



L'approche par compétences et la pédagogie de projet : de nouveaux paradigmes pour un enseignement universitaire de qualité. Cas des étudiants du département des sciences financières et comptabilité.

The competency-based approach and project pedagogy: new paradigms for quality university education. Case of the students of the department of financial sciences and accounting.

Djouimâa Nedjla

Université Batna1(Algérie), djouimaamounya@yahoo.fr

Reçu: 10 / 01 / 2022

Accepté: 11 / 03 / 2022

Publié: 05 / 04 / 2022

* L'approche par compétence est devenue incontournable dans la conception de l'organisation des formations supérieures, c'est l'élément clé des nouvelles réformes du système éducatif, en particulier à l'université. C'est un moyen pour aider l'étudiant à réaliser des enseignements plus actifs et durables en définissant les compétences dont il a besoin afin de poursuivre son parcours universitaire. Les programmes sont utilisés dans une démarche de résolution de problèmes. De nouveaux choix méthodologiques ont été faits en insistant sur l'approche par compétences et la pédagogie de projet dans lesquelles l'étudiant est associé à l'élaboration de ses savoirs et savoir-être, les construisant de manière consciente en s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Résumé:

L'approche par compétence est devenue incontournable dans la conception de l'organisation des formations supérieures, c'est l'élément clé des nouvelles réformes du système éducatif, en particulier à l'université. C'est un moyen pour aider l'étudiant à réaliser des enseignements plus actifs et durables en définissant les compétences dont il a besoin afin de poursuivre son parcours universitaire. Les programmes sont utilisés dans une démarche de résolution de problèmes.

De nouveaux choix méthodologiques ont été faits en insistant sur l'approche par compétences et la pédagogie de projet dans lesquelles l'étudiant est associé à l'élaboration de ses savoirs et savoir-être, les construisant de manière consciente en s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Mots-clés: approche par compétences; apprentissage; interaction ;pédagogie de projet.

Abstract:

The competency-based approach has become essential in the design of the organization of higher education, it is the key element of the new reforms of the education system, in particular at the university. This is a way to help the student to achieve more active and lasting lessons by defining the skills he needs in order to continue his university career. The programs are used in a problem solving process.

New methodological choices were made by insisting on the competency-based approach and project pedagogy in which the student is associated with the development of his knowledge and skills, constructs them in a conscious manner by relying on the observation, analysis, interaction and evaluation.

Keywords: competency-based approach; learning; interaction; project pedagogy.

I. Introduction

L'enseignement en Algérie connaît une réforme globale et progressive de son système éducatif et universitaire depuis plusieurs années. Une réforme qui a pour finalité de placer l'apprenant au cœur de l'action éducative, de le rendre acteur et responsable de ses savoirs et apprentissages. Plusieurs réformes des programmes ont vu le jour, à savoir la réforme par contenus et l'approche par compétences (APC). L'objectif est de former un citoyen qui pourrait participer au développement de son pays grâce aux compétences qu'il aurait acquises à l'école et à l'université. L'APC est née comme réponse aux problèmes liés à l'échec scolaire et universitaire que connaissent les apprenants algériens, son objectif c'est l'ouverture du système éducatif et universitaire sur le monde. Cette approche vient après la remise en cause de la méthode traditionnelle « pédagogie par objectifs » qui exige un apprenant purement réceptif et passif, où l'enseignant est le seul maître à bord et la seule source de savoir. Un tel changement nécessite des changements dans la pédagogie en insistant sur la pédagogie de projet et la pédagogie d'équipe dans le milieu de l'enseignement, notamment dans le milieu universitaire qui doit évoluer pour répondre aux attentes de la société. C'est l'origine de notre questionnement qui a suscité cette recherche. Nous allons vérifier l'impact de l'APC et la pédagogie de projet sur les étudiants, sont-elles bien appliquées à l'université ? Nous essayerons de répondre aux **hypothèses** suivantes :

- Les enseignants prendraient en considération tous les principes méthodologiques de l'approche par compétences ainsi que des données qu'elle leur impose ?
- La pédagogie de projet ainsi que l'APC auraient un impact positif sur l'amélioration de l'apprentissage des étudiants ?

