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.

B.2.2. Le deuxième palier de l'enseignement ou le palier de l'approfondissement des apprentissages fondamentaux

Il vise comme son intitulé l'indique, l'approfondissement des apprentissages fondamentaux, ceux de la langue arabe notamment (RGP, CNP, 2009, p. 43) :

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 mathématiques, scientifique, technique, islamique, civique (...)).

C'est dans ce palier qu'est introduite la première langue étrangère en l'occurrence le français.

B.2.3. Le troisième palier ou la maîtrise des langages fondamentaux

C'est le niveau de maîtrise des langages fondamentaux qui est visé dans ce palier (GMEP, CNP, 2009, p. 11) : « le troisième palier permet d'assurer la maîtrise des langages fondamentaux et de vérifier l'acquisition des *compétences disciplinaires et transversales* visées par l'enseignement primaire. »

Les rédacteurs du RGP précisent la nature de ces langages fondamentaux et des compétences disciplinaires et transversales dont parle aussi le GMEP (CNP, 2009, p. 43) :

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.

B.3 Les horaires et les disciplines

B.3.1. Les disciplines

Onze disciplines sont enseignées dans le cycle primaire. Six disciplines parmi les onze sont enseignées durant les trois paliers de ce cycle, ce sont : la langue arabe, l'éducation mathématiques, l'éducation scientifique et technologique, l'éducation islamique, l'éducation civique, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive (EPS). L'enseignement-apprentissage des autres disciplines à savoir la langue Amazigh, la langue française, l'histoire et la géographie intervient à partir du deuxième palier (GMEP, CNP, 2009, p. 11).

B.3.2. Les horaires³⁸⁴

Le volume horaire hebdomadaire pour le premier palier est de 24 heures pour la première et deuxième année primaire. Il est de 25 h 30 mn pour la 3^{ème} année primaire, de 24^h 45 + 3 pour la 4^{ème} année et de 24^h 45 + 3 pour la cinquième année qui recouvre le troisième palier. Le volume horaire total de ce cycle est de 3612 h (3444 h +168). La langue arabe se taille la part du lion avec un volume horaire total du cycle de 1533 heures,

³⁸⁴ Source : Guide méthodologique d'élaboration des programmes, CNP (2009, p. 11)

ce qui correspond à 42,44% du volume horaire global du cycle primaire. Vient en deuxième position l'éducation mathématique avec 630 heures, ce qui représente 17.44 % du volume horaire global du cycle. La française se place en troisième position avec 336 heures, soit 9.30% du volume horaire total du cycle primaire. L'éducation islamique et l'éducation scientifique et technologique dispose de 210 heures chacune soit 05.81% chacune. Tamazight dispose de 168 heures soit 4.65%. L'éducation artistique et dispensée en 110 heures, ce qui représente 3.04% du volume horaire global du cycle primaire. Enfin, trois disciplines, l'éducation civique, l'histoire-géographie et l'EPS dispose chacune de 105 heures, soit 2.90% chacune du volume horaire total du cycle.

B.4. L'évolution des effectifs

Les effectifs de l'enseignement primaire représentent jusqu'à deux tiers du nombre total des élèves scolarisés dans les trois cycles. Le graphe ci-dessous permet de visionner l'évolution de ceux-ci (ONS, 2011). On constate que les effectifs de l'enseignement primaire ont connu une constante évolution de 1962 à 2000 où l'on a atteint durant l'année scolaire 1999/2000 le pic de 4 843 313 élèves scolarisé. Le mouvement commence à s'inverser et un fléchissement vers le bas est entamé à partir de l'année scolaire 2000/2001 et ce jusqu'à l'année scolaire 2008/2009 avec 3 247 258 d'élèves. De 2001 à 2009, le premier cycle a connu une baisse de 1 596 055 élèves. Cependant la courbe entame un léger fléchissement vers le haut à partir de 2009/2010.

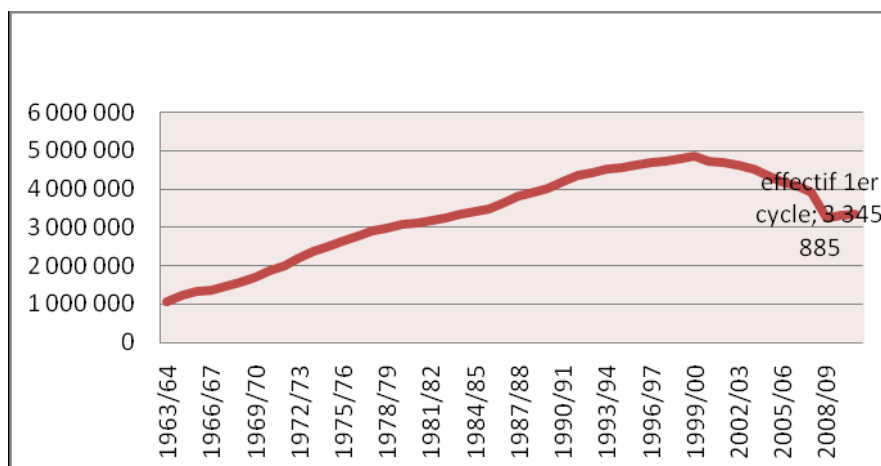


Figure 13 L'évolution des effectifs du premier cycle de 1963/64 à 2008/09

B.5. L'enseignement du français au primaire

L'épineux problème de la détérioration du niveau des bacheliers en langues étrangères et française notamment, la place et l'introduction de cette langue au niveau du système éducatif a suscité un virulent débat entre les partisans de son introduction précoce, dès la deuxième année, dans l'enseignement primaire et les défenseurs de la langue

nationale et officielle qui voyait en cette volonté de réintroduire cette langue rivale de l'arabe dès le premier palier de l'enseignement primaire une menace pour cette dernière. En tout cas, de l'avis de nombreux observateurs un échange passionnément houleux a caractérisé le débat sur cette question au niveau de la CNRSE.

Rappelons que le français, une langue d'enseignement durant la période coloniale et dans les premières années de l'indépendance, cédait sa place, progressivement à la langue arabe, à la faveur de la politique d'arabisation. Bouregba-Fuzier nous retrace l'histoire de l'introduction de l'enseignement du français dans l'enseignement primaire (1999, p. 33) : « (...) à l'école primaire, l'ensemble des élèves apprend le français : 1962 cet apprentissage commençait dès la première année, en 1966 dès la deuxième année, en 1969 dès la troisième année, et enfin à partir de la quatrième année en 1982 (...). »

De 1982 et jusqu'en 2002 les enfants algériens entamaient donc l'apprentissage du français en 4^{ème} année primaire. A la rentrée scolaire 2004/2005³⁸⁵ la décision a été prise de réintroduire le français dès le premier palier du cycle primaire à savoir la deuxième année primaire (Stambouli, 2010, p. 157) : « [...] l'enseignement du français est passé de la quatrième année fondamentale à la deuxième année primaire, soit un début plus précoce (enfants de 7-8 ans). C'est une expérience qui a duré deux à trois ans (2003-2004, 2004-2005, 2005-2006) [...]. » Cette décision a été revue à partir de la rentrée de 2006-2007, le français, à partir de cette année-là, est enseigné à partir de la première année du deuxième palier à savoir la troisième année primaire (Stambouli, 2010, p. 157) : « en 2006-2007, l'enseignement du français est passé de la deuxième année primaire à la troisième année primaire (donc une restriction de la précocité). »

Une décision qui a surpris plus d'un³⁸⁶ d'autant plus qu'elle a constitué un autre facteur de déstabilisation pour le système car il a fallu revoir les matrices des programmes ainsi que les répartitions des volumes horaires, ceux de la langue française notamment. Cette décision découlerait pour un certain nombre d'observateurs de considérations

³⁸⁵(Stambouli, 2010, p. 22) : Depuis la rentrée scolaire 2004/2005, le français (première langue étrangère) est enseigné en deuxième année primaire (7-8 ans) au lieu de la quatrième année fondamentale (9-10 ans). L'enseignement du français est plus précoce de deux classes ; c'est-à-dire deux années ; il est passé du deuxième palier au premier palier. [...] Cette décision est basée sur la théorie du jeune âge, appelée « période critique » qui soutient la thèse qu'un apprentissage précoce est un apprentissage optimal, autrement dit « parler tôt pour parler bien » selon la conception de Claude HAGEGE (265 : 2001).

³⁸⁶ (Stambouli, 2010, p. 157) : Ce changement est survenu selon le Ministère de l'Education Nationale suite à une évaluation sur laquelle nous avons cherché à en savoir plus : nous avons enquêté auprès de L'Académie de Mostaganem (Rectorat dépendant du Ministère de l'Education National), aucun document ne nous a été remis sur cette mystérieuse évaluation !!

strictement politiques et idéologiques, mais pas seulement, pour d'autres la raison est ailleurs. Cette décision politique sans aucune préparation préalable posait le problème de l'indisponibilité des enseignants de langue française. Ce problème que subissaient déjà plusieurs régions des Hauts-Plateaux et du Sud du pays a été aggravé par cette nouvelle disposition. Ceci a amené un cadre du MEN à déclarer que cette introduction de l'enseignement du français en deuxième année primaire a laissé un million d'élèves sans enseignant (Stambouli, 2010, p. 20) :

Les apports psycholinguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues sont liés à des enjeux sociaux et psychologiques confrontés à plusieurs facettes de la réalité sociale et scolaire algérienne. Le coût de l'enseignement précoce retentit sur le coût de la formation des maîtres d'école. L'Algérie, a-t-elle assez de formateurs qualifiés pour former des professeurs de français du primaire ? Et a-t-elle assez de professeurs de français ? L'expérience nous a montré que ce domaine est fortement marqué par la présence de maîtres-auxiliaires (suppléants, vacataires, contractuels) qualifiés en d'autres disciplines que le français. Qu'est-ce que cela veut dire ? Explicitement, cela veut dire que l'Algérie manque d'enseignants de français qualifiés, et implicitement, cela veut dire que le français est une langue seconde, voire transversale dont l'enseignement peut être assuré par des enseignants d'autres disciplines.

B.5.1. Le volume horaire alloué à l'enseignement du français au primaire

Le volume horaire total d'enseignement du français dans le cycle primaire est de 336 heures, il représente 9.30% du volume horaire total du cycle primaire. Il est réparti comme suit :

- 84 heures à raison de 3 heures par semaine en troisième année primaire, année qui correspond à l'introduction de l'enseignement du français dans ce cycle ;
- 126 heures à raison de 4h30 par semaine en quatrième année primaire ;
- 126 heures à raison de 4h30 par semaine en quatrième année primaire.

Niveaux Discipline	1^{ère} AP	2^{ème} AP	3^{ème} AP	4^{ème} AP	5^{ème} AP	Total Cycle
+L. française			3^h 84^h	4^h 30 126	4^h 30 126	336^h

Tableau 7 Le volume horaire alloué à l'enseignement du français dans le cycle primaire³⁸⁷

Nous avons traité de ces problèmes liés à la place de l'enseignement des langues étrangères dans le sous-chapitre qui traite de la politique linguistique et éducative en Algérie.

³⁸⁷ Source : Guide méthodologique de la conception des programmes, CNP, MEN, 2009, p. 11.

B.5.2. Les objectifs de l'enseignement du français au primaire

Il est visé par l'enseignement du français au niveau du cycle primaire l'acquisition d'une *langue instrumentale*, d'une compétence de communication à l'oral, et à l'écrit (PROGF.1^{ère}A.M., CNP (2010, p. 3) : « L'enseignement du français à l'école primaire a pour objectif de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. »

Outre cette valeur instrumentale qui par l'acquisition de cette compétence de communication permet la participation à des interactions à l'oral et à l'écrit, il est assigné à l'apprentissage du français une autre dimension, la formation de l'apprenant à l'accès à l'information et à l'ouverture sur le monde ³⁸⁸ (PROGF.1^{ère}A.M., (CNP, 2010, p. 3) :

C'est un enseignement destiné à amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage du français participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

L'élève doit à la fin du cycle primaire être en mesure « *par la mobilisation de compétences transversales, à partir de support sonores et visuels* », de réaliser un certain nombre d'actes de parole appris (PROGF.1^{ère}A.M., CNP, 2010, p. 4) : « [...] de communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole appris ».

À l'instar de l'enseignement moyen et secondaire, la logique qui sous-tend la structuration des programmes de langue française dans l'enseignement primaire est celle de la compétence, une logique qui relève plus de la compétence de communication et de l'AC que de l'APC (PROGF.1^{ère}A.M., (CNP, 2010, p. 3) : « les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. »

³⁸⁸ Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), Chapitre II, art. 4. « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »

Le deuxième cycle (l'enseignement moyen)

C.1. Les finalités de l'enseignement moyen

L'enseignement moyen, deuxième et dernier cycle de l'enseignement obligatoire, vise la maîtrise d'un *socle de compétences* à même de préparer l'élève soit à l'enseignement post-obligatoire soit à la fin de la scolarité et l'intégration de « la vie active » (RGP, CNP, 2009, p. 44) (c'est nous qui mettons en italique) :

(...) Il constitue la dernière phase de l'enseignement obligatoire ; il a ses propres finalités et *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-obligatoire ou de s'intégrer dans la vie active.*

Nous avons abordé plus haut la problématique de cette dualité des finalités du système éducatif qui rend difficile de dégager un profil de formation précis.

C.2. L'organisation du deuxième cycle

L'enseignement moyen, deuxième cycle de l'enseignement de base, est organisé en trois paliers (RGP, CNP, 2009, p. 44) : « les quatre années de l'enseignement moyen sont réparties sur trois paliers selon des objectifs définis. »

C.2.1. Le premier palier

Intitulé « Homogénéisation, adaptation et découverte », il se déroule en une année et il est considéré comme une phase de transition. L'élève passe du cycle primaire au cycle moyen avec tout ce que cela implique pour celui-ci en termes de changement. C'est dans ce palier que la langue anglaise, deuxième langue étrangère, est introduite (GMEP, CNP, 2009, p. 12) :

Le premier palier de l'enseignement Moyen constitue une phase d'homogénéisation, [...] 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^{ème} langue étrangère.

C.2.2. Le deuxième palier

Intitulé « Renforcement et approfondissement », il s'étale sur deux années et vise, en plus du renforcement des apprentissages, comme son intitulé l'indique, l'acquisition et le développement de compétences disciplinaires et transversales (GMEP, CNP, 2009, p. 12) (c'est nous qui mettons en italique) : « 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.* »

C.2.3. Le troisième palier

Intitulé « approfondissement et orientation », le dernier palier de l'enseignement de base se déroule en une année et a pour objectif (GMEP, CNP 2009, p. 12) (c'est nous qui mettons en italique) : « [...] *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* ».

C.3. Les disciplines et les horaires

C.3.1. Les disciplines

Elles sont assurées par des enseignants différents organisées en pôles disciplinaires : Sciences et technologies, Sciences humaines et sociales, les langues, l'EPS, éducation artistique, et assurées par des enseignants différents (RGP, CNP, 2009). Le deuxième cycle compte 15 disciplines : langue arabe, langue Tamazight, langue française, langue anglaise, éducation mathématiques, sciences de la nature et de la vie, Sciences physiques et Technologie, éducation islamique, éducation civique, Histoire, géographie, éducation musicale, éducation plastique, Informatique, EPS.

C.3.2. Les volumes horaires

Le volume horaire total du cycle moyen³⁸⁹, deuxième cycle, est de 3836 heures (3500+336 heures). Le volume horaire consacré à l'enseignement-apprentissage de la langue arabe, de l'éducation mathématique et de la langue française se voit répartir 44,52% du volume horaire global avec respectivement 588 heures pour l'enseignement de l'arabe, 560 heures pour celui de l'éducation mathématique et 560 heures pour celui de la langue française. Le volume horaire imparti à l'enseignement de l'anglais et de la langue Tamazight³⁹⁰ arrive en troisième position avec 336 heures chacune. Trois autres disciplines : les sciences de la nature et de la vie, les sciences physiques et technologiques et l'EPS disposent de 240 heures chacune. Les sept autres disciplines disposent de 112 heures chacune pour l'ensemble des 4 années du cycle.

De cette répartition du volume horaire par discipline pour le deuxième cycle, ressort une focalisation sur l'enseignement des langues nationale et étrangères qui se voient allouer 1820 heures soit 47,44% du volume horaire global. Notons au passage que l'enseignement de l'informatique ne représente que 112 heures du volume horaire total du

³⁸⁹ Source (GMEP, 2009).

³⁹⁰ Notez bien que Tamazight langue nationale dispose du même volume horaire que la deuxième langue étrangère à savoir l'anglais.

cycle soit 2,92%. Pour ce qui est de l'enseignement scientifique, les disciplines sciences de la nature et de la vie ainsi que celle des sciences physiques et technologiques disposent chacune de 224 heures soit 5,84% chacune.

Une comparaison au niveau de ce cycle entre le volume horaire total de l'enseignement des langues nationales et étrangères permet de constater un faible écart contrairement à l'enseignement primaire où l'écart est nettement important :

- volume horaire total de l'enseignement de la langue arabe et de la langue Tamazight réunies : $588\text{ h} + 336\text{ h} = 924\text{ heures}$ soit 24,08% ;
- volume horaire total de l'enseignement de la langue française (première langue étrangère) et de la langue anglaise (deuxième langue étrangère) réunis : $560\text{ h} + 336\text{ h} = 896\text{ heures}$ soit 23,35%.

Cet écart entre le volume horaire alloué à l'enseignement des langues nationales et étrangères est insignifiant. L'examen de cette répartition du volume horaire total du cycle fait ressortir une remarque de taille celle de la quasi-égalité entre le volume horaire alloué à l'enseignement-apprentissage de la langue nationale et officielle, l'arabe, et la première langue étrangère, le français. La langue arabe dispose de 588 heures contre 560 heures pour la langue française ; un infime écart de 28 heures, pour les quatre années du cycle, sépare les deux langues.

Le volume horaire hebdomadaire est réparti comme suit : 32h +3h par semaine durant le premier palier et 31h+3h pour les deux autres paliers à savoir le deuxième et le troisième palier.

C.4. L'évolution des effectifs dans le deuxième cycle

L'examen de la courbe de l'évolution des effectifs du graphe ci-dessous (ONS, 2011) montre une tendance à l'augmentation constante des effectifs. Néanmoins, cette tendance est caractérisée durant quelques années par un ralentissement qui peut être parfois conséquent. De 1962 à 1987, les effectifs connaissent une constante augmentation. Le système éducatif enregistre cependant une première baisse significative, de 94 537 élèves, durant l'année scolaire 1988/1989. Une baisse de courte durée toutefois car les effectifs du cycle moyen repartent à la hausse l'année d'après, 1989/90 et reviennent à leur niveau en 1991-92 soit deux années plus tard. Depuis les effectifs continuent d'augmenter suivant un rythme annuel plus ou moins constant.

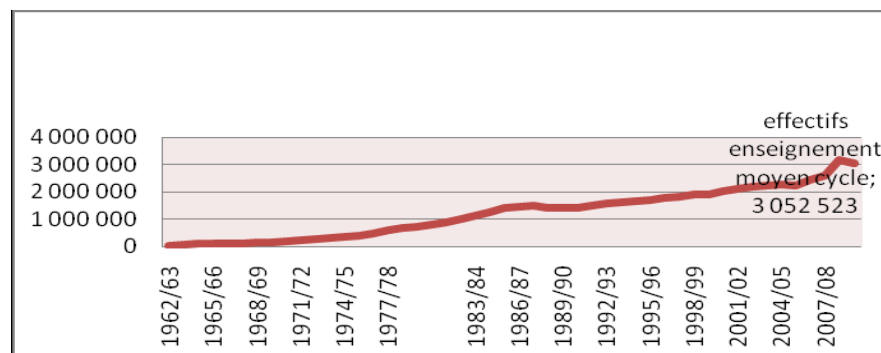


Figure 14 L'évolution des effectifs de l'enseignement moyen de 1962/63 à 2007/08

Le tableau ci-dessous permet d'apprécier dans le détail le rythme de ces augmentations (ONS, 2011). L'examen de ce tableau permet le constat que sur une décennie 2000-2011 des écarts oscillant entre moins - 0,15% et 17,80% en 2008-09, année correspondant au passage au collège de deux cohortes d'élèves. Celle issue de l'examen de sixième année et de celle issue de l'examen de cinquième suite à la restructuration des cycles intervenue avec la réforme du système éducatif, une question que nous avons abordée dans les détails dans la section trois du chapitre deux de la deuxième partie de la présente thèse (voir 2.2.3).

Année scolaire	Effectifs	Augmentation en milliers	Taux d'augmentation
1997/98	1 837 631	+ 74 870	4.074 %
1998/99	1 898 748	+ 61 316	3.23 %
1999/00	1 895 751	-2998	- 0.15 %
2000/01	2 015 370	+ 119 619	5.93 %
2001/02	2 116 087	+ 100 717	4.76 %
2002/03	2 186 338	+ 70 251	3.21 %
2003/04	1 221 795	+ 35 457	1.59 %
2004/05	2 256 232	+ 34 437	1.52 %
2005/06	2 221 328	-34 904	- 1.57 %
2006/07	2 443 177	+ 221 849	9.05 %
2007/08	2 595 748	+ 152 271	5.86 %
2008/09	3 158 117	+ 562 369	17.80 %
2009/10	3 052 523	-105 594	-3.46 %
2010/11	2 980 325	- 71 998	- 2.42 %

Tableau 8 L'évolution des effectifs dans l'enseignement moyen

Il faut surtout noter la baisse significative moins 105 594 élèves soit -3,46% des effectifs qui intervient à partir de 2009-2010, une baisse qui se confirme en 2010-2011

avec 71 998 élèves soit -2,42%. Les effectifs reviennent à leur niveau d'évolution d'avant le « tsunami de 2008 », expression que nous empruntons au ministre de l'Éducation nationale en exercice en cette période.

C.5. L'enseignement du français dans le deuxième cycle

L'enseignement du français dispose, comme nous l'avons susmentionné, d'un volume horaire total de 560 heures pour l'ensemble du deuxième cycle. Ce volume horaire est réparti en 140 heures par année pour chacune des quatre années de l'enseignement moyen. Ainsi, le volume horaire hebdomadaire est de 5 heures durant tout le cycle.

Niveaux	1 ^{ère} AM	2 ^{ème} AM	3 ^{ème} AM	4 ^{ème} AM	Total Cycle
N. d'heures	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	
Discipline	Annuel	Annuel	Annuel	Annuel	
L. Française	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	5 h 140 h	560 h

Tableau 9 Le volume horaire alloué à l'enseignement du français dans le cycle moyen³⁹¹

C.5.1. Les finalité et les objectifs de l'enseignement de la langue française dans le deuxième cycle

L'objectif de l'enseignement du français dans le cycle moyen est d'amener l'élève à la compréhension/production de textes à l'oral comme à l'écrit. Sont prioritairement visés la compétence de compréhension et production orale et écrite dans quatre types de texte : l'explicatif, le prescriptif, le narratif et l'argumentatif (PROGF.1^{ère}A.M, CNP, 2010, p. 4) (nous mettons en italique) :

Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par *la mise en œuvre de compétences transversales*, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'**explicatif**, du **prescriptif**, du **narratif** et de l'**argumentatif** et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Les finalités et les objectifs de l'enseignement du français dans l'enseignement moyen s'inscrivent dans celles, générales, ci-dessus abordés, assignées à chacun des trois paliers de ce cycle (voir le titre « l'organisation du deuxième cycle »).

Au niveau du premier palier, première année moyenne, année de transition du cycle primaire au cycle moyen, on vise le renforcement des compétences acquises au cycle primaire, la diversification des situations de communication et l'introduction à la compréhension et à la production de texte explicatif et prescriptif (PROGF.1^{ère}A.M, CNP,

³⁹¹ Source, voir tableau horaire du cycle moyen (GMEP, CNP, MEN, 2009, p. 12).

2010, p. 4) (c'est nous qui mettons en italique) : « *en 1^{ère} AM, de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif.* »

Au niveau du deuxième palier correspondant à la deuxième et troisième année de l'enseignement moyen, on introduit des situations de communication de plus en plus complexes, et on initie, en compréhension et en production, à un nouveau type de texte, le texte narratif (PROGF.1^{ère}A.M, 2010, p. 4) : « *en 2^e AM et 3^e AM, de permettre à l'élève de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes de type narratif.* »

L'enseignement du français dans le troisième et dernier palier de l'enseignement de base vise non seulement la consolidation des compétences acquises mais encore l'introduction de situations « plus complexes », en compréhension et production d'un autre type de texte à savoir le type argumentatif (PROGF.1^{ère}A.M, CNP, 2010, p. 4) (c'est nous qui mettons en italique) : « *en 4^e AM, de permettre à l'élève [...] de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication encore plus complexes à travers la compréhension et la production de textes de type argumentatif.* »

Il est également question de confronter l'élève en milieu scolaire et extrascolaire à des situations de mise en œuvre de la compétence globale acquise durant le cycle fondamental (PROGRF.1^{ère}A.M., CNP, 2010, p. 4) : « [...] mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face à des situations scolaires (examen du BEM et passage au secondaire) et extra scolaires (vie active). »

Les nouveaux programmes et celui de la 1^{ère}A.M adopte, sur le plan pédagogique, l'approche par compétences et le paradigme socioconstructiviste (PROGF.1^{ère}A.M, CNP, 2010, p. 5) (c'est nous qui mettons en italique) : « le programme s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la *théorie*³⁹² *de l'Approche Par les Compétences.* » On a donc également choisi une entrée par les compétences dans les nouveaux programmes, réécrits à partir de 2009, Programme 1^{ère}A.M, (CNP, 2010, p. 6) (c'est nous qui mettons en italique) : « c'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois

³⁹² L'APC une théorie pour les rédacteurs de ce programme !

durable et significative des savoirs que *s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.* »

2.3.3. L'enseignement postobligatoire : le troisième cycle (l'enseignement secondaire)

L'enseignement secondaire pose une problématique de taille, celle du choix de l'orientation à donner à ce cycle déterminant. L'accent doit-il être mis sur une orientation générale pour un profil de formation générale qui met en avant le développement d'un certain nombre de compétences ou de celui de l'introduction d'un enseignement spécialisé ? En résumé, doit-on préparer les élèves à poursuivre un cursus au niveau de l'enseignement supérieur ou les préparer à s'insérer dans la vie active et sociale pour ceux désirant s'arrêter à ce niveau de formation ? Cette problématique n'a pas échappé au(x) rédacteur(s) du RGP (RGP, CNP, p. 45) : « l'enseignement secondaire est, dans le parcours scolaire, à la fois le cycle de la diversification, de l'orientation et de la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, ou dans la vie professionnelle. »

Il faut remarquer que l'enseignement secondaire a en effet connu, ces dernières années, de par le monde un certain nombre d'orientations impulsées par des directives émanant des organisations éducatives internationales sous l'impulsion des IFI³⁹³. À l'instar de beaucoup de pays qui se sont engagés sur la voie de réformes curriculaires par l'approche par compétences, l'Algérie a fait le choix d'abandonner l'enseignement technique au niveau secondaire et de se focaliser sur une formation de type développement de compétences transversales (RGP, CNP, p. 45) :

Il importe, à cet égard, d'assurer à chaque élève, à l'issue de son cursus, une qualification attestée, lui permettant une participation active dans le fonctionnement de la société, c'est pourquoi le développement d'une culture commune est fondamentale quand bien même les contenus disciplinaires à enseigner au lycée sont différents et/ou favorisent la spécialisation progressive dans un champ disciplinaire. Le lycée, où se déroule cet enseignement, doit permettre à tous les élèves (quels que soient leur filière, leur série ou leur choix d'options) d'accéder à des capacités de jugement, aux formes culturelles et civilisationnelles qui les imprègnent du sentiment d'appartenance à une même collectivité nationale et, par extension, à l'histoire des hommes.

[...] Les dispositifs pédagogiques doivent permettre à un maximum d'élèves non seulement de réussir dans leur scolarité secondaire, mais aussi d'avoir les compétences nécessaires pour poursuivre avec succès des études ou une formation supérieure.

³⁹³ (RGP, CNP, p. 45) : Les tendances mondiales ayant trait à l'enseignement laisse transparaître quelques directions structurantes, dont, entre autres, les rapports entre les configurations des systèmes éducatifs et les mutations économiques, l'élargissement en même temps que l'amélioration de la qualité dans le respect de l'égalité des chances.

2.3.3.1. Les finalités de l'enseignement secondaire

La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) fixe, dans son chapitre IV, article 53, quatre missions de l'enseignement secondaire général et technologique :

- Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :
- 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 et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;
 - 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.

2.3.3.2. L'organisation de l'enseignement secondaire

Une importante nouveauté, non sans conséquences³⁹⁴, est intervenue suite à la mise en œuvre de la réforme curriculaire de 2003. La réorganisation de l'enseignement secondaire a donné lieu, comme nous l'avons mentionné plus haut, au dessaisissement de l'enseignement technique. Une mission confiée désormais au Ministère de la formation professionnelle. L'enseignement secondaire concentre ses efforts sur l'enseignement général et technologique (RGP, CNP, 2009, p. 45) :

Il ressort des dispositions officielles que l'étape post-obligatoire est constituée de trois segments complémentaires, bien qu'ayant des finalités différentes, à savoir :

- un enseignement secondaire général et technologique à vocation pré-universitaire ;
 - un enseignement technique et professionnel ;
 - une formation professionnelle ;
-
- l'enseignement secondaire général et technologique relève de la tutelle du MEN ;
 - la formation et l'enseignement professionnel relèvent de l'autorité du Ministère de la formation professionnelle.

Il faut rappeler que depuis l'ordonnance du 16 avril 1976, l'enseignement secondaire a connu plusieurs restructurations (voir *supra* chapitre 2.2). Aujourd'hui, ce cycle est composé de deux paliers : le premier palier d'une durée d'une année est un Tronc commun, les élèves à leur passage au lycée sont orientés soit vers le Tronc Commun Lettres et sciences humaines soit le Tronc Commun sciences et technologies. À l'issue de ce Tronc Commun, les élèves sont orientés, en deuxième année secondaire, vers quatre filières de

³⁹⁴ Nous abordons cette question dans un autre sous chapitre de la présente thèse.

l'enseignement général à savoir Lettres et philosophie et Lettres et langues étrangères pour les élèves issus du Tronc Commun Lettres et sciences humaines. Et Sciences expérimentales et Mathématiques pour ceux issus du Tronc Commun Sciences et Technologie. Ces derniers peuvent également choisir de s'orienter vers une filière Techniques mathématiques composée des branches suivantes : Génie Electrique, Génie Mécanique, Génie Civil, Génie des Procédés. Les élèves peuvent aussi opter pour la filière Gestion économie ouverte aux élèves issues des deux Troncs Communs (GMEP, 2009).

A. Les volumes horaires dans l'enseignement secondaire

A.1. Les volumes horaires de la première année secondaire

Le volume horaire annuel de la première année secondaire³⁹⁵ est le même pour les deux Troncs Communs, à savoir 952 h+ 84 h par an. Le volume horaire hebdomadaire est de 37h (34h+3) (GMEP, 2009).

Pour le Tronc Commun Lettres, l'enseignement des langues nationales et étrangères s'accapare 504 heures soit 48.65% du volume horaire global. La langue arabe vient en première position dans la répartition de ce volume horaire avec 168 h / an, soit six heures d'enseignement hebdomadaire. Ce volume horaire est de 140 heures pour la langue française, soit 5 heures par semaine. La langue anglaise et l'histoire géographie disposent chacune de 112 heures, soit 4 heures/semaine. Tamazight dispose de 84 heures, soit 3 heures par semaine ; c'est aussi le cas de l'enseignement des mathématiques.

Les six autres matières : sciences islamiques, sciences physiques et chimie, sciences de la nature et de la vie, informatique, l'EPS et l'éducation artistique se partagent 336 heures/an soit 32.43% du volume horaire annuel total.

Concernant le Tronc Commun Sciences et technologie, l'enseignement des sciences et technologie représente 392 heures par an, soit 37.83% du volume horaire annuel, dont 168 heures pour les mathématiques, 112 pour les sciences physiques et chimie et 112 heures pour les sciences de la nature et de la vie.

L'enseignement des quatre langues, deux langues nationales, deux langues étrangères, arrivent en deuxième position dans la répartition du volume horaire annuel avec 364 heures soit 35.13% du total du volume horaire annuel. La langue arabe dispose de 112 heures, les trois autres langues à savoir Tamazight, la première langue étrangère (le français) et la deuxième langue étrangère (l'anglais) dispose de 84 heures par an chacune.

³⁹⁵ Source (GMEP, 2009).

Quatre matières : l'histoire/Géographie, Technologie, l'informatique et l'EPS disposent de 56 heures / an chacune. Enfin, deux matières, les sciences islamiques et l'éducation artistique dispose chacune de 28 heures du volume total annuel du tronc commun sciences et technologie.

A.2. Les volumes horaires de la deuxième année secondaire

L'examen de la répartition du volume horaire annuel alloué à la deuxième année de l'enseignement secondaire³⁹⁶ permet la distinction de deux groupes :

- le premier groupe, qui relève de l'enseignement général, composé de 5 filières : Gestion économie, Mathématiques, Sciences expérimentales, Langues étrangères, Lettres et philosophie, et dont l'enseignement-apprentissage se déroule en 980 heures, soit 35 heures par semaine ;
- le deuxième groupe, qui relève de l'enseignement technologique, regroupe les disciplines issues de la filière Technique Mathématiques : Génie Electrique, Génie Mécanique, Génie Civil, Génie des Procédés et dont l'enseignement-apprentissage est dispensé en 1008 soit 36 heures par semaine.

A.3. Les volumes horaires de la troisième année secondaire

La répartition du volume horaire total annuel de la troisième année secondaire permet de classer les filières en trois groupes :

- le premier regroupe deux filières : Gestion économie et Technique Mathématiques qui disposent, l'une et l'autre, de 1008 heures par an avec un volume horaire hebdomadaire de 36 heures (33h+3h) ;
- le deuxième regroupe trois filières : Mathématiques, Sciences expérimentales et Lettres Philosophie avec respectivement 980 heures par an soit 35 heures/semaines (32h+3h) ;
- le troisième et dernier groupe se compose d'une filière, Langues étrangères qui dispose de 924 heures par an à raison de 33 heures par semaines (30h+3).

Nous reviendrons sur cette problématique de la gestion du temps scolaire, parascolaire et périscolaire plus avant dans la présente thèse.

³⁹⁶ Source: (GMEP, 2009)

B. L'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire a connu, comme nous l'avons souligné dans les pages précédentes, une évolution spectaculaire. De 5823 élèves à la rentrée de 1963/64 on a atteint 1 198 888 élèves scolarisés en 2011. Le graphe ci-dessous retrace l'évolution des effectifs dans le troisième cycle, l'enseignement post-obligatoire.

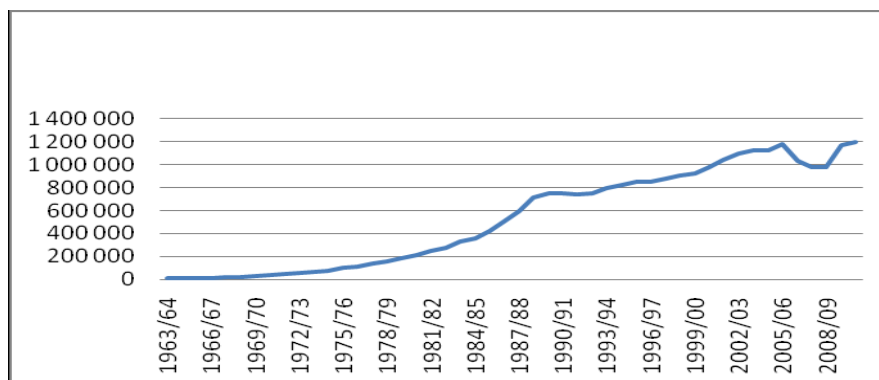


Figure 15 L'évolution des effectifs élèves dans l'enseignement de 1962/63 à 2010/11

De la lecture du graphe ci-dessus (ONS, 2011), un certain nombre de remarques se dégagent :

- Les effectifs de l'enseignement secondaire ont connu une constante évolution de l'indépendance jusqu'à l'année scolaire 2005-2006 où ils ont atteint 1 175 731 élèves scolarisés.
- À partir de la rentrée 2006-2007 une baisse est amorcée avec un effectif d'élève scolarisé de 1 035 863 soit une baisse de 139 868 élèves, ce qui correspond à 11.89% de l'effectif global de l'année précédente.
- Cette baisse va se confirmer pour les deux années suivantes 2007-2008 avec 974 748 élèves et 2008-2009 974 736 élèves.
- À partir de la rentrée scolaire 2009-2010, les effectifs vont à nouveau augmenter pour atteindre 1 171 180, ils reviendront à leur niveau de 2005-2006.
- À partir de la rentrée 2011-2012, ces effectifs vont connaître une augmentation spectaculaire avec l'arrivée simultanée de deux cohortes au lycée, à l'issue de la restructuration des cycles qui est intervenue avec la réforme de 2002-2003.

C. L'enseignement du français au niveau secondaire

C.1. Les finalités et les objectifs de l'enseignement du français au niveau secondaire

Les rédacteurs du programme de français de la troisième année secondaire, (PROGF.3^{ème}AS, 2007-2011) précisent que les finalités de l'enseignement du français dans le cycle secondaire découlent naturellement de celles du système éducatif. Est assignée à l'enseignement du français la mission de contribuer à la formation d'apprenants dotés d'une formation intellectuelle et méthodologique dans le respect d'un certain nombre de valeurs (PROGF.3^{ème}AS, 2007, p. 8) : « la finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif, l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à : la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique; leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. »

Est fixée à l'enseignement de cette langue un certain nombre de finalités en plus de celles ci-dessus évoquées. Il s'agit notamment de la visée instrumentale de la langue française en tant qu'outils de communication permettant l'accès aux savoirs mais également aux nouvelles technologies. Les rédacteurs du programme intègrent par ailleurs la dimension francophone dans sa dimension culturelle ainsi que d'autres valeurs, celles de l'ouverture sur le monde, le développement d'attitudes de tolérance et de paix sont assignées à l'enseignement du français (PROGF.3^{ème}AS, (2007, p. 8) :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Les rédacteurs précisent plus loin dans l'énoncé du profil de sortie de l'apprenant à l'issue de l'enseignement secondaire³⁹⁷, les compétences attendues en langue française (PROGF.3^{ème}AS, 2007-2011). Il en ressort en premier lieu, la maîtrise de l'outil

³⁹⁷ (PROGF.3^{ème}AS, 2007, p. 8) : Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire : Les apprenants, au terme du cursus, auront : acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ; utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ; exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus ; adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ; produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ; appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

linguistique, de lecture et compréhension de messages divers de types sociaux ou littéraires, ils insistent également sur la compétence de communication à travers des situations d'interaction sociale complexe et multiple ; il est également mis l'accent sur l'acquisition par l'apprenant de compétences méthodologiques. Trois compétences sont à cet effet privilégiées : le résumé, la synthèse de documents et le compte rendu, afin de mieux exploiter toute documentation scientifique, littéraire ou autre ; outre cette compétence de synthèse et de restitution, l'apprenant doit adopter une attitude critique et savoir sélectionner l'information ; l'apprenant doit aussi pouvoir produire des discours à l'écrit comme à l'oral en vue de raconter un événement, rapporter des propos et prendre position.