Notre expérimentation portera sur l'analyse des données recueillies sur le terrain à travers un questionnaire destiné aux étudiants de 3^{ème} année, spécialité comptabilité et fiscalité du département des sciences financières et comptabilité, faculté des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion, université Batna1. Avant de répondre à cette problématique, il convient d'abord d'expliquer et de définir la pédagogie de projet et l'approche par compétence.

1. La pédagogie de projet

Un projet est avant tout la réalisation d'un produit concret qui fera l'objet d'une socialisation. Lorsque les enseignants mettent en place les projets avec leurs apprenants, ils mesurent combien ceux-ci permettent de donner un sens aux activités et de les finaliser. D'autre part, en participant au renouvellement des relations entre l'enseignant et ses apprenants, en créant les conditions de rencontre et d'échange, les projets élaborés en commun influencent et enrichissent la vie sociale du groupe-classe. Ce dernier pour réaliser un projet, produit des savoirs pour régler les problèmes qui se posent à lui dans l'exécution, en trouvant du sens à ses apprentissages : « *L'objectif de la pédagogie du projet c'est d'installer chez les apprenants des savoirs de haut niveau favorisant une intelligibilité du réel* ». (Michel Huber 1999 : 64).

Ce concept apparaît à la fin du 18^{ème} siècle chez le philosophe Fichte (1762-1814) et l'écrivain Jean Jacques Rousseau dans son livre « L'Emile ». A la charnière du 19^e et du 20^e siècle, le projet apparaît dans les écoles actives américaines, allemandes, soviétiques et les débuts de l'Education nouvelle. Kerchenstein, ancien instituteur, expérimentait sa grande idée de réformer les écoles en instituant l'esprit de coopération, par le travail commun contre certaines formes du travail manuel qui n'a aucun rôle de formateur. John Dewey en 1896 fonde l'Ecole expérimentale en souhaitant répondre aux besoins de l'enfant. Sa doctrine c'est

« *apprendre en faisant/ learning by doing* ». Il insiste que l'enfant doit agir, construire lui-même des projets et faire des expériences.

L'instituteur Célestin Freinet vient en 1920 découvrir l'Education Nouvelle. Il cherche à rendre l'élève plus actif. Pour motiver ce dernier il crée la correspondance scolaire et le texte libre. Freinet parle ainsi de « technique Freinet » et non de méthode ou pédagogie, car les techniques évoluent. Sa pédagogie est fondée sur l'expression libre de l'enfant et la coopération. Henri Wallon et Jean Piaget viennent après renforcer la base théorique de cette pédagogie. Selon Piaget : « *Les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui sait vers quelqu'un qui ne sait pas* » (cité dans : 1999. P25), donc la réalisation d'un projet est basée sur des schémas d'actions qu'il appelle « schèmes ». Ceux-ci s'inscrivent dans le cerveau ; s'organisent en structures opératoires et permettent à l'individu de répondre de façon satisfaisante à une situation.

1.1. Qu'appelle-t-on « projet » ?

« Le projet est une activité pratique et signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et, souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai (M. Huber 1999 :42). En effet, lorsque les enseignants mettent en place les projets avec leurs apprenants, ils mesurent combien ceux-ci permettent de donner un sens aux activités. D'autre part, en participant au renouvellement des relations entre l'enseignant et les apprenants, en créant les conditions de rencontre et d'échange, les projets élaborés en commun influencent et enrichissent la vie sociale du groupe-classe et participent au développement de la personnalité de chaque apprenant.

1.2. Qu'est-ce qu'apprendre par projet ?

Le projet pédagogique est l'organisation d'un travail commun avec la participation de tous les partenaires (enseignants, environnement, établissement, monde du travail). Il consiste à construire des savoirs, à développer des compétences et l'intelligence selon une stratégie d'apprentissage avec un plan et une méthode d'action réelle où l'apprenant doit être placé au centre de ce processus d'enseignement. Dans le cadre de la pédagogie de projet, les apprenants s'impliquent et prennent en charge les activités. Ils sont capables de fournir des efforts soutenus afin de les mener à terme en réponse à une situation-problème posée. « Il n'y a pas de projet s'il n'y a pas de problèmes. Toute connaissance est une réponse à une question. Rien n'est donné, tout est construit ». (Cité dans Marc Bru et Louis Not 1988 : 46). Travailler en projet, c'est s'impliquer et impliquer les apprenants tout en définissant un objectif commun à atteindre par l'apprentissage. Le projet doit naître d'un intérêt manifeste qui est la motivation en faisant comprendre aux apprenants la nécessité de comprendre, de s'entraîner, de s'informer, de construire, de produire et de s'auto-évaluer.