Les rédacteurs du programme de la troisième année secondaire [REDACTED], ont précisé dans le préambule de ce programme le rôle que doit jouer le français, qui n'est pas à considérer en tant qu'outil de communication seulement mais aussi comme un moyen d'éducation à la citoyenneté (PROGF. 3^{ème}A.S, CNP, 2007, p. 6) : « (...) les nouveaux programmes auront 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. »

Ils énoncent les principes qui sous-tendent leurs conceptions et la conception du programme de français ainsi que des autres programmes de l'enseignement secondaire qui s'inscrivent dans l'esprit de la dernière refonte du système éducatif, principes qu'ils résumet et soulignent en nombre de quatre (4) (PROGF.3^{ème}A.S, CNP, 2007, p. 6-7) : « passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (...), doter les apprenants d'un outil linguistique performant (...), favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences (...), développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération (...) ».

On retrouve dans ces principes un certain nombre de concepts et toute une terminologie qui circule depuis plusieurs années dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères mais aussi en sciences de l'éducation et dans le domaine de la formation ; des concepts ou notions tels que : logique d'apprentissage, intégration des savoirs, approches par compétences. En cela, le programme d'enseignement secondaire algérien ne fait que s'inscrire dans le mouvement international de l'époque. Revenons cependant sur ces principes et leurs acceptions chez les rédacteurs

des programmes afin de déterminer la conception qui détermine leur orientation. Des principes que nous passerons en revue dans les lignes qui suivent :

« Le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage » : sont convoqués pour expliciter ce changement de paradigme, la nécessaire centration sur l'apprenant et son autonomisation, pour favoriser l'apprendre à apprendre, l'installation de compétences disciplinaires et transversales dans une perspective interdisciplinaire (PROGF. 3^{ème}A.S, CNP, 2007, p. 6) :

passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

Ce passage paradigmatique – aussi intéressant soit-il, car qui ne voudrait pas d'apprenants autonomes, participant activement à leur apprentissage et mieux encore prenant en charge leur apprentissage ? – est accompagné d'une panoplie de concepts, de notions et de démarches qui n'est pas sans poser la pertinence de leur usage³⁹⁸. L'effet de mode passé, la question de l'incompréhension et la difficulté de la maîtrise d'une telle terminologie mais encore des démarches et des outils qu'elles suscitent ne feraient que compromettre la mise en œuvre de l'APC par les enseignants. Ceux-ci, en l'absence de formation de qualité, ne sauraient prendre en charge les différentes dimensions de ce programme. Il faut rappeler que contrairement à l'approche antérieure, la PPO, pour laquelle ils disposaient d'une méthodologie fournie avec les outils nécessaires à sa mise en œuvre, les enseignants sont appelés dans le cadre de l'APC à développer les voies et les moyens à même de leur permettre d'amener les apprenants à développer les compétences disciplinaires et transversales attendues par les programmes. Ces programmes s'inscrivent dans cette nouvelle conception de l'apprentissage qui passe nécessairement par l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques de la part des enseignants, gage de la réussite des changements de fond souhaités (Legendre, 2004, p. 35) :

Le choix de formuler les programmes par compétences plutôt que par objectifs n'est évidemment pas étranger au désir d'induire de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques inspirées

³⁹⁸ (Legendre, 2004, p. 39) : L'un des problèmes centraux du passage des fondements aux pratiques consiste donc à utiliser les concepts théoriques auxquels on se réfère à d'autres fins, dans d'autres contextes et pour d'autres usages que ceux en fonction desquels ils ont été élaborés. Aussi doivent-ils faire l'objet d'une décontextualisation par rapport à leur contexte théorique d'origine et d'une recontextualisation dans la pratique, recontextualisation qui peut prendre des formes variées. En effet, le but de l'enseignant n'est pas seulement de mieux comprendre, mais de mieux comprendre pour mieux intervenir.

d'une conception renouvelée de l'apprentissage, prenant appui sur l'apport des sciences cognitives et sollicitant une plus grande autonomie professionnelle des enseignants.

Ce que n'a pas manqué de souligner Adel, à propos du rôle nouveau de l'enseignant dans l'esprit de la nouvelle réforme (2005, p. 49) :

De ce nouveau point de vue, l'instituteur joue le rôle du chercheur de méthodes permettant de hisser les compétences, les connaissances, les méthodologies, les comportements et les positions de ses élèves dans la société, de manière à ce qu'ils tiennent aux valeurs et à l'authenticité de leur société, tout en disposant des éléments leur permettant de contribuer au développement de leur pays. L'instituteur est donc un orienteur, un évaluateur et un facilitateur du processus d'apprentissage. Ceci exige que l'instituteur acquière de nouvelles compétences en plus des aptitudes traditionnelles à la recherche des informations scientifiques, éducationnelles et culturelles. Ces aptitudes incluent également la capacité de discuter et de consulter autrui, de ne pas imposer son opinion et de pouvoir évaluer et critiquer sa propre personne.

Toujours à propos de ces nouveaux changements des pratiques pédagogiques des enseignants, Legendre (2004) s'interroge néanmoins et pose le problème du passage des fondements théoriques aux pratiques dans les nouveaux programmes ; il insiste sur le rôle que l'enseignant doit jouer pour le passage du curriculum officiel au curriculum réalisé, effectif dans cette transposition didactique (Legendre, 2004, p. 36-37) (c'est nous qui mettons en italique) :

[...] tout programme fait l'objet d'une appropriation et d'une interprétation par l'enseignant, autrement dit d'une transposition didactique à partir du cadre de référence de l'enseignant (Legendre, 1998), de sorte que le curriculum effectif n'est jamais la simple application du curriculum officiel. L'enseignant, en raison de sa propre compétence, tant disciplinaire que psychopédagogique et didactique, a en effet un rôle essentiel à jouer dans le passage des savoirs objets d'enseignement aux savoirs effectivement enseignés. Ce rôle est d'autant plus important qu'il dispose à la fois de l'autonomie professionnelle et de la marge de manœuvre nécessaires pour opérer une transposition didactique interne, c'est-à-dire pour adapter ses pratiques non seulement au programme, mais au contexte, aux contenus, aux élèves et à ses intentions pédagogiques. Il serait donc illusoire de croire que la formulation du programme puisse suffire, à elle seule, à modifier ou, au contraire, à conforter les pratiques existantes. Si elle peut certes contribuer à les orienter ou à les infléchir, d'autres conditions nous apparaissent nécessaires pour assurer le passage des fondements aux pratiques. Elles renvoient, entre autres, au statut des modèles et des concepts théoriques et à la place qu'il convient de leur accorder dans l'interprétation et la mise en œuvre des programmes.

À l'instar de Roegiers (2005), Legendre pose la nécessaire prise en compte des représentations des enseignants si l'on ne veut pas s'inscrire dans une démarche applicationniste³⁹⁹, en totale contradiction par ailleurs avec l'esprit de l'APC, qui s'inscrit dans une orientation, en cohérence avec les principes socio-constructivistes et socio-cognitivistes⁴⁰⁰ (2004, p. 42) :

³⁹⁹(Legendre, 2004, p. 40) : Le passage des fondements aux pratiques ne peut donc se réduire à un simple rapport d'application. L'enseignant n'est pas un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais se doit d'être un professionnel capable de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources pour résoudre des problèmes. On peut en effet considérer la pratique de l'enseignement comme une démarche de résolution de problèmes (Schön, 1983).

⁴⁰⁰ (Legendre, 2004, p. 41) : Pour être cohérent avec la conception de l'apprentissage privilégiée dans le cadre de la réforme et ce qui la fonde, il nous semble pertinent de proposer une interprétation des pratiques et

En d'autres termes, si l'on veut apporter des changements aux pratiques, il importe d'agir sur les représentations. Or, pour agir sur celles-ci, il faut notamment amener les futurs enseignants ou les enseignants en exercice à établir un nouveau mode de rapport à la théorie dont la pertinence ne peut être évaluée en termes d'applicabilité directe. À cet égard, deux pièges guettent la formation : celui de l'absolutisme et celui du relativisme.

La formation des enseignants doit donc être pensée en conséquence afin d'accompagner ces changements qui au Québec comme en Algérie risquent, par la mise en avant de cette « *rupture paradigmatique* » mainte fois convoquée dans les énoncés des documents officiels, de balayer les pratiques existantes (Legendre, 2004, p. 44) :

La formation ou l'accompagnement à donner aux enseignants, dans un contexte de changement comme celui qui caractérise la réforme de l'éducation et la rénovation du curriculum, ne doit pas s'inscrire en complète discontinuité avec les pratiques existantes, ce qui irait à l'encontre même d'une vision constructiviste de l'apprentissage. C'est pourtant ce que risque de laisser entendre une trop grande insistance sur la prétendue rupture paradigmatique associée à la réforme. Elle doit plutôt permettre de les recadrer et de les examiner sous un jour nouveau. Si importante soit-elle, une réforme ne peut en effet consister à mettre au rancart les pratiques existantes pour en imposer de nouvelles.

Autre finalité de l'enseignement du français dans le secondaire algérien, « celle de doter les apprenants d'un outil linguistique performant » afin de lui permettre une intégration réussie dans le monde du travail. Pour l'acquisition de cet outil linguistique performant, l'on doit intégrer toutes les composantes de la compétence de communication et aussi une compétence interculturelle par une ouverture sur l'Autre (PROGF. 3^{ème}A.S, CNP, 2007, p. 7) :

Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.

La troisième finalité porte sur la nécessaire focalisation sur l'intégration des acquis des apprenants en situation et la contextualisation des apprentissages à travers la mise en œuvre de l'APC qui permet selon les rédacteurs d'ancrer l'école dans son environnement (PROGF. 3^{ème}A.S, CNP, 2007, p.7) :

Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

de ce qui peut en favoriser le renouvellement, qui soit également cohérente avec les perspectives privilégiées. À cet égard, il est utile de confronter la complexité des situations d'enseignement avec le caractère nécessairement réducteur des modèles auxquels on se réfère pour s'en donner une représentation, et d'identifier certains pièges qui guettent une transposition un peu simpliste de la théorie à la pratique.

Le programme de français se fixe comme autre finalité l'acquisition d'un certain nombre de compétences dites transversales de type méthodologique mais également psycho-affectif qui pourraient être développées dans le cadre de projets (PROGF. 3^{ème} A.S, CNP, 2007, p. 7) :

Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

S'agissant des filières scientifiques, l'enseignement du français présente une autre particularité, en plus des finalités évoquées ci-dessous : il s'inscrit dans le cadre d'un français fonctionnel, en plus de *l'entraînement à l'expression scientifique* il vise « *l'initiation des apprenants à la rigueur de la pensée scientifique* » (DOC.ACCOMPF. 1^{ère} A.S, 2005, p. 2) :

[...] les apprenants devront trouver dans l'enseignement du français un *autre moyen d'expression pour véhiculer les concepts scientifiques et technologiques, ou pour exprimer la pensée scientifique. Il s'agira d'un français fonctionnel* mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe.

Les thématiques qui devront être privilégiées seront celles en rapport avec le monde de la science et de la technologie, (DOC.ACCOMPF. 1^{ère} A.S, 2005).

L'usage du syntagme de *français fonctionnel* pourrait prêter à confusion. C'est ce que les rédacteurs du document d'accompagnement du programme de français de la première année secondaire ont voulu éviter. Ils insistent en effet sur le fait qu'il ne s'agit nullement d'une orientation de l'enseignement du français dans la filière scientifique et technologique vers une approche fonctionnelle, de spécialité ou un enseignement de la terminologie (DOC.ACCOMPF.1^{ère} A.S., 2005, p. 2) : « il est cependant impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique ». D'autant plus qu'au niveau méthodologique, l'enseignement du français au niveau secondaire s'inscrivait, avant la réforme de 2003, dans le cadre de l'approche communicative (Benhouhou, 2001, paragr. 1) : « l'enseignement du français dans le secondaire algérien s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative. »

Il faut néanmoins insister sur l'articulation pratique des démarches que sous-tendent ces orientations et la manipulation, de notre point de vue, de telles notions (français fonctionnel, approche par compétences, compétence de communication, compétences transversales, interdisciplinarité, etc.). Pour les formateurs et les formateurs de formateurs,

ceux notamment qui ne disposent pas d'une solide formation dans le domaine méthodologique et didactique, cela pourrait s'avérer fastidieux et être certainement à l'origine de malencontreuses confusions.

Il faut préciser que l'architecture du curriculum de français au niveau du cycle secondaire se décline suivant la terminologie de De Ketele en objectif terminal d'intégration (OTI), ou compétence terminale, que l'élève est sensé atteindre en troisième année secondaire, après avoir atteint un objectif intermédiaire d'intégration en deuxième et en première année secondaire. Les objectifs portent, à l'oral comme à l'écrit, sur les discours. Ainsi, à la fin du cycle secondaire correspondant à la dernière année de l'enseignement post-obligatoire, l'OTI vise à (PROGF. 1^{ère} A.S, 2005, p. 5-6) : « produire un discours écrit/oral d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation d'énonciation et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité) ». En deuxième année secondaire, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration vise à (PROGF. 1^{ère} A.S, 2005, p. 6) : « produire un texte écrit/oral d'une quinzaine de lignes (environ cent cinquante mots) sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication ainsi que l'enjeu proposés et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudié** ». Quant à la première année secondaire, l'*Objectif Intermédiaire d'Intégration* vise à : « produire un texte écrit/oral d'une dizaine de lignes (cent mots) sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en mettant en œuvre un modèle étudié** » (PROGF. 1^{ère} A.S, 2005, p. 6).

Notez, en termes de production écrite, l'objectif à atteindre à la fin de chaque palier d'apprentissage du cycle secondaire, la limitation du nombre de mots du texte à produire par l'élève à cent (100) en première année secondaire, à cent-cinquante (150) en deuxième année secondaire et à deux cents mots (200) en troisième année secondaire. Cette limitation nous interroge quand on considère l'usage et le rôle que cette langue aura à jouer dans la formation des futurs bacheliers en sciences humaines et sociales mais surtout dans celles des filières scientifiques, ces derniers effectueront leur cursus universitaires en français et auxquels il est demandé des compétences de niveau nettement supérieures. Ceci sans perdre de vue les élèves qui arrêteront leur parcours scolaire au niveau secondaire et qui souhaiteraient s'insérer dans la vie professionnelle, pour ces derniers aussi le niveau d'exigence en termes de maîtrise des langues étrangères est particulièrement élevé !

C.2. Le volume horaire de l'enseignement du français au niveau secondaire

Le volume horaire annuel alloué à l'enseignement de la langue française varie en fonction de deux critères à savoir : l'année et la filière d'étude. Le GMEP (CNP, 2009) fixe et répartit ce volume horaire comme suit :

- en première année secondaire, Tronc commun Lettres, il est de 140 heures par an, soit 5 heures par semaine. Précisons que c'est le volume horaire le plus important après celui de la langue et littérature arabe. Pour la filière Tronc Commun Sciences et Technologie, il est alloué 84h par an à raison de 3h hebdomadaire ;

Tronc commun	Lettres	Sciences et technologie
Disciplines	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>
1 ^{ère} Langue étrangère	5 ^h /140 ^h	3 ^h /84 ^h

Tableau 10 Le volume horaire alloué à l'enseignement du français en première année secondaire ⁴⁰¹

- en deuxième et troisième année secondaire, le volume horaire alloué à l'enseignement du français est de 84 heures/an soit 3 heures par semaine pour les filières suivantes : Gestion économie, Techniques Mathématiques, Mathématiques, Sciences expérimentales. Il est de 140 heures, 5 heures par semaine, pour la filière langues étrangères et 112h soit 4 heures par semaine pour la filière Lettres et Philosophie.

Filières	Let. / philo	L. étran.	S. exper.	Math	Tech. Math.	GES. Éco.
Disciplines	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>	<i>H. Hebdo. H. Annuel</i>
1 ^{ère} L. étrangère	4 ^h 112 ^h	5 ^h 140 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h

Tableau 11 Le volume horaire alloué à l'enseignement du français en deuxième année secondaire ⁴⁰²

Filières	Let. / philo	L. étran.	Exp.	Math	Tech. Math.	GES. Éco.
Disciplines	<i>H. Hebdo. H. Annu.</i>	<i>H. Hebdo. H. Annu.</i>	<i>H. Hebdo. H. Annu.</i>	<i>H. Hebdo. H. Annu.</i>	<i>H. Hebdo. H. Annu.</i>	<i>H. Hebdo. H. Annu.</i>
1 ^{ère} L. étrangère	4 ^h 112 ^h	4 ^h 112 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h

Tableau 12 Le volume horaire alloué à l'enseignement du français en troisième année secondaire ⁴⁰³

⁴⁰¹ Source, voir tableau « horaire de la 1^{ère} année secondaire » (GMEP, CNP, MEN, 2009, p. 14).

⁴⁰² Source, voir tableau « horaire de la 2^{ème} année secondaire » (GMEP, CNP, MEN, 2009, p. 15).

⁴⁰³ Source, voir tableau « horaire de la 3^{ème} année secondaire » (GMEP, CNP, MEN, 2009, p. 16).

Remarquons que pour les filières scientifiques, mathématiques et technologiques le volume horaire annuel est le même pour les trois années, à savoir 84 heures par an au même titre que la langue Tamazight et la langue anglaise. Pour les filières Lettres et philosophie et Langues étrangères. Le volume horaire de l'enseignement de la langue arabe, française et anglaise est identique pour chacune des trois langues, il est de 140 heures en deuxième année secondaire pour la filière Langues étrangères, et de 112 h pour la filière Lettres et philosophie, même situation pour la troisième année secondaire. Nous verrons plus loin dans les chapitres qui suivent, qu'un grand nombre d'observateurs estiment que compte tenu des finalités assignées à l'enseignement du français et du rôle qu'il est amené à jouer dans les futurs cursus des apprenants qui se destinent aux formations scientifiques et technologiques, considérant la baisse de plus en plus importante des acquis des apprenants ainsi que la massification des effectifs scolaires, ce volume horaire ne peut qu'être insuffisant.

Conclusion de la deuxième partie

La mise en place et en œuvre de l'APC, en termes de gestion et de conduite du processus curriculaire dans le système éducatif algérien, suite à la refonte pédagogique de 2003, s'est heurtée à un certain nombre d'aléas, conséquence logique de la prégnance d'une logique verticale et bureaucratique.

Le discours ambiant, à la fin des années 90 à la sortie de la décennie noire, en cette période post-conflit, a porté sur la mise en cause de l'école et des programmes scolaires considérés comme à l'origine de la dérive meurtrière qu'a connue le pays. On a par conséquent et *naturellement* opté pour une entrée par les programmes et les manuels scolaires. Cette focalisation cependant sur les programmes qui représentent un seul aspect du curriculum a très vite montré ses limites car les autres dimensions du curriculum ont été négligées. L'ampleur et la complexité des tâches à réaliser en même temps, l'indisponibilité des ressources humaines suffisamment formées et en qualité suffisante ont constitué autant d'obstacles à la réussite de la réforme. Par exemple, la tâche de la formation des enseignants et du personnel d'encadrement à l'APC, confiée aux inspecteurs de l'Education nationale, a réellement posé problème du fait que ces inspecteurs ne disposaient pas eux-mêmes de la formation adéquate.