La pédagogie de projet rend les apprenants responsables. Ils deviennent acteurs dans un système « d'acteurs », conçoivent, choisissent et pensent aux actions qu'ils vont conduire. Cette prise en charge facilite leurs apprentissages et leur permet d'apprendre à apprendre. Les apprenants, arrivant avec un vécu, participent à l'élaboration de leur apprentissage dans des situations concrètes bien identifiées. L'analyse des tâches à conduire permettra à chaque élément de préciser ce qu'il doit faire et ce qu'il aura à apprendre.

L'apprentissage devient une démarche par laquelle on en vient à élaborer de nouvelles compétences et attitudes ainsi que de nouveaux savoirs. Cette démarche nécessite des idées et des situations réelles qui tiennent compte de l'âge, du niveau, du temps dont ils disposent et des compétences à développer chez eux. La négociation des situations problèmes les valorise, les implique et les forme progressivement à la démocratie. Les apprenants prennent en charge les activités, donnent des idées, imaginent les étapes et fournissent des efforts pour les mener à terme.

Un projet participe au développement de la personnalité de chaque étudiant. Ce dernier, pour réaliser un projet, produit des savoirs pour régler les problèmes qui se posent à lui dans l'exécution, en trouvant du sens à ses apprentissages. Il consiste à construire des savoirs, à développer des compétences et l'intelligence selon une stratégie d'apprentissage avec un plan et une méthode d'action où l'étudiant doit être placé au centre de ce processus d'enseignement.

2. L'approche par compétences

L'Approche Par Compétences vise les objectifs essentiels suivants :

- Accroître l'efficacité interne et externe du système ;
- Réduire les échecs scolaires en garantissant une meilleure fixation des acquis ;
- Augmenter l'équité du système : permettre aux plus faibles de remédier à leurs lacunes ;
- Augmenter la motivation des étudiants : donner plus de sens aux apprentissages ;
- Contribuer à l'allègement des programmes ;
- Lutter contre une simple mémorisation et la restitution dans les apprentissages et l'évaluation ;
- Certifier les acquis en termes de résolution de situations concrètes. A travers l'APC , les apprentissages seront plus significatifs et plus fructueux.

L'approche par compétences et la démarche de résolution des problèmes entraînent chez l'enseignant ainsi que chez l'étudiant (apprenant) l'installation de certains comportements et la maîtrise de certains critères et principes méthodologiques que nous allons définir dans cet élément.

2.1. La compétence

La compétence décrit un ensemble de conduites observables à partir de performances réalisées dans un cadre identifié (situation). Elle implique des capacités et procède de la demande des institutions et surtout de négociation avec les étudiants. Une compétence c'est avoir la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à s'adapter à des situations nouvelles, la capacité à travailler seul et devenir autonome, la capacité à apprendre, la capacité à travailler en équipe, la capacité à organiser et planifier ; c'est la capacité de communiquer : *« la compétence est un système de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, produit d'apprentissages nombreux intériorisés par l'individu et orientés vers une classe de situations sociales, scolaires et professionnelles »*. (Concept de compétence dans l'histoire du CEPEC, Lyon 1979).

2.1.1. Le savoir-faire

Les temps ont changé, et les apprenants sont devenus des usagers. Ils apprennent non pour savoir et avoir des connaissances mais pour les utiliser et s'en servir concrètement : *« Il faut, disait Bertrand Schwartz, lister ce que les apprenants sont capables de faire à l'issue de leur apprentissage »* (cité dans Louis Porcher 2011 :33). Cette notion de capacité a transformé l'enseignement en une activité significative et a donné le coup d'envoi à une pédagogie tournée vers l'utilité. L'étudiant doit acquérir des savoirs (évidemment linguistiques), qui constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire et servent à le développer.