La conception des programmes, des documents d'accompagnement, celle des manuels aussi – autant d'opérations qui demandent une expertise technique avérée en

ingénierie curriculaire – ont été confiées pour la plupart à ces mêmes inspecteurs. Les résultats de l'entrée par les programmes et les manuels ont été compromis dès le départ, d'abord par leur processus même de conception et ensuite, comme nous l'avons montré dans cette deuxième partie, par le manque de formation des différents partenaires pédagogiques – des enseignants en premier lieu – qui constitue la pierre d'achoppement des réformes antérieures et le talon d'Achille du système éducatif algérien. La logique qui sous-tend l'APC s'appuie sur une « *logique documentation* » et non une « *logique support* » (Puren, 2014g). Dans une logique documentation le manuel n'est qu'un outil didactique parmi tant d'autres au service de l'élève qui doit recourir à toute une série d'outils et de moyens pour réaliser son projet. Il est nécessaire donc de former les enseignants et les autres partenaires pédagogiques et de doter les établissements des outils didactiques, pédagogiques et moyens nécessaires à la réalisation des projets-élèves (Huber, 2005).

Il faut également préciser qu'en termes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la politique linguistique du pays a longtemps été prisonnière d'un problème linguistique qui porte sur le choix de la langue d'enseignement et notamment le statut de la langue française. Aujourd'hui encore, les passes d'armes entre les partisans et les défenseurs acharnés de chacune des deux langues sont légion, et la dernière polémique en date est celle de l'été 2015. Cette énième polémique a été provoquée par l'annonce de la Ministre de l'Éducation nationale de l'introduction dans l'enseignement primaire de l'enseignement en langue maternelle, l'arabe dialectal, suite aux recommandations de la Conférence nationale d'évaluation de la réforme de l'Éducation nationale du 25 et 26 juillet 2015.

On le voit bien, les répercussions de la politique éducative, écartelée entre deux orientations antinomiques (en termes politiques, idéologiques et épistémologiques) impacte négativement cette politique linguistique, otage hier d'un monolinguisme que consacrait l'État jacobin et aujourd'hui d'un plurilinguisme de façade parce que dépourvu dans les faits de textes, des moyens et des outils à même d'encadrer et d'accompagner sa mise en œuvre. On continue par conséquent dans cette logique d'hiérarchisation des langues, survivance de l'ancien système dont les tenants du pouvoir politique ont du mal à se défaire.

Cette situation est illustrée parfaitement par la gestion du fait linguistique dans la récente loi d'orientation sur l'Éducation nationale du 23 janvier 2008 (Dourari, 2011). Le français est langue seconde dans les faits, langue étrangère dans les textes officiels,

décalage qui n'est pas sans influencer négativement sur la prise en charge du processus d'enseignement-apprentissage de cette langue en termes de finalités, de moyens matériels et d'outils didactiques adéquats tels qu'ils devraient être pour répondre par ailleurs aux exigences méthodologiques et pédagogiques de l'APC.

En définitive, la gestion du processus curriculaire s'apparente plutôt à une navigation à vue qui se caractérise par des réactions à des problèmes conjoncturels. En l'absence d'une stratégie clairement définie en concertation avec les différents partenaires pédagogiques et sociaux, ces réactions ont semé la confusion à tous les niveaux du système éducatif. Nous avons vu les répercussions, par exemple, de la décision de la restructuration des cycles qui a fini par déboucher sur un dérèglement du système éducatif (Benramdane, 2012).

Nous avons retracé tout le long de cette partie les différentes problématiques et problèmes auxquels se heurte la réforme projetée en 2003. Nous avons relevé une série de problèmes « congénitaux » qui compromettent toute entreprise de réforme du système éducatif algérien et celui notamment de la réforme de l'enseignement-apprentissage des langues, des langues étrangères et la langue française notamment : le problème de la politique linguistique et éducative et la politique linguistique et le décalage entre la place et le statut réel de cette langue dans la société et son statut officiel ; le problème de l'absence d'une véritable politique de formation des enseignants et des différents partenaires pédagogiques ; le problème de la gestion des flux scolaires.

Nous avons également vu qu'en plus de ces problématiques se sont ajoutées celles que posent le choix d'une entrée par les compétences et les dysfonctionnements qui ont jalonné le processus curriculaire. Á présent dans la partie trois de la présente thèse, nous allons nous intéresser à la mise en œuvre concrète de l'APC dans l'établissement et la salle de classe dans le troisième cycle. Nous essayerons de déterminer l'impact des problématiques sus relevées sur la réussite de l'APC. Notre ambition est de démontrer la pertinence, l'efficacité, la faisabilité ou pas de l'APC dans le contexte algérien, celui de l'enseignement de la langue française au niveau secondaire particulièrement.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- ABBACI, A. (2014). Langues, discours institutionnels et pratiques langagières des jeunes au Maghreb : Les cas de l'Algérie et du Maroc Étude sociolinguistique (thèse de doctorat en cotutelle, Université de Tlemcen-Lyon 3) [PDF]. Repéré à [http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream / 112/5416/1/abbaci-amel.pdf](http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/5416/1/abbaci-amel.pdf)
- ABBACI, A. (2011). Diversité linguistique en Algérie : entre le vécu et le proclamé. , Article dans actes du colloque international : « langue et variation socioprofessionnelle » université de Franche-Comté » [PDF]. Repéré à [http://www.comsol.bpclermont.fr/IMG/ doc/ Abbaci-langues-et-diversité.doc](http://www.comsol.bpclermont.fr/IMG/doc/Abbaci-langues-et-diversité.doc)
- ABENSOUR, C., SERGENT, B., WOLF, E., TESTEFORT, J.PH. (2007). *De la destruction du savoir en temps de paix*. Paris : éd. Mille et une nuit.
- ABRAHAM-FROIS, G., DESAIGUES, B. (2003). Du « consensus de Washington » au « consensus Stiglitzien ». Dalloz | *Revue d'économie politique*, 2003/1 - Vol. 113, pages 1 à 13. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-d-economie-politique-2003-1-page-1.htm>
- ADEL, F. (2005). L'élaboration des nouveaux programmes scolaires. Dans ROEGIERS, X, *La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*. ONPS éditions : Alger. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>.
- ADEN, H.-M. & ROEGIERS, X. (2003). A quels élèves profite l'approche par les compétences de bases ? Etude de cas à Djibouti [PDF]. Repéré à [http:// www.enseignement.be/download](http://www.enseignement.be/download)
- ADEN, J. (dir.). (2005). *De Babel à la mondialisation, apports des sciences humaines à la didactique des langues*. Actes du colloque ALDIDAC-CICC-EA2529, Cergy-Pontoise- 11 et 12 mars 2005. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- ADIZA HIMA (2010). Repères pour conduire une réforme curriculaire. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros, *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010 [PDF]. Repéré à http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf
- AÏDER, M. (2012). La mise en place de l'approche par compétences dans le système éducatif : une réflexion. Dans BENNACEUR, B. (Coord.). *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et Apprentissage*, (Les cahiers du CRASC n°21, Acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009, p.47-58). Oran : Editions du CRASC.
- AKRIM, H., FIGARI, G., MOTTIER-LOPEZ, L., et TALBI, M. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche. *Questions Vives*, Vol.4 (n°13). Repéré à <http://questionsvives.revues.org/32>.
- ALGUAZIL, T., BONNIN, A., COUTET, C., PARIAUD, R. (2010). Le new public management en question, Problématique : L'application du New Public Management est-elle adaptée aux organisations publiques françaises d'aujourd'hui ? Contrôle de gestion des administrations publiques – Université de Poitiers Année universitaire 2009-2010[PDF]. Repéré à [http:// accthinkthank.files.wordpress.com/2010/10/npm.pdf](http://accthinkthank.files.wordpress.com/2010/10/npm.pdf)

- ALTET, M. (2011). Préface de l'ouvrage de ROEGIERS, X. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- ALTET, M., FOMBA, Ch.O., (2009). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, Rapport études pays Tunisie. AFD.
- ALTET, M., DEVELAY, M. (1999). Le programme expérimental des compétences de base : éléments d'analyse en vue d'une prise de décision de généralisation. Tunis, Ministère de l'éducation tunisien et UNICEF.
- ALTET, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans BLANCHARD-LAVILLE, C., ET FABLET, D. (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.11-26). Paris : L'Harmattan.
- ALTHUSSER, L. (1976). *Positions (1964-1975)*. Paris : Les Éditions sociales.
- AMIR, N., ARAB, F., (2014.05.29). Nouria Benghabrit à El Watan : «L'enseignement de tamazight doit être obligatoire». Le quotidien El Watan. Repéré à http://www.elwatan.com/archives/article.php?id_sans_version=259110
- ANDERSON, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : P.U.F.C.
- ANDLER, D. (dir.). (1992). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard.
- ARDOINO, J. (1984). Pédagogie du projet éducatif ou projet éducatif. Dans *revue Pour* (N°94).
- ARENILLA, L. ROLLAND, M.-C. ROUSSEL, M.-P. GOSSOT, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et d'éducation*. Paris : Bordas.
- ASTOLFI, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. Dans *Revue française de pédagogie*. Volume 103. pp.5-18. Repéré à doi : 10.3406/rfp.1993.1293
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- AUDIGIER, F., (dir.), TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. « Perspectives en éducation et formation »*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M., DOLZ, J. (dir.)(2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M., DOLZ, J. (2006a). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigations scientifiques ? Dans AUDIGIER, F., CRAHAY, M., DOLZ, J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (P7-37). Bruxelles : De Boeck.
- AUGER, N. (2011). Les manuels : analyser les discours. Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p. 313-316). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819.
- AYOTTE-BEAUDET, J-PH., JONNAERT, Ph. (2010). Bibliographie francophone relative à la notion de compétence. *Les cahiers de la CUDC*, (numéro 2, UQAM). Repéré à <http://cudc.uqam.ca/articles/6bib.pdf>.

- BACHY, S., DISTER, A., FRANCARD, M., GERON, G., GIROUL, V., HAMBYE, Ph., SIMON, A.C., WILMET, R. (2004). Convention de transcription régissant le corpus de la banque de données VALIBEL.[PDF]. Repéré à https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF
- BALUTEAU, F. (2003). *Ecole et changement, une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (1990). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.
- BARBIER, J.-M. (1991). *Elaboration de projet d'action et planification*. Paris : P.U.F.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : P.U.F.
- BAUBION – BROYE, A., MARLIEU, Ph. (1987). Pour une étude de la structure de la genèse du projet. Dans BRU, M. et NOT, L. *où va la pédagogie du projet ?* (p.129 - 150) Toulouse : Editions Universitaires Sud.
- BAUDELLOT, Ch., ESTABLET, R. (2006). Pour un Smic scolaire et culturel. *Cahiers pédagogiques* (n° 439), p. 26-27.
- BEACCO, J.-C. (2013). *Ethique et politique en didactique, autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p. 31-40). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLER, F. et PANTHIER, J. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C. (2002). Sur les fonctions de la notion de compétence en langue, en didactique des langues. Dans CASTELLOTTI, V., PY, B, *La notion de compétence en langue. Notions en question* (n°6). Lyon, ENS éditions.
- BEAUD, S., WEBER, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^{ème} édition augmentée). Paris : La découverte.
- BEAUDOIN, P. (1984). *La gestion par projet ; aspects stratégiques*. Ottawa : les éditions Agence d'Arc.
- BEAUTE, J. (1994). *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon : Chronique sociale.
- BEAUVAIS, M. (2003). "Savoirs-enseignés" Question(s) de légitimité(s). Paris : L'Harmattan.
- BEBBOUCHI, R. (2012). L'approche par compétences au primaire : cinq ans déjà. Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et Apprentissage* (Les cahiers du CRASC n°21, Acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009, (p.117-122). Oran : Editions du CRASC.
- BEBBOUCHI-FEKKAR, Z. (2012). Une situation-problème en Sciences de la Nature et de la Vie. Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et*

Apprentissage (Les cahiers du CRASC n°21, Acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009, p.99-115). Oran : Editions du CRASC.

BECKERS, J., CRINON J., SIMONS, G. (2013). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

BELKADI, Dj. (2011.05.04). Colloque national sur la didactique des sciences de la langue arabe à Constantine, Misère et décadence de l'enseignement de la langue arabe. *El Watan*. Repéré à <http://www.djazairress.com/fr/>

Bel. Adrar (2013.07.17). Visite du premier ministre, M. Abdelmalek Sellal, dans la wilaya de Tizi Ouzou : Relancer le développement. EL MOUDJAHID, quotidien national d'information. Repéré à <http://www.elmoudjahid.com/fr/mobile/detail-article/id/43562>

BENAMAR, A. (Coord.) (2012). Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ? *Les cahiers du CRASC* (n°21). Acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009, p.123-143. Oran : Editions du CRASC.

BENAMAR, A. (2009). Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie. Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques*, Les cahiers du CRASC (n°16, Acte de la journée d'étude organisée en partenariat avec la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran à l'Institut Technologique de l'Education « Benachenhou » le 20 novembre 2006, p.7-21). Oran : Editions du CRASC.

BENAMER BELKACEM, F. (2011). *Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français* (thèse, Université de Bejaïa) [PDF]. Repérée à http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/62/47/09/PDF/these-sans_annexesFINAL.pdf

BENHOUBOU, N. (2001). L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit [PDF]. *Insaniyat / إنسانيات*, 14-15 | 2001. Repéré à <http://insaniyat.revues.org/9662> ; DOI : 10.4000/insaniyat.9662

BENNACEUR, B. (Coord.). (2012). L'approche par compétences, Situations-Problèmes et Apprentissage. *Les cahiers du CRASC* (n°21, Acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009). Oran : Editions du CRASC.

BENNACEUR, B. (Coord.) (2009). L'approche par compétences et pratiques pédagogiques. *Les cahiers du CRASC* (n°16, Acte de la journée d'étude organisée en partenariat avec la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran à l'Institut Technologique de l'Education « Benachenhou » le 20 novembre 2006. Oran : Editions du CRASC.

BENNACEUR, B. (2012). Enseignement des mathématiques et approche par les compétences. Dans BENNACEUR, B. (Coord), *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et Apprentissage* (Les cahiers du CRASC n°21, acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle CRASC et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009, p.111-31). Oran : Editions du CRASC.

- BENNACEUR, B. (2009). Apprentissage, compétences et approche par compétences en mathématiques. Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques* (Les cahiers du CRASC n°16, acte de la journée d'étude organisée en partenariat avec la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation « Benachenhou » le 20 novembre 2006, p.23-37). Oran : Editions du CRASC.
- BENNOUNE, M. (2000). Éducation, Culture et Développement en Algérie, Bilan & perspectives du système éducatif, T.1. Alger : Marinoor.
- BENRAMDANE, F. (2012). Programmes scolaires en Algérie : Une confusion, deux courants, trois postures et...le reste. [PDF]. Repéré à <http://www.djazairiess.com/fr/elwatan/356645> /http://www.elwatan.com/archives/article.php?id_sans_version=156645
- BENRAMDANE, F. (2008). Rentrée scolaire 2008 : comment et pourquoi va-t-elle dérégler le système éducatif (jusqu'à 2015) et universitaire (jusqu'à 2024)? [PDF]. Repéré à <http://www.elwatan.com/Rentree-scolaire-2008-Comment-et/>
- BENRAMDANE, F. (2007). Représentations, partenariat des langues et question de pédagogie en milieu plurilingue : le cas du Maghreb. « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques ». Journées scientifiques inter-réseaux, organisées par le réseau Dynamique des langues, et francophonie (DLF) de l'Agence universitaire de la Francophonie, Nouakchott, 5-7 novembre 2007 [WORD]. Repéré à www.dlf.auf.org/IMG/doc/Programme_Nouakchott3.doc
- BENSALAH, M. (2002). L'innovation pédagogique, de l'archaïsme à l'utopie. Les cahiers du CREAD Formation pédagogique et pratiques d'enseignement supérieur, problématique, état des lieux et expériences (n° 59/60), p. 87-94.
- BERARD, E. (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques*. Paris : CLE internationale.
- BERGER, G. (2010). Le regard du grand témoin. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros. Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010. Repéré à http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf
- BERGER, C. (2005). *L'ethnologie, une discipline de référence en didactique des langues*. Communication présentée Actes du colloque ALDIDAC-CICC-EA2529, Cergy-Pontoise- 11 et 12 mars 2005, Dijon : CRDP de Bourgogne.
- BERNARD, J.-M., NKENGNE NKENGNE, A. P., ROBERT, F. (2007). La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. Dijon : IREDI. Repéré à http://iredi.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredi/documents_travail_iredi/dt_2007-4.pdf
- BERNARD, J. M. SIMON, O. VIANOU, K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* Dakar : PASEC CONFEMEN.
- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'université Laval.
- BERTHET, V., FILLAUD-JIRARI, L. (dir). (2008). *Construire des pratiques éducatives locales*. Lyon : Chronique sociale.

- BERTRAND, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- BESSE, H. GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique, Du nouveau en question*. Paris : CLE international.
- BIE/UNESCO. (2007). Le développement curriculaire et les approches par compétences : une perspective mondiale. *Perspectives*, vol 37 (n° 2/142).
- BILLIEZ, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. Dans BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (203-212). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- BILLOUET, P., DEPIERRE, R., HUSSON, L., LAMARRE, J.-M., TOUZEAU, A. (2007). *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET, D. (Coord.). (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P. (2011). *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- BLANCHET, Ph. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p. 9-19). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- BLANCHET, Ph. (2011). La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.71-72). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- BLANCHET, Ph. (2011). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.73-76). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- BLANCHET, Ph. (2011). Les transpositions didactiques. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.197-202). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- BLOCK, D. (2000). Une vue depuis les coulisses : états des lieux de la linguistique appliquée. *Le FDLM* (le Français Dans Le Monde), Recherches et applications, une didactique des langues pour demain, numéro spécial (une didactique des langues pour demain : actes du colloque international du CRAPEL, Nancy, 27-29 mai 1999).
- BONNÉRY, S. (2008). Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : La Dispute.
- BORDALLO, I. ET GINESTET, J-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Education.
- BORG, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Didier.

- BOUAÏDA, M. (06.08.2011). Gestion des institutions de l'état : Nouveaux parvenus et conflit de générations. *El Watan*. http://www.elwatan.com/-00-00-0000-135195_240.php
- BOUABDELLAH (03.06.2014). L'enseignement de la langue Amazigh connaît de vrais problèmes. (APS). Repéré à http://www.blida-aps.dz/spip.php?page=imprimer&id_article=9493
- BOUALLAG, M. (2006). De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences, Université Mouloud Mammeri- Tizi-Ouzou/Algérie [PDF]. Repéré à <http://khouasweb.123.fr/index.php/ressources/>
- BOUCHOUKA, F., DJENNAS, Z., KHICHANE, T., SAHNOUNI, R. (1996). *Français 1^{ère} A.S. Cahiers d'exercices, T.I.* Alger : IPN, MEN.
- BOUDALIA-GRIFFOU, M. (1990). *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*. Alger : LAPHOMIC.
- BOUDREAULT, H. (2002). Comment développer sa compétence en développant celle des élèves ? *Vie pédagogique*, 124. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22594>
- BOUGUERRA, T. (Coord). (2010). *Les grammaires du F.L.E : réflexions, épistémologie, pratiques didactiques*, Travaux de didactique du français langue étrangère. Presses universitaires de la méditerranée (n°64).
- BOUGUERRA, T. (1995). *Communication et didactique du français langue étrangère en contexte scolaire et universitaire* (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- BOUREGBA-FUZIER, N. (1999). *L'enseignement du français en Algérie, analyse de discours* (institution, formés et formateur), (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier.
- BOUROUBA, F. (1991). *La compétence de communication, Analyses méthodologiques* (thèse de doctorat en linguistique, option didactique). Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier.
- BOUTEFLIKA, A. (2000a). Allocution lors de l'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNSRE), (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000) [PDF]. Repéré à <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>
- BOUTEFLIKA, A. (2000b). Lettre de mission de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNSRE), (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000) [PDF]. Repéré à <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm>
- BOUTEFLIKA, A. (2002). Message adressé à la 8^{ème} Conférence des Ministres africains de l'éducation, Dar Es-Salem, 7 décembre 2002 [PDF]. Repéré à <http://www.el-mouradia.dz/francais/president/recherche/Presidentrech.htm> dernière
- BOUTINET, J.-P. (1998). *La pédagogie du projet en formation*. Lyon : Chronique sociale.
- BOUTINET, J.-P. (1994). *Les multiples facettes du projet*. Paris : Sciences Humaines N° 39.
- BOUTINET, J.-P. (1993). *Le projet, mode où nécessité*. Paris : L'Harmattan.
- BOUTINET, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- BOUTIN G. (2012). La guerre des paradigmes et la fonction éducative de l'école. Communication présentée au 72^{ème} congrès de l'Acfas, Canada.