1.1.1. Le savoir-être

Cette expression existe depuis des siècles mais malheureusement elle est erronée. Les enseignants ne sont pas chargés de construire la moralité de leurs étudiants. Comment ses derniers doivent-ils se comporter. Savoir qu'il ne faut pas s'adresser à son responsable comme à son camarade en lui disant : salut ! Il n'y a pas de savoir-être sans savoirs linguistique, culturel et langagier ; ni savoir-faire. Si celui-ci c'est être capable de réaliser un acte de parole linguistiquement, le savoir-être consiste à être capable de réaliser cet acte dans la situation adéquate avec les interlocuteurs appropriés.

1.1.2. Le savoir-apprendre

D'autres formes de « l'être capable de » existent, celles de « savoir-apprendre et savoir-étudier », le « savoir- parler » et le « savoir-travailler ». Les compétences maîtrisées par les étudiants forment une capacité à communiquer qui se perfectionne progressivement.

1.2. Les capacités

Ce terme est préféré à celui d'habilité et d'aptitude. Dans le vocabulaire pédagogique, il est utilisé pour désigner les objectifs généraux permettant de communiquer entre formateurs au-delà d'une discipline particulière. La capacité n'est pas donc liée à une situation, ni au contenu d'une discipline. Elle est transversale, c'est-à-dire qu'elle s'exerce à travers plusieurs disciplines. Elle n'est pas observable ni évaluable directement mais s'exprime à travers le traitement de situations. C'est une attitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'étudiant de réussir dans une activité intellectuelle.

1.3. La négociation

Les situations problèmes à proposer seront négociées avec l'étudiant pour s'assurer qu'elles sont à la fois significatives et mobilisatrices. Cette démarche favorise l'apprenant, l'implique et le forme à la démocratie. Pour cela, l'enseignant est tenu d'accepter ses négociations, ses remarques pour faire aboutir ensemble le projet. Le but poursuivi n'est pas seulement l'activité et l'autonomie mais aussi la confrontation à des obstacles qui permet de nouveaux apprentissages. Ce choix mène vers de nouveaux comportements de l'enseignant, à savoir être capable de négocier, avoir une bonne connaissance de la démarche des projets et des dynamiques de groupe ainsi qu'avoir la capacité d'animer des débats et servir de médiateur entre les étudiants.

1.4. La situation problème

Une situation n'est ni plus ni moins qu'une rencontre de circonstances. On peut dire qu'il y a une situation quand un sujet actif peut, dans un réseau d'événements, saisir des données qu'il organisera en représentation cohérente lui permettant de développer la réalisation d'une tâche. Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une action à accomplir dont il ne maîtrise pas toutes les procédures : *« La situation problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'apprenant, ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il*

acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie ». (Cité dans Huber 1999 :63)

Le problème proposé initialement par l'enseignant devient alors «son affaire». Une situation problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle, préalablement identifié. L'apprentissage s'organise autour d'une situation à caractère concret qui permet à l'étudiant de formuler des hypothèses. Ce dernier doit percevoir la situation qui lui est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle il est en mesure de s'investir. Il ne dispose pas, au départ, des moyens de la solution recherchée en raison de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'étudiant à élaborer ou à s'approprier les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution. La situation doit offrir une résistance suffisante amenant l'apprenant à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elles conduisent à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées.

1.5. La situation cible

Les situations cibles permettent aux enseignants d'avoir une vision concrète de ce qui est attendu par l'étudiant en fin d'année ou de semestre. C'est une situation dans laquelle l'élève doit montrer qu'il peut mobiliser plusieurs ressources en situation.

Quelques points de repère doivent être respectés en élaborant des situations « cibles » :

- garantir le caractère de nouveauté de la situation.
- donner à la situation le niveau de difficulté voulu.
- donner à la situation un but opérationnel.
- travailler sur des documents authentiques.
- préférer la consigne à la question.

1.6. Les objectifs

Tout enseignement doit s'orienter vers des objectifs : « *L'objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs d'apprentissages identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement/ apprentissage* ». (Programme de 1ère AM 2003 :21). Dès lors, les objectifs sont fixés en fonction du public, de ses besoins et demandes. Selon Daniel Coste les besoins font question et les objectifs sont la réponse. Il faut donc construire et décrire les besoins pour savoir après fixer les objectifs. Le métier d'enseignant et étudiant se rejoignent dans un objectif commun, c'est la maîtrise d'une compétence dans un domaine précis. L'enseignant doit connaître les moyens qu'il va utiliser pour permettre à ses étudiants d'atteindre leur but. Il faut expliquer cela à l'apprenant de façon simple, et mettre l'objectif final à sa portée.