- BOUTIN G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique [PDF]. *Connexions*, 2004/1 no81, p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025
- BOUTIN G., JULIEN, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*. Montréal : Editions Nouvelles.
- BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.26.
- BOUTIN G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, (n°119), p.37-40. Repéré à URL : <http://id.erudit.org/iderudit/56026ac>
- BOYER, H. (1996). *Sociolinguistiques, Territoires et objets*. Paris : Delachaux et Nestlé.
- BOYLE, B., BRAGG, J. (2006). A curriculum without foundation. *British Educational Research Journal*, vol. 32 (n° 4), p. 569-582.
- BRACKE, A. (2001). Quels fondements pour une didactique des langues : entre cognition et énonciation ? Dans MARQUILLO-LARRUY, M., *Questions d'épistémologie en didactique du français* (journées d'études, 20 – 22 janvier 2000). Tours : Les Cahiers Forell, Université de Poitiers.
- BRAHIMI, C. (2011). L'approche par compétences, un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec [PDF]. Repéré à <http://www.inspeq.qc.ca>
- BRASLAVSKY, C. (2001). Tendances mondiales et développement des curricula Bruxelles : Colloque international : L'éducation dans tous ses états - influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation [PDF]. Repéré à <http://cudc.uqam.ca/publication/ref/20braslavsky.pdf>
- BRASSARD, A. (2008). Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation : « c'est un peu plus compliqué que ça ». Dans ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs* (p.237-252). Paris : L'Harmattan.
- BRES, J. (1999). L'entretien et ses techniques. Dans CALVET, L.-J ET DUMENT, P. *L'enquête sociolinguistique* (p.61-76). Paris : L'Harmattan.
- BRONCKART J.-P. (2008). Développement, compétences et capacités d'action des élèves. Dans CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER Y. (dir), *Didactique du français, fondements d'une discipline* (8^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck.
- BRONCKART, J.-P. BULEA, E. POULIOT, M. (éds). (2005a). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BRONCKART, J.-P. BULEA, E. POULIOT, M. (2005b). Pourquoi repenser l'enseignement des langues ? Dans BRONCKART, J.-P. BULEA, E. POULIOT, M. (éds). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p.7-40). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BRONCKART, J.-P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? [PDF]. Repéré à <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>

BRONCKART J.-P. & DOLZ J. (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » Dans Dolz, J. & Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-44.

BUCK, J. (2011). « Le scénario : une réponse à l'application du CECR », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXVI N° 2 | 2007 mis en ligne le 16 décembre 2011. Repéré à <http://apliut.revues.org/2032> ; DOI :10.4000/apliut.2032

BUCHAU, B. ET LORENT, M. (2005). Analyse des effets pédagogiques de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base à Djibouti (Mémoire de fin d'études). Louvain-la-Neuve, FOPA.

BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. (2005). Coda pour une approche dynamique des compétences (langagières). Dans BRONCKART, J.-P. BULEA, E. POULIOT, M. (éds). (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BULEA, E. & JEANNERET, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. Dans VERDELHANBOURGADE, M. (Ed), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 85-110). Bruxelles : De Boeck Université.

BULOT, Th. (2011). Le dépouillement des données [analyses des tendances et analyses qualitatives] (Thierry Bulot). Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.155-168. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

BULLE, N. (2010). L'école et son double, Essai sur l'évolution pédagogique en France. Paris : Hermann.

BYRAM, M. (2011a). Recherche et prise de position. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.41-43). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

BYRAM, M. (2011). La compétence interculturelle. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.253-260). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

CANDELIER, M. DE PIETRO, J.-F. (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.261-273). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

CANTIN, J. (2011). AQUOPS 2011 : Les TIC et l'apprentissage [PDF]. Repéré à <http://www.recit.org/metatic/AQUOPS-2011-Les-TIC-et-l>

CARBONNEAU, M. (2005). Les réformes curriculaires à l'épreuve de la réalité : du pilotage à la gouvernance. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 27(n°1), p.67-83.

CARDINET, J. (1982). « Compétences, capacités, indicateurs : quels statut Scientifique ? » Dans CEPEC International de Lyon, Actes des rencontres sur l'évaluation, Belgique, Suisse, France, p.148-159. Lyon : CEPEC International.

CARRE, P. CASPAR, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.

- CARETTE, F. (2005). *Echec scolaire et perte de repères*. Paris : L'Harmattan.
- CARETTE, V., REY, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- CARNOY, M. (1999). *Mondialisation et réformes de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoirs*. IIEP. Paris : UNESCO.
- CASTELLOTTI, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? Dans BEACCO, J.-C., *Ethique et politique en didactique, autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.241-252). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- CASTELLOTTI, V., CHALABI, H. (dir.). (2006). *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- CASTELLOTTI, V., PY, B. (2002). *La notion de compétence en langue. Notions en question* (n°6). Lyon : ENS éditions.
- CASTELLOTTI, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence ? Dans CASTELLOTTI, V., PY, B., *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS éditions.
- CATUSSE, M. (2011). Les recherches en sciences sociale et la formulation des politiques sociales dans les pays Arabes : les perspectives comparatives, UNESCO Beirut [PDF]. Repéré à [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/pdf/MyriamCatusse_28_\(fr\)29.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/pdf/MyriamCatusse_28_(fr)29.pdf)
- CAUSA, M. (dir.). (2012). Formation initiale et profils d'enseignants de langue, enjeux et questionnement. Bruxelles : De Boeck.
- CAVET, A. (2007). L'enseignement des questions vives : lien vivant, lien vital entre école et société ? *Dossier d'actualité de la VST* (n° 27). Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php>
- CELIK Ch., DEVELLOTTE, Ch. (2011). L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone]. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p. 92-99). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- CHALVIN, D. (1999). *Histoire des courants pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes*, T.1. Paris : ESF éditeur.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours, éléments de sémio linguistique*. Paris : Hachette Université.
- CHARBOT, B. (1996). Négociation des besoins : nécessité ou impasse. *Education permanente* (n°34).

CHARBONNEAU, M. (2012). « Nouveau management public », dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*, (en ligne), www.dictionnaire.enap.ca

CHARDENET, P. (2013.01). De quoi l'évaluation peut-elle être le nom ? *Le FDLM*, p.43-51.

CHARDENET, P. (2011a). De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention : l'exemple de recherches sur l'évaluation. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

CHARDENET, P. (2011b). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

CHARDENET, P. (2011c). L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.345 -361). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. (Coord.). (2011.12). Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratiques. *Éducation & Formation* (N°e296). Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=12&page=3>

CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir, élément pour une théorie*. Paris : Ed. Economica.

CHARTON, H., BIHINA NDI, Ph., BIPOUPOUT, J.-C., SONDZIA, J. (2009). Etudes sur les réformes curriculaires en Afrique, rapport pays Cameroun. Rapport AFD/CIEP.

CHARRIERE, S., HUAULT, I. (2001). Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat. *Finance Contrôle Stratégie – Volume 4*, (N° 3), p.31 – 55.

CHAVEZ, M. (2005). Une démarche critique et réflexive dans le développement d'une thèse doctorale en lien avec l'éducation relative à l'environnement. Repéré à http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/Volume7/08_Chavez_M.pdf

CHEBAUX, F. (1999). *La question du sujet entre Alain Tournier et Françoise Dolto, archéologie de l'acte éducatif*. Paris : L'Harmattan.

CHEKRI, R. (20.06.2012). L'école entre la bêtise et l'idéologie. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>

CHEVALIER J.-C. (2001). Développement de la didactique du français (1945 – 1999). Dans Martine MARQUILLO-LARRUY, M. *Questions d'épistémologie en didactique du français* (journées d'études, 20-22 janvier 2000). Tours : Les Cahiers Forell, Université de Poitiers.

CHISS, J.-L. et al. (2005). *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Hague : Mouton.

CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.

CHVIDCHENK, F. (1974). *Gestion des grands projets*. Toulouse : Edition Cepadues.

- CICUREL, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- CIEP. (2011). Programme d'appui à l'amélioration de l'offre de la formation continue dans le paysage éducatif algérien. *SCAC Alger*, document interne.
- CLOT, Y. (dir). (2012). *Vygotsky maintenant*. Clamecy : La dispute.
- COLARDYN, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Collection "L'éducateur". Paris: P.U.F.
- COLARDYN, D. (1985). « Vers une ingénierie des formations ». À propos de deux expériences d'évaluation USA-France. *Education Permanente* (n° 8), p. 25-36.
- COLET, N.-R. (2010). Le processus de Bologne : Une chance ou un frein pour l'interdisciplinarité ? Dans DARBELLAY, F. PAULSEN, T. (Eds), *Au miroir des disciplines. Réflexions sur les pratiques d'enseignement et de recherche inter- et transdisciplinaires* (p.83-102). Berne : Peter Lang.
- COLIN, C. (2012). *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation Apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce* (Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry, Montpellier3). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808409/document>
- COMBETTES B. (1983). Où sont les linguistiques ? *Revue Repères* (n° 60), INRP, p.13 – 28. Commission des affaires culturelles et de l'Éducation. (2010). La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège : Rapport d'information parlementaire. Paris : Assemblée nationale [PDF]. Repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp>
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2011). Programme de français de la troisième année secondaire, programme allégé, mai 2011. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2010). Programme de français de première année moyenne, janvier 2010. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2009). Argumentaire pour la réécriture des programmes, mars, Document interne, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2009). Guide méthodologique d'élaboration des programmes, mise en conformité avec la loi d'orientation n°08.04 du 23 janvier 2008, Document interne, Ministère de l'Éducation Nationale, mars 2009.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2007). Programme de français de la troisième année secondaire, programme allégé, 2007. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2006). Programme de français de la troisième année secondaire, septembre 2006. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2005). Programme de langue française de la première année secondaire. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2005). Document d'accompagnement du programme de français de 1^{ère}A.S. Alger : ONPS.

- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2005). Programme de français de 2^{ème} A.S. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2006). Document d'accompagnement du programme de français de 2^{ème} A.S. Alger : ONPS.
- Commission Nationale des Programmes (Algérie) (2006). Document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} A.S. Alger : ONPS.
- CONFEMEN. (2009). Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. Actes de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Bujumbura, Burundi, du 3 au 6 novembre 2008. Dakar : CONFEMEN [PDF]. Repéré à http://www.confemen.org/wpcontent/uploads/2012/04/Rapport_sur_les_facteurs_essentiels.pdf
- CONFEMEN. (1999). Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien. Rapport de synthèse. Dakar : PASEC-CONFEMEN. CONFEMEN. p.148
- CONFEMEN. (1995). L'éducation de base : Vers une nouvelle école, document de réflexion et d'orientation, Dakar. Repéré à <http://www.confemen.org/wpcontent/uploads/2012/08/DocRef.edbase.pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg [PDF]. Repéré à <http://www.coe.int/lang-CECR>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2003). *Relier les examens de langue au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2004). *Niveau B2 pour le français, Un référentiel*. Paris : Didier
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2004). *Niveau B2 pour le français, textes et références*. Paris : Didier.
- CORTESE, L. (2010). Préconisations issues des travaux en ateliers. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros. Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010.
- COSTE, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968/1988)*. Paris : Hatier / Didier.
- COSTE, D. (1995). « Langue et Curriculum. Contenus, programme et parcours ». *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications : « méthode et méthodologie »*, numéro spécial (p.79-93).
- COSTE, D. MOORE, D. ZARATE, G. (1997). « Compétences plurilingues et pluriculturelles ». Dans, *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications (1998) : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Paris : Hachette.
- COULMONT, B. (2013). Prénoms et mentions au bac, édition 2013. Repéré à <http://coulmont.com/blog/2013/07/07/prenoms-mentions-bac-2013/>
- CRAHAY, M. et al. (2006a). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? Dans AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage. Curriculum, enseignement et pilotage* (De Boeck Université, p. 7-37). Repéré à <http://www.cairn.info/curriculum-enseignement-et-pilotage--9782804152284-page-7.htm>

- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006, 97-110. Repéré à <http://rfp.revues.org/143>
- CRAHAY, M., FORGET, A. (2006). Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? Dans AUDIGIER F., CRAHAY, M. DOLZ, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*, p. 63-84). Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Paris Bruxelles : de boeck.
- CRISTIN, R. (2001). Ingénierie de la formation : Un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- CRISTIN, R. (04/1997). Le projet pédagogique en français. *Le Français Dans Le Monde* (n° 28).
- CROS, F., DE KETELE, J.-M., DEMBELE, D., DEVELAY, M., GAUTHIER, R.-F., GHRIS, G., LENOIR, Y., MURAYI, A., SUCHAUT, B., TEHIO, V. (Dir.) (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, AFD, document de travail n° 97 [PDF]. Repéré à <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf>
- CROS, F. (2010). Introduction, objectifs et apports du séminaire, dans TEHIO, V. éd. Avec la contribution de Françoise Cros. Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010. Repéré à http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf
- CROS, F. (1998). *Dynamiques de changement en éducation et en formation*. Paris : INRP.
- CROS, F. (1987). *Méthodes, techniques, outils pour élaborer des projets dans les établissements d'enseignement*. Paris : INRP.
- CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.
- CUSSET, P.Y. (2011.07). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant ? *La Note d'Analyse, questions sociales* (N° 232). Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/system/files/na-qsociales-232>. CYR, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- DAHLET, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. Dans BLANCHET, Ph. ET CHARDENET, P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.45-60). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 dernière consultation 11.01.2013.
- DARBELLAY, F., PAULSEN, Th. (2011). Au miroir des disciplines, réflexions sur les pratiques d'enseignement et de recherche inter- et transdisciplinaire. Berne : Peter Lang.
- DARGIROLLE, F. (2002). *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères* (Thèse de doctorat, Université PARIS III – Sorbonne Nouvelle UFR Didactique du français langue étrangère). Repéré à <http://www.christianpuren.com>
- DAVIAU, C. (2008). Logique de compétence et développement curriculaire : impacts sur les commissions scolaires et les questionnaires des écoles. Dans ETTAYEBI, M. OPERTTI, R. JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 253-268). Paris : L'Harmattan.

- DE CHASSEY, F. (1995). Le modèle de la compétence : Construction, sélection et usage d'un nouvel individu productif. Dans *UTINAM 13, revue de sociologie et d'anthropologie*.
- DE CORTE, E., GEERLIGST, T., PETERS, J., LAGERWIJ, N., VANDENBERGHE, R., (1996). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : de boeck.
- DEER, C. (2006). Le Curriculum national en Angleterre : Entre logique politico idéologique et didactico-pédagogique. Dans AUDIGIER, F., CRAHAY, M., DOLZ, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 85-98). Bruxelles : De Boeck.
- DEÏNG SARR.,A., GOZA, N. A., GBENOU, P., BIPOUPOUT, J.-C., BOUTAMBA, B., RANDRIAMBAO, Y. ROEGIERS, X. (Coord.), (2010), *Les pratiques de classe dans l'APC, la pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Bruxelles : Groupe De Boeck sa.
- DE KETELE, J.M. (2006). Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? *Revue internationale d'Éducation* (n°43), p.141-157.
- DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation* (n°23), p.17-36.
- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1993a). *Méthodologie du recueil d'information, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DE KETELE, J.M. & ROEGIERS, X. (1993). *L'évaluation – Approches et démarches*. Louvain – la – Neuve : Diffusion universitaire CIACO.
- DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P., THOMAS, J. (1989). *Guide du formateur*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- DELAMOTTE, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris, P.U.F.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris, P.U.F.
- DELANDSHEERE (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.
- DELEDALLE, G. (1983). *La philosophie américaine*. Lausanne : Edition de l'Âge de l'homme.
- DELHAXHE, A. (2006). Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : Homogénéités et disparités de l'offre. Dans AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. (p.41-62). Bruxelles : De Boeck.
- DELORME, Ch. (2008). L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. Dans ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*. (p.113-126) Paris : L'Harmattan. [PDF] repéré à http://www.cepec-international.org/telechargements/Decouvrir_Conference_C.DELORME_Montreal.pdf
- DELORME, Ch. (2005). Les réformes en éducation au travers de l'Approche Par les Compétences : essai d'analyse. Intervention au séminaire sur l'adaptation des curricula, Cotonou, Bénin, 12-15 décembre 2005.
- DEL REY, A. (2010). *À l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique des élèves performants*. Paris : La découverte.

- DEMEUSE, M., STRAUVEN, Ch., ROEGIERS, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- DE MUNCK, J. (2000). Savoirs divisés, normes déguisées : vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage, Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes [PDF]. Repéré à www.edfo.uclac.be
- DEPOVER, Ch. NOËL, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques, une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- DEPOVER, Ch. NOËL, B. (éds). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck université.
- DEPOVER, C., STREBELLE, A. (2008). Explorer le potentiel cognitif des technologies pour favoriser le développement de compétences de haut niveau. Dans ETTAYEBI, M. OPEERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 217-233). Paris : L'Harmattan.
- DE ROBILLARD, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.21-29). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- DERONNE, M. (2012). *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*. (Mémoire de Master en sciences mathématiques, Université de Mons) [PDF]. Repéré à <http://math.umons.ac.be/dida/fr/enseignement/DERONNE.pdf>
- DESAUTELS, J., LAROCHELLE, M. (2004). Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme, Quelques réflexions. Dans JONNAERT, Ph. et M'BATIKA, A. (dir.). *LES RÉFORMES CURRICULAIRES, Regards croisés*. Repéré à <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/126217/07f685b3cca20929a20a997ec14a1086.pdf?sequence=1>
- DESCROCHE, H. (1976). *Le projet Coopératif*. Paris : Les éditions Ouvrières.
- DESHAIES, P., HERMANN, G., POIRIER, M. (2003). *Guide d'élaboration d'un plan de cours (pour un cours défini par compétences)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- DEVELAY, M. (2010). Réforme curriculaire et statut du savoir. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros, *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010* (p.40-49).
- DEVELAY, M. (2004). *Propos sur les sciences de l'éducation, Réflexions épistémologiques*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Issy-les- Moulineaux : ESF éditeur.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M., (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- DE VECCHI, G. CARMONA-AGNALDI, N. (2003). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York : Mc Milan.
- DEWEY, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York : Holtz.
- DE WITTE, S. (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité*. Paris : l'Harmattan.

- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- DICTIONNAIRE actuel de l'éducation, LEGENDRE, R. (2005).
- DICTIONNAIRE Le nouveau petit Robert (1993).
- DICTIONNAIRE LAROUSSE BORDAS (1996).
- DICTIONNAIRE Encyclopédique de l'Education et la formation. (1994). Paris : Nathan.
- D'IRIBARNE, A. (1996). *Compétences et diplômes, l'heure européenne*. Aix : CNRS.
- DJEBBAR, A. (2011). Entretien avec le journaliste KOUDIL Salim. Dans le Quotidien Liberté. Repéré à <http://www.liberte-algerie.com/entretiens/cette-annee-sera-importante-dans-lhistoire-moderne-des-pays-arabes-98218>
- DJEBBAR, A. (2007). Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation. Dans CHENNTOUF, T., *L'Algérie face à la mondialisation* (p330, Dakar : CODESRIA) (p. 164-207)). Repéré à <http://www.codesria.org/spip.php?article1346>
- DJEBBAR, A. (1999). « Éducation et société », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [Online], 24 | 1999, Online since 23 November 2012, URL : <http://ries.revues.org/2605>
- Document interne (2008). Programme d'appui à l'amélioration de l'offre de formation continue dans le paysage éducatif algérien. SCAC/MEN
- DOLZ, J. OLLAGNIER, E. (Eds). (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DOURARI, A. (2011). Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société. Dans *Politiques linguistiques en domaine francophone*, Vienne. Repéré à http://www.cnplet.net/file.php/1/cnplet_mina/navi_horiz/doc_recherche/4.pdf
- DOURARI, A. (2002). Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie, *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 17-18 | 2002, mis en ligne le 06 septembre 2012. Repéré à <http://insaniyat.revues.org/8405>
- DOURARI, A. (2006). « Diversité et unité de l'Algérie algérienne » : quelles implications sur la perception de la situation sociolinguistique de l'Algérie moderne ? Une lecture « *Des noms et des lieux, Mémoires d'une Algérie oubliée* », de Mostefa Lacheraf (239-253). Dans LARDJANE, O. Mostefa Lacheraf : Une œuvre, un itinéraire, une référence. Actes du colloque scientifique «L'Algérie 50 ans après. Nation / Société/ Culture », 18-19-20 décembre 2004. Alger : Casbah Editions.
- DRISSI, S. DEVELOTTE, Ch. (2011). L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone]. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- DUFAYS, J.-L., CARLIER, G., COLLÈS, G., DARRAS, E., GÉRARD, P., PAQUAY, L. & VANDER BORGHT, C. (2001). "Quels critères pour évaluer des recherches en didactique?" Louvain-la-Neuve : Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique.
- DUMONT, L. (1983). *Essais sur l'individualisme, une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Le Seuil.

- DUPLESSIS, P. (2007). Concept, notions, savoir scolaire : mise au point terminologique. Repéré à : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils>
- DUPRÉ, D. (dir.) (2002). *Éthique et capitalisme*. Paris : Économica
- DUPRIEZ, V. (2007). Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ? Dans DUPRIEZ, V. et CHAPPELLE, G. (éds.), *Enseigner*. (p.167-178). Paris : PUF.
- DURAND, M. FABRE, M. (2007). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Coll. Education et Formation. Lieu d'édition : PUF.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N., SUCHAUT, B. (2003). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. Dijon : Cahiers de l'Irédu, N°66.
- D. R. et F.A. (2011.01.18). Les syndicats imputent la responsabilité à la tutelle, la grève des lycéens se poursuit. Le quotidien El Watan [PDF]. Repéré à : <http://www.elwatan.com/pdf/telecharger.php?dir=JOURNAL&file=20110118.pdf>
- ELIMAM, A. (2003). *Le Maghribi alias ad_dârija, la langue consensuelle des maghrébins*. Oran : Dâr al-Gharb.
- ERARD, S., SCHNEUWLY, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? Dans BRONCKART, J.-P. BULEA, E. POULIOT, M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- ESCODÉ, P., JANIN, P. (2010). *Le point sur L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International. Repéré à http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/IMG/pdf/l_intercomprehension_clef_du_plurilinguisme_-_cle_international_-_paris_2010_copy.pdf
- ETIENNE, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire*. Sarrebruck : Edition universitaire européennes.
- ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir). (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- ETTAYEBI, M. TAHIROU, K. GOZA, N.-A. MASCIOTRA, D. (2008). Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent des situations de vie. Dans ETTAYEBI, M. OPERTTI, R. JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p.149-166). Paris : L'Harmattan.
- EURYDICE, (2008). Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe [PDF]. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094FR.
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : P.U.F.
- FABRE, M., GOHIER, CH. (dir.) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. Repéré à <https://books.google.fr/books?id=8mYXCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- FERENCZI, V. (1983). « J. PIAGET et N.CHOMSKY : « Le Débat du Centre de Royaumont ».

Dans *Relectures*, Coll. Essais, Ecole Normale Supérieure de Saint – Cloud, p. 119-140. Paris : Didier.

FEROUKHI, DJ. BELMAHDI, T. MERAH, A. MOUHOUNI, M. (2009). Acquisition des connaissances dans le système éducatif algérien : processus maîtrisé ou aléatoire ? Les cahiers du CREAD (n°88) (p.5-45). Repéré à <http://dspace.cread.dz>

FEROUKHI, DJ., MOUHOUNI, M. (2007). Réformes du système éducatif et perspectives scolaires à l’horizon 2024. (p. 5-45) Cahiers du CREAD n°81-82

FERRY, J.M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l’éthique*. Bruxelles : Editions de l’université de BRUXELLES.

FILLOUX, J.-C. (2001). *Epistémologie, éthique et sciences de l’éducation*. Paris : L’Harmattan.

FORQUIN, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FORQUIN, J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l’idée d’éducation permanente. Analyse d’un corpus international (UNESCO)*. Paris : L’Harmattan.

FOUGEROUSSE, M.- CH. et al. (2001). *L’enseignement des langues aux adultes*. Publication de l’Université de Saint-Etienne.

FOUREZ, G. (Mai 1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse – têtes. *Forum des pédagogies*, p.26 – 31.

FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE, V., MATHY, Ph. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d’épistémologie pour l’enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

FRATTER, Ch. (2004). *La notion de compétence : Revue de questions autour de ce concept*. (Note de synthèse présentée en vue de l’obtention du DESS en Psychologie du Travail et nouvelles technologies). Université de Metz. Repéré à <http://www.memoires-theses.com/psychologie/notion-competences.htm>

GALISSON, R. (2002). Didactologie : de l’éducation aux langues-cultures à l’éducation par les langues-cultures. *Ela* (no 128), p. 497-510. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>

GALISSON, R. PUREN, Ch. (1999). *La formation en question*. Paris : Clé International.

GALISSON, R. PUREN, Ch. (1998). De l’éthique en didactique des langues étrangères. *ELA (Jan.-mars)*. Paris.

GALISSON, R. (Mars 1998). De l’éthique en didactiques des langues. *ELA* (n° 109), p. 5 127.

GALISSON, R. (1994). *D’hier à aujourd’hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

GALISSON, R. (1990). “ Où va la didactique du Français Langue Étrangère ?” *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, pp. 9-34. Paris : Éd. Didier Érudition,

GALISSON, R. ET COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Librairie Hachette.

GALISSON, R. (1985). Didactologies et idéologies. *ELA* (n° 60). Paris : Didier Erudition.

GAONAC’H, D. (1991). *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.

- GARCIA-DEBANC, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. Dans TERRISSE, A. *Didactique des disciplines, les références au savoir*, (p.49-64). Bruxelles : De boeck.
- GARDNER, H. (1993). *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Paris : éditions Payot©.
- GARNIER, C., BEDNARZ, N., ULANOVSKAYA, I. (2004). *Après Vygotsky et Piaget, Perspectives sociale et constructiviste, écoles russe et occidentale* (2^{ème} édition). Bruxelles : de boeck édition.
- GAUTHIER, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : Unesco.
- GAUTHIER, R.-F., LE GOUVELLO, M. (2009). L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. Knowledge & Policy Network [PDF]. Repéré à <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=256>
- GAUTHIER, R.-F., ROBINE, F. (2009.12). Bigarrure du monde, convergence des questions. *Revue internationale d'éducation - Sèvres* (n° 52). p. 62-71.
- GENTILHOMME, Y. 1997. « A quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures ? ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°105, pp.33-53
- GERARD, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, BIEF, conférence donnée le 26 avril 2007 au colloque international de l'ORE. Montréal [PDF]. Repéré à <http://www.fmgerard.be/textes/complexeval.html>
- GERARD, F.-M. (2005). Evaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible. *Liaisons* (n° 40). p. 7 – 9.
- GERARD, F.-M. (2004). Tout dépend de ce qu'on veut évaluer [PDF]. Repéré à http://www.fmgerard.be/textes/Evaluer_tout_depend.pdf
- GERARD, F.-M. (1997). Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ? *Billet d'humour face au jargon pédagogique* [billet de blog]. Repéré à <http://www.fmgerard.be/textes/CompLeg.pdf>
- GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- GILLET, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente* (n° 135) p. 23 – 32.
- GILLET, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris : P.U.F.
- GILLIERON GIRARD, P. ET NTAMAKILIRO, L. (éd.). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne : Peter Lang.
- GIRARD, D. (1995). *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- GRIMAND, A. (2004). L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation. Dans SIMARD, G. et LEVESQUE, G. (éds). *La GRH mesurée*, Actes du XV^e congrès de l'AGRH, Montréal, tome 3, pp.1627-1649. Repéré à <http://www.agrh.fr/assets/actes/2004grimand052.pdf>

- GOHIER, C., GROSSMANN, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence. Dans C. Gohier. ET LAURIN, S. (dir.), *La formation fondamentale*. Montréal : Editions Logiques.
- GOODSON, I. F. (2008). Curriculum reform and curriculum theory : A case of historical amnesia. Dans NIGEL, N. (dir.). *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London : Routledge.
- GRAÏNE, L. (2010). *ALGERIE : naufrage de la fonction publique et défi syndical, entretiens*. Paris : L'Harmattan.
- GRANDGUILLAUME, G. (2004). L'arabisation au Maghreb. *Revue d'Aménagement linguistique*, Office Québécois de la langue française (N°107), p.15-40. Repéré à <http://ggrandguillaume.fr/article.php?categorie=Articles>
- GREIMAS, A., COURTES, J. (1979). *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la science du langage*. Paris : Hachette Université.
- GRIMAND, A. (2004). L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation. Dans SIMARD, G. et LEVESQUE, G. (éds). *La GRH mesurée*, Actes du XV^e congrès de l'AGR, Montréal, tome 3, pp.1627-1649. Repéré à <http://www.agrh.fr/assets/actes/2004grimand052.pdf>
- GRINE, N. (2009). *Les représentations linguistiques et leur incidence sur la réussite ou l'échec d'une politique linguistique*. (Thèse de doctorat). Université de Mostaganem-Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- GRISON, B. (2004). Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située, @ctivités, 1(2), 26-34. Repéré à <http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf>
- GUENANFA, H. (2015.06.06). Entretien avec Nouria Benghebrit, ministre de l'Éducation nationale. Journal électronique TSA Algérie, Repéré à [http://www.tsa-algerie.com/20150606/entretien-avecnouria-benghebrit-ministre-de-leducation-nationale/Samedi 6 Juin 2015](http://www.tsa-algerie.com/20150606/entretien-avecnouria-benghebrit-ministre-de-leducation-nationale/Samedi%206%20Juin%202015)
- GUILLEMETTE, F., GAUTHIER, C. (2008). L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique. *Recherches & éducations*. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>
- HABERMAS, J. (1993). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard Tel.
- HADJI, Ch., BAILLE, J. (1998). *Recherche et éducation, vers une "nouvelle alliance", la démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- HADJI, Ch. (1995). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- HALLAK, J. (2000). Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. Colloque international Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture, CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000, © 2000, BIE, Genève, Suisse.
- HAMELINE, D. (1992). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeur.
- HARAMBOURE, F. (2007). LE CADRE EUROPEEN : enjeux théoriques et implications pratiques, Université Bordeaux 3 [PDF]. Repéré à <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/HARAMBOURE>.

- HARLÉ, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- HARRIS, D. et HERRINGTON, C. (2006). La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles ? Dans CHAPELLE, CHAPELLE, G et MEURET, D. (éd.). *Améliorer l'école*. Paris, PUF.
- HERY, E. (2007). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20^e siècle*. Paris : L'Harmattan.
- HIRTT, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique* (n°39). Repéré à <http://movimentoscuola.ch/wp-content/uploads/2013/05/2009-APED-dossier-competenze-1.pdf>
- HIRTT, N. (2001). Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? [PDF]. Repéré à http://skolo.org/IMG/article_PDF/Avons-nous-besoin-de-travailleurs_a85.pdf
- HOUSSAYE, J. (1996). *Quinze pédagogies, leur influence aujourd'hui*. Paris : Amand Colin.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Tome 1 : Le triangle pédagogique ; Tome 2 Pratique pédagogique. Berne : Peter Lang.
- HUBER, M. (2005). *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique Sociale.
- HUBERMAN, A. M., MILES M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUBERMAN, A. M., MILES M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUBERMAN, M., GATHER-THURLER, M. (1991). *De la recherche à la pratique, Eléments de base*. Berne : Peter Lang.
- HUBERMAN, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contributions à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO, BIE.
- HUSSERL, E. (1950). *Méditations cartésiennes, Introduction à la phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- HUVER, E., LJALIKOVA, A. (2013). Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures. Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. *Le FDLM*, p.7-15.
- HYMES, D. DELL (1984). *Vers la compétence de communication*. CREDIF. Paris: Hatier, Coll. LAL.
- IRWIN, R.-L., REYNOLDS, K.-J. (2010). The Educational Imagination Revisited. *Curriculum Inquiry*, vol. 40 (n° 1), p. 155-166.
- IDDIR, N. (2015.03.03). L'équivalent de deux ans de scolarité perdus en une décennie. Le quotidien El Watan, www.elwatan.dz.
- JOBIN, V. GAUTHIER, C. BIDJANG, S. (2009). Résultats préliminaires du premier volet d'une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. Université Laval. *Canadian Journal Of Education* 32, 4, p.850-872.
- JOLIS, N. (1997). *Piloter la compétence, de la logique de poste à l'atout compétence*. Paris : les éditions de l'organisation.

JONNAERT, Ph., FURTUNA, M.-S. (2014). Validation d'une proposition de trame conceptuelle pour la notion de compétence. *Les cahiers de la CUDC* (n°19). Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/files/cahier_2014-02-19.pdf

JONNAERT, Ph. (2012a). Sommes-nous tous experts ? Extrait de la Revue Éducation Canada (vol. 52/5, 2012). Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/files/serie-questions/SERIE-Questions_aout_2013.pdf

JONNAERT, Ph. (2012). Prolégomènes à une recherche sur le développement et la validation d'une méthodologie d'évaluation des programmes éducatifs. *Les cahiers de la CUDC* (n°12). Repéré à <https://cudc.uqam.ca/upload/files/22methodologie.pdf>

JONNAERT, Ph., SIMBAGOYE, A. (2012). Traitement de situations et résolution de problème. Les cahiers de la CUDC [PDF]. Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/files/15_Situation.pdf

JONNAERT, Ph. (2012b). Débats curriculaires contemporains, tensions entre curriculum centralisé et curriculums décentralisés : le cadre curriculaire, un espace de dialogue entre les partenaires de l'éducation. Conférence donnée au colloque de l'AFIRSE, Lisbonne, Portugal.

JONNAERT, Ph. (2011a). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. Montréal : CUDC. Repéré à <https://cudc.uqam.ca/upload/files/8curr.pdf>

JONNAERT, Ph. (2011a). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. Montréal : CUDC. Repéré à <https://ries.revues.org/1073?lang=en>

JONNAERT, Ph. (2011b). Sur quels objets évaluer des compétences ? Dans CHARLIER, B. DESCHRYVER, N. (Coord.), *Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratiques*. (Revue Éducation & Formation N° e-296). Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=12&page=3>

JONNAERT, Ph. VANDER BORGHT, C. DEFISE, R. DEBEURNE, G. SINOTTE, S. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

JONNAERT, Ph. (2008a) Présentation de la postface de MASIALA MA SOLO, A. (2008). Logique de réforme des systèmes éducatifs et renaissance des Etats et Nations africains : une approche réflexive à partir du système éducatif de la République Démocratique du Congo. Dans ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir). (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

JONNAERT, Ph. (2008b). Actualité du transfert en éducation, une notion tenace, Cahiers pédagogiques, 408,11-12. Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/files/ORE19_Actualite_duransferteneduc.pdf

JONNAERT, Ph. (2007a). Constructivisme. ORE/UQAM. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Jonnaert/publication/282947642_Jonnaert_Ph_2007_Constructivisme_Montreal_Observatoire_des_reformes_en_education/links/56240a4b08aea35f26868c50.pdf

JONNAERT, Ph. (2007b). De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept [PDF]. Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf

JONNAERT, Ph. Et ETTAYEBI, M. (2007c). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe. Dans LAFORTUNE, L., ETTAYEBI, M., JONNAERT, Ph. (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (p.15-52). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

- JONNAERT, Ph., M'BATIKA, A. (dir.). (2004). *LES RÉFORMES CURRICULAIRES, Regards croisés*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- JONNAERT, Ph. (2004). Une compétence peut-elle être décontextualisé ? Dans JONNAERT, Ph. et M'BATIKA, A. (dir.), *LES RÉFORMES CURRICULAIRES, Regards croisés*. (p. 69-88) Canada : Presses de l'Université du Québec.
- JONNAERT, Ph., BARETTE, J., BOUFRAHI, S., MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30 (n° 3). p. 667-696.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- JONNAERT, Ph. (2001). La question de la référence en didactique, la posture épistémologique du chercheur et ses implications. Dans TERRISSE, A. *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p.49-64). Bruxelles [Paris] : De Boeck université.
- JONNAERT, Ph. (2000). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'oeil épistémologique ? Article publié dans *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2) : 223-230. Repéré à <http://www.telelearning-pds.org/coa/Jonnaert.pdf>
- JONNAERT, Ph. (1996). Le concept de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions [PDF]. Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/files/ORE17_conceptdidactique.pdf
- JOSHUA, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- KACI, T. (2002). La relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : problématique pédagogique et formation des enseignants. *Les cahiers du CRAED, Formation pédagogique et pratiques de l'enseignement dans le supérieur, problématiques état des lieux et expériences*, 1^{er} & 2^{ème} trimestre (n°59/60). Alger.
- KADRI, A. (2002). Pédagogie et société : au fondement de l'anomie du système de l'enseignement supérieur algérien. Dans *Les cahiers du CRAED, Formation pédagogique et pratiques de l'enseignement dans le supérieur, problématiques état des lieux et expériences*, 2^{ème} trimestre (n°59/60). Alger.
- KAKAI, H. (2008). Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire. Université de Franche-Comté. Repéré à http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf
- KATEB, K. (2005). *Ecole, population et société en Algérie*. Paris : L'Harmattan.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1986), *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- KESKES, S. (2012). Competency-based-approach : Chimera or Reality? The case of the English Manual "At the Crossroads", (p. 59-83). Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et Apprentissage* (Les cahiers du CRASC n°21, Acte du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-2009). Oran : Editions CRASC.

- KHERBOUCHE, K. (2012.11.21). Le français à l'école primaire : réconcilier le manuel scolaire avec l'élève. El Watan. Repéré à www.elwatan.dz
- KIM LIEN, DO. (2003). *L'exploration du dialogue de Böhm comme approche d'apprentissage: une recherche collaborative*. (Thèse de doctorat en technologie de l'enseignement, Programme de doctorat en technologie de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20640/ch03.html>
- KING, K. et PALMER, R. (2011). *Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles*. Paris : UNESCO.
- KOEBEL, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. *Utinam*, 6. p.53-74. Repéré à <http://koebel.pagesperso-orange.fr/pdf/UtinamMK.pdf>
- KOZANITIS, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique [PDF]. Repéré à http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf
- KREMER-MARIETTI, A. DHOMBRES, J. (2006). *L'épistémologie, états des lieux et positions*. Paris : ellipses.
- LACHERAF, M. (2006). *Des noms et des lieux, mémoires d'une Algérie oubliée*. 2^{ème} édition revue et augmentée. Alger : Casbah Editions.
- LACHERAF, M. (1998). *Des noms et des lieux, mémoire d'une Algérie oubliée*. Alger : Casbah éditions.
- LAFONTAINE, L., BENFATMA, M. (2009). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, Rapport-pays Tunisie. AFD/CIEP.
- LAMBERT, P. (2011). Au Lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques. Dans BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.367-3). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- LAVEAULT, D. (2013.01). Plus de convergences que de divergences : rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages. *Le FDLM*, p.31-39.
- LAVIEU, B. (2004). Recherche linguistique et didactique de la grammaire. Dans *Langue et étude de la langue, Approches linguistiques et didactiques* (Dans Publications de l'Université de Provence). Actes du colloque international de Marseille 04 – 06 juin 2003.
- LE BOTERF, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1998). Evaluer les compétences, quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education Permanente* (n° 135 I). p.143- 152.
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.

- LE BOTERF, G. (1990). *L'Ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Edition d'Organisation.
- LEBRUN, M. et SIMBAGOYE, A. (2013). Un concept aux multiples cas de figure : la littératie selon les programmes d'études québécois et ontariens récents. Dans *Le français dans le monde, Recherches et applications, Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures* (n°53).
- LE COMTE, B.-J. (1986). *L'aide par projet, limites et alternatives*. Paris : Études du centre de développement.
- LEFRANC, Y. (2008). La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative. *Revue Raison Présente*, 3e trimestre (n°167).
- LEGENDRE, M.-F. (2008). « Chapitre 1. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans AUDIGIER, F. (dir.), TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) *Compétences et contenus*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », (p. 27-50). Repété à DOI 10.3917/dbu.audig.2008.01.0027
- LEGENDRE, M.-F. (2007.06). Quelques défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Communication effectuée au séminaire « Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences », OIF, Ouagadougou.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans JONNAERT, Ph., M'BATIKA, A.(dir.). *LES RÉFORMES CURRICULAIRES Regards croisés*. (Canada : Presses de l'Université du Québec, p.13-47).
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.
- LUGINBÜHL, O. (1996). « Curriculums et programmes ». *Revue Internationale d'Education* Sèvres, n°12, décembre.
- LE GOFF, J.-P. (2003). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : Editions La découverte.
- LEGRAND, L. (1982). *Pour un collège démocratique*. Paris : La documentation française.
- LE MOIGNE, J.-L. (2001). *Le constructivisme. Les enracinements*. Tome I. Paris : L'Harmattan.
- LE MOIGNE, J.-L. (2002). *Le constructivisme. Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Tome II. Paris : L'Harmattan.
- LE MOIGNE, J.-L. (2001). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Tome III. Paris : L'Harmattan.
- LENOIR, Y. (2008). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? Dans LESSARD, C., MEIRIEU, Ph. (Éds). *L'obligation de résultats en éducation, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : de boeck.
- LESSARD, C. (2010). La difficile légitimation des réformes curriculaires. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros, *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010. Repéré à http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf

- LESSARD, C., MEIRIEU, Ph. (Éds). (2008). *L'obligation de résultats en éducation, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : de boeck.
- LESSARD, C. (2008). « L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche », dans LESSARD, C., MEIRIEU, Ph. (Éds). *L'obligation de résultats en éducation, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : de boeck. P. 23-48.
- LESSARD, C. et PORTELANCE, L. (2001). Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec [PDF]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/life/textes/LessardPortelance-A2001_01.html
- Les Cahiers de la CUDC. (2011). L'approche située dans une perspective curriculaire, CUDC-UQAM Numéro7. Repéré à <https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf>
- LEVY, J.-F. (2000). « Etat de l'art » sur la notion de compétence. INRP [PDF]. Repéré à <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf> dernière consultation, le 24/09/2014
- LEVY-LE BOYER, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- LICHTENBERGER, Y. (2005). « Compétence, compétences ». Dans ALLOUCHE, J. (coord.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Ed. Vuibert, 2003, pp.203-215, réédition 2005.
- LIEURY, A. (2011). *Psychologie cognitive* (2^{ème} édition revue et augmentée). Paris : Dunod.
- LIEURY, A. (2011). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
- Loi d'orientation sur l'Education nationale n°08.04 du 23 janvier 2008, Journal Officiel de la République Algérienne, n°4 du 19 Muharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.
- LONGHI, G. (2009). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Vuibert.
- LOPEZ, J.-S. (2011). Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues. Dans BLANCHET, Ph. Et CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- LUNDAHL, L., ARREMAN, I.-E., LUNDSTRÖM, U., RÖNNBERG, L. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. *European Journal of Education*, vol. 45 (n° 1), p. 46-59.
- MAGER, R.-F. (1995). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. France : Dunod.
- MAHERZI, A. (2002). Conception de la science et de la pédagogie dans la civilisation arabo-musulmane.(p.61-86) (Les cahiers du CRAED, 2^{ème} trimestre, n°59/60).
- MAHERZI, A. (1999). Le système éducatif algérien entre langue française et arabisation [PDF]. Repéré <http://gerflint.fr/Base/Mondearabe2/Aicha.pdf>
- MAHERZI, A., BOUCHOUKA, F., BOUHAFS, C., DJENNAS, Z., FERHANI, F., HADJ AMAR, R., OURZIKENE, R., YAHY, A., ZIREG, N. (1998). *Français 1^{ère} A.S*. INRE.
- MANGEZ, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.

- MAOUGAL, M.-L. (2002). Intercourses et échanges linguistiques en Algérie. Dans Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie, *Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?* Alger : Casbah Editions.
- MARADAN, O. (2008). L'espace curriculaire entre horizon et plancher. Dans AUDIGIERF., TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, (p. 65-84). Bruxelles : De Boeck.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français* (journées d'études, 20-22 janvier 2000). Tours : Les Cahiers Forell, Université de Poitiers.
- MARTINAND, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 8 (n° 2), p. 125-130.
- MARTINAND, J.-L. (2001). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans TERRISSE, A., *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p.18-24). Bruxelles : de Boeck.
- MARTINAND, J.-L. (1993). Contribution à la formation des maîtres. Dans Recherches en didactiques, Actes du colloque des 13, 14, 15 février, 1992. Paris : INRP.
- MARTINEZ, P. (2011). Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.274-281). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- MASCIOTRA, D., MEDZO, F., JONNAERT, Ph. (dir.). (2010). Vers une approche située en éducation : Réflexions, pratiques, recherches et standards [PDF]. Repéré à <http://www.enaction.info/vers-une-approche-situe-en-ducation>
- MASCIOTRA, D. (2008). La compétence de la personne en action et en situation. Dans ETTAYEBI, M. OPERTTI, R. JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p.101-111). Paris : L'Harmattan.
- MASCIOTRA, D., JONNAERT, Ph., DAVIAU, Cl. (2004). La compétence revisitée dans une perspective située [PDF]. Repéré à https://www.academia.edu/1116562/La_compétence_revisitée_dans_une_perspective_située?auto=download
- MASSELOT, L. (1995.03). Un nouveau modèle de compétence pour les enseignants ? Paris : L'Harmattan.
- MASIALA MA SOLO, A. (2008). Logique de réforme des systèmes éducatifs et renaissance des Etats et Nations africains : une approche réflexive à partir du système éducatif de la République Démocratique du Congo. ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir). Dans *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris : L'HARMATTAN.
- MATHERON, Y. (2007). Quelques réflexions pour initier le débat sur les « pédagogies des compétences » [PDF]. Repéré à http://educmath.enslyon.fr/Educmath/en_debat/competences/matheron
- MAURER, B. (2011a). *Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- MAURER, B. (2011b). Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone. Dans BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P., *Guide de recherche*

- e en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées (132 -144). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- MAURER, B. (2011c). Méthodologie d'enquête pour une représentation graphique des composants de la représentation sociale d'une langue. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.179 -192). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- MAURER, B. (2011d). La contextualisation : l'exemple francophone africain. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.225-239). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- MAURER, B. (2011e). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- MAURER, B. (1999). Retour à Babel : les systèmes de transcriptions. Dans CALVET, L.-J ET DUMENT, P., *L'enquête sociolinguistique* (p.149-166). Paris : L'Harmattan.
- MAURY, C. (2010). Sur les approches par "compétences" et sur leurs limites. CEFI [PDF]. Repéré à http://old.cefi.org/News_images/CGE_mai2010_small.pdf
- MEIRIEU, Ph. (2007). La pédagogie, outil pour les défis d'aujourd'hui. Dans *Le Monde de l'Éducation* (n°360), juillet- aout. p.70-73
- MERIEU, Ph., DEVELAY, M., DURAND, C., MARIANI, Y. (dir.). (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.
- MERIEU, Ph. (1994). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur,
- MEIRIEU, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- MESNIER-GALTIER, Ch. (1997). *Enseignement initiale des langues étrangères et pratiques communicatives de la classe* (thèse de doctorat). Université Montpellier 3, Montpellier.
- MECHAÏ, H. (2014.05.14). Le seuil des cours fixé pour le baccalauréat remis en cause. EL WATAN. Repéré à <http://www.elwatan.dz>
- MICHEA, J.-C. (1999.09.10). L'enseignement de l'ignorance. "*La Gazette*" (n°595). Repéré à <http://attaceducidf.gardiendutemps.org/docshtm/entretienmichea99.htm>
- MIGEOT, F. (2010). Cadre commun avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE), Journée d'étude « Politiques linguistiques en Europe, « La question du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues » Groupe d'Étude sur le Plurilinguisme Européen (GEPE/ EA 1339 LiLPa), 15 juin 2010.
- MILED, M. (2014). Vers un nouveau réseau maghrébin des départements de français. Dans *Le français à l'université*. Repéré à <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1651>
- MILED, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. Dans La refonte de la pédagogie en Algérie, *Défis et enjeux d'une société en mutation* (p.125-136). Alger : UNESCO-ONPS. Repéré à http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf
- MILNER, J.-C. (1989). *Introduction à une Science du langage*. Paris : Seuil.
- Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie). (1992.03). *Programme de français de 2^{ème} A.S.* Document interne.

- Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie). (1992). Réaménagements apportés aux programmes de français du cycle secondaire de 91/ 92 /93. Document interne.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette (réédition 1990).
- MOLINIER, G. (2000). L'école désinstitutionalisée. Dans *Oser Enseigner*. Paris : PUF.
- MONCHATRE, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec [PDF]. Net.Doc.36. Repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/L-approche-par-competece-technologie-de-rationalisation-pedagogique.-Le-cas-de-la-formation-professionnelle-au-Quebec>
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Edition du Seuil.
- MORIN, E. (2003). Vers l'abîme ? *Synergies Monde Arabe* (n°1). Edition GERFLINT. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/mondearabe1.pdf>
- MUCCHIELLI, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème, applications pratiques: à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables*. Paris : Éditions E.S.F.
- MULLER, J., YOUNG, M. (2010). Three Educational Scenarios for the Future : Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45 (n° 1), p. 11-27.
- MWATHA MUSANJI NGALASSO (1996). Déclaration universelle des droits linguistiques. Documents. Repéré <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/064101.pdf>
- NDOYE, M. (2010). Curricula et politiques éducatives. Les pays africains face aux réformes curriculaires. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros, Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010.
- NEIL, A.S. (1972). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspero.
- NUNAN, D. (2002). *Syllabus design*. Bristol : Oxford University Press.
- NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action*. Paris : P.U.F.
- NUTTIN, J. (1953). *Tâche, réussite et échec, théorie de la conduite humaine*. Publications Universitaires de Louvain. Repéré à http://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1956_num_54_43_4887_t1_0524_0000_4
- OBIN, J.-P., (1991). *Le projet d'établissement, pédagogie pour demain*. Paris : Hachette éducation.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des compétences*. Enseignement et compétences. Paris :OCDE
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ? Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- Office National des Statistiques, ONS. (2013). Rétrospective statistique 1962-2011 [PDF]. Repéré à <http://www.ons.dz>
- OPERTTI, R. (2008). Les approches par compétences et la mise en œuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine : processus en cours et défis à relever, dans ETTAYEBI, M. OPERTTI, R. JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p.79-100). Paris : L'Harmattan, collection.

- OULD DIDIYE, D., EL HADJ AMAR, B., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (2005). Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens. Repéré à <http://www.bief.be>
- OULEBSIR, N. (2012.05.18). Entretien avec Mouhoub Harouche, pédagogue et ancien inspecteur. Le quotidien El Watan, repéré à: <http://www.elwatan.dz>.
- PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. (dir.). (2010). *L'analyse qualitative en éducation* (2^{ème} édition). Bruxelles : de Boeck.
- PAQUAY, L. (1995). Transmettre des connaissances ou développer des compétences ? D'un faux dilemme à de vraies priorités ! (Document de travail). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherches et formation*, n°16, 7-38.
- PAQUETTE, Cl. (1979). *Le projet éducatif*. Ottawa : Edition NHP.
- PASTRE, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle. Dans SAMURCAY, R. PASTRE, P. (dir.). *Recherche en didactique professionnelle*. Toulouse : Octares.
- PASTRE, P., SAMURCAY, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue des didacticiens. Activités de travail et dynamiques des compétences. Dans LEPLAT, J. M. MONTMOLLIN, M. (dir.), *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octares.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005). De la nature située des compétences. Dans BRONCKART, J.-P. BULEA, E., POULIOT, M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- PERRENOUD, Ph. (2008). « Préface ». Dans AUDIGIEZ, F. (dir.), TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). *Compétences et contenus : les curriculum en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (2006). Le socle et la statue : Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale. *Cahiers pédagogiques* (n° 439), p. 16-18.
- PERRENOUD, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.
- PERRENOUD, Ph. (2002). Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ? [PDF]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html
- PERRENOUD, Ph. (2001). Compétences, langage et communication. Dans COLLES, L. DUFAYS, J.-L., FABRY, G., MAEDER, C. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- PERRENOUD, Ph. (2000a). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Educatives*, pp. 45 – 60 [2000_01].
- PERRENOUD, Ph. (2000b). L'école saisie par les compétences. Dans BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp.21-41.
- PERRENOUD, Ph. (2000c). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Education et Francophonie*, Volume XXVIII, (N° 2). Repéré à <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/05-Perrenoud.html>

PERRENOUD, Ph. (2000d). Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ? Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [2000_28].

PERRENOUD, Ph. (1999a). L'école saisie par les compétences. Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec " *Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins* ", Québec, 9-11 décembre 1998. Repris in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, 2000, pp. 21-41. Repéré à [unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.rtf)

PERRENOUD, Ph. (1999.03). Construire des compétences est – ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie Collégiale (Québec)*, Vol.12 (n°3), pp. 14 – 22.

PERRENOUD, Ph. (1999b). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.

PERRENOUD, Ph.(1999c). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

PERRENOUD, Ph. (1999d). Identifier des compétences clés universelles : fantasme de technocrate ou extension des droits de l'homme ? [PDF]. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [1999_31]. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

PERRENOUD, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

PERRENOUD, Ph. (1998). Esquisse d'un cadre conceptuel pour l'identification de compétences clés, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [1998_43] [PDF]. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

PERRENOUD, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24 (n°3), p.487-514. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/031969ar>

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

PERRENOUD, Ph. (1996a). L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ? [RTF]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_25.html

PERRENOUD, Ph. (1996b). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*, (n°9), p.28-33. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1996_27.rtf

PERRENOUD, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans BENTOLILA, A. (dir.). *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan.

PERRENOUD, Ph. (1995a). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? [RTF]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.rtf

PERRENOUD, Ph. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. Dans HOUSSAYE, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^{ème} édition 1994). Paris : ESF.

PERRENOUD, Ph. (1991). La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation [1991_09]. Repéré à www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/

PERRICHON, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. (Thèse de doctorat, CELEC-CEDICLEC. Université de Saint-Etienne). Repéré à <http://www.christianpuren.com>

PIATTELLI-PALMARINI, M. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris : Seuil.

PIGNITZKY, B. (s.d). Le conseil pédagogique. Guide pratique pour enseigner le français [PDF]. Repéré à <http://sagv.gyakg.u-szeged.hu/tanar/pignitzky/conseil-ped/observation.pdf>

PILHION, R. (2010). *Avant-propos*. Dans TEHIO, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros, Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010.

PIRES, A. (1997). "Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique" [PDF]. Repéré à <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

PLANCHE, A. (2012). *L'imposture scolaire : la destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

POCZTAR, J. (1989). *Analyse systémique de l'éducation*. Paris : Les éditions ESF, coll. Sciences de l'éducation.

PORCHER, B. (1995). *Du référentiel à l'évaluation*. Paris : Fouche.

POUMAY, M. et TARDIF, J. (2010). Accompagner une réforme vers des programmes visant le développement de compétences. Difficultés et leviers. Communication présentée au Colloque de l'AIPU, Rabat, Maroc.

PORCHER L. (1977). Une notion ambiguë : les « besoins langagiers » (linguistique, sociologie, pédagogie). *Les Cahiers du C.R.E.L.E.F*, (n°3).

PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DEVELOPPEMENT. (2004). *Rapport mondial sur le développement humain*. Paris : Economica.

PUREN, Ch. (2014). DOC.016. « Evolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues. Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». Repéré à www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/ version du 28 novembre 2014.

PUREN, Ch. (2014). DOC.029. « Evolution historique des configurations didactiques. Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». Bibliothèque de travail – Document 029. Repéré à <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>

PUREN, Ch. (2014a). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés ... et complémentaires [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>

PUREN, Ch. (2014g). Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. Repéré à www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/

PUREN, Ch. (2014e). "Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens", pp. 423-433 in : TRONCY Christel (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches*

plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, février 2014, 514 p. Repéré à www.christianpuren.com

PUREN, Ch. (2013b). *Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/>

PUREN, Ch. (2013e). *Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/>

PUREN, Ch. (2013). Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013>

PUREN, Ch. (2012a). Compte rendu de lecture MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p. ... Et de relectures personnelles. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/>

PUREN, Ch. (2012b). Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/>

PUREN, Ch. (2012d). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>

PUREN, Ch. (2012f). Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/>

PUREN, Ch. (2012j). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche). Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/>

PUREN, Ch. (2012). DOC.048. Les trois grandes références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures. Bibliothèque de travail, Document 048. Repéré à www.christianpuren.com

PUREN, Ch. (2011e). *Mise au point de/sur la perspective actionnelle*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e>

PUREN, Ch. (2011). La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. Dans BLANCHET, Ph. CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

PUREN, Ch. (2011). Dossier 8. La perspective didactologique (2/2) : l'idéologie et la déontologie. Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

PUREN, Ch. (2011). Dossier n°7, La perspective didactologique 1/2 : L'épistémologie. Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

PUREN, Ch. (2011). Corrigé du dossier n°7, La perspective didactologique 1/2 : L'épistémologie. Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

PUREN, Ch. (2011). Corrigé du dossier n°5, La perspective didactique 3/4 : Matériels et pratiques. Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/corrige-dossier-n-5/>

PUREN, Ch. (2010). DOC.030. Le champ sémantique de l'«environnement» en didactique des langues-cultures. Bibliothèque de travail – Document 030. Repéré à <http://christianpuren.com>

PUREN, Ch. (2010). Dossier n°4, La perspective didactique 2/3, Objectifs et environnements [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/>

PUREN, Ch. (2010). Dossier n°3, La perspective didactique 1/4 Modèles, théories et paradigmes [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

PUREN, Ch. (2010). Corrigé du dossier n°1, « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères » [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

PUREN, Ch. (2010h). À propos des « groupes de compétences » [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travauxliste-et-liens/2010h/>

PUREN, Ch. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? Dans ABDELGABER, S. et MÉDIONI, M.-A. (dir.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen* (Les Cahiers Pédagogiques, Collection des hors-série numériques N°18). Repéré à www.christianpuren.com

PUREN, Ch. (2007). *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>

PUREN, Ch. (2006b). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006b/>

PUREN, Ch. (2006g). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", pp. 80-81. Paris : FIPF-CLE international. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>

PUREN, Ch. (2006). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. Repéré à www.aplv-languesmodernes.org/...api/619/.../
PUREN_Modeles_ideologiques_DLC-1pdf

PUREN, Ch. (2005). La question actuelle de la stratégie linguistique en Algérie à la lumière de l'évolution historique, Intervention au Séminaire International « Quelle stratégie linguistique pour l'Algérie ? », Université de Batna, 19-20-21 novembre 2005 [PDF]. Repéré à www.christianpuren.com/.../PUREN_2005e

PUREN, Ch. (2004). *Éthique et didactique scolaire des langues*. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org>

PUREN, Ch. (2004c). "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'". Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005, pp. 40-51. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/>

PUREN, Ch. (2004d). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? Article publié dans la revue *Études de Linguistique appliquée* n°134, avril-juin 2004, p. 235-249. Repéré à <http://www.christianpuren.com/>

PUREN, Ch. (2003b). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.html> voir aussi www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/

PUREN, Ch. (2002a). « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 126, juil.-sept. 2002, [PDF]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/>

PUREN, Ch. (2002b). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Article paru dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes). Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>

PUREN, Ch. (2001). Pour une didactique complexe. Dans MARQUILLO LARRUY, M., *Questions d'épistémologie en didactique du français* (journées d'études, 20 – 22 janvier 2000, Université de Poitiers. Tours). Poitiers, Tours : Les Cahiers Forell.