Cependant, il ne faut pas confondre entre objectif et d'autres notions qui paraissent comme synonymes telles que, **but** : « *c'est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, à travers un programme ou une action déterminée de formation* » (cité dans Cuq 2006 : 141) ou **finalité** : « *c'est une affirmation de principe à travers laquelle une société identifie et véhicule ses valeurs* » (cité dans Cuq 2006 :141). Pour réaliser ces objectifs l'enseignant met en place des moyens, stratégies, contenus d'enseignement, système d'évaluation, activités pédagogiques et progression. Il doit expliquer cela à l'apprenant d'une manière simple et lui montrer comment il va construire ses apprentissages, par l'acquisition progressive de chaque sous-objectif que nous appelons aussi objectif spécifique ou opérationnel. Les objectifs spécifiques sont appelés ainsi car ils sont choisis comme étant ceux qui sont les plus importants à faire acquérir pour passer à d'autres apprentissages. Un objectif opérationnel bien formulé est directement évaluable et mesurable. Un autre objectif est appelé « *pédagogique comportemental* », qui désigne l'action physique observable par laquelle l'apprenant montre qu'il a compris. C'est un objectif à court terme atteint lors des activités d'apprentissage.

1.7. L'évaluation

L'évaluation est un jugement sur le travail de l'étudiant par son enseignant. C'est la clef qui permet de contrôler tout le système de l'enseignement. Elle est définie selon Cuq :

« Comme une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». (Cuq 2010 :90).

L'évaluation est devenue, au cours des années 1990 l'une des préoccupations majeures de l'enseignement. Elle est devenue le synonyme de progrès et conçue comme un outil pour guider l'apprenant qui doit être, avant tout, au service de celui-ci. Elle sert à faire le point sur les acquis ainsi que ses difficultés et carences à un moment donné du projet. Permettant aussi à l'enseignant d'améliorer son enseignement et prévoir des remédiations pour les étudiants afin de progresser et non d'exclure ou de sanctionner : « *Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelques fois même d'exclusion, l'évaluation est conçue comme un guidage à l'apprentissage* » (Cuq 2006 :210). L'évaluation n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage définis par une analyse des besoins.

1.7.1. L'évaluation formative

Une évaluation formative, comme son nom l'indique, participe à la formation et l'enseignement. Elle permet de suivre les progrès des étudiants et détecter leurs succès et leurs difficultés. Elle s'intègre naturellement à la gestion pédagogique des situations problèmes. Cette évaluation consiste à guider l'étudiant dans son cheminement, en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage. C'est un moyen de « feed-back » immédiatement utilisable en facteurs d'apprentissages, qui vise à les aider à réussir et non passeulement à les classer. Les étudiants doivent être impliqués dans l'évaluation de leurs compétences. Pour cela, les objectifs et les critères de réussite seront explicites et débattus. Il est important que les étudiants prennent conscience de ce qu'ils réussissent, de comment et pourquoi ils réussissent pour pouvoir transférer à de nouvelles situations, à de nouvelles compétences ce qu'ils ont appris à maîtriser dans le cadre d'une nouvelle compétence.

1.7.2. La régulation

La régulation est l'ensemble des procédures de négociation avec les étudiants au cours desquelles on examine les méthodes employées par chacun. Elle est conditionnée par l'évaluation et elle concerne les apprentissages et le processus d'apprentissage. Au niveau des apprentissages, la régulation portera sur l'organisation d'activités de soutien pédagogique par l'intermédiaire d'exercices de consolidation. Dans les domaines des processus d'apprentissage, la régulation consiste à analyser les erreurs de l'étudiant constatées lors d'un contrôle des connaissances. L'enseignant devra alors déterminer les stratégies d'apprentissage et les corriger en modifiant au besoin la méthode d'enseignement, ce qui permettra à l'étudiant de surmonter la difficulté rencontrée et de s'engager dans un processus d'apprentissage constructif.