PUREN, Ch. (2001j). "Quelques considérations sur la politique européenne de l'enseignement des langues" [Introduction du numéro]. *Les Langues modernes* n° 3-2001, juillet-août-septembre, pp. 4-12 (« L'Europe des langues »). Paris : APLV. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001j/>

PUREN, Ch. (2000b). « Pour une didactique complexe ». pp. 21-29. Dans MARQUILLO - LARRUY, M. *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) ». Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2000b/>

PUREN, Ch., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

PUREN, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

PUREN, Ch. (1994e). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3ème édition électronique, octobre 2013, 139 p. [1ère édition papier : Paris, Nathan-CLÉ international, coll. « Didactique des Langues Étrangères», 1988, 448 p.] PUREN_1994e_ Essai_éclectisme_3e_ed_2013. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>

PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Paris : édition Hachette.

Petit dictionnaire de la formation (Le) (1996). Paris : ESF éditeur.

RABIA, S. (2012.01.19). L'école algérienne s'enfonce dans la médiocrité : Comment en est-on arrivé là. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>

- RABIA, S. (2012.01.19). L'approche par les compétences : Généralisée en Algérie, décrite partout. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>
- RAHMANI, Dj. (2013.01.31). Débat sur le système éducatif à partir de dimanche. L'approche par les compétences contestée par le CLA et le Cnapest. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>
- RAHMANI, Dj. (2012.09.09). Huit millions d'élèves regagnent les écoles : ils seront encore plus de 40 par classe. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>
- RAISKY, C., CAILLOT, M. (dir). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. De Boeck : Bruxelles.
- RAJONHSON, L., RAMILJAONA, F., RANDRIANIRINA, P., GERARD, F.-M. et al. (2005). *Premiers résultats de l'APC : Invitation à continuer*. Repéré à <http://www.bief.be>
- RAMOUSSE, R., LE BERRE, M., LE GUELTE, L. (1996©). *Introduction aux statistiques*. Repéré à <http://www.cons-dev.org/elearning/stat/index.html>
- RANOROVOLOLONA, E. (2006). « Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme. » Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes. Communication présentée au Séminaire international du 29 mai au 2 juin. Sèvres : CIEP.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL, « COMPETENCES ». (2011). Une publication de la Conférence des Grandes Écoles [PDF]. Repéré à <http://www.cge.asso.fr/document/1908/2011-rapport-competences.pdf>
- RAPPORT DELORS, J. (1996). L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.
- RAPPORT D'inspection, Document interne MEN (2005).
- RAULIN, D. (2006). *Les programmes scolaires : Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux, Paris : ESF éditeur.
- REUTER, Y. (2001). Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. Dans MARQUILLO-LARRUY, M. *Questions d'épistémologie en didactique du français* (journées d'études, 20 – 22 janvier 2000). Tours : Les Cahiers Forell, Université de Poitiers.
- RECHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- REDRIKSSON, U. ET HOSKINS, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *Curriculum Journal*, vol. 18 (n° 2), p. 127-134.
- REUTER, Y. (éd.). COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. Bruxelles : de boeck.
- REVERDY, C. (2013.02). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses* (n° 82). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>
- REY, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? Dans LESSARD, C., MEIRIEU, Ph, *L'obligation de résultats en éducation, évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p.233-242). Les Presses de l'Université de Laval.

- REY, B., CARETTE, V. DEFRANCE, A. KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école – Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, B. (2000). *Peut-on enseigner les compétences ?* Conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, 29 novembre 2000.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- REY, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité de la VST* (n° 34).
- REY- DEBOOE, J. GAGNON, J. (1980). Dictionnaire des anglicismes. Les Usuels du Robert, pp.23-24.
- REZEAU, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. (Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2). Repéré à <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/ theseNet/>
- RICHER, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII (N° 1). Repéré à <http://apliut.revues.org/4162>
- RICHER, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E & Intercommunications.
- RISPAIL, M., BLANCHET, Ph. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans BLANCHET, Ph., CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.65-69). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- RISPAIL, M. (2011) Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes. Dans BLANCHET, Ph., ET CHARDENET, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p.168-179). Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- ROBERT, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. Lieu d'édition : Ophrys.
- ROEGIERS, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. *DIRECT* (n° 10). Repéré à [http:// www.bief.be/docs/publications/indirect_080519.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/indirect_080519.pdf)
- ROEGIERS, X. (2008a). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. Genève : IBE/UNESCO. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- ROEGIERS, X. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*. Ministère de l'Education Nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif-PARE. Alger : ONPS. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>
- ROEGIERS, X. (2005a). Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie. [PDF] repéré à : http://www.bief.be/docs/publications/pilotage_en_algerie_070301.pdf

- ROEGIERS, X. (2005b). L'APC dans le système éducatif algérien [PDF]. Repéré à http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf
- ROEGIERS, X. (2004a). Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. 2^{ème} édition. Bruxelles : de boeck.
- ROEGIERS, X. (2004b). Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté. Genève : UNESCO.
- ROEGIERS, X. (2004c). Approche par les Compétences et Développement des Curriculums : Vers une vision commune. Alger, 29 novembre-02 décembre 2004. Repéré à <http://razikzouaoui.a.r.f.unblog.fr/files/2008/04/atelierapcalger2004final.pdf>
- ROEGIERS, X. (2004d). Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ? [PDF] Repéré à http://www.bief.be/docs/publications/terminologie_compétences_070223.pdf
- ROEGIERS, X. (2004e). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2002). *Elaborer un curriculum en termes de compétences : enjeux et démarches*. Paris : Agence Internationale de la Francophonie (AUF).
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- ROLLAND, Y. (2004). L'apport et les limites des références théoriques dans la constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant apprenant une L2 à l'école : une gageure didactique ? Dans *EXPRESSIONS, Analyse de pratique* (n°24, p.137-155). Repéré à <http://www.tcmtampon.com/Expressions/24.pdf>
- ROMAINVILLE, M. (2006.01). L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? *Les Cahiers pédagogiques*, Quel socle commun ? 439, pp. 24-25. Repéré à <http://mycpfb.uclouvain.be/claroline/backends/download.php?url=L0pLYW4tUGllcnJlX0RlZ2l2ZXNfSjMtSjQvQmlibGlVZ3JhcGhpZS81X1JPTUFJTlZlZTEwX0x0fQVBDX2VuX0JFRnJfT3VfZW5fZXN0LW9uLnBkZg%3D%3D&cidReset=true&cidReq=UF710715>
- ROPE, F. TANGUY, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- ROZENBLATT, P. (Coord.). (2000). *Le mirage de la compétence*. Paris : Syllepse.
- RUNNER, P. (2007). Mondialisation, évolution des curriculums : l'arbre cache-t-il la forêt ? Dans LAFOTUNE, L., ETTAYEBI, M. JONNAERT, Ph. (dir), *Observer les réformes en éducation* (p.115-130). Québec : PUQ.
- SAHLI, F. (2013.07). Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial, *GLOTTOPOL* (n°22). Repéré à <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- SAHLI-BOUSLIMANI, F. (2011). Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues. *Synergies* (n°12), p.63-79. Repéré à [http://gerflint.fr/Base/Algerie 12/farida_sahli.pdf](http://gerflint.fr/Base/Algerie%2012/farida_sahli.pdf)
- SAHRAOUI, H. (2011.01.18). Éducation : Sit-in des élèves des classes terminales. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>
- SAID, Y. (2012.08.31). Education : 10 raisons pour lesquelles l'année va cafouiller. *El Watan*. Repéré à <https://dzairnews.com/articles/elwatan-education-10-raisons-pour-lesquelles-l-annee-va-cafouiller>

- SANE, A., MAKAYA, A., DEVELAY, M. ET FEZZAA, N. et (2009). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport étude pays : Gabon, AFD.
- SAUSSURE, F. (1916). Cours de linguistique générale. (1994) Alger : ENAG/EDITIONS
- SCALLON, G. (1999). *L'évaluation formative des apprentissages*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SCHNEIDER-GILOT, M. (2006). « Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes », *Revue française de pédagogie*, 154 | 2006, 85-96. Repéré à <https://rfp.revues.org/136>
- SOTOMAYOR, C. et DUPRIEZ V. (2008). Développement des compétences chez les enseignants dans le contexte de la réforme au Chili : systématisation d'une expérience d'intervention dans les écoles défavorisées. Dans ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 283-303). Paris : L'Harmattan.
- SOUAMES, A. (2011.08.16). Approche pédagogique par les compétences : une réforme salubre. *El Watan*. Repéré à <http://www.elwatan.dz>
- SOUNGALO, OUEDRAOGO, (2010). Préface de l'ouvrage de DEÏNG SARR.,A., GOZA, N. A., GBENOU, P., BIPOUPOUT, J.-C., BOUTAMBA, B., RANDRIAMBAO, Y. ROEGIERS, X. (Coord.), (2010), *Les pratiques de classe dans l'APC, la pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Bruxelles : Groupe De Boeck sa.
- SPRINGER, C. (2012.09). *Perspective Actionnelle et Pédagogie de l'Intégration (ou approche par compétences) : questions pour l'évaluation*. Communication présentée à l'Université régionale de formation, Fès, Maroc, Faculté des sciences Dhar El Mehraz, Fès. Repéré à <http://springclogle.blogspot.com/2013/02/perspective-actionnelle-et-pedagogie-de.html>
- SPRINGER, C., (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langue à l'école ? Dans *APLV, Les langues modernes* (n° 3), p. 42-56.
- SPRINGER, C. (1998). Recherches didactique et Science du langage : questions d'évaluation. Dans Actes du 2^{ème} Colloque de Linguistique Appliquée, *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*. COFDELA, Strasbourg.
- STAMBOULI, M. (2010). Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe. Thèse de doctorat en Sciences du langage et didactique des langues, LASELDI, Université de Franche-Comté. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00983536/document>
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- ST-PIERRE, M. (2008). Dispositifs institutionnels et contradictions de la formation en contexte de réformes en éducation : convergences et divergences. Dans ETTAYEBI, M. OPERTTI, R. JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*.(p. 269-280) Paris : L'Harmattan.
- SUCHOT, B. (2012). L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. [PDF] repéré à http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/ Documents/ Publications_ chercheurs/ 2012/12019.pdf

- TAFERKA, S. (2012.12.09). Entre réformes, bilan des réformes et de probables «contre-réformes» Où va l'École algérienne ? Presse-dz, repéré à <http://www.presse-dz.com/revue-de-presse/ou-va-lecole-algerienne>
- TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue, techniques de classe*. Paris : CLE international.
- TAGLIANTE, C. (1994). *L'évaluation, techniques de classe*. Paris : CLE international.
- TAFURI, M., (1979). *Projet et utopie*. Paris : Dunod, trad.
- TALEB IBRAHIMI, Kh. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, *L'Année du Maghreb I* [PDF]. Repéré à <http://anneemaghreb.revues.org/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305
- TARDIF, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement-première partie. *Pédagogie collégiale*, 18 (1), 21-26.
- TARDIF, J. (2004a). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement – deuxième partie. *Pédagogie collégiale*, 18(2), 13-20.
- TARDIF, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-44.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques.
- TARDIF, J. et al. (1995). Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement. Dans GOULET, J.-P. (dir.), *Enseigner au collégial* (p. 157-168). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- TARDIF, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Texte tiré de *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. (Coll. sous la direction de René Hivon, Université de Sherbrooke, 1993, p. 27-56). Repéré à <https://cudc.uqam.ca/upload/files/15btardif.pdf>
- TAWIL, S. (2005). Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie. Dans Ministère de l'Education Nationale Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, *La Refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>
- TEHIO, V. éd. (2010). Avec la contribution de Françoise Cros, Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009, juin 2010. Repéré à http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf
- TERRISSE, A. (2001). *Didactique des disciplines, les références au savoir*. Bruxelles : De boeck.
- TERWEL, J., (2005). Curriculum différentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37 (n° 6), p. 653-670.
- TILMAN, F. (2000). Qu'est – ce qu'une compétence ? *Exposant neuf* (n° 2) / 2000, 28 – 31.
- TIMZOUERT, Dj. (2011.05.10). Colloque sur l'échec scolaire : Le système éducatif remis en cause. *El Watan*. <http://www.elwatan.dz>

- TLEMÇANI, S. (2015.02.01). Le rapporteur spécial de l'ONU sur le droit à l'éducation à Alger «Il y a nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement». *El Watan*. Repéré à : [http:// www.elwatan.com/actualite/il-y-a-necessite-d-ameliorer-la-qualite-de-l-enseignement-01-02-2015-286432_109.php](http://www.elwatan.com/actualite/il-y-a-necessite-d-ameliorer-la-qualite-de-l-enseignement-01-02-2015-286432_109.php)
- TOCZEK, M.-Ch. et MARTINOT, D. (2004). *Le défi éducatif, des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- TOLAS, J. (2004). *Le français pour les sciences, niveau intermédiaire ou avancé*. Grenoble : PUG.
- TOUALBI-THAÂLIBI, N. (2005). Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie. Dans Ministère de l'Education Nationale Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE), *La Refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* (Alger : Casbah Editions). Repéré à [http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001498/149828f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf)
- TOUALBI-THAÂLIBI, N. (2006). *L'ordre et le désordre*. Alger : Casbah Editions.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris : Fayard.
- TOUZIN, Gh. (1997.12). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages. *CEGEP DE CHICOUTIMI*, Volume 8 (n° 1).
- TRAORE, K. (2008). Savoirs endogènes et perspectives curriculaire. Dans ETTAYEBI, M., OPERTTI, R., JONNAERT, Ph. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p.185-197). Paris : L'Harmattan.
- TREMBLAY, N. A. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* (n° 39), p. 153-176.
- TRUONG, N. (2006). Pour une école humaniste. *Dans Le Monde de l'Education*, Juillet- Août 2006.
- UNESCO. (2005). Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial. Editions UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>.
- UNESCO. (2000). Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1996). L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. Paris : UNESCO.
- VAN LINT-MUGUERZA, S. (2009). L'approche par compétences : mode ou véritable changement ? [PPT]. IUFM de Rennes. Repéré à [espaceeducatif.ac-rennes.fr/ .../vanlintapprocheparcompetencesRenn](http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/.../vanlintapprocheparcompetencesRenn).
- VASSILEFF, J. (1988). *La pédagogie du projet en formation*. Lyon : Chroniques sociales.
- VELÁZQUEZ HERRERA, A. (2010). La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues. *Lingüística aplicada* (n°7), p.13. Repéré à http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.htm
- VELLAS, E. (2008.11). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques* (n°10). Repéré à http://www.meirieu.com/FORUM/vellas_pedagogies_active_s_constructivistes.pdf

- VELLAS, E. (2008a). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2008, no. FPSE 382. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6791>
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (dir.). (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.
- VERGNAUD, G. (1999). « Compétence, conceptualisation et représentation ». Dans Construction et consolidation des réseaux conceptuels en classe de langue : quels étayages pour une dynamique de conceptualisation ? Actes des journées d'études du GEPED des 12 et 13 mars 1999 (p.151-159). Université Paris 7- Denis Diderot.
- VERGNAUD, G. (s.d). Les compétences, Bravo ! Mais encore ? Réflexions critiques pour avancer [PDF]. Repéré à http://pedagopsy.eu/competences_vergnaud.html dernière consultation 15/05/2015
- VERGNIUOX, A. (2009). *Théories pédagogiques, Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin.
- VIAL, M. (2013.01). Evaluation en éducation, ses paradigmes et les problématiques identitaires. *Le FDLM*, p.21-30.
- WEBER, C. (2006). De l'idéologie didactique à la pratique de classe, approche de représentations d'étudiants et d'enseignants étrangers. Dans CASTELLOTTI, V. et CHALABI, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- WHITTY, G. (2010). Revisiting School Knowledge : Some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education*, vol. 45 (n° 1), p. 28-45.
- WITORSKY, R. (1998). De la fabrication des compétences. Dans *La compétence au travail. Education Permanente* (n°135, p. 57 – 69). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696>
- WUCHNER, Ph., PAYEN, F., HUBER, M. (dir.). (1982). *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet*. Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Paris : Carterman.
- YOUNG, M. (2006). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge ; Updating the Enlightenment ? Dans LAUDER, H., BROWN, Ph., DILLABOUGH, J.-A. ET HALSEY, A.H. (dir.), *Education, Globalization & Social Change*. New York : Oxford University Press.
- YOUNG, M. (2007). *Bringing Knowledge Back in : From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London : Routledge.
- YOUNG, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, vol. 9 (n° 1), p. 1-12.
- ZARIFIAN, Ph. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris : Editions Liaisons.
- ZARIFIAN, Ph. (1999a). Compétence et organisation. (Entretien filmé en cassette vidéo avec Philippe Zarifian, pour la DRH de l'ANPE en novembre 1999). Repéré à <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page50.htm>
- ZARIFIAN, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence* : Paris : Editions Liaisons.
- ZARIFIAN, Ph. (2002). La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise postfordiste. Communication présentée au colloque de Nantes du 13 décembre 2002, Nantes, France. Repéré à <http://www.scoplepave.org/archives/ledico/auteurs/zarifian%20competence%201.htm>
- ZEGRAR, B. (2012). Approche par compétences et outils didactiques. Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences, Situations-Problèmes et Apprentissage* (Actes du colloque

national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC) et la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran, Lycée Lotfi, Oran, 29et30-04-20,09. *Les cahiers du CRASC n°21*, P.85-97). Oran : Editions du CRASC.

ZEGRAR, B. (2009). L'approche textuelle dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans BENNACEUR, B. (Coord.), *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques* (Actes de la journée d'étude organisée en partenariat avec la direction de l'éducation de la Wilaya d'Oran à l'Institut Technologique de l'Education « Benachenhou » le 20 novembre 2006. *Les cahiers du CRASC n°16*, P.61-97). Oran : Editions CRASC.