1.7.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative revêt le caractère de bilan. Elle est faite en fin d'un parcours ou à la fin d'une période de formation (durée d'un projet, mois, semestre, année, cycle). Elle est également la phase d'estimation finale du produit réalisé. Ce type d'évaluation, peut être public dans la mesure où les résultats sont communiqués par exemple aux parents ou sanctionnés par un diplôme. C'est pourquoi, on la caractérise souvent de certificative ou normative, car les résultats permettent de situer l'étudiant par rapport à une norme. Bien que l'évaluation formative soit plus noble que la sommative, la plupart de nos enseignants qui prétendent l'utiliser, appliquent en réalité une évaluation sommative.

1.7.4. L'évaluation prospective ou pronostique

A partir d'objectifs fixés, cette évaluation permet de prédire les possibilités de l'étudiant et construire son parcours. Dite aussi « diagnostique », on la retrouve en début d'année. Il est indispensable de procéder à un inventaire de ce que sait l'étudiant avant d'aborder tout apprentissage (prérequis, préacquis) : « *L'évaluation diagnostique intervient à l'entrée d'un cycle d'enseignement, au début d'une année scolaire, en début d'apprentissage* » (programme de 3AM 2013 :38). Selon Cuq l'évaluation diagnostique ne suffit pas si elle n'est pas accompagnée d'activités de remédiation et de régulation : « *menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelques fois à situer* (Cuq 2006 :211)

1.7.5. L'auto-évaluation

L'autoévaluation occupe une place très importante dans la réalisation d'un enseignement. Un étudiant lorsqu'il s'auto-évalue accroît son autonomie, obtient une liberté totale dans son apprentissage

et développe un concept de soi positif, « *apprendre à s'auto-évaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères (...), conduisant à une prise de décision pertinente et efficace sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser.* » (Pillonel, & Rouille 2002 : 29)

Elle lui permet :

- D'avoir une critique sur son apprentissage afin de le façonner selon ses besoins ;
- Le rendre plus conscient de ses actions d'apprentissage ;
- Activer ses propres connaissances ;
- Evaluer ses propres lacunes ;
- Prédire son succès et ses échecs ;
- S'analyser à chercher dans ses propres difficultés ;
- Renforcer sa confiance en soi
- Développer son autonomie.

II. Description de l'enquête et analyse du questionnaire

Rappelons que notre objectif dans cet article est de prendre une vision réelle sur l'application de l'approche par compétences et la pédagogie de projet à l'université algérienne en particulier dans la faculté des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion. Le type d'analyse pour lequel nous avons opté nous a conduits vers un questionnaire, qui se compose de onze questions, recueillies auprès de 340 étudiants de 3^{ème} année du département de comptabilité et sciences financières. Le choix des questions a été fait en fonction des hypothèses du départ. Des questions qui vont nous permettre de vérifier et mesurer le degré de l'utilisation et l'application de l'approche par compétences et la pédagogie de projet comme nouvelles méthodes d'enseignement pour arriver à un enseignement / apprentissage de qualité à l'université.

1. Caractéristiques des répondants

REpondants	Effectifs	Taux
Masculins	182 de 260	70%
Féminins	158 de 160	98.75%
Total	340 de 420	80.95% de 100%

Nous constatons à travers ce tableau que notre échantillon comprend plus d'étudiants de sexe masculin que d'étudiants de sexe féminin vu la spécialité choisie.

2. Le questionnaire

Pour mener à bien notre enquête nous avons fait recours à cet outil méthodologique (le questionnaire) dans le but d'obtenir des informations sur les méthodes et approches utilisées par les enseignants à l'université. Le questionnaire est établi de la manière suivante :

Université Batna 1

Faculté des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion

Département des sciences financières et comptabilité

Dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche portant sur « *L'approche par compétences et la pédagogie de projet : de nouveaux paradigmes pour un enseignement universitaire de qualité. Cas des étudiants du départements des sciences financières et comptabilité* », nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Questionnaire à l'intention des étudiants de 3^e année LMD, du département des sciences financières et comptabilité.

Mettez une croix devant la bonne réponse.

1. Prenez-vous l'initiative de participer en classe ? Oui ☐ non ☐
2. Les enseignants utilisent le cours magistral comme méthode d'enseignement. Oui ☐ non ☐
3. Le préférez-vous de l'enseignement interactif ? Oui ☐ non ☐
4. Travaillez-vous en groupes ? Oui ☐ non ☐
5. Préférez-vous le travail individuel ? Oui ☐ non ☐
6. Les enseignants vous demandent de reproduire intégralement les informations. Oui ☐ non ☐
7. Préférez-vous reproduire textuellement ce que vous avez lu et entendu ? Oui ☐ non ☐
8. Le déroulement
des séances se fait dans une atmosphère interactive etplaisante ? ☐ ☐
Oui non
9. Les enseignants vous donnent-ils l'occasion d'observer, d'analyser et dedéduire ? Oui ☐ non ☐
10. Les enseignants vous posent des questions directes lors des examens. Oui ☐ non ☐
11. L'autoévaluation à une place importante durant votre apprentissage ? Oui ☐ non ☐

Merci pour votre collaboration.

3. Tableau des résultats

QUESTIONS	OUI	POURCENTAGE	NON	POURCENTAGE
Question 1	39	11.47%	301	88.52
Question 2	340	100%	00	0%
Question 3	20	5.88	320	94.11%
Question 4	00	0%	340	100%
Question 5	55	16%	285	83.82%
Question 6	340	100%	00	0%
Question 7	145	42%	195	57.35%
Question 8	22	6.47%	318	93.52%
Question 9	04	1.17%	336	98.82%
Question 10	319	93.82	21	6.17%
Question 11	332	97.64	8	2.35%

4. Analyse du questionnaire et interprétation des résultats

L'analyse du questionnaire nous a permis de déceler les remarques suivantes :

- Les étudiants ne prennent pas l'initiative à participer volontairement car les enseignants prennent la parole pendant toute la séance en donnant des cours magistraux où les étudiants devaient croiser les bras et rester attentifs.
- Les étudiants ressentent beaucoup de monotonie et d'ennui durant les séances, ils pensent que les enseignants ne les motivent pas ou très peu et préfèrent finir le cours rapidement et faire avancer les chapitres que d'en discuter et animer la séance avec des questions et des débats.
- L'autonomie est largement absente, les étudiants n'exploitent pas leurs compétences individuelles et les enseignants ne leur donnent pas l'occasion d'observer, d'analyser ou déduire seuls, ils préfèrent être les seuls détenteurs du savoir ou le transmettre d'une manière très rigide ce qui rends les étudiants passifs.
- L'autoévaluation faite par les étudiants de notre échantillon est absente, les enseignants préfèrent juger et sanctionner.
- Absence totale du travail collaboratif malgré son importance dans le processus d'apprentissage.

Ces résultats dévoilent que la plupart des enseignants ne pratiquent pas l'APC dans leur classe. Ils ne s'intéressent pas à l'approche en question et reviennent aussitôt aux pratiques d'enseignement et d'évaluation traditionnelles. Cependant la préparation du corps enseignant chargé de mettre en application les programmes est insuffisante. Certains concepts sont vus sommairement et de manière assez succincte avec parfois des confusions dans les différentes définitions. D'autres très importants n'ont pas été abordés du tout (la pédagogie du travail en groupe, l'évaluation. etc.). Le meilleur programme de formation est selon nous, celui qui répond véritablement aux besoins, aux attentes et aux difficultés des enseignants dans l'accomplissement de leur tâche. L'approche par les

compétences et la pédagogie de projet entraînent chez l'enseignant la maîtrise de certains principes méthodologiques que nous avons cités précédemment et allons en présenter d'autres brièvement :

- Les apprentissages seront centrés sur l'étudiant.
- Le critère de la négociation est essentiel. L'étudiant sera impliqué ainsi dans le partage du savoir et du choix des apprentissages.
- L'enseignant choisit des activités qui permettent de trouver des solutions. Les ressources sont mobilisées en situation de confrontation (résolution de problèmes).
- Les savoirs sont des sources à mobiliser. Les compétences se construisent en apprenant, en passant d'une logique d'apprentissage à une logique d'utilisation de l'apprentissage.
- Les savoirs sociaux sont calqués sur la vie, l'environnement immédiat de l'étudiant d'où la nécessité de situations réelles en tenant compte du temps, de l'âge et du niveau de l'étudiant.
- Une planification assez simple des activités sera adoptée. Elle permettra des capacités d'improvisation, l'enseignant doit s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes qui permettront des apprentissages solides tournant autour de savoirs qui ont une signification pour les étudiants. Les progressions traditionnelles arrivent à céder donc la place à une planification intelligente qui devient alors une véritable aventure intellectuelle. Quand on travaille avec un programme de compétences, sur des projets, on sait quand une activité commence et rarement quand elle finit.
- Il faut savoir que l'enseignant n'est pas un distributeur de notes ni de savoir, il est là pour permettre à l'étudiant de savoir où est-ce qu'il en est et comment il peut progresser.
- L'enseignant doit donner à l'étudiant des outils qui lui permettent de développer des connaissances et arriver à la fin à résoudre des problèmes ; ils échouent car ils reproduisent la même stratégie et ne savent pas comment les transformer.
- L'autoévaluation : en s'auto évaluant, l'étudiant structure ses apprentissages, organise ses prestations et devient plus responsable de ces apprentissages.
- Il faut prévoir des apprentissages qui tiennent compte des autres disciplines, il est rare qu'un certain nombre d'activités relève d'une seule discipline.
- La qualité des relations entre les étudiants est primordiale. L'enseignant doit développer les logiques du travail de groupes et différencier les rôles de chacun dans les groupes, ils se connaissent peu et on ne les incite pas beaucoup à le faire.

III. Conclusion

En conclusion, cette recherche nous a permis d'aboutir à des résultats qui ouvrent sur des perspectives pédagogiques dans la mesure où elles permettent aux étudiants de mieux comprendre, s'informer, construire, produire, s'évaluer, choisir, concevoir et devenir responsables en participant à l'élaboration de leurs apprentissages dans des situations concrètes bien identifiées. L'approche par compétences et la pédagogie de projet peuvent être de bons remèdes aux problèmes rencontrés chez les étudiants si elles sont bien maîtrisées. La formation des enseignants peut être une bonne piste pour un futur travail de recherche.

- Liste Bibliographique :

- Barré De Miniac, C (1996) : Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire, De Boeck.
- Baylon, C et Fabre, P (1990) : Initiation à la linguistique, Paris, Nathan.
- Bérard, E (1991) : L'approche communicative : Théorie et pratique, CLE International.
- Bérard, E (1992) : L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe, Clé International.
- Bertocchini, P et Costanzo, E (2008) : Formation pratique pour le professeur de FLE, CLE Internationale.
- Borg, S (2001) : La notion de progression, Didier.
- C. Delorme (1997) : Le concept de compétence dans l'histoire du CEPEC.
- CEPEC International (1999) : *Didactique du français*, Crapone

~~Defour, N(2001) : *J'écris, je m'évalue, je réécris*, Institut Supérieur de Formation Pédagogique.~~

- Gruca, I et Cuq, J-P (2008) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG .
- Groupe Diep (1995) : *Savoir écrire au secondaire : Etudes comparatives auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, De Boeck
- Gruca, I et Cuq, J-P (2008) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Huber,M (1999) : *Apprendre en projet, la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale.
- Louis,V-Dumortier,J-L , Delcominette,B et Defays,J-M (2001) : *L'enseignement du français aux non francophones, le poids des situations et des politiques linguistiques*, E.M.E.
- Meirieu,P (2001) : *Repères Education nouvelle, Repères Enseigner et (se) former*, Chronique sociale.
- Pillonel, M. & Rouiller, J.(2002) : *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, Résonances.
- Peretti,A (1991) : *Pédagogie différenciée* , Hachette.
- Porcher,L (2004) : *Enseignement des langues étrangères*, Hachette.
- Reuter,Y- David,J et Chiss,J-L (2015) : *Didactique du français , fondement d'une discipline*, Savoirs et Pratique.
- Roegiers,X (2004) : *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De boeck.
- Simonato,A (2007) : *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages*, En finir avec « les devoirs à la maison », Chronique Sociale.
- Tagliante, C (1991) : *L'évaluation*, Paris, CLE international.
- Tagliante, C (1994) : *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- Taleb Ibrahim, K (1997) : *les Algériens et leur(s) langue(s)*, El Hikma.

Sitographie

- www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2004-4-page-87

Dictionnaires

- Cuq, J-P (2010) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle.
- Dubois Jean (1994) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Galisson. R/D. Coste (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Reuter,Y(2010) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De boeck
- Robert,J-P(2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*,Ophri